Kompetenca podjetnosti v šoli 21. stoletja

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

POGUM

PODVIG

REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE, ZNANOST IN ŠPORT

EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI SOCIALNI SKLAD

Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada

Kompetenca podjetnosti v šoli 21. stoletja

Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Kompetenca podjetnosti v šoli 21. stoletja

Strokovna urednika: Tatjana Krapše, dr. Anton Polšak
Strokovni pregled: dr. Anton Polšak, Tatjana Krapše, mag. Barbara Lesničar, Rado Kostrevc, dr. Špela Bregač, Tomaž Kranjc, dr. Branka Likon, mag. Apolonija Jerko
Jezikovni pregled: Mira Turk Škraba
Oblikovanje: Simon Kajtna
Grafična priprava: Design Demšar d. o. o.
Izdal in založil: Zavod RS za šolstvo
Predstavnik: dr. Vinko Logaj
Urednica založbe: Damijana Pleša

Spletna izdaja
Ljubljana, 2022
Publikacija je dosegljiva na www.zrss.si/pdf/Kompetenca_podjetnosti_v_soli_21._stoletja.pdf

Zavod Republike Slovenije za šolstvo
POGUM
PODVIG
REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE, ZNANOST IN ŠPORT
EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI SOCIALNI SKLAD

Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada
Gradivo je nastalo v okviru projektov POGUM (vodja projekta: Tatjana Krapše) in PODVIG (vodja projekta: dr. Anton Polšak), 2017-2022.

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani
COBISS.SI-ID 111961859
ISBN 978-961-03-0704-4 (PDF)

Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

Vsebina

Uvodna beseda 7

1 Zgodovina uvajanja podjetnosti v šole 9

1.1 Kratek pregled prizadevanj za vključevanje podjetnosti v šole v Evropi in Sloveniji
(dr. Anton Polšak, Zavod RS za šolstvo) 10

2 O podjetnosti 29

2.1 Podjetnost v slovenski osnovni šoli
(Tatjana Krapše, Zavod RS za šolstvo) 30

2.2 Vsebina in razumevanje okvira EntreComp
(dr. Anton Polšak, Zavod RS za šolstvo) 43

2.3 Razlaga kompetenec podjetnostnega kompetenčnega okvira s primeri dejavnosti stopenjske nadgradnje posamezne kompetence – iz teorije v prakso
(Nataša Kabaj Bavdaž, mag. Katarina Dolgan, Mojca Dolinar, mag. Irena Krapež Stamenković, Tatjana Krapše, dr. Katica Pevec Semec, mag. Klavdija Šipuš, Zavod RS za šolstvo) 52

3 Šola 21. stoletja in vseživljenjsko učenje z vidika podjetnosti 111

3.1 Šola kot učeča se skupnost in vloga ravnatelja
(dr. Justina Erčulj) 112

3.2 Ali v šoli zmoremo in hočemo tvegati? Profesionalne učeče se skupnosti kot pot k obvladovanju negotovosti in tveganja
(dr. Branka Likon, Zavod RS za šolstvo) 123

3.3 Mreženje šol in mreženje (spo)znanj za razvoj podjetnostne kompetence
(Tatjana Krapše, Zavod RS za šolstvo) 131

3.4 Podjetnost je pogum za soočanje z izzivi
(mag. Francka Mrevlje, Osnovna šola Kajetana Koviča Poljčane) 140

3.5 Z ustvarjanjem priložnosti do sodelovalne družbe
(Barbara Pernarčič, Osnovna šola Prežihovega Voranca Maribor) 145

3.6 Pogumno v POGUM
(mag. Marija Horvat, Osnovna šola Franceta Prešerna Črenšovci) 151

3.7 Razvijanje podjetnosti na ravni gimnazije – izkušnje ravnateljev
(dr. Anton Polšak, Zavod RS za šolstvo) 155

4 Povezovanje šol z okoljem 163

4.1 Kompetence podjetnosti na področju prostora
(Špela Kuhar, Barbara Viki Šubic, mag. Polona Filipič, Center arhitekture) 164

4.2 Nove tehnologije in trajnostni razvoj v podporo razvoju podjetnostne kompetence
(mag. Tomaž Skobe, Inštitut Jožef Stefan) 174

4.3 Medgeneracijsko sodelovanje kot ključ za trajnostno družbo prihodnosti
(Brigita Dane, Simbioza) 180

4.4 Kultura kot spodbujanje sobivanja v različnosti
(Simona Zorc Ramovš, Javni sklad RS za kulturne dejavnosti) 188

4.5 Šola kot središče skupnosti
(dr. Slavko Gaber, dr. Veronika Tašner, dr. Živa Kos, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani; Tatjana Krapše, Zavod RS za šolstvo) 196

4.6 Povezovanje gimnazij z okoljem za razvoj podjetnostne kompetence
(dr. Anton Polšak, Zavod RS za šolstvo) 206

4.7 Za delo v nevladni organizaciji je podjetnostna kompetenca še kako potrebna
(Breda Krašna, Zveza prijateljev mladine Slovenije) 210

4.8 Globalno učenje in cilji trajnostnega razvoja
(Alma Rogina, Društvo Humanitas – Center za globalno učenje in sodelovanje) 213

5 Podjetnost in karierna orientacija 217

5.1 Krepitev podjetnostne kompetence skozi prizmo karierne orientacije v osnovni šoli
(mag. Ines Gergorić, Gospodarska zbornica Slovenije) 218

5.2 Razvoj podjetnostne kompetence in karierna orientacija v gimnaziji
(mag. Ines Gergorić, Gospodarska zbornica Slovenije in dr. Brigita Rupar, Zavod RS za šolstvo) 223

6 Pomen in vrednotenje podjetnostnega izobraževanja 229

6.1 Pomen podjetniškega izobraževanja
(dr. Anton Polšak, Zavod RS za šolstvo) 230

6.2 Evalvacija projekta PODVIG
(dr. Anton Polšak, Zavod RS za šolstvo) 240

6.3 Dileme ocenjevanja razvitosti podjetnostne kompetence
(dr. Robert Repnik, dr. Milan Svetec, dr. Andreja Špernjak, dr. Eva Klemenčič, Fakulteta za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru) 244

6.4 Učni predmeti, učne metode in učne strategije ter mnenja učiteljev o vključevanju vsebin kompetence podjetnosti
(dr. Majda Cencič in dr. Amalija Žakelj, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem) 251

6.5 Sprotna evalvacija napredka pri razvijanju podjetnostnih kompetenc pri dijakih in učiteljih
(dr. Anton Polšak, Zavod RS za šolstvo) 263

6.6 Pomen sprotne evalvacije napredka dijakov pri razvoju izbranih podjetnostnih kompetenc na primeru Gimnazije Celje - Center
(Rok Lipnik, Gimnazija Celje – Center) 273

7 Didaktični pristopi v podporo razvijanja podjetnostne kompetence 277

7.1 Razmislek o primerih didaktike v pripravah na izvedbo pouka v času projekta POGUM: Vidiki pouka in njihovo konceptualno ozadje
(dr. Katica Pevec Semec, Zavod RS za šolstvo) 278

7.2 Medpredmetne in (kros)kurikularne povezave – temelj podjetnostnega pristopa
(dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo) 286

7.3 Avtentične učne situacije, naloge in avtentično preverjanje z vidika podjetnosti
(dr. Anton Polšak in dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo) 298

7.4 Načrtovanje razvijanja podjetnostne kompetence s podporo formativnega spremljanja in preverjanja
(dr. Anton Polšak, Zavod RS za šolstvo) 303

7.5 Konstruktivistični didaktični pristop v podporo razvoju podjetnostne kompetence
(Tatjana Krapše, Zavod RS za šolstvo) 312

7.6 Projektno učenje
(Tomaž Kranjc, Zavod RS za šolstvo) 319

7.7 Delo s pisnimi viri v podporo razvijanju podjetnostnih kompetenc
(dr. Špela Bregač, Zavod RS za šolstvo) 323

7.8 Reševanje problema kot izziv za učenca/dijaka
(mag. Apolonija Jerko in dr. Anton Polšak, Zavod RS za šolstvo) 331

7.9 Vzvratno načrtovanje v podporo razvoju poglobljenega razumevanja in podjetnostne kompetence
(Tatjana Krapše, Zavod RS za šolstvo) 339

Kompetenca podjetnosti v šoli 21. stoletja

Publikacija zaokrožuje večletno delo in v nekaterih pogledih nova spoznanja projektov Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v osnovni šoli (POGUM) in Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v gimnazijah (PODVIG). Omenjena projekta sta potekala med letoma 2017 in 2022. Namen projektov je bil vpeljevanje podjetnosti v pouk na obeh izobraževalnih ravneh, in sicer glede na evropski okvir podjetnostne kompetence (EntreComp). Glavni cilj projektov je tako bil, da učenci in dijaki razvijejo čim več podjetnostih kompetenc na čim višji ravni. Pri tem smo v obeh projektih razumeli podjetnost kot lastnost (podjetnih) oseb in ne kot podjetništvo, a ob zavedanju, da podjetnost ne izključuje podjetništva. O tem pišemo v prvem delu publikacije, v katerem skušamo bralcu pokazati, da projekta nista bila prva, ki sta se ukvarjala z razvijanjem podjetnosti v slovenskih šolah, da pa sta bila najobsežnejša doslej. Novo v projektih je bilo tudi to, da sta postavila koncept podjetnostne kompetence, ki je nekoliko širši od evropskega kompetenčnega okvira. Gre namreč za opredelitev vsebinskih sklopov s področja gospodarstva, kulture, sociale in okoljske problematike z vidika trajnostnega razvoja in vseživljenjskega učenja. Sledijo prispevki, ki razlagajo evropski podjetnostni okvir v širšem pomenu, kot tudi ožji koncept podjetnosti, kakor smo ga razumeli pri obeh projektih. Razprave kažejo, da je možno evropski okvir podjetnostne kompetence uporabiti v našem trenutnem šolskem sistemu in obstoječem gledanju na razvijanje podjetnosti v šolah, ki izhaja iz sodobnih pogledov na razumevanje podjetnosti, podjetništva in ekonomije delitve. Že v uvodnih prispevkih avtorji preidejo s teorije tudi na možnosti za udejanjanje razvijanja podjetnostne kompetence v praksi, čeprav samo na osnovnošolski stopnji.

Sledi poglavje o t. i. šoli 21. stoletja in vseživljenjskem učenju z vidika podjetnosti, v katerem prispevki osvetlijo problematiko prehoda s ciljno načrtovanega vzgojno-izobraževalnega dela na bolj življenjsko uporabni kompetenčni pristop, na šolo kot učečo se skupnost in pomen mreženja med šolami za dosego kakovostnejših projektnih ciljev. Na kratko je opisan tudi pomen povezovanja šol z lokalnim okoljem, ki je danes dokaj razširjena praksa, a smo jo v projektih skušali nadgraditi v smeri podpore sistematičnemu razvijanju podjetnostne kompetence. Prav tako bo bralec v tej publikaciji našel tudi razmislek o vlogi karierne orientacije kot sestavnega dela razvijanja podjetnostne kompetence.

V zadnjem delu publikacije so se avtorji usmerili na področje pomena razvijanja podjetnostnih kompetenc v sodobni šoli, še zlasti pa na pomen evalvacije, ki omogoča spremljanje tako napredka kot možnih problemov in izzivov pri tem. Izpostavljen je pomen sprotne evalvacije in spremljanja vzgojno-izobraževalnega dela, ki s sprotno povratno informacijo učencem in dijakom ter refleksijo učiteljev omogoča najbolj učinkovito in kakovostno delo s sprotnim korigiranjem načrtovanih dejavnosti. Z evalvacijo vključenosti strokovnih delavcev je v enem od prispevkov prikazan profesionalni razvoj strokovnih delavcev, vključenih v projekt.

Publikacijo zaključujejo prispevki s področja didaktičnih pristopov. Namen teh prispevkov je poudariti tiste didaktične pristope, ki so se pri razvijanju podjetnostne kompetence pokazali kot najprimernejši oz. najučinkovitejši, čeprav moramo dodati, da pristopov, ki bi vnaprej izključevali podjetnostni pristop, skorajda ni – so le bolj ali manj učinkoviti in bolj ali manj osmišljeni in sistematični. Zato menimo, da je treba dati prednost različnim pristopom, pri katerih imajo učenci oz. dijaki resnično aktivno vlogo v vseh fazah izvajanja vzgojno-izobraževalnega dela, kajti le tako se lahko izkažejo njihove zamisli, pobude in ustvarjalnost. Ni pa odveč poudariti, da zagovarjamo vključevanje razvijanja podjetnostne kompetence v vse oblike pouka, kajti raziskave kažejo, da morajo imeti učenci oz. dijaki kar največ priložnosti za kar se da poglobljeno razvijanje podjetnostne kompetence. Didaktični pristopi, ki temeljijo na aktivni vlogi učenca v učnem procesu in izhajajo iz konkretnih izzivov v avtentičnih situacijah, so nedvomno tisti, ob katerih učenci in dijaki lahko razvijajo miselne strategije višjih ravni in posledično več kompetenc podjetnosti iz kompetenčnega okvira. Na ta način se ciljna naravnanost pouka preusmeri od učenja, da bi vedeli, v učenje, da bi znali narediti in da bi bili.

Tatjana Krapše, dr. Anton Polšak

1

Zgodovina uvajanja podjetnosti v šole

1.1 Kratek pregled prizadevanj za vključevanje podjetnosti v šole v Evropi in Sloveniji

Dr. Anton Polšak, *Zavod RS za šolstvo*

Izvleček

V prispevku opisujemo nekatere pomembnejše korake in prizadevanja za vključevanje podjetnosti v šolske kurikule v Evropi in Sloveniji. Pregled ima namen opredeliti pretekla razumevanja podjetnostne kompetence, kakor jo danes poznamo iz evropskega okvira EntreComp, še zlasti pa predstaviti načine, kako so podjetnost umeščali v različne šolske sisteme evropskih držav in kako so ta prizadevanja podpirali različni projekti.

Pristopi k uvajanju podjetnosti so bili v evropskih državah različni. V Sloveniji segajo prizadevanja za uvajanje podjetništva oz. podjetnosti v čas po osamosvojitvi Slovenije. V tem času je bil še govor o uvajanju podjetništva, a s širšim pojmovanjem pojma, z zavedanjem, da morajo biti pri tem vključene splošne človekove lastnosti in kompetence in ne le »podjetniške«.

Ključne besede: uvajanje podjetnosti v šole, podjetništvo, podjetnostne kompetence

Uvod

Razmišljanja o umestitvi podjetnosti v šolske kurikule tako v Evropi kot v Sloveniji imajo daljšo zgodovino. Za umeščanje podjetnosti so države uporabile različne pristope, saj se med državami opazno razlikujejo tudi šolski sistemi, države pa tudi niso dajale enakega pomena podjetnosti. Kakor bomo videli kasneje, je bila podjetnost tudi že pred skupnimi ukrepi EU za vpeljevanje podjetnosti v izobraževanje in družbo nasploh (od leta 2006 naprej) prisotna tako ali drugače. Pri tem velja poudariti, da se je vzporedno s tem spreminjal tudi splošni pogled na podjetnost oz. podjetništvo in da tradicionalni pogled na ekonomijo ne vzdrži več. Namreč izzivi sodobne družbe, kakor jih zaznavamo ta hip ali pa se bodo pokazali v naslednjih letih, so večplastni. Po dokumentu *Izhodišča konceptualizacije podjetnosti (v Sloveniji),* ki opredeljuje širši okvir projekta PODVIG, so ti izzivi širši, »kot jih lahko trajnostno reši današnji tip ekonomije, ki v ospredje postavlja popolno konkurenco in poblagovljanje življenja« (Izhodišča, 2018; Kos idr., 2021).

Živa Kos s sod. (Kos idr., 2021: 20) ugotavlja, da je še v osemdesetih letih prejšnjega stoletja bilo podjetništvo popolnoma v domeni ekonomije. V naslednjem desetletju se pojmovanje ni kaj dosti spremenilo, celo več, pojavila so se prizadevanja, kako v podjetništvo usmeriti vsakega, ki vstopa v šolo. Šola naj bi tako postala »predmet zahtev po oblikovanju posameznikov in posameznic, ki naj bi bili v času, ko je socialna država postala odveč, dovolj podjetni, da bi si zagotovili priložnosti na trgu dela oz. postali temeljna celica podjetnosti – podjetniki, podjetnice« (Kos idr., prav tam). A kaj kmalu zatem, na prelomu tisočletja, se je oblikovala nova smer za socialno in tudi družbeno odgovorno podjetništvo (Rifkin, 2007, 2014; Norden, 2015, cit. po Kos idr., 2021: 20). Ta premik je povzročil, da se je tudi v šolstvu ideja podjetništva vse bolj približevala ideji podjetnosti (glej npr. Eurydice, 2016, ki ga v prispevku kasneje tudi kratko povzemamo). Kos idr. (2021: 21) tako pišejo, da se je torej trgu priključil »širši družbeni kontekst«.

To pomeni potrebo po razmisleku o tem, kakšno podjetnost (ali podjetništvo) sploh želimo v (slovenskih) šolah. V primeru projektov POGUM in PODVIG (2017–2022) smo prešli »od podjetništva k podjetnosti«. Ob tem je treba poudariti, da pojem podjetnosti ne izključuje podjetništva, a nagovarja tudi okoljske probleme oz. trajnostni

razvoj, pospešeno robotizacijo, naraščajočo družbeno neenakost in nepravično razporeditev dobrin ter druga družbena in ekonomska področja. S tem projekt nagovarja tiste probleme, »s katerimi se dijaki srečujejo že danes, in ki bodo v prihodnje močno zaznamovali kakovost njihovega življenja« (Izhodišča, 2018; Kos idr., 2021). S tem širšim pojmovanjem smo se od ozkega pojmovanja podjetnosti skušali premakniti »k bolj civilizirani širši opredelitvi, ki bo v svoje jedro poudarjeno postavljala dobrobit ljudi (individualno in skupinsko), skrb za planet, ki smo ga dolžni ohraniti tudi za naslednje generacije, in temu se bo prilagajalo tudi iskanje prihodnjih oblik in vsebin v polju vzgoje in izobraževanja«. (Kos idr., 2021)

Pri prizadevanjih za vključevanje podjetnosti v šolske sisteme v Evropi in Sloveniji so se spreminjali tako pristopi kot razumevanje samega pojma podjetnosti. V evropskih državah so podjetnost vključevali nekoliko prej kot v Sloveniji, pri čemer je vprašanje, ali je to tudi posledica dejstva, da večina evropskih jezikov ne ločuje med podjetnostjo in podjetništvom. V nadaljevanju navajamo nekaj izbranih praks in primerov, ki so imeli večinoma projektni značaj in omejen čas izvajanja, kar pomeni, da pri tem ni šlo za sistemski pristop. Nov in pomemben korak k razumevanju podjetnosti in postavitvi podjetnosti kot ene izmed ključnih človekovih kompetenc pomeni opredelitev Evropske komisije »kompetence samoiniciativnosti in podjetnosti« kot ene od osmih ključnih kompetenc, ki so potrebne za vse člane družbe znanja leta 2006 (Priporočilo Evropskega parlamenta …, 2006). Prizadevanja za poenoteno razumevanje podjetnosti so dosegla enega vrhov leta 2016, ko je skupina raziskovalcev pod okriljem Evropske komisije izdala Evropski kompetenčni okvir za podjetnost oz. podjetništvo (EntreComp) (Bacigalupo idr., 2016). Prizadevanja se s tem niso končala, ampak so se nadaljevala z vpeljevanjem podjetnosti v šolske sisteme v mnogih evropskih državah, ki so se naslonile tudi na pretekle izkušnje (Eurydice, 2016a; Szabo, 2019), nastale pa so tudi nove platforme za deljenje izkušenj.[1]

Razvijanje kompetenc podjetnosti v šolstvu je zato v zadnjem obdobju ena od prioritet tako pri nas kot mednarodno oz. v Evropi. Po novem programu znanj in spretnosti za Evropo (Sporočilo komisije evropskemu parlamentu …, 2016) lahko ugotovimo, da je razvijanje podjetnostnih oz. podjetniških sposobnosti evropskih državljanov in organizacij že več let eden glavnih ciljev politike EU. Vedno večje je zavedanje, da se je podjetnostnih spretnosti, znanja in odnosov mogoče naučiti ter da vodijo k splošno razširjenemu razvoju podjetniškega oz. podjetnostnega razmišljanja in kulture, kar koristi posameznikom in družbi kot celoti.

Pregled zgodovine podjetnosti v Evropski uniji

Na začetku tega stoletja so različne delovne skupine in organi Evropske unije izoblikovali kar nekaj dokumentov, ki so dali bolj ali manj konkretne usmeritve za podjetniško izobraževanje. Tako se je Evropska komisija najprej sklicevala na pomen izobraževanja za podjetništvo v letu 2003 v evropski zeleni knjigi o podjetništvu v Evropi.

Še korak naprej je naredila ekspertna skupina za osnovno in srednje šolstvo leta 2004, ko je povzela številne sklepe glede podjetniškega izobraževanja. Navajamo tri ugotovitve, ki se tičejo šolstva neposredno (Final report, 2004: 59–63):

- Medtem ko je koncept podjetniškega izobraževanja v splošnem sprejet za srednješolsko raven, to še ne velja za osnovno šolo. Potrebne so dejavnosti za razvijanje zavesti: razložiti je treba, kaj pomeni poučevanje podjetništva na tej ravni šolstva, in ponuditi konkretne primere.
- Raziskave kažejo, da se je mogoče spodbujanja podjetniškega izobraževanja lotiti na različne načine. Splošna pobuda v Evropi je za prenovo kurikula (a le v redkih državah na vseh ravneh šolstva). Prednostna strategija je širjenje dobrih praks, a še ni zelo razširjena. V nekaterih državah so vpeljali ukrepe za spodbude. Premalo je razvoja učnih gradiv in usposabljanja učiteljev.
- Glavna ovira za večjo uporabo teh programov in dejavnosti bo nezadostna ponudba ustreznega usposabljanja učiteljev za prenos podjetniškega koncepta v razred in odsotnost načrtovanja teh dejavnosti.

Ekspertna skupina je nato predlagala kar nekaj priporočil tako za nacionalne in regionalne oblasti kot za šole, poslovni svet in nevladne organizacije, končno pa tudi za Evropsko komisijo samo.

1 https://entrecompeurope.eu/resources/, splet 2: https://entrecomp360.eu/, splet 3: https://entrecomp.com/).

Naslednji korak je naredila EU, ko je leta 2006 opredelila »kompetenco samoiniciativnosti in podjetnosti« kot eno od osmih ključnih kompetenc, ki so potrebne za vse člane družbe znanja (Priporočilo ..., 2006). Akt za mala podjetja iz leta 2008 za Evropo, Sporočilo o ponovnem izobraževanju (Communication on Rethinking Education) iz leta 2012, Akcijski načrt za podjetništvo iz leta 2013 in Program za nova znanja in spretnosti iz leta 2016 za Evropo so ohranili potrebo po spodbujanju podjetniške izobrazbe in podjetniškega učenja. To je privedlo do številnih pobud po vsej Evropi, a kljub več kot desetletju po priporočilu iz leta 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje še vedno ni soglasja o tem, kateri so značilni elementi podjetnosti kot kompetence. Korak naprej v skupnem razumevanju podjetnostne kompetence je naredilo Skupno raziskovalno središče v okviru Evropske komisije, ki je v imenu Generalnega direktorata za zaposlovanje, socialne zadeve in vključevanje razvilo definicijo podjetnosti kot kompetence in referenčni okvir, ki se imenuje okvir za podjetnostno kompetenco (Bacigalupo, 2016; McCallum, 2018).

Predpostavimo lahko, da evropski referenčni okvir podjetnostne kompetence (EntreComp) izhaja s področja ekonomije oz. kapitala, a hkrati lahko upravičeno trdimo, da je njegov namen širši. Poudarek ni samo na ekonomiji in ustvarjanju dobička, ampak gre tudi za ustvarjanje socialnih in kulturnih storitev, torej neke vrste približevanje socialnemu podjetništvu in morda tudi t. i. ekonomiji delitve. Kakor koli, definicija se glasi: *Podjetništvo je, ko ukrepate glede na priložnosti in zamisli ter jih spremenite v vrednost za druge. Vrednost, ki jo ustvarite, je lahko finančna, kulturna ali družbena.* (Bacigalupo, 2016)

Preoblikovanje ideje podjetništva v podjetnost kaže tudi poročilo OECD iz leta 2015 o stanju na področju podjetnosti v šolah *Entrepernuership in education* (Lackéus, 2015). Avtor prikazuje, kako se je ideja v šolskem in širšem družbenem prostoru preoblikovala od pričakovanj, povezanih s profitom in ekonomsko rastjo, do premišljanja podjetnosti onkraj ekonomije na področje psihologije, sociologije, filozofije. Ob tem poudarja, da mora biti podjetnost v vseh primerih osredotočena na ustvarjanje vrednosti za druge,[2] ne glede na izhodiščno razumevanje pojma. Avtor opozarja na prevladujoče razumevanje podjetnosti kot podjetništva vse do začetkov tekočega desetletja (2010), ko se je ideja poudarjeno premaknila v podjetnost s širšo družbeno in ne zgolj gospodarsko dimenzijo. Avtor ugotavlja, da se je koncept najprej vpeljeval na visokošolsko področje, potem v poklicno in strokovno izobraževanje, medtem ko relevantnih podatkov o praksah in učinkih podjetništva in podjetnosti na drugi ravneh ne omenja. Od takrat izhajajo tudi premisleki in opozorila o premišljenem vpenjanju podjetnosti v kurikul od vsebine do pedagoških in didaktičnih možnosti. Avtor omenja pomen razvijanja podjetnosti na primarni in sekundarni ravni tudi zaradi tega, ker lahko to povzroči večjo motiviranost in zavzetost učencev, pa tudi globlje učenje (Lackéus, 2015: 6).

Kot pomemben doprinos k razvoju ideje in praks podjetnosti v povezavi z načini šolskega dela štejemo tudi analizo rezultatov PISA *Collaborative problem solving* iz leta 2015 (OECD, 2017). Avtorji in avtorice poročila so v izhodišču zapisali, da današnji šolajoči se mladi odraščajo v svet, ki je celostno povezan z digitalizacijo; jutri bodo delali na trgu dela, ki ga že obvladuje avtomatizacija. Za tiste s pravim znanjem in veščinami so te spremembe osvobajajoče in vznemirljive, za tiste, ki so premalo pripravljeni, pa lahko prihodnost pomeni čas ranljivega in negotovega dela ter življenja na robu (OECD, 2017). Vsem tem hitrim spremembam bo moralo slediti tudi šolstvo.

Analiza vključenosti podjetnosti v šolske sisteme

Podjetnost v šolskih sistemih v tujini

V svetu in Evropski uniji so na področju razvoja podjetnosti v šoli različne prakse, v okviru katerih se lahko učitelji, vzgojitelji, zavodi in snovalci politike soočajo, usposabljajo in oblikujejo učne strategije, in se v proces učenja vključujejo zunanji partnerji in zainteresirane stranke, ki iščejo potencialne zaposlene, kot npr. Erasmus+ traning courses: Teaching Entrepreneurship in Schools: Experiential Approach; Entrepreneurship Education in the United Kingdom.

2 To pojmovanje je ohranil tudi Okvir podjetnostne kompetence EntreComp iz l. 2016, a se je kasneje pridružilo tudi gledanje, da lahko gre tudi za ustvarjanje vrednosti zase.

V nadaljevanju so prikazani nekateri primeri praks, ki razvijajo podjetnost na vseh ravneh izobraževanja (od osnovnošolskega do univerzitetnega) v Veliki Britaniji, San Diegu in skupnosti šol EU, ki je delovala na podlagi iniciative Evropske komisije za vzgojo in izobraževanje.

V **Veliki Britaniji** je izobraževanje za razvoj podjetnosti že del predmetov »osebna, socialna in zdravstvena vzgoja« ter »ekonomska blaginja in finančne sposobnosti«. Na Severnem Irskem je izobraževanje za razvoj podjetnosti prav tako vključeno v predmeta »osebni razvoj in medsebojno razumevanje« ter »učenje za življenje in delo«. Na Škotskem je izobraževanje za razvoj podjetnosti vgrajeno v medpredmetni kurikul s cilji na vseh ravneh izobraževanja. Na nekaterih šolah je izobraževanje za razvoj podjetnosti vključeno v okvir obveznega predmetnika, na drugih kot dejavnost razširjenega programa. Učni načrti obveznega kurikula so zaradi visoke avtonomije v izobraževalnem sistemu v pristojnosti lokalnih oblasti. Na osnovnih šolah v Walesu je izobraževanje za razvoj podjetnosti del predmeta »osebno in družbeno izobraževanje«. Na ravni srednješolskega izobraževanja obstaja samostojni obvezni predmet »zaposlitev in svet dela«.

Na svetovni ravni delujejo številne institucije in raznovrstne organizacije, ki se ukvarjajo z razvojem kompetence podjetnosti na najrazličnejših ravneh, npr. Institute for Entrepreneurship in Education na Univerzi v San Diegu, ki razvija modele, izobražuje strokovne delavce ter podjetnike, ki skrbijo za razvijanje te kompetence v izobraževalnih institucijah in delovnih okoljih. Poudarjajo pomen vključevanja zunanjih partnerjev z vidika dviga kakovosti izobraževanja *(osmišljanje učenja za življenje)* kot tudi z vidika oblikovanja potencialnih možnosti sodelovanja pri snovanju socialnih, ekonomskih in drugih možnosti sobivanja v določeni skupnosti. Izpostavljen je tudi vidik osmišljanja sodelovanja z zunanjimi partnerji: uvid v priložnosti realizacije samega sebe z iskanjem novih možnosti delovanja v skupinah, ki niso tržno naravnane (humanitarni vidik), prepoznavanje in iskanje priložnosti skupnega osmišljanja delovanja v okolju (hibridna ekonomija). Na ta način se osmišlja uporabna vrednost rezultatov učenja v neposrednem življenjskem okolju. Pomembna faza v procesu učenja tako postaja učni izid posameznika, ki ima razvito transverzalno kompetenco podjetnosti in ne zgolj specifične ozke specializacije na določenem področju.

Vključevanje zunanjih partnerjev se pri razvoju kompetence podjetnosti na evropski ravni v do sedaj razvitih modelih odraža praviloma na treh ravneh (Republika Slovenija, Državni zbor, Odbor za zadeve Evropske unije, 2014; European Comission, 2016):

- z neposrednim vključevanjem podjetij v učno prakso (na katerem koli področju),
- z vključevanjem lokalne skupnosti (v različne družbeno-ekonomske organizacije, humanitarne organizacije in društva, vključevanje socialnih partnerjev, rizičnih skupin, občinskih struktur idr.),
- z vključenostjo pedagoških delavcev in učencev s prilagojenimi strategijami učenja, pri katerih poteka učni proces v duhu timskega dela in sodelovanja med vsemi dejavniki.

S pedagoško-didaktičnega vidika je razvoj podjetnostne kompetence prikazan v učni praksi na tri različne načine (European Comission, 2016):

- s strategijo poučevanja,
- z uvajanjem elementov podjetnosti v pouk posameznih predmetov,
- z uvedbo predmeta podjetnost (podjetništvo) v predmetnik.

Umeščenost razvoja podjetnostne kompetence v vzgojno-izobraževalni proces predpostavlja opredelitev (European Comission, 2016):

- učenčevih dosežkov,
- inovativnih strategij učenja in poučevanja,
- izražanja učenčevih rezultatov tudi v oceni.

Cilj in namen tako razvite podjetnostne kompetence je prenos idej v prakso, pri čemer je rezultat dodana vrednost za širšo skupnost in družbo. Seveda je ob tem pomembno, da ima človek usvojena znanja in vedenja na področju ekonomske in finančne pismenosti (European Comission, 2016).

Eurydice 2016

V poročilu Eurydice[3] (2016) o izobraževanju za podjetnost v šolah v Evropi so izobraževanje za podjetnost opredelili kot »razvijanje spretnosti in miselnosti učencev, s katerimi bodo znali podjetno pristopiti k uresničevanju ustvarjalne ideje. To je najpomembnejša kompetenca za vse učence, saj spodbuja osebnostni razvoj, aktivno državljanstvo, socialno vključenost in zaposljivost.« Gre za poročilo, ki se nanaša na obdobje 2012–2016, torej na čas pred sprejetjem enotnega okvira podjetnostnih kompetenc EntreComp leta 2016, ki je opredelil področja in vsebino petnajstih vključenih kompetenc. Do danes Evropska komisija ni izdala novejšega poročila, zato na kratko poglejmo, kako so države EU v omenjenem obdobju vključevale podjetnost v svoje šolske sisteme. Poročilo temelji na podatkih 33 držav oz. 38 izobraževalnih sistemov in velja za šolsko leto 2014/15. Ključne ugotovitve so (Eurydice, 2016):

- politike o izobraževanju za podjetnost se v vseh državah ne razvijajo enako (11 držav je imelo posebno, 18 širšo strategijo o izobraževanju za podjetnost, 9 držav pa nobene);
- skupni cilj vseh strategij izobraževanja za podjetnost je zaposljivost, pogosti cilji pa so tudi aktivno državljanstvo, socialno podjetništvo in podjetništvo;
- učni izidi, povezani z izobraževanjem za podjetnost, ostajajo razdrobljeni in še niso prednostna strateška naloga in v le 15 sistemih oz. regijah so vključeni v izobraževalne izide;
- v Evropi še ni vzpostavljeno stabilno in celovito financiranje izobraževanja za podjetnost (prevladuje kombinirano financiranje z evropskimi in nacionalnimi sredstvi);
- na primarni ravni vedno bolj prepoznavajo pomen izobraževanja za podjetnost (v 14 državah kot obvezni predmeti), na sekundarni ravni je najpogostejše, in to v različnih oblikah (kot poseben predmet ali sestavni del obveznih in izbirnih predmetov, medpredmetno);
- čeprav so države večinoma v svoje izobraževalne sisteme uvrstile tudi izobraževanje za podjetnost, imajo v več kot polovici držav zelo malo smernic poučevanja za podjetnost ali pa jih sploh nimajo (pri tem se dijaki za podjetnost izobražujejo praviloma »izven razreda« in se na ta način tudi povezujejo z okoljem);
- izobraževanje za podjetnost redko obravnavajo v začetnem izobraževanju učiteljev (le v sedmih izobraževalnih sistemih), pogosteje v stalnem poklicnem razvoju (v 28 državah oz. regijah);
- do izida poročila (2016) še v nobeni državi niso sistemsko umestili izobraževanja za podjetnost (poročilo poudarja pomen sistematičnega razvijanja učnih izidov na vseh ravneh izobraževanja in vključevanje izobraževanja za podjetnost tako v programe začetnega kot stalnega poklicnega razvoja za učitelje vseh predmetov).

Stanje in ukrepi v Sloveniji

Podjetnost v slovenskih šolah

Oris prizadevanj za vpeljavo podjetnosti v slovenske srednje šole sta kratko zapisala že Polšak in Kranjc (2021). Poudarila sta, da imajo razmišljanja, kako v šole pripeljati podjetnost, tudi pri nas že dolgo zgodovino. Pri tem so se menjali tako koncepti kot načini vpeljevanja podjetnosti v šole.

3 Naloga omrežja Eurydice je pojasniti organiziranost in delovanje različnih izobraževalnih sistemov v Evropi. Omrežje pripravlja opise nacionalnih izobraževalnih sistemov, primerjalne študije o izbranih temah, kazalnike in statistične analize. Eurydice s svojim delom spodbuja in širi razumevanje, sodelovanje, zaupanje in mobilnost tako na evropski kot na mednarodni ravni. Omrežje sestavljajo nacionalne enote s sedežem v evropskih državah. Delo omrežja koordinira Izvajalska agencija EU za izobraževanje, avdiovizualno področje in kulturo.

Na področje **srednješolskega izobraževanja** je v začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja seglo več pobud za dopolnilne dejavnosti na šolah, leta 1994 pa smo s sofinanciranjem fundacij *British Know-How Fund* in *British Council* prenesli program ***Enterprise*** z Durham University Business School zlasti na poklicne šole (program 3 + 2), kar je vneslo na šole živahno dogajanje, organizirana usposabljanja za učitelje in do leta 1998 več priročnikov, pomembno pa je, da se je iz tega sodelovanja razvil program ekonomske gimnazije. V projektu so se osredotočili na podjetnostno učenje in poučevanje, ki je bilo opredeljeno kot vrsta projektnega učenja. V okviru teh prizadevanj je Zavod RS za šolstvo leta 1995 izdal Priročnik za učitelje podjetništva v poklicnih in strokovnih izobraževalnih programih (Boltavzer idr., 1995). Priročnik je v sodelovanju s poslovno šolo Univerze Durham in ob sofinanciranju angleškega sklada Know How Fund napisala skupina slovenskih učiteljev, ki so se v dveh predhodnih letih izobraževali v Sloveniji in Angliji ter prevedli in priredili gradiva angleških partnerjev. Oprli so se na izkušnje spopada s krizo v severni Angliji, kjer so v kratkem času zaprli ladjedelnice, rudnike in s tem povezano težko industrijo. Iz nezavidljivega položaja so se rešili z drobnim podjetništvom *(Small Business),* za katerega pa so morali, skladno z nacionalnim kurikulom, načrtno razvijati podjetne lastnosti učencev (in učiteljev).

Opogumljeni z dobrim sprejemom priročnika in vzporednih usposabljanj so na ZRSŠ z istimi partnerji zasnovali podoben razvojno-raziskovalni projekt z namenom razvijanja podjetnostnih spretnosti in lastnosti tudi pri splošnoizobraževalnih predmetih (1996–1998). Dvajset gimnazijskih učiteljev se je udeležilo večdnevnega usposabljanja o podjetnostnem poučevanju in učenju, nato pa so skupaj z dijaki izpeljali projekte v svojih razredih. V večdnevnih delavnicah so sodelujoči napisali priročnike Podjetno v svet … (angleščine (Bilc - Slivar idr.), geografije (Avsenak idr.), matematike (Hvastija idr.), naravoslovja (Černe idr.), zgodovine (Meznarič idr.)), ki so izšli leta 1998 v zbirki Modeli poučevanja in učenja, in se usposobili za vodenje serije usposabljanj, ki se jih je udeležilo okoli 400 srednješolskih učiteljev. Vsi udeleženci usposabljanj, ki je potekalo v dveh delih, so morali v vmesnem času pripraviti in izpeljati podjetnostno orientiran projekt pri pouku svojih predmetov. Izšel je tudi priročnik za učence Podjetništvo (Glas, 2000).

Že na začetku devetdesetih let je GEA College skušal vpeljati ameriški program Junior Achievement, za katerega pa ni dobil sredstev, a se je obdržal v obliki krajšega podjetniškega krožka. Leta 1997 se je začelo tekmovanje Mladi podjetniki, na katerem učenci ekonomskih in tehničnih šol na državni ravni predstavljajo poslovne načrte (marca 2022 je potekalo že 26. tekmovanje). Učna podjetja imajo svoj podjetniški forum, srednješolci pa se udeležujejo tudi mednarodnih predstavitev podjetniških idej in projektov Alpe-Adria (Glas idr., 2006).

Nato se nekaj časa, vsaj na področju splošnega srednješolskega izobraževanja, o podjetnosti ni toliko govorilo, delno zaradi preokupacije z maturo, delno pa zaradi preusmeritve pozornosti na strokovno in poklicno izobraževanje. Tako so v naslednjih letih na Centru za poklicno izobraževanje v sodelovanju z durhamsko univerzo nastali projekt *Podjetno v svet podjetništva,* priročnik *Podjetno v svet poklicnega izobraževanja* (Arnejčič Munda idr., 2000), priročnik za učitelje *Razumevanje podjetnega načina življenja* (Gibb idr., 2006) in vodnik za učitelje *Uvajanje podjetništva v programe SPI in SSI* (Kovač, 2007). V tem času je podjetnost vstopala v gimnazije skozi stranska vrata s projekti Youth Start, Junior Achievement, in sicer v okviru obveznih izbirnih vsebin, ki so jih poleg usposobljenih gimnazijskih mentorjev izvajali zunanji izvajalci (Gea College, Sun iz Gornje Radgone, Institut Jožef Stefan, Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije, ljudske univerze in številni drugi podjetni posamezniki, podjetja in institucije).[4] Vzporedno so nastale strokovne gimnazije, predvsem ekonomska, ki izvajajo enak predmetnik kot splošna gimnazija, le brez fizike in filozofije, a s poukom podjetništva, ekonomije in poslovanja. Program **ekonomske gimnazije** ima na ravni srednjih šol najbolj obsežen predmet podjetništvo. Program sicer vsebuje dva strokovna predmeta: ekonomijo, ki je tudi izbirni maturitetni predmet, v vseh štirih

4 Ta prizadevanja so podpirali še nekateri drugi projekti. Program »Delam za sebe« je poudarjal znanja o ustanovitvi in vodenju malega podjetja ter spoznavanja o podjetniškem procesu. Program so izvajali učitelji srednjih ekonomskih šol. Leta 2003 je izšel tudi priročnik z enakim imenom (Babič Vrečar, 2003). Pri programu »Podjetniško okolje – spoznavanje načina dela in življenja podjetnika«, gre za povezovanje šol s podjetji, spoznavanje podjetniškega procesa. Dijaki sodelujejo z mikro in majhnimi podjetji in spoznavajo realno podjetniško okolje, realne probleme. Spoznavajo težave, tveganja, ključne dejavnike podjetništva (motivacija, ideja, sredstva, sposobnosti).
Program Junior Achievement (JA), »Moje podjetje« se izvaja v srednjih šolah v okviru rednega pouka (vaje, praktični pouk, učno podjetje, predmeti: podjetništvo, projektno delo, gospodarsko poslovanje), v krožkih ter obveznih izbirnih vsebinah. Program vodi srednješolce skozi organizacijo in upravljanje podjetja in mladim pomaga, da znajo ceniti in bolje razumeti vlogo podjetništva v naši družbi. V mrežo šol, ki so do sedaj izvajale program, je vključenih 36 šol, s programom se je tako seznanilo več kot 1100 dijakov. Pri izvedbi programa sodelujejo mentorji in podjetniki. Od leta 1991 poteka tudi nacionalno tekmovanje v programu Moje podjetje pod okriljem JA Europe, ki dijakom, starim med 15 in 18 let, ponuja priložnost, da se naučijo, kako premakniti poslovno idejo iz koncepta v realnost in iz lastne izkušnje odkriti delovanje podjetja in trga.

letnikih, ter podjetništvo, ki se začne v drugem letniku in se nadaljuje v tretjem in četrtem. Predmet podjetništvo je kot obvezni predmet strukturiran tako, da se vsebine iz letnika v letnik poglabljajo in širijo.

Oblike vključenosti podjetništva v **srednje poklicne** izobraževalne programe so:

- kot samostojni predmet,
- podjetniške vsebine so integrirane v strokovne predmete in praktični pouk,
- uporaba aktivnih metod učenja skozi celoten proces izobraževanja,
- v obliki projektov v projektnih tednih,
- v učnih podjetjih,
- kot interesna dejavnost,
- kot posebni modul,
- skozi ostale oblike, npr. dobrodelne dejavnosti, prostovoljno delo.

Na ravni srednjega **strokovnega izobraževanja**, ki usposablja učence za zahtevnejša strokovna dela, lahko pa tudi za nadaljnji študij na visoki šoli ali univerzi, se podjetništvo vključuje v naslednjih oblikah:

a) podjetništvo kot samostojni predmet v izobraževalnih programih, ki se izvaja predvsem v četrtem letniku v obsegu od 70 do 100 ur (npr. strojni tehnik, rudarski tehnik, aranžerski tehnik, grafični tehnik, medijski tehnik, tehnik optik);

b) podjetniške vsebine so integrirane v strokovne predmete (npr. v izobraževalnih programih ekonomski, kmetijski, vrtnarski, gozdarski, farmacevtski, fotografski, konfekcijski, tekstilni, gradbeni, lesarski, prometni, plovni, gostinski tehnik).

Nov korak k prizadevanjem za sistematično vpeljavo oz. razvijanje podjetnostnih kompetenc pri nas je pomenil enotni (skupni) okvir podjetnostnih kompetenc na ravni EU leta 2016. Tudi pri nas se je – ob obilici projektov, ki so postali v slovenskem šolstvu bolj pravilo kot izjema v delovanju oziroma načinu posodabljanja poučevanja in vpeljevanja *novih* ali posodabljanju *starih* didaktičnih prijemov – začelo razpravljati o nujnosti vključevanja podjetnostne kompetence v poučevanje oz. izobraževalni sistem. Celo več, podjetno(stno) razmišljanje in delovanje naj bi prežemalo tudi vodenje in organizacijo učnega procesa na šolah na vseh ravneh. Začeli smo razmišljati o tem, da ni dovolj, da je podjeten samo dijak, biti morata tudi učitelj in ravnatelj. Seveda je povezava medsebojna; brez podjetnega učitelja, ki podjetno poučuje, ne more biti podjetnega učenca, brez podjetnega vzdušja na šoli pa (verjetno) ne more biti podjetnega učitelja. Pa vendar je dilema, ali to pomeni vpeljevanje podjetništva ali podjetnosti. Ali je razlika, in če je, kakšna je? Dilema namreč izhaja iz angleškega termina *entrepreneurship*, ki ga lahko v slovenščino prevedemo kot podjetništvo ali pa kot podjetnost. Čeprav prevod v druge jezike bolj kaže na podjetništvo kot pa na podjetnost (razvoj pojmovanja smo orisali že uvodoma), smo termin v Sloveniji razumeli širše, ne samo v smislu ekonomije, pač pa v širšem smislu podjetnosti. Povezali smo ga z izbranimi človekovimi lastnostmi, ki omogočajo podjetno obnašanje in vključujejo podjetnostne veščine oz. kompetence. Torej je šlo za zmedo zaradi pojmov le navidezno – ključno je bilo razumevanje konteksta. Podjetnost je (kakor koli) ena izmed osmih splošnih veščin vseživljenjskega učenja, ki jih je opredelila in zapisala Evropska komisija (Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta…, 2006; Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2018 …, 2018).

V času omenjenih prizadevanj v slovenskih šolah so se koraki k vpeljevanju podjetnosti v šolski sistem zgodili tudi na politični ravni. Tako je državni zbor Republike Slovenije 5. decembra 2014 na 14. seji odbora za zadeve Evropske unije sprejel sklep Sveta EU o podjetnosti v izobraževanju in usposabljanju št. 14402/14.[5] Državna sekretarka dr. Andreja Barle Lakota je na tej seji poudarila, da ima področje izobraževanja pomemben cilj: večanje in krepitev podjetnosti v izobraževalnem sistemu. Izpostavila je težavo, da kar nekaj evropskih jezikov v svojem besedišču nima ločnice med podjetnostjo in podjetništvom. Omenila je, da ne glede na to Slovenija razume kompetenco podjetnosti kot eno od pomembnih kompetenc, vendar pa je opozorila, da je ne gre jemati ozko, tj.

5 Dostopna na: https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14402-2014-INIT/sl/pdf

kot samo učenje za podjetništvo, in da je treba razumeti kompetenco podjetnost v sklopu reševanja problemov, inovativnosti itn. Poudarila je tudi, da se Slovenija zavzema za to, da bi podjetnost prežemala celotno vertikalo na področju izobraževanja, ne pa podjetništvo.[6] Opozorila je tudi na zadržke glede oblikovanja t. i. skupnega kompetenčnega okvira, ki je, kot smo zapisali, nastal leta 2016.

Omenimo še dve raziskavi, ki sta merili nekatere od kompetenc, ki so bile kasneje vključene v okvir EntreComp (Bacigalupo, 2016): PISA 2012 (Štraus idr., 2013, 2014) in NPZ 2015/2016 (Vehovec, 2016).

V okviru mednarodne raziskave PISA 2012 je bila prvič izvedena raziskava o finančni pismenosti petnajstletnikov, ki je le ena od petnajstih kompetenc podjetnosti. Finančna pismenost je v raziskavi PISA 2012 opredeljena kot posameznikovo poznavanje in razumevanje finančnih pojmov in tveganj, vključuje pa tudi veščine, motivacijo in samozavest, da uporabi to poznavanje in razumevanje pri sprejemanju učinkovitih odločitev v različnih finančnih kontekstih, da izboljša finančno stanje posameznikov in družbe in lahko sodeluje v ekonomskih odločitvah. Vsebinska področja preverjanja so bila denar in transakcije, načrtovanje in upravljanje financ, tveganje in dobiček ter finančni zemljevid.

Povprečni dosežek slovenskih petnajstletnikov (1312 sodelujočih dijakov) je med 18 sodelujočimi državami med 9. in 14. mestom (485 točk) in je pod povprečjem trinajstih držav članic OECD (500 točk). Za Slovenijo velja, da so dosežki pri finančni pismenosti nižji, kot bi pričakovali na podlagi dosežkov petnajstletnikov s podobnimi matematičnimi in bralnimi dosežki vseh sodelujočih držav (Štraus idr., 2014).

Nacionalno preverjanje znanja se podjetnostnih kompetenc dotika le posredno. V tej zvezi so člani državne komisije za NPZ leta 2016 v poročilu (Vehovec, 2016: 572) zapisali, da pri slovenščini nastaja pomembna razlika med dosežki učencev in učenk (učenke so bile uspešnejše) verjetno kot posledica njihove večje motiviranosti za branje in s tem večje izkušenosti z branjem besedil. Torej so izpostavili vprašanje motiviranosti, ki pa je ena od podjetnostnih kompetenc. Prav tako so ugotavljali, da je lahko pri devetošolcih vzrok za manjšo uspešnost reševanja nekaterih nalog pri matematiki posledica težav pri branju z razumevanjem in da učenci slabše rešujejo problemske naloge iz vsakdanjega življenja. Zato so kot sklepno misel zapisali, naj učitelji pri reševanju besedilnih nalog »učence navajajo na uporabo bralnih strategij, da bodo besedilno nalogo korektno opisali z ustreznim strokovnim jezikom, strategije reševanja pripadajočega problema naj učenci povezujejo z izkušnjami iz življenja, kar bo pripomoglo k večji kakovosti in trajnosti znanja«.

Analiza najpomembnejših mednarodnih projektov in drugih dejavnosti v Sloveniji

YOUTHSTART

Mednarodni projekt YouthStart – Izzivi podjetnosti za mlade je v Sloveniji potekal od januarja 2015 do junija 2018. Na spletni strani projekta[7] beremo, da je šlo za evropski pilotni projekt, ki je nastal v sodelovanju z ministrstvi za izobraževanje iz Avstrije, Luksemburga, Portugalske in Slovenije. Cilj je bil praktično usmerjeni pristop do izobraževanja za podjetnost, ki je v ospredje postavil učence/dijake in je bil namenjen krepitvi glavnih kompetenc pri mladostnikih, s čimer naj bi izboljšali njihove možnosti na trgu dela in razširili njihov pogled na življenje.

Namen projekta je bil še nekoliko širši, in sicer spodbujanje razvoja transverzalnih veščin 21. stoletja s sodobnimi pristopi, v katerih je izpostavljena samoiniciativnost in podjetnost, kot je opredeljena v evropskem referenčnem okviru ključnih kompetenc. To kompetenco so sodelujoči v projektu skušali smiselno integrirati v pouk s spodbujanjem razvoja sodelovanja in komuniciranja, kritičnega mišljenja, samorefleksije in samouravnavanja, dela z viri, ustvarjalnosti, proaktivnega vedenja »od ideje do uresničitve« itd. Zapisani pričakovani rezultati projekta so bili pristopi dobre prakse spodbujanja in razvijanja samoiniciativnosti in podjetnosti, širok nabor primerov uvajanja kakovostne prakse pri pouku različnih predmetov, primeri kakovostne prakse širjenja rešitev v celoten kolektiv, raznovrstne evalvacije nekaterih učinkov projekta, nacionalna interaktivna spletna stran

6 Odbor za zadeve EU, Izbrani zapis seje. Dostopna na: https://www.dz-rs.si/wps/portal/Home/seje/evidenca/!ut/p/z1/04_Sj9CPykssy0xPLMnMz0vMAfIjo8zivSy9Hb283Q0N3E3dLQwCQ7z9g7w8nAwsPE31w9EUGAWZGgS6GDn5BhsYGwQHG-lHEaPfAAdwNCBOPx4FUfiNL8gNDQ11VFQEAF8pdGQ!/dz/d5/L2dBISEvZ0FBIS9nQSEh/?mandat=VII&type=magdt&uid=ED091B00EEE48E8AC1257DA80045F3B4

7 http://www.youthstart.eu/sl/about/

projekta z objavami primerov kakovostne prakse, primeri širjenja itd., ključen pa naj bi bil rezultat v smislu razvitih posameznih dimenzij samoiniciativnosti in podjetnosti pri učencih in dijakih (YouthStart – Spodbujanje podjetnosti za mlade, 2016).

Projekt je temeljil na t. i. trojnem modelu izobraževanja za podjetnost in ponujal izzive na treh področjih (Spletna učilnica projekta YouthStart – Spodbujanje podjetnosti za mlade, 2016a):

- osnovne naloge za spodbujanje podjetniškega razmišljanja,
- naloge za spodbujanje kulture sodelovanja in
- naloge za ozaveščanje o državljanstvu in družbeni odgovornosti.

Dejavnosti so obsegale 49 manjših in večjih izzivov v sklopu 18 različnih tem (t. i. družine izzivov) (Spletna učilnica projekta YouthStart – Spodbujanje podjetnosti za mlade, 2016a).

V projektu so šole menjavale status eksperimentalne in kontrolne skupine. Po prvem letu izvajanja projekta iz refleksij učiteljev, ki so bili vključeni v eksperimentalno skupino, in njihovih odgovorov na evalvacijski delavnici, ugotavljamo, da je bil napredek učencev v razvoju podjetnostne kompetence po izvedbi izzivov velik in da bi razvijanje podjetnostne kompetence moralo biti del obveznega programa za učence. Ob izvajanju izzivov so tudi učitelji spoznavali nove strategije dela, npr. oblikovalsko razmišljanje, dobili so vpogled v razmišljanje učencev in ozaveščali pomembnost uvajanja tem, ki so povezane z izbiro poklica (Spletna učilnica projekta YouthStart – Spodbujanje podjetnosti za mlade, 2016b).

Evalvacija je v projektu potekala tudi s pomočjo spletnega vprašalnika, iz katerega je razvidno, da so učitelji z vsemi izzivi na splošno nadpovprečno zadovoljni. Na lestvici od 1 do 7, na kateri je 7 najvišja stopnja strinjanja, je nad 70 odstotkov vseh učiteljev, ki so odgovarjali na vprašanja, ocenilo svojo stopnjo zadovoljstva s 6 ali 7. Enako so učitelji s povprečno oceno nad 5,5 ocenili razvijanje podjetnostne kompetence pri vseh izzivih (Spletna učilnica projekta YouthStart – Spodbujanje podjetnosti za mlade, 2016c).

Projekt je bil pomemben tudi za projekta POGUM in PODVIG, saj je bil njegov namen dokaj podoben namenu teh dveh, precej pa se je razlikoval način razvijanja podjetnosti. Šlo je namreč za že pripravljene oz. razvite načine, ki so jih vključene šole implementirale, pri projektih POGUM in PODVIG pa je šlo vsaj dve leti (2018/19 in 2019/20) za poudarjeno razvijanje pristopov oz. načinov.

V tem projektu se je kot uspešna učna strategija pokazalo tudi oblikovalsko mišljenje, zato še nekaj besed o tem.

Oblikovalsko mišljenje[8] je pristop, ki izhaja s področja ekonomije, na katerem jo oblikovalci uporabljajo za reševanje kompleksnih problemov (izdelkov, storitev), da bi našli rešitve, ki jih stranke (uporabniki) pričakujejo. Je tudi metoda kreativnega reševanja problemov z uporabo izzivov odprtega tipa. Omogoča globlje razumevanje problema in pri iskanju inovativnih rešitev izhaja iz človekovih potreb.

Oblikovalsko mišljenje je ponavljajoča, nelinearna in na človeka usmerjena praksa. Izkorišča vpoglede, zbrane v interakciji z uporabniki, da bi povezala njihove potrebe z izvedljivo rešitvijo. Namen oblikovalskega mišljenja je rešiti navzkrižje med zanesljivostjo in veljavnostjo, izkoriščanjem in raziskovanjem ter analitičnim in intuitivnim razmišljanjem.[9] Po tej metodi sprva opredelimo težavo, ki jo imajo uporabniki, jo skušamo poglobljeno razumeti in ustvariti možno rešitev, nato jo preizkusimo in razmislimo o rezultatih. Med postopkom ustvarjanja, preizkušanja in učenja začetne zamisli izboljšujemo in spreminjamo v ustreznejše (Bacigalupo, 2020).

Oblikovalsko mišljenje so uporabili in razvijali tudi učenci oz. dijaki v okviru projekta YouthStart, primarno v izzivu Ideja, katerega namen je spremeniti tradicionalno dojemanje izzivov ter jih razumeti kot priložnosti, da se jih obravnava sočasno z inovativnimi rešitvami. V projektu PODVIG se pojavlja v več oblikah pri reševanju tako splošnih kot bolj podjetniško naravnanih izzivov.

---

8 Kot sopomenka za snovalsko, dizajnersko mišljenje; *angl. Design Thinking.* Glej npr.: Brown, 2017 in Spletna učilnica projekta Youthstart – Spodbujanje podjetnosti za mlade, 2016d).

9 Martin, R. (2009). *The design of business.* Boston, MA: Harvard Business School.

Podjetno v svet

Projekt **Podjetno v svet**, ki je bil preizkušen na vzorcu srednjih šol, rezultati pa objavljeni v petih priročnikih, smo že omenili prej. Projekt je pomemben zlasti zaradi razvijanja različnih zmožnosti pri dijakih in tudi učiteljih z metodami, ki so bile tedaj v ospredju (projektno delo, viharjenje idej oz. možganska nevihta, igra vlog, reševanje problemov, razprava, skupinsko delo, praktično delo, študija primera, simulacija, ekskurzija idr.). Treba ga je gledati (tudi) v povezavi s takratno kurikularno prenovo (1996–1998). Zapuščina projekta so že omenjeni priročniki, ki jih je mogoče kot dodatno literaturo uporabiti še sedaj.

CENTRES

Gre za evropski projekt, ki ga je vodi British Council, v katerem je poleg Velike Britanije, Češke, Danske, Estonije, Litve, Finske in Poljske sodelovala tudi Slovenija. V sodelovanju s šolami so v okviru projekta oblikovali spletni forum s ciljem implementacije dobrih praks razvoja podjetnosti v inovativnih podjetjih. V osmih državah so razvijali modele razvoja podjetnosti v šolah prek mentorske podpore, motivacijskih dejavnosti, tekmovanj, poletnih taborov in projektov na lokalni ravni. Izdelali so platformo *Online Knowledge Bank*, v katero so imeli dostop učitelji in mentorji in je bila v podporo učnemu procesu na tem področju. Učitelje so usposabljali za razvoj kompetence podjetnosti, in posledično je tudi Slovenija prek CEED vzpostavila bazo več kot tisoč podjetnikov, ki s svojimi podjetji in delovanjem geografsko pokrivajo vso Slovenijo in so v preteklosti že sodelovali kot mentorji ali pa so imeli usposobljene druge mentorje za delo s šolami.

Inovativna pedagogika v luči kompetenc 21. stoletja 1:1

Projekt je trajal od 1. 1. 2013 do 30. 6. 2015. V njem je sodelovalo poleg razvojnih institucij (Zavod Antona Martina Slomška, Zavod RS za šolstvo, Pedagoški inštitut, Center za poklicno izobraževanje in Fakulteta za naravoslovje in matematiko – Pedagoški center Maribor) le 9 šol s skupaj 400 učenci in dijaki ter 128 učiteljev. Na podlagi tega pilotnega projekta je nastal projekt Inovativna učna okolja, podprta z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT) s 75 šolami, ki ga opisujemo v naslednjem podpoglavju tega prispevka.

Projekt so prijavitelji utemeljili z naslednjim opisom (ZRSŠ, 4. 10. 2020a): »Sodobna »informacijska« družba, podprta s sodobnimi vzgojno-izobraževalnimi procesi v vzgojno-izobraževalnih zavodih, na eni strani ustvarja nove potrebe in izzive, na drugi pa zagotavlja orodje za njihovo obvladovanje. Razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije je prinesel tudi nove možnosti za učenje in poučevanje in s tem omogočil še učinkovitejše načine pridobivanja novega znanja in kompetenc za zadovoljevanje potreb in izzivov sodobne družbe, še posebej na področju e-vključenosti in tako posredno na nivoju vseh marginalnih skupin. V sklopu marginalnih skupin učencev in dijakov je potrebno v slovenskem šolskem prostoru izpostaviti predvsem socialno in ekonomsko izključene skupine, na katerih tudi bo naš fokus dela (vsekakor pa bomo vključili tudi ostale ranljive skupine). Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije v izobraževanju ne pomeni zgolj uporabe tehnologije pri poučevanju, temveč pomeni vpetost tehnologije v vse poglavitne sestavine izobraževalnega procesa in sicer andragoško/pedagoško, organizacijsko-tehnično in vsebinsko.«

Projekt je bil načrtovan kot pilotni projekt. Bil je izrazito razvojno naravnan – glavni cilj projekta je bil razvijati sodobne kurikule in jih testirati v praksi in ne proučevanje neposrednih učinkov projekta na znanje učencev in dijakov (Aberšek, 2015: 181), čeprav je Rutar Leban (2105) ugotovila tudi neposredne učinke na učence oz. dijake.

Cilj projekta je bil razviti inovativne kurikule, temelječe na sodobnih pedagoških paradigmah in metodah, ki podpirajo individualizacijo in personalizacijo pouka, ter pri tem uporabiti sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Hkrati se je projekt osredotočil tudi na razvijanje t. i. kompetenc 21. stoletja (Aberšek, 2015: 181).

Cilji projekta so tako bili (Rutar Leban, 2015):

- zmanjšati digitalno ločnico in pospeševati digitalno pravičnost in e-vključenost;
- dvig kompetenc 21. stoletja (kritično mišljenje, ustvarjalnost, sposobnost reševanja problemov);
- izboljšati uspeh in konkurenčnost učencev (različnih ranljivih skupin);
- razviti novo kulturo učenja podprto s tehnologijo, pri kateri je učeči v središču (fleksibilnost, personalizacija).

Evalvacija projekta je pokazala, da so vsi neposredno in posredno vključeni v izobraževalni proces pretežno naklonjeni uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije v šoli, da se zavedajo njenih prednosti kot tudi slabosti ter da uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije lahko pomaga pri razvijanju inovativnih pedagoških praks (Aberšek, 2015: 194).

Inovativna učna okolja podprta z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (Inovativna pedagogika 1:1)

Projekt Inovativna učna okolja, podprta z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (skrajšano Inovativna pedagogika 1:1) je bil razvojno-raziskovalni projekt, ki sta ga sofinancirala Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter Evropski socialni sklad in ki ga je decembra 2016 objavilo Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport pod sklopom 3 z naslovom Pedagogika 1:1 za udejanjanje personaliziranega in sodelovalnega učenja ter formativnega ocenjevanja (Ur. l. RS, št. 68/2016 z dne 4. 11. 2016[10]). Projekt, ki je potekal od 1. 1. 2017 do 30. 6. 2022, je nadgrajeval dosežke nekaterih prejšnjih projektov, kot so Prenova gimnazij, Inovativna pedagogika v luči kompetenc 21. stoletja 1:1, E-šolska torba, EU-folio, ATS 2020 idr.[11]

Namen tega sklopa oz. projekta je bil premišljena in celovita uporaba orodij in storitev (aplikacije, programska oprema, storitve v oblaku) ter prenosnih naprav, ki skupaj učinkovito udejanjajo personalizirano in sodelovalno učenje ter formativno spremljanje. Razpis je poudaril tudi pomen širitve že obstoječih inovativnih učnih okolij, ki so bila pilotno vzpostavljena v okviru projekta Pedagogika 1:1 v luči kompetenc 21. stoletja, na druge oddelke na posameznem vzgojno-izobraževalnemu zavodu in tudi druge zavode. Specifični cilj je bil razvijati oziroma nadgrajevati in preizkusiti didaktične pristope in pedagoške strategije, v katerih bo pouk prilagojen individualnim potrebam učencev in timskemu delu. Učitelji in učenci naj bi pri tem uporabljali dosedanje rezultate projektov (e-gradiva, e-učbeniki, e-storitve) (Ur l. RS, št. 68/2016).

Podobno je namene projekta povzel tudi vodilni konzorcijski partner Zavod Antona Martina Slomška:[12]

- premišljena in celovita uporaba orodij, storitev in prenosnih naprav,
- usposabljanja v povezavi z izmenjavo dobrih praks, ki s smotrno rabo IKT podpirajo sodelovalno delo, dostop do izobraževalnih virov,
- spremljanje napredka in vrednotenje miselnih procesov na zahtevnejših taksonomskih stopnjah lahko učiteljem predstavi različne možnosti ustvarjanja učnih priložnosti in sodobnih didaktičnih pristopov, kot so problemsko učenje, avtentične naloge, projektno učenje in mnoge druge.

Cilj projekta je bil vključiti 75 vzgojno-izobraževalnih zavodov (osnovne in srednje šole, vključno z gimnazijami), 1000 učiteljev, 2400 dijakov in izdati šest priporočil za izobraževanje.

10 Splet: https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2016006800004/javni-razpis-za-izbor-operacij-razvoj-in-udejanjanje-inovativnih-ucnih-okolij-in-proznih-oblik-ucenja-za-dvig-splosnih-kompetenc-ob-333716
11 Splet: https://www.inovativna-sola.si/about-us-1/
12 https://www.inovativna-sola.si/namen-in-cilji-projekta/

Vrata odpiram sam

Spodbujanje samoiniciativnosti in podjetnosti med mladimi je bil eden temeljnih ciljev projekta Vrata odpiram sam (1. 7. 2014 – 30. 9. 2015), v katerega so bile v šolskem letu 2014/15 vključene srednje šole oz. šolski centri Ptuj, Naklo in Novo mesto. Cilj projekta je bil razviti program usposabljanja za učitelje v treh različnih regijah, iz vsakega šolskega centra po deset. Za spodbujanje ključne kompetence samoiniciativnosti in podjetnosti pri dijakih so začeli s 30 podjetniki in 30 učitelji.[13] Projekt je vodil Center RS za poklicno izobraževanje, ki je po koncu projekta objavil tudi podrobno evalvacijo projekta (Mažgon idr., 2015). Temeljne ugotovitve so:

1. Ocene učiteljev o vplivu projekta Vrata odpiram sam na motiviranost, samoiniciativnost, samostojnost, inovativnost dijakov v okviru izvajanja četrtega predmeta poklicne mature so pozitivne in visoke.
2. Večina učiteljev je pri dijakih kot največjo spremembo, ki jo lahko pripišejo vplivu projekta, zaznala razvoj osebnostnih in socialnih kompetenc, v prvi vrsti so izpostavljali visoko motivacijo dijakov za delo v projektu. Pomembna sprememba, ki so jo učitelji opazili pri dijakih in jo tudi pripisali vplivu projekta, je predvsem zavedanje o uporabnosti pridobljenega znanja o podjetništvu zaradi možnosti poznejše samozaposlitve.
3. Med osebnostnimi kompetencami, ki so jih po ocenah učiteljev razvili dijaki, je več kot polovica učiteljev izbrala kreativnost, sledi ji odgovornost. Pogosto sta bili izbrani tudi vztrajnost in motiviranost.
4. Med socialnimi kompetencami, ki so jih po ocenah učiteljev razvili dijaki, je na prvem mestu timsko delo, sledi komuniciranje, jezikovne spretnosti pa zasedajo tretje mesto. Med podjetniškimi kompetencami, za katere učitelji ocenjujejo, da so jih dijaki razvili, je na prvem mestu kompetenca razvijanje timskega dela.
5. Učitelji so kot pozitivno ocenili sodelovanje s podjetniki in njihov vpliv na motivacijo dijakov. Prav tako so novo znanje pridobili tudi učitelji, ki ga bodo uporabljali v bodoče.
6. Pri tem, kaj je učiteljem najbolj ostalo v spominu pri sodelovanju s podjetniki, je skoraj polovica učiteljev v svojih odgovorih navedla osebnostne lastnosti podjetnikov, predvsem odkritost, odprtost in vztrajnost. Pogosto so omenili tudi pripravljenost podjetnikov za sodelovanje in odprtost, da so z dijaki odkrito delili konkretne, uporabne nasvete, jih vodili in usmerjali ter jim pokazali tudi na konkretnem primeru, kako deluje podjetje.
7. Odgovori učiteljev nakazujejo, da se jim je s projektom odprl nov pogled na podjetništvo, obenem pa ugotavljajo, da jim manjka še veliko znanj o tej tematiki, ki jih morajo pridobiti.

Na področju osnovne šole lahko med ključnimi projekti, ki so spodbujali podjetnostno razmišljanje in veščine, navedemo krožke UPI, Igrivi les in Inno Teach Project.

Krožki UPI

V okviru Programa Spodbujanje ustvarjalnosti, podjetnosti in inovativnosti med mladimi, ki ga je izvajala takratna Javna agencija RS za spodbujanje podjetništva, inovativnosti, razvoja, investicij in turizma (SPIRIT), so v l. 2011/2012 razvili Program usposabljanja s področja ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti za osnovnošolce (kratko krožki UPI). Prvo leto programa je bilo vključenih 37 osnovnih šol z več kot 1100 učenci. Program se je nadaljeval tudi v naslednjih letih in se razširil še na srednje šole.

Namen projekta je bil razvijanje omenjenih področij z dvigovanjem zavesti in znanj o podjetništvu, ob vključevanju in povezovanju ključnih deležnikov (učitelji, učenci, dijaki, starši ter deležniki na lokalni ravni, kot npr. podjetja, društva, umetniki, inovatorji, znanstveniki, občinske strukture, mediji, fakultete) ter integracija celovitega programa spodbujanja ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti mladih v lokalne skupnosti.

13 https://www.insolvinfo.si/medijsko-sredisce/dnevne-novice/125339

Rezultat dejavnosti je predlog trajnostnega modela za spodbujanje ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti učencev v osnovni šoli.

Model temelji na nekaj mednarodno priznanih konceptih, od katerih navajamo tri glavne:

- koncept ustvarjalnega razmišljanja, ki ga je v zadnjih desetletjih razvil in znanstveno utemeljil De Bono;
- koncept t. i. oblikovalskega načina mišljenja kot znanstveno sprejete pedagoške metodologije, ki poudarja prijeme, s pomočjo katerih se mladi učijo, kako ustvarjalno in s pomočjo prototipov reševati probleme v interdisciplinarnih skupinah;
- koncept, ki je rezultat več kot desetletje dolgega dela slovenskih avtorjev, ki so razvili holistični koncept »od množičnosti proti odličnosti«, in temelji na sodobnih konceptih ustvarjalnosti in odprtega uvajanja izboljšav, obenem pa upošteva slovensko družbeno-ekonomsko, kulturno-zgodovinsko in socialno realnost.

Model za merjenje inovativnosti v projektu UPI so razvili na podlagi testa za merjenje inovativnih osebnostnih lastnosti mladih, ki je bil razvit v skupini strokovnjakov Univerze Kingston in organizacije NESTA (Chell in Athyde, 2009, v: Mrgole in Likar, 2013: 3). Temelji na petih osebnostnih lastnostih in pripadajočih spremenljivkah, pomembnih za inovativnost: ustvarjalnost (domišljija, povezovanje idej, soočanje in reševanje problemov, radovednost), samoučinkovitost (samoprepričanje, samozavest, samozavedanje, občutki notranje moči, zaupanje v družbo), odločnost (elan, zanos, motivacija, sposobnost prevzeti premišljena tveganja) in vodenje (vizija in sposobnost izkazovanja predanosti) (prav tam). Namen uporabe tega modela je bil meriti inovacijske lastnosti mladih, starih od 14 do 19 let (Mrgole, 2012).

Igrivi les

V šolskem letu 2013/14 je Center arhitekture Slovenije v okviru promocije slovenskega lesa izvajal tehniške in naravoslovne dneve v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. V dejavnosti programa Igrivi les je bilo med junijem in oktobrom 2013 vključenih 730 otrok in 32 pedagogov. Obravnavali so teme oblikovanje prostora, arhitektura in izdelki iz lesa. Izvedli so dvajset tehniških dni za osnovne šole in pet strokovnih ogledov lesene arhitekture za srednješolce s spremstvom avtorja arhitekta in naročnika. Udeležencem so omogočili celostno izkustveno doživetje z ustvarjalnim procesom. Dejavnost je financirala Javna agencija Republike Slovenije za spodbujanje podjetništva, inovativnosti, razvoja, investicij in turizma ter Ministrstvo za gospodarski razvoj in tehnologijo Republike Slovenije.

Inno Teach Project

Mednarodni projekt z naslovom **Bodimo inovativni! Razvoj ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti za učitelje v osnovnih šolah**[14] (LET'S BE INNOVATIVE! Development of Creativity, Innovation and Entrepreneurship for Primary School Teachers – Inno Teach Project) je potekal od 1. septembra 2016 do 31. avgusta 2018 v okviru programa Erasmus+. Vključeval je strateška partnerstva med osnovnimi šolami v Sloveniji, Avstriji in na Madžarskem in učence med 9. in 14. letom starosti. V dvoletnem mednarodnem projektu sta delovali dve osnovni šoli v Sloveniji. Koordinator projekta je bila Korona plus, d. o. o., Inštitut za inovativnost in tehnologijo.

Glavni namen projekta je bil spodbuditi drugačen način razmišljanja v osnovnih šolah in pokazati, da so ustvarjalnost, inovativnost in podjetništvo pomembni za uspeh pri vseh predmetih, v vsakodnevnih šolskih situacijah, pri izzivih vsakdanjega življenja. Zato naj bi učitelji začeli uporabljati inovativne metode poučevanja. Rezultate projekta naj bi navezali na mednarodne standarde, zato naj bi ustanovili sistem overitve in priznavanja pridobljenih kompetenc na evropski ravni ter vzpostavili mednarodno partnerstvo. V okviru projekta naj bi

14 InnoTeach Project (KA2-SE-33/16) (2016). LET'S BE INNOVATIVE! Development of Creativity, Innovation and Entrepreneurship for Primary School Teachers. http://www.inovativnost.net/materiali/clanki/InnoTeach_Summary_fin.pdf (5. 4. 2017) in https://innoteach.itstudy.hu/index#home (2. 3. 2022).

pripravili končni model Inno Teach. To naj bi bil optimiziran, dovršen komplet orodij, ki bi vključeval nabor metodologij, navodil in gradiv za uspešen prenos projektnih ciljev v prakso drugih šol. Dejavnosti naj bi vključevale tudi interaktivna mednarodna usposabljanja in nacionalno e-usposabljanje.

Drugi projekti Zavoda RS za šolstvo[15]

Podjetnost oz. podjetnostne kompetence so podpirali tudi nekateri drugi projekti Zavoda RS za šolstvo. Gre za večje projekte, ki jih je zavod izvajal skupaj s splošnimi in strokovnimi gimnazijami in so bili namenjeni posodabljanju gimnazijskega kurikula: Didaktična prenova gimnazij (10 gimnazij, 2004–2007), Evropski oddelki (20 gimnazij, 2003–2010), Posodobitev gimnazij (vse gimnazije, 2008–2010), Posodobitev gimnazijskega kurikula (vse gimnazije, 2010–2013), e-Šolstvo ter Jazon (izobraževanje dijakov športnikov na daljavo).

Cilji teh projektov so zadevali predvsem naslednja področja:

1. didaktično (sodobni koncepti znanja, učenja in poučevanja, sodobni pristopi poučevanja),
2. strokovno (sodobni koncepti, znanje in metode na predmetnih področjih, vključno s prenovo učnih načrtov),
3. procesno oz. razvojno-organizacijsko (kako na šolah spodbujati in usmerjati procese posodabljanja po načelih učeče se skupnosti in razporejenega vodenja s pomočjo šolskih razvojnih timov).

Podjetnost je bila v omenjena področja z vidika učencev vključena večinoma posredno (npr. skozi aktivne oblike dela, sodelovalno učenje, interdisciplinarno povezovanje in avtentičnost), z nekaterimi cilji pa tudi neposredno (vpeljevanje podjetnosti kot kompetence v nekaterih učnih načrtih, spodbujanje kritičnega mišljenja, iniciativnosti, ustvarjalnosti). Podporna okolja za učitelje so bila vzpostavljena po načelih učečih se skupnosti in s pomočjo šolskih razvojnih timov kot spodbujevalcev sprememb na šolah. Iz tega je razvidno, da je bil tudi način dela s šolskimi razvojnimi timi oz. učiteljskimi zbori zastavljen podjetnostno in je že takrat začel vključevati nekatere od podjetnostnih kompetenc.

V okviru teh projektov je v skladu s smernicami, načeli in cilji posodabljanja učnih načrtov potekalo tudi posodabljanje učnih načrtov. Predmetne razvojne skupine, ki so delovale na Zavodu RS za šolstvo v obdobju od 2007 do 2012, so pripravile predloge učnih načrtov za splošnoizobraževalne in strokovne predmete v izobraževalnih programih gimnazije. Med drugim so smernice za pripravo učnih načrtov vključevale priporočila za vključevanje osmih ključnih kompetenc, ki sta jih 18. decembra 2006 v posebnem priporočilu objavila Evropski parlament in Svet Evrope (Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta …, 2006). Kompetenca samoiniciativnosti in podjetnosti kot ena izmed ključnih kompetenc vseživljenjskega učenja vključuje sposobnost posameznika za uresničevanje zamisli, ustvarjalnost, inovativnost in sprejemanje tveganj ter sposobnost načrtovanja in vodenja projektov za doseganje ciljev. Analiza 28 posodobljenih učnih načrtov za splošnoizobraževalne in strokovne predmete v gimnazijah je pokazala, da so predmetne razvojne komisije sledile priporočilom za vključevanje ključne kompetence samoiniciativnost in podjetnost v različnem obsegu, z različno stopnjo prilagajanja področja posebnostim predmeta in s tem naredile prvi korak za bolj sistematično vpeljevanje podjetnostne kompetence v naslednjem posodabljanju ali prenovi (več v prispevku M. Borstner in A. Polšaka v publikaciji Razvijanje kompetence podjetnosti v gimnazijah).

V vseh omenjenih projektih je zelo poudarjena e-kompetenca. V ta namen je ena najbolj intenzivnih in množičnih dejavnosti potekala kot projekt **e-Šolstvo**. V njem so bila množična usposabljanja za izvajalce, učitelje in ravnatelje, da bi postali e-kompetentni. Projekt e-Šolstvo priča o zavedanju učiteljev in ostalih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju o pomembnosti razvoja lastne digitalne pismenosti na poti do e-kompetentnosti. E-kompetenten učitelj potrebuje tudi ustrezne e-vsebine in e-učno okolje, ki sta bili področji dela drugih dveh projektov, tj. projektov e-Učbeniki in e-Šolska torba.

15 Povzeto po prijavnici projekta, 2017.

Ugotavljanje in spremljanje kompetenc se je razvijalo tudi v projektu **EUfolio (**EU Classroom ePortfolios – Eufolio ali razvojni elektronski listovnik), ki je s svojimi orodji in koncepti prav tako pomenil možno podporo za projekt PODVIG.[16]

Nekatere vidike podjetnosti so vključevali tudi cilji drugih projektov. Še bolj neposredno so vključeni strokovni delavci razvijali podjetnost v okviru mednarodnega projekta **ATS 2020 – Assessment of Transverzal skills** *(Formativno spremljanje in vrednotenje transverzalnih veščin ob podpori IKT*, 2015–2018*)*, ki je vsebinsko nadgradil mednarodni projekt **EUfolio**. Usmerjen je bil v transverzalne kompetence, med drugim kritično mišljenje, ustvarjalnost in sodelovanje. Rezultat projekta je kar šest izdanih publikacij (ZRSŠ, 4. 3. 2021a).

Projekt **Formativno spremljanje** je podjetnostno kompetenco obravnaval s spodbujanjem iniciativnosti in aktivne udeležbe učencev v vseh fazah učnega procesa. Osrednji cilj projekta je bil opolnomočenje in odgovornost učencev za lastni učni proces. Cilj projekta **BRIDGE** oz. **Glas učenca – most do učenja** (Student Voice, the BRIDGE to Learning) je slišati in upoštevati glas učenca, ki temelji na vzpostavitvi partnerskega odnosa med učiteljem in učenci in spreminja kulturo poučevanja (ZRSŠ, 1. 9. 2020; Student Voice, the BRIDGE to Learning[17]). Učenci soustvarjajo učni proces, so zato bolj zavzeti za učenje, imajo večje samozaupanje in samozavest ter prevzamejo več odgovornosti za lastno učenje, kar so prav tako podjetnostne kompetence iz okvira EntreComp.

Mednarodna projekta **PROLEA** (PROLEA (Professional Learning in Complex Settings through Reflection and Portfolio – Profesionalno učenje v kompleksnih okoliščinah s pomočjo refleksije), ki se je končal aprila 2018, in **LINPILCARE** (2014–2017) pa sta bila usmerjena v profesionalni razvoj učiteljev in vodenje procesov v učeči se skupnosti in sta s številnimi preizkušenimi in prevedenimi orodji (in platformo) odlična temelja za vzpostavljanje podpornega okolja v projektu PODVIG (ZRSŠ, 4. 3. 2020b; ZRSŠ, 4. 10. 2020b).

Podobno velja še za nekatere druge projekte, pilotne dejavnosti ter pobude Zavoda RS za šolstvo, usmerjene v podpiranje učencev in njihovega blagostanja (Vključujoča šola) in kolegialno podpiranje učiteljev (Kolegialni coaching, moderiranje skupinskih procesov), katerih spoznanja je projekt PODVIG uporabljal ali nadgradil in s tem okrepil socialne spretnosti, ki so prav tako pomemben del podjetnostne kompetence.

V okviru izvajanja vseh omenjenih projektnih dejavnosti je bilo izdelanih veliko konceptualnih podlag in gradiv, izšlo je več publikacij, ki so bile v podporo projektu PODVIG[18] oz. sorodnemu projektu v osnovnih šolah POGUM. V tej zvezi je pomemben tudi prirejeni slovenski prevod evropskega okvira EntreComp in publikacije EntreComp Into Action[19] (Polšak (ur.), 2019).

---

16 Slovensko izobražvelano omrežje, projekti. https://projekt.sio.si/eufolio/.

17 https://www.voiceofstudents.eu/

18 Omenimo nekaj najbolj odmevnih:
- Žakelj, A., Borstner, M. (2009-2012). *Zbirka priročnikov Posodobitev pouka v gimnazijski praksi.* Ljubljana: ZRSŠ.
- Žakelj, A., Borstner, M. (2011-2014). *Zbirka Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijska praksi.* Ljubljana: ZRSŠ.
- Žakelj, A., Borstner, M. (2012). *Razvijanje in vrednotenje znanja*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Rutar Ilc, Z. in Pavlič Škerjanc, K. (2010). *Medpredmente in kurikularne povezave. Priročnik za učitelje.* Ljubljana: ZRSŠ.
- Rutar Ilc, Z. (2012). *Ugotavljanje kompleksnih dosežkov. Preverjanje in ocenjevanje v medpredmetnih in kurikularnih povezavah.* Ljubljana: ZRSŠ.
- Holcar Brunauer A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin, M., Komljanc, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S., Zore, N., (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju* (7 zv., prva izdaja). Ljubljana: ZRSŠ.
- Grah, J., Holcar Brunauer, A., Rutar Ilc, Z., Rogič Ožek, S., Gramc, J., Skvarč, M., Čuk, A., Žarkovič Adlešič, B., Cotič Pajntar, J., Zore, N., Debenjak, K., Bone, J., Vogrinčič, R., Kralj, N., Brodnik, V., Štampfl, P., Novak, L., Mršnik, S., Trampuž Luin, M., Oder, B., Legvart, P., Žinko, A., Cedilnik, T., Rostohar, D., Potisk, Z., Kregar, S. (2017). *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce.* Zv. 1: Zakaj vključujoča šola / Jana Grah, Simona Rogič Ožek, Brigita Žarkovič Adlešič. - 28 str.; Zv. 2: Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu / Ada Holcar Brunauer idr. - 80 str.; Zv. 3: Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost / Zora Rutar Ilc. - 40 str.; Zv. 4: Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost / Zora Rutar Ilc, Simona Rogič Ožek, Jožica Gramc. - 32 str.; Zv. 5: Tudi učitelji smo učenci / Mariza Skvarč, Andreja Čuk, Zora Rutar Ilc. - 36 str.; Zv. 6: Vključevanje v vrtcu / Janja Cotič Pajntar in Nives Zore. - 32. str. Ljubljana: ZRSŠ.

19 EntreComp into Action - Get inspired, make it happen: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework (McCallum E., Weicht R., McMullan L., Price A., EntreComp into Action: get inspired, make it happen (M. Bacigalupo & W. O'Keeffe Eds.), EUR 29105 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2018. ISBN 978-92-79-79360-8, doi:10.2760/574864, JRC109128). https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-action-get-inspired-make-it-happen-user-guide-european-entrepreneurship-competence

Viri in literatura

Aberšek, B., Flogie, A., Šverc, M. (2015). *Sodobno kognitivno izobraževanje in transdisciplinarni modeli učenja*. *Pedagoška strategija.* Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko. http://arhiv.inovativna-sola.si/images/Monografija/Monografija_SI.pdf

Arnejčič Munda, P., Babič, D., Blažič, L., Klasinc, M., Kranjc, J., Marolt, R., Mlakar, M., Plej, H., Praprotnik, M., Ristič, R., Župan, E., Žust, J. (2000). *Podjetno v svet poklicnega izobraževanja.* Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje. https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/Podjetno-v-svet.pdf

Avsenak, P., Podjed, V., Vidmar, E. in Kranjc, T. (1998). *Podjetno v svet geografije.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Babič Vrečar, I., Boškin, D., Dimec, J., Dolinšek, T., Furlan Lazar, D., Jeznik, O., Kramaršek, E., Lamovšek, Z., Majes, N., Okršlar, M., Plateis, G., Ravbar, J., Virc, K., Vrtek, B., Trančar, V., Žerič, S. (2003). *Delam za sebe.* Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg*: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884. https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework

Bacigalupo, M., Weikert Garcia, L., Mansoori, Y. in Okeeffe, W. (2020). *EntreComp Playbook.* EUR 30245 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-76-19416-3, doi:10.2760/77835, JRC120487. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120487

Bilc - Slivar, I., Bogataj, J. Pečnik, G., Rebek, D. in Shrestha, T. (1998). *Podjetno v svet angleščine.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Boltavzer, Z., Klučar, N., Vozelj, S., Morel, I. in Glas, M. (1995). *Podjetništvo – priročnik za učitelje.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Brown, T. (2017). *Design Thinking.* https://designthinking.ideo.com/

Černe, B., Kožuh, V., Lukanec, M., Perenič, I. in Vrankar, L. (1998). *Podjetno v svet naravoslovja.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

European Comission (2016). *Obrazovanje i izobrazba. Potpora obrazovanju i izobrazbi u Europi i šire. Poduzetništvo u obrazovanju.* http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/entrepreneurship.hr

Eurydice. (2016a). *Entrepreneurship education at school in Europe.Eurydice report.* https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/74a7d356-dc53-11e5-8fea-01aa75ed71a1/language-en

Eurydice. (2016b). *Izobraževanje za podjetnost v šolah v Evropi. Povzetek.* https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/entrepreneurship-education-school-europe_sl

Final Report of the Expert Group »Education for Entrepreneurship« - Making Progress in Promoting Entrepreneurial Attitudes and Skills Through Primary and Secondary Education (2004). Brussels: European Commission. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwia6YHd87j1AhUw8bsIHUtYBqgQFnoECAoQAQ&url=https%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fdocsroom%2Fdocuments%2F2213%2Fattachments%2F1%2Ftranslations%2Fen %2Frenditions%2Fnative&usg=AOvVaw21aQDfTq5j78BeB4EucUag

Gibb, A., Cotton, J., Wright, M. (2006). *Razumevanje podjetniškega načina življenja: priročnik za učitelje* (A. Gibb, J. Cotton, M. Wright, v sodelovanju s P. McNally in P. Hinniganom; slovensko gradivo priredili U. Turk, K. Škibin, P. Štekar). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/PODJETNISTVO_RAZUMEVANJE_web-1.pdf

Glas, M. (2000). *Podjetništvo (priročnik za učence).* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Glas, M., Drnovšek, M., Erlih, T., Kovač, B., Kranjec, K., Rebernik, M., Rus, M., Žerič, S. (2006). *Predlog strategije uvajanja podjetništva v redni šolski sistem 2007–2013.* Projekt: Predlog strategije uvajanja podjetništva

v redni šolski sistem 2007–2013. Ljubljana: Japti – javna agencija RS za podjetništvo in tuje investicije in Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani. https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/446200/mod_page/content/1/Slovenski_dokumenti/Glas_idr_Strategija_uvajanja_podjetnistva_v_solski_sistem_2006.pdf

Hvastija, D., Jereb, D., Pavlič, G., Selevšek, G. in Kranjc, T. (1998). *Podjetno v svet matematike.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kos, Ž., Gaber, S., Tašner, V. (2021). Izhodišča konceptualizacije podjetnosti (v OŠ v Sloveniji). *Vzgoja in izobraževanje, 52 (4–5),* 19–23.

Kovač, M. (2007). *Uvajanje podjetništva v programe SPI in SSI: vodnik za učitelje.* Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.

Lackéus, M. (2015). *Entrepreneuership in Education. What, Why, When, How.* OECD Publishing. https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf

Mažgon, J., Damjan, J., Ravbar. J. (2015). *Vrata odpiram sam. Evalvacija projekta.* https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/09/Evalvacija_projekta_VOS.pdf

Meznarič, M., Rudolf, T. in Kranjc, T. (1998). *Podjetno v svet zgodovine.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

McCallum, E., Weicht, R., McMullan, L., Price, A. (2018). *EntreComp into Action – Get inspired, make it happen. A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework* (M. Bacigalupo & W. O'Keeffe Eds.). Luxembourg: Publications Office of the European Union, EUR 29105 EN, ISBN 978-92-79-79360- 8; doi:10.2760/574864, JRC109128. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC109128

Morel, I. in Perenič, I. (ur). (1995). *Podjetništvo – priročnik za učitelje.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Mrgole, U. (2012). *Inovativnost učencev v osnovni šoli.* Diplomsko delo. Ljubljana: Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Mrgole, U. in Likar, B. (2013). *Inovativnost učencev v osnovni šoli: model za merjenje stopnje inovativnosti učencev v osnovni šoli – povzetek raziskave: projekt UPI (za obdobje 1. 10. 2010 – 31. 10. 2012)*. Ljubljana: Inštitut za inovativnost in tehnologijo.

OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving.* PISA, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264285521-en

Polšak, A. (ur.). (2019). *EntreComp: Okvir podjetnostne komeptence.* Prirejeno po Bacigalupo idr. (2016) in McCallum idr. (2018). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/entrecomp.pdf

Polšak, A. in Kranjc, T. (2021). Oris prizadevanj za vpeljavo podjetnosti v slovenske srednje šole. O podjetnosti v gimnaziji tako in drugače – v glavnem pa s projekti. *Vzgoja in izobraževanje*, *št. 4-5, l. 52*, str. 6–13.

Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. 12. 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. (2006). https://eur-lex.europa.eu/legal content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=LV

Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. (2018). https://eur-lex.europa.eu/legal content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29

Republika Slovenija, Državni zbor, Odbor za zadeve evropske unije. (2014). *Sklep sveta o podjetnosti v izobraževanju in usposabljanju, št. 14402/14.* Pridobljeno 5. 4. 2017 s spletne strani https://www.dz rs.si/wps/portal/Home/deloDZ/seje/evidenca?mandat=VII&type=magdt&uid=D0E7CD90918C8B27C1257DA800424CA9

Rutar Leban, T. (6. 6. 2015). *Inovativna pedagogika 1:1 v luči kompetenc 21. stoletja.* https://www.pei.si/inovativna-pedagogika-11-v-luci-kompetenc-21-stoletja/

Spletna učilnica projekta YouthStart – Spodbujanje podjetnosti za mlade. (2016a). *Model kompetence podjetnosti.* https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/544217/mod_resource/content/2/Referen%C4%8Dni%20okviri%20za%20kompetence%20podjetnosti2.pdf

Spletna učilnica projekta YouthStart – Spodbujanje podjetnosti za mlade (2016b). *Primeri praks.* https://skupnost.sio.si/course/view.php?id=9226

Spletna učilnica projekta YouthStart – Spodbujanje podjetnosti za mlade (2016c). *Analiza evalvacijskega vprašalnika za OŠ.* https://skupnost.sio.si/mod/folder/view.php?id=303095

Spletna učilnica projekta YouthStart – Spodbujanje podjetnosti za mlade (2016d). *Izziv, ideja.* https://skupnost.sio.si/mod/folder/view.php?id=303648

Sporočilo komisije evropskemu parlamentu, svetu, evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in odboru regij — Novi program znanj in spretnosti za Evropo. (2016). https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/SL/1-2016-381-SL-F1-1.PDF

Szabó, A. (2019). *Entrepreneurship Education in Europe.* Central European Conference in Finance and Economics. Technical Univefrsity of Kosice – Herlany. https://www.researchgate.net/publication/331873813_ENTREPENEURSHIP_EDUCATION_IN_EUROPE

Štraus, M., Šterman Ivančič, K., Štigl, S. (2014). *PISA 2012. Finančna pismenost; Reševanje problemsko zasnovanih nalog.* Ljubljana: Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2018/12/ppt-predstavitev.pdf

Štraus, M., Šterman Ivančič, K., Štigl, S. (ur.) (2013). *OECD, PISA 2012. Program mednarodne primerjave dosežkov učencev (Matematična pismenost; Bralna pismenost; Naravoslovna pismenost).* Ljubljana: Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2018/12/PISA-2012-Povzetek-rezultatov-SLO.pdf

Vehovec, M. (ur.). (2016). *Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo o izvedbi v šol. l. 2015/2016.* https://www.ric.si/mma/Letno poro ilo NPZ 2016/2016122114351304/

YouthStart – Spodbujanje podjetnosti za mlade. (2016). http://www.zrss.si/ustart/o-projektu/.

Zavod RS za šolstvo. (4. 10. 2020a). Inovativna pedagogika. https://www.zrss.si/projekti/arhiv/inovativna-pedagogika-11-2/

Zavod RS za šolstvo. (4. 10. 2020b). LINPILCARE. https://www.zrss.si/projekti/arhiv/linpilcare-2/

Zavod RS za šolstvo. (4. 3. 2021a). ATS. https://www.zrss.si/strokovne-resitve/ats-2020/

Zavod RS za šolstvo. (4. 3. 2021b). PROLEA. https://www.zrss.si/konference/priloznostne-konference/prolea/

Zavod RS za šolstvo. (1. 9. 2020). Projekti, Glas učenca – most do učenja. https://www.zrss.si/projekti/arhiv/glas-ucenca-most-do-ucenja-bridge/

2

O podjetnosti

2.1 Podjetnost v slovenski osnovni šoli

Tatjana Krapše, *Zavod RS za šolstvo*

Izvleček

Ko smo na Zavodu RS za šolstvo leta 2017 prevzeli vodenje projekta Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v osnovnih šolah POGUM, je bilo treba najprej razmejiti pojem podjetnost in podjetništvo. Izraz podjetnost kot kompetenca so sicer že pred tem uporabljali v nekaterih mednarodnih in slovenskih projektih tudi na ravni izobraževanja, vendar je bila podjetnost bolj ali manj idejno opredeljena z namenom razvijanja veščin za razvoj podjetništva pri mladih.

Prispevek temelji na konceptu podjetnosti na področju izobraževanja v slovenskem šolskem prostoru, ki ga je potrdil strateški svet projekta leta 2018. Izhaja iz gradiva, sprejetega v Svetu evropske unije, Podjetnostni kompetenčni okvir EntreComp (Bacigalupo, 2016), ciljev, opredeljenih v Strategiji vseživljenjskega učenja (Jelenc, 2007), opredelitve in razlage trajnostnega razvoja, kot ga je zapisala Svetovna komisija za okolje in razvoj (Brundtlandina komisija), ter na zgodovinskem pregledu umeščanja podjetnosti v družbeni prostor s poudarkom na podjetnosti v vzgoji in izobraževanju. Več o tem v prispevku Šola prihodnosti in koncept podjetnosti (Gaber idr., 2022 – znanstvena monografija v nastajanju).

»Kompetence vseživljenjskega učenja so kombinacija znanj, spretnosti in odnosov, ustrezajočih okoliščinam. Ključne kompetence so tiste, ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev.« (Uradni list EU, št. L 394/10, 2006: 13).

»Trajnostni razvoj je takšen način razvoja, ki zadošča današnjim potrebam, ne da bi pri tem ogrožali možnosti prihodnjih generacij, da zadostijo svojim lastnim potrebam.«
(Svetovna komisija za okolje in razvoj – WCED, 1987)

Opredelitev koncepta podjetnosti v slovenski osnovni šoli

Koncept podjetnosti v osnovni šoli podpira pripravljanje mladega človeka na samostojno in odgovorno vključevanje v družbo. Uvajanje podjetnosti v izobraževanje zato razumemo kot proces usposabljanja mladih za oblikovanje posameznika, ki bo s svojim vrednostnim sistemom deloval v kontekstu trajnostnega razvoja. To pomeni usposabljanje učencev za zmožnost ustvarjanja in inoviranja ter prenos inovativnih idej v prakso, da bodo zmogli živeti cilje in načela zgodovinskega dogovora mednarodne skupnosti, zapisane v Agendi 2030.[1]

Z namenom prenosa inovativnih idej v prakso je med drugim cilj podjetnosti v osnovni šoli prožno prehajanje izobraževanja v okolje. Zato se pri razreševanju izzivov šole povezujejo z zunanjimi, lokalnimi skupnostmi na različnih področjih (kultura, sociala, gospodarske družbe, okolje ipd.).

Pri tem sledimo izhodiščem konceptualizacije podjetnosti, zato šole vsebinsko izberejo tiste izzive, ki jih bodo zaznali kot izzive okolja in bodo dejavnosti pri reševanju izziva usmerjale delovanje posameznika na poti razvijanja kompetence podjetnosti.

1 Spremenimo svet: Agenda za trajnostni razvoj do leta 2030 (slovenski prevod). Povezava na http://www.mzz.gov.si/zunanja_politika_in_mednarodno_pravo/mednarodno_razvojno_sodelovanje_in_humanitarna_pomoc/politike_mrs/cilji_trajnostnega_razvoja/

Kateri so pogoji za razvoj podjetnosti v osnovni šoli?

Razumevanje:

- izhodišč konceptualizacije
- EU kompetenčnega okvira (veščine EntreComp)
- ciljev in načel trajnostnega razvoja
- ciljev vseživljenjskega razvoja
- izvedbe koncepta – modeli izvajanja učnega procesa

Izhodišča konceptualizacije[2]

Pričakovanja družbe v razmerju do šole, ki jih je moč razbrati iz obstoječih gradiv o tej temi, pritrjujejo tezi o postopnem oblikovanju modelov razumevanja hibridnosti tudi v šoli. Ob že vzpostavljeni liniji praks podjetništva v šoli (prim. World Bank, 2015) naj bi se v šolskem prostoru vzpostavile tudi prakse, ki bodo blažile naraščajoča družbena in osebna tveganja, predvsem tista, za katera verjamemo, da bi jih kompetence podjetnosti lahko blažile (Sue, 2011; Gaber, 2017).

Spreminjajo se modalitete bivanja sodobnih generacij. Opažamo jih začenši s spremembami na trgu dela, v polju pritiska tržne ekonomije na okolje, na predrugačenje razmerij med posameznicami_ki, družinami, na delovnem mestu in v šoli (Wallerstein, 2013; Rifkin, 2015; Castells, 2013; Laval, 2005; Apple, 2013, idr.). Tveganja naraščajoče strukturne brezposelnosti, meje meritokratskega kriterija, ekstremne neenakosti, ki jih je poudarjeno čutiti tudi v šolah (Oxfam report, 2016, 2017), porast skrajnih družbenih idej in praks, upad participativnosti na ravni države in civilne družbe, problematika vključevanja migrantov v sodobne zahodne družbe (prim. Mipex, 2016) in okoljska tveganja (Beck, 2001, 2009; Bauman, 2002; Castel, 2003) pritiskajo tudi na šolski prostor. V njem jih je zaznati vse od zamikanja vsebin, načrtovanja pouka in didaktičnih pristopov, pa tja do domnevno nove etike podjetne šole (prim. Teacher Education Trainig – report, 2011; Lackeus, 2015).

Na podlagi zgoraj nakazanih dogajanj predlagamo, da šolska politika premišljeno koncipira preplet klasičnih pojmovanj vzgoje in izobraževanja in vključevanje ideje podjetnosti v naš šolski prostor.

Najprej tako, da se odpove »predelavi« slovenske šole v pripravljalnico za podjetništvo. Nadalje naj v povezavi s praksami kompetenc podjetnosti (EntreComp) in v skladu z logiko in premišljenimi nameni vzgoje in izobraževanja omogoča obravnavanje aktualnih družbenih problemov:

- učencev, učenk, družin, lokalnih skupnosti in družbe v celoti, tako da se bodo povečale pozornost učiteljev za oblikovanje sposobnosti za problemski pristop k učenju, sposobnosti reflektiranega dela v skupini, sposobnosti načrtovati lastno življenjsko pot in pri njej vztrajati ter jo reflektirano usmerjati, sposobnosti kombinirati skrb zase s skrbjo za druge in okolje;
- ob tem naj šola krepi še sposobnosti samoomejitve, toleranco, iniciativnost in proaktivnost ipd.

EU kompetenčni okvir (veščine EntreComp)[3]

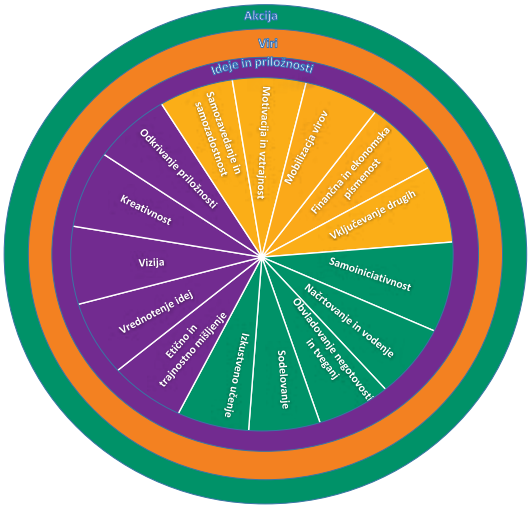
Razvoj podjetnostne komnpetence evropskih državljanov je eden ključnih ciljev politike EU in držav članic. Pred desetimi leti je Evropska komisija opredelila pobudo za razvoj inovativnosti in podjetnosti kot eno izmed osmih

2 Povzeto po dokumentu Koncept podjetnosti, ki ga je potrdil strateški svet projekta Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v osnovnih šolah POGUM, sprejetem na seji strateškega sveta leta 2018.

3 Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884.

ključnih kompetenc, potrebnih za družbo, ki temelji na znanju. Okvir EntreComp pomeni skupno opredelitev kompetence podjetnosti, ki povezuje vse zainteresirane strani in vzpostavilja most med svetom izobraževanja in dela. EntreComp je zato postal referenčni okvir vsake pobude za spodbujanje podjetnostne sposobnosti evropskih državljanov. Sestavljen je iz treh med seboj povezanih področij: ideje in priložnosti, viri in ukrepi. Vsako od področij je sestavljeno iz petih veščin, ki skupaj sestavljajo gradnike podjetnostne kompetentnce. Okvir razvija petnajst veščin na osemstopenjskem modelu napredovanja in predlaga izčrpen seznam 442 učnih rezultatov. Okvir lahko uporabimo kot osnovo za razvoj kurikulov in učnih dejavnosti, ki spodbujajo podjetnostno kompetenco.

Okvir podjetnostne komeptence se je od začetka projekta do zadnje korekcije nekoliko spremenil. Ves čas ostaja sicer ista struktura, le prikaz in konkretni zapisi kompetenc okvira so nekoliko spremenjeni.



Ideje in priložnosti	ustvarjalnost in kreativnost, nabor idej in ovrednotenje, izkustveno učenje, etično razmišljanje
Viri	motivacija, samoiniciativnost, učenja, analiza, kritično razmišljanje, ovrednotenje
Ukrepi	planiranje, odločanje, proaktivnost, motiviranje, finančna pismenost, timsko delo, vztrajnost – nesigurnost, samozavedanje, izkustveno učenje, zaznavanje in reševanje problemov, veščine vodenja karierne poti

Slika 1: Okvir podjetnostne kompetence (Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G., 2016).

Zamisli in priložnosti	• Odkrivanje priložnosti • Ustvarjalnost • Vizija • Vrednotenje zamisli • Etično in trajnostno razmišljanje
Viri	• Samozavedanje in samoučinkovitost • Motiviranost in vztrajnost • Vključevanje virov • Finančna in ekonomska pismenost • Vključevanje človeških virov
K dejanjem	• Prevzemanje pobude • Načrtovanje in upravljanje • Obvladovanje negotovosti, dvoumnosti in tveganja • Sodelovanje • Izkustveno učenje

Slika 2: Okvir podjetnostne kompetence (Polšak, A. (ur.). (2019). EntreComp: Okvir podjetnostne kompetence.)

Okvir EntreComp opisuje podjetnostno kompetenco kot transverzalno pristojnost, ki jo lahko državljani uporabljajo na vseh področjih življenja od negovanja osebnega razvoja, aktivnega sodelovanja v družbi, vstopa na trg dela kot zaposlena ali kot samozaposlena oseba, in za ustanavljanje podjetij (kulturnih, socialnih ali komercialnih).

EntreComp lahko uporabljamo kot referenco za oblikovanje modelov v formalnem izobraževanju in usposabljanju. Uporabljamo ga lahko tudi za dejavnosti in programe v neformalnem učnem kontekstu (npr. za spodbujanje intranetrstva z obstoječimi organizacijami). Njegov namen je vzpostaviti most med izobraževanjem in delom oz. izobraževanjem in okoljem.

Zato je študija zasnovana tako, da:

- opredeljuje ključne sestavine podjetnostne kompetentnosti;
- opisuje te sestavine, da se vzpostavi skupen konceptualni model, na katerega se lahko sklicujejo vsi akterji na področju razvijanja podjetnosti;
- ponuja vrsto učnih izidov, s katerimi bi nakazali, kaj morajo evropski državljani poznati, razumeti in biti sposobni storiti, da bi pokazali določeno raven strokovnosti na področju kompetence podjetnosti.

Udejanjanje ciljev in načel trajnostnega razvoja

»Trajnostni razvoj zadovoljuje potrebe sedanjega človeškega rodu, ne da bi ogrozili možnosti prihodnjih rodov, da zadovoljijo svoje potrebe.«[4]

»Trajnost pomeni iskanje ravnovesja med tremi cilji, ki zagotavljajo pogoje za trajno kakovost življenja«, to so:[5]

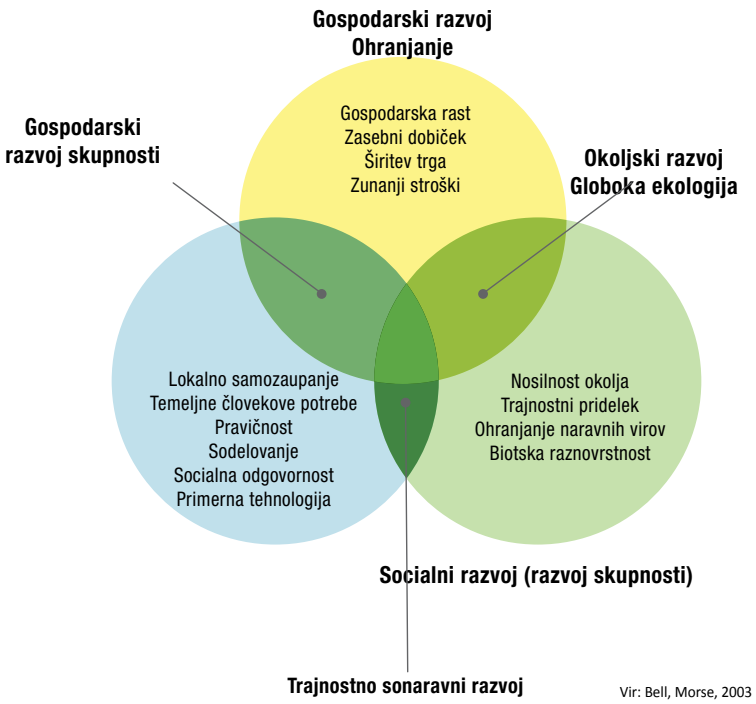
- blaginja in delovna mesta,
- čisto okolje in neokrnjena narava,
- javno zdravje, pravičnost in vitalnost kultur.

Strategija trajnostnega razvoja obsega po Vrhu Združenih narodov 2005 ima tri stebre:

1. gospodarski razvoj,
2. socialni razvoj in
3. varstvo okolja.

Slika 3: Shema trajnostnega razvoja (Dréo, 2006)

4 Povzeto po Wikipedija: https://sl.wikipedia.org/wiki/Trajnostni_razvoj
5 Povzeto po predavanjih prof. Janeza Koželja za strokovne delavce šolskih projektnih timov POGUM.



Slika 4: Shema uravnoteženosti socialnega, gospodarskega in okoljskega razvoja[6]
Vir: A. Vovk Korže, Pogled na indikatorje – kazalce za merjenje trajnostnega razvoja, 2008: 107.

Bistvo pomeni način življenja za odpravo revščine, zmanjševanje neenakosti, zagotovitev napredka ter zaščite okolja za sedanje in bodoče generacije. V ospredju nove razvojne agende trajnostnega razvoja je tudi spoštovanje človekovih pravic in enakosti spolov ter zagotavljanje blaginje, miru in varnosti za vse ljudi in skupnosti.

Pri razvijanju podjetnostne kompetence šole zato izbirajo vsebine različnih stebrov oz. področij, da bi učence opolnomočile pri razumevanju trajnostnega razvoja. In ne le to, pomembno je, da ves čas bdijo nad izvajanjem takih dejavnosti, ob katerih imajo učenci možnost poglabljati razumevanje uravnoteženja družbenega razvoja različnih področij.

Uresničevanje ciljev vseživljenskega razvoja (VŽU)

Izrazite demografske spremembe, hiter razvoj na področju novih tehnologij in posledično spremembe v družbah nasploh vse bolj izpostavljajo pomen vseživljenjskega učenja. Vizija VŽU se je razširila tudi v Sloveniji iz podobnih razlogov kot v celotni Evropski uniji. Namen VŽU je dati posamezniku in družbi informacije, dostopno in hitro speminjajoče se znanje in razumevanje, kar je pogoj za razvoj in preživetje države ter državljanov v hitro spreminjajočih se sodobnih razmerah. V Sloveniji želimo s programi vseživljenjskega učenja krepiti ustvarjalnost, podjetnost in inovativnost, spretnosti ter kvalifikacije, ki jih državljani potrebujemo za aktivno udeležbo v gospodarskem in družbenem življenju za večjo kakovost življenja.

Zametki koncepta vseživljenjskega učenja se na področju izobraževanja dajo razbrati v filozofiji o izobraževanju Johna Deweya, ki meni, da izobraževanje temelji na izkušnjah in skupnosti (Dewey, 1916).[7] Verjetno eden najmočnejših mislecev o izobraževanju v 20. stoletju, ki z izvirno zamislijo poudarja pomen izkušenj in reflektivnega razmišljanja o učenju, zanimanja za demokracijo in skupnosti zaradi medsebojnih interakcij ter vpliva okolij na učenje.

6 Vovk Korže, A. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Pogled na indikatorje – kazalce za merjenje trajnostnega razvoja: v strokovni reviji Razprave: *Dela 29*, 2008, 103–118.
7 Dewey, J. (1916). *Demokracija in izobraževanje. Uvod v filozofijo izobraževanja*. New York: Free Press.

Korelacijo med cilji vseživljenjskega učenja in Deweyjevo filozofijo o učenju je v moč razbrati iz njegovih ključnih poudarkov, in sicer: prvič, njegovo prepričanje je, da mora izobraževanje vključevati in razširjati izkušnje, ki so najpomembnejše v praksi neformalnega izobraževanja. Drugič, povezano s tem je Deweyovo raziskovanje reflektivnega razmišljanja in s tem povezano vlogo vzgojiteljev. Tretjič, njegova skrb za interakcijo z okoljem za učenje, ki zagotavlja stalen okvir za razvoj konkretnih praks. Nazadnje, njegova strast do demokracije, za vzgojo, da bi vsi lahko delili v skupnem življenju, daje močno utemeljitev za prakso v povezovalnih okoljih, v katerih delajo neformalni učitelji/vzgojitelji.

Koncept razvoja podjetnostne kompetence v osnovni šoli danes pravzaprav lahko primerjamo in ugotavljamo, da izhaja iz podobnih, če ne istih predpostavk, ki jih izpostavlja Dewey kot ključne v procesu relevantnega izobraževanja. Hkrati pa lahko potegnemo vzporednice predvsem z drugim ciljem strategije vseživljenjskega učenja v Sloveniji,[8] v katerem je zapisano, da je treba krepiti zavedanje, da posamezniki z učenjem povečujejo zaupanje vase, razvijajo ustvarjalnost, podjetnost in znanje, spretnosti in kvalifikacije, ki jih potrebujejo za dejavno udeležbo v gospodarskem in družbenem življenju ter za boljšo kakovost življenja.

Ob zgoraj zapisanih razmišljanjih se nam nakazujejo usmeritve v didaktiko učenja in poučevanja, ki podpirajo npr. problemski pouk, projektno učno delo, konstruktivistični način poučevanja ipd. Gre torej za spreminjanje vloge učitelja in učenca, pri čemer v učnem procesu dominira delo z reševanjem problemov, izkustvenem učenju ob reševanju aktualnih izzivov iz lokalnega okolja.

Izvedba koncepta – modeli izvajanja

Populacija osnovnošolskih otrok od 1. do 9. razreda je izrazito raznolika; glede na starostne značilnosti in zmožnosti otrok v posameznem razvojnem obdobju, glede na raznolika področja razvoja kompetence podjetnosti in glede na specifike šol in njihovih okolij se bo kompetenca podjetnosti razvijala znotraj relevantnega modela za posamezno šolo. Kljub vsemu pa bo vsaka šola sledila elementom modelov, ki so skupni za vse. Nekateri modeli bodo izvedljivi na ravni obveznega kurikula, drugi na ravni razširjenega programa osnovne šole, nekateri pa na ravni dejavnosti, ki presegajo obvezni program osnovne šole. Kateri koli model pa bo sledil načelom, ki jih bo izbral glede na področje izziva.

Koncept podjetnosti se torej na izvedbeni ravni udejanja v modelih,[9] ki temeljijo na ciljih, načelih in vsebinskih področjih trajnostnega razvoja.

A – Cilji

- Razvijanje veščin EntreComp
- Pripravljanje mladega človeka na samostojno in odgovorno vključevanje v družbo
- Udejanjanje ciljev in načel trajnostnega razvoja
- Uresničevanje ciljev vseživljenjskega razvoja s poudarkom na drugem cilju
- Spreminjanje osebnega odnosa in ravnanja do sebe in okolja (vrednostni sistem)
- Usposabljanje učencev/dijakov za samostojno in odgovorno ravnanje z okoljem

B – Načela

Načela so zapisana tako, da zadostijo trem kriterijem:

- izhajajo iz koncepta podjetnosti na področju vzgoje in izobraževanja (upoštevajo podjetnostni kompetenčni okvir ter zastopajo vsa področja delovanja – socialo, kulturo, gospodarstvo in okolje),
- izhajajo iz splošnih opredelitev in so dopolnjena s specifiko, ki jo določa podjetnostni kompetenčni okvir,

8 Strategija vseživljenjskosti učenja. (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
9 Predstavitev modelov razvoja podjetnostne kompetence je podrobneje opisan v publikaciji **Razvijanje kompetence podjetnosti v osnovni šoli**.

- nagovarjajo učence, učenke, vodstvene in strokovne delavke ter delavce in vse druge deležnike na področju vzgoje in izobraževanja, ki se vključujejo v učno-vzgojni proces.

Ta so:

- Načelo spoštovanja in vključevanja v raznolika področja delovanja (v šoli in izven nje)
- Načelo vključevanja šole v okolje
- Načelo samooskrbe in trajnosti
- Načelo sodelovanja in timskega dela
- Načelo spoštovanja različnosti
- Načelo enakih možnosti
- Načelo medgeneracijske pravičnosti in solidarnosti
- Načelo globalne odgovornosti
- Načelo povezovanja gospodarskih, družbenih in okoljskih ciljev
- Načelo razvijanja digitalne pismenosti

C – Vsebinska področja trajnostnega razvoja

- Karierna in poklicna orientacija na poti podjetnosti
- Prostori
- Nove tehnologije in trajnostni razvoj
- Šola kot središče skupnosti
- Kultura kot spodbujanje sobivanja v različnosti
- Ekonomija samooskrbe
- Gibanje in zdravje

KARIERNA IN POKLICNA ORIENTACIJA NA POTI PODJETNOSTI

Vsebinske smernice:

- Zavedanje o pomenu neformalnega učenja in pomoč učencem pri beleženju, predstavljanju in promoviranju neformalno pridobljenega znanja in kompetenc (npr. projekt Nefiks).
- Učence pripraviti na pasti trga dela in na razgovore za službo.
- Učence seznaniti z možnimi poklici (tudi deficitarnimi) in spodbujati dovolj zgodnjo odločitev za poklic.
- Pri učencih spodbujati samomotivacijo za pridobivanje znanja za poklic, ki so si ga izbrali.
- Pri učencih spodbujati delovne navade in samostojnost, iskanje informacij in razvijanje iznajdljivosti.

Vsebine znotraj tega področja naj bi se nanašale na:

- spoznavanje samega sebe, svojih potencialov, interesov in strasti na področju dela in izven dela,
- proaktivno raziskovanje različnih poklicnih možnosti oz. dejavnosti in raziskovanje poklicne identitete ter preizkušanje v različnih poklicnih vlogah,
- razmišljanje o poklicih prihodnosti – katere probleme želimo reševati,
- oblikovanje lastnih poklicnih ciljev,
- razvijanje vztrajnosti, predanosti in sledenje ciljem,
- sprejemanje neuspehov kot priložnosti za učenje.

PROSTORI

Vsebinske smernice:

- izdelava programov za spremljanje porabe energentov doma, v šoli, priprava in izvedba energetskega pregleda ter izdelava energetske izkaznice stavbe,
- prilagoditve za odpiranje delov šolskih prostorov v okolje,
- proučitev možnosti nove uporabe degradiranih, neuporabljenih, opuščenih prostorov, ureditev, preverjanje namena nove uporabe,
- »Prostor vpliva na nas in mi vplivamo na prostor« – praktično in teoretično preverjanje trditve z ureditvijo prostorov šole,
- proučitev prostorov okoli šole – dvorišče, igrišče, skrivališče, počivališče –, možne umestitve novih namenov uporabe z vključevanjem sokrajanov, lokalnega okolja,
- proučitve degradiranih prostorov v lokalnem okolju, bližnji okolici šole, na poti v šolo, analiza prostorov, predlogi umestitve novih namenov in načinov uporabe (naša ulica je lahko igrišče), vključitve lokalne oblasti, dogovori in uresničitev, participatornost vseh starostnih skupin, spoznavanje načinov realnih dejanj, poteka realizacije, sodelovanje,
- vpliv prostora na uporabnike, realno preverjanje vpliva in pomena barv in opreme šolske jedilnice na uporabnike, zasnova treh različnih ureditev prostora, zasnove z upoštevanjem vseh uporabnikov (uslužbencev), realizacija načrtovane postavitve za določeno časovno obdobje, spremljanje uporabnikov in njihovih odzivov, predstavitev drugega predloga in preverjanje pri uporabnikih, predstavitev tretjega predloga in preverjanje pri uporabnikih, skupna diskusija in odločitev za izbrano rešitev,
- preoblikovanje in popestritev obstoječih prostorov skupaj z idejami učencev (knjižni kotički po hodnikih).

Predlog:

- urejanje prostora z novimi (sodobnimi) materiali,
- arhitektura prostora za boljše sobivanje,
- javni prostor in sooblikovanje z lokalno skupnostjo (npr. ProstoROŽ).

NOVE TEHNOLOGIJE IN TRAJNOSTNI RAZVOJ

Vsebinske smernice:

- Čim bolj zmanjšati porabo papirja v šoli (namesto papirnatih učnih listov naj imajo prednost učni listi, ki jih pošljemo učencem na tablice in jih učenci izpolnjujejo tam, enako velja tudi glede pisanja preverjanj in ocenjevanj znanja, ki naj bi bilo vedno bolj v e-obliki).
- Ozaveščanje o pomenu varovanja naravnih virov za prihodnje generacije v smislu, da moramo našim otrokom zapustiti vsaj toliko naravnih virov, kot smo jih pridobili od svojih staršev:
  a) napisi na pipah, ki spodbujajo varčno rabo vode,
  b) ukinitev papirnatih brisač in nadomestitev s pihalci zraka za osušitev rok,
  c) ukinitev plastičnih vrečk za malico na dnevih s posebno vsebino,
  č) namestitev luči na senzorje v stranišča in hodnike šole,
  d) spodbujanje zamenjave žarnic z varčnejšimi sijalkami ali led svetili,
  e) spodbujanje občine glede izolacije fasade in strehe,
  f) spodbujanje učiteljev, naj popolnoma izklopijo računalnike, ko odidejo iz šole (ugasnitev lučk v stanju pripravljenosti),
  g) spodbujanje učencev, naj jedo manj mesa (toplogredni plini, povezani z živinorejo),

h) spodbujanje učencev, naj jedo v bližini doma pridelano hrano,

i) spodbujanje otrok in njihovih staršev, naj čim bolj uporabljajo javni prevoz,

j) spodbujanje zavesti o veliko večji ekološki sprejemljivosti električnih in hibridnih vozil.

- Pobuda za opremo šol s polnilnicami električnih in priključnih hibridnih vozil
- Preveriti možnosti namestitve fotovoltaike na del šol
- Preučitev možnosti energetske (samo)oskrbe posameznih občin oz. lokalnih skupnosti
- Oblikovati predloge mogoče rabe novih materialov v šoli

ŠOLA KOT SREDIŠČE SKUPNOSTI

Vsebinske smernice:

- Šola kot središče lokalne skupnosti. S svojim delovanjem mora šola pri prebivalcih doseči naraščanje zavesti, da je šola nekaj nujno potrebnega in nepogrešljivega za kraj.
- Sodelovanje šole z domom za upokojence (medgeneracijsko sodelovanje)
- Sodelovanje z lokalno skupnostjo pri čistilnih akcijah, nastopih za 8. marec, 1. november, novo leto
- Vzpostavitev občinskega parlamenta otrok, da bi učenci dajali konkretne predloge na določenih področjih o kraju, v katerem živijo. Podoben primer dobre prakse obstaja v kraju San Dona di Piave, kjer imajo učenci nekajkrat na leto občinski otroški parlament in predlagajo izboljšave v kraju. Na zasedanju so prisotni tudi predstavniki občine, ki pisno odgovorijo na otroške predloge.
- Razvijanje sposobnosti opaziti osebe v stiski in pripravljenosti pomagati (v družini, okolju in med vrstniki)
- Omogočiti izmenjavo znanj in dobrin v prostorih šole
- Vzpostaviti šolo kot prostor mogočih srečevanj mladih, starejših in med generacijami
- Razvijati elemente skrbi zase in za druge
- Prostovoljstvo učencev za razvoj lokalne skupnosti (očistimo vas/občino/Slovenijo, obiski osamljenih starejših krajanov ipd.)
- Povezovanje in sodelovanje vseh deležnikov lokalne skupnosti pri projektih (občina/društva/starši/otroci/učitelji/podjetja), npr. razvijanje skupnih pobud za dobrobit lokalne skupnosti (npr. v eni občini imajo javne vrtičke, na katere hodijo pomagat tudi osnovnošolci, ki se ob tem učijo o kulturi vrtnarjenja, sadikah ipd., pobudo pa vodi lokalno invalidsko socialno podjetje s podporo države in občine)
- Skrb zase in za druge
- Vključevanje medgeneracijskega sodelovanja v šolski prostor (povabiti starejše k sodelovanju pri urah športne vzgoje – aktivno življenje; izmenjava znanj – mlajši učijo starejše, starejši učijo mlajše, skupni krožki, skupne prireditve ob posebnih priložnostih ipd.)
- Aktivna participacija mladih na vseh področjih – oblikovanje in izražanje lastnega mnenja, sprejemanje drugačnih mnenj in sposobnost presoje

KULTURA KOT SPODBUJANJE SOBIVANJA V RAZLIČNOSTI

Vsebinske smernice:

- Razvijanje zavedanja o tem, kdo smo – samospoznanje, ki ga gradimo s pomočjo jezikovnih in drugih umetniških izrazov kot temelj za prepoznavanje, sprejemanje in enakovredno sodelovanje brez strahu
- Spodbujanje zavedanja osebne izpolnitve, analize, refleksije v skupnem ustvarjanju in izvirnem umetniškem izrazu
- Razvijanje zavesti o človekovih in otrokovih pravicah (vsi ljudje smo enakopravni ne glede na raso, spol, vero ali starost)

- Večjezičnost, medgeneracijsko in medkulturno učenje: zakladnica izkušenj, iz katerih se lahko mladi veliko naučijo (vzajemno učenje, vzajemno sodelovanje z zavedanjem pomembnosti prispevka (participatornosti) vsakega posameznika v skupnost)
- Spoznavanje, raziskovanje in izkušenjsko učenje o značilnosti kultur, tradicij, narodov, običajev in kulturnih elementov z namenom: a) večjega zavedanja o lastni etnični identiteti, b) preseganja predsodkov in stereotipov (prek različnih umetnostnih področij, kot so npr. bralna kultura, film, glasba, gledališče, likovna in plesna umetnost, kulturna dediščina), c) enakovrednega sobivanja v kraju/šoli, kjer nam bo lepo in se bomo počutili sprejete, varne
- Ozaveščanje pomembnosti kulturne dediščine (in njene zgodovine) kot krepitev osebne in nacionalne identitete ter njeno razumevanje kot priložnost promocije, razvoja in atraktivnosti lokalnega okolja oz. skupnosti
- Spodbujanje zavesti pri učencih, da nas drugačnost in raznolike kulturne izkušnje bogatijo
- Spodbujanje zavedanja pri učencih, da živimo v multikulturni družbi, in ozavestiti prepričanje pri učencih, da ni pomembno, od kod kdo prihaja, temveč kaj se komu v glavi dogaja
- Šola kot središče skupnosti: spodbujanje zavedanja, da smo starajoča se družba in da lahko vse generacije (od najmlajših do najstarejših) v združevanju prispevajo k bogatitvi lokalne skupnosti (spodbujanje in sodelovanje v lokalnih akcijah, prireditvah, skupnih projektih, ki povezujejo različna društva, zavode)

EKONOMIJA SAMOOSKRBE

Vsebinske smernice:

- Vzpostavitev šolskega vrta, na katerem bi pridelovali zelenjavo in razvijali veščino pridelave hrane
- Vzpostavitev šolskega čebelnjaka, da bi pridelovali šolski med za sladkanje pijač
- Vzpostavitev sončne elektrarne na strehi šole, s pomočjo katere bi pridobivali del električne energije za potrebe šole
- Zbiranje padavinske vode za zalivanje šolskega vrta in morebitno splakovanje stranišč, uporaba padavinske vode za čiščenje šole
- Vključitev učenk in učencev v lokalne iniciative pridelovanja hrane, nabiranja sadežev in izmenjave pridelanega/nabranega
- Razvijanje skrbi za kroženje dobrin med učenkami, učenci, družinami in podjetji, društvi, trgovinami (brezplačna oddaja hrane pred iztekom roka) v okolju
- Spoznavanje možnosti samooskrbe v lokalnem okolju (obiski lokalnih kmetov, podjetij, socialnih podjetij)
- Spoznavanje samooskrbne verige (zasaditi drevo, skrbeti zanj, obrati sadeže, predelati sadeže v npr. domači sok, še naprej skrbeti za drevo)

GIBANJE IN ZDRAVJE[10]

Vsebinske smernice:

- Gibanje za dobro počutje, umirjanje in sprostitev
- Gibanje za boljšo gibalno učinkovitost
- Korektivna vadba
- Ustvarjanje z gibanjem

10 Področje gibanja je podrobneje opredeljeno v kurikularnem dokumentu za razširjeni program v osnovni šoli (delovna verzija).

Pri tem učenci dosegajo naslednje cilje:

- Vse bolj razumejo pomen vsakodnevnega gibanja, uravnotežene prehrane, zdravega in varnega okolja, sprostitve in počitka.
- Spoznavajo in se aktivno vključujejo v različne gibalne dejavnosti, razvijajo navade zdravega prehranjevanja, sodelujejo z drugimi ter varno in odgovorno ravnajo v okolju.
- Pridobivajo znanje o preventivnem ravnanju v skrbi za zdravje in varnost (kemijska varnost, tvegana vedenja, preprečevanje nezgod in poškodb, prva pomoč, higiena, varna in zdrava spolnost, varna mobilnost).
- Oblikujejo pozitiven odnos do gibanja, zdrave hrane in uravnoteženega prehranjevanja, okolja, samega sebe in drugih ter razvijajo s tem povezana pozitivna stališča, navade in ravnanja.

Primeri vaj za doseganje smernic:

- Prebujam se z gibanjem
- Gimnastika za fante
- Gimnastika za dekleta
- Rekreativni odmor
- Gibanje 1. – 9. razred
- Planinci
- NIP šport
- Šolski plesni festival
- Popoldne z gibanjem

Č – Izvedbene rešitve

- Nivoji izvedbe:
  - obvezni program,
  - razširjeni program,
  - izvenšolske dejavnosti.
- Način izvedbe:
  - izbrane didaktične strategije, ki temeljijo na kognitivni in socialno-kognitivni teoriji učenja ter paradigmah teorije socialnega spoznanja in kognitivno-vedenjske teorije.

PK MODEL 1 je primer razvoja podjetnostne kompetence v procesu od ideje/izziva do nove vrednosti in zajema:

a) opredelitev izziva

b) izbor področja in smernic za razreševanje izziva

c) oblikovanje raziskovalnega vprašanja

č) izbor načela podjetnosti

d) dogovor o didaktični izvedbi učnega procesa:
   - izbor in operacionalizacija ciljev
   - izbor posameznih kompetenc/veščin podjetnostnega kompetenčnega okvira
   - načrtovanje dejavnosti za doseganje ciljev in razvoja podjetnostne kompetence
   - načrtovanje kazalnikov/dokazov za uresničevanje podjetnostne kompetence

PK MODEL 2 je primer razvoja posamezne kompetence podjetnostnega kompetenčnega okvira in zajema:

a) izbor sklopa/vsebine/teme iz posameznih učnih načrtov

b) dogovor o morebitni medpredmetnosti (opredelitev predmeta ali predmetov za realizacijo sklopa/vsebine/teme)

c) izbor načela podjetnosti

č) dogovor o didaktični izvedbi učnega procesa (poudarek je na učnih metodah):

- izbor in operacionalizacija ciljev predmeta
- izbor posameznih kompetenc/veščin podjetnostnega kompetenčnega okvira
- načrtovanje dejavnosti za doseganje ciljev predmeta in razvoja posameznih kompetenc
- načrtovanje kazalnikov/dokazov za uresničevanje posameznih kompetenc

Bistvena razlika med modeloma 1 in 2 je torej v razvijanju ali dokazovanju stopnje razvitosti podjetnostne kompetence.

Predstavitev modelov razvoja podjetnostne kompetence je podrobneje opisan v publikaciji **Razvijanje kompetence podjetnosti v osnovni šoli** (Lesničar (ur.), 2022).

Sklep

Kako bo posameznik v šoli razvijal inovativnost in podjetnost? Predvsem tako, da vodstveni in strokovni kader sproti in stalno spremlja družbeno dogajanje in prilagaja učni in delovni proces trendom zadovoljevanja potreb širše družbene skupnosti.

V ozračju hitrih sprememb na področju znanosti in tehnologije ter družbenih, ekonomskih, socialnih in političnih odločitev so skrbi v zvezi z našo družbeno povezanostjo vse večje. Mnogo ljudi čuti, da zaradi globalizacije in četrte industrijske revolucije nastajajo vse večje razlike med posamezniki in družbenimi sloji. Nevarnost odtujenosti, ki nastaja zaradi tega, je sprožila številne oblike izražanja nezadovoljstva s trenutnim stanjem v širši družbi in hkrati izzvala potrebo človeka, da izraža svoja stališča, mnenja in prepričanja na podlagi kritične presoje trenutnih družbenih razmer. Znanja, spretnosti in zmožnosti za proaktivno delovanje v družbi se v tem procesu zelo hitro spreminjajo, s tem pa se spreminjajo tudi same službe ter možnosti zaposlovanja. Zato je naloga šole, da od osnovnošolske stopnje dalje opolnomoči učenca na poti vraščanja v družbo tudi z razvijanjem kompetence podjetnosti, pri čemer razumemo podjetnost kot proces razvoja znanja (konceptov, ki jih vzpostavljajo vsebinska, procesna, metakognitivna, strateška in nenazadnje vrednotna dimenzija) ter ključnih kompetenc (značilnosti, da poleg znanja učenci razvijajo tudi zmožnosti za njegovo dejavno uporabo, tj. funkcionalno razsežnost, zmožnost izražanja stališč in vrednotenja v različnih okoliščinah) za identifikacijo in izkoriščanje ponujenih priložnosti, realizacijo idej, načrtovanje in upravljanje procesov, ki vodijo k zastavljenim ciljem. Za razvoj tako poimenovanega znanja ter kompetenc je nujno, da v šolski praksi strokovni delavci izbirajo in prilagajajo učne strategije, ki namensko omogočajo učencem razvijanje prej navedenega.

In nenazadnje, če pedagoški kolektiv sledi zgoraj zapisanim trendom, zagotavlja uresničevanje strategije[11] vseživljenjskega učenja, ki jo določa deset strateških jeder, s katerimi udejanjamo poglavitne razsežnosti vseživljenjskega učenja:

- povezanost in prepletenost vseh zvrsti, oblik, vsebin in namembnosti učenja;
- pomembnost in upoštevanje vseh možnosti učenja; učenje skozi vse življenje;
- učenje v vsej širini in razsežnosti življenja; raznovrstnost, pestrost, gibljivost izpeljave učenja; učenje po meri osebe, ki se uči, spodbude in dostopnost učenja; učenje za potrebe dela;

11 Zapis povzet iz Vsebine strategije vseživljenjskega učenja.

- učenje za potrebe lokalne skupnosti;
- ugotavljanje in potrjevanje znanja;
- svetovalna pomoč osebam, ki se učijo.

Viri in literatura

Bacigalupo, M., Panagiotis Kampylis, P., Punie, Y. in Godelieve Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884.

Dewey, J. (1916). Demokracija in izobraževanje. Uvod v filozofijo izobraževanja. New York: Free Press.

Gaber, S., Kos, Ž., Tašner, V. (2016). *Premene v družbi, spremembe v šoli*. V Štremfel, U. (ur.), (2016), Šolsko polje. Pravičnost, neoliberalizem in izobraževanje. Let. XXVII, št. 5-6.

Gaber, S., Tašner, V. (2017). *Prihodnost šole v družbah dela brez dela*. Ljubljana : Pedagoška fakulteta.

Kopač, A. (2015). Slovenija 2030. Dostopno na http://www.up-rs.si/up-rs/uprs.nsf/objave/C164622882985756C1257D97003307E0?OpenDocument

Lackeus, M. (2015). *Entrepernuership in education*. Bruxelles: OECD. Dostopno na https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf)

Laval, C. (2005). Šola ni podjetje. Neolibrelani napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krt.

Mipex. (2016). http://www.mipex.eu/

Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji, MIZŠ: Javni zavod Pedagoški inštitut: 2007. http://www.planbzaslovenijo.si/trajnostni-razvoj (Umanotera).

2.2 Vsebina in razumevanje okvira EntreComp

Dr. Anton Polšak, *Zavod RS za šolstvo*

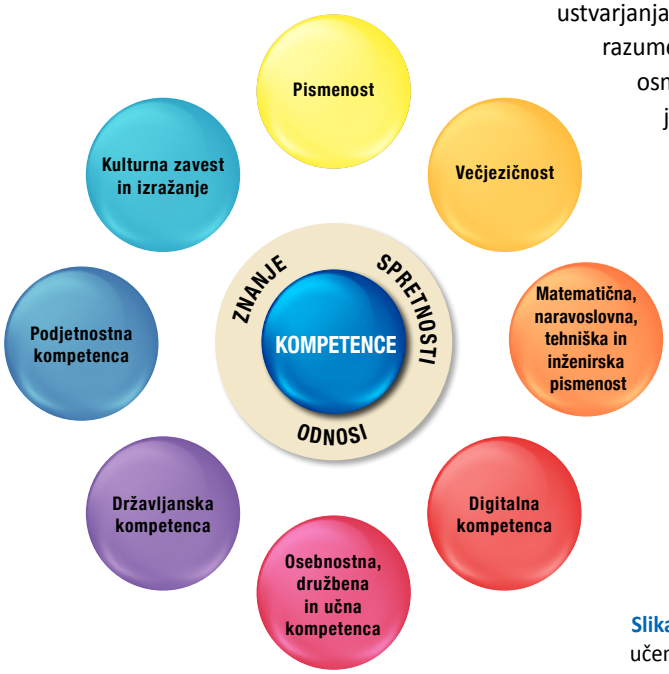
Izvleček

S kratkim prikazom podjetnostne kompetence, ki je ena izmed osmih splošnih kompetenc vseživljenjskega učenja, je razložen njen namen in opredelitev kot kompetence različnih človekovih zmožnosti in osebnostnih značilnosti ter udejanjanja zamisli. Torej gre za kompetenco, za katero ni dovolj samo znanje oziroma vedenje samo po sebi, ampak je treba po možnostih ukrepati, udejanjati zamisli.

Ključne besede: podjetnost, podjetnostne kompetence, EntreComp, vseživljenjsko učenje

Uvod

Kot smo zapisali že v enem od predhodnih prispevkov, so bili slovenskem šolstvu različni projekti bolj pravilo kot izjema v delovanju oziroma načinu posodabljanja poučevanja in vpeljevanja novih (ali posodabljanju starih) didaktičnih prijemov. V tem kontekstu smo leta 2016 začeli razpravljati o nujnosti vključevanja **podjetnostne kompetence** v poučevanje. Že takrat smo razmišljali, da verjetno ni dovolj razvijati podjetnostne kompetence pri učenih oz. dijakih, ampak mora podjetnostno delovanje prežemati delovanje celotne šole. Podjetnost je namreč kompetenca, kjer se še toliko bolj izrazito kaže potreba po delovanju, uresničevanju zamisli in ni omejena le na vedenje in razumevanje vsebin. Ob tem se je pokazala še dilema, ki smo jo tudi že omenili, kako pri nas razumeti angleški termin entrepreneurship. Slovenščina namreč loči med podjetništvom in podjetnostjo, medtem, ko večina tujih jezikov tega ločevanja ne pozna. Skladno s tem (dvojnim) razumevanjem termina entrepreneurship, s tradicijo slovenskega šolstva, nekaterimi sodobnimi pogledi na sodobno ekonomijo in drugimi vzroki, smo sprejeli širše razumevanje omenjenega termina kot podjetnost, torej kot človekovo lastnost, ki vključuje tako osebnostne kompetence kot kompetence delovanja in ustvarjanja nečesa novega. Ob tem pa nismo opustili razumevanja, da gre za podjetnost kot ena izmed osmih splošnih veščin vseživljenjskega učenja, ki jih je opredelila in zapisala Evropska komisija leta 2006 in 2018 (Evropska komisija, 2006, 2018).



Slika 1: Osem ključnih kompetenc vseživljenjskega učenja (2018)
Vir: Evropska komisija, 2018.

Po programu za nova znanja in spretnosti za Evropo (Evropska komisija, 2016) lahko ugotovimo, da je razvijanje podjetnostnih/podjetniških sposobnosti evropskih državljanov in organizacij že več let eden glavnih ciljev politike EU. Vedno večje je zavedanje, da se je podjetnostnih spretnosti, znanja in odnosov mogoče naučiti ter da vodijo k splošno razširjenemu razvoju podjetniškega/podjetnostnega razmišljanja in kulture, kar koristi posameznikom in družbi kot celoti.

Preglednica 1: Razvoj ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje med letoma 2006 in 2018
Vir: Evropska komisija, 2006, 2018.

2006	2018
Sporazumevanje v maternem jeziku	Pismenost
Sporazumevanje v tujih jezikih	Večjezičnost
Matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji	Matematična, naravoslovna, tehniška in inženirska kompetenca
Digitalna pismenost	Digitalna kompetenca
Učenje učenja	Osebnostna, družbena in učna kompetenca
Socialne in državljanske kompetence	Državljanska kompetenca
Samoiniciativnost in podjetnost	Podjetnostna kompetenca
Kulturna zavest in izražanje	Kulturna zavest in izražanje

Tako se je Evropska komisija najprej sklicevala na pomen izobraževanja za podjetništvo v letu 2003 v **evropski zeleni knjigi o podjetništvu v Evropi**. Nato je do leta 2006 opredelila **kompetenco samoiniciativnosti in podjetnosti** kot eno od osmih ključnih kompetenc, ki so potrebne za vse člane družbe znanja. V naslednjem desetletju je bilo še nekaj poskusov za umestitev podjetnosti v izobraževanje, težava pa je bila neenotna opredelitev podjetnostne kompetence. Korak naprej v skupnem razumevanju podjetnostne kompetence je naredilo Skupno raziskovalno središče v okviru Evropske komisije, ki je v imenu generalnega direktorata za zaposlovanje, socialne zadeve in vključevanje razvilo definicijo podjetnosti kot kompetence in referenčni okvir, ki se imenuje **okvir za podjetnostno kompetenco** ali **EntreComp** (Bacigalupo idr., 2016).

Predpostavimo lahko, da evropski referenčni okvir podjetnostne kompetence (EntreComp) izhaja s področja ekonomije oz. kapitala, a je njegov namen širši. Poudarek ni samo na ekonomiji in ustvarjanju dobička, ampak poudarja tudi ustvarjanje socialnih in kulturnih storitev, torej neke vrste približevanje socialnemu podjetništvu in morda tudi t. i. ekonomiji delitve. *Podjetništvo je, ko ukrepate glede na priložnosti in zamisli ter jih spremenite v vrednost za druge. Vrednost, ki jo ustvarite, je lahko finančna, kulturna ali družbena.* (Bacigalupo idr,. 2016)

Z drugimi besedami povedano, podjetnostna kompetenca pomeni zmožnost izkoriščanja priložnosti in uresničevanja zamisli ter pretvarjanja teh priložnosti in zamisli v vrednost za druge. Po zapisu avtorjev mora temeljiti na ustvarjalnosti, kritičnem mišljenju in reševanju problemov, dajanju pobud in vztrajnosti ter sposobnosti za sodelovanje pri načrtovanju in vodenju projektov s kulturno, socialno ali poslovno vrednostjo (Evropska komisija, 2018).

Leta 2018 so pri Skupnem raziskovalnem središču EU izdali še publikacijo z namigi, kako udejaniti to kompetenco v praksi, in priložili primere za posamezne države v EU (EntreComp into Action, Get inspired make it happen, McCallum idr., 2018). Istega leta je izšlo tudi novo priporočilo Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, ki je pod točko 7 nadgradilo tudi podjetnostno kompetenco glede na zapis iz leta 2006 (Preglednica 1). S tem so bila na formalni ravni zaključena prizadevanja za razumevanje vsebinskega okvira podjetnosti.[1]

1 Omenili smo že, da je podjetnostna kompetenca ena izmed osmih kompetenc za vseživljenjsko učenje, kakor jih je večkrat opredelila Evropska komisija, nazadnje leta 2018. Kot smo tudi že videli, prizadevanja za opredelitev podjetnostne kompetence potekajo že dalj časa. Pri tem so avtorji v slovenščini uporabljali termin podjetništvo in kompetenca podjetništva (npr. Kovač, M., 2010), od leta 2016 pa je nekako enotno poimenovanje te kompetence podjetnostna kompetenca. Slovenščina ima namreč to možnost, da razlikuje med podjetništvom in podjetnostjo. Po Slovarju slovenskega knjižnega jezika je: **podjétnost** -i ž (ẹ́) *lastnost, značilnost podjetnega človeka:* iznajdljivost in podjetnost mladega gospodarja / podjetnost v gospodarstvu / ekspr. osvajanja se je lotil z veliko podjetnostjo in **podjétništvo** -a s (ẹ́) *prizadevanje za dosego čim večjega finančnega uspeha ob tveganju:* braniti podjetništvo / privatno podjetništvo (Slovar slovenskega knjižnega jezika b. d.). Angleščina pozna smo en termin in to je entrepreneurship in njegov pomen je treba vsakič razbrati iz sobesedila.

Kaj je evropski referenčni okvir EntreComp

Če se premaknemo s področja ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje v zvezi z evropskim referenčnim okvirom in novega programa znanj in spretnosti za Evropo, nas zanimata vsebina in namen referenčnega okvira podjetnostne kompetence (Slika 2).

Slika 2: Evropski referenčni okvir EntreComp (podjetnostne kompetence) s področji in kompetencami
Vir: Polšak, 2020, prirejeno po: McCallum, 2018.

Gotovo je omenjeni okvir podlaga za razmišljanje in delovanje v smeri usposabljanja različnih učečih se oseb za podjetnostno kompetenco. Okvir ni namenjen samo izbrani skupini ljudi (učenci, dijaki, odrasli, zaposleni, iskalci dela), ampak vsem državljanom Evropske unije. Po opredelitvi Evropske komisije je Evropski referenčni okvir podjetnostne kompetence (ali EntreComp) »celovit, prilagodljiv in večnamenski referenčni okvir, ki vam pomaga razumeti, kaj pomeni podjetništvo kot ključna usposobljenost za vseživljenjsko učenje in za uporabo pri svojem delu. Namenjen je podpori in navdihu ukrepov za izboljšanje podjetniške sposobnosti evropskih državljanov in organizacij.« EntreComp ustvarja skupno razumevanje znanja, spretnosti in stališč, ki skupno predstavljajo to, da je nekdo podjeten – odkrivanje in delovanje glede na priložnosti in zamisli ter njihovo preoblikovanje v družbeno, kulturno ali finančno ali drugo vrednost. Bere se dokaj akademsko, a nedvomno je mogoče razbrati težnjo, da podjetnost ne more biti samo iskanje zamisli, ampak tudi njihovo udejanjanje (področje, ki je na Sliki 2 označeno z zeleno barvo).

Ob prebiranju literature v zvezi s tem okvirom naletimo vedno znova na opredelitev podjetništva kot kompetence, ki človeku omogoča delovanje glede na priložnosti in zamisli za ustvarjanje vrednosti za druge. Glede na prej zapisano izstopa poudarek, da gre *za ustvarjanje vrednosti za druge*. To bi konkretno pomenilo, da učenec oz. dijak dela neko stvar, projekt, realizira izbrano zamisel s ciljem, da bo to ali pa izdelek, ki bi nastal na tej podlagi, koristilo ne (samo) njemu, ampak tudi sošolcem, šoli ali celo širši skupnosti. Naj to ilustriramo samo s primerom referata; ta ne koristi samo učencu oz. dijaku, ki se je ob njegovi izdelavi marsičesa naučil, temveč koristi tudi sošolcem, ki so se ob predstavitvi na drugačen način naučili snov, ki bi jo sicer moral obravnavati učitelj. Ta ustvarjena vrednost je kulturna in socialna.

EntreComp zaradi širine problematike prepoznava priložnosti za udejanjanje zamisli na več načinov – kot biti podjeten/podjetnik v kakršni koli situaciji: od šolskega kurikula do inovacij na delovnem mestu, od pobud v skupnosti do uporabnega učenja na univerzi. In še celo več, v okviru EntreCompa je podjetnostna kompetenca tako individualna kot kolektivna zmožnost (Bacigalupo idr., 2016; McCallum idr., 2018), kar močno poudarja pomen timskega dela.

Tudi v nadaljevanju omenjeni publikaciji ne ločujeta podjetnosti med akademsko (šolsko) in podjetniško sfero, saj širi pojmovanje kompetence na splošno raven, torej na raven človeka in njegovih veščin. Podjetništvo je opisano kot kompetenca za življenje. *Biti ustvarjalen ali razmišljati o tem, kako narediti stvari na nove načine, je namreč enako pomembno za napredovanje v karieri ali prihajati na dan z novimi poslovnimi zamislimi.* (Bacigalupo idr., 2016; McCallum idr., 2018)

Veščine, ki jih opredeljuje okvir EntreComp, so splošne in uporabne v različnih okoliščinah. Okvir navaja, da so lahko kompetence kot prevzemanje pobude, vključevanje drugih in njihovo pridobivanje za svojo zamisel

koristne spretnosti, ko gre zbiranje sredstev za lokalno športno ekipo ali ustanovitev novega socialnega podjetja. *Razumevanje, kako udejanjiti neki načrt in pametno uporabljati finance, je pomembno tako za življenje posameznika kot za poslovno načrtovanje v malem ali srednje velikem podjetju.*

Vsebinski okvir podjetnostne kompetence oziroma posameznih podjetnostnih kompetenc

Okvir EntreComp ima tri področja in petnajst kompetenc (Slika 2), Preglednica 2 na kratko razlaga vsebino posameznih kompetenc. Najprej je zapisan namig, nato pa opisniki, ki so neke vrste opisi posameznih področij znotraj kompetence. Morda nam kljub namigom in opisnikom tu in tam še vedno ne bo jasno, katere veščine vsebujejo posamezne kompetence – to izvemo šele s prebiranjem obsežnega opisa ravni razvitosti posamezne kompetence oz. njenih sestavnih delov, ki so jih v okviru EntreComp poimenovali vodila ali smernice (angl. *threads*).[2]

Preglednica 2: Področja in kompetence okvira EntreComp
Vir: Bacigalupo idr., 2016; McCallum idr., 2018.

	Kompetence	Namigi	Opisniki
1. ZAMISLI IN PRILOŽNOSTI	1.1 Odkrivanje priložnosti	Uporabite domišljijo in sposobnosti za prepoznavanje priložnosti za ustvarjanje vrednosti.	• Prepoznajte in ocenite priložnosti za ustvarjanje vrednosti z raziskovanjem družbenega, kulturnega in ekonomskega okolja. • Raziščite potrebe in izzive, na katere je treba odgovoriti. • Vzpostavite nove smiselne povezave in združite vse razdrobljene delce v delovanju okolja, v katerem živite, pri ustvarjanju priložnosti za ustvarjanje vrednosti.
	1.2 Ustvarjalnost	Razvijajte ustvarjalne in ciljno naravnane zamisli.	• Razvijte različne zamisli in priložnosti za ustvarjanje vrednosti, vključno z boljšimi rešitvami za obstoječe in prihajajoče izzive. • Raziskujte in inovativno preizkušajte. • Združite znanje in vire za doseganje boljših rezultatov.
	1.3 Vizija	Prizadevajte si za uresničitev svoje vizije prihodnosti.	• Zamislite si prihodnost. • Razvijte vizijo za prehod od zamisli k dejanjem. • Predstavljajte si mogoči razvoj dogodkov, da boste lažje usmerjali svoj trud in dejanja.
	1.4 Vrednotenje zamisli	Kar najbolje izkoristite zamisli in priložnosti.	• Ovrednotite zamisli, ki ste jih oblikovali za socialno, kulturno in gospodarsko področje. • Prepoznajte ustvarjalno moč zamisli in primerne poti za njeno uresničitev.
	1.5 Etično in trajnostno razmišljanje	Ocenite posledice in vpliv zamisli, priložnosti ter dejanj.	• Ovrednotite učinke zamisli, ki prinašajo vrednost, in učinek podjetnosti na ciljno skupnost, trg, družbo in okolje. • Razmislite o tem, koliko trajnostni so postavljeni dolgoročni družbeni, kulturni in ekonomski cilji, ter temu prilagodite potek dejavnosti. • Ravnajte odgovorno.
2. VIRI	2.1 Samozavedanje in samoučinkovitost	Verjemite vase in se nenehno razvijajte.	• Razmislite o svojih kratkoročnih, srednjeročnih in dolgoročnih potrebah, prizadevanjih in željah. • Opredelite in ovrednotite svoja lastna in skupinska močna in šibka področja. • Verjemite v svojo sposobnost vplivanja na potek dogodkov kljub negotovosti, nazadovanjem ali začasnim neuspehom.
	2.2 Motiviranost in vztrajnost	Ostanite osredotočeni in vztrajajte.	• Bodite odločni v udejanjanju svojih zamisli in zadostitvi svojih potreb po dosežkih. • Bodite potrpežljivi in vztrajajte pri doseganju svojih in skupinskih dolgoročnih ciljev. • Kljubujte pritisku, težavam in začasnemu neuspehu.

2 V slovenskem prevodu (Polšak idr., 2020) so jih poimenovali smernice.

	Kompetence	Namigi	Opisniki
2. VIRI	2.3 Vključevanje virov	Zberite in upravljajte vire, ki jih potrebujete.	• Pridobite in uporabite materialne, nematerialne (znanje, izkušnje, licence, patenti ipd.) in digitalne vire ter podatke, ki jih potrebujete za preskok od zamisli k dejanjem. • Kar najbolj izkoristite omejena sredstva. • Pridobite in uporabite potrebne kompetence, vključno s tehničnimi, pravnimi, davčnimi znanji ter digitalnimi kompetencami.
	2.4 Finančna in ekonomska pismenost	Razvijte finančno in ekonomsko znanje in spretnosti.	• Ocenite strošek pretvorbe zamisli v dejavnost. • Časovno načrtujte, vzpostavite in ovrednotite finančne odločitve. • Finance upravljajte tako, da se bo vaša dejavnost, ki ustvarja vrednost, ohranila na dolgi rok.
	2.5 Vključevanje človeških virov	Spodbudite, navdihnite in pritegnite še druge.	• Navdihnite in navdušite posameznike in kolektive. • Pridobite podporo, ki jo potrebujete za doseganje rezultatov. • Učinkovito se sporazumevajte.
3. K DEJANJEM	3.1 Prevzemanje pobude	Delujte.	• Sprožite procese, ki ustvarjajo vrednost. • Sprejmite izzive. • Vztrajajte pri svojih namerah in izvedbi načrtovane naloge.
	3.2 Načrtovanje in upravljanje	Določite prednostne naloge, organizirajte in spremljajte.	• Določite kratkoročne, srednjeročne in dolgoročne cilje. • Opredelite prednostne naloge in akcijske načrte. • Prilagodite se spremembam.
	3.3 Obvladovanje negotovosti, dvoumnosti in tveganja	Sprejmite odločitve v zvezi z obvladovanjem negotovosti, dvoumnosti in tveganj.	• Sprejmite odločitve, kadar imate na voljo le delne ali dvoumne informacije ali kadar obstaja možnost nepričakovanega izida. • V proces ustvarjanja vrednosti vključite premišljene načine preizkušanja zamisli in prototipov že od zgodnjih faz dalje z namenom zmanjšanja tveganj neuspeha. • Hitro odvijajoče se situacije obvladujte nemudoma in prilagodljivo.
	3.4 Sodelovanje	Povežite se, sodelujte in mrežite.	• Sodelujte z drugimi pri prehodu od zamisli k dejanjem. • Mrežite se. • Rešujte spore in se na pozitiven način soočite s tekmeci, kadar je to potrebno.
	3.5 Izkustveno učenje	Učite se skozi dejavnosti.	• Katero koli pobudo za ustvarjanje vrednosti uporabite kot priložnost za učenje. • Učite se skupaj z drugimi, vključno z vrstniki in mentorji. • Razmislite in se učite tako iz svojega uspeha in napak kot iz napak in uspehov drugih.

Podrobno razčlenitev podjetnostnih kompetenc najdete v publikaciji EntreComp into Acton (McCallum, 2018) in slovenski priredbi okvira EntreComp – EntreComp: Okvir podjetnostne kompetence (Polšak, 2020). Obe publikaciji smo uporabljali tudi v projektih POGUM in PODVIG, saj je bil to okvir našega dela, ki je bil že narejen, delo v projektih pa je bilo naravnano na uresničevanje v okviru zapisanih namenov, ciljev in kompetenc. To je pomembna razlika glede na druge projekte, ki imajo značaj razvojnih projektov in na začetku še nimajo znanega okvira, ampak ga morajo šele ustvariti. Je pa bil namen projektov POGUM in PODVIG tudi preizkusiti dani okvir, ugotoviti pomanjkljivosti za naš šolski sistem in predlagati možne izboljšave.

Kako razumeti okvir EntreComp in čemu služi

Omenjeni evropski okvir podjetnostne kompetence (EntreComp) obsega tri področja in kar petnajst kompetenc, ki so že same po sebi precej kompleksne. Pri delu oz. uporabi okvira v šolah se je treba zavedati, da je okvir sicer formalni zapis kompetenc, ki je nastal s točno določenim namenom, a hkrati tudi, da je samo pripomoček, ki ga lahko neposredno uporabimo, da ga lahko prilagodimo razmeram posameznim državnim šolskim sistemom ali celo šolam, da lahko izberemo le tiste kompetence, ki jim bomo posvetili posebno skrb, da ni namen, da bi vse

kompetence vsi učenci ali dijaki razvili do enake ravni ipd. Torej gre kljub formalnemu zapisu za dokaj ohlapen okvir. Poglejmo si nekaj načel, ki jim velja slediti, če ga želimo uporabiti pri poučevanju na kateri koli ravni.

Načelo, da je **petnajst kompetenc enakovrednih**, pomeni, da v okviru EntreComp ni ključne kompetence, ampak so vse enako pomembne. Kompetence so oštevilčene zaradi lažjega pregleda, zato tudi vrstni red ne vpliva na njihovo pomembnost. Učna dejavnost lahko zajema le eno kompetenco ali pa jih vključuje vseh 15.[3] Načelo **prilagodljivosti okvira** pomeni, da sta izbor in število kompetenc, ki jih želimo razvijati, odvisna od tega, kje jih želimo razvijati in kako. Za kakšen poseben proces podjetnostnega učenja ali pridobivanja izkušenj bomo pač izbrali namenu ustrezne kompetence.

Avtorji okvira EntreComp navajajo, da je lahko uporabno orodje za dosego več ciljev. Ti so:

- vzbuditi zanimanje za podjetnost in navdihniti delovanje (ukrepanje, akcijo),
- ustvarjanje vrednosti z uporabo okvira v različnih okoliščinah,
- oceniti ravni razvitosti podjetnostne kompetence,
- udejanjiti podjetne zamisli in projekte,
- prepoznati veščine podjetnosti.

Pri tem cilj mobilizirati (navdihniti delovanje) vključuje cilje, kot so npr. povečati zavedanje in razumevanje podjetnostne kompetence kot ene izmed ključnih kompetenc, izobraževati in poučevati za ustvarjanje vsem razumljivih zamisli in spodbuditi partnerstvo v lokalnem okolju z uporabo okvira EntreComp. Cilj ustvarjanje vrednosti po besedah avtorjev pomeni uporabiti okvir EntreComp v lastnem okviru. To vključuje tudi prilagoditev okvira na različne situacije in dejavnike, za podporo različnih praks. Oceniti ravni razvitosti podjetnostne kompetence pomeni razumeti začetno točko in znati ugotavljati napredek pri razvoju podjetnostne kompetence.[4] Cilj udejanjiti zahteva uporabiti okvir EntreComp za udejanjanje zamisli in projektov, cilj prepoznati veščine podjetnosti pa pomeni prepoznati razvoj spretnosti in opredelitev strokovnih kompetenc ali prepoznati vpliv programov in dejavnosti nanje.

Kako začeti

Okvir EntreComp je po besedah avtorjev praktično in prožno referenčno orodje. Menijo, da je zasnovan tako, da posameznike in organizacije spodbuja in jim omogoča, da postanejo podjetni. Ključne korake, kako uporabiti okvir, lahko strnemo v preglednico (Preglednica 3).

Preglednica 3: Namigi za uporabo okvira EntreComp
Vir: McCallum, 2018, str. 24–25.

USTVARITE ENOTNO RAZUMEVANJE	Uporabite okvir EntreComp kot osnovo za ustvarjanje enotnega razumevanja podjetnosti. Uporabite okvir za jasen in usklajen pristop k razvijanju strategij in dejanj za razvoj podjetnostne kompetence.
UPORABITE SLIKOVNO GRADIVO	Uporabite slikovno gradivo okvira EntreComp (kolo ali pahljačo), da pritegnete učence, sodelavce in druge zainteresirane.
NAJDITE PRAVE KOMPETENCE	Določite prednostne podjetnostne kompetence, ki so potrebne za vaš projekt ali organizacijo, in jih vključite v dejavnosti zaposlovanja in/ali usposabljanja in razvoja. Dejavnost lahko vključuje zgolj eno kompetenco ali pa istočasno razvija vseh 15 podjetnostnih kompetenc.

3 To načelo smo v projektu PODVIG upoštevali in razvili ustrezne didaktične pristope za razvijanje podjetnostnih kompetenc po prvem ali drugem načinu.
4 V okviru projekta PODVIG smo spremljali napredek pri razvoju podjetnostne kompetence s t. i. zunanjo in notranjo (sprotno) evalvacijo.

POIŠČITE PRAVO RAVEN	Razmislite o tem, s kom sodelujete, in izberite raven okvira EntreComp, ki ustreza uporabnikom. Pojasnite jim celotni model ali samo predstavite, kaj pomeni biti podjeten.
RAZUMITE SVOJE IZHODIŠČE	Ocenite svoje obstoječe dejavnosti ali vire glede na kompetence okvira EntreComp. Ugotovite tudi, kako dobro podpirate druge pri razvijanju lastnih podjetnostnih kompetenc.
PRILAGODITE, ČE JE POTREBNO	Okvir EntreComp lahko spreminjate in prilagajate. Učni dosežki so splošni in jih lahko prilagodite, da bodo ustrezali vašim potrebam.
RAZUMITE ZANIMANJA/POTREBE SVOJIH UČENCEV	Ne glede na to, ali gre za zaposlene ali za šolarje, bodo imeli vaši učenci[6] različna izhodišča za razvoj spretnosti. Od učenca se ne pričakuje, da bo razvil vse kompetence do določene ravni, in le od redkih učencev se pričakuje, da bodo dosegli najvišjo raven strokovnosti v vseh kompetencah.
IZPOPOLNITE ALI OVREDNOTITE UČNE STRATEGIJE	Razmislite o svojih učnih strategijah – ne glede na svoje predmetno področje. Premislite, kako bi lahko prilagodili svoj pristop ali uvedli priložnosti za praktične podjetniške izkušnje, s katerimi bi razvili eno ali več podjetnostnih kompetenc.
OPREDELITE UČNE IZIDE, KI USTREZAJO VAŠI DEJAVNOSTI	Pri neki učni dejavnosti lahko razvijamo izbrane kompetence na različnih ravneh; npr. ustvarjalnost na četrti ravni, finančno pismenost pa na prvi ravni.
SAMOVREDNOTENJE	Učencem/uporabnikom predstavite okvir EntreComp kot pripomoček za samovrednotenje, s katerim lahko vrednotijo raven svojih kompetenc in/ali sledijo napredku.
PRIKAŽITE VREDNOST	Prikažite vrednost svojih dejavnosti in sredstev s poudarjanjem tistih, ki uspešno razvijajo kompetence okvira EntreComp.
PRIMERJAJTE Z OBSTOJEČO DEJAVNOSTJO	Prepoznajte priložnosti za širitev svojih dejavnosti, da bi podpirale podjetnostno učenje, tako da jih primerjate z okvirom EntreComp in odkrijete morebitne vrzeli.
ZAGOTOVITE DOKAZE	Uporabite okvir EntreComp kot izhodišče, na katerem naj temelji razmislek o izpopolnjevanju pristopa k učenju. Raziskave kažejo, da učenci potrebujejo podjetnostne kompetence za učinkovito ustvarjanje družbene, kulturne ali finančne vrednosti pri delu ali v skupnosti.

Okvir EntreComp ima kompetence razdeljene na štiri oz. osem ravni (Preglednica 4). Zanimivo je, da niso zapisane po ravneh izobraževanja (npr. ob koncu osnovnošolskega ali srednješolskega izobraževanja). Ker torej ravni niso določene glede na raven izobraževanja (navsezadnje so bile oblikovane za namen vseživljenjskega učenja), je treba vedno znova ugotoviti obstoječo razvitost neke kompetence in si nato zadati cilj, do katere ravni jo želimo razvijati naprej. Tako se lahko zgodi, da pri učencih ali dijakih ugotovimo, da obvladajo neko kompetenco na tretji ravni, neko drugo pa na peti, pri obeh pa želimo priti na peto raven. Tudi ni nič narobe, če imamo enak cilj na obeh ravneh izobraževanja, bomo pa ob tem seveda ustrezno različno načrtovali učno situacijo, ki ji bodo izpostavljeni učenci oz. dijaki. Ali povedano še drugače: na praktičnih podjetnostnih izkušnjah (raven 4) lahko delajo tako osnovnošolci kot srednješolci, le zahtevnost učne situacije mora biti različna.

Omenili smo, da je okvir EntreComp prilagodljiv. To pomeni, da ga lahko uporabimo v različnih situacijah in za različne namene. V našem izobraževalnem sistemu je možno razvijati podjetnostno kompetenco tako v osnovni

Preglednica 4: Ravni usposobljenosti za podjetnostno delovanje
Vir: McCallum, 2018.

Začetna raven		Raven samostojnosti		Raven odgovornosti		Raven mojstrstva	
Zanašanje na podporo drugih		**Krepitev samostojnosti**		**Prevzemanje odgovornosti**		**Pospeševanje preoblikovanja, inovacij in rasti**	
Pod neposrednim nadzorom.	Z manj podpore drugih, z določeno mero avtonomije in skupaj z vrstniki.	Samostojno in skupaj z vrstniki.	Prevzemanje in deljenje nekaterih odgovornosti.	Z malo usmerjanja in skupaj z drugimi.	Prevzemanje odgovornosti za sprejemanje odločitev in sodelovanje z drugimi.	Prevzemanje odgovornosti za prispevanje h kompleksnim dosežkom na nekem področju.	Opazno prispevanje k razvoju nekega področja.
Odkrijte	Raziskujte	Eksperimentirajte	Drznite si	Izboljšajte	Okrepite	Razširite	Preoblikujte
Prva raven se osredotoča predvsem na odkrivanje lastnih vrlin, potencialov, zanimanj in želja. Osredotoča se tudi na prepoznavanje različnih vrst problemov in potreb, ki jih lahko razrešimo na ustvarjalen način, ter na razvijanje posameznih spretnosti in stališč.	Druga raven se osredotoča na raziskovanje različnih pristopov k problemom, s poudarkom na raznolikosti in razvijanju socialnih spretnosti in stališč.	Tretja raven se osredotoča na kritično mišljenje in na eksperimentiranje z ustvarjanjem vrednosti, na primer prek praktičnih podjetniških izkušenj.	Četrta raven se osredotoča na prehod od zamisli k dejanjem v resničnem življenju in na prevzemanje odgovornosti za to.	Peta raven se osredotoča na izboljšanje lastnih spretnosti za prehod od zamisli k dejanjem, na prevzemanje vedno večje odgovornosti za ustvarjanje vrednosti in na grajenje znanja o podjetnosti.	Šesta raven se osredotoča na sodelovanje z drugimi, na uporabo lastnega znanja za ustvarjanje vrednosti in na spopadanje z vedno kompleksnejšimi izzivi.	Sedma raven se osredotoča na kompetence, ki so potrebne za spopadanje s kompleksnimi izzivi, in na obvladovanje nenehno spreminjajočega se okolja z visoko stopnjo negotovosti.	Osma raven se osredotoča na nastajajoče izzive z razvijanjem novega znanja prek raziskav in razvoja ter inovativnosti, da bi dosegli odličnost in preoblikovali način dela.

šoli kot na vseh nadaljnjih ravneh, vključno s terciarno stopnjo in tudi kasneje. Na ravni osnovne šole bi bilo verjetno treba razmišljati v smeri, kako lahko šola, ki je navadno dokaj tesno vpeta v lokalno (krajevno) skupnost, razvija kompetenco z različnimi dejavnostmi po vertikali in horizontali. Na ravni srednje šole so razmere drugačne, kajti srednje šole so praviloma manj vpete v lokalno okolje, hkrati pa se delijo v različne programe in smeri. Verjetno mora biti razvijanje podjetnostne kompetence v neki poklicni ali strokovni šoli drugačno kot v splošnoizobraževalni gimnaziji – v tej pa tudi drugačno, če gre npr. za ekonomsko ali umetniško gimnazijo.

Sklep

S kratkim prikazom podjetnostne kompetence, ki je ena izmed osmih splošnih kompetenc vseživljenjskega učenja, smo želeli najprej razložiti njen namen, nato pa jo prikazati kot kompetenco različnih človekovih zmožnosti in osebnostnih značilnosti ter kot kompetenco udejanjanja zamisli. Torej gre za kompetenco, za katero ni dovolj samo znanje oziroma vedenje samo po sebi, ampak je treba po možnostih preiti tudi v ukrepanje, udejanjanje zamisli. V projektu PODVIG smo skušali slediti namenu, ciljem in kompetencam, zapisanim v tem okviru, hkrati pa tudi ugotoviti, v kolikšni meri je skupni evropski okvir EntreComp možno prenesti na področje slovenskega šolskega sistema.

Viri in literatura

Kovač, M. (2010). Ključna kompetenca podjetništvo kot element priprave izvedbenega kurikula. Ljubljana: CPI. http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/kljucna_kompetenca_podjetnistvo.pdf

Evropska komisija. (2006). Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. 12. 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=LV

Evropska komisija. (2018). Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29

Evropska komisija. (2016). Sporočilo komisije evropskemu parlamentu, svetu, evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in odboru regij – Novi program znanj in spretnosti za Evropo. https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/SL/1-2016-381-SL-F1-1.PDF

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884). https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework

McCallum, E., Weicht, R., McMullan, L., Price, A. (2018). EntreComp into Action: get inspired, make it happen: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework. EUR 29105 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2018. ISBN 978-92-79-79360-8, doi:10.2760/574864, JRC109128). https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-action-get-inspired-make-it-happen-user-guide-european-entrepreneurship-competence

Polšak, A. (ur.). (2019). *EntreComp: Okvir podjetnostne komeptence.* Prirejeno po Bacigalupo idr. (2016) in McCallum idr. (2018). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/entrecomp.pdf

Slovar slovenskega knjižnega jezika. (b. d.) http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=podjetnost&hs=1.

2.3 Razlaga kompetenec podjetnostnega kompetenčnega okvira s primeri dejavnosti stopenjske nadgradnje posamezne kompetence – iz teorije v prakso

Nataša Kabaj Bavdaž, mag. Katarina Dolgan, mag. Mojca Dolinar, mag. Irena Krapež Stamenković, Tatjana Krapše, dr. Katica Pevec Semec, mag. Klavdija Šipuš
Zavod RS za šolstvo

Izvleček

Kompetenca podjetnosti je podrobneje razložena v gradivu EntreComp: Okvir podjetnostne kompetence,[1] vendar v prispevku osmišljamo opredelitev posameznih kompetenc nekoliko drugače. Izhajamo iz posameznih teorij, ki jih uporabljamo v pedagoški praksi, in nekoliko drugače razlagamo posamezne kompetence. To so teorije s področij psihologije, pedagogike in didaktike, menedžmenta, teorije učenja ipd. Zato se v besedilu kompetence podjetnostnega kompetenčnega okvira pojavijo v zapisih drugih teorij kot veščine, spretnosti. Bralca vabimo, da je pozoren na vsebino in razumevanje posamezne kompetence tudi z vidika razlage posameznih teorij. Vsaka kompetenca je predstavljena tako, da izhaja iz zapisa podjetnostnega kompetenčnega okvira in hkrati obrazložena s pripadajočo teorijo določene discipline. Poleg tega je osmišljena s stopenjsko nadgradnjo s primerom, povzetim iz posameznih šol, vključenih v projekt Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v osnovnih šolah POGUM.

Čeprav so v primerih praks zapisane posamezne kompetence, moramo poudariti, da pri navedenih dejavnostih učenec ne razvija le ene kompetence. Pogosto se dogaja in je povsem normalno, da učenec lahko razvija več kompetenc znotraj posameznih dejavnosti. Primer je zato treba brati zgolj kot prikaz dejavnosti stopenjske nadgradnje posamezne kompetence.

Ključni pojmi: podjetnostna kompetenca, kompetenca podjetnostnega kompetenčnega okvira, ravni strokovnosti

Predstavitev vsake kompetence podjetnostnega kompetenčnega okvira izhaja iz razlage kompetenc EntreComp.

V nadaljevanju sledi obogatena razlaga posamezne kompetence po vrstnem redu tako, kot si sledijo v zapisu podjetnostnega kompetenčnega kroga.

- področje **Zamisli in priložnosti**: *odkrivanje priložnosti, ustvarjalnost, vizija, vrednotenje zamisli, etično in trajnostno razmišljanje;*
- področje **Viri:** *samozavedanje in samoučinkovitost, motiviranost in vztrajnost, vključevanje virov, finančna in ekonomska pismenost, vključevanje človeških virov;*
- področje **K dejanjem:** *prevzemanje pobude, načrtovanje in upravljanje, obvladovanje negotovosti, dvoumnosti in tveganja, sodelovanje, izkustveno učenje.*

1 Polšak, A. (ur.). (2019). *EntreComp: Okvir podjetnostne kometence.* Prirejeno po Bacigalupo idr. (2016) in McCallum idr. (2018). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/entrecomp.pdf

Preglednica 1: Ravni strokovnosti posamezne kompetence EntreComp[2]
Vir: Bacigalupo idr., 2016; McCallum idr., 2018.

		Ravni strokovnosti (doseganja kompetence)		
	Kompetenca	**Začetna raven**	**Raven samostojnosti**	**Raven odgovornosti**
ZAMISLI IN PRILOŽNOSTI	Odkrivanje priložnosti	Učenci najdejo priložnosti za ustvarjanje vrednosti za druge.	Učenci prepoznajo priložnosti za obravnavo potreb, ki niso bile izpolnjene.	Učenci razumejo bistvo in oblikujejo priložnosti, s katerimi se bodo odzvali na izzive in ustvarjali vrednosti za druge.
	Ustvarjalnost	Učenci razvijejo raznolike zamisli, ki bodo ustvarjale vrednost za druge.	Učenci preizkušajo in izboljšujejo zamisli, ki bodo ustvarjale vrednost za druge.	Učenci preoblikujejo zamisli v rešitve, ki ustvarjajo vrednost za druge.
	Vizija	Učenci si zamislijo želeno prihodnost.	Učenci ustvarijo navdihujočo vizijo, ki bo pritegnila druge.	Učenci uporabijo svojo vizijo kot vodilo pri strateškem odločanju.
	Vrednotenje zamisli	Učenci razumejo in cenijo vrednost zamisli.	Učenci razumejo, da imajo zamisli lahko različno vrednost in so uporabljene na različne načine.	Učenci razvijejo strategije za najboljši izkoristek zamisli.
	Etično in trajnostno razmišljanje	Učenci prepoznajo vpliv svojih odločitev in vedenja v skupnosti in okolju.	Pri sprejemanju odločitev učence vodita etičnost in trajnost.	Učenci delujejo v skladu s svojimi etičnimi in trajnostnimi cilji.
VIRI	Samozavedanje in samoučinkovitost	Učenci zaupajo svoji sposobnosti za ustvarjanje vrednosti za druge.	Učenci izkoristijo svoje prednosti in slabosti.	Učenci v skupinskem delu z drugimi nadomestijo svoja šibka področja tako, da še bolj poglobljeno razvijajo svoja močna področja.
	Motiviranost in vztrajnost	Učenci so zagnani za ustvarjanje vrednosti za druge.	Učenci vložijo trud in sredstva v sledenje svoji strasti in ustvarjanje vrednosti za druge.	Učenci se osredotočijo na svojo strast in nadaljujejo ustvarjanje vrednosti za druge.
	Vključevanje virov	Učenci odgovorno poiščejo in uporabijo vire.	Učenci zberejo in upravljajo različne vrste virov za ustvarjanje vrednosti za druge.	Učenci opredelijo strategije za zbiranje virov, ki so potrebni za ustvarjanje vrednosti za druge.
	Finančna in ekonomska pismenost	Učenci pripravijo proračun za enostavno dejavnost.	Učenci najdejo možnosti financiranja in upravljanja proračuna za svojo dejavnost ustvarjanja vrednosti.	Učenci naredijo načrt za finančno trajnost dejavnosti za ustvarjanje vrednosti.
	Vključevanje človeških virov	Učenci jasno in z navdušenjem izrazijo svoje zamisli.	Učenci prepričajo, vključijo in navdušijo druge za dejavnosti ustvarjanja vrednosti.	Učenci pritegnejo ostale in jih vključijo v dejavnosti za ustvarjanje vrednosti.
K DEJANJEM	Prevzemanje pobude	Učenci rešujejo probleme, ki vplivajo na njihovo skupnost.	Učenci spodbudijo dejavnosti za ustvarjanje vrednosti.	Učenci poiščejo priložnosti za prevzemanje pobud za dodajanje ali ustvarjanje vrednosti.
	Načrtovanje in upravljanje	Učenci opredelijo cilje za preproste dejavnosti, ki ustvarjajo vrednost.	Učenci izdelajo akcijski načrt, ki identificira prednostne naloge in mejnike za doseganje ciljev.	Učenci izboljšajo prednostne naloge in načrte za prilagoditev spreminjajočim se razmeram.
	Obvladovanje negotovosti, dvoumnosti in tveganja	Ob preizkušanju novih stvari učencev ni strah narediti napake.	Učenci ovrednotijo prednosti in tveganja alternativnih možnosti in izberejo možnost, ki odraža njihove želje in pričakovanja.	Učenci pretehtajo tveganja in sprejemajo odločitve navkljub negotovosti in dvoumnosti.
	Sodelovanje	Učenci enakovredno delajo v timu.[3]	Učenci sodelujejo z različnimi posamezniki in skupinami za ustvarjanje vrednosti.	Učenci oblikujejo skupino in mreže na podlagi potreb svojih dejavnosti za ustvarjanje vrednosti.
	Izkustveno učenje	Učenci prepoznajo, kaj so se naučili s sodelovanjem v dejavnostih za ustvarjanje vrednosti.	Učenci razmislijo in ovrednotijo svoje dosežke in neuspehe ter se iz njih kaj naučijo.	Učenci izboljšajo svoje sposobnosti ustvarjanja vrednosti s predhodnimi izkušnjami in medsebojnimi razgovori.

2 Preglednica je prevzeta iz gradiva Polšak, A. (ur.). (2019). *EntreComp: Okvir podjetnostne kometence.* Prirejeno po Bacigalupo idr. (2016) in McCallum idr. (2018). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/entrecomp.pdf

3 Soroden pojem je tudi ekipa. Med pojmoma ekipa in tim ni velike pomenske razlike. Ekipa (fr. ***équipe***) in tim (angl. ***team***) označujeta skupino ljudi za izvedbo nekega dela. Po SSKJ je **ekípa** -e ž (í) *skupina ljudi, sestavljena za določeno delo*, nalogo: na kraj nesreče so poslali opremljene reševalne ekipe; sestaviti ekipo za nogometno prvenstvo moštvo … in **tim** -a [tím] m (í) knjiž. **1.** *skupina ljudi, ki opravlja skupno delo*, delovna skupina: izbrati tim za določeno nalogo; uspešen, velik tim; člani tima / strokovni, zdravniški tim / delati v timu **2.** *skupina športnikov, ki nastopa na isti strani v športni igri; moštvo:* kateri tim je zmagal; sestaviti tim; trener tima / košarkarski, odbojkarski tim. V poslovnem svetu razlikujejo zlasti tim in skupino: za tim naj bi za razliko od skupine mdr. veljalo, da gre za tesnejšo povezanost in pripadnost ter skupne cilje, pri izvrševanju katerih se člani dopolnjujejo, cilji pa ne morejo biti uresničeni, če k uresničitvi ne prispevajo prav vsi člani tima.

Odkrivanje priložnosti

Podjetnostna kompetenca *odkrivanje priložnosti* je začetna, prva in ključna za razvoj podjetnosti posameznika.

Opis kompetence v podjetnostnem kompetenčnem okviru

1.1 Odkrivanje priložnosti

Uporabite domišljijo in sposobnosti za prepoznavanje priložnosti za ustvarjanje vrednosti.

- Prepoznajte in ocenite priložnosti za ustvarjanje vrednosti z raziskovanjem družbenega, kulturnega in ekonomskega okolja.
- Raziščite potrebe in izzive, na katere je treba odgovoriti.
- Vzpostavite nove smiselne povezave in združite vse razdrobljene delce v delovanju okolja, v katerem živite, pri ustvarjanju priložnosti za ustvarjanje vrednosti.

Neodvisno od podjetnostne kompetence je zmožnost odkrivanja priložnosti v današnjem svetu vse prej kot zanemarljiva lastnost posameznika. V hitro spreminjajočem se svetu, v katerem mora biti človek vse bolj proaktiven, ustvarjalen, samooskrben, v katerem mora znati poskrbeti zase in za druge, je ta lastnost tista, ki ne le da ohranja človeka dejavnega, ampak mu pomaga pri razvoju samoaktualizacije in identitete. Da bi bil človek sposoben čim bolje ustvarjati, odkrivati priložnosti v okolju in biti proaktiven – uresničevati lastne zamisli, je treba predhodno zagotoviti razvoj posameznih veščin, kot so opazovanje, prepoznavanje, primerjanje; imeti mora čim bolj razvite veščine raziskovanja. Tega se človek nauči, ni mu dano samo po sebi.

Za razvijanje kompetence odkrivanja priložnosti so predvsem v svetu podjetništva razvili metode, ki so preverjene in delujejo. Gre za področje razvoja človeških virov, ki ni značilno le za podjetništvo, temveč za vsa področja osebnega, družbenega, poklicnega življenja. Navajajo jih takole:

Metoda bolje, hitreje, manjše, ceneje

• Na inoviranje gleda človek z vidika, kako narediti stvar manjšo, učinkovitejšo, hitreje dostopno, zmogljivejšo. Uporaba te metode vpliva na vse hitrejši tehnološki razvoj, ki smo mu priča na dnevni ravni (v kratkem času prehod od velikih računalnikov prek prenosnih do tablice in pametnega telefona).

Opazovanje vzorcev in prenašanje vrednosti

• Metoda temelji na proučevanju in razumevanju zakonitosti delovanja nečesa. Lahko gre za prenos z ene lokacije na drugo (kaj res deluje in zakaj), od učenca na učenca, iz zbornice v zbornico ipd.

• Učenec naj bi ob tej metodi v šolski praksi zmogel interpretirati opazovano tako, da sklepa na podlagi izkustvenega učenja. To bi počel namesto učenja definicij na pamet.

Metoda razvijajoče se ideje/vizije

• O tej metodi govorimo takrat, ko si človek zamisli neko inovacijo, s katero bi prispeval k dvigu kakovosti življenja in dela ne le zase, ampak tudi za druge. Vendar je potreben čas, da zaživi. Potrebni so vztrajnost, opazovanje dogajanja v okolju, iskanje razlogov za neuspeh in možnosti za uspeh.

Metoda inverzije idej

• Gre za način pogleda na stvari tako, da »obračamo stvari na glavo«, za pogled na stvari, dogajanja, procese z drugega zornega kota. Pri tem gre za zmožnost »helikopterskega pogleda«, za izvajanje metode viharjenja možganov, odtujevanja od lastnih konceptov, da bi lahko videli nekaj drugega.

Metoda ravnovesja

• Gre za iskanje ravnovesja med lastnimi prepričanji in potrebami drugih. Pri tej metodi je pomembno, da posameznik živi z odprtimi očmi in ušesi. Spremljati mora dogajanje okoli sebe, znati mora prisluhniti potrebam drugih, zmoči mora empatijo. Gre za neke vrste testiranje/odkrivanje težav, zakaj neka ideja ne zaživi. V procesu

razvoja ideje se tako oblikuje priložnost, da se ujameta ponudnik in uporabnik. Pri tem se npr. prototip ideje toliko časa izgrajuje, da sta obe stranki zadovoljni.

• Če to metodo prenesemo v učno prakso, bi jo lahko implementirali v proces preverjanja in spremljanja učenčevega napredka. Učenec v zgoraj opisanem procesu išče priložnosti, kako priti do boljšega učnega izida, ki ga pričakuje učitelj, ta pa prilagaja npr. načine preverjanja učenčeve uspešnosti.

Metoda izoliranja vrednosti

• Praviloma ima vsaka ideja, ki vodi do rezultata, neko vrednost, kolikšna je ta, pa je odvisno od (samo)evalvacije. Ko ustvarjamo vrednost za druge, ni dovolj, da jo sami ocenjujemo za veliko pridobitev, če ne zadovolji potrebe drugih.

• V učni praksi bi lahko bila metoda uporabna v različnih fazah učnega procesa. Poudarek je na stalni (samo) evalvaciji dosežkov, ki so lahko rezultat posameznih korakov ali pa končni rezultat učnega procesa. Pri razvoju podjetnostne kompetence pride do izraza v procesu vrednotenja idej.

Pri razvijanju kompetence odkrivanje priložnosti velja, da je treba pustiti učencem spreminjanje miselnih vzorcev, jih usmerjati v opazovanje okolice z vsemi možnimi čutili in jih spodbujati, da delajo z navdušenjem.

Vir: Povzeto po http://kotelnikov.biz/coach/opportunities_6slides.html

Uresničevanje razvoja kompetence odkrivanja idej pomeni razvijanje in spreminjanje učnih praks od pretežno poučevalnih metod, v metode razvojno-raziskovalne učne prakse.

Primer trostopenjskega razvoja kompetence *odkrivanje priložnosti*

Kompetenca	Ravni strokovnosti (doseganja kompetence)		
	Začetna raven	Raven samostojnosti	Raven odgovornosti
1.1 Odkrivanje priložnosti	Učenci najdejo priložnosti za ustvarjanje vrednosti za druge.	Učenci prepoznajo priložnosti za obravnavo potreb, ki niso bile izpolnjene.	Učenci razumejo bistvo in oblikujejo priložnosti, s katerimi se bodo odzvali na izzive in ustvarjali vrednosti za druge.

Primer iz prakse

Učna tema: **Strpnost**[4]

Cilji:

- učenke in učenci aktivno, praktično in sistematično dopolnjujejo in poglabljajo znanje o strpnosti, različnosti in sprejemanju drugačnosti;
- dejavnosti jih spodbujajo k samostojnemu in kritičnemu mišljenju;
- oblikujejo pozitiven odnos do ljudi s posebnimi potrebami, posameznikov iz različnih kulturnih predelov sveta, se zavedajo različnosti.

Ravni strokovnosti (doseganja kompetence) in dejavnosti za razvoj kompetence na posamezni ravni		
Začetna raven	**Raven samostojnosti**	**Raven odgovornosti**
Dejavnosti za *iskanje priložnosti za ustvarjanje vrednosti za druge z metodo inverzije idej* – Učenci opazujejo okolico in prepoznavajo oblike nestrpnosti med različnimi družbenimi skupinami. Razmišljajo o pomenu besed »drugačnost, strpnost, sprejemanje drugačnosti«. Svojo razlago zapišejo na barvne lističe. Izbrani učenec lističe razvrsti po kategorijah. Učenci diskutirajo o drugačnosti, različnosti, navajajo argumente, zakaj je treba spoštovati in sprejemati vse posameznike.	Dejavnosti za *prepoznavanje, ustvarjanje in izgrajevanje priložnosti npr. z metodo bolje, hitreje, manjše, ceneje* – Učenci iščejo in predlagajo spremembe zapisov (dogovorov) o premagovanju nestrpnosti, predlagajo konkretne ideje z drugačnimi načini preprečevanja nestrpnosti ipd. – *Osredotočanje na izzive* Z uporabo metode inverzija idej učenci pogledajo na nestrpnost z drugega zornega kota (z vidika nestrpneža). Opisujejo težave, razloge za nestrpnost, pojavne oblike v soodvisnosti od različnih kriterijev. Obravnavajo spoznanja oz. razloge za nestrpnost in iščejo priložnosti za omejitev nestrpnosti.	*Z metodo ravnovesja učenci:* – izdelajo navodila, didaktično igro, pripravijo besedilo in ga dramatizirajo, izdelajo videoposnetek, s čimer ustvarijo vrednost (izdelek), s katerim uporabniki ozaveščajo problem nestrpnosti in se tako zavedajo problema tega področja. – *Z metodo izoliranja vrednosti* se učenci, ki so izdelali novo vrednost (izdelek za preprečevanje nestrpnosti) odločijo za preverjanje potreb uporabnikov tega izdelka. Z analizo spoznanj po opazovanju pripravijo predlog sprememb prejšnjega izdelka.

4 Primer je pripravila strokovna delavka z OŠ Janka Padežnika Maribor.

Ustvarjalnost

Ustvarjalnost je ena od petnajstih kompetenc podjetnostnega kompetenčnega okvira EntreComp: okvira podjetnostne kompetence (EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework). Je ena od petih kompetenc področja *Zamisli in priložnosti*.

Opis kompetence v podjetnostnem kompetenčnem okviru

1.2 Ustvarjalnost

Razvijajte ustvarjalne in ciljno naravnane zamisli.

- Razvijte različne zamisli in priložnosti za ustvarjanje vrednosti, vključno z boljšimi rešitvami za obstoječe in prihajajoče izzive.
- Raziskujte in inovativno preizkušajte.
- Združite znanje in vire za doseganje boljših rezultatov.

Ustvarjalnost velja za osmo inteligenco. Gre za miselne procese, ki vodijo do edinstvenih idej in rešitev in za katere je pri večini ljudi odgovorna desna polovica možganov. Ker je ne uporabljamo tako pogosto kot levo in ker sodobna družba zahteva izrazito analitično razmišljanje, pri mnogih ljudeh ostaja neizkoriščena vse življenje. Študije med drugim kažejo, da je ustvarjalno mišljenje učinkovitejše, če ga ustrezno spodbujamo. Angleški pedagog Ken Robinson je poudaril, da je ustvarjalnost v šoli enako pomembna kot pismenost in jo je treba obravnavati enako. To pomeni, da je treba razvoj ustvarjalnosti ozavestiti in jo kot veščino načrtno spodbujati.

Ključnega pomena za to je poznavanje njenih ključnih sestavin, ki jih je opredelil Guilford (1967).

• **Fluentnost** (koliko odgovorov je uspel nekdo oblikovati v določenem času v zvezi z neko nalogo), ki jo je pojmoval kot sposobnost odkrivanja velikega števila rešitev in jo razdelil na fluentnost besed, idej, asociacij in izražanja, ki ustrezajo izbranim merilom. Fluentnost besed je sposobnost naštevanja besed, fluentnost idej je sposobnost odkrivanja več zamisli za rešitev zastavljenega problema, fluentnost asociacij je sposobnost naštevanja besed z enakim ali podobnim pomenom, ki so povezane, fluentnost izražanja pa je sposobnost odkrivanja primerne oblike izražanja za zamišljene rešitve.

• **Fleksibilnost ali prilagodljivost** (kako različni so odgovori med seboj) je zmožnost odkrivanja različnih, a hkrati primernih oz. smiselnih idej. Pri fleksibilnosti v nasprotju s fluentnostjo upoštevamo merilo kakovosti. Guilford razlikuje spontano in adaptivno fleksibilnost, prva je nemotivirana prilagodljivost, odvisna od značilnosti posameznika, ki se spontano odzove in samoiniciativno prilagaja možnostim. Adaptivna fleksibilnost je motivirana prilagodljivost, ki jo navodila izrecno zahtevajo in poudarjajo.

• **Originalnost ali izvirnost** (kako drugačni so odgovori posameznika glede na odgovore drugih ljudi) je sposobnost odkrivanja in proizvajanja novih, nenavadnih in domiselnih idej ali rešitev, ki so redke, a duhovite in asociativno oddaljene. Izvirnost presojamo po dveh merilih – redkosti in primernosti oziroma ustreznosti ali primernosti danim merilom.

• **Elaboracija ali sposobnost izdelave** (koliko detajlov in energije je pripravljen posameznik vložiti v reševanje neke naloge, kako lahko neko idejo nadgradi) je sposobnost izdelave, tj. izpopolnjevanje načrta dela ali ubeseditev s podrobnostmi. V testih ustvarjalnosti elaboracijo ugotavljamo z določanjem števila in primernosti rešitev, s katerimi je pisec pisno izrazil ali ubesedil svojo idejo.

Ameriški psiholog Torrance (1974) je proučeval razvoj sposobnosti divergentnega mišljenja in ugotovil, da se pospešen razvoj divergentnih sposobnosti (fluentnost idej, fleksibilnost in izvirnost) začne med tretjim in četrtim letom otrokove starosti, v petem letu pa pride do nazadovanja teh sposobnosti. Opredelil je kritična obdobja v razvoju ustvarjalnih sposobnosti:

- prvo okrog petega leta starosti,

- drugo in najtežavnejše obdobje okrog devetega leta,
- tretje okrog trinajstega leta,
- četrto obdobje okrog sedemnajstega leta.

Zadnjemu, kritičnemu sledi razvoj ustvarjalnih sposobnosti, ki ni tako intenziven kot prej in traja do zrelosti. Ustvarjalni proces je bolj ciljno usmerjen. Torrance (1974) je izpostavil povezanost med kritičnimi obdobji v razvoju ustvarjalnih sposobnostih in prelomnicami v življenju, npr. na prehodu iz vrtca v šolo, ko otrok porabi energijo za prilagajanje novim okoliščinam, ne pa razvoju ustvarjalnih sposobnosti. Ustvarjalnost z leti formalnega izobraževanja pada, če je ne razvijamo načrtno.

Če želimo pri otrocih spodbujati razvoj ustvarjalnosti, moramo poznati nekaj načinov, recimo jim spodbujevalci oz. zaviralci uspešnosti. Večina znanstvenikov, ki je raziskovala ustvarjalnost, se strinja, da smo najbolj ustvarjalni takrat, ko:

- nekaj delamo z veseljem,
- smo pri delu razigrani in uporabljamo humor,
- imamo možnost in se ne bojimo delati napak, da lahko eksperimentiramo, ko spreminjamo ustaljene navade (npr. če gremo v šolo po drugi poti, če spremenimo način prehranjevanja),
- si vzamemo dovolj časa.

Čas je namreč pomemben z dveh vidikov:

1. zavedati se moramo, da ne moremo biti kreativni 15 minut na dan (npr. vsak dan 15 minut pred večerjo);
2. ko »dobimo« neko idejo, ji moramo pustiti dovolj časa, da dozori.

Zagotovo bo ideja, ki je imela dovolj časa, da se razvije, na koncu boljša, kot ideja, s katero smo prehitro zadovoljni.

Prav pa je, da poznamo tudi nekatere zaviralce ustvarjalnosti. Ustvarjalnost zavira nasprotje vsega tistega, kar jo spodbuja, torej pomanjkanje časa, ustaljen pogled na stvari, rutine, pretiran nadzor, skrb, prevelik pritisk, nedopuščanje napak, preveliko spodbujanje tekmovalnosti, prepogosto vrednotenje tega, kar nekdo počne (je prav ali narobe).

Profesor psihologije dr. Vid Pečjak (Pečjak, 1987) je iz lastnih izkušenj, pa tudi iz svetovne literature zbral vrsto praktičnih nasvetov, kako spodbuditi in vzdrževati ustvarjalnost.

1. Do idej moramo biti kritični, a brez očitkov.

Kadar koli nam otroci predstavijo, kaj so naredili, poskušamo z njimi ugotoviti, kaj bi lahko še storili. Kako bi problem lahko rešili še drugače? Storite to brez očitkov, saj lahko s tem otroka navajate k iskanju novih idej.

2. Spodbujati moramo variantno razmišljanje.

Učenci naj spremljajo dnevno časopisje, revije, publikacije. Spodbujamo jih, da naj ob nekaterih člankih pomislijo, kako bi se odločili sami v vlogi direktorja, politika, ravnatelja.

3. Širiti moramo obzorja.

Za ustvarjanje novih idej je koristna in potrebna čim širša razgledanost. Včasih se vam porodi ideja, medtem ko gledate, berete, poslušate nekaj, kar se niti ne tiče vašega poklicnega dela. Najboljše ideje se ne rodijo v pisarni. Enako velja tudi za učence, zato jim moramo dati čas za razmislek in iskanje idej tudi zunaj učilnic.

5. Vsako stvar lahko naredimo še drugače.

Velika nevarnost za ustvarjalno razmišljanje je prepričanost, da se nekaj dela na enak način. Če bi bilo to res, napredka sploh ne bi bilo.

6. O idejah moramo razpravljati.

O izzivih, ki se jih lotevamo, se čim več pogovarjajmo. Med ustvarjalno razpravo pridemo pogosto do odličnih zamisli in dopolnimo našo zasnovo.

7. Dvom je postavka ustvarjalnega dela.

Dvomiti v vse je ena pomembnih postavk ustvarjalnega dela. Spodbujajte učence, da bodo iskali lastne rešitve.

8. Tudi nenavadne ideje so lahko zanimive.

Vsaka ideja se lahko v neki situaciji pokaže kot koristna. Še tako nenavadne ideje ne zavrzimo, lahko prirejeno prav koristno uporabimo.

9. Idejo je treba zapisati.

Učence navajajmo, da svoje ideje zapisujejo, saj nam tista, ki je ne zapišemo, pogosto izgine iz spomina. Dovolj je, da napišemo samo osnovno misel, tezo, ki jo pozneje lahko obudimo.

10. Ni vsaka ideja odkritje.

Zgodi se, da učenci mislijo, da so odkrili novo idejo, ki bo prekosila vse druge. Ko pa se skupaj poglobimo in pogovorimo o njej, ugotovimo, da so drugi našli boljšo rešitev. Če je idejo vredno razvijati, je treba iskati dodatne podatke in anologije na drugih področjih.

11. Potrebni sta samokritičnost in samoanaliza.

Navajajmo učence na samokritičnost svojih zamisli. Idejo naj podvržejo samoanalizi. Naj je ne poveličujejo, pa tudi zatreti je ne smejo, če v prvem trenutku ne najdejo razumne rešitve. Najslabše je, če zamisel razvijemo na pol in ob tem mislimo, da bo ob njeni uresničitvi »ostrmel svet«.

Ob upoštevanju namigov, načrtnem razvijanju ustvarjalnosti in zavedanju, da je tudi ustvarjalnost veščina, ki jo je treba krepiti, ob načrtovanju dejavnosti, ki bodo omogočale učencem, da izkažejo svojo ustvarjalnost, bomo lahko prav učitelji tisti, ki bomo omogočili, da otroci (p)ostanejo ustvarjalni, tudi ko odrastejo.

> »All children are born artist. The problem is how to remain artist once he grows up.«
>
> Pablo Picasso

Primer trostopenjskega razvoja kompetence *ustvarjalnost*

Kompetenca	Ravni strokovnosti (doseganja kompetence)		
	Začetna raven	Raven samostojnosti	Raven odgovornosti
1.2 Ustvarjalnost	*Učenci razvijejo raznolike zamisli, ki bodo ustvarjale vrednost za druge.*	*Učenci preizkušajo in izboljšujejo zamisli, ki bodo ustvarjale vrednost za druge.*	*Učenci preoblikujejo zamisli v rešitve, ki ustvarjajo vrednost za druge.*

Primer iz prakse

Učni sklop: **Počitnice v mojem domačem kraju**[5]

Cilji

Učenci:

- bogatijo besedni zaklad (razvijajo govorno zmožnost),
- razvijajo sposobnost/zmožnost kritičnega mišljenja,
- spoznajo prvine zgradbe različnih besedil glede na njihovo vlogo (brošura), prepoznavajo značilnosti govora, npr. govorne menjave, razvoj teme in logično sosledje, stopnjo »formalnosti« besedila, interpretirajo (govorčev) sporočevalni namen,

5 Primer, ki je bil podlaga za nadgradnjo, je pripravila učiteljica angleščine z OŠ Šenčur.

- spoznajo in interpretirajo ustrezne prvine nebesedne podpore govoru ter jih uporabljajo v govoru,
- razvijajo digitalno pismenost,
- razvijajo slušno razumevanje.

Ravni strokovnosti (doseganja kompetence) in dejavnosti za razvoj kompetence na posamezni ravni		
Začetna raven	**Raven samostojnosti**	**Raven odgovornosti**
Učenci razvijejo raznolike zamisli, ki bodo ustvarjale vrednost za druge. Učenci: – spoznajo sestavo turistične brošure in predlagajo načine, kako predstaviti svoj kraj turistom, – naštejejo možnosti, kaj bi kraj, v katerem živijo, lahko predstavili turistom, – predstavijo možne načine izdelave turistične brošure, – navedejo možnosti, kje bi lahko brošuro predstavili in distribuirali in komu.	*Učenci preizkušajo in izboljšujejo zamisli, ki bodo ustvarjale vrednost za druge.* Učenci: – v dvojicah oz. skupinah samostojno oblikujejo brošuro o domačem kraju in jo predstavijo sošolcem, – predstavijo možnost, kje bi lahko brošure predstavili širši javnosti in jih distribuirali izbranim organizacijam, – na podlagi povratnih informacij svojih sovrstnikov svoje brošure izboljšajo in nadgradijo.	*Učenci preoblikujejo zamisli v rešitve, ki ustvarjajo vrednost za druge.* Učenci: – oblikujejo kratko predstavitev s slikovnim gradivom o svojem domačem kraju in ob njej predstavijo izdelano brošuro, – svojo predstavitev in brošuro predstavijo na srečanju predstavnikov organizacij v domačem kraju, povezanih s turizmom (oddelek za turizem na občinski upravi, TIC, turistične organizacije, lastniki hotelov, apartmajev, gostinskih objektov, muzejev, galerij idr.).

Vizija

Vizija je ena od petnajstih kompetenc podjetnostnega kompetenčnega okvira EntreComp: okvira podjetnostne kompetence (EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework). Je ena od petih kompetenc področja *Zamisli in priložnosti*.

Opis kompetence v podjetnostnem kompetenčnem okviru

1.3 Vizija

Prizadevajte si za uresničitev svoje vizije prihodnosti.

- Zamislite si prihodnost.
- Razvijte vizijo za prehod od zamisli k dejanjem.
- Predstavljajte si mogoči razvoj dogodkov, da boste lažje usmerjali svoj trud in dejanja.

Vizija je v SSKJ opredeljena kot »predstava o tem, kakšna naj bi neka stvar ali pojav v prihodnosti bila« (SSKJ, 1994: 159), v Slovarju tujk pa kot »predvidevanje, videnje prihodnjih dogodkov oziroma kot fantazijska podoba časa« (Veliki slovar tujk, 2002).

Vizijo naj bi imel v življenju vsak od nas. Temeljila naj bi na naši notranji predstavi o tem, kako sami vidimo svoj smisel. Lahko jo opredelimo kot podobo želene prihodnosti, ki jo želimo doseči. Je kot nekakšen kompas, ki nas vodi na tej poti. Upoštevati mora tako trenutno stanje kot tudi zunanje okoliščine, kajti v nasprotnem primeru je to zgolj naše sanjarjenje. Je torej nekakšen posplošeni opis predvidene prihodnosti. Predstavlja, kakšna naj bi ta prihodnost bila in kaj naj bi v njej počeli. Z nekaj besedami opisuje, kaj nameravamo početi v prihodnosti in kakšni želimo postati.

Sullivan in Klytton pravita, da si lahko vizijo predstavljamo kot vrh gore, ki ga želimo osvojiti. Če nimamo jasne vizije, sicer slutimo nekaj, kar bi radi dosegli, a je ta podoba nejasna, zabrisana – kot vrh gore, ki ga zakrivajo oblaki. Če se odpravimo na goro, ne da bi jasno videli njen vrh, lahko po nepotrebnem izgubljamo čas in energijo za tavanje po stranpoteh, ki ne vodijo k vrhu. Šele če jasno vidimo vrh (vizija) in markacije na naši poti (etapni cilji na poti k uresničevanju vizije), lahko izberemo najbolj učinkovito pot naravnost navzgor (Sullivan in Klyton, 2000).

Oblikovana vizija nam pomaga pri uresničevanju in doseganju želene prihodnosti, upoštevajoč trenutna dejstva, upe, sanje, priložnosti, pa tudi nevarnosti. Daje nam spodbudo za pot od tu, kjer se trenutno nahajamo, s postopnimi koraki in napredovanjem do tja, kamor želimo. Vizija, v katero resnično verjamemo, sproži v nas energijo in motivacijo za premagovanje ovir in doseganje zastavljenih ciljev. Hkrati nam omogoča hitrejšo in uspešnejšo rast.

Wilson je opredelil pet lastnosti uspešne vizije. Te so:

- **jasnost** (zahteva jedrnato in enostavno opredelitev osnovnih principov, prioritet in strategij podjetja),
- **usklajenost** (zahteva smiselnost in iznajdljivost ter uskladitev vrednot posameznika in organizacije),
- **moč komuniciranja** (ima nalogo, da vizija postane del organizacijske kulture, zato mora biti vizija domiselna, zgovorna in komunikativna),
- **doslednost** (zahteva njeno izvajanje ob vsaki posamični odločitvi, najsibo ta pomembna ali nepomembna za posameznika),
- **fleksibilnost** (je odgovor na spreminjajoče se okolje, kajti le odprta vizija je kos naglim spremembam). (Wilson, 1992)

Čeprav se zdi, da je naša pot začrtana, ko imamo enkrat oblikovano vizijo, pa se moramo zavedati, da to ni enkratni dogodek, temveč nenehen proces.

Primer trostopenjskega razvoja kompetence *vizija*

Kompetenca	Ravni strokovnosti (doseganja kompetence)		
	Začetna raven	Raven samostojnosti	Raven odgovornosti
1.3 Vizija	*Učenci si zamislijo želeno prihodnost.*	*Učenci ustvarijo navdihujočo vizijo, ki bo pritegnila druge.*	*Učenci uporabijo svojo vizijo kot vodilo pri strateškem odločanju*

Primer iz prakse

Vsebinski sklop: Karierna orientacija[6]

Cilji

Učenci:
- ugotavljajo svoja močna področja, talentiranost, interese pa tudi področja rasti ter razmišljajo o svojem mestu v svetu dela;
- raziskujejo, katere veščine in spretnosti so potrebne za opravljanje raznovrstnih poklicev;
- razvijajo razumevanje pomembnih prehodnih obdobij v svojem življenju;
- pridobivajo izkušnje pri sodelovanju z ožjim lokalnim in širšim družbenim okoljem ter izkustveno spoznavajo trg dela.

Ravni strokovnosti (doseganja kompetence) in dejavnosti za razvoj kompetence na posamezni ravni		
Začetna raven	Raven samostojnosti	Raven odgovornosti
Učenci si zamislijo želeno prihodnost. Z učenci izvedemo delavnico samospoznavanja. Narišejo drevo in napišejo v območju korenin drevesa svoje osebnostne lastnosti, dobre navade, v območju debla svoja znanja, spretnosti, sposobnosti, v območju krošnje svoje ideje za prihodnost, cilje, vizije in dvome, v oblačku nad ptičem svoje moči, s katerimi lahko odpravijo dvome.	*Učenci ustvarijo navdihujočo vizijo, ki bo pritegnila druge.* Na podlagi svojega zapisa v drevesu učenci oblikujejo predstavitev, ki bi jo izvedli na razgovoru za zaposlitev. Pri tem izpostavijo vse, kar so zapisali v drevesu. Načrtujejo tudi način predstavitve, ki naj v čim večji meri upošteva naslovnike (delodajalce). Svojo vizijo predstavijo na čim bolj ustvarjalen, zanimiv način, ki bo pritegnil poslušalce.	*Učenci uporabijo svojo vizijo kot vodilo pri strateškem odločanju.* Na podlagi lastnih ugotovitev iz delavnice samospoznavanja in oblikovanja ter predstavitve vizije se učenci odločijo, na kateri srednji šoli se bodo udeležili informativnih dni oz. na kateri srednji šoli bi želeli nadaljevati svoje izobraževanje.

6 Primer, ki je bil podlaga za nadgradnjo, je pripravila strokovna delavka I. OŠ Rogaška.

Vrednotenje zamisli

Vrednotenje zamisli je kompetenca podjetnostnega kompetenčnega okvira in je umeščena v področje *Zamisli in priložnosti*.

Opis kompetence v podjetnostnem kompetenčnem okviru

1.4 Vrednotenje zamisli

Kar najbolje izkoristite zamisli in priložnosti.

- Ovrednotite zamisli, ki ste jih oblikovali za socialno, kulturno in gospodarsko področje.
- Prepoznajte ustvarjalno moč zamisli in primerne poti za njeno uresničitev.

Kompetenca *vrednotenje zamisli* je ena od petih kompetenc prvega področja *Zamisli in priložnosti* in se tesno prepleta z drugimi štirimi kompetencami tega področja (*odkrivanje priložnosti, ustvarjalnost*, *vizija* ter *etično in trajnostno razmišljanje*). Odkrivanje priložnosti, iskanje zamisli oziroma idej, vključno z vizijo s trajnostnim učinkom na družbo, kar se oblikuje in plemeniti v procesu ustvarjalnosti, nujno vključuje tudi vrednotenje oziroma izbiro kakovostno najustreznejših zamisli in priložnosti za njihovo uresničitev. Zamisli imajo namreč izjemno ustvarjalno moč, zato je treba dobro premisliti tudi primerne poti in izvedljive načine za njihovo uresničitev: kakovostne in trajnostno naravnane zamisli namreč prispevajo k blagostanju družbe in posameznikov tako na socialnem, kulturnem, okoljskem kot gospodarskem področju. Kot posledica procesa ustvarjanja je zbirnik najrazličnejših idej, ki jih je za namen uresničevanja vizije treba dobro premisliti in izbrati tiste, ki so najbolj kakovostne, uresničljive in trajnostno naravnane.

Pri spodbujanju in kreiranju zamisli kot tudi njihovem vrednotenju uporabljamo različne tehnike, metode in orodja. Katere bomo za določen izziv, problem oziroma vprašanje uporabili, je odvisno od namena, ciljev, kompleksnosti, priložnosti in pogojev za uresničitev, v šolskem prostoru pa predvsem tudi od znanja in razvojne stopnje učencev. Tako lahko najprej uporabimo določeno tehniko za nabor zamisli, nato pa za njihovo vrednotenje (analizo), izdelavo in preverjanje. Kot je zapisal Pečjak (1989: 21) je le 3 do 10 odstotkov zamisli, ki jih omogočijo tehnike ustvarjalnega razmišljanje, dejansko primernih za izvedbo. Ko je govor o različnih tehnikah ustvarjalnega razmišljanja, jih lahko v grobem razdelimo na analitične (spodbujajo konvergentno mišljenje z miselno analizo in sintezo) in celostne (spodbujajo divergentno, lateralno mišljenje, prim. možganska nevihta, zapisovanje idej, možgansko zapisovanje ipd.) (gl. Pečjak, 1989). Znane in pogosto uporabljene tehnike kreiranja in posledično vrednotenja idej so de Bonove tehnike lateralnega razmišljanja (prim. de Bono: Kako imeti ustvarjalne ideje, 2016; Lateralno razmišljanje, 2006, 2021 idr.), med katerimi je pogosto tudi v šolskem prostoru uporabljena metoda šest klobukov razmišljanja. Ena izmed metod, ki omogoča celosten pogled in vrednotenje nekega izbranega področja oziroma izziva je analiza SPIN (angl. SWOT), ki omogoča vrednotenje prednosti, slabosti, izzive in nevarnosti (Ažman, Brejc, Koren, 2014), ali primer bolj kompleksne tehnike, pri kateri je nabor idej eden izmed korakov, omogoča metoda oblikovalskega mišljenja (angl. *design thinking*). Pogosto se za namen uporabe v posameznih sferah in področjih človeškega dela pojavljajo številne različice in pojmovanja metod in tehnik (npr. gl. zapis pri kompetenci *odkrivanje priložnosti*: metoda razvijajoče se ideje/vizije ali metoda inverzije idej).

Tehnike in metode, ki se nanašajo na *vrednotenje zamisli* oziroma idej, so tako pogosto te, ki jih uporabljamo že pri njihovem naboru. Nekatere so enostavnejše in zahtevajo manj časa. Tako npr. metoda 6-3-5 predstavlja kreativno tehniko skupinske možganske nevihte, ki spada v skupino zapisovanja zamisli (angl. *brainwriting*). Metoda udeležencem mogoča, da v kratkem času (6 udeležencev v skupini zapiše 3 ideje/na krog v 5 minutah/na krog), po 30 minutah in 6 krogih oblikujejo velik nabor idej, tudi več kot sto (več o različnih metodah gl. tudi *What is Brainwriting?*). Metod za zbiranje, kot tudi vrednotenje idej je precej, npr. Razprava 66 (Philips Buzz 66), lista preverjanja (t. i. check list), morfološka analiza ipd. (o orodjih in tehnikah, ki podpirajo razvoj podjetnostne kompetence gl. *EntreComp playbook*, 2020).

Ena najbolj uporabljenih metod, ki jo pogosto uporabljamo tudi pri pouku, je možganska nevihta oziroma nevihta možganov (angl. *brainstorming*), pri kateri gre za metodo iskanja idej v skupini in skupinsko reševanje problemov. Četudi obstaja več različic te metode, pa gre pri vseh za podobne/nujne korake. Faze možganske nevihte, kot jih navaja Pečjak (1989, 32-33), gredo od predstavitve problema in ponovne opredelitve problema do produciranja idej in njihovega ocenjevanja oziroma vrednotenja. Kadar v fazi pridobivanja idej pridobimo veliko število zamisli, je predvsem zaradi prihranka časa dobro, da jih združimo v skupine po njihovih podobnosti oziroma temah. Faza vrednotenja poteka po drugih kriterijih kot faza nabiranja idej; v tej fazi lahko udeleženci ideje kritično vrednotijo tako, da uporabljajo argumente, logiko, izkušnje in znanje. Kadar so že vnaprej znani kriteriji vrednotenja, je pomembno, da je postavljenih vsaj šest kriterijev, ki jih razvrstimo glede na njihovo pomembnost (prav tam). V učnem okolju, ki sledi sodobnim didaktičnim pristopom, vrednotenje idej po kriterijih izhaja tudi iz kriterijev uspešnosti, ki jih učitelj sooblikuje z učenci. Učenci s tem pridobijo možnost uvida v proces učenja oziroma odgovora na vprašanje, kdaj bodo uspešni oziroma kdaj bodo dosegli namene učenja (npr. kakšen je odličen izdelek) (gl. *Nameni učenja in kriteriji uspešnosti* v Holcar Brunauer idr., 2016). Ključnega pomena v učnem procesu je tudi (vrstniška, učiteljeva, mentorjeva, ekspertna) povratna informacija, ki zasleduje kriterije uspešnosti in samovrednotenje (refleksijo) učencev.

Primer trostopenjskega razvoja kompetence *vrednotenje zamisli*

Kompetenca	Ravni strokovnosti (doseganja kompetence)		
	Začetna raven	Raven samostojnosti	Raven odgovornosti
1.4 Vrednotenje zamisli	*Učenci razumejo in cenijo vrednost zamisli.*	*Učenci razumejo, da imajo zamisli lahko različno vrednost in so uporabljene na različne načine.*	*Učenci razvijejo strategije za najboljši izkoristek zamisli.*

Primer iz prakse

Projektni teden POGUM – sodelovanje z lokalno skupnostjo (tehniški dan v 7. razredu: Prenova šolskega dvorišča)[7]

Cilji

Učenci:

- ob uporabi orodja Canvas načrtujejo dejavnosti za sodelovanje z lokalno skupnostjo (tehniški dan POGUM »Pogumno skupaj v lepši jutri«) – Prenova šolskega dvorišča,
- znajo uporabiti orodje Canvas za analizo problema, definiranje ciljne skupine, nabiranje idej, vrednotenje, iskanje optimalne rešitve ter postavljanje časovnih, finančnih, tehničnih in kadrovskih korakov praktičnega reševanja konkretnega problema,
- ob uporabi orodja razvijajo kompetence podjetnosti, ki jih vodijo od ideje do končnega izdelka,
- ob uporabi orodja SPIN vrednotijo svoje zamisli in načrtujejo izboljšave.

7 Zapisani primer temelji na opazovanju dejavnosti (analiza SPIN) v času hospitacije/učnega sprehoda v 7. razredu v okviru tehničnega dne v 7. razredu pri učiteljici Boženi Krivec, predstavitve celotne dejavnosti v okviru e-urice v projektu POGUM (18. 3. 2022), sprotne priprave na dejavnost tehničnega dne, letnega načrta za razvoj podjetnostne kompetence in načrta dejavnosti za projektni teden POGUM, ki so ga pripravili strokovni delavci na OŠ Prežihovega Voranca Maribor.

Ravni strokovnosti (doseganja kompetence) in dejavnosti za razvoj kompetence na posamezni ravni		
Začetna raven	**Raven samostojnosti**	**Raven odgovornosti**
Učenci, izhajajoč iz širšega raziskovalnega vprašanja *Kako bi izboljšali kvaliteto življenja v skupnosti*, v diskusiji in ob podpori vprašanj (Kaj je kvaliteta življenja, Kaj je skupnost, Kaj imam jaz s tem, Kako bomo rešili problem) ozaveščajo ključne pojme (kvaliteta, skupnost, jaz). Oblikujejo izziv – prenova šolskega dvorišča v sodelovanju z lokalno skupnostjo. Učenci v manjših skupinah ob uporabi metode nevihte možganov predlagajo ideje na sooblikovano raziskovalno vprašanje. Na ta način poiščejo primere zamisli, ki imajo tako vrednost za njih kot posameznike kot za druge. Ob uporabi orodja Canvas v manjših skupinah po korakih načrtujejo reševanje problema od ideje do končnega izdelka. Vključujejo sodelovanje posameznikov, institucij in podjetij v lokalni skupnosti in s tem pokažejo na možnosti ustvarjanja vrednosti v svoji lokalni skupnosti.	Učenci po skupinah predstavijo svoje načrte. V krogu, v katerem najprej predstavi načrt prva skupina, sledi vrednotenje idej članov preostalih skupin po metodi SPIN: katere so prednosti, slabosti, izzivi in nevarnosti oblikovanih načrtov. Izhajajoč iz ugotovitev analize SPIN učenci ponovijo viharjenje idej, ki so usmerjene v možnosti realizacije načrta. V manjših skupinah po korakih ob uporabi orodja Canvas ponovno načrtujejo reševanje problema od ideje do končnega izdelka. Z vrednotenjem prvega kroga idej in načrtovanjem, izhajajoč iz drugega kroga nabora zamisli, se učenci odločijo za določeno vrsto vrednosti in izberejo najbolj primeren način, da jo dosežejo (npr. načrtovanje dejavnosti za zbiranje prostovoljnih prispevkov, nakup in postavitev premičnih košev in golov, organiziranje festivala ustvarjalnosti ipd.).	Učenci ponovno predstavijo načrte in izvedejo analizo SPIN. Načrtujejo (in kasneje izvedejo) festival ustvarjalnosti, ki omogoča realizacijo njihovih idej. Ob tem prepoznavajo vrednost svojih zamisli, saj morajo zamisli za izvedbo dodatno razčleniti na posamezne dele, in ugotavljajo, kako se v posameznem delu dodaja vrednost (npr. družbena, kulturna, gospodarska).

Etično in trajnostno razmišljanje

Etično in trajnostno razmišljanje je kompetenca podjetnostnega kompetenčnega okvira in je umeščena v področje *Zamisli in priložnosti*.[8]

Opis kompetence v podjetnostnem kompetenčnem okviru

1.5 Etično in trajnostno razmišljanje

Ocenite posledice in vpliv zamisli, priložnosti ter dejanj.

- Ovrednotite učinke zamisli, ki prinašajo vrednost, in učinek podjetnosti na ciljno skupnost, trg, družbo in okolje.
- Razmislite, koliko trajnostni so postavljeni dolgoročni družbeni, kulturni in ekonomski cilji, ter temu prilagodite potek dejavnosti.
- Ravnajte odgovorno.

Kompetenco *etično in trajnostno razmišljanje* lahko razumemo v okviru opredelitve trajnostnega razvoja v *Agendi 2030*, ki jo je leta 2015 sprejel vrh Organizacije združenih narodov o trajnostnem razvoju. *Agenda 2030* tako uravnoteženo združuje tri razsežnosti trajnostnega razvoja – ekonomsko, socialno in okoljsko – in jih prepleta med sedemnajstimi cilji trajnostnega razvoja. Kompetenca *etično in trajnostno razmišljanje* zaokroža in kakovostno okrepi prvo področje podjetnostnega okvira, saj je za načrtovanje dejavnosti v smeri trajnostnega razvoja nujna in neizbežna komponenta. Etično in trajnostno razmišljanje med drugim vključuje vrednotenje zamisli v smeri trajnostnega razvoja in oceno dolgoročnega učinkovanja na celotno ciljno skupnost ter vključuje holistični pristop: preplet učinka na okolje, družbo in trg (gospodarstvo). Da bi zagotovili odgovorno ravnanje slehernega posameznika, morajo načrtovane dejavnosti vključevati prav vse tri vidike trajnostnega razvoja oziroma je ob izvajanju dejavnosti nujna neprestana refleksija, ki temelji na etičnem razmisleku, na tej podlagi pa je treba izvedbo dejavnosti tudi prilagajati – v smeri trajnosti dolgoročnih družbenih, kulturnih in ekonomskih ciljev. Etično ravnanje se nanaša na vrednotni sistem oziroma nujno transformacijo (preobrazbo) posameznika in družbe. Etično vedenje tako med drugim vključuje vrednote, kot so integriteta, odkritost, odgovornost, pogum in predanost (EntreComp: 32).

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR)
Da bi omogočili svoje lastno preživetje in preživetje planeta, se moramo naučiti trajnostnega sobivanja na njem in spremeniti naš način razmišljanja ter delovanja – kot posamezniki in kot družba. Skupaj s potrebno reorganizacijo družbenih struktur je namreč nujna preobrazba v pravičnejšo in bolj trajnostno smer ter spremembe delovanja na ravni posameznikov. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR) v akciji dejansko predstavlja aktivno državljanstvo (*citizenship in action*) (VITR za 2030: 58).

Pri VITR, kot ga pojmuje Unesco, gre za celostni pristop in transformativni vseživljenjski proces učenja, ki vključuje učne vsebine, učne dosežke (pri čemer je poudarek na prevzemanju odgovornosti za sedanjo in prihodnje generacije ter aktivno prispevanje k družbeni transformaciji), učno okolje (t. i. celostni pristop, »pri katerem se učeči se učimo o tem, kar živimo, in živimo, kar se učimo«) (prav tam: 28) ter k dejavnosti usmerjene, inovativne pedagoške pristope. Učeče se »opolnomoči z znanjem, spretnostmi, vrednotami in stališči, ki jim omogočajo sprejemanje informiranih odločitev ter odgovorno delovanje za okoljsko celovitost, gospodarsko uspešnost in pravično družbo, ki krepi moč in vlogo ljudi vseh spolov, za sedanje ter prihodnje generacije, obenem pa spoštuje tudi kulturno raznolikost« (prav tam: 8).

Izobraževanje za trajnostni razvoj tako temelji na transformativnem in kompetenčnem pristopu in vključuje ter poudarja naslednje kompetence in veščine: kritično mišljenje, sistemsko mišljenje (razumevanje kompleksnih

8 EntreComp: okvir podjetnostne kompetence. (2019). Polšak, A. (ur.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 9, https://www.zrss.si/pdf/entrecomp.pdf

sistemov), komuniciranje in sodelovanje, sprejemanje odločitev na participatoren in sodelovalen način, predvidevanje (razumevanje in vrednotenje številnih prihodnosti), reševanje problemov, samozavedanje, prevzemanje odgovornosti za sedanje in prihodnje generacije, aktivno prispevanje k družbenim spremembam. Vključuje tudi normativno kompetenco, ki se nanaša na sposobnosti razumevanja in razmišljanja o normah in vrednotah, na katerih temeljijo dejanja posameznika, ter strateško kompetenco, ki vključuje sposobnosti kolektivnega razvoja in izvajanja inovativnih ukrepov, ki povečujejo trajnost na lokalni ravni in širše. Pomembno je, da proces učenja vključuje tako kognitivni vidik (razumevanje trajnostnih izzivov in kompleksnosti medsebojnih povezav, iskanje inovativnih zamisli in alternativnih rešitev), vedenjski vidik (praktično delovanje v smeri trajnostnih preobrazb na osebni, družbeni in politični ravni) kot socialni in čustveni vidik (oblikovanje temeljnih trajnostnih vrednot in stališč, spodbujanje empatije ter sočutja do drugih ljudi in planeta ter motiviranje za vodilno vlogo pri spremembah) (Issues and trends v Education for Sustainable Development, 2018; Piciga, 2021; Kregar in Šipuš, 2022).

Transformativno delovanje

Ključne spremembe v smeri trajnostne prihodnosti se začnejo na ravni vsakega posameznika, s spremembami njegovega vedenja, stališč in življenjskega sloga. Zelo pomembno je predvsem za mlade, ki »začnejo delovati v smeri sprememb, če so jim pomembne vrednote in življenjski slog, ki se ujema z njihovim občutkom identitete«. (Prav tam: 58)

Spremembe v prvi vrsti vključujejo »določeno raven motenj, ki ljudi prepričajo, da zapustijo varnost statusa quo oziroma ‚običajnega', utečenega načina razmišljanja, vedenja ali življenja. Zanje so v različni meri potrebni pogum, vztrajnost in odločnost, za kar je najbolje, da izhajajo iz osebnega prepričanja, vpogledov ali preprostega občutka za to, kar je prav.« (Prav tam: 57) Nato preobrazba poteka v več fazah: »S pridobitvijo znanja in informacij se učeči se zavedo obstoja določenih resničnosti. Na podlagi kritične analize začnejo razumeti kompleksnost teh resničnosti. Izkustveno doživljanje teh resničnosti jih globlje poveže s problemi, kar lahko vodi tudi k empatiji do tistih, ki so jih te resničnosti prizadele. Empatija (angl. *emphaty*) se lahko spremeni v sočutje (angl. *compassion*), če imajo te resničnosti pomen za njihova lastna življenja in njihov občutek identitete. Do prelomne točke pride, ko se sočutje usmeri na pot krepitve moči za delovanje. /…/ Pomembno je tudi, da imajo učeči se prostor za preizkušanje novih, ‚motečih' zamisli, saj to lahko pripomore k oblikovanju kritičnih pogledov ter pripelje do prelomne točke.« (Prav tam: 58)

Delovanje v smeri preobrazbe oziroma transformativno delovanje pomembno vključuje tudi skupnost, v kateri posamezniki odkrivamo vrednote in področja, ki nas zadevajo kot posameznike in kot družbo. Hkrati je skupnost ta, ki omogoča povezovanje, spodbuja solidarnost in delovanje v smeri trajnosti. VITR se namreč ne nanaša zgolj na šolsko okolje, temveč zajema vseživljenjsko učenje in temelji »na človekovih pravicah in načelih, kot so vključevanje, nediskriminacija ter odgovornost, se povezuje z družbenim in kulturnim okoljem skupnosti ter spodbuja socialno učenje znotraj nje. Kulturna identiteta ima lahko pomembno vlogo.« (Prav tam: 58) Ali kot piše Mlinar (2010: 91): »Pot do trajnosti temelji na vključenosti vseh in na interaktivnih modelih, vključujoč najbolj zahtevne dejavnosti in najbolj običajna vsakdanja področja življenja. To pomeni, da mora poleg skupnih prizadevanj vsak človek imeti tudi povsem svoj načrt trajnega razvoja. Zdi se, da je cilj skupnih prizadevanj v tem, da pomaga posameznikom, da začutijo odgovornost, da iz trajnosti kot načrta napravijo nekaj resničnega.«

Primer trostopenjskega razvoja kompetence *etično in trajnostno razmišljanje*

Kompetenca	Ravni strokovnosti (doseganja kompetence)		
	Začetna raven	Raven samostojnosti	Raven odgovornosti
1.5 Etično in trajnostno razmišljanje	*Učenci prepoznajo vpliv svojih odločitev in vedenja v skupnosti in okolju.*	*Pri sprejemanju odločitev učence vodita etičnost in trajnost.*	*Učenci delujejo v skladu s svojimi etičnimi in trajnostnimi cilji.*

Primer iz prakse

Global problems in regard to sustainable development goals[9]

Cilji

Učenci:

- razvijajo sporazumevalne jezikovne zmožnosti (poslušanje in slušno razumevanje, branje in bralno razumevanje, govor, pisanje in pisno sporočanje),
- poglabljajo in ozaveščajo vsebine: družbeno okolje, vrednote, globalni državljan, skupnost, globalni problemi, cilji trajnostnega razvoja, vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj,
- krepijo medkulturno sporazumevanje in sodelovanje z vrstniki iz drugih držav,
- načrtujejo in izvajajo dejavnosti za ustvarjanje pravičnejše in bolj trajnostno naravnane družbe ter lastnega življenjskega sloga,
- reflektirajo lastni življenjski slog, stališča in vrednote ter na podlagi osebnega cilja spremljajo spremembe v svojem delovanju.

Ravni strokovnosti (doseganja kompetence) in dejavnosti za razvoj kompetence na posamezni ravni		
Začetna raven	**Raven samostojnosti**	**Raven odgovornosti**
Z možgansko nevihto (kaj že vem o …) učenec preveri svoje predznanje o obravnavani temi. Po prebranem gradivu, izpisu ključnih pojmov (globalni državljan, globalni problemi, cilji trajnostnega razvoja) razpravljajo v manjših skupinah. Oblikujejo sklepe, ki jih predstavijo sošolcem (plakat, igra vlog ipd.). Izhajajoč iz kriterijev uspešnosti in na podlagi vrstniške povratne informacije dopolnjujejo svoje razumevanje temeljnih pojmov. Učenci opravijo razmislek (refleksijo) svojega življenjskega sloga, s čimer prepoznavajo vpliv svojih odločitev in vedenja v skupnosti in okolju. Izhajajoč iz ugotovitev izberejo globalni problem, ki jih je najbolj nagovoril in ga lahko povežejo z možnostjo spremembe v svojem življenjskem slogu, ravnanju, stališčih in vrednotah – postavijo si osebni cilj.	Učenci v manjših skupinah, samostojno ali v paru raziskujejo in predlagajo možne rešitve raziskanih globalnih problemov. Načrtujejo izvedbo glede na ciljno skupino, trg, družbo in okolje (trajnostni razvoj). Kriteriji uspešnosti zajemajo tudi usmerjenost na vrednote, ki jih vodijo pri sprejemanju odločitev (npr. integriteta, odgovornost ipd.), ter delovanje v smeri krepitve pravičnejše in bolj solidarnostne družbe. Učenci v načrtu, ki vključuje možno rešitev in načrtovano akcijo, jasno obrazložijo problem in določijo družbeno/-e skupino/-ne, na katero/-e bo sprememba, ki jo bo povzročila njihova dejavnost, tudi vplivala.	Učenci udejanjijo svoje zamisli, ki imajo dolgoročnejši in trajnostni učinek na skupnost/skupino (družbeni, kulturni in ekonomski cilji), npr. ustvarijo Instragram račun z objavami na izbrano temo z namenom ozaveščanja ljudi ter izvedejo (dobrodelne, humanitarne idr.) akcije, ki vključujejo npr. teme enakopravnost med spoloma, čista energija, življenje pod vodo, podnebne spremembe, stop revščini ipd. Izvedejo akcijo zbiranja hrane, oblačil in igrač za ljudi v stiski (objavljanje in informiranje na spletu ni dovolj), saj morajo zamisli za ustvarjanje vrednosti temeljiti na etiki in vrednotah, ki se nanašajo na enakopravnost, socialno pravičnost, okoljsko trajnost, s čimer prevzemajo odgovornost za etično in trajnostno (transformativno) delovanje. Ob podpori izbranega orodja (npr. usmerjevalnih vprašanj) izvedejo refleksijo in načrtujejo nadaljnje delovanje.

9 Prikazani primer je nadgradnja primera učne teme angleščine (9. razred) *Global Citizenship Community*, učiteljice Mojce Sterk, OŠ Cerklje ob Krki.

Ravni strokovnosti (doseganja kompetence) in dejavnosti za razvoj kompetence na posamezni ravni		
Začetna raven	**Raven samostojnosti**	**Raven odgovornosti**
Samostojno, v paru ali skupini ob uporabi različnih virov poiščejo in opišejo primere, ki se nanašajo na izbrane globalne probleme. Ugotovitve predstavijo pred sošolci in utemeljijo, zakaj jih je določen globalni problem nagovoril ter kako lahko sami prispevajo k njegovi blažitvi oziroma k spremembi lastnega življenjskega sloga.		Na podlagi osebnega cilja v dnevniku (listovniku) spremljajo svoj napredek – spremembe v delovanju, stališčih, življenjskem slogu, ki prispeva k bolj pravičnemu in trajnostno naravnanemu svetu.

Samozavedanje in samoučinkovitost

V podjetnostni kompetenci v področju *Viri* je prva navedena kompetenca *samozavedanje in samoučinkovitost.*

Opis kompetence v podjetnostnem kompetenčnem okviru

2.1 Samozavedanje in samoučinkovitost

Verjemite vase in se nenehno razvijajte.

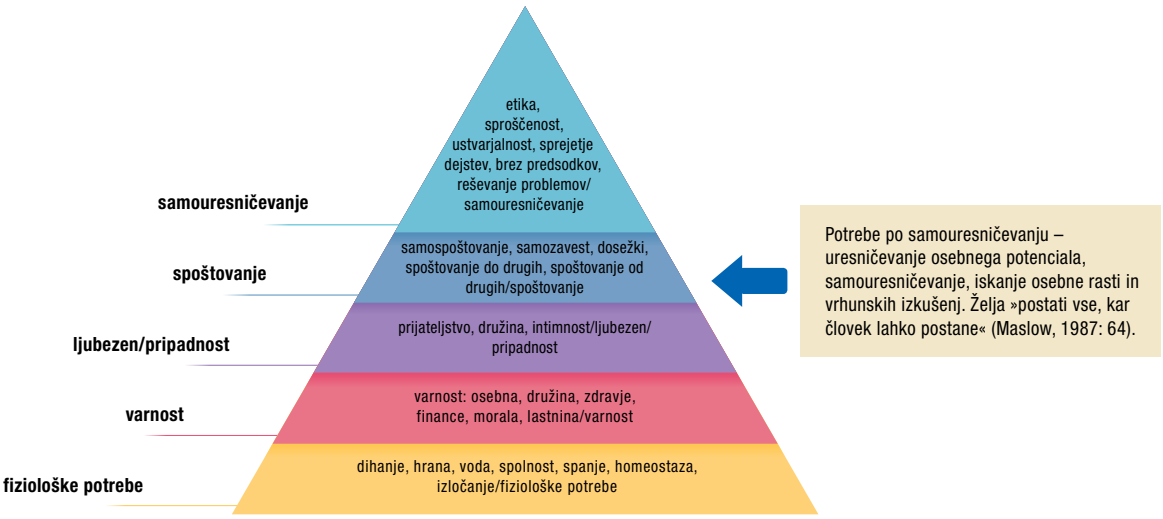
- Razmislite o svojih kratkoročnih, srednjeročnih in dolgoročnih potrebah, prizadevanjih in željah.
- Opredelite in ovrednotite svoja lastna in skupinska močna in šibka področja.
- Verjemite v svojo sposobnost vplivanja na potek dogodkov kljub negotovosti, nazadovanjem ali začasnim neuspehom.

Razumemo jo kot zmožnost človeka, da razmisli o svojih potrebah, prizadevanjih in željah na kratki, srednji in dolgi rok. Nagovarja posameznika, da prepozna in vrednoti svoje lastne in skupinske prednosti in upošteva ter ustrezno obravnava pomanjkljivosti. Osmišlja trditev, da človek verjame v svojo sposobnost vplivanja na potek dogodkov kljub negotovosti, nazadovanjem in začasnim neuspehom. Samozavedanje tako neposredno vpliva na samospoštovanje in posledično tudi na samoučinkovitost.

Samozavedanje

V psihologiji se izraz samozavedanje pogosto pojavlja v visoki korelaciji z izrazom samospoštovanje, ki ga uporabljamo za opis posameznikovega splošnega subjektivnega občutka osebne vrednosti. Drugi izrazi, ki jih pogosto uporabljamo izmenično s samozaupanjem, so še samopodoba, samozavest, samospoštovanje in samozavedanje.

Z drugimi besedami, samospoštovanje lahko opredelimo kot vrednost, ki si jo posameznik pripisuje glede na to, koliko se kdo ceni in se ima rad ne glede na okoliščine. Je odraz različnih stvari (občutka varnosti, identitete, občutka pripadnosti, občutka kompetentnosti).



Hierarhija potreb po Maslowu

Vir: https://sl.wikipedia.org/wiki/Hierarhija_potreb_po_Maslowu

Na stopnjo samospoštovanja lahko vplivajo številni dejavniki, ki oblikujejo posameznikovo samopodobo (starost, invalidnost, genetika, bolezni, telesne sposobnosti, socialno-ekonomski status). Vsekakor je ena od pomembnih psiholoških kategorij, opredeljenih po Maslowu (hierarhija človekovih potreb),[10] kot potreba po pripadnosti, vrednosti posameznika.

Samospoštovanje vpliva na proces odločanja, odnose, čustveno zdravje in splošno dobro počutje. Vpliva tudi na motivacijo, saj ljudje z zdravo in pozitivno samopodobo razumejo svoj potencial in se lahko počutijo navdihnjeni za nove izzive. Ljudje z zdravo samopodobo imajo trdno predstavo o svojih sposobnostih, lahko vzdržujejo zdrave odnose z drugimi, ker imajo zdrav odnos do sebe, imajo realistična in ustrezna pričakovanja o sebi in svojih sposobnostih, razumejo svoje potrebe in jih znajo izraziti.

Naše izkušnje so pogosto temelj splošnega samospoštovanja. Tisti, ki na primer od družine, prijateljev in v šoli stalno prejemajo pretirano kritične ali negativne ocene, bodo verjetno imeli nizko samopodobo in s tem nizko samospoštovanje. In obratno, tisti, ki doživljajo bolj ali manj pohvale, priznanja, visoke ocene, bodo imeli bolj verjetno višje samospoštovanje.

Nenazadnje, stopnja samozavedanja in samospoštovanja pomembno vpliva na našo poklicno odločanje in samouresničevanje v odrasli dobi.

Na področju vzgoje in izobraževanja imamo v slovenskem prostoru mapo »Samozavedanje – 1. triletje«, dr. Kristjana Muska Lešnika in dr. Petre Lešnik Musek, ki pomaga otrokom prvega triletja razvijati samozavedanje, pozitivno samopodobo oz. pozitivno samovrednotenje. S tem tudi razvoj identitete ter kompetenc na področju zastavljanja in doseganja ciljev.[11]

Ko pa pogledamo na samozavedanje in samospoštovanje z drugega zornega kota, kot je to storila Vesna Žorž (Žorž, 2014) v nalogi *Individualne razlike v stopnji samozavedanja: posledice in vplivi na duševno zdravje*, ugotovimo, da je lahko od stopnje samozavedanja in samospoštovanja odvisna odklonska vedenjska oblika posameznika in s tem povezani (ne)uspehi, ki se nenazadnje izražajo tudi pri realizaciji podjetnostne kompetence, ko učenec rešuje izbrani izziv.

Avtorica ugotavlja, da »se je nizka stopnja samozavedanja pokazala kot pomembno povezana z nevrodegenerativnimi motnjami, avtizmom, motnjami osebnosti in psihozami. Gre torej predvsem za motnje, pri katerih je okrnjena bolnikova realitetna kontrola. /.../ (Pre)visoko stopnjo samozavedanja pa povezujemo z motnjami, pri katerih imajo posamezniki ohranjeno realitetno kontrolo in uvid v bolezen. Nekateri ljudje so nagnjeni k pogosti usmerjeni pozornosti k sebi zaradi nekonstruktivnih razlogov: pogosto je obsesivno premlevanje svojega počutja, motivov, čustev idr. To se potem odraža v pojavu samomorilnosti, alkoholizmu, spolnih motnjah, motnjah spanja, motnjah hranjenja, depresiji in anksioznih motnjah.« (Žorž, 2014: 18)

Ob upoštevanju spoznanj možnih posledic na duševno zdravje posameznika je šola dolžna zagotoviti priložnost vsakemu, da kolikor se da, razvija samospoštovanje, kar je ena od kompetenc podjetnostnega kompetenčnega okvira.

Samoučinkovitost

Pojem samoučinkovitost izhaja iz socialno kognitivne teorije avtorja Alberta Bandure, ki poudarja, da je posameznikova motivacija za določeno vedenje oz. usmerjenost k določenemu socialnemu objektu odvisna od pričakovanj o lastni učinkovitosti. Bandura samoučinkovitost pojmuje kot izvor različnih pričakovanj.[12]

Samoučinkovitost je opredeljena kot prepričanje v lastne zmožnosti organiziranja in izvedbe dejanj, potrebnih za doseganje želene ravni delovanja. Po socialno kognitivni teoriji dogodki v dejanskem življenju posameznika ne vplivajo neposredno na njegovo vedenje, temveč prek štirih virov: lastnih izkušenj, posrednih izkušenj, verbalnega vpliva okolice, fiziološkega in čustvenega stanja. Posameznik pretehta in poveže pretekle izkušnje, opazuje druge in upošteva ter procesira povratne informacije, ki mu jih posredujejo, pomembno vlogo pa imajo tudi njegova psihofiziološka stanja. Iz vseh štirih virov se oblikuje njegova samoučinkovitost, ki vpliva

10 A. H. Maslow, *A Theory of Human Motivation*, Psychological Review 50(4) (1943): 370–396.

11 Dr. Kristijan Musek Lešnik, dr. Petra Lešnik Musek. Samozavedanje – 1. triletje. Zbirka dejavnosti za 1. triletje osnovne šole. Prenovljena e-izdaja, leto izida: 2017

12 Definicija je zapisana v: Tschannen-Moran, B. (2009). Chapter 6: Self-Efficacy and Self[1]Esteem v Wellcoaches.

na posameznikovo vedenje (Frlec in Vidmar, 2005: 37). Gre za zavedanje o samem sebi oziroma o svojih sposobnostih in za zavedanje, kaj lahko s temi sposobnostmi naredimo. Za doseganje uspehov na vseh področjih življenja (akademskem, socialnem, čustvenem) je potrebno učinkovito (so)delovanje obojega, tako poznavanja lastnih sposobnosti kot zavedanja, kaj lahko s temi sposobnostmi posameznik doseže (Čot, 2004).

Samozavedanje in samoučinkovitost je torej pomembna življenjska kompetenca posameznika, ki je v šoli odvisna od učnega okolja, v katerem učenec deluje in se realizira. Podjetnostna kompetenca jo namensko vključuje v nabor petnajstih znotraj področja *Viri*, saj je pomemben dejavnik razvoja celotnega procesa neke naloge od ideje/izziva do končne, dodane vrednosti. Učenec jo razvija tako, ***da sledi svojim željam, prepozna svoje prednosti in pomanjkljivosti, verjame v svoje sposobnosti, oblikuje svojo prihodnost***.

Razvoj te kompetence je v učnem procesu odvisen od spodbudnega učnega okolja, ki ga ustvari učitelj tudi na podlagi izbranih didaktičnih strategij, ki učencu omogočajo uresničevanje zgoraj navedenega. Zato učitelj načrtuje metode učenja, kot so *timsko delo in sodelovanje, pogovor (dialoška metoda), metoda praktičnih del, metoda ustrezne razlage, metoda igre vlog in simulacije, samostojno in skupinsko raziskovanje* ipd. Pomembni so tudi elementi formativnega spremljanja, kot npr. dajanje medsebojne povratne informacije, samorefleksija in samoregulacija. Gre torej za pouk, ki temelji na teorijah problemskega, konstruktivističnega učenja.

Primer trostopenjskega razvoja kompetence *samozavedanje in samoučinkovitost*

Kompetenca	Ravni strokovnosti (doseganja kompetence)		
	Začetna raven	Raven samostojnosti	Raven odgovornosti
2.1 Samozavedanje in samoučinkovitost	*Učenci zaupajo svoji sposobnosti za ustvarjanje vrednosti za druge.*	*Učenci izkoristijo svoje prednosti in slabosti.*	*Učenci v skupinskem delu z drugimi nadomestijo svoja šibka področja tako, da še bolj poglobljeno razvijajo svoja močna področja.*

Primer iz prakse

Vsebinski sklop: **Ljudje v družbi (didaktična gradiva za Pediatrično kliniko)**[13]

Cilji

Učenci:

- poznajo in uporabljajo različne veščine komuniciranja in sodelovanja;
- razvijajo sposobnost opazovanja, prostorske predvidljivosti in vizualizacije, likovno mišljenje, likovni spomin in domišljijo;
- vedo, da je prav, da si ljudje med seboj pomagajo v raznih stiskah (nesreča, bolezen ipd.);
- prepoznajo in ocenijo svoje značilnosti (potrebe, želje, sposobnosti, cilje, osebni napredek idr.;
- poznajo in uporabljajo različne veščine komuniciranja in sodelovanja;
- spoznajo vrste sodelovanja in medsebojne pomoči.

13 Primer je pripravila skupina strokovnih delavcev OŠ Mirana Jarca Ljubljana.

Ravni strokovnosti (doseganja kompetence) in dejavnosti za razvoj kompetence na posamezni ravni		
Začetna raven	**Raven samostojnosti**	**Raven odgovornosti**
Učenci razmišljajo in izdelajo organigram[14] izraženih potreb, želja, osebnih ciljev, s katerimi predstavijo lastno vizijo ljudi v skupnosti. Na podlagi zapisa v organigramu izdelajo plakatno predstavitev lastnih predpostavk pomanjkljivosti, s katerimi se srečujejo otroci v Pediatrični kliniki. *Samozavedanje: razmislek in klasifikacija lastnih potreb in potreb skupnosti* *Na samoučinkovitost vplivajo lastne izkušnje in posredne izkušnje*	Učenci si v paru predstavijo vizijo kako lahko vsak sam vpliva na to, da bodo otroci v Pediatrični kliniki zadovoljili potrebe, ki so jih predstavili na skupnem plakatu; nadaljujejo s predstavitvami drugim dvojicam po metodi snežne kepe, dokler ne pridejo do nabora ponudbe, kdo lahko s katero dejavnostjo pomaga otrokom Pediatrične klinike zadovoljiti prej navedene potrebe.	Učenci realizirajo zastavljene cilje/opredeljene naloge v prejšnji dejavnosti: uresničujejo naloge, ki so si jih predhodno zastavili (sledijo časovnici in sproti samoevalvirajo rezultate svojega dela, npr. dnevni zapis v listovniku). Ob zaključku izvedenih nalog predstavijo izdelke (didaktične igre) za otroke Pediatrične klinike, s katerimi bodo ti zadovoljevali potrebe, opredeljene na začetni ravni razvoja kompetence samozavedanja in samoučinkovitosti.

14 Organigram izdelajo zato, da prikažejo hierarhijo potreb in se s tem naučijo razločevati, kaj so primarne, kaj sekundarne potrebe (glej Maslow, 1943), katere so tiste, ki jih človek mora zadovoljiti, katere so podrejene drugim in zakaj je pomembno, da jih zadovoljujemo.

Motivacija in vztrajnost

Motivacija in vztrajnost je kompetenca kompetenčnega okvira podjetnosti, ki je v EntreComp (Bacigalupo, 2016) opredeljena v področju *Viri*. Opredeljena je kot osredotočenost in vztrajanje pri zastavljenih ciljih. Pozornost je usmerjena v udejanjanje lastnih zamisli in zadostitvi lastnih potreb po dosežkih. Za dosego ciljev so potrebni potrpežljivost in vztrajanje pri svojih in skupinskih dolgoročnih ciljih in kljubovanje pritisku, težavam in začasnemu neuspehu. Razvijanje motivacije se začne s spodbujanjem zagnanosti za ustvarjanje vrednosti za druge. V nadaljnjem razvoju učence spodbujamo k vlaganju truda in sredstev v sledenju svoje strasti uresničevanja zamisli in ustvarjanja vrednosti za druge. Za razvoj motivacije in vztrajnosti na najvišji ravni odgovornosti spodbujamo osredotočenost na razvijanje in uresničitve lastne zamisli, ki je učenca prevzela z vsem zanosom.

2.2 Motiviranost in vztrajnost

Ostanite osredotočeni in ne obupajte.

- Bodite odločeni, da boste prešli od zamisli k dejanjem in zadostili svojim potrebam po doseganju rezultatov ali ciljev.
- Bodite pripravljeni, da boste morali biti potrpežljivi, in še naprej poskušajte doseči dolgoročne individualne ali skupinske cilje.
- Kljubujte pritisku, težavam in začasnemu neuspehu.
- Ostanite osredotočeni in ne obupajte.

Motivacija je ena od kompetenc posameznika, ki podpira razvoj podjetnostne kompetence in spodbuja k inovacijskim dejavnostim, pri katerih posameznik potrebuje tudi ustvarjalnost, prožnost, zagnanost, usmerjenost k dosežkom, vizijo, socialne veščine in znanje vodenja projektov (Hero, Lindfors in Taatila, 2017: 102–121). Za ustvarjanje novih idej je ob miselni prožnosti, zmožnosti generiranja idej, presojanja in vrednotenja pomembna notranja motivacija, ki vleče inovatorja k čustveni zavzetosti za rešitev problema (Likar, 2004: 239–246). Motivacija je torej ključna za raziskovanje, delo in učenje posameznika v otroštvu in odrasli dobi, zato je treba v šolskem prostoru ustvarjati spodbudno učno okolje, ki učencem omogoča razvoj samostojnega raziskovanja in dajanja idej, ki jih navdušujejo. Motivacija pomeni motiv za ravnanje ljudi v smeri pridobivanja novih izkušenj in znanj (SSKJ, 2022). Možina (1994: 165) opredeljuje motivirano vedenje kot orientiranost k cilju, popuščanje napetosti ob dosegi cilja, izkazano raznolikost in iznajdljivost v problemski situaciji, etičnost, napredovanja učenja, razvoja in zrelosti. V psihologiji je motivacija opredeljena kot zunanja, pri kateri je ravnanje vezano na pohvalo, nagrado ipd., in kot notranja motivacija, pri kateri posameznika vleče užitek pri delu in lastni interesi (Marentič Požarnik, 2018). Vzgojno-izobraževalno okolje je torej preplet notranje in zunanje motivacije. Milekšič (2014) meni, da motivirati učence pomeni v prvi fazi razviti njihovo občutljivost za probleme okolja, kar jih pelje v problemsko stanje, ki je podlaga za ciljno usmerjeno ravnanje oz. motivirano ravnanje – zakaj naj bi učenec to počel in kaj ga žene, da to počne. Učitelj spodbuja notranjo motivacijo s skupnim dogovorom o nadaljnjem delu in izzivanju kognitivnega in socialno-kognitivnega konflikta. Florez (2011: 46–51) pravi, da se motivacijska regulacija razvija z opazovanjem in modeliranjem, pri učencih se motivacija dvigne, če je njihov učitelj sam navdušen nad dejavnostjo. Skozi uravnavanje procesa jih podpira z zgledom in vprašanji, tem sledijo namigi in umik zunanje pomoči. Dolinar, Mršnik in Novak (2018: 113–114) pravijo, da k razvijanju notranje motivacije pripomore na ravni pouka formativni pristop, pri katerem se s celovitim procesom učenja vključi učenec v načrtovanje svoje učne poti tako, da razmišlja o namenu učenja, se sprašuje, kaj že ve o učni temi, načrtuje cilje, sooblikuje kriterije uspešnosti, načrtuje in izvaja dejavnosti, s katerimi zbira dokaze o prehojeni učni poti in jih interpretira ter v tem procesu kritično prijateljuje, prejema in daje povratne informacije in reflektira ter evalvira svoje delo.

Različne teorije motivacije (behavioristične teorije podkrepitve, Weinerjeva teorija pripisavanja, teorija pričakovanja, hierarhija potreb po Maslowu idr.) zgodovinsko razlagajo vzgib notranje motivacije. Teorija

potreb po Maslowu opredeljuje motiviranost kot ravnanje posameznika v zadovoljevanje nižjih potreb, kot so fiziološke potrebe (hrana, voda, gibanje, počitek), potreba po varnosti (psihična in socialna varnost), potreba po pripadnosti (sprejetosti, ljubezni, potreba po spoštovanju, ugledu, pozornosti), ter zadovoljevanje višjih potreb, kot so kognitivne potrebe (spoznavanje, razumevanje, raziskovanje, radovednost), estetske potrebe (lepota, simetrija, umetnost) in potrebe po samouresničevanju (uresničitvi lastnih potencialov) in transcendenci (Ghatak in Singh, 2019). Pri ustvarjanju spodbudnega učnega okolja v vzgojno-izobraževalnem prostoru upoštevamo tudi otrokovo fiziološko stanje, saj bo otrok, ki je bolan ali išče potrebo po varnosti, verjetno manj motiviran za iskanje znanja in zadovoljevanje lastnih interesov. Zaradi raznolikosti učne skupine razreda je treba k učenemu procesu pristopati individualizirano in diferencirano, pa tudi personalizirano, vse z namenom, da zagotovimo optimalne pogoje za razvoj vseh učencev.

Na ravni vzgojno-izobraževalne institucije motiviranost za učenje in veselje do izboljševanja tako učiteljev kot učencev spodbuja inovacijska kultura šole. Ariyani, Suyatno in Zuhaery (2021) menijo, da vodja inovira ter spodbuja spremljanje inovativnega učnega procesa in ustvarjanje inovacij. Fatur in Tsaggaris (2006: 15–41) opredeljujeta značilnost inovacijske kulture tudi z vodjo, ki ima jasno vizijo, je navdušen za spremembe, dopušča drugačno razmišljanje ter vedenje, s podporo vodilnega kadra in uspešno komunikacijo v svojem kolektivu.

Primer trostopenjskega razvoja kompetence *motivacija in vztrajnost*

Kompetenca	Ravni strokovnosti (doseganja kompetence)		
	Začetna raven	**Raven samostojnosti**	**Raven odgovornosti**
2.2 Motivacija in vztrajnost	*Učenci so zagnani za ustvarjanje vrednosti za druge.*	*Učenci vložijo trud in sredstva v sledenje svoji strasti in ustvarjanje vrednosti za druge.*	*Učenci se osredotočijo na svojo strast in nadaljujejo ustvarjanje vrednosti za druge.*

Primer iz prakse

Naziv sklopa: **Čutna učna pot**

Cilji[15]

Učenci:
- spoznajo pomen kakovostne prsti za rast rastlin,
- izdelajo načrt za kompostnik,
- postavijo kompostnik,
- pripravijo predloge za načrt čutne poti v okolici šole,
- vrednotijo ideje,
- pripravijo saditveni načrt za čutno pot,
- poiščejo vire za pridobitev sredstev,
- zasadijo in uredijo čutno pot,
- pripravijo saditveni načrt zdravilnih zelišč,
- poiščejo vire za pridobitev zdravilnih zelišč,
- zdravilna zelišča primerno negujejo,
- zdravilna zelišča pobirajo, prebirajo in sušijo,
- raziščejo recepture in poiščejo primerne,
- izdelajo nalepke za pripravke,
- pripravke ponudijo zainteresirani javnosti.

15 Primer je povzet po operativnem načrtu OŠ Sečovlje, 2018/19.

Ravni strokovnosti (doseganja kompetence) in dejavnosti za razvoj kompetence na posamezni ravni		
Začetna raven	**Raven samostojnosti**	**Raven odgovornosti**
Dejavnosti – Učenci prisluhnejo zunanjemu strokovnjaku o pomenu kakovostne prsti za rast rastlin in spoznajo različne kompostnike. – Učenci v skupinah izdelajo načrt za kompostnik. – Pripravijo in postavijo plastičen kompostnik.	Dejavnosti – Učenci v skupinah oblikujejo predloge za načrt čutne poti v okolici šole. – Vrednotijo ideje in sprejmejo s konsenzom najboljšo. – Učenci pripravijo saditveni načrt za čutno pot. – Poiščejo vire za pridobitev potrebnih stvari. – Učenci zasadijo in uredijo čutno pot.	Dejavnosti – Učenci pripravijo saditveni načrt zdravilnih zelišč. – Poiščejo vire za pridobitev zdravilnih zelišč. – Zdravilna zelišča primerno negujejo. – V gospodinjski učilnici prebirajo in sušijo mediteranska zelišča. – Raziščejo recepture in poiščejo primerne za uresničitev. – Pripravijo in izdelajo samolepilne nalepke na pripravke. – Pripravke ponudijo za darilo obiskovalcem in na šolskem bazarju.

Vključevanje virov

V podjetnostni kompetenci je na področju *Viri* navedena kompetenca *aktiviranje virov.*

Opis kompetence v podjetnostnem kompetenčnem okviru

2.3 Aktiviranje virov

Zberite in upravljajte vire, ki jih potrebujete.

- Pridobite in uporabite materialne, nematerialne in digitalne vire ter podatke, ki jih potrebujete za prehod od zamisli k dejanjem.
- Kar najbolje izkoristite omejena sredstva.
- Pridobite in uporabite potrebne kompetence, vključno s tehničnimi, pravnimi, davčnimi znanji in digitalnimi kompetencami.

Razumemo jo kot zmožnost posameznika, da z uporabo različnih veščin pridobi podatke, z njimi upravlja ter jih aktivno uporablja pri graditvi novega znanja zase in za druge. Pri aktiviranju oz. pridobivanju virov je poudarek na uporabi različnih virov tako materialnih, nematerialnih kot digitalnih z namenom preskoka od zamisli k dejanjem.

Za veščine aktiviranja virov lahko trdimo, da spadajo med t. i. vseživljenjske veščine, ki jih učenci potrebujejo za uspešno učenje in udejanjanje svoje poklicne in življenjske poti. Te veščine so prisotne zlasti v digitalni kompetenci, sporazumevanju v maternem in tujih jezikih, v matematični kompetenci z osnovnimi kompetencami v znanosti in tehnologiji ter v samoiniciativnosti in podjetnosti (Priporočilo, 2006).

Številni avtorji v zvezi z viri navajajo različne veščine, in sicer:

- iskanje, zbiranje in izbiranje informacij, dejstev, dokazov iz verodostojnih virov različnih medijev;
- poznavanje in uporaba različnih kriterijev za presojanje vrednosti in uporabnosti virov;
- kritična presoja vrednosti in uporabnosti informacij, dejstev, dokazov iz različnih medijev;
- utemeljitev sklepov, mnenj na temelju zbranih informacij;
- argumentiranje, interpretiranje, citiranje (ATS, 2020).

Navedene veščine vključujejo tudi nekatere elemente veščin kritičnega mišljenja (prav tam: 4).

V praksi se veščine kompetence aktiviranje z viri pogosto navezujejo na posamezna predmetna področja:

- pri zgodovini: zgodovinski viri, kot npr. ustni, materialni, pisni, avdiovizualni, digitalni;
- pri geografiji: geografski viri, kot so besedilo, fotografija, grafični prikazi, preglednice, zemljevidi idr.;
- jeziki vključujejo različna besedila;
- naravoslovne vede se navezujejo na vezana in nevezana besedila (ATS, 2020: 8).

Med predmetnimi področji izpostavljamo področje informativne pismenosti, ki obsega različne veščine aktiviranja virov:

- brskanje, iskanje in zbiranje podatkov, informacij iz digitalnih vsebin,
- vrednotenje podatkov, informacij in digitalnih vsebin ter
- upravljanje s podatki, informacijami in digitalnimi vsebinami.

Naj ob tem omenimo tudi področje bralne pismenosti, pri katerem so med drugim prav tako prisotne veščine kompetence aktiviranja virov. V raziskavi PISA dajejo pomen bralni pismenosti, ki se izkazuje v razvijanju zmožnosti učencev, da samostojno pridobijo informacije, jih povezujejo in interpretirajo ter na temeljih teh informacij ustvarjajo pomenske predstave in razlage pojavov, dogodkov; o njih razmišljajo, jih vrednotijo, kritično primerjajo in sklepajo ter uporabijo v novih situacijah (PISA, 2018).

Poleg navedenega ugotavljamo, da so veščine vključevanja virov pomemben temelj vsake znanosti, saj so vključene v znanstvenoraziskovane metode in tehnike posameznih znanosti.

Primer trostopenjskega razvoja kompetence *aktiviranje oz. pridobivanje/vključevanje virov*

Kompetenca	Ravni strokovnosti (doseganja kompetence)		
	Začetna raven	Raven samostojnosti	Raven odgovornosti
2.3 Aktiviranje virov	*Učenci odgovorno poiščejo in uporabijo vire.*	*Učenci zberejo in upravljajo različne vrste virov za ustvarjanje vrednosti za druge.*	*Učenci opredelijo strategije za zbiranje virov, ki so potrebni za ustvarjanje vrednosti za druge.*

V okviru EntreComp je poudarek na trostopenjskem razvoju kompetenc, ki so predstavljene v zgornji preglednici.

V čem se torej izkazuje dodana vrednost razumevanja kompetence aktiviranje virov v primerjavi s predstavljenimi opisi uporabe te kompetence v praksi?

V primeru digitalnih virov si lahko *pri osvetlitvi prve ravni podkompetence* aktiviranje virov pomagamo z opisi učnih dosežkov, tj. kaj naj bi učenec znal na ravni odgovornega iskanja in uporabe virov. »Učenec naj bi znal svoje informacijske potrebe pri učenju in ustvarjanju novih vsebin pojasniti, oceniti ter se nanje odzvati. Znal naj bi uporabljati iskalnike na pametnih napravah in pojasniti, organizirati ali predlagati najboljše strategije iskanja. Znal naj bi tudi opisati in pokazati, kako dostopa do teh podatkov, informacij, vsebin.« (ATS, 2020: 25)

Na drugi ravni opisa gre za urejanje, zbiranje in upravljanje z različnimi viri ter ustvarjanje vrednosti za druge. Tudi to raven lahko opišemo s kazalnikom, ki se navezuje na upravljanje s podatki ter vrednotenje podatkov, informacij in vsebin. »Ko učenec podatke najde, mora biti zmožen med njimi prepoznati ustrezne podatke, jih organizirati, shraniti in jih kasneje po potrebi tudi priklicati.« (Prav tam) Vsak posameznik mora razviti kritičen odnos do najdenih podatkov in jih znati vrednotiti po vsaj nekaj kriterijih ter razviti strategije vrednotenja verodostojnosti podatkov (Johnson in Lamb, 2011).

Na tretji ravni opisa kompetence aktiviranje virov gre med drugim tudi za ustvarjanje dodane vrednosti za druge. V čem se torej izkazuje ustvarjanje vrednosti za druge? Pri načrtovanju pouka v okviru posameznega predmeta se dodana vrednost najpogosteje izkazuje za učenca samega, npr. učenci z uporabo različnih veščin aktiviranja virov pridobijo določene učne navade, npr. učenje iz učbenika, različnih digitalnih virov, učenje drug od drugega. Kadar na šoli poteka načrtovanje po modelu 1, pri katerem gre za celostno razvijanje kompetence podjetnost, dodana vrednost pogosto presega t. i. preživetveno raven (razumevanje in uporaba po Bloomu).

V primeru razumevanja ustvarjanja vrednosti za druge smo v projektu POGUM dodali še eno perspektivo, ki presega opisano. Govorimo lahko tudi o t. i. ravni mojstrstva, ki se izkazuje v tem, da učenci s pridobljenimi veščinami kompetence aktiviranja virov ustvarijo neko novo vrednost za ožjo in širšo skupnost. Pridobljene, analizirane in vrednotene informacije, podatke idr. oblike virov učenci po načelu podjetnostne kompetence /raziskuj-deluj/ oblikujejo v neko novo vrednost.

Dotaknimo se še vprašanja, v čem se izkazujejo strategije uporabe kompetence aktiviranja virov. Učne strategije so določena kombinacija mentalnih operacij, ki jih posamezniki uporabljajo glede na zahteve konkretne učne situacije (Marentič Požarnik, 2000). Učne strategije se delijo na kognitivne, pri katerih je poudarek na predelavi informacij, in metakognitivne, pri katerh je poudarek na kontroli učenja. Pojmovanje učnih strategij je v teoriji in praksi zelo razvejano področje (Pečjak, Gradišar, 2002).

Za naš prispevek bomo navedli nekaj ključnih učnih strategij:

- kognitivne strategije: strategije pomnjenja, ohranjanja in najdenja informacij, strategije za poglabljanje znanja (konstruiranje, integracija in transfer znanja), strategije kritičnega mišljenja, strategije ustvarjalnega mišljenja;

- metakognitivne/bralne strategije: strategije ponavljanja, elaboracijske strategije
- (povezovanje novih informacij s predznanjem), organizacijske strategije (grafični organizatorji, miselni vzorec, hirarhična pojmovna mreža, Vennov diagram, primerjalna matrika, ribja kost, zaporedje dogodkov) (prav tam).

Primer iz prakse

Vsebinski sklop: **Medpredmetno povezovanje: geografija, tuji jezik, izbirni predmet** (Življenje človeka na Zemlji, Lego robotika),[16] 7. razred

Cilji:

- Učenci spoznajo besedišče v povezavi s poklici.
- Uporabljajo različne vire in iščejo vzroke za nastajanje novih poklicev.
- Raziskujejo in kritično presojajo aktualno problematiko prek spletnih virov.
- Odkrivajo priložnosti za nove poklice, ki še ne obstajajo.
- Iščejo in predlagajo eko/zelene poklice na podlagi aktualne globalne problematike.

Ravni strokovnosti (doseganja kompetence) in dejavnosti za razvoj kompetence na posamezni ravni		
Začetna raven	**Raven samostojnosti**	**Raven odgovornosti**
Učenci odgovorno poiščejo in uporabijo vire.	*Učenci zberejo in upravljajo različne vrste virov za ustvarjanje vrednosti za druge.*	*Učenci opredelijo strategije za zbiranje virov, ki so potrebni za ustvarjanje vrednosti za druge.*
Učenci z ogledom različnih fotografij prikličejo različne že znane poklice. Sestavljajo nabor najbolj znanih poklicev iz njihovega okolja danes in v preteklosti. Poklice raziskujejo v zgodovinskih virih, dosegljivih na spletu. Naredijo intervju s svojimi starši in starimi starši oz. starejšimi krajani. Raziskujejo obstoj poklicev, ki so živeli v njihovi okolici, družini. Ugotavljajo, kateri poklici so se obdržali in kateri izumrli. Iščejo razloge za izumrtje nekaterih poklicev ter svoje domneve potrdijo z viri (zgodovinskimi, razvojnimi idr.). Raziščejo različne vire, dosegljive v lokalnem okolju.	Zbrane vire na temo poklici danes in včeraj pregledujejo v računalniški učilnici. Pri tem uporabljajo spletne povezave, vodilne spletne medije, ki se ukvarjajo z aktualno problematiko, prek katerih iščejo priložnosti za nove poklice, ki jih bomo potrebovali v prihodnosti (npr. potresi v Petrinji, rasizem v Ameriki (George Floyd), epidemija, spletno šolanje itd.).	Učenci strnejo načine pridobivanja virov, po katerih so oblikovali predstavitev. Pri tem izpostavijo načine pridobivanja virov, ki so jih poglobili, na novo spoznali, in načine, s katerimi so imeli največ težav. Pri analizi sodelujejo vsi učenci in skupaj oblikujejo predstavitev – lahko v obliki plakata, intervjuja. V sintezi predstavijo strategije vključevanja virov in jih opredelijo z vidika tega, kaj so se pri tem naučili, spoznali na temo poklicev, ter z vidika metaanalize: kako so se lotili načrtovanja, vrednotenja podatkov in upravljanja z viri. Na ravni razreda učenci opravijo sintezo ugotovitev z vidika zgodovine delovanja različnih poklicev v njihovem kraju oz. individualno v njihovi družini. Predstavijo primer liste perspektivnih poklicev, ki jih zanimajo, se z njimi identificirajo in pomenijo priložnost v viziji

16 Primer je pripravila skupina strokovnih delavcev OŠ Koper.

Ravni strokovnosti (doseganja kompetence) in dejavnosti za razvoj kompetence na posamezni ravni		
Začetna raven	**Raven samostojnosti**	**Raven odgovornosti**
		razvoja njihovega ožjega in širšega kraja. Učenci v skupinah sooblikujejo predstavitev svojih idej, poimenujejo posamezni poklic, ki ga tudi natančno opišejo z že prej predstavljenim ustreznim besediščem v tujem jeziku (npr. air cleaner, home-cheating inspector, flying postman, online warrior, earthquake fighter, fire fighter).

Finančna in ekonomska pismenost

Ena od kompetenc področja *Viri* je *finančna pismenost*, ki se v današnjem svetu vse bolj uveljavlja kot kompetenca, ki naj bi jo učenci pričeli razvijati že v prvem obdobju šolanja.

2.4 Finančna in ekonomska pismenost

Razvijte finančno in ekonomsko znanje in spretnosti.

- Ocenite strošek prehoda od zamisli k dejanjem, ki ustvarjajo vrednost.
- Načrtujte finančne odločitve, izpeljite jih in jih redno spremljajte ter vrednotite.
- Upravljajte financiranje, s čimer boste poskrbeli, da se bo vaša dejavnost, ki ustvarja vrednost, ohranila na dolgi rok.

Splošno o finančni in ekonomski pismenosti

Dolgo je veljalo, da je pismenost ena sama. V tistih časih je bilo tudi takoj vsakomur jasno, kaj pismenost pomeni. Danes vemo, da je pismenosti več vrst. Katere pismenosti so za posameznika pomembne, pa je odvisno od družbe, v kateri ta živi (Turk: 17).

Rezultati raznih raziskav v Sloveniji kažejo, da je le slabih sedem odstotkov ljudi finančno pismenih. Sama stopnja finančne pismenosti ima pomemben vpliv na finančne odločitve posameznikov. Če zna posameznik ravnati s svojimi financami, bo znal tudi voditi podjetje in ravnati z večjimi proračuni. Dejstvo je, da država Slovenija predvideva, da bi ljudje del odgovornosti za primeren standard življenja v starosti prevzeli nase. Seveda bo to državi lažje uspelo, če bo prej poskrbela za ustrezno finančno opismenjevanje prebivalstva.

David L. Remund je v *The journal of consumer affairs* v okviru pojasnjevanja finančne pismenosti za jasnejšo opredelitev v zapletenem gospodarstvu opredelil finančno pismenost s petimi kategorijami (Remund, 2010: 279–282):

1. poznavanje finančnih konceptov,
2. sposobnost komuniciranja o finančnih konceptih,
3. sposobnost vodenja osebnih financ,
4. spretnost sprejemanja ustreznih finančnih odločitev
5. samozavest za učinkovito načrtovanje prihodnjih finančnih potreb.

Različni avtorji opredeljujejo finančno pismenost različno. V Preglednici 1 so našteti nekateri avtorji in njihove definicije (Turk: 20).

Preglednica 1: Različne opredelitve finančne pismenosti
Vir: Povzeto po Turk: 20.

Avtorji	Opredelitve
Hilgert, Hogarth in Beverly, 2003 Hung, Parker in Yoong, 2009	Finančno znanje
FINRA, 2003, v Hung, Parker in Yoong, 2009	Razumevanje tržnih zakonitosti, instrumentov, organizacij in ureditev, ki ga imajo običajno investitorji.
Moore, 2003, v Hung, Parker in Yoong, 2009	Posameznike štejemo za finančno pismene, če so kompetentni in lahko pokažejo, da so uporabili znanje, ki so ga pridobili. Finančne pismenosti se ne da meriti, zato moramo uporabiti posrednike. Pismenost je pridobljena skozi praktične izkušnje in aktivno integracijo znanja. Ko ljudje postanejo bolj pismeni, postajajo vse bolj finančno sofisticirani, in to na bi domnevno pomenilo, da postajajo bolj kompetentni.
National Council on Economic Education (NCEE), 2005, v Hung, Parker in Yoong, 2009	Seznanjenost z osnovnimi ekonomskimi zakonitostmi, znanje o gospodarstvu Združenih držav Amerike in razumevanje nekaj ključnih ekonomskih terminov.
Mandell, 2007, v Hung, Parker in Yoong, 2009	Sposobnost oceniti nove in kompleksne finančne instrumente in sprejeti poučene sodbe o izbiri instrumentov in obsegu uporabe teh instrumentov, da bo to v dolgoročno korist osebe.
Lusardi in Mitchell, 2007, v Hung, Parker in Yoong, 2009	Seznanjenost z najosnovnejšimi ekonomskimi koncepti, ki so potrebni za smiselne odločitve v zvezi z varčevanjem in investiranjem.
Lusardi in Tufano, 2008, v Hung, Parker in Yoong, 2009	Poudarek na dolžniški pismenosti (angl. +), sestavini finančne pismenosti, definirani kot »zmožnost sprejeti preproste odločitve o dolžniških pogodbah, še posebej kako posameznik uporabi osnovno znanje o obrestovanju, merjeno v kontekstu vsakodnevnih finančnih odločitev«.
ANZ Bank, 2008, v Hung, Parker in Yoong, 2009	Sposobnost sprejeti poučne sodbe in sprejeti učinkovite odločitve o uporabi in upravljanju z denarjem.
Lusardi, 2008a, 2008b, v Hung, Parker in Yoong, 2009	Znanja o osnovnih finančnih konceptih, kot so delovanje obrestovanja, razlika med nominalnim in realnim in osnove diverzifikacije tveganj.

Zavarovalništvo

Zavarovalništvo je velikokrat povezano z osebnimi financami, zaradi tega je dobro kakšno besedo nameniti tudi temu. Pomembnejša vprašanja in teme, na katere je dobro poznati odgovore, so:

- Ali znam primerjati življenjska zavarovanja med seboj?
- Ali znam primerjati nezgodna zavarovanja med seboj?
- Ali znam primerjati kreditna zavarovanja med seboj?
- Ali znam primerjati avtomobilska zavarovanja med seboj?
- Ali poznam finančna tveganja, ki sem jim izpostavljen/-a kot posameznik?
- Ali poznam svoje osnovne pravice in dolžnosti kot zavarovanec?

Zavarovanje lahko definiramo tudi kot obljubo o plačilu nadomestila v primeru škode, plačljivega osebi ali gospodarski družbi, ki je predhodno plačala zavarovalno premijo zavarovalni družbi.

Finančno pismenost lahko opredelimo kot izobraženost o denarju in financah, s posebnim poudarkom na osebnih financah posameznika. Gre za tisto vrsto pismenosti, ki predstavlja sposobnost uspešnega ravnanja z denarjem. Je torej nujno znanje in veščina ter tudi predpogoj za ustvarjalno in uspešno osebnostno rast ter odgovorno delovanje v poklicnem življenju (Omega finance). Finančno izobraževanje je vse pomembnejše,

saj finančne storitve postajajo vse bolj zapletene, razmere na trgu se z globalizacijo spreminjajo, spreminja se tudi življenjski slog, viša se življenjski standard. S preudarnim finančnim ravnanjem se lahko izognemo velikim tveganjem ali pa jih vsaj zmanjšamo.

Formalna opredelitev finančne pismenosti, kot jo uporablja Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD) je: »Finančna pismenost je kombinacija zavedanja, znanja in spretnosti ter odnosa in obnašanja, ki so potrebni za dobre finančne odločitve in vodijo v finančno blaginjo.« Učinkovita finančna pismenost se gradi postopoma. Finančno pismeni posamezniki so matematično pismeni, znajo učinkovito upravljati z denarjem, razumejo namen zadolževanja, znajo ovrednotiti različna finančna tveganja in se pred njimi tudi uspešno zavarovati (Omega finance).

Kot je že pokazala OECD-jeva raziskava, finančna izobrazba zadeva vse starosti. Za mlajše generacije je toliko bolj pomembna, saj bodo nosili več finančnih tveganj in se soočali z bolj zapletenimi finančnimi zadevami kot njihovi starši. Vključitev finančnega izobraževanja v šolski program je eden najučinkovitejših načinov doseganja in opolnomočenja celotne generacije. Seveda pa pri tem ne smemo pozabiti na ustrezno informiranje in izobraževanje učiteljev, zagotavljanje ustreznih orodij, spodbujanje in izmenjavo dobrih praks tako na nacionalnem kot na mednarodnem nivoju (OECD INFE GUIDELINES ON FINANCIAL EDUCATION IN SCHOOLS: 3–5).

V Sloveniji finančno izobraževanje ni zakonsko obvezno (NPFI, 2020), vseeno pa je vključeno v nekatere predmete v okviru osnovnošolskega izobraževanja, in sicer gospodinjstvo, državljanska in domovinska vzgoja ter etika, matematika, družba, spoznavanje okolja, slovenščina, zgodovina. Upravljanje z denarjem in odgovornosti, povezane z njim, so spretnosti, ki se jih moramo naučiti. Zgodnje izkušnje, povezane s financami, so ključne pri razvoju otrokovega kasnejšega dojemanja le-teh. Kompetenca načrtovanja nakupovanja pa nas nauči narediti osebni finančni načrt in se izogniti kupovanju produktov, ki jih sploh ne potrebujemo.

Vse pomembnejše je, da tudi mlajši znajo brati svoje finančno stanje in da svoje finančno izobraževanje gradijo postopoma. Pomembno je, da otroke naučimo narediti osebni finančni načrt in jih s tem opolnomočiti, kako pomembno je izogibanje kupovanja produktov, ki jih sploh ne potrebujejo. S tem jih naučimo ločiti med dvema pomembnima pojmoma, in sicer med tem kaj je dejanska potreba in kaj je samo želja. Torej, kako ločiti med tema dvema pojmoma in kateremu dati prednost. Definicija pravi, da je potreba nekaj, kar je potrebno za življenje ali delo. Želja pa je neka čustvena želja po nečem. Torej je potreba nujna za življenje, želja pa je kreacija čustev. Ta dva pojma lahko ločimo tudi na podlagi vprašanja: Ali lahko preživim brez omenjenega izdelka ali storitve? Ali je izdelek ali storitev življenjskega pomena? To lahko razložimo tudi na preprostem primeru, kot je nakup avtomobila. Z nakupom avtomobila smo zadovoljili potrebo po njem, kajti to za nas predstavlja nujno prevozno sredstvo za vsakdanje življenje in opravljanje dela, ki nam omogoča socialno varnost. Oblika, znamka, barva pa niso življenjskega pomena, ampak so kreacija čustev, torej želja.

Pomena in koristi vsakodnevne uporabe financ se bomo vse bolj zavedali in jih približali tudi učencem, če se bodo ti veselili pridobitve novih znanj; če se bodo o financah pogovarjali s svojimi starši, če se bodo o financah pogovarjali s svojimi prijatelji/sošolci, ki se že odgovorno obnašajo do denarja; če se bodo zavedali, da je za denar, ki so ga prejeli v dar, nekdo trdo delal, in bodo z njim skrbno ravnali, in če se bodo zavedali, da z varčevanjem uresničujejo svoje želje.

Če pogledamo zgradbo okvira EntreComp vidimo, da kompetenca finančna in ekonomska pismenost sodi med Vire (EntreComp: 8).

Iz tega lahko sklepamo, da za uresničevanje te kompetence potrebujemo tako osebne kot materialne in nematerialne vire, torej potrebujemo motivacijo, denarna sredstva, material, človeške vire ter spretnost in znanje.

Z učenci razvijamo to kompetenco v različnih projektih, za katere pripravimo finančno konstrukcijo, v kateri opredelimo prihodke in odhodke, računamo popuste, primerjamo cene istih izdelkov, se poskušamo povezati z lokalno skupnostjo, da pridobimo donacije v obliki finančnih sredstev, materiala in človeških virov oz. prostovoljcev.

EntreComp to razvršča na tri ravni razvoja.

- V začetni ravni učence seznanimo z osnovno terminologijo, pripravimo preprost proračun ipd.
- Na ravni samostojnosti znajo učenci sami prepoznati potrebe ter zahtevnejše vire financiranja za svoje dejavnosti.
- Na ravni odgovornosti znajo sprejemati nekatere finančne odločitve ter izračunati finančne kazalnike.

Smernice, kako naj bi se ta kompetenca razvila, so:

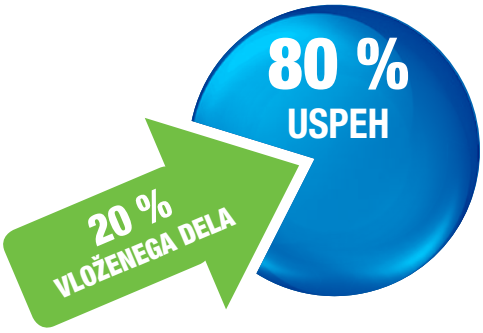
- spoznajte ekonomske in finančne pojme;
- upravljajte proračun;
- poiščite financiranje;
- spoznajte obdavčevanje.

V podjetnostnem kompetenečnem okviru EntreComp je zapisana kompetenca kot finančna in ekonomska pismenost. Za razliko od drugih programov je zgolj dodana beseda **ekonomska**. Njen pomen je zgolj bolj poudarjen pomen ekonomske učinkovitosti naših odločitev.

Kaj sploh je ekonomska učinkovitost? To je cilj vsake organizacije, družbe in posameznika. Torej način uporabe družbenih virov, ki pomeni največ koristi za zadovoljevanje človeških želja in potreb (Poje: 7). Z najmanjšimi stroški dosegati določene cilje. Tukaj poudarjamo besedo najmanjšimi; včasih ko govorimo o ponudbah, govorimo o najugodnejši ponudbi. To ne pomeni, da so to hkrati tudi najnižji stroški ali najnižja ponudba – kajti najnižja cena ni nujno tudi ekonomsko najučinkovitejša. Pri vsem tem ne smemo pozabiti, da so dobrine kot vir omejene, medtem ko so želje neomejene.

Z ekonomsko učinkovitostjo je povezano tudi Paretovo pravilo 20/80, ki ga lahko prenesemo v vsakdanje življenje.

Paretovo pravilo namreč temelji na trditvi, da 20 odstotkov vloženega dela povzroči 80 odstotkov uspeha. Pomembno je torej, da se pri svojem poslu osredotočite na tistih 20 odstotkov nalog, ki so najpomembnejše (https://mladipodjetnik.si/novice-in-dogodki/novice/paretovo-nacelo-oz-pravilo-80-20).



Slika 1: Ponazoritev Paretovega pravila – Z osredotočanjem na 20 odstotkov najpomembnejših nalog boste dosegli 80 odstotkov učinka.
Vir: https://mladipodjetnik.si/novice-in-dogodki/novice/paretovo-nacelo-oz-pravilo-80-20

Pomena in koristi vsakodnevne uporabe financ se bomo vse bolj zavedali, če:

- se bodo učenci veselili pridobitve novih znanj,
- se bodo o financah pogovarjali s svojimi starši,
- se bodo o financah pogovarjali s svojimi prijatelji/sošolci, ki se že odgovorno obnašajo do denarja,
- se bodo zavedali, da je za denar, ki so ga prejeli v dar, nekdo trdo delal, in bodo z njim skrbno ravnali,
- se bodo zavedali, da z varčevanjem uresničujejo svoje želje itd.

Ob tem izpostavimo še nekaj pomembnih ciljev, s pomočjo katerih želimo učence opolnomočiti, jih spodbuditi k razmišljanju in jih navsezadnje seznaniti s samo vsebino. Ti so:

a) razumeti in znati opredeliti »kvadra« osebnih financ,
b) naučiti se pravilnega odnosa do denarja in upravljanja s svojim premoženjem,
c) razlikovati, kaj so naše dejanske potrebe in kaj samo želje,
č) povezati kompetenco s trajnostnim razvojem.

a) Razumeti in znati opredeliti »kvadrat« osebnih financ

Kaj je kvadrat/krog osebnih financ? To je shema osebnih financ, ki ponazarja medsebojno povezanost vseh »kategorij«.

Kvadrat osebnih financ sestavljajo:

- moji dohodki in izdatki (obvladovanje izdatkov, varnostna rezerva, zmanjševanje zadolženosti),
- moja tveganja (zaščita družine v primeru težjih bolezni, težjih poškodb, zaščita premičnin in nepremičnin),
- moja prihodnost (načrtovanje brezskrbne pokojnine, brezskrbnega študija otrok, nakupa nepremičnin, zdravljenja v pokoju, ostalih ciljev),
- moje premoženje (ustvarjanje prihrankov in premoženja, upravljanje osebnega premoženja, črpanje premoženja).

Gre za preudarno razporejanje denarnih sredstev. Veliko lahko na tem področju opravijo starši, in sicer da že ob vstopu v šolo zagotovijo otrokom žepnino. Tako se ti naučijo razpolagati z omejenim zneskom denarja in oblikovati neko varnostno rezervo. Ustvarjanje prihrankov je namreč temelj doseganja osebnih finančnih ciljev. Pri vsem tem pa je treba otroke opozoriti, naj bodo kritični do svojih finančnih navad, osebnostnih lastnosti, in da znajo čim bolj objektivno oceniti svojo nagnjenost k tveganju.

b) Naučiti se pravilnega odnosa do denarja in upravljanja s svojim premoženjem

V samem razmišljanju o finančni in ekonomski pismenosti ni pomembno le poznavanje finančnega trga, njegovih mehanizmov, produktov in institucij, temveč tudi spoznavanje samega sebe ter svojih sposobnosti, želja in vizije.

Pri finančnem načrtovanju je zelo pomembna natančna opredelitev ciljev. Zastaviti si moramo cilje. Pri tem lahko uporabimo že preverjeno metodo SMART.

S = specific = specifičen (natančno določimo cilj)
M = measurable = merljiv (cilj določimo tako, da se ga da izmeriti)
A = available = aktualen (cilj mora biti dosegljiv in povezan s tem, kar se trenutno dogaja)
R = realistic = realističen (cilj mora biti realen; ne sme presegati naših zmožnosti in pristojnosti, zato da lahko resnično nanj vplivamo sami)
T = time tabled = totalen (cilj mora biti časovno omejen in za nas sprejemljiv v vseh pogledih in ne samo na papirju)

c) Razlikovati, kaj so naše dejanske potrebe in kaj samo želje

Torej, kaj je želja in kaj potreba, kako ločiti med pojmoma in kateremu dati prednost. Definicija pravi, da je potreba nekaj, kar je potrebno za življenje ali delo. Želja pa je neka čustvena želja po nečem. Torej je potreba nujna za življenje in želja je kreacija čustev. Ta dva pojma lahko ločimo tudi na podlagi vprašanja: Ali lahko preživim brez omenjenega izdelka ali storitve? Ali je izdelek ali storitev življenjskega pomena?

č) Trajnostni razvoj in finančna pismenost

Trajnostni razvoj postaja vse pomembnejši, zaradi tega ga moramo vključevati oziroma upoštevati, kjer je mogoče. Statistični urad opredeljuje naslednje kazalnike:

1) odprava revščine,
2) odprava lakote,
3) zdravje in dobro počutje,
4) kakovostno izobraževanje,
5) enakost spolov,
6) čista voda in sanitarna ureditev,
7) cenovno dostopna in čista energija,
8) dostojno delo in gospodarska rast,
9) industrija, inovacije in infrastruktura,
10) zmanjšanje enakosti,
11) trajnostna mesta in skupnosti,
12) odgovora poraba in proizvodnja,
13) podnebni ukrepi,
14) življenje v vodi,
15) življenje na kopnem,
16) mir, pravičnost in močne institucije,
17) partnerstva za doseganje ciljev.

Slika 2: Kazalniki ciljev trajnostnega razvoja
Vir: www.stat.si/Pages/cilji

Kako lahko finančno pismenost povežemo s trajnostnim razvojem? S spodbujanjem ozaveščanja o finančni pismenosti bi lahko pripomogli k:

- znižanju stopnje preobremenjenosti s stanovanjskimi stroški (eden od ciljev kazalnika za odpravo revščine);
- višji ravni pismenosti učencev (eden od ciljev kazalnika za kakovostno izobraževanje);
- znižanju nastajanja odpadne hrane (eden od ciljev kazalnika za odgovorno porabo in proizvodnjo).

Vključitev finančnega izobraževanja v šolski program je eden najučinkovitejših načinov doseganja in opolnomočenja celotne generacije. Seveda pa pri tem ne smemo pozabiti na ustrezno informiranje in izobraževanje učiteljev, zagotavljanje ustreznih orodij, spodbujanje in izmenjavo dobrih praks tako na nacionalni kot na mednarodni ravni (OECD INFE Guidelines on Financial Education in Schools: 3–5).

Pri vsem tem je pomembno, da otroke naučimo, da ni bogat tisti, ki ima veliko denarja, pač pa tisti, ki je zadovoljen s tistim, kar ima.

Smernice v podjetnostnemm kompetenčnem okviru, ki opisujejo, kaj naj bi finančna pismenost pomenila v praksi oz. kako naj bi se razvilo finančno in ekonomsko znanje ter spretnosti, so naslednje (EntreComp: 36):

1) spoznajte ekonomske in finančne pojme;
2) upravljajte proračun;
3) poiščite financiranje in
4) spoznajte obdavčevanje.

Vsaka zgoraj omenjena smernica ima pripadajoče učne dosežke na osmih ravneh napredovanja, in sicer od začetne ravni prek ravni samostojnosti do ravni odgovornosti in na koncu ravni mojstrstva (EntreComp: 16). Učni dosežki oziroma dosežene kompetence po posamezni ravni so naslednje, in sicer naj bi pri začetni ravni dosegli to, da učenci znajo pripraviti proračun za enostavno dejavnost. Pri ravni samostojnosti učenci že znajo najti možnosti financiranja in upravljanja proračuna za svojo dejavnost ustvarjanja vrednosti. Pri ravni odgovornosti učenci naredijo načrt za finančno trajnost dejavnosti za ustvarjanje vrednosti. Pri zadnji ravni, to je ravni mojstrstva pa znajo vsa pridobljena znanja udejanjiti.

Opis kompetence v podjetnostnem kompetenčnem okviru

Kompetenca	Ravni strokovnosti (doseganja kompetence)		
	Začetna raven	Raven samostojnosti	Raven odgovornosti
2.4 Finančna in ekonomska pismenost	*Učenci pripravijo proračun za enostavno dejavnost.*	*Učenci najdejo možnosti financiranja in upravljanja proračuna za svojo dejavnost ustvarjanja vrednosti.*	*Učenci naredijo načrt za finančno trajnost dejavnosti za ustvarjanje vrednosti.*

V okviru zgoraj navedenih štirih glavnih ravni in ob upoštevanju smernic podjetnostnega kompetenčnega okvira lahko razvijamo finančno pismenost na naslednji način oziroma ob naslednjih dejavnostih:

Primer trostopenjskega razvoja kompetence *finančna in ekonomska pismenost*

Ravni strokovnosti (doseganja kompetence) in dejavnosti za razvoj kompetence na posamezni ravni		
Začetna raven	**Raven samostojnosti**	**Raven odgovornosti**
– Obisk trgovine (tako bi se naučili prebrati ceno in videli koliko kaj stane) – Obisk banke (povečati je treba vlogo bank pri izobraževanju in usposabljanju)	– Spoznati temeljne pojme osebnih financ (denar, cena, žepnina, prejemek, izdatek, varčevanje, kredit, bančni izpisek)	– Samostojno preberejo kakšno zahtevnejšo knjigo s področja financ – Vpeljemo »finančno« bralno značko – Spoznati razvoj denarja kot plačilnega sredstva (od blagovne menjave dalje)
– Obisk otroškega muzeja Hermanov brlog (v sklopu Muzeja novejše zgodovine v Celju ali na Velenjskem gradu) in delavnice Ježkova denarnica (izvaja se v mesecu oktobru, ko je mesec varčevanja v sodelovanju z banko (bivša A banka, sedaj NKBM)); – 31. oktober je svetovni dan varčevanja – Prepoznavanje kovancev in bankovcev – Igranje družabnih iger, povezanih s financami oz. denarjem v podaljšanem bivanju (trgovina, monopoli)	– Obisk Muzeja bančništva Slovenije (Bankarium – v njem je predstavljena bančna dediščina Slovenije od leta 1820 do danes. Osrednji del muzeja je namenjen finančnemu opismenjevanju mladine in odraslih.) – Naučiti se, kako odpreti bančni račun – Naučiti se, kako plačati položnico – Spoznati, kako varčevati, če si želimo kaj kupiti (npr. lego kocke, telefon, skiro, kolo, avto, stanovanje) – Napisati načrt nakupovanja – v okviru svojega proračuna – Spoznati vrste varčevanj (npr. varčevalni račun, hranilnik, prodaja svojih rabljenih stvari, prodaja svojih neuporabljenih stvari) – Spoznati vrste plačilnih sredstev – Vpeljemo »finančno« bralno značko (otroških knjig, ki so povezane z denarjem, je veliko) – Igranje družabnih iger, povezanih s financami oz. denarjem v podaljšanem bivanju (trgovina, monopoli)	– Spoznati termin »davek« in njegovo zgodovino – Poznavanje različnih denarnih valut in s tem spoznavanje s tečajnico in valutnimi tveganji – Znati primerjati cene, izračunati popuste – Kaj pomenijo obresti (pri varčevanju ali pri negativnem stanju na računu) – Napisati načrt nakupovanja – v okviru družinskega proračuna in splošno – Spoznati podrobneje, kako zaslužiti denar

Sledi raven mojstrstva, ki pa običajno spada v kurikul srednjih šol.

Raven mojstrstva:

- poznavanje »naprednejših« terminov osebnih financ (naložba, borza, premoženje, zavarovanje, varnostna rezerva, tveganje idr.);
- izmenjava dobrih praks;
- vsa pridobljena znanja poskušajo udejanjiti.

Primer iz prakse

Načrt za realizacijo kompetence podjetnosti v Osnovni šoli Lava Celje

Kot primer načrta za uresničevanje podjetnostnih kompetenc, med njimi tudi finančne in ekonomske pismenosti, smo izbrali Osnovno šolo Lava iz Celja.

Za izziv so si postavili »iskanje načinov in pristopov krepitve kompetence podjetnosti pri učencih. Poiskati načine in pristope, s pomočjo katerih bodo učenci po vertikali krepili aktivno sodelovanje**,** kreativnost, zmožnost samovrednotenja napredka, zmožnost oblikovanja produktov s pomočjo digitalne kompetence, kritično presojali obstoječe neprimerne oblike komuniciranja ter samostojno iskali rešitve in izboljšave.« Pripravili so zelo sistematičen in ciljno naravnan načrt, ki lepo opredeljuje dejavnosti za dosego zastavljenih ciljev. Finančno pismenost bodo krepili tako, da bodo ocenili svoje dejavnosti, časovno načrtovali in se o financah učili tako, da bodo učenci ohranili znanje na dolgi rok.

Vsebino načrta šole, ki se nanaša na finančno in ekonomsko pismenost, smo umestili v model napredovanja in okvir podjetnostne kompetence, ki ga opredeljuje EntreComp. Tako preglednica v nadaljevanju prikazuje vsebino glede na načrt šole Osnovna šola Lava iz Celja. Dejavnosti za dosego kompetence finančne pismenosti bodo izvajali z medpredmetnim povezovanjem. Na začetni ravni bodo pridobili temeljna znanja o vrednosti denarja in izdelkov. Tako se bodo spoznali z glavnimi finančnimi termini, spoznali bankovce in kovance ter dobili občutek glede razmerja in gibanja cen med različnimi izdelki. Na ravni samostojnosti se bodo učenci naučili izdelati enostaven finančni načrt za izvedbo planirane dejavnosti. Opredelitev stroškov bodo nadgradili tudi s planiranjem prihodkov. Zelo pomembno je tudi to, da se bodo spoznali z načinom varčevanja, in sicer z raziskovanjem ter spremljanjem gibanja cen, mesečnih stroškov in porabe. Tako bodo znali analizirati, pri čem lahko privarčujejo denar, kdaj in kako. Na ravni odgovornosti se bodo naučili opredeliti vrednost končnega izdelka ali storitve, in sicer z vrednotenjem njihovih sestavnih elementov. Pomemben element pri tej ravni znanja pa je tudi to, da bodo izračunane finančne podatke znali predstaviti. Spoznali se bodo tudi s sestavo cene. Pri tem bodo prišli do spoznanja, da z vsakim plačilom izdelka ali storitve plačamo tudi davek. S tem bodo spoznali dodatne finančne termine.

Učenci bodo na treh ravneh ob konkretnih primerih počasi in postopoma pridobivali znanje s področja finančne pismenosti. Četrta raven, raven mojstrstva, je dokaj zahtevna, zaradi tega jo večinoma učenci usvojijo v dodatnih krožkih ali srednji šoli.

Preglednica 1: Okvir podjetnostne kompetence – finančna in ekonomska pismenost
Vir: Povzeto po Načrtu za realizacijo kompetence podjetnosti Osnovne šole Lava, Celje, šolsko leto 2020/21.

	Ravni strokovnosti (doseganja kompetence) in dejavnosti za razvoj kompetence na posamezni ravni					
	Začetna raven		**Raven samostojnosti**		**Raven odgovornosti**	
	Zanašanje na podporo drugih		*Krepitev samostojnosti*		*Prevzemanje odgovornosti*	
Smernice	**Odkrijte**	**Raziskujte**	**Eksperimentirajte**	**Drznite si**	**Izboljšajte**	**Okrepite**
Spoznajte ekonomske in finančne pojme	Učenci 3. razreda obiščejo trgovino in spoznavajo cene živil.					
Upravljajte proračun	Učenci 3. razreda razmišljajo, kaj lahko kupijo za 20 evrov.		Učenci 5. razreda pripravijo modno revijo iz odpadnih materialov.	Z nastalimi izdelki trgujejo.	Učenci 8. razreda spoznavajo elemente in spojine v projektnem delu, poiščejo podatek, koliko stane gram dodeljene spojine. Koliko je snov vredna? Podatke predstavijo.	
			Učenci 6. razreda izvedejo intervju s sodobnim kmetom, spremljajo porabo električne energije z mesečnimi položnicam, preračunajo, koliko so cenovno privarčevali na mesec. Odkrivajo priložnosti, kje privarčevati električno energijo in vodo in kako. Po opazovanju napišejo poročilo, kako ljudje ravnajo z odpadki.			
Poiščite financiranje	Učenci 3. razreda sledijo denarnemu toku ob praktičnem primeru in zgodbici.		Izdelava načrta v 5. razredu			
Spoznajte obdavčevanje			Učenci 6. razreda: izdelava različnih zgodovinski virov, pregled, primerjava cen muzejev, galerij, ugotavljanje, kaj vse zajema vstopnica, ter izdelava vstopnic in cenika za vse ustanove, v katerih hranimo te vire.			

Zanimivosti: V Ljubljani je svoja vrata odprl Bankarium, Muzej bančništva Slovenije. V njem je predstavljena bančna dediščina Slovenije od leta 1820 do danes. Osrednji del muzeja je namenjen finančnemu opismenjevanju mladine in odraslih.

Poleg tega Slovenija ponuja tudi otroški muzej Hermanov brlog (v sklopu Muzeja novejše zgodovine v Celju ali na Velenjskem gradu) in delavnice Ježkova denarnica.

Vključevanje človeških virov

Podjetnostna kompetenca *vključevanje človeških virov* spada v področje *Viri.*

Opis kompetence v podjetnostnem kompetenčnem okviru

2.5 Vključevanje drugih/vključevanje človeških virov

Navdihnite, vključite in pritegnite druge, da se vam pridružijo.
Spodbudite, navdihnite in pritegnite še druge.
Navdihnite in navdušite posameznike in kolektive.
Pridobite podporo, ki jo potrebujete za doseganje rezultatov.
Učinkovito se sporazumevajte.

- Navdihnite in navdušite ustrezne zainteresirane strani.
- Pridobite podporo, ki jo potrebujete za doseganje dragocenih rezultatov.
- Prikažite spretnosti učinkovite komunikacije, prepričevanja, pogajanja in vodenja.

Vključevanje drugih, tj. človeških virov, pomeni, da gre za pridobitev in pritegnitev drugih za skupno sodelovanje. Pri tem gre za spodbujanje in motiviranje drugih ter prenos navdušenja za skupne naloge. Kompetenca vključuje različne spretnosti učinkovite komunikacije, prepričanja, pogajanja in vodenja ter podporo, ki je potrebna za doseganje rezultatov.

V sklopu kompetence v nadaljevanju izpostavljamo empatijo in komunikacijo.

Empatija ne igra ključne vloge samo pri socialnih interakcijah in moralnem razvoju, temveč je po mnenju avtoric Vršnik Perše idr. (2018) pomembna sestavina socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc ter kot taka pomembno prispeva k izgradnji pozitivne in vključujoče razrednega vzdušja. Empatija vključuje tako spoznavne kot čustvene komponente ter se povezuje s številnimi pozitivnimi učinki na odnose in vedenje (prav tam: 10).

Komuniciranje je sestavni del vsakdanjega življenja. Nihče ne more živeti, ne da bi komuniciral z drugimi ljudmi. S komuniciranjem človek spoznava svet, v katerem živi, druge ljudi in sebe samega (spreminja svoja stališča, navade, vrednote, vedenje). Ljudje se naučijo govoriti in komunicirati s svojimi bližnjimi že v prvih letih življenja. Večina ljudi misli, da se nauči sporazumevati že s tem, ko se nauči govoriti in poslušati. A žal ni tako. Uspešno sporazumevanje med ljudmi ne poteka avtomatično (Dominko, 2011).

Beseda komuniciranje izhaja iz latinske besede *communicare*, kar pomeni posvetovati se, razpravljati o nečem, vprašati za nasvet. Komuniciranje je prenos sprejetih simbolov med ljudmi. Ko komunicirajo, ljudje med seboj prenašajo sporočila s pomočjo različnih simbolov (besed, kretenj, govorice telesa, slik) (Wikipedija).

Ena od značilnosti komunikacije je, da gre za osebno izpostavljanje, odprtost in ranljivost človeka, ki vstopa v medosebni odnos z drugo osebo (Ucman, 2003).

Komunikacija med nami in okoljem pravzaprav poteka ves čas. Pri tem je pomembno, kako dobro to počnemo; bolj uspešni smo pri svojem delu in v medsebojnih odnosih, bolj smo zadovoljni in se manj zapletamo v konfliktne situacije (Dominko, 2011: 4.). Uspešnost in kakovost življenja sta v veliki meri odvisni od tega, kako komuniciramo. Ker komuniciramo ves čas, bi lahko rekli, da gre za neposreden proces med nami in okolico.

Komunikacijski model vključuje elemente: vir sporočila, sporočevalec, sporočilo, komunikacijski kanal, prejemnik sporočila, komunikacijski učinek, povratna zveza oz. odgovor. Pri komunikaciji vedno ne gre vse po načrtu, pogosto se pojavijo motnje, ki se jim lahko delno izognemo z obvladovanjem posameznih komunikacijskih veščin.

Primer trostopenjskega razvoja kompetence *vključevanje človeških virov*

Kompetenca	Ravni strokovnosti (doseganja kompetence)		
	Začetna raven	Raven samostojnosti	Raven odgovornosti
2.5 Vključevanje človeških virov	*Učenci jasno in z navdušenjem izrazijo svoje zamisli.*	*Učenci prepričajo, vključijo in navdušijo druge za dejavnosti ustvarjanja vrednosti.*	*Učenci pritegnejo druge in jih vključijo v dejavnosti za ustvarjanje vrednosti.*

Opisnik: *Učenci svoje poglede predstavijo drugim; pokažejo učinkovito komunikacijo, prepričevanje, pogajanje in vodenje.*

Primer iz prakse

Slovenščina in sodobna priprava hrane[17]

Cilji

Učenci:
- poznajo in uporabljajo različne veščine komuniciranja in sodelovanja,
- razvijajo občutek za delo v skupini,
- razvijajo ustvarjalno mišljenje.

Ravni strokovnosti (doseganja kompetence) in dejavnosti za razvoj kompetence na posamezni ravni		
Začetna raven	Raven samostojnosti	Raven odgovornosti
Oblikujejo ideje za izdelavo novoletnih ikeban ter priprave piškotov, ki jih po skupinah ustno predstavijo ostalim. Ideje podkrepijo s svojimi mnenji, izkušnjami. Pri pripravi idej so inovativni, razmišljajo »izven okvirov«.	Učenci si medsebojno dajejo povratne informacije o predlogih izdelave novoletnih izdelkov. Pri dajanju predlogov so inovativni in jih predstavljajo na različne načine ter pri tem uporabljajo različne simbole: kretnje, govorico telesa, vizualno podporo idr. Svoje ideje izboljšajo glede na povratne informacije sošolcev. Razmišljajo o tem, koga bi še lahko vključili v svoje delovne time. Predhodno se informirajo o dejavnostih Društva kmečkih žena Dragatuš. Pripravijo se na predstavitev svojih idej članicam društva, svoje predstavitve nadgradijo z uporabo različnih simbolov. Članice povabijo k sodelovanju pri oblikovanju izdelkov.	S povabljenimi zunanjimi sodelavci najprej navežejo osebni stik. Učenci na kratko predstavijo drug drugega glede na to, po čem se razlikuje in je edinstven član skupine. Podobno k predstavitvi povabijo zunanje sodelavce. Po zaključku predstavitve na listke napišejo pozitivne misli in pričakovanja skupnega ustvarjanja. Skupaj se dogovorijo o načinu izvedbe delavnice, opredelijo vloge in potek. Izmenjajo ideje, kako bi najučinkoviteje pripravili predstavitev izdelkov in komu bi jih namenili. Ob zaključku razstave pregledajo listke, jih »všečkajo« in dodajo še kakšno misel. Razstavo dokumentirajo in objavijo na spletni strani šole ter povabijo k odzivu s komentarji.

17 Primer so pripravili na Osnovni šoli komandanta Staneta Dragatuš.

Prevzemanje pobude

Podjetnostna kompetenca je sestavljena iz treh področij, od katerih je zadnja, t. i. *K dejanjem*, tista, znotraj katere se izkažejo rezultati vsega prej storjenega na poti od izziva do nove vrednosti. Brez te nimajo prejšnje dejavnosti nobene prave vrednosti.

Opis kompetence v podjetnostnem kompetenčnem okviru

3.1 Prevzemanje pobude

Lotite se dela.

- Sprožite procese, ki ustvarjajo vrednost. Sprejmite izzive.
- Ravnajte in delajte samostojno, da dosežete cilje, vztrajajte pri svojih namerah in izvedite načrtovane naloge.

Video predstavitev razvoja kompetence prevzemanje pobude je celostno predstavljena na video posnetku članov Evropske komisije na področju izobraževanja na povezavi European Entrepreneurship Competence Framework - YouTube.

S kompetenco *prevzemanje pobude* se v veliki meri ukvarjajo proučevalci človeških virov, ki imajo vlogo podpiranja človeka pri iskanju zaposlitev in zaposlovanju. V veliki meri usmerjajo področje svetovanja na ozaveščanje posameznika o svojih lastnostih, zmožnostih in priložnostih, ki jih imajo na podlagi prepoznanih močnih področij.

Ena takih je organizacija Indeed for Employers, ki prek različnih virov in z različnimi tehnikami pomaga posameznikom na poti do pravega poklica in uspeha. Je ameriška svetovna spletna stran za zaposlovanje, ki objavlja številne uporabne nasvete, podporna gradiva ipd. Prispevek na tej spletni strani ponuja prispevek o možnem načinu razvijanja kompetence prevzemanja pobude, ki je uporabna v vsakem okolju, na kateri koli stopnji razvoja in uporabe omenjene kompetence.

Govorimo o devetih načinih za prevzemanje pobude[18] na delovnem mestu (Indeed, 2021).

Najpomembnejše značilnosti posameznika, ki prevzema pobude, so:

1. biti proaktiven,
2. iskati priložnosti za izboljšave,
3. izraziti svoje zamisli,
4. biti odločen,
5. izboljševati sisteme, postopke in pravila,
6. obravnavati in preprečevati težave,
7. biti pripravljen na sestanke, pogovore, usklajevanja, dokazovanja,
8. predvidevati vprašanja in imeti pripravljene odgovore,
9. postaviti realistične standarde.

Biti proaktiven
Da bi bili proaktivni, je najprej pomembno imeti informacije, znanje, razumeti vsebino oz. problem. Pri tem je pomemben uvid – znati predvideti, kaj je treba storiti, o čem govoriti, kaj izboljšati. Pri delu z drugimi je smiselno in potrebno idejo izboljšav predstaviti drugim, še posebej nadrejenemu.

Poiskati priložnosti za izboljšave
Op.: Ta korak je podrobneje opisan v opisu kompetence *odkrivanje priložnosti.*

18 Entrepreneurship: Spotting Opportunities - YouTube

Izraziti svoje zamisli
Izražanje zamisli je tesno povezano s kompetenco *samoučinkovistosti in samozavedanja.* Da bi človek lahko izražal svoje zamisli, mora imeti poleg prej navedene kompetence dobro razvite komunikacijske spretnosti (pozorno poslušanje, jasno izražanje, utemeljevanje ipd.).

Biti odločen
Odločnost je tesno povezana z jasno oblikovano zamislijo, s stabilnostjo prepričanj in stališč, prav tako pa s pripravljenostjo rekonceptualizirati svojo zamisel na podlagi tehtnih argumentov drugih.

Izboljšati sisteme, postopke pravila
Pri tem koraku je treba imeti razvito zmožnost kritičnega presojanja. Na podlagi opazovanja, prepoznavanja vsebin, zakonitosti, postopkov je treba prepoznati ovire in predlagati izboljšave, seveda na podlagi argumentov. Je področje, ki pomembno vpliva na to, da nekomu skupina pripiše vodilno vlogo pri izvajanje sprememb, če so te dobro argumentirane. Pobuda je torej dana, ni prevzeta.

Obravnavati in preprečevati težave
Pobudo lahko prevzame nekdo, ki dovolj dobro prepozna težavo in ponudi rešitev. Pri tem je uspešen, če obvlada tehnike reševanja problemov. Da bi rešili težavo, si je smiselno zastaviti vprašanja, da bi našli temeljni vzrok zanjo:
Kako se je težava pojavila in kdaj?
Ali se težava ponavlja? Kako lahko preprečimo, da bi se ta težava ponovila?
Ali smo v preteklosti poskusili z različnimi načini reševanja tega problema?
Kakšen je časovni okvir za rešitev težave?
Pri iskanju najboljše rešitve problema lahko samostojno ali v sodelovanju z drugimi izvedemo nevihto možganov.

Biti pripravljen na sestanke, pogovore, usklajevanja, dokazovanja
Udeležba na sestankih s pripravljenimi predlogi in vprašanji je dokaz za prevzemanje pobude. Jasno je, da je bilo temu treba nameniti čas in razmislek.

Predvidevati vprašanja in imeti pripravljene odgovore
V vsakem trenutku je človek bolj odziven, prepričljiv, če ima vnaprej pripravljene odgovore na vprašanja, ki jih je predvidel. To daje vtis odločnosti, poznavanja okoliščin.

Postaviti realistične standarde
Da bi postavili realistične standarde, je treba dobro poznati problem, vsebino, izziv. Imeti je treba dovolj znanja in razumevanja o obravnavanem problemu. Postaviti je treba izziv v kontekst. To pomeni poznati okoliščine, predvideti rešitve, ki so realne tako z vidika človeškega vira kot drugih okoliških pogojev.

Če sledimo zgoraj zapisanim značilnostim, ki naj bi jih človek imel, da bi lahko prevzemal pobudo, je predpogoj, da smo v šoli pozorni na to, da ima učenec priložnosti za razvoj posameznih zmožnosti, veščin, spretnosti.

Primer trostopenjskega razvoja kompetence *prevzemanje pobude*

Kompetenca	Ravni strokovnosti (doseganja kompetence)		
	Začetna raven	Raven samostojnosti	Raven odgovornosti
3.1 Prevzemanje pobude	*Učenci rešujejo probleme, ki vplivajo na njihovo skupnost.*	*Učenci spodbudijo dejavnosti za ustvarjanje vrednosti.*	*Učenci poiščejo priložnosti za prevzemanje pobud za dodajanje ali ustvarjanje.*

Primer iz prakse

Učna tema: **Ekologija, človek onesnažuje zrak, vodo in tla (Okolje kliče na pomoč)**[19]

Opis problema, predstavitev vizije in predvideni rezultat

Cilji

Učenci:
- spoznavajo tehnike za izbor ideje,
- se seznanijo s problematiko ekologije,
- zaznajo probleme/priložnost,
- iščejo ideje/rešitve – tehnika možganske nevihte.

Ravni strokovnosti (doseganja kompetence) in dejavnosti za doseganje kompetence na določeni ravni		
Začetna raven **Dejavnosti, ki jih izvajajo učenci**	**Raven samostojnosti** **Dejavnosti, ki jih izvajajo učenci**	**Raven odgovornosti** **Dejavnosti, ki jih izvajajo učenci**
Prepoznajte, ustvarite in zgrabite priložnosti. *Biti proaktiven* – Učenci prepoznavajo ekološke probleme v kraju z uporabo različnih virov in tehnik (IKT, intervjuji, občinska glasila, video posnetki). Beležijo, razvrščajo po teži problema ipd. – Na podlagi zapisov in dokazov izvedejo možgansko nevihto (učenci najdejo čim več predlogov za izboljšanje okolja). – Razmišljajo o pomoči ekologov. – Napišejo prošnjo za pomoč, izvedejo anketo. – Izdelajo seminarsko nalogo.	*Na novo opredelim izziv, s čimer se lahko pojavijo alternativne možnosti za reševanje izziva.* *Izboljšati sisteme, postopke pravila* – Z igro vlog: izvedbo okrogle mize (direktorji tovarn, županja, obrtniki, novinarji, zagovorniki narave) učenci predstavijo razumevanje ekološkega problema in možnosti za rešitev. Da bi bili prepričljivi, vnaprej *predvidijo vprašanja in imajo pripravljene odgovore nanje.* *Izvedem analizo potreb ustreznih zainteresiranih strani.* *Postaviti realistične standarde* Po okrogli mizi učenci pripravijo načrte, kako uresničiti njihove ideje, da bi se v realnem okolju uresničile, in si jih predstavijo med skupinami.	*Svoje znanje in razumevanje okoliščin uporabim za to, da ustvarim priložnosti za ustvarjanje vrednosti.* *Izboljšati sisteme, postopke pravila* Učenci izberejo konkreten načrt rešitve ekološkega problema v kraju in izdelajo strategijo, kako ga predstaviti lokalnim oblastem. Skupaj s predstavniki občinskega mestnega sveta izdelajo strategijo izpeljave predlagane rešitve.

19 Izhodišče za predstavitev stopenjske nadgradnje kompetence izhaja iz primera, ki so ga pripravili strokovni delavci z Osnovne šole Semič.

Načrtovanje in upravljanje

V okviru kompetenčnega področja *K dejanjem* je kompetenca *načrtovanje in upravljanje* ena od petih kompetenc.

Opis kompetence v podjetnostnem kompetenčnem okviru

3.2 Načrtovanje in upravljanje

Verjemite vase in se nenehno razvijajte.

- Določite kratkoročne, srednjeročne in dolgoročne cilje.
- Opredelite prednostne naloge in akcijske načrte.
- Prilagodite se nepredvidenim spremembam.

Načrtovanje in upravljanje se v svetovni literaturi pojavljata kot strateško načrtovanje in upravljanje v okviru menedžmenta. Iz zapisov strateškega načrtovanja in upravljanja lahko vlečemo vzporednice s kompetenco *načrtovanja in upravljanja* v kompetenčnem okviru EntreComp.

Medtem ko v vzgoji in izobraževanju govorimo o razvojnem načrtovanju, je strateško načrtovanje proces določanja, kaj se bo z organizacijo dogajalo v prihodnjem časovnem obdobju, kam bo šla, kako bo prišla tja in kako bo ugotavljala, ali je prišla tja (določanje kratkoročnih, srednjeročnih in dolgoročnih ciljev).

Henry Mintzberg[20] (profesor menedžmenta na ISEAD in SLOAN) pravi, da gre za sistematičen proces, v katerem organizacija med različnimi možnimi oziroma verjetnimi scenariji prepozna prednostne naloge, ki so bistvene za uresničevanje njenega poslanstva, in sledenje želeni prihodnosti – viziji. Organizacija se ob pomoči strateških načrtov osredotoči na svojo vizijo in osnovne naloge ter zagotavlja, da bodo njeni ljudje delovali v skladu z njenimi vrednotami in poslanstvom ter v smeri istih ciljev. (Smernica – definiraj cilje) Dobro pripravljeni načrti povečajo možnost, da vsakodnevne dejavnosti organizacije privedejo do želenih rezultatov. Vendar načrtovanje samo po sebi še ne zagotavlja vrhunskih rezultatov – če nameravajo organizacije doseči želene rezultate, je treba načrte tudi uresničiti. V okviru strateškega načrtovanja je pot za uresničevanje zastavljenih ciljev močno olajšana: že sam proces načrtovanja pripomore, da se zaposleni osredotočijo na resnične prioritete organizacije in s tem izboljšajo delovne procese.

Strateško načrtovanje je torej proces, ki omogoči organizacijam, da:

- ugotovijo, kam (in zakaj) gredo; (Smernica – definiraj cilje)
- ugotovijo, kaj morajo postoriti, da dosežejo izbrani cilj, in predvidijo alternativne poti, da dosežejo zahtevane rezultate; (Smernica – načrtuj in organiziraj)
- izberejo najboljše poti do cilja; (Smernica – opredelite prednostne naloge)
- načrtujejo načine doseganja ciljev, jih razvijajo in izvedejo;
- ocenijo, kako dobro delajo, kaj so že naredile in kako lahko popravijo napake in izboljšajo svoje delovanje. (Smernica – spremljajte svoj napredek; Bodite fleksibilni in se prilagodite spremembam)

Strateško načrtovanje lahko torej razumemo kot orodje vodenja, namenjeno preprostemu cilju – pomagati organizaciji k boljšemu in učinkovitejšemu delu. Energijo organizacije in zaposlenih osredotoča proti istim pomembnim ciljem in zagotavlja, da si vsi prizadevajo za njihovo doseganje.[21]

Podobno se dogaja v razredu in v okviru projekta POGUM, ki ga izvajajo učenci. S pomočjo kompetence načrtovanja in upravljanja jim omogočamo, da uspešneje načrtujejo pouk in izvedbo nekega projekta v okviru razreda ali šole. Ob upoštevanju smernic bolje in učinkoviteje dosegajo zastavljene cilje.

---

20 https://mintzberg.org/

21 Prirejeno po: dr. Kristijan Musek Lešnik, dr. Petra Lešnik Musek: Vrednote in vizija kot ključni elementi strateškega načrtovanja v vrtcu, šoli, zavodu. https://www.ipsos.si/VodenjeVIZ_VI_elementi_strateskega_nacrtovanja.html

Definirajte cilje
Svoje cilje na začetni, osnovni ravni, ki jih učenci znajo predstaviti v enostavni dejavnosti, ki ustvarja vrednost, lahko pripeljemo do ravni odgovornosti, ko so sposobni uskladiti kratkoročne, srednjeročne in dolgoročne cilje s svojo (ali timsko) vizijo dejavnosti, ki ustvarja vrednost.

Načrtujte in organizirajte
Na osnovni ravni so učenci postopoma sposobni izvesti preprost načrt za dejavnosti, ki ustvarjajo vrednost. Ob pomoči in spodbujanju lahko pripravijo akcijski načrt, ki določa potrebne korake za doseganje ciljev. Na ravni odgovornosti pa so že sposobni uporabiti osnove vodenja projekta pri vodenju dejavnosti, ki ustvarja vrednost.

Razvijte trajnostne poslovne načrte
Da učenci razvijejo poslovni model za svojo zamisel, je treba še veliko postoriti. Opredeliti ključne elemente, ki sestavljajo poslovni model in so nujni za ustvarjanje opredeljene vrednosti, je po vsej verjetnosti najvišja stopnja, ki jo učenci lahko dosežejo. Razviti poslovni načrt na podlagi modela, ki opisuje, kako doseči opredeljeno vrednost, lahko dosežejo le redki.

Opredelite prednostne naloge
Na osnovni ravni so učenci sposobni, da se spomnijo vrstnega reda korakov in lahko določijo osnovne korake, ki so potrebni pri dejavnosti, ki ustvarja vrednost. Doseči morajo raven odgovornosti, da opredelijo prednostne naloge, ki so v skladu z njihovo (ali timsko) vizijo. Osredotočeni so na zastavljene prednostne naloge kljub spremenljivim okoliščinam.

Spremljajte svoj napredek
Veliko učencev je že v izhodišču zmožnih ugotoviti, koliko so napredovali pri neki nalogi. S pomočjo kritičnega mišljenja učenci spremljajo, ali naloga poteka po načrtu. Da bi določili osnovne mejnike in kazalnike opazovanja za spremljanje napredka lastne dejavnosti, ki ustvarja vrednost, pa bo treba še veliko postoriti. Za doseganje ravni odgovornosti, ko opišejo različne metode za spremljanje izvajanja in učinka ali ko določijo, kateri podatki so potrebni za spremljanje učinkovitosti njihovih dejavnosti, ki ustvarjajo vrednost, in ustrezen način zbiranja podatkov, bo treba še veliko postoriti.

Bodite fleksibilni in se prilagodite spremembam
Če učenci osnovno raven (sem odprt za spremembe) že dosegajo, je treba doseči, da se s spremembami spoprijemajo konstruktivno. Za raven samostojnosti, ko načrte na podlagi potreb svojega tima spremenijo in prilagodijo, da bi dosegel cilje v primeru sprememb, na katere ne morejo vplivati, so pri nekaterih učencih opazni premiki. Veliko bo treba postoriti še na ravni odgovornosti, ko učenci sprejemajo spremembe, ki prinašajo nove priložnosti za ustvarjanje vrednosti, oziroma ko znajo predvideti in vključiti spremembe med procesom ustvarjanja vrednosti.

Primer trostopenjskega razvoja kompetence *načrtovanje in upravljanje*

Kompetenca	Ravni strokovnosti (doseganja kompetence)		
	Začetna raven	Raven samostojnosti	Raven odgovornosti
3.2 Načrtovanje in upravljanje	*Učenci določijo osnovne korake, ki so potrebni pri dejavnosti; spremljajo, ali naloga poteka po načrtu.*	*Učenci svoje načrte prilagodijo, da bi dosegli cilje v primeru sprememb, na katere ne morejo vplivati.*	*Učenci predvidijo spremembe in jih vključijo med procesom ustvarjanja vrednosti.*

Primer iz prakse

Vsebinski sklop: ***Organizmi v umetnem okolju (priprava šolskega vivarija)***[22]

Cilji

- Ob načrtovanju in pripravljanju šolskega vivarija razvijajo pozitiven odnos do organizmov in se učijo odgovornega ter etičnega ravnanja z živimi bitji.
- Pri načrtovanju vivarija imajo možnost dajanja in vrednotenja različnih zamisli. Z aktivnim sodelovanjem v različnih razpravah oziroma pogovorih se urijo v komunikaciji in razvijajo ter izražajo svoja mnenja.
- Učenci imajo možnost, da s svojimi zamislimi navdušujejo druge sošolce in jih motivirajo za delo.
- Pri načrtovanju dela se lahko nekateri učenci izkažejo kot dobri vodje in tako dobijo možnost za urjenje v organizaciji dela, dodeljevanju nalog sošolcem, usklajevanju in prilagajanju dela ter usmerjanju k končnemu skupnemu cilju.
- Urijo se tudi v razvijanju skupne vizije ter oblikovanju skupnih ciljev, ki vodijo k uresničitvi zadanega.
- Na podlagi povratnih informacij, ki jih prejmejo od učitelja in učencev, izboljšajo svoje zamisli.
- Učenci šolski vivarij prepoznajo kot priložnost za razvoj odgovornega odnosa do narave in razvijajo željo za prenos na ostale učence šole, predvsem pa na mlajše generacije.

Ravni strokovnosti (doseganja kompetence) in dejavnosti za razvoj kompetence na posamezni ravni		
Začetna raven	**Raven samostojnosti**	**Raven odgovornosti**
Učenci pod mentorstvom učitelja začnejo načrtovati šolski vivarij. Po skupinah razmišljajo in predlagajo nekaj primernih prostorov na šoli, kjer bo dovolj prostora za vsa bivališča in organizmi ne bodo stalno izpostavljeni motečim dejavnikom ter bodo primerno zaščiteni pred ostalimi učenci. Svoje predloge predstavijo in skupaj z učiteljem določijo najprimernejši prostor.	Dejavnosti Učenci (delajo po skupinah) sami raziščejo zakonodajo in pripravijo izbor organizmov (živali in rastlin), ki jih lahko gojijo v šoli. Izbor organizmov predstavijo in skupaj pripravijo seznam organizmov. – Na podlagi raziskave in ugotovitev izberejo najprimernejše organizme za gojenje v šoli in izberejo dva organizma. – Pripravijo načrta za pripravo bivališča ter oskrbo organizma (izbira in priprava bivališča, organizacija nakupa, okvirni finančni načrt, rešitve za pripravo hrane za organizme, priprava predlogov za čiščenje bivališč, rešitve za morebitni naraščaj, zapis različnih potreb in življenjska doba organizma, rešitve za oskrbo med počitnicami, rešitve v primeru bolezni oziroma smrti organizma.	Realizacija zastavljenih ciljev oz. opredeljenih nalog v prejšnji dejavnosti Učenci uresničujejo naloge, ki so si jih predhodno zastavili (sledijo časovnici in sproti samoevalvirajo rezultate svojega dela: izbira šolskih prostorov, ki so primerni za vivarij na podlagi predlogov, priprava seznama organizmov, ki jih lahko učenci gojijo v šolskih prostorih, izdelava načrta za pripravo bivališč dveh organizmov, izdelava načrta nakupa organizmov in selitev teh v šolske prostore, priprava tabel s posameznimi zadolžitvami učencev). Ob zaključku izvedenih nalog predstavijo šolski vivarij.

22 Primer je pripravila strokovna delavka iz Osnovne šole Mirana Jarca Ljubljana.

Obvladovanje negotovosti, dvoumnosti in tveganj

Podjetnostna kompetenca *obvladovanje negotovosti, dvoumnosti in tveganja* spada v področje *K dejanjem*.

Opis kompetence v podjetnostnem kompetenčnem okviru

3.3 Obvladovanje negotovosti, dvoumnosti in tveganj

Sprejmite odločitve v zvezi z obvladovanjem negotovosti, dvoumnosti in tveganj.

- Sprejmite odločitve, kadar imate na voljo le delne ali dvoumne informacije ali kadar obstaja možnost nepričakovanega izida.
- V proces ustvarjanja vrednosti vključite premišljene načine preizkušanja zamisli in prototipov že od zgodnjih faz dalje z namenom zmanjšanja tveganj neuspeha.
- Hitro odvijajoče se situacije obvladujte nemudoma in prilagodljivo.

Razume se jo kot zmožnost posameznika, da preizkuša nove stvari in da nima strahu, da bo naredil napako. Pri preizkušanju gre za ovrednotenje prednosti in tveganja alternativnih možnosti, pri čemer posameznik izbere možnost, ki odraža njegove želje in pričakovanja. Ta kompetenca spodbuja k tehtanju tveganja in sprejemanja odločitev kljub negotovosti in dvoumnosti.

V teoriji najdemo veliko opredelitev tveganja. **Tveganje je pojem**, ki pogosto nagovarja podjetja ter predstavlja sklop preteklih ali sedanjih procesnih dogodkov, ki kažejo na njegovo pripravljenost prilagoditvam v prihodnosti (Avsec, 2015: 25). Na področju podjetništva tveganje lahko razumemo kot posledico nepopolnih ali nekakovostnih informacij, ki jih vodstvo uporablja pri sprejemanju odločitev in posredovanju notranjim in zunanjim deležnikom. Za poslovni svet velja rek »Če ne tvegamo, ne moremo pričakovati, da bomo ustvarili dobiček«.

Kakšen dobiček ustvarja učenec v primeru, če tvega s svojo idejo, predlogom oz. dejanjem?

Tveganja pogosto niso načrtovana v izvedbenih kurikulih in so prej rezultat spontanih situacij. Tveganje lahko opredelimo v različnih zvezah, npr.: tveganje kot priložnost, tveganje kot nevarnost ali grožnja ali tveganje kot porazdelitev negotovosti.

Pri tveganju gre za prisotnost negotovosti, pri čemer tveganje obstaja, kadar je neki dogodek oz. razvoj določene situacije negotov, nepričakovan (prav tam). Z dejanji tveganja se izkazuje možnost, da se odstopa od ustaljenih dogovorov, ciljev.

Tveganje je rezultat negotovosti, s katero se srečujemo v prihodnosti, zato nam je preteklost neke vrste vodič za prihodnost (Dembo in Freeman, 1998: 241).

Najpogostejše definicije tveganj v literaturi so, da tveganje pomeni bodisi negotovost glede prihodnjih rezultatov bodisi nestanovitnost nepričakovanih rezultatov.

Vsak posameznik oz. skupina dojema tveganje različno, odvisno od svojih zaznav tveganja. V podjetništvu se odnos do tveganja izraža v zaznavah tveganja, kar pomeni, da je določitev pomembnosti tveganja v podjetju odvisna od odnosa vodstva do tveganja. Proces prepoznavanja in obvladovanja tveganj zajema vsak poslovni korak, predvsem pa večje poslovne odločitve, kar vključuje prepoznavanje, analizo in načrt nadaljnjega obvladovanja možnih tveganj in sistematično komunikacijo med udeleženci (Avsec, 2015).

Najpomembneje je, da udeleženci, ki ravnajo s tveganji, prepoznajo, da je tveganje povezano tako s priložnostmi kot tudi z nevarnostmi.

Pri obvladovanju tveganj moramo upoštevati, da vsak posameznik drugače zaznava določeno tveganje. Več avtorjev meni, da na posameznikovo zaznavo tveganja vplivajo številni dejavniki, med njimi dejavniki strahu in nadzora, posameznikove koristi, zmožnosti nadzora, nagnjenosti k senzacijam ter dejavniki pohlepa, strahu in ega, kar je odvisno od posameznikove krivulje koristnosti (Berk idr., 2005: 39).

Slovar slovenskega knjižnega jezika pod geslom tveganje skriva dva odgovora: **nevarnost -i** ž (a) 1. možnost nesreče, škode ali česa slabega sploh; 2. razne razmere, okoliščine, zaradi katerih pride do nesreče, ter **riziko -a** m (i) 1. tj. tveganje, nevarnost; ter **riziko** tj, tveganje, nevarnost.

Z besedo tveganje opisujemo obširno dogajanje, ki je v našem življenju prisotno ves čas (Flaker (1994: 189): »Tveganje je eno prvinskih določil modernega človeka. Če nam ne bi bilo dovoljeno tvegati, bi se počutili le pol človeka.«

Ljudje pa ne tvegajo zato, ker bi pričakovali negativne posledice, ampak računajo na ugodne izide svojih ravnanj (Grebenc, 2009: 179).

Živimo v času, ko igra tveganje zelo pomembno vlogo v našem življenju. Ljudje čutijo meje lastne svobode in določajo svojo identiteto s pomočjo tveganja. Svoboda in tveganje sta si zelo blizu (Boštic, 2010).

Strinjamo se z Rutar, ki meni, da se participacija zgodi takrat, ko je otrok sam akter lastne emancipacije. To lahko razumemo tako, da otroku/mladostniku ni treba zgolj slediti pravilom ali omejitvam, biti ves čas všečen drugim in si pri tem prizadevati za naklonjenost drugih (Rutar, 2015). Načrtno razvijanje kompetence obvladovanje negotovosti, dvoumnosti in tveganj je odlična priložnost, da se otrok/mladostnik sooči z različnimi perspektivami, postane proaktiven del skupnosti ter pri tem sprejme tveganje in izpostavljenost kot izziv in ne kot grožnjo oz. nevarnost.

Primer trostopenjskega razvoja kompetence *obvladovanje negotovosti, dvoumnosti in tveganj*

Kompetenca	Ravni strokovnosti (doseganja kompetence)		
	Začetna raven	Raven samostojnosti	Raven odgovornosti
3.3 Obvladovanje negotovosti, dvoumnosti in tveganj	*Ob preizkušanju novih stvari učencev ni strah narediti napako.*	*Učenci ovrednotijo prednosti in tveganja alternativnih možnosti in izberejo možnost, ki odraža njihove želje in pričakovanja.*	*Učenci pretehtajo tveganja in sprejemajo odločitve kljub negotovosti in dvoumnosti.*

Sprejmite odločitve v zvezi z obvladovanjem negotovosti, dvoumnosti in tveganj. Sprejmite odločitve, kadar imate na voljo le delne ali dvoumne informacije ali kadar obstaja možnost nepričakovanega izida. V proces ustvarjanja vrednosti vključite premišljene načine preizkušanja zamisli in prototipov že od zgodnjih faz dalje z namenom zmanjšanja tveganj neuspeha.

Hitro odvijajoče se situacije obvladujte nemudoma in prilagodljivo.

Primer iz prakse

Človek in ustvarjanje – urejanje garderob[23]

Predmet tehnika in tehnologija, 6. r.

Cilji

Učenci:
- opišejo vlogo in pomen tehnike za življenje ljudi,
- seznanijo se s pravili obnašanja v delavnici in ravnanja pri delu,
- si ogledajo in opišejo značilnosti delavnice, material in orodja ter pripomočke za delo, ki morajo biti ustrezno uporabljeni glede na izvajanje dela,
- opremijo prostor – garderobo – z izdelki, ki jih imajo na razpolago.

Ravni strokovnosti (doseganja kompetence) in dejavnosti za razvoj kompetence na posamezni ravni		
Začetna raven	**Raven samostojnosti**	**Raven odgovornosti**
Učenci s pomočjo že izdelanih izdelkov (klopi, stojala za čevlje, vrečke za copate) urejajo garderobo za učence. Pri urejanju vključijo že izdelane izdelke. Naredijo idejni osnutek postavitve v prostor z upoštevanjem: vključitve stojala za čevlje, razporeditve vrečk za copate po razredih, oznake vrečk za copate z imeni učencev. V urejanje garderobe vključijo tudi klopi iz palet ter jih ustrezno dekorirajo z blazinami.	Preizkušajo, oblikujejo različne možnosti postavitve elementov v garderobi. Pri idejah si pomagajo z računalniškimi programi za urejanje prostora, skicami in mini maketami. Pri idejah so inovativni in se ne ozirajo na že oblikovane postavitve, značilne za šolski prostor. Postavitve tematsko naslovijo. Pri tem sledijo svojim interesom in okusu.	Posamezne postavitve konkretno preizkušajo, jih medsebojno dokumentirajo in vrednotijo. Idejne osnutke pripnejo na spletno stran šole in povabijo ostale učence k izbiri in komentarjem. Ideja, ki je dobila največ pozitivnih všečkov, je izbrana za postavitev v prostor, kjer sodelujejo vse skupine, ki so pripravljale različne predloge.

23 Primer pripravili strokovni delavci CSGM.

Sodelovanje

Sodelovanje je kompetenca kompetenčnega okvira podjetnosti, ki je v EntreComp (Bacigalupo, 2016) opredeljena v področju *K dejanjem*. Sodelovanje pomeni, da se povežemo, sodelujemo in mrežimo pri prehodu od zamisli k dejanjem, pri čemer rešujemo spore na pozitiven način s tekmeci, če je treba. Razvijanje sodelovanja se začne z enakovrednim delom učencev v timu, v katerem sodelujejo z vrstniki ob podpori odrasle osebe. Učence spodbujamo k samostojnemu ravnanju in sodelovanju z različnimi posamezniki in skupinami za ustvarjanje nove vrednosti. Za razvoj učenčevega sodelovanja na najvišji ravni odgovornosti spodbujamo učence k oblikovanju delovnih skupin in mrež na podlagi potreb uresničevanja dejavnosti za svoje zamisli, s katero ustvarjajo nove vrednosti.

3.4 Sodelovanje z drugimi

Pridružite se timu, sodelujte in se mrežite.

- Delajte in sodelujte z drugimi, da preidete od zamisli k dejanjem.
- Mrežite se.
- Rešujte konflikte in se na pozitiven način soočite s konkurenco, kadar je to potrebno.

Ob opredelitvi razvoja sodelovanja se moramo vprašati, kateri so ključni dejavniki, s katerimi bomo ustvarili pogoje za uresničitev razvoja kompetence sodelovanja, ki je ob medsebojnem zaupanju ključna komponenta inovacijske kulture in vzdušja v šolskem prostoru. Da bomo ustvarili zaupno in sodelovalno okolje, v katerem bodo učenci in učitelji upali preizkušati nove ideje in nove pristope je treba razvijati učečo se skupnost na vseh ravneh delovanja šole (Dolinar, 2010). V njej načrtno razvijamo sodelovanje in rutine za prenašanje, razvijanje in izmenjavo novih znanj in idej v delovno in učno okolje. Z načrtnim vključevanjem učečih se spodbujamo procesno-razvojno in sodelovalno šolsko kulturo, ki je značilna za transformativno šolo (Bečaj, 2011: 18). V njej učitelji uvajajo nove strategije poučevanja in sprejemajo odgovornosti za doseganje ciljev. Za identifikacijo posameznika s cilji organizacije je ključno sprejemanje osebne odgovornosti za doseganje ciljev, kar se dogaja v odprti participativni kulturi, v kateri, kot pravita Fatur in Likar (2009: 46) vladajo obojestransko zaupanje, odprto komuniciranje, skupinsko reševanje problemov, avtonomija zaposlenih, deljenje informacij in visoki osebni cilji. Za doseganje visokih ciljev pri uresničevanju zamisli in prevzemanje odgovornosti, torej najvišje stopnje razvoja kompetence sodelovanja, je potreben interdisciplinarni pristop, s katerim podpremo realizacijo ideje prek različnih znanj in izkušenj posameznikov v delovni skupini, v kateri gojimo kulturo sodelovanja, medsebojnega spoštovanja in sprejemanja večperspektivnosti. Kot pravi De Bono (2006: 7), za uspešno delo razvijamo sodelovalno ali paralelno razmišljanje, v ta namen je bila razvita njegova tehnika šestih klobukov. Interdisciplinarni timi učiteljev, učencev in zunanjih strokovnjakov so priložnost, s katero učencem ponudimo priložnost sodelovanja na najvišji ravni s strokovnjaki, ki pomagajo pri uresničitvi idej. Doživetje učencem omogoča širši vpogled v razvijanje zamisli, doživetje, pri katerem bodo razvijali potrebna znanja za življenje. Tako spodbujamo vrstniško in medgeneracijsko sodelovanje.

Pri načrtovanju timskega sodelovanja je treba skrbno načrtovati in ustrezno razdeliti vloge učencem (odraslim) v skupini in opredeliti skupna pravila. Za dobro timsko sodelovanje so pomembni odprta komunikacija, iskrena izmenjava mnenj ter skupno evalviranje dela v timu (Polak, 2007). V šolski praksi razvijamo pri učencih sodelovanje v paru, izmenjavo ugotovitev in pogovor ob vrstniški povratni informaciji in idejah za izboljšanje. Poskrbimo, da učenci delajo v različnih parih, prav tako izmenjujemo delo s samostojnim delom in delom s celotno skupino učencev. Delo v paru v nadaljevanju razširimo na skupinsko delo, najprej v manjših skupinah s po tremi, štirimi člani, nato pa v večjih in raznolikih, namensko sestavljenih timih. Čas samostojnega dela in timskega dela podaljšujemo glede na razvojno stopnjo otrok. Za prevzemanje odgovornosti za svoje delo (Dolinar, Mršnik in Novak, 2018) pri učencih spodbujamo formativno zastavljanje ciljev, kriterijev uspešnosti, usmerjenost v nalogo, sporočanje svojih idej, mnenj, ugotovitev, poslušanje idej in mnenj drugih, razmišljanje o njih, skupno ustvarjanje, prevzemanju pobud, pomoč drug drugemu, vrstniško sodelovanje, vrstniško povratno informacijo, samorefleksijo in samovrednotenje učencev in dela v šolskih timih.

Primer trostopenjskega razvoja kompetence *sodelovanje*

Kompetenca	Ravni strokovnosti (doseganja kompetence)		
	Začetna raven	**Raven samostojnosti**	**Raven odgovornosti**
3.4 Sodelovanje	*Učenci enakovredno delajo v timu.*	*Učenci sodelujejo z različnimi posamezniki in skupinami za ustvarjanje vrednosti.*	*Učenci oblikujejo skupino in mreže na podlagi potreb svojih dejavnosti za ustvarjanje vrednosti.*

Primer iz prakse

Povzeto po zapisu šole[24]

Cilji

Učenci:

- spoznavajo zgradbo rastline,
- spoznajo različne rastline v šolskem okolišu,
- raziskujejo uporabo zdravilnih rastlin;
- zbirajo donatorska sredstva,
- spoznajo zapis uradne prošnje,
- poiščejo potencialne donatorje,
- dajejo predloge za uresničitev zamisli,
- v interesnih skupinah oblikujejo načrt dela,
- k sodelovanju povabijo strokovnjake iz okolja in različnih služb,
- izpeljejo načrtovano rešitev.

Ravni strokovnosti (doseganja kompetence) in dejavnosti za razvoj kompetence na posamezni ravni		
Začetna raven	**Raven samostojnosti**	**Raven odgovornosti**
Dejavnosti Učenci delajo v skupinah in si razdelijo vloge, spoznavajo rastline in poglabljajo znanja o njihovi zgradbi. Nato učenci samostojno raziskujejo na prostem ob čutni zaznavi. Ugotovitve strnejo in uredijo skupno predstavitev spoznanih rastlin in njihove uporabe.	Dejavnosti Učenci spoznajo, kako napišemo uradno prošnjo. Pripravijo seznam možnih sponzorjev. Sami oblikujejo in napišejo uradne prošnje. Poiščejo potencialne sponzorje, povprašajo poznane ljudi. Uradne prošnje pošljejo na njihove naslove.	Dejavnosti Učenci sodelujejo pri dajanju predlogov za uresničitev zamisli. Za uresničitev posameznih idej se povežejo v skupine. K pomoči za uresničitev razvoja idej do rešitve povabijo lokalne strokovnjake in strokovnjake različnih služb. V skupinah pripeljejo zamisel do izvedbe s prevzemanjem odgovornosti za skupno doseganje ciljev.

24 Primer je povzet po operativnem načrtu Osnovne šole Sečovlje 2018/19.

Izkustveno učenje

Izkustveno učenje je ena od petnajstih kompetenc podjetnostnega kompetenčnega okvira EntreComp: okvira podjetnostne kompetence (EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework). Je kompetenca, ki zaključuje zadnje od treh kompetenčnih področij – *K dejanjem*.

Opis kompetence v podjetnostnem kompetenčnem okviru

3.5 Izkustveno učenje

Učite se skozi dejavnosti.

- Katero koli pobudo za ustvarjanje vrednosti uporabite kot priložnost za učenje.
- Učite se skupaj z drugimi, vključno z vrstniki in mentorji.
- Razmislite in se učite tako iz svojega uspeha in napak kot iz napak in uspehov drugih.

Vendar pa je izkustveno učenje termin, ki je bil opredeljen v svetovni literaturi že veliko pred izidom EntreCompa. V literaturi in praksi se pojavljata tako izraz izkustveno učenje kot izraz izkustveno izobraževanje; večina avtorjev uporablja termin izkustveno učenje, nekateri govorijo o izkustvenem izobraževanju. Krajnc (1998) meni, da ni moteče, če se pojavljata oba izraza, saj je to odvisno od tega, kaj hoče posameznik poudariti.

Marentič Požarnik (1992) izkustveno učenje opredeljuje kot tisto, ki pomaga razvijati sposobnosti, ki jih ljudje potrebujemo in jih bomo potrebovali tudi v prihodnosti, in sicer sposobnost prožnega prilagajanja novim okoliščinam, osebna avtonomija, občutljivost do sebe in drugih, sposobnost komunikacije in sodelovanja, zmožnost celostnega dojemanja, sinteze in integracije. Gre za zmožnost, da se znajdemo v nepredvidljivih kompleksnih socialnih situacijah, v katerih ni vnaprej opredeljenega pravilnega odgovora oziroma rešitve. Pri izkustvenem učenju se ne ustvarjajo že znane stvari iz preteklosti, ampak se učimo predvidevanja prihodnosti.

Termin izkustveno učenje se uporablja v najrazličnejših kontekstih: za individualno učenje, za učenje v sproščenem okolju in tudi za tehniko učenja v formalnem in neformalnem izobraževanju. Lahko ga definiramo kot model učenja po Kolblu, ki se začne z izkušnjo, tej sledijo refleksija, diskusija, analiza in evalvacija izkustva. Redko se človek uči iz izkušnje, če je ne ovrednoti in če ji ne pripiše pomena znotraj okvira svojih ciljev, ambicij in pričakovanj. Šele s konkretnimi poskusi, s praktično dejavnostjo človek spreminja zunanji svet in hkrati tudi samega sebe. Temeljni kategoriji izkušnje sta kontinuiteta in interakcija, ki sta hkrati tudi kriterija za kakovost in izobraževalno vrednost izkušnje. Kontinuiteta pomeni skladnost preteklih izkušenj s sedanjimi ali prihodnjimi dogodki (vsaka izkušnja živi dalje v naslednjih izkušnjah). Interakcija pa pomeni, da ima vsaka izkušnja svojo objektivno, zunanjo in subjektivno ali notranjo dimenzijo.

Če si pobliže pogledamo Kolblov model izkustvenega učenja, vidimo, da ima štiri med seboj povezane faze. Začne se s prvo, konkretno izkušnjo, pri čemer je poudarek res na konkretni izkušnji, ne pa na teoriji in posploševanju. Sledi ji druga faza, razmišljujoče opazovanje. To je faza, ki izhaja iz konkretne izkušnje, v kateri razmišljamo o izkušnji in jo želimo razumeti. Opazovanju sledi tretja faza, abstraktna konceptualizacija, pri kateri je poudarek na logičnih sklepanjih in razumevanju. V tej fazi je pomembna poraba teorij za osmišljanje dogodkov. Četrta faza je aktivno eksperimentiranje. V tej fazi se preizkusijo nova spoznanja v novih okoliščinah, kar pa spet pripelje do nove konkretne izkušnje.

Slika 1: Kolbov model izkustvenega učenja (Marentič Požarnik, 1992)

Če Kolblov model izkustvenega učenja prikažemo na konkretnem primeru **učenja vožnje s kolesom,** bi bila prva konkretna izkušnja fizično srečanje osebe s kolesom in prvi poskus vožnje. Po konkretni izkušnji sledi razmišljujoče opazovanje. Oseba ima sedaj priložnost, da sama opazuje, zakaj ji vožnja uspeva ali ne (npr. poganjanje pedal vodi do premikanja koles, s pritiskom na zavoro se kolo ustavi). Nato sledi abstraktna konceptualizacija, ko oseba razmišlja o načinih izboljšanja pri naslednjem poskusu vožnje kolesa. Sledi še aktivno eksperimentiranje. Vsak ponovni poskus vožnje s kolesom je okrepljen z informacijami, ki jih je oseba pridobila v prejšnjih treh fazah. Preizkuša nove načine vožnje, kar vodi v nove konkretne izkušnje.

Primer trostopenjskega razvoja kompetence *izkustveno učenje*

Kompetenca	Ravni strokovnosti (doseganja kompetence)		
	Začetna raven	**Raven samostojnosti**	**Raven odgovornosti**
3.5 Izkustveno učenje	*Učenci prepoznajo, kaj so se naučili s sodelovanjem v dejavnostih za ustvarjanje vrednosti.*	*Učenci razmislijo in ovrednotijo svoje dosežke in neuspehe ter se iz njih kaj naučijo.*	*Učenci izboljšajo svoje sposobnosti ustvarjanja vrednosti s predhodnimi izkušnjami in medsebojnimi pogovori.*

Primer iz prakse

Vsebinski sklop: **Naravne in kulturne znamenitosti Slovenije in lokalnega okolja**[25]

Cilji

Učenci:

- spoznavajo potrebo po ohranjanju naravne in kulturne dediščine;
- uporabljajo osnovne načine za zbiranje geografskih informacij v konkretnem primeru;
- pridobljeno znanje medpredmetno poglabljajo in nadgrajujejo s pripravo brošure v izbrano naravno geografsko enoto Slovenije;
- se usposabljajo za uporabo komunikacijskih, miselnih, praktičnih in socialnih veščin za raziskovanje geografskih tem na lokalni, regionalni in planetarni ravni.

25 Primer je pripravila skupina strokovnih delavcev OŠ Šenčur

Ravni strokovnosti (doseganja kompetence) in dejavnosti za razvoj kompetence na posamezni ravni		
Začetna raven	**Raven samostojnosti**	**Raven odgovornosti**
Učenci prepoznajo, kaj so se naučili s sodelovanjem v dejavnostih za ustvarjanje vrednosti. Najprej pomislijo na turistične kraje, ki so jih v preteklosti že obiskali, in razmislijo, kaj jih je pri tem najbolj pritegnilo. Na list papirja v velikosti A4 v obliki miselnega vzorca napišejo najljubši turistični kraj, ki so ga do sedaj obiskali, in njegove turistične značilnosti (naravne in kulturne znamentiosti, hrana, športne dejavnosti, živali idr.), torej vse tisto, kar jim je bilo v tem kraju najbolj všeč. List obrnejo in na drugo stran narišejo še en miselni vzorec, tokrat za svojo občino (naslov občine in njene turistične znamenitosti).	*Učenci razmislijo in ovrednotijo svoje dosežke in neuspehe ter se iz njih kaj naučijo.* Predstavljajo si, da so v njihovem kraju pred kratkim ustanovili turistično društvo. Njihova naloga je raziskati svoj domači kraj, **poiskati tri turistične znamenitosti**, jih fotografirati in opisati po naslednjih korakih: 1. Odpravi se ven in poišči **3 primere** zanimive naravne in kulturne dediščine v svojem okolju (vasi), ki po tvojem mnenju predstavljajo zanimive turistične točke. 2. Vsakega od teh treh primerov **fotografiraj** (lastne fotografije in ne tiste s spleta) in **natančno opiši ter napiši tudi, v kakšnem smislu bi bil lahko zanimiv za turiste, ki bi obiskali naš kraj.** Izdelajo privlačno turistično brošuro, da bi v njihov kraj privabili čim več ljudi.	*Učenci izboljšajo svoje sposobnosti ustvarjanja vrednosti s predhodnimi izkušnjami in medsebojnimi pogovori.* Presojajo svoj izdelek tako, da si pomagajo z različnimi viri in literaturo (na spletu, v knjižnici, v različnih publikacijah). Vprašajo tudi svoje starše, sorodnike, sosede in druge, ki živijo v njihovem lokalnem okolju. Z njihovimi idejami dopolnijo svojo brošuro s tem, kaj bi lahko predstavili kot privlačno turistično znamenitost. Svoje brošure dopolnijo na podlagi svojih razmislekov ter dodatnih informacij iz različnih virov.

Viri in literatura

Ariyani, D. Suyatno, Zuhaery, M. (2021). Principal's Innovation and Entrepreneurial Leadership to Establish a Positive Learning Environment. *European Journal of Educational Research 2021 (10)*: 63–74.

Avsec, S. (2015). *Zgodnje prepoznavanje znakov krize in ključni kazalniki tveganja v podjetju*. Magistrska naloga. Koper: Fakulteta za menedžment Univerze na Primorskem.

Ažman, T., Brejc, M. in Koren, A. (2014). *Učenje učenja: primeri metod za učitelje in šole.* Maribor: Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru.

ATS. (2022). Spodbujanje razvoja veščin dela z viri s formativnim spremljanjem. Dosegljivo na https://www.zrss.si/pdf/VeščineDelazViri.pdf

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884). JRC Publications Repository - EntreComp into Action - Get inspired, make it happen: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework (europa.eu)

Bečaj, J. (2011). Skupaj mislimo in se pogovarjamo – torej znamo. *Sodobna pedagogika,* 56 *(1):* 56–75.

Berk, A., Peterlin, J. in Ribarič, P. (2005). *Obvladovanje tveganja*. Ljubljana: GV.

Boštic, P. (2010). *Skupnostni pristopi pri obvladovanju tveganj v osnovni šoli*. Diplomska naloga. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.

Čot, D. (2004). Bandurin koncept zaznane samoučinkovitosti kot pomemben dejavnik posameznikovega delovanja. *Socialna pedagogika, 2004, vol. 8, št. 2*, str. 173–196. https://www.revija.zzsp.org/2004/04-2-173-196.pdf

De Bono, E. (2016). *Kako imeti ustvarjalne ideje. 62 vaj za razvijanje lastnega uma*. Ljubljana: N. Mulej.

De Bono, E. (2006). *Lateralno razmišljanje*. Ljubljana: New Moment.

Dembo, R. S. in Freeman, A. (1998). *Seeing tomorrow – Rewriting the Rules of Risk*. York: John Wiley & Sons, Inc.

Digi Comp 2.1. (2017). Okvir digitalnih kompetenc za državljane. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Dolinar, M. (2010). Vseživljenjsko učenje in učeča se organizacija. Zbornik 7. festivala raziskovanja ekonomije in managementa. 2. – 3. december 2010. Koper: Fakulteta za management Koper. Str. 14-15.

Dolinar, M., Mršnik, S. in Novak, L. (2018). Učitelji se zavzemajo, da učenci v čim večji meri prevzamejo skrb nad učenjem in razvijejo odgovoren odnos do učenja. V *Formativno spremljanje na razredni stopnji: priročnik za učitelje*, Novak, L. (ur.), str. 113–114. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Dominko, M. (2011). *Spopolnjevanje komunikacijskih veščin*. Ljubljana: Andragoški center.

EntreComp playbook. Entrepreneurial learning beyond the classroom. (2020) Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC120487/jrc120487_entrecomp_playbook.pdf

EntreComp into Action – Get inspired, make it happen: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework (McCallum E., Weicht R., McMullan L., Price A., EntreComp into Action: get inspired, make it happen (M. Bacigalupo in W. O'Keeffe (ur.)), EUR 29105 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2018. doi:10.2760/574864, JRC109128). https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-action-get-inspired-make-it-happen-user-guide-european-entrepreneurship-competence.

Entrepreneurship: Spotting Opportunities: https://www.youtube.com/watch?v=0_OcmMKVnyI, University of Michigan Engineering. 2014.

Fatur, P. in Likar, B. (2009). *Ustvarjalnost zaposlenih za inovativnost podjetja: Sistemski vidiki managementa idej kot gradnika uspešne organizacije*. Koper: Fakulteta za management.

Fatur, P. in Tsaggaris, V. (2006). Gradnja temeljev uspešnega inovacijskega managementa. V Management inovacijskih in RR procesov v EU, Likar, B. (ur.), str. 15–41. Ljubljana: Korona plus, d. o. o., in Inštitut za inovativnost in tehnologijo.

Flaker, V. (1994). Analiza tveganja. *Socialno delo, 33, 3*, str. 189–196.

Florez, I. R. (2011). Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *Young children 2011 (7)*: 46–51.

Frlec, Š., Vidmar, G. (2005). Študija samoučinkovitosti v kontekstu delovnega mesta. *Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, 14, 1*, str. 35–51. http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2005_1/frlec.pdf

Ghatak, S. Singh, S. (2019). *Examining Maslow's Hierarchy Need Theory in the Social Media Adoption.* Https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2319714519882830 (25. 1. 2022).

Grebenc, V. (2009). *Mladostniki v tveganih življenjskih situacijah: primer obvladovanja in zmanjševanja škode v prometu*. Dosegljivo na https://www.fsd.uni-lj.si/fakulteta/studijska_centra/center-za-studij-drog-in-zasvojenosti/

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pajntar, J., Eržen, V., Kerin, M., Zore, N. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Hero, L. M., Lindfors, E. in Taatila, V. (2017). Individual innovation competence: a systematic review and future research agenda. *International journal of higher education 6 (5)*: 102–121. Https://app.luminpdf.com/viewer/5f2a8e0b144c440013825146 (10. 1. 2022).

Issues and trends in Education for Sustainable Development. (2018). Paris: France. https://europa.eu/capacity4dev/file/69206/download?token=r_65VVK

Johnson, L., Lamb, A. (2011). Evaluating Internet Resources, Teacher tap. Dostopno na http://eduscapes.com/tap/topic32htm

Kazalniki ciljev trajnostnega razvoja. https://stat.si/Pages/cilji

Kolbl, D. (1984). *Experiential Learning, Experience as The Source of Learning and Development*, Prentice Hall.

Komunikacija. Dosegljivo na https://sl.wikipedia.org/wiki/Komunikacija

Krajnc, A. idr. (1998). *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje. Zbirka študije in raziskave.* Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Kregar, S. in Šipuš, K. (2022). *S svojim življenjskim slogom puščam na planetu sledi. Kako velik je moj ekološki odtis?* (Gradivo bo objavljeno v publikaciji Digitalna tehnologija pouk razvija.)

Likar, B. (2004). Mreža inovativne odličnosti mladih – model spodbujanja inovativnosti mladih. *Strojniški vestnik 50 (4)*: 239–246. Https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-2I4RHZJ4/2c2230b1-dc9d-4eb3-893c-4c921f0dd755/PDF (15. 1. 2022).

Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju*. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B. (1992). Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja?. *Sodobna pedagogika, 43, 1-2*: 1–15.

Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review 50(4),* str. 370–396. https://sl.wikipedia.org/wiki/Hierarhija_potreb_po_Maslowu

Mednarodna raziskava PISA. Pridobljeno na https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pisa/

Milekšič, V. (2013). *Priročnik za učitelje dvojezičnih šol v Prekmurju*. El. knjiga. Lendava: Zavod za kulturo madžarske narodnosti / Lendva: Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet.

Mladi podjetnik. https://mladipodjetnik.si/novice-in-dogodki/novice/paretovo-nacelo-oz-pravilo-80-20, januar 2022.

Mlinar, A. (2010). Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj. *Anthropos, 3-4,* 219–220. 2010. 82–97. http://www2.arnes.si/~anthropos/anthropos/2010/3-4/09_mlinar.pdf

Možina, S. (1994). *Osnove vodenja*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta v Ljubljani.

Musek Lešnik, K., Lešnik Musek, P. Vrednote in vizija kot ključni elementi strateškega načrtovanja v vrtcu, šoli, zavodu. https://www.ipsos.si/VodenjeVIZ_VI_elementi_strateskega_nacrtovanja.html

Musek Lešnik, K., Lešnik Musek, P. (2017). SAMOZAVEDANJE – 1. triletje. Zbirka dejavnosti za 1. triletje osnovne šole. Prenovljena e-izdaja. https://www.abced.si/1todpsamozav

Načrt za realizacijo kompetence podjetnosti. Celje: Osnovne šole Lava, šolsko leto 2021/2022.

NPFI = Nacionalni program finančnega izobraževanja. Ljubljana, 2010. 52 str. https://www.scribd.com/doc/69275063/2010-10-01-NPFI-program, 23. 9. 2020.

OECD. (2012). *OECD INFE Guidelines on Financial Education in Schools S*.

Omega Finance, d. o. o. https://omegafinance.si/seminars/financna-pismenost/, 9. 9. 2020.

Omega Finance, d. o. o. https://omegafinance.si/seminars/financna-pismenost/

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pečjak, V. (1989). *Poti do idej. Tehnike ustvarjalnega mišljenja v podjetjih, šolah in drugje.* Ljubljana: Samozaložba.

Pečjak, V. (1987). *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*. Ljubljana: DZS.

Piciga, D. (2021). Evropski zeleni dogovor in sprememba okoljske paradigme: sistemsko znanje in celostne inovacije za trajnostne prehode, za soočanje z izzivi 21. stoletja. *Vzgoja in izobraževanje, let. LII, št. 3*, 6–14.

Poje, A. *Osnove ekonomije*, 62 str.

Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.

Polšak, A. (ur.). (2019). *EntreComp: Okvir podjetnostne komeptence.* Prirejeno po Bacigalupo idr. (2016) in McCallum idr. (2018). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/entrecomp.pdf

Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. 12. 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Uradni list Evropske unije, 962, 30. 12. 2006 (L394/13).

Remund, D. L. (2010). Financial Literacy Explicated: The Case for a Clearer Definition in an Increasingly Complex Economy. *The Journal of Consumer Affairs, 44, 2,* 276–295.

Robinson, K. in Aronica, L. (2015). Kreativne šole. *Množična revolucija, ki preoblikuje izobraževanje.* Ljubljana: Eno.

Rutar, S. (2015). Pomembne razlike med aktivnostjo otrok, participacijo s posrednikom in participacijo brez posrednika v vzgoji. *Vzgoja in izobraževanje, 4-5, 2015*, str. 13.

Spletne strani različnih bank, dec. 2020.

Spletne strani slovenskih zavarovalnic, 18. 1. 2021.

SSKJ. Fran. si. *Motivacija.* Https://fran.si/iskanje?View=1&Query=motivacija (12. 1. 2022).

SSKJ (Slovar slovenskega knjižnega jezika). (1994). Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Sullivan, R. in Klytton, S. (2000). *Change management.* Cowcombe Hill: Management Books.

Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of creative thinking. Directions manual and scoring guide, verbal test booklet B*. Scholastic Testing Service.

Turk, U. (2016). *Finančna pismenost Slovencev, starih od 20 do 45 let*. Magistrsko delo. Str. 107.

Ucman, I. (2003). *Koncepti in veščine komunikacije*. Dosegljivo na https://www.leila.si/dokumenti/kom.pdf

Veliki slovar tujk. (2002). Ljubljana: Cankarjeva založba.

Vezovišek, M. idr. (2014). Priročnik za učitelje finančnega opismenjevanja mladih v osnovnih in srednjih šolah. *Revija Moje finance*, str. 108.

VITR za 2030. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. Kažipot. (2022). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2022/03/VITR_za_2030-1.pdf Prevod izvirnika *Education for Sustainable Development, A roadmap – ESD for 2030* (2020). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802.locale=en

Vršnik Perše, T. idr. (2021). Socialne, čustvene in medkulturne kompetence učiteljev: napovedna vrednost za zadovoljstvo z delom. *Sodobna pedagogika, 71(137)*, 72–138.

What is Brainwriting? University of Oklahoma. Pridobljeno 30. 3. 2022 s https://web.archive.org/web/20140514070025/http://www.uco.edu/academic-affairs/cqi/files/docs/facilitator_tools/brainhan.pdf

Žorž, V. (2014). *Individualne razlike v stopnji samozavedanja: posledice in vplivi na duševno zdravje*. Zaključna naloga.

9 Ways to take Iniciative to Work, By Indeed Editorial Team, https://www.indeed.com/career-advice/career-development/ways-to-take-initiative-at-work, 9. marec 2021.

3

Šola 21. stoletja in vseživljenjsko učenje z vidika podjetnosti

3.1 Šola kot učeča se skupnost in vloga ravnatelja

Dr. Justina Erčulj

Uvod

Eden od dveh temeljnih ciljev projekta POGUM je opolnomočenje šolajočih in strokovnih delavcev s kompetenco podjetnosti. Za učinkovito uvajanje novih pristopov, drugačnega načina razmišljanja in razumevanja podjetnosti na ravni šole se mora šola razvijati kot učeča se organizacija. Številne raziskave namreč kažejo, da tako lahko zagotovimo pogoje, v katerih učitelji gradijo in delijo znanje ter razmišljajo o svoji praksi. Skupno učenje pa podpira spremembe in uvajanje izboljšav v izobraževanju (Poortman in Brown, 2019). Stoll in sodelavci (2006) jim pripisujejo številne koristi za šole. Razvije se kultura sodelovanja, povečata se motivacija in delovno zadovoljstvo, oblikujejo se skupna prepričanja, večja je kakovost učenja, zagotavljajo profesionalni razvoj in razvijajo zaupanje.

V prispevku bomo utemeljili pomen učečih se skupnosti, predstavili njihove značilnosti ter dejavnike za njihovo uspešnost. Teorija in praksa kažeta, da ima pri tem ključno vlogo ravnatelj, kar se je pokazalo tudi v projektu POGUM. Zato bomo ob teoretičnih izhodiščih predstavili konkretne primere praks ravnateljev, s katerimi so spodbujali razvoj učečih se skupnosti. Ob tem se iskreno zahvaljujem ravnateljem, ki so z mano delili svoje izkušnje, in sicer: Karmen Cunder, OŠ 8 talcev Logatec; Robertu Gajšku, OŠ Hruševec Šentjur; Erni Meglič, OŠ Križe; mag. Andreji Miketič, OŠ Semič; Marku Primožiču, OŠ Ivana Groharja Škofja Loka; Mojci Rozman, OŠ dr. Janeza Mencingerja Bohinjska Bistrica, in mag. Tereziji Zamuda, OŠ Prežihovega Voranca Bistrica. Navedeni so po abecednem vrstnem redu priimkov, v prispevku pa se zaradi zagotavljanja anonimnosti sklicujemo nanje kot na R1 do R7, vendar ne nujno v istem vrstnem redu, kot so navedeni tu.

Značilnosti in razsežnosti učečih se skupnosti

Učeče se skupnosti najpogosteje povezujemo z uvajanjem sprememb in nenehnih izboljšav. V projektu POGUM lahko govorimo o raznolikih ravneh spreminjanja tradicionalnega dela v šolah. Naštevamo le nekatere: razumevanje podjetnosti kot odziv na vprašanja in potrebe uporabnikov, poudarek na procesnosti, spreminjanje stališč glede vloge udeležencev učnega procesa, vzvratno načrtovanje, redefiniranje razumevanja medpredmetnosti (Krapše, 2021). Prav zaradi te večplastnosti je še toliko bolj pomembno sočasno razvijanje šol v učeče se organizacije, saj je to eden od pomembnih pogojev, da se spremenjeni način dela prenese na vso šolo. Izkušnje namreč kažejo, da so mnogi projekti potekali le na ravni razvojnih timov in do zaključka projekta, kar ne zagotavlja trajnosti dosežkov.

Na to je v začetku devetdeseth let prejšnjega stoletja opozoril že Senge (1990). Sodelovanje kot temelj učečih se organizacij je postavil v kontekst organizacijskega razvoja in izboljšav. Poudarja, da je skupaj s timskim delom »ključ do uspešnega in trajnostnega razvoja organizacije, ker presega učenje in razvoj posameznikov« (prav tam: 145). Podobna razmišljanja najdemo tudi pri drugih avtorjih. Chapman in Fullan (2007) razumeta sodelovanje in skupno učenje kot način spodbujanja inovacij, sprememb, a tudi velikih reform. Stoll in sodelavci (2006: 221) pa dodajajo, da učeče se skupnosti dajejo posameznikom in šolam kot celotam moč za spremembe in učenje ter povečujejo zmožnosti šol za uvajanje trajnejših izboljšav na področju učenja. Nenazadnje smo tudi v Sloveniji številne spremembe oziroma izboljšave uvajali tako, da smo prek razvojnih timov s podporo ravnateljev razvijali učeče se skupnosti. Tak primer so program Mreže učečih se šol ter projekti Ugotavljanje in zagotavljanje

kakovosti v izobraževanju in usposabljanju, Varno in spodbudno učno okolje, NA-MA POTI, OBJEM in še nekateri drugi.

Težko bi našli univerzalno, vsevključujočo opredelitev učeče se skupnosti. Najpogosteje se sklicujemo na Stoll in Seashore Louis (2007: 2), ki jo označujeta kot skupino ljudi, v kateri »si izmenjujejo svoje znanje, poglede in prakso in se kritično sprašujejo o njej na reflektiven, sodelovalen, v učenje in razvoj usmerjen način«. Ob tem učitelji presežejo okvire dela v razredu, učijo se drug od drugega, spregovorijo o svoji praksi poučevanja in sodelujejo za izboljšanje dosežkov učencev (Zavašnik Arčnik in Gradišnik, 2011: 51). Roberts in Pruitt (2009: 5) poudarjata odgovornost vsakega od članov ne le za skupno učenje, ampak tudi za dobro počutje vseh v skupnosti. Glavni poudarki pri opredelitvi učečih se skupnosti so torej refleksija o lastnem delu, timsko in sodelovalno učenje, skupno reševanje problemov, vseživljenjsko učenje in odgovornost (Erčulj, 2006).

Lesničar idr. (2017: 18) jo razumejo kot »naložbo za šolo« in se pri tem sklicujejo na Fichtman Dano (2013), ki predstavlja naslednje prednosti učečih se skupnosti: zmanjšujejo delo v osami, vodijo k skupnim ciljem, spodbujajo strokovne pogovore in dajejo smisel šolskim podatkom.

Kruse, Louis in Bryk (1995) so učečo se skupnost opredelili s tremi razsežnostmi. To so značilnosti, strukturni pogoji in človeški/družbeni viri. Več o tem najdemo v Lesničar idr. (2017).

Preglednica 1: Razsežnosti učečih se skupnosti
Vir: Kruse, S. D., K. S. Louis in A. Byrk, 1995.

Značilnosti	Razmišljujoči dialog Osredotočenje vseh na učenje učencev Javnost (deprivatizacija) učiteljevega dela Sodelovanje Skupne vrednote in pravila
Strukturni pogoji	Čas za sestanke in razprave Fizična bližina Soodvisne vloge učiteljev Avtonomija šole – opolnomočenje učiteljev Komunikacijske strukture
Človeški/družbeni viri	Odprtost za izboljšave Zaupanje in spoštovanje Podporno vodenje Socializacija novih učiteljev Znanje in veščine

Učeče se skupnosti se med seboj razlikujejo po nekaterih značilnosti, na primer koga vključujejo (npr. samo strokovne delavce, strokovne delavce in učence, strokovne delavce in zunanje deležnike ipd.), koliko časa se že razvijajo, kakšno podporo imajo in od koga ipd. Vsekakor pa imajo več skupnih značilnosti. Najpogosteje najdemo v literaturi naslednje: skupna vizija in vrednote, skupna odgovornost, skupno razmišljujoče poizvedovanje, sodelovanje med člani skupnosti ter spodbujanje individualnega in skupinskega učenja (Hord, 2009).

Skupna vizija in vrednote se nanašajo na pojmovanje, da člani učeče se skupnosti razumejo poslanstvo svoje šole in se strinjajo z njim. Temeljijo na prepričanju, da se vsi učenci lahko razmeroma dobro učijo, učitelji pa jim pri tem pomagajo in jih spodbujajo. V kontekstu POGUM-a bi to pomenilo, da vsi v šoli razumejo in podpirajo pomen razvijanja podjetnosti pri učencih in učiteljih. Stoll in Seashore Louis (2007) trdita, da so skupna vizija in vrednote najpomembnejši dejavnik učečih se skupnosti, saj so tudi osnova za etične odločitve.

Vsi člani učeče se skupnosti (v našem primeru strokovni delavci, učenci in ravnatelji) prevzamejo **skupno odgovornost** za učenje in v POGUM-u za razvijanje kompetence podjetnosti. Avtorji Stoll idr. (2006) dodajajo,

da skupna odgovornost pomaga ohranjati zavzetost med sodelavci in tako po svoje krepi medsebojni pritisk za izboljševanje učenja na pošten in etičen način.

Skupno razmišljujoče poizvedovanje povezujemo z razmišljujočimi (reflektivnimi) pogovori med člani skupnosti. Roberts in Pruitt (2009: 7) jih opredeljujeta kot »pogovore o ravnanjih učiteljev in učnih ciljih, da bi spodbudili učitelje k razpravam o svoji praksi ter k sodelovanju, da bi jih izboljševali.« Govorimo tudi o pogovorih o različnih izzivih, iskanju novega znanja in uporabo novih idej za reševanje problemov. Pri tem nastaja skupno znanje, potrebno za nove izzive, v našem primeru za razvijanje podjetnosti. V učečih se skupnostih člani znanje delijo med seboj in se o njem prevprašujejo. Kruse, Louis in Byrk (1995) dodajajo, da so ti pogovori lahko namenjeni tudi samokritiki in celo konstruktivni kritiki institucije. V POGUM-u je v razvojnih timih nastalo veliko novega znanja, ki so ga pilotne šole delile v mreži z implementacijskimi. Z različnimi dogodki in delavnicami smo spodbujali razprave o delu v projektu in širše o učenju in znanju.

Strokovno **sodelovanje** v naših šolah še vedno ni povsem samoumevno, je pa temeljni pogoj za oblikovanje učečih se skupnosti. Pri tem ne gre le za naključno pomoč ali podporo, ampak za doseganje skupnega cilja, ki ga lahko dosežemo le skupaj. Odvija se na različnih ravneh oziroma oblikah: z izmenjavo gradiv in učnih sredstev, učnih metod, medsebojnimi hospitacijami, skupnim reševanjem izzivov oziroma odločanjem o najustreznejših ravnanjih pri delu v razredu. Pogosto naletimo na izraz »deprivatizacija« ali javnost učiteljevega dela, pri kateri se ustvarjajo novi profesionalni odnosi med udeleženci. Sestavni del sodelovanja pri doseganju izzivalnih ciljev so tudi nesporazumi ali celo konflikti. V projektu POGUM je bilo sodelovanje ključ za doseganje projektnih ciljev tako v šolah in med šolami kot med konzorcijskimi partnerji. Ob tem pa želimo poudariti, da sta raven in intenzivnost sodelovanja v šolah zelo odvisna od ravnateljeve podpore, o čemer pišemo v nadaljevanju.

Učitelji se v učečih se skupnostih učijo od sodelavcev in drugih članov, tudi od učencev. To so »z učenjem bogate šole« (Rosenholtz, 1989: 34), ki spodbujajo tako **individualno kot skupinsko učenje**. V sodelovanju nastaja novo znanje. Člani skupnosti se med seboj povezujejo, iščejo informacije in podatke, jih skupaj interpretirajo in si jih med seboj izmenjujejo.

Sodelovanje in skupno (delo, učenje, razpravljanje) sta torej temeljni značilnosti učečih se skupnosti. Zato je izjemno pomembno **zaupanje**. Antinlouma idr. (2018: 78) mu pripisujejo vlogo »socialnega vira, ki podpira sodelovanje in reflektivne razprave«, imenujejo ga tudi »hrbtenica močnih in trajnih učečih se skupnosti«. Le v ozračju zaupanja se člani skupnosti lahko odkrito pogovarjajo o morebitnih napakah in o tem, kako izboljševati svojo prakso v dobro učencev. Lahko si izmenjujejo tudi slabe izkušnje in kritično medsebojno presojajo delo. Hkrati pa uspešno delo v učečih se skupnostih zaupanje še povečuje.

Pomembni spodbudni dejavniki za nastanek učeče se skupnosti so še dosežena stopnja sodelovanja, zaveza nenehnemu profesionalnemu razvoju in zmožnost šole za spreminjanje oziroma izboljševanje.

Med možnimi ovirami za razvoj učečih se skupnosti lahko iz dosedanjih izkušenj navajamo premočno kulturo individualizma, prenizko motivacijo strokovnih delavcev za spreminjanje in premalo poudarka trajnosti oziroma vzdrževanju dosežene stopnje sodelovanja (Ažman, Erčulj in Peček, 2015). Chapman in Fullan (2007) pa dodajata, da ne smemo nenehno iskati izgovorov, zakaj sodelovanje ni učinkovito in zakaj »v naši šoli ne zmoremo delati skupaj« (prav tam: 211). Ob tem je najpogostejše opravičilo premalo časa in ne dovolj visoka motivacija strokovnih delavcev. Kljub temu je več primerov dobre prakse, ko strokovni delavci najdejo čas, prostor in motivacijo, kar dokazuje, da je strokovno sodelovanje stvar volje in vodje.

Dejavniki uspešnih učečih se skupnosti

Pri razvijanju šol v uspešne učeče se skupnosti je ključna sodelovalna kultura šole (Huffman in Hipp, 2003; DuFour, 2004; Erčulj, 2004; Stoll idr., 2006; Lesničar idr., 2017). Že samo njeno bistvo je namreč sodelovanje strokovnih delavcev za doseganje skupnega cilja, to je omogočiti optimalno učenje vseh učencev. Za sodelovanje pa so potrebni določeni pogoji, ki sta jih Huffman in Hipp (2003) povzeli po Hord (1997) in v svoji raziskavi nadgradili v pet dejavnikov.

Pokazalo se je, da so za uspeh učečih se skupnosti pomembni:

- podporno in skupno vodenje,
- skupne vrednote in vizija;
- skupno učenje in uporaba tega znanja;
- skupna osebna praksa;
- podporni pogoji.

Podporno in skupno vodenje pomembno vpliva predvsem na razumevanje vloge učiteljev, ki se nanaša na zmožnosti in priložnosti za vodenje. Koncept skupnega oziroma distribuiranega vodenja namreč poudarja, da znanje in veščine niso združene le v enem vodji, pač pa gre za sodelovanje in vključevanje sodelavcev. Ta pogled na vodenje označujeta prostovoljno sodelovanje in interakcija, ki temeljita na kompetencah in odgovornosti vseh vključenih (Spillane, 2006). Vodenje torej ni rezervirano le za formalne vloge in položaje, ampak so bolj kot to poudarjene kompetence, potrebne v dani situaciji. Pomembno vezivo so zaupanje, skupna prepričanja in vrednote. Podobno je koncept distribuiranega vodenja opredelila Harris (2011), in sicer kot organizacijsko zmožnost, ko zaposleni prevzemajo vodstvene vloge, ker tako zahtevajo določene naloge. Vodenje ne temelji na formalni hierarhiji, ampak na zmožnostih, ki so porazdeljene po kolektivu. Zaradi številnih podobnosti mnogi avtorji skupno in distribuirano vodenje zato razumejo kot sinonima. V okviru podpornega vodenja moramo posebej izpostaviti ravnateljevo vlogo pri sporočanju, kaj je v šoli pomembno, v našem primeru gre za to, kako spodbuja razvojni tim in kakšen pomen daje projektu POGUM v življenju šole.

Skupna vizija in skupne vrednote nam sporočajo, kaj je v šoli pomembno in kako se to izraža v vsakdanjem delu z učenci. Če organizacija nima vizije, namreč ne more razvijati učinkovite politike dela, postopkov in strategij za doseganje ciljev. V učeči se skupnosti nastaja vizija v sodelovanju, zato je tudi bolj zavezujoča, saj predstavlja temelj »vedenja in ravnanja, ki ga podpirajo vsi zaposleni« (Huffman in Hipp, 2003: 7). Ravnateljeva naloga je, da vključi vse zaposlene v oblikovanje vizije in zagotovi, da ji sledijo pri konkretnih postopkih in nalogah. Ker POGUM prinaša nove izzive za šole, je pomembno, da se ti odražajo v skupni viziji. Smiselno je, da jo v šolah ponovno pregledajo in skupaj dopolnijo tako, da bo usmerjala razvijanje podjetnosti kot prečne kompetence.

Za uspešno udejanjanje ciljev in načel POGUM-a ni dovolj, da ostaja projekt predvsem (ali samo) na ravni razvojnega tima. Vsi strokovni delavci naj bi postopoma iskali skupne rešitve pri uveljavljanju podjetnosti. Za to sta potrebni *skupno učenje in uporaba tega znanja* pri delu z učenci. Skupno učenje v učeči se skupnosti presega tradicionalne seminarje in delavnice zunanjih izvajalcev, saj stavi predvsem na znanje svojih zaposlenih, ki ga prenašajo in delijo med seboj. Strokovni delavci izmenjujejo gradiva, praktične primere, prebirajo strokovno literaturo in si delijo nova spoznanja, pri odločanju o najboljših pristopih pri delu z učenci uporabljajo podatke. Pri medsebojnem učenju je veliko možnosti za premislek oziroma refleksijo, ki je pomemben dejavnik skupnega učenja. Raziskave so pokazale, da sodelovanje in skupno učenje celo povečujeta odgovornost za dosežke učencev (Huffman in Hipp, 2003: 8).

Učitelji v učečih se skupnosti potrebujejo okolje za **izmenjavo svojih praks** pri delu z učenci, torej za deprivatizacijo svoje prakse. Najpogostejša oblika so medsebojne hospitacije, ki so bile v projektu POGUM skrbno načrtovane in so jih izvajali v okviru mrež. V konceptu učečih se skupnosti poudarjamo še pomen medsebojnih hospitacij na isti šoli, katerih cilj ni presoja dela učiteljev, ampak medsebojna pomoč, učenje in zato izboljševanje dela z učenci. Na ravni šole medsebojne hospitacije dokazano spodbujajo formalne in neformalne pogovore o učenju in poučevanju in s tem oblikovanje učečih se skupnosti. Ravnatelj ni več edini, ki na tej ravni vodi učenje in poučevanje, saj odgovornost za kakovost poučevanja in učenja tudi dejansko razporedi med sodelavce, sam pa prevzame vlogo usklajevalca, spodbujevalca in evalvatorja procesa (Erčulj, 2015). Tako medsebojne hospitacije prispevajo tudi k razvoju distribuiranega oziroma skupnega vodenja.

Med **podpornimi pogoji** izpostavljamo čas, potreben za sestanke oziroma strokovne razprave. Pokazalo se je namreč (Erčulj, Peček, Weissbacher, 2014; Krapše, 2021), da pri tovrstnih projektih člani razvojnega tima kot največjo oviro pri svojem delu navajajo prav čas. Zato je pomembno, kako ravnatelj njihov prispevek k razvoju šole ovrednoti časovno in izpelje organizacijsko. Slednje se nanaša na ustrezno notranjo organizacijsko strukturo,

ki spodbuja timsko delo na sestankih, delavnicah in seveda pri načrtovanju in izvajanju pouka oziroma dejavnosti z učenci. Med manj »otipljive«, a zato nič manj pomembne pogoje prištevamo še odprte komunikacijske poti, stopnjo avtonomnosti pri odločanju o izvajanju projekta (kar se navezuje na skupno in podporno vodenje) ter usposabljanje in s tem opolnomočenje zaposlenih, ne le razvojnega tima, za delo v učečih se skupnostih. Navajamo nekaj primerov: vključevanje strokovnih delavcev v odločanje, skupno raziskovanje prakse (npr. akcijsko raziskovanje), redne strokovne razprave, delavnice za krepitev medsebojnih odnosov in podobno.

Ravnateljeva vloga pri razvijanju in ohranjanju učečih se skupnosti

Kot smo predstavili v prejšnjem poglavju, profesionalne skupnosti učenja večinoma ne nastajajo spontano (Stoll idr., 2006), mnogi učitelji raje delajo sami kot v timih oziroma skupinah. Hopkins (2007) meni, da pričakovana raven sodelovanja v učečih se skupnostih zahteva določene organizacijske in posebne strukturne pogoje, s čimer poudarja pomen ustreznega organizacijskega okolja in vloge vodje. Ravnateljeva vloga se tako izkaže kot ključna pri razvijanju šol v učeče se skupnosti. V praksi se je to izkazalo v številnih projektih. Kot primer navajamo projekt Mreže učečih se šol, pri katerem so tako razvojni timi kot ostali strokovni delavci poudarjali motivacijsko, podporno, organizacijsko in posvetovalno ravnateljevo vlogo. Razvojnemu timu so bili v oporo in pomoč, usmerjali in spodbujali so jih pri skupnem prizadevanju za izboljšanje dela v šoli (Erčulj, Peček in Weissbacher, 2014). Podobno ugotavljata Roberts in Pruitt (2009). Navajata oblikovanje skupne vizije ter podporo skupnim prizadevanjem učiteljev kot ključni ravnateljevi vlogi pri vodenju učečih se skupnosti. Antilluoma idr. (2018) pa dodajajo, da se učeče se skupnosti brez močne ravnateljeve podpore tudi ne morejo ohraniti.

V raziskavi, ki sta jo opravila Verbiest in Timmerman (2008) o vlogah vodje šole pri razvijanju profesionalnih skupnosti učenja (kar lahko neposredno prenesemo na učeče se skupnosti), se je pokazalo, da se ravnateljeva vloga kaže na treh ravneh:

- »oblikovalec kulture«, kar pomeni razširjanje in krepitev določenih vrednot, pogledov in pravil v vlogi skupnega podpiranja kulture profesionalnega učenja;
- »pedagoški vodja«, pri čemer gre za spodbujanje intenzivnosti in kakovosti skupnega učenja ter učenja posameznikov v timu, tako da se lahko dogaja globoko učenje;
- »arhitekt«, kar pomeni oblikovanje struktur, virov in sistemov v šoli, ki spodbujajo osebno in skupno krepitev zmožnosti.

Za razvoj in ohranjanje učečih se skupnosti je potrebna kultura zaupanja in pozitivnih odnosov. Ravnatelj mora skupaj s sodelavci ustvariti ozračje dobrih medsebojnih odnosov, v katerem si učitelji upajo priznati napake.

V središču pedagoškega vodenja v učečih se skupnostih je učenje na vseh ravneh (Stoll idr., 2006; Erčulj, 2014). Ravnatelji morajo poudarjati pomen sodelovanja pri učenju učiteljev za širjenje in poglabljanje strokovnih kompetenc. Pri tem je izjemno pomembno, da je ravnatelj vzor učenja. V raziskavi o vlogi ravnatelja v profesionalnem razvoju učiteljev se je pokazalo, da ravnatelji s svojim učenjem sporočajo, da je profesionalno učenje pomembno, profesionalni razvoj pa nujen pogoj za delo (Erčulj, 2014).

Učeče se skupnosti potrebujejo za svoj razvoj ustrezne vire, kot so čas, prostor in priložnosti za sodelovanje. Ravnatelj naj zagotavlja take organizacijske strukture, ki vse to omogočajo. Vloga arhitekta se nanaša tudi na povezovanje z zunanjimi partnerji, saj so za učenje tovrstne vezi zelo pomembne (Brejc idr., 2020).

V okviru mednarodnega projekta LeLeNet (Vodenje učenja z mreženjem) smo izvedli anketo s 327 ravnatelji iz šestih držav[1] o treh vlogah ravnatelja pri oblikovanju učečih se skupnosti. Podatki so pokazali, da se jim zdi najpomembnejša vloga oblikovalca kulture, pri čemer izpostavljajo vlogo zaupanja in pozitivnih profesionalnih odnosov. Vlogo pedagoškega vodje razumejo kot usmeritev v učenje učencev in učiteljev, vlogo arhitekta pa kot zagotavljanje časa in prostora za sodelovanje. Najmanj se jih je odločilo za pomen sodelovanja med šolami

oziroma s šolo in zunanjimi partnerji. Slednje je bilo posebej poudarjeno v POGUM-u, kar lahko štejemo za pomemben prispevek k oblikovanju učečih se skupnosti.

Poleg tega smo opravili še štirinajst intervjujev, s katerimi smo prav tako ugotavljali ravnateljevo vlogo pri mreženju in s tem pri oblikovanju učečih se skupnosti. Odgovore smo združili v štiri kategorije:

- spodbujevalec, ki ima jasno vizijo o učenju v šoli;
- motivator, pri čemer mora biti ravnatelj vzor motiviranega;
- povezovalec, ki ustvarja prave pogoje in strukture za sodelovanje;
- evalvator, ki je ves čas navzoč in spremlja proces.

Podobne odgovore smo dobili tudi od ravnateljev v POGUM-u, kar predstavljamo v naslednjem poglavju.

Razvijanje in ohranjanje učečih se skupnosti v projektu POGUM – pogled ravnateljev

O vlogi ravnateljev pri razvijanju in ohranjanju učečih se skupnosti smo povprašali 7 ravnateljev, 5 iz razvojnih in 2 iz implementacijskih šol, od tega sta 2 ravnatelja in 5 ravnateljic. Njihovo vlogo pri razvijanju in ohranjanju učečih se skupnosti smo naslonili na pet dejavnikov, pomembnih za uspešnost učečih se skupnosti (Hord, 1997). Ravnatelji so na vprašanja odgovarjali pisno, pri interpretaciji navajamo dobesedne navedke, pri sklicu na ravnatelje v besedilu smo uporabili slogovno nevtralni moški spol.

Podporno in skupno vodenje

Ravnatelje smo vprašali, kako so porazdelili vodenje v projektu, kako so sprejemali odločitve ter o sodelovanju z razvojnim timom in med timi.

Ravnatelji so povedali, da so izbirali člane in vodje tima večinoma na skupnih sestankih ali pa jih je določil ravnatelj sam. Za ravnatelja št. 7 (v nadaljevanju R7) je pomembno, da tim ni preštevilčen. R1 je dodal, da »so člani razvojnega tima sami določili vloge posameznih članov«, R3 je predstavil še kriterije za izbor članov tima. To so bile učiteljice, ki »še niso bile vključene v druge obsežne projekte, imajo sposobnosti vodenja sodelavcev, so dobro sprejete v kolektivu (imajo strokovno avtoriteto, znajo komunicirati in pridobiti učitelje za sodelovanje), so že sodelovale v vsebinsko podobnih dejavnostih«. R6 je posebej poudaril pomen izbire vodje tima. V njegovi šoli je to »strokovna delavka, ki ima veliko izkušenj na področju vodenja projektov in je odlična koordinatorica ter motivatorka za ostale v timu«. Tudi R7 je »imela srečo, saj (se je) po predstavitvi projekta celemu kolektivu obrnila na pravo osebo«. Na šoli, na kateri ravnateljuje R1, so »vodenje razpršili tudi na ostale člane razvojnega tima, ki so vodenje prevzeli po posameznih triletjih«. R5 pri tem poudarja pomen distribuiranega vodenja in zaupanja. Vodenje je »usmerjeno v timsko delo, delegiranje nalog do RT in temelji na zaupanju sodelavcev«.

Odločitve v šolah sprejemajo »skupaj, na pedagoških konferencah« (R1), v zvezi s projektom »so se sprejemale v aktivu« (R3), »na sestankih tima in ob tem je seveda vedno nastal zapis dogovorjenega« (R7) ali pa so »predloge tima podali na sestanku učiteljskega zbora, na katerem smo se odločali za dejavnosti v okviru projekta POGUM« (R4). Podobno meni R7: »Kolegici, ki sem jo postavila za vodjo projekta, sem popolnoma zaupala vse vodenje projekta, kar je pomenilo, da sem prisostvovala, poslušala, včasih predlagala, ne pa vodila.« R2 je zapisal: »Vodenje poskušam porazdeliti in hkrati postaviti okvire, do kje lahko vodja posamezne dejavnosti sprejema odločitve, kje pa se mora pogovoriti z mano.« Zanimiva je izkušnja R7, in sicer se je pri njih veliko idej pojavilo na neformalnih srečanjih.

Ravnatelji dobro sodelujejo s šolskim projektnim timom, udeležujejo se njihovih sestankov (»v živo in na daljavo«, R6) in jih podpirajo pri odločitvah. Dva ravnatelja sta posebej izpostavila sodelovanje med timi, ki sicer že delujejo v šoli v okviru drugih projektov, R6 pa sodelovanje s timi iz implementacijskih šol.

Skupna vizija in skupne vrednote

Zanimalo nas je, kako se podjetnostna kompetenca odraža v viziji in načrtih šole ter kdo je sodeloval pri njihovi pripravi.

Vsi ravnatelji poročajo, da nastajajo tako vizija kot načrti (letni delovni načrt, razvojni načrt) v sodelovanju. R1 poroča: »Pri pripravi načrtov vedno vključujemo celotni učiteljski zbor; tudi pri posodobitvi vizije je sodeloval celotni učiteljski zbor. Vključili smo tudi starše, ki so imeli možnost podati svoje mnenje.« Podoben je zapis R5: »Načrtovanje je v našem zavodu razvojno usmerjeno in izhaja iz skupne vizije, je timsko zasnovano in bazira na vertikalnem in horizontalnem sodelovanju vseh sodelavcev, od strokovnih do razvojnih timov in skupin za izvajanje določene naloge.« R4 poudarja povezavo med razvojnim načrtom – »kjer smo in dajemo velik poudarek ustvarjalnosti, inovacijam« – in projektom POGUM. R7 dodaja, da je pri njih projekt že od vsega začetka vključen v letni delovni načrt šole, so se pa »v teh par letih začele tudi druge naloge navezovati na projekt oz. so učitelji pri načrtovanju internih nalog upoštevali kompetence podjetnosti«. Pri tem jim pomaga sistematičen pregled kompetenc iz modela EntreComp. V tej šoli so vključevali v načrtovanje tudi učence, sicer »dejavnosti, ki jih nudimo učencem, ne prinesejo zaželenega učinka«. V šoli R2 vsako leto obnovijo vizijo in nanjo vežejo prednostne cilje šole, zato »se z dejavnostmi, ki jih načrtujemo za uresničevanje ciljev, odraža v vsakdanjem življenju šole«.

Pomembno sporočilo ravnateljev je pomen povezovanja med različnimi projekti, ki jih izvajajo v šolah. R6 navaja povezovanje med Inovativnimi učnimi okolji, podrtimi z IKT in POGUM-om, R4 povezuje štiri projekte. Tudi R3 poudarja, da želijo čim bolj povezovati vsebine različnih projektov, zato je še posebej pomembno »sodelovanje razvojnega tima za POGUM z drugimi timi pri načrtovanju dejavnosti in možnem povezovanju z vsebinami pri drugih projektih in dejavnostih«.

Skupno učenje in uporaba znanja

V tem delu smo ravnatelje vprašali, kako so širili znanje in veščine, pridobljene v projektu POGUM, med druge sodelavce, zanimalo pa nas je tudi, koliko se je po njihovem mnenju spreminjala praksa pri delu z učenci.

V večini šol so o delu v projektu obveščali svoje sodelavce na pedagoških konferencah. Pri tem je za R3 še posebej pomembno, da »ko gre za vnašanje določenih ciljev (kompetenc) v redno delo, je še toliko bolj pomembno, da vsi poznajo delo na projektu«. V šoli R5 delijo znanje na več načinov, tudi z aktivnimi prispevki sodelavcev na državnih in mednarodnih konferencah. Pri R2 so uvedli predstavitve primerov dobre prakse v učiteljskem zboru, »saj se v njem skriva ogromen intelektualen potencial«. Tudi R6 poroča, da je »večina na šoli sodelovala v tem in v svoje letne delovne načrte vključevala kompetence podjetnosti«. V šoli R7 je projektni tim poleg predstavitve na pedagoških konferencah »zelo veliko delal na neformalnem povezovanju«.

Ravnatelji vidijo priložnost za skupno učenje v medsebojnih hospitacijah, R5 pa tudi v učnih sprehodih. R4 navaja konkreten primer: »Hospitirali smo dve uri, ker sta bili med seboj povezani oziroma je šlo pri prvi za uvod, ko so se pogovarjali, kako začneš ustanavljati lastno podjetje«. Zanimivo prakso predstavlja R1: »Pogosto učitelji, ki so vključeni v različne projekte, skupaj organizirajo dan dejavnosti. Zelo uspešno in kvalitetno je bil izveden dan dejavnosti, v okviru katerega so učitelji uspeli medpredmetno povezati več predmetov in vključiti vsebine projektov POGUM, Inovativna učna okolja, ATS STEM in Formativno spremljanje.« O povezovanju med različnimi projekti poroča tudi R2, ki opaža, da sta projekt POGUM in še prej Youth Start »še bolj povezala sodelavce, ki skupaj načrtujejo dejavnosti na nivoju šole«.

Manj so ravnatelji pisali o tem, ali so opazili spremembe pri delu z učenci. R4 navaja, da so učitelji po opravljeni medsebojni hospitaciji poskusili določene dejavnosti v svojih razredih, R1 in R6 pa sta pri hospitacijah opazila, da so učitelji spreminjali svojo prakso. R1 opaža, da »učitelji dajejo več poudarka aktivni vlogi učencev pri delu v skupinah, so bolj pozorni na delitev dela in vloge posameznih učencev v skupini«.

Izmenjava prakse in spremljanje dela

V tem delu nas je zanimalo, kako poteka izmenjava prakse med strokovnimi delavci, koliko se ravnatelji vključujejo v spremljanje dela in kako zagotavljajo dovolj kakovostnih povratnih informacij.

Izmenjavo prakse ravnatelji najpogosteje povezujejo z medsebojnimi hospitacijami, ki pa jih hkrati razumejo tudi kot obliko skupnega učenja. Tako nekateri zapisi v tem delu precej sovpadajo s tistimi iz odgovorov na prejšnje vprašanje.

R2 ugotavlja, da »so medsebojne hospitacije zaradi covida malo zastale«, sicer pa so »bili učitelji s protokolom vodeni, kako naj posredujejo svoja opažanja, in to se je res dobro obneslo« (R2). R1 poudarja pomen načrtovanja medsebojnih hospitacij pri načrtovanju letnih priprav, tako da »vanje vključijo kompetence podjetnosti«. Določili so, da vsak učitelj hospitira pri sodelavcu vsaj enkrat na razredni in enkrat na predmetni stopnji.

Medsebojne hospitacije omenjajo tudi R3, R4, R5 in R6. Pri tem R4 izpostavi navdušenje učiteljev, ki so hospitirali, ker so »dobili občutek, da to lahko opravijo pri predmetu, pri katerem je že sama vsebina vezana na razvijanje kompetenc podjetnosti«. Pomemben prispevek so imele medšolske hospitacije v organizaciji ZRSŠ.

Ravnatelji spremljajo delo v projektu neposredno s sodelovanjem na medsebojnih hospitacijah. Navajajo tudi različne oblike posrednega spremljanja, na primer na sestankih učiteljskega zbora in s pomočjo spletnega vprašalnika (R5), na srečanjih v šolskem timu (R1, R6), na sestankih ZRSŠ (R1, R6) ter na sestankih z implementacijskimi šolami (R6).

Ključni vir povratnih informacij so po mnenju ravnateljev prav medsebojne hospitacije, pri čemer R2 poudarja, da »morajo učitelji dobiti pred opazovanjem pouka navodila, kaj naj opazujejo in kako naj posredujejo povratne informacije«. R1 pripisuje pomembno vlogo pri dajanju povratnih informacij koordinatorici projekta, ki se udeležuje sestankov, se stalno izpopolnjuje ter »kolektivu redno in sproti prenaša kakovostne povratne informacije o delu v projektu«. R7 meni, da je »najboljša povratna informacija za udeležence v razvojnem timu odziv učencev na dejavnosti in njihovi odgovori na evalvacijo ob zaključku dejavnosti«. V tej šoli se tim po vsaki dejavnosti sestane na evalvacijskem srečanju. V celoti gledano pa je področje povratnih informacij nekoliko slabše zastopano v odgovorih ravnateljev.

Podporni pogoji

V zadnjem sklopu vprašanj nas je zanimalo, kako ravnatelji zagotavljajo čas za sodelovanje in s katerimi viri ga podpirajo. Poleg tega smo spraševali, kako poteka komunikacija znotraj šole ter z zunanjimi deležniki.

Ravnatelji zagotavljajo čas za sodelovanje predvsem tako, da natančno opredelijo termine srečanja razvojnega tima in temu ustrezno prilagodijo urnik, R6 na primer tedensko, R1 pa mesečno. R6 poleg tega odobri določeno število ur letno v tretjem stebru. R7 se zaveda, da »je časa vedno premalo, seveda s skrbnim načrtovanjem dosežemo tudi to«.

Pilotne šole so glede na svojo vlogo veliko sodelovale z implementacijskimi šolami, saj je bila to njihova »glavna naloga v projektu« (R6). Podobno ugotavlja R5. R1 in R7 poročata, da so se poleg tega mrežili še z lokalno skupnostjo. »Učitelji in učenci se udeležujejo delavnic v okviru podjetniškega inkubatorja, sodelovali so s svojimi idejami na Heckatlonu (…)«.

Obsežnejših odgovorov o poteku komunikacije znotraj šole ravnatelji v tem delu niso zapisali.

Ugotovitve in sklep

Odgovori ravnateljev kažejo, da so s projektom POGUM razmeroma uspešno razvijali šole kot učeče se skupnosti. Vodenje so porazdelili med vodje projekta oziroma različnih projektov in timov, ki delujejo v šolah. Poudarili so

pomen izbire članov tima, še posebej vodij timov. Odločitve o delu v projektu so sprejemali skupaj, pri čemer so jih ravnatelji podpirali. Le o financah so odločali ravnatelji sami, kar je glede na zunanjo odgovornost razumljivo.

Skupaj so načrtovali, vključevali so vse sodelavce, nekateri tudi starše in učence. Vemo, da je v številnih šolah obstajala taka praksa že pred projektom, morda pa jih je POGUM še bolj spodbudil k skupnemu načrtovanju, vendar iz zapisov tega nismo mogli razbrati. Pomembno je sporočilo, da so prav v vseh šolah zavestno povezovali različne projekte, jih tako bolje osmislili in zagotovo veliko prispevali k njihovi trajnosti.

Projekt je zahteval veliko skupnega učenja in izmenjave prakse. V razvojnih timih je to potekalo dobro, manj ravnateljev je poročalo o tem, da bi znanje, pridobljeno v projektu, prenašali na vse sodelavce. Iz zapisov smo lahko razbrali, da so jih redno seznanjali z delom, organizirali so predstavitve, nismo pa mogli razbrati, ali so strokovni delavci, ki niso bili neposredno vključeni v projekt, razvijali kompetenco podjetnosti oziroma kako. V vseh šolah so potekale medsebojne hospitacije, v mrežah tudi medšolske. Čeprav na nekaterih šolah medsebojne hospitacije potekajo že dlje časa, pa zagotovo lahko trdimo, da jih je projekt POGUM še bolj spodbudil in razširil. Zapisi o tem, kako se je spreminjala praksa pri delu z učenci, so skromnejši.

Na vprašanja o izmenjavi prakse in spremljanju dela smo dobili precej podobnih odgovorov kot na vprašanja o skupnem učenju. Delo so spremljali na različne načine, večina se jih je udeleževala sestankov projektnega tima in medsebojnih hospitacij. Te razumejo kot ključni vir povratnih informacij o delu v projektu. Eden od ravnateljev posebej poudarja pomen evalvacijskih sestankov po vsaki izvedbi dejavnosti. Pomembno vlogo glede povratnih informacij nekateri ravnatelji pripisujejo sestankom, ki potekajo pod okriljem ZRSŠ.

Čas razumejo ravnatelji kot ključni podporni pogoj za sodelovanje pri delu v projektu. Zato skrbno načrtujejo sestanke tima in ustrezno prilagajajo urnik za izvedbo dejavnosti. Prav tako zagotavljajo povezovanje med šolami in z različnimi zunanjimi deležniki. Manj so poročali o profesionalnem učenju za razvijanje kompetenc podjetnosti pri strokovnih delavcih, ki niso bili člani tima.

Primerjava teorije z izkušnjami ravnateljev nam pokaže, da so šole ob projektu POGUM krepile značilnosti učečih se skupnosti. Sodelovanje kot temeljna značilnost se je spodbujalo in razvijalo na več ravneh: v timu, med timom in ravnateljem, med timi v šolah, med šolami (zlasti pilotnimi in implementacijskimi) ter med šolami in drugimi deležniki v okolju (npr. z lokalno skupnostjo, podjetniškimi inkubatorji). Skupno načrtovanje, učenje in izmenjava prakse so potekali predvsem na ravni razvojnega tima oziroma timov med šolami, medtem ko je bil prenos na vse strokovne delavce nekoliko okrnjen in omejen bolj na informacije oziroma prikaz dejavnosti.

Ravnatelji so največkrat delovali v vlogi pedagoškega vodje in arhitekta, za širjenje in krepitev vrednot in pogledov ter spreminjanja kulture pa je zagotovo potrebnega več časa. Kultura je namreč dokaj stabilna značilnost vsake organizacije in se zato spreminja počasi in s sistematičnimi posegi. Prav zato je treba nameniti veliko pozornost trajnosti pridobitev v projektu in krepiti zaznane spremembe pri dosedanji praksi dela z učenci ter tako zavestno razvijati podjetnostno kulturo najprej v zbornici med strokovnimi delavci, da bodo lahko te vrednote prenašali med učence.

Med smernicami za razvijanje podjetnostne kulture poudarjamo naslednje:

- Med zaposlenimi spodbujajmo inovativnost in ustvarjalnost ter nagrajujmo dobre ideje.
- Organizirajmo strokovne razprave kot priložnosti za kritično razmišljanje.
- Ustvarjajmo čim več priložnosti za izmenjavo znanja, idej in prakse v šoli, med šolami in z zunanjimi partnerji.
- Omogočajmo učenje posameznikov, timov in vseh zaposlenih ter pri tem vključujmo strokovne delavce, ki imajo znanje na določenem področju, npr. podjetnosti.
- Poskrbimo, da dobijo zaposleni dovolj povratnih informacij od vodje, sodelavcev, staršev, učencev in drugih deležnikov.

Mnoge od teh smernic so se uresničevale v projektu POGUM, vendar bi bilo potrebnega še več sistematičnega dela z ravnatelji prav glede razvijanje podjetnostne kulture in šole kot učeče se skupnosti. Vemo namreč, da

so prizadevanja strokovnih delavcev zelo pomembna, ključna za razvoj podjetnosti na vsej šoli pa je vloga ravnatelja. Zelo nazorno jo je razložil ravnatelj OŠ Ivana Groharja Škofja Loka Marko Primožič: »Ravnatelj mora biti najprej navdušen nad skupnim učenjem in ga omogočati z dejavnostmi, ki jih načrtuje v letnem delovnem načrtu, strokovni delavci pa morajo videti smisel tega.«

Viri in literatura

Antilouma, M., Ilomäki, L., Lahtinuuttila, P. in Toom, A. (2018). Schools as Professional Learning Communities. *Journal of Education and Learning, 7 (5)*: 75–86.

Ažman, T., Erčulj, J. in Peček, P. (2015). *Mreže učečih se šol in vrtcev. Gradivo za razvojne time*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Brejc, M. idr. (2020). *Vodenje učenja z mreženjem v izobraževanju*. https://lelenet.net/wp-content/uploads/2020/05/Leading-2020-slovin-web.pdf

Brown, C., in Poortman, C. (2019). Professional learning networks: harnessing collaboration to achieve the scale-up of effective education practices. *Encyclopedia of educational innovation.* Singapore: Springer.

Chapman, C., in Fullan, M. (2007). Collaboration and partnership for equitable improvement: Towards a networked learning system? *School Leadership and Management, 27 (3)*: 207–213.

DuFour, R. (2004). What is a Professional Learning Community? *Educational Leadership, 61 (8)*: 6–11.

Erčulj, J. (2006). Organizacijska kultura – neodkriti skriti kurikulum? *Sodobna pedagogika, 55 (2)*: 70–88.

Erčulj, J. (2006). Šole kot učeče se skupnosti. *V Menedžment znanja: na poti k učečemu se podjetju*, ur. S. Možina in J. Kovač, 245–256. Maribor: Založba Pivec.

Erčulj, J. (2014). Vodenje za učenje: ravnateljeva vloga v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev. *Sodobna pedagogika, 65 (4)*: 82–100.

Erčulj, J., Peček, P. in Weissbacher, P. (2014). *Mreže učečih se šol in vrtcev 2. Poročilo za šolsko leto 2012/13*. http://www.solazaravnatelje.si/wp-content/uploads/2014/04/Mre%C5%BEe2-porocilo2013.pdf

Erčulj, J. (2015). Spremljanje in opazovanje pouka: ravnateljeve in medsebojne hospitacije. V *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*. ur. Zavašnik Arčnik, M. in J. Erčulj, 27–49. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Harris, A. (2011). Razporejeno vodenje: glede na dokaze. *Vzgoja in izobraževanje, XLII (5)*: 10–20.

Hopkins, D. (2007). *Vsaka šola odlična šola. Razumeti možnosti sistemskega vodenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Hord, S. M. (2009). Professional Learning Communities. *JSD, 30 (1)*: 40–43.

Huffman, J. B., in Hipp, K. K. (2003). *Reculturing Schools as Professional Learning Communities.* Oxford: Scarecrow education.

Krapše, T. (2021). Podjetnostna kompetenca v kontekstu spreminjanja didaktičnih učnih strategij. *Vzgoja in izobraževanje, 4-5*: 14–19.

Kruse, S. D., Louis, K. S. in Bryk, A. (1995). Building Professional learning Communities in Schools. *Issues in Restructuring Schools, Issue Report No. 6*: 3–6.

Lesničar, B. idr. (2017). *Učitelji, raziskovalci lastne prakse.* https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/linpilcare-ucitelji-raziskovalci/files/assets/basic-html/index.html#1

Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. in West, M. (2011). *Collaboration and Networking in Education*. Dordrecht: Springer.

Roberts, S. M. in Pruitt, E. Z. (2009). *Schools as Professional Learning Communities*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization.* New York: Doubleday/Currency.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership.* San Francisco: Jossey Bass.

Stoll, L.; Bolam, R., McMahon, A., M. Wallace, M. in S. Thomas M. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change,* 7: 221.258.

Stoll, L.; in Seashore Louis, K. (2007). Professional Learning Communities: Elaborating New Approaches. V L. Stoll in K. Seashore Louis (ur.), *Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dillemas*. Maidenhead: Open University Press.

Verbiest, E., Timmerman, M. (2008). Naar duurzame schoolontwikkeling. *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen. Antwerpen/Apeldoorn: Garant*, 189–200.

Zavašnik Arčnik, M. in Gradišnik, S. (2011). Dejavniki šolske kulture izboljšav s samoevalvacijo skozi prizmo poskusnih šol. V M. Brejc, A. Koren in M. Zavašnik Arčnik (ur.), *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce*. Kranj: Šola za ravnatelje.

3.2 Ali v šoli zmoremo in hočemo tvegati? Profesionalne učeče se skupnosti kot pot k obvladovanju negotovosti in tveganja

Dr. Branka Likon, *Zavod RS za šolstvo*

Izvleček

V šolah v zadnjih letih posvečamo veliko pozornost razvijanju podjetnosti ob zavedanju, da gre za preplet različnih zmožnosti, ki jih želimo razvijati v okviru podjetnostne kompetence, kakor jo je opredelil okvir EntreComp. Izkušnje iz prakse kažejo, da skoraj vsaka šola razvija nekatere podjetnostne kompetence (npr. sodelovanje, inovativnost, motiviranost in vztrajnost, izkustveno učenje), razlika je le v tem, da nekatere bolj in druge manj načrtno ali celo spontano. Le na redkih šolah pa načrtno usmerjajo dejavnosti v spreminjanje odnosa do tveganja in zmanjševanja strahu pred neuspehom ter za pogostejše odločanje za delovanje v smeri, v kateri je izzid negotov. V prispevku razmišljamo o tem, zakaj je pomembno več pozornosti posvečati razvijanju kompetence obvladovanja negotovosti, dvoumnosti in tveganja. Nato predstavljamo nekatere izzive strokovnih delavcev šol glede razvijanja te kompetence pri njih samih in problematiko spodbujanja razvoja te kompetence pri dijakih. S spreminjanjem prakse in novimi izzivi se v šolah veča toleranca do tveganja in pripravljenosti preizkušanja novih zamisli. V tej zvezi prispevek izpostavlja pomen ugotavljanja začetnega stanja, ki je osnova za spremljanje napredka na katerem koli področju oziroma pri kateri koli kompetenci. Nato se osredotoča na dejavnosti, ki lahko prispevajo k razvoju obravnavane kompetence. V tej zvezi izpostavi profesionalne učeče se skupnosti, ki imajo pomembno vlogo pri razvoju šolske kulture, ki dopušča napake s ciljem, da se organizacija ob tem procesu eksperimentiranja in prilagajanja tudi uči. Nepredvidljive okoliščine in hitre spremembe v času pandemije covida-19 so prinesle veliko izzivov, vendar pa je zagotovo zelo pomembno spoznanje, da s tem ko premagamo strah pred negotovostjo in delujemo tako, da tveganje zmanjšujemo, izboljšujemo učenje pri učiteljih samih in posledično vplivamo tudi na njihovo poučevanje.

Ključne besede: podjetnostne kompetence, negotovost, tveganje, učeča se skupnost

O podjetništvu, podjetnosti in tveganju v šoli

Kaj pomeni biti podjeten? Je dovolj inovativnost ali pa je pomembna tudi izbira?

Že nekaj let se v Sloveniji na področju šolstva pojavljajo dvomi in različne interpretacije pojma podjetništvo in/ali podjetnost. Različne opredelitve podjetništva zasledimo tudi v drugih državah. Lackeus (2015) izpostavlja razliko med ožjo in širšo definicijo podjetništva ter opisuje, da ožja definicija poudarja ustanavljanje podjetja, širša definicija podjetništva pa naslavlja tudi profesionalni razvoj, ustvarjalnost, zanašanje nase, aktiviranje lastnih virov, prevzemanje iniciative, orientiranost v dejanja. V projektu PODVIG smo podjetnost opredelili s širšo definicijo, a okvir delovanja je ostal evropski okvir podjetnostnih kompetenc EntreComp (Bacigalupo idr., 2016). S tem smo v središče postavili spodbujanje razvoja lastnosti podjetnih ljudi in ustvarjanja dodane vrednosti ne glede na to, ali je cilj delovanja ustvarjanje dobička ali ne.

Pri odkrivanju, katere podjetnostne kompetence razvijati, je smiselno izhajati iz definicij podjetništva. V več definicijah je poudarjen pomen ustvarjanja dodane vrednosti. Stevenson (1983) podjetništvo opredeljuje kot

»iskanje priložnosti izven nadzorovanih virov«. Eisenmann (2013) ob tem izpostavlja, da »odkrivanje novih priložnosti ob pomanjkanju potrebnih virov predstavlja soočanje z različnimi tveganji«. Definicija Evropske komisije v podjetniško izobraževanje vključuje tako specifična usposabljanja za ustvarjanje novega posla ali novega podjetja (npr. tehnične in poslovne spretnosti) kakor tudi posredovanje podjetniških stališč in spretnosti z razvojem ustreznih osebnih značilnosti brez očitne povezave z ustvarjanjem podjetja (npr. ustvarjalnost, prevzemanje tveganja, odgovornost) (European Commission, 2008).

Iz zgornjih opredelitev podjetništva in usmeritev izobraževanja v razvoj podjetnih lastnosti posameznikov lahko razberemo, da sta tako v prvem kot drugem primeru pomembni dve kompetenci, ki ju v tem prispevku izpostavljamo: prevzemanje tveganja in odgovornosti ter iniciative, ki se nanaša na obe prvi. V prispevku bomo najprej osvetlili, zakaj je pomembno v šolah oz. gimnazijah posvečati pozornost (tudi) kompetenci obvladovanja negotovosti, dvoumnosti in tveganja. Kratko bomo predstavili mnenja učiteljev in dijakov o razvitosti te kompetence, kakor tudi spreminjanje prakse pri njenem razvijanju. Prispevek se osredotoča zlasti na vprašanje, kako lahko v šolah razvijamo zmožnost prepoznavanja in kritičnega vrednotenja tveganj ter sprejemanja odločitev, do kdaj je pri različnih dejavnostih še možno obvladovati tudi tveganje. Na koncu bomo predstavili še nekaj predlogov, kako lahko učitelji v svojo učno prakso vključujejo dejavnosti za razvijanje tveganja in soočanja z negotovostjo, hkrati pa tudi sami več tvegajo oz. eksperimentirajo in s tem izboljšujejo svoj pouk. Pri tem ima pomembno vlogo sooblikovanje profesionalnih učečih skupnosti, ki je predstavljeno na koncu.

Zakaj posvečati pozornost kompetenci obvladovanje negotovosti, dvoumnosti in tveganja

Že uvodoma je bil izpostavljen pomen razvijanja podjetnih lastnosti ljudi za njihovo uspešnost. Prav tako Glas idr. (2006) navajajo, da je takšne lastnosti in ravnanja mogoče pridobiti ali razviti, in pri tem osvetljujejo pomen izobraževanja, in sicer na vseh ravneh šolanja. Da je ena od podjetnih značilnosti oziroma lastnosti sprejemanje negotovosti, nejasnosti in tveganja, izpostavljajo tudi nekateri drugi avtorji (Timmons, 1985; Antončič idr., 2000). Poudariti je treba, da gre pri tem poleg dopuščanja dvoumnosti, stresa in negotovosti tudi za težnjo k zmanjšanju tveganja in delitev tveganj z drugimi. In prav k tveganju smo Slovenci manj nagnjeni. Različni avtorji (Musek, 1994; Toš, 1999) ugotavljajo, da v Sloveniji ljudje npr. težijo k varni in zanesljivi zaposlitvi in niso pripravljeni tvegati. Rezultati raziskave Global Entrepreneurship Monitor GEM (2018) ugotavljajo, da se v Sloveniji iz leta v leto čedalje večji odstotek ljudi čuti sposobne za podjetništvo, prav tako nizek odstotek izraža strah pred neuspehom, vendar se še vedno raje odločajo za varno zaposlitev. Iz tega lahko sklepamo, da je tej problematiki treba ustrezno pozornost nameniti tudi v našem šolskem sistemu. Dodatno to podpirajo tudi ugotovitve Dermola in Rožmana (2014), ki sta ugotovila, da dijaki svoje kompetence glede podjetnosti ocenjujejo relativno visoko, vendar pa najšibkeje ocenjujejo prevzemanje odgovornosti.

Ob iskanju odgovora, zakaj posvečati pozornost tej kompetenci, se zastavlja dodatno vprašanje, kako izboljšati razvijanje te kompetence pri pouku in k temu spodbujati učitelje. Vprašanje je, kako spodbuditi učitelje in učence k »izstopu iz območja udobja« ter napredku, ki temelji tudi na preizkušanju, iskanju neobičajnih rešitev ipd. V nadaljevanju predstavljamo, kako se v zadnjih letih spreminja praksa v gimnazijah, in sicer na podlagi mnenj učiteljev in dijakov, vključenih v projekt PODVIG, ter na podlagi podatkov o praksi, zbranih iz internega gradiva (načrti in predstavitve šol) v okviru projekta.

Kako se v zadnjih letih spreminja praksa v gimnazijah

Analiza operativnih načrtov gimnazij, vključenih v projekt PODVIG, razkriva, da so se gimnazije v prvih dveh letih usmerjale v glavnem na kompetence razvijanje ustvarjalnosti, sodelovanja oz. timskega dela, izkustvenega učenja in še nekatere druge. Jasna usmerjenost v razvijanje kompetence obvladovanje negotovosti, dvoumnosti in tveganja pa se je pokazala bolj kot izjema. V letnih operativnih načrtih za šolsko leto 2019/20 je bila ta kompetenca omenjena le dvakrat (Polšak in Kranjc, 2021: 12).

Zastavlja se vprašanje, ali tej kompetenci nismo namenjali pozornosti, ker ni bila razpoznana kot prioritetna ali pa zaradi prepričanj, da je že dovolj razvita. Poleg tega pa se postavlja vprašanje, zakaj tvegati, če ocenjujemo, da ustaljena praksa daje dobre rezultate. Mnenja o razvitosti kompetence so se v času trajanja projekta sicer nekoliko spreminjala, predvsem pa so se spremenile dejavnosti za razvijanje obravnavane kompetence.

Mnenja o razvitosti kompetence in osredotočenost na razvijanje

Evalvacije Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem (v nadaljevanju PeF UP) za leti 2019 in 2020 (Žakelj, 2020b, 2020c, 2021b) med drugim predstavljajo mnenja učiteljev in ravnateljev o razvitosti posameznih kompetenc, in sicer začetno stanje jeseni 2019 in vmesno stanje jeseni 2020. Na začetku so ravnatelji gimnazij, vključenih v projekt PODVIG, med kompetencami, ki bi jih bilo po njihovem mnenju treba razvijati na šoli, med drugim navajali tudi sprejemanje hitrih in prožnih odločitev za obvladovanje negotovosti, nejasnosti in tveganj in uporabo strategij reševanja problema v različnih kontekstih (Žakelj, 2020c). Iz analize ankete o mnenjih v projekt vključenih dijakov, učiteljev in ravnateljev glede razvitosti kompetence podjetnosti, opravljene jeseni 2019 (Žakelj, 2020a, 2020b, 2020c), lahko ugotovimo, da so učitelji v povprečju ocenili kot pri sebi najmanj razvito kompetenco (iz sklopa delovanje) prav sprejemanje hitrih in prožnih odločitev za obvladovanje negotovosti, nejasnosti in tveganj. Povprečna ocena je bila 3,60 na petstopenjski lestvici. Ravnatelji so razvitost te kompetence na ravni šole v povprečju ocenili še nižje, z oceno 3,31. V obeh primerih je bila razpršenost mnenj precej visoka. Mnenje dijakov glede razvitosti kompetence je bilo podobno, saj je bila povprečna ocena dijakov za trditev »Nenadne spremembe in presenečenja pri reševanju problemov me pretirano ne vznemirjajo« iz sklopa delovanje najnižja, vendar tudi tu ob visoki razpršenosti mnenj (Žakelj, 2020a). Pri vmesnem stanju jeseni 2020 (Žakelj, 2020b) je bila ocena učiteljev o razvitosti te kompetence pri njih višja, in sicer 3,69 ob še vedno visoki razpršenosti mnenj. Vendar je v povprečju razvitost te kompetence še vedno ocenjena razmeroma nizko (med dvema najnižje ocenjenima kompetencama v sklopu delovanje).

V tretjem letu izvajanja projekta smo glede na te rezultate evalvacije razširili dejavnosti za razvijanje obravnavane kompetence. Med drugim se je šest šol vključilo v posebno delovno skupino, namenjeno prav tej problematiki, še znatno več pa je bilo šol, ki so razvijanje te kompetence umestile med prednostna področja v letnih operativnih načrtih.

Spodbujanje razvoja kompetence obvladovanja negotovosti in tveganja pri dijakih in proces učenja in poučevanja

Poleg mnenj o razvitosti posameznih kompetenc je ključno vprašanje, kako lahko učitelji spodbujajo razvoj posameznih podjetnostnih kompetenc pri dijakih. Ob tem bi najprej izpostavili uporabo sodobnih učnih pristopov in na dijaka osredotočene dejavnosti ter reševanje avtentičnih problemov in vključevanju situacij, v katerih so dijaki izpostavljeni tveganju oziroma negotovemu izzidu.

Dimovski in Žnidaršič (2011) izpostavljata, da lahko aktivne metode učenja in poučevanja prispevajo k razvoju podjetnostnih lastnosti. Predstavljata tudi del ugotovitev raziskave, v kateri so dijake in učitelje spraševali o strukturi učnih dejavnosti pri podjetništvu. Najvišji delež odgovorov je bil dodeljen nestrukturiranim, na dijaka osredotočenim dejavnostim, tudi individualnim nalogam in reševanju avtentičnih problemov ter nestrukturiranim primerom in problemom. Avtorja navajata, da je kljub razlikam med mnenji dijakov in učiteljev mogoče ugotoviti, da je v Sloveniji podjetništvo med tistimi predmeti, ki v najvišjem deležu uporabljajo sodobne metode.

Dermol in Rožman (2014) ugotavljata, da so glede na rezultate raziskave dijaki najvišje ocenili pogostost pojavljanja aktivnih metod poučevanja, med njimi so še posebej izpostavili pogostost pojavljanja dela v skupinah in dvojicah. Poleg tega so nakazali, da se precej pogosto v učilnicah pojavlja situacija, ko učitelj poučuje, učenci pa poslušajo. Najredkeje se po mnenju dijakov v učilnicah pojavljajo prav metode problemskega učenja.

Primerjava vmesnega in začetnega stanja mnenj učiteljev, vključenih v projekt PODVIG, o spodbujanju razvoja kompetenc pri dijakih v sklopu delovanje je pokazala, da je med drugimi v povprečju nekoliko višje ocenjena trditev »Sprejemanje hitrih in prožnih odločitev za obvladovanje negotovosti, nejasnosti in tveganj« (vmesno stanje: M = 3,62; začetno stanje: M = 3,47). Vendar je med spodbujanjem razvoja kompetenc pri dijakih v sklopu delovanje ta trditev v povprečju najnižje ocenjena. Pri ocenjevanju dejavnosti pri pouku je bila povprečna ocena leta 2019 in 2020 približno enaka za trditev »Dijakom jasno pokažem, da se tudi iz napak lahko veliko naučimo« (leta 2019 4,32 in leta 2020 4,35) (Žakelj, 2020a, 2021a). V povprečju pa so dijaki nižje ocenili to dejavnost pri pouku (4,01). Razpršenost mnenj je bila pri vseh odgovorih visoka.

Ocena dijakov in učiteljev o tem, v kolikšni meri uporabljajo posamezne pristope k reševanju problemov, je v povprečju najnižja pri poznavanju in uporabi različnih strategij reševanja problema v različnih kontekstih. Med mnenji dijakov in učiteljev so razlike majhne. Učitelji vmesnem stanju jeseni 2020 (PeF UP, 2020) izkazujejo višje vrednosti v primerjavi z začetnim stanjem zlasti pri trditvah glede samostojnega reševanja problema, reševanja problema »izven okvirov« in uporabe strategij reševanja problema v različnih kontekstih.

Kako lahko razvijamo kompetenco obvladovanje dvoumnosti, negotovosti in tveganja pri učiteljih in pri dijakih

Za začetek je dobro poskušati spremeniti način razmišljanja o negotovosti in tveganju. Strah pred napakami ali porazom lahko s časoma zamenja pričakovanje o tem, da se lahko naučimo nekaj novega.

V Evropskem kompetenčnem okviru EntreComp (Polšak (ur.), 2019: 41) so podane smernice za razvoj kompetence obvladovanje negotovosti, dvoumnosti in tveganja: 1) spopadite se z negotovostjo in dvoumnostjo; 2) določite tveganje in 3) obvladajte tveganja. Predstavljeni so opisi, ki usmerjajo k želenim značilnostim in obnašanju na začetni ravni, ravni samostojnosti, ravni odgovornosti in ravni mojstrstva, in sicer za vsako od smernic. Ta prispevek se osredotoča samo na prvo smernico. V EntreComp (Bacigalupo, 2016) je kot vodilo navedeno »Sprejmite odločitve« in v nadaljevanju opisano: »Odločite se, čeprav nimate vseh informacij, tudi kadar so informacije dvoumne, tudi ko obstaja možnost nepričakovanega izzida. Med svojim delovanjem preizkušajte zamisli, preizkušajte prototipe. Prilagodite hitrost svojega delovanja hitrosti spreminjanja situacije.«

Če želimo z dejavnostmi v šoli razvijati kompetenco obvladovanja negotovosti, dvoumnosti in tveganja, in sicer ob pomoči spremljanja razvitosti po posameznih smernicah oz. ravneh, lahko učitelji ali ravnatelji spremljajo razvoj te kompetence pri sebi oziroma pri svojem delu – pri pristopih poučevanju in učenju, prav tako pa tudi pri odločitvah/izbirah za vpeljevanje in preizkušanje dejavnosti (novih metod, oblik, vrst nalog), katerih učinki ali rezultati so manj predvidljivi na ravni šole. Ugotovitve dveh raziskav (TALIS, 2018, ter Kozina in Perše, 2015, v Hozjan, 2015) sta nakazali, da je še veliko možnosti za spremembe.

Raziskava TALIS (2018) je odkrila, da nizek odstotek učiteljev meni, da pogosto ali vedno dijakom naročijo, da sami izberejo postopke za reševanje kompleksnih nalog ter uporabljajo naloge brez očitnih rešitev, in zelo nizek odstotek jih meni, da dajejo pogosto dijakom projektne naloge, ki zahtevajo vsaj en teden za dokončanje. Tretjina učiteljev meni, da pogosto ali vedno predstavi naloge, za katere ni očitnih rešitev. Četrtina učiteljev meni, da dijakinjam in dijakom naročijo, naj sami izberejo postopke za reševanje kompleksnih nalog. Obenem pa rezultati raziskave TALIS 2018 izpostavljajo, da več kot 50 odstotkov učiteljev srednjih šol meni, da dijakinjam in dijakom pogosto ali vedno rečejo, naj poslušajo, kar jim povedo, in več kot 60 odstotkov učiteljev pove, da pogosto ali vedno dajo dijakom in dijakinjam za vaditi podobne naloge, dokler niso prepričani, da je vsak dijak ali dijakinja razumel(a) snov.

Precej kompleksno je vprašanje, zakaj pri pouku ni v večji meri samostojnega reševanja problemov, nalog, za katere ni očitnih rešitev, kompleksnih nalog, pri katerih dijaki sami izberejo postopke reševanja; in zakaj dijaki naj ne bi več reševali podobnih nalog in poslušali, kar jim povedo učitelji. Razloge zato je mogoče iskati tudi v tem, da se je v »stabilnih razmerah« težko odločati za takšne spremembe, ker obstaja možnost nepričakovanega izida. Poleg tega se v primerih, ko se razmere ne spreminjajo hitro, ne zdi potrebno preizkušati drugačnih pristopov vodenja učenja in prilagajati hitrosti delovanja. Zato je težko doseči, da bi večji delež učiteljev spremenil način poučevanja oz. dijakom omogočil lastno regulacijo učenja.

Vloga učeče se skupnosti za razvoj kompetenc na primeru kompetence obvladovanja negotovosti, dvoumnosti in tveganja

Analiza operativnih razvojnih načrtov gimnazij v projektu PODVIG (2018–2022) kaže, da gimnazije razvijajo različne pristope za spodbujanje razvoja podjetnostne kompetence. Navajamo samo nekaj pogostejših primerov: na predmetni ravni, na ravni medpredmetnega povezovanja, interdisciplinarnih tematskih sklopov (ITS), izbirnih vsebin, projektnih tednov, učenja učenja idr. V naštetih primerih učitelji tudi preizkušajo in sprejemajo tveganje.

Različne pristope kaže povezati s soustvarjanjem profesionalnih skupnosti učenja (učečih se skupnosti). Seveda ob zavedanju, da se v vzgojno-izobraževalnih zavodih oblikujejo skupnosti učenja na različnih ravneh, od skupnosti učenja na ravni oddelka kot vzajemni skupnosti učenja učencev in strokovnih delavcev do skupnosti učenja na ravni strokovnih organov (aktivi, oddelčni ali celotni učiteljski zbori) in tudi na ravni strokovnih delavcev, ki sodelujejo pri izvajanju določenega projekta ali razvijanja določenega modela. Lahko pa se vključujejo tudi drugi deležniki (npr. starši, lokalna skupnost, institucije na nacionalni ravni ali zunanji strokovnjaki z določenega področja).

V literaturi lahko zasledimo različne definicije profesionalnih skupnosti učenja, večini pa je skupno, da v središče postavljajo deljeno poslanstvo in vizijo ter soodgovornost za učenje in napredek vsakega posameznega učenca. Prav tako pa je pomembno sodelovanje strokovnih delavcev in skupno raziskovanje prakse. Med avtorji, ki opredeljujejo profesionalne učeče se skupnosti, izpostavljamo DuFour in Eaker (1998), DuFour, DuFour in Eaker (2008) ter Hord (2009), ki poudarjajo pomen oblikovanja več timov, v katerih strokovni delavci sodelujejo pri raziskovanju prakse in skupnem eksperimentiranju, ter njihovo medsebojno povezanost. DuFour in Eaker (1998) še posebej poudarjata osredotočenost na oceno trenutne realnosti učenja in usmerjenost na rezultate oziroma spremljanje napredka ter zavezanost k nenehnim izboljšavam. V zadnjem času je poudarjen pomen timskega sodelovanja in profesionalnih učečih se skupnosti v vzgojno-izobraževalnih zavodih (Rutar Ilc in Založnik, 2017; Dimovski in Colnar, 2018). Dimovski in Colnar (2018) poudarjata pomen omrežij majhnih timov ter pomen učenja na individualni, timski in organizacijski ravni. Avtorja pri organizacijskem učenju izpostavljata nujnost sprejemanja »zmernih« napak, ki organizacijam dovoljujejo, da se učijo ob procesu eksperimentiranja in prilagajanja. Takšne napake je mogoče usmerjati proti razumnemu povečanju nagnjenosti k tveganju in spodbujajo nadaljnje eksperimentiranje. V nasprotnem primeru ni izboljšav procesa učenja in poučevanja, kar ima včasih za posledico manjšo dejavnost in motiviranost učencev. V primeru znatnih sprememb v okolju, ko organizacija s tradicionalnim pristopom ne more več delovati učinkovito, je pomembno, da je najprej sposobna premisliti o obstoječem pristopu, ga po potrebi pozabiti ali nadomestiti (Jashapara, 2011). To se lahko izkaže kot priložnost za nove načine vedenja in nove načine učenja. Eno takšnih sprememb so v vzgojno-izobraževalne zavode (mogoče sicer nekoliko kruto in na hitro) prinesle negotove in neobičajne razmere v času epidemije covida-19.

In kako bi lahko bila vsa ta razmišljanja uporabna za prakso in bi pripomogla k izboljševanju procesa učenja in poučevanja? Kako je mogoče spremljati napredek pri razvijanju kompetenc učencev in učiteljev, v našem primeru kompetence obvladovanja negotovosti, dvoumnosti in tveganja?

Ni nujno, da se zanesemo samo na vprašalnike in ankete, ki izražajo mnenja anketiranih, ali na drugi strani na različne psihološke in druge teste. Lahko se usmerimo v analizo dejavnosti na šoli in analizo priložnosti, ki

jih učitelji ponudijo učencem za razvoj te kompetence v okviru pouka, ob tem pa spremljajo, kako sodelujejo strokovni delavci med seboj, kako različni timi prispevajo k razvijanju kompetence s spodbujanjem inovativnih zamisli, preizkušanja teh zamisli in ocenjevanja različnih rezultatov. In nenazadnje, kako delijo timi znanje med seboj in na ravni organizacije (Likon, 2012).

Timperley, Kaser in Halbert (2014) predstavljajo spiralo raziskovanja kot pot do inovativnejših učnih okolij. Pri tem poudarjajo pomen skupnega raziskovanja o učenju in tem, kaj se dogaja s ciljem spreminjanja procesov učenja, ter odmik od iskanja dokazov, da določeni pristopi delujejo. Ključ za spremembe sta »radovednost« in raziskovanje. Priporočljiva spirala vključuje korake: skeniranje, osredotočenost, razvoj, novo učenje, akcija in preverjanje.

Pri delu z gimnazijami, ki so vključene v projekt PODVIG, se je na delavnicah kot pomembno izpostavilo vprašanje, kako posamezne dejavnosti »razširjati« in razvijati na ravni šole kot celote. S sledenjem zgoraj predstavljeni spirali in izkušnjam šol bi lahko predlagali naslednje korake:

1) skupaj ugotavljati, koliko medpredmetnih dejavnosti (ali predmetnih) je v določenem šolskem letu osredotočeno na razvoj te kompetence in katere so te dejavnosti,
2) pridobivanje novih znanj in spretnosti za razvoj te kompetence,
3) strokovne razprave in razvoj novih dejavnosti,
4) eksperimentiranje,
5) pogovor o napakah in uspešnih primerih,
6) opuščanje nekaterih dejavnosti, ohranjevanje ali nadaljnje razvijanje uspešnih pristopov, in na koncu ponovno prvi korak kot nova analiza stanja.

Sklep

V prispevku smo izpostavili, da sta za inovativnost pomembni tudi radovednost in želja po raziskovanju ter preizkušanju (eksperimentiranju). Poudarjamo, da izbira delovanja, pri katerem si prizadevamo tveganju izogniti ali pa izbirati poti, pri katerih je tveganje čim manjše, pogosto pomeni tudi odpovedovanje novim spoznanjem oz. učenju in s tem napredku. Z vključevanjem raznolikih dejavnosti ter s sodelovanjem in preseganjem rutine se lahko razvija kultura šole, v kateri posameznik manj pogosto ostaja v varnem okolju delovanja z minimalno možnostjo napak ali morebitnega neuspeha.

Če analiziramo izvajanje procesov učenja pred epidemijo covida-19 in v času, ko učenci in učitelji niso več bili v neposrednem stiku (pouk na daljavo), lahko ugotovimo, da je bilo sprejemanje odločitev tako učiteljev kot učencev različno. Udeleženci delavnic o razvoju kompetence obvladovanje negotovosti, dvoumnosti in tveganja sporočajo, da je bilo v času covida-19 sprejemanje odločitev samo po sebi tako, da je bil rezultat negotov, z delnimi informacijami in ob tveganju neželenih učinkov. Sproti so se pojavljali izzivi glede pridobivanja dodatnih informacij, inovativne zamisli, preizkušanje, kateri pristopi delujejo, in ocenjevanje uspešnosti ali neuspešnosti. Sprejemanje tveganja je bilo višje.

V prispevku je predstavljen tudi primer pristopa k ugotavljanju začetnega stanja dejavnosti (dejavnosti) glede tveganja in načrtovanja prvih korakov za širjenje teh dejavnosti v šoli. Ta temelji na izkušnjah šol v času nepredvidljivih razmer zaradi pandemije covida-19. Ob vseh izzivih in težavah, ki so jih prinesle te razmere, pa je zagotovo pomembno spoznanje, da s tem ko premagamo strah pred negotovostjo in delujemo tako, da zmanjšujemo tveganje, obvladujemo ali delimo med člane tima, stopamo na pot izboljševanja procesa učenja in poučevanja ter napredka na vseh ravneh.

Lahko rečemo, da se ob tveganju ne počutimo več »neudobno«. V obeh primerih – če tvegamo iz nuje, ker smo bili v tveganje prisiljeni, ali tvegamo, ker smo se tako zavestno odločili – lahko tveganje pomeni tudi pot do novega in neodkritega.

Izbiranja manj znane poti

Two roads diverged in a wood, and I—
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.

Robert Frost (The Road Not Taken)

Vir: https://www.poetryfoundation.org/poets/robert-frost

Viri in literatura

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884, JRC101581. https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework

Dermol, V., Rožman, L. (2014). Model spodbujanja podjetništva. V V. Dermol (gl. ur.) *Spodbude podjetništvu in podjetnosti v Sloveniji* (str. 19–32). Celje: Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije. https://mfdps.si/wp-content/thesis/skins/classic-r/files/monografije/978-961-6813-28-0.pdf

Dimovski, V. in Žnidaršič, J. (2011). Entrepreneurship: An Educational Perspective (The case of Slovenia compared to developed economies). *The International Business & Economics Research Journal, 3(7).* https://doi.org/10.19030/iber.v3i7.3702

DuFour, R., DuFour, R. & Eaker, R. (2008). Revisiting Professional Learning Communities at Work: New Insights for Improving Schools. *Solution Tree Press*, 2008.

Eisenmann, T. (10. 1. 2013). Entrepreneuership: A Working definition. *Harvard Busines Review.* https://hbr.org/2013/01/what-is-entrepreneurship

Glas, M., Drnovšek, M., Erlih, T., Kovač, B., Kranjec, K., Rebernik, M., Rus, M., Žerič, S. (2006). *Predlog strategije uvajanja podjetništva v redni šolski sistem 2007–2013.* Projekt: Predlog strategije uvajanja podjetništva v redni šolski sistem 2007–2013. Ljubljana: Japti – javna agencija RS za podjetništvo in tuje investicije in Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani. https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/446200/mod_page/content/1/Slovenski_dokumenti/Glas_idr_Strategija_uvajanja_podjetnistva_v_solski_sistem_2006.pdf

Glas, M. (2002). *Ocena pogojev za podjetništvo v Sloveniji.* Osnutek za raziskavo GEM, Slovenija 2002. 12/12-2002 – 6/1-2003.

Hord, S. M. (2009). Professional Learning Communities. *National Staff Development Council, 30(1),* 40–43.

Jashapara, A. (2011). *Knowledge management: an integrated approach*. Pearson United Kindgom: Prentice Hall.

Japelj Pavešić, B., Zavašnik, M. in Ažman, T. (ur.). (2020). *Učitelji in ravnatelji, cenjeni strokovnjaki: Izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS 2018.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Lackeus, M. (2015). *Entrepernuership in education*. Bruxelles: OECD. BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf European Commision

Likon, B. (2012). Na poti razvijanja kompetence učiti se učenja. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 10(3),* 37–51.

Musek, J. (1994). *Psihološki portret Slovencev.* Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče. 195 str.

McCallum, E., Weicht, R., McMullan L., Price, A. (2018). *EntreComp into Action – Get inspired, make it happen. A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework* (M. Bacigalupo in W. O'Keeffe (ur.)). Luxembourg: Publications Office of the European Union, EUR 29105 EN, ISBN 978-92-79-79360- 8; doi:10.2760/574864, JRC109128. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC109128

Polšak, A. (ur.). (2019). EntreComp: Okvir podjetnostne kompetence. Prirejeno po Bacigalupo idr. (2016) in McCallum idr. (2018). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/entrecomp.pdf

Stevenson, H. H. (1983). A perspective on entrepreneurship. *Harvard Business School Working Paper*, 9-384-131.

Timmons, J. A. (1994). Podjetništvo kot obvezno znanje. Ljubljana: *Podjetnik, l. 1994(8),* 18.

Timperley, H., Kaser, L. in Halbert, J. (2014). *A framework for transforming learning in schools: Innovation and the spiral of inquiry* (Vol. 234). Melbourne: Centre for Strategic Education.

Žakelj, A. (ur.). (2020a). *Analiza vprašalnika o kompetenci podjetnosti za dijake – začetno stanje. Projekt Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v gimnazijah (PODVIG).* Koper: Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem.

Žakelj, A. (ur.). (2020b). *Analiza vprašalnika o kompetenci podjetnosti za učitelje – začetno stanje. Projekt Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v gimnazijah (PODVIG).* Koper: Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem.

Žakelj, A. (ur.). (2020c). *Analiza vprašalnika o kompetenci podjetnosti za ravnatelje – začetno stanje. Projekt Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v gimnazijah (PODVIG).* Koper: Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem.

Žakelj, A. (ur.). (2021a). *Rezultati vmesnega spremljanja razvoja kompetenc podjetnosti pri dijakih. Projekt Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v gimnazijah (PODVIG).* Koper: Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem.

Žakelj, A. (ur.). (2021b): *Rezultati vmesnega spremljanja razvoja kompetenc podjetnosti pri učiteljih. Projekt Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v gimnazijah (PODVIG).* Koper: Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem.

3.3 Mreženje šol in mreženje (spo)znanj za razvoj podjetnostne kompetence

Tatjana Krapše, *Zavod RS za šolstvo*

Izvleček

Moč mreženja: kakšne so koristi, pasti in končna vrednost za vodje, strokovne delavce in učence v izobraževanju, na poti razvoja podjetnostne kompetence?

Kaj pravzaprav sporoča pojem »mreženje, mreže«, ki se v zadnjem desetletju pojavlja med najpogostejšimi v kontekstu (spo)znanj in implementacije dosežkov? Vsekakor veliko, saj se je zaradi uresničevanja bistva pojma mreženja spremenil način sprejemanja, širjenja, poglabljanja in interpretacije (spo)znanj, védenj, stališč, prepričanj. Spremenil se je način komuniciranja in nenazadnje spreminjajo se medsebojni odnosi. Pozitivno? Odgovor ni in ne more biti enoznačen. Pravzaprav mreže z vidika socialne psihologije obstajajo tako dolgo kot družba sama.

V prispevku sta prikazana organizacijski vidik in vsebina dela pri mreženju šol v projektu POGUM: Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v osnovnih šolah. Mreženje šol v projektu je bila ena ključnih organizacijskih oblik dela v razvojnem projektu tako na področju širjenja znanj kot pri utrjevanju podjetnostne kompetence med strokovnimi in vodstvenimi delavci šol. Ob zaključku projekta lahko trdimo, da se vrednost mreženja izraža v misli »Mreženje ljudi in mreženje znanja je pot od védenja k zavedanju« (Kovačič, 2021).

Ključne besede: mreženje, mreže, medsebojna podpora, podpora razvojnim in implementacijskim šolam

Moč povezav/mreženja v procesu razvoja podjetnostne kompetence na ravni osnovne šole

»Beseda mreženje označuje razvijanje in ohranjanje razmerij z ljudmi. Gre za dolgoročno vlaganje v ljudi in medsebojna razmerja v neformalno ali formalno oblikovani skupini posameznikov ali združb.« (Stopa, 2012) »Pomembno je, da ne gradimo in vzdržujemo socialne mreže zgolj zaradi lastne koristi, temveč tudi sami kaj prispevamo znotraj naše mreže.« (Prav tam)

Oblike mreženja so seveda zelo različne: lahko se to dogaja z aktivnim članstvom v različnih strokovnih skupinah, z udeležbo na strokovnih posvetih, ekskurzijah in konferencah, ko govorimo o mreženju z namenom profesionalnega razvoja.

Dogodki, ki ne sodijo v kontekst profesionalnega razvoja posameznika, so lahko dobra podlaga za dobre poslovne rezultate, kot so poslovnih dogodki, zabave, strokovni sejmi ipd. V zadnjih dveh letih se je prav zaradi vseobsegajočega dela na daljavo zelo razširilo mreženje prek socialnih omrežij Zoom, Teams, Facebook, LinkedIn, Twitter idr.).

V nadaljevanju nas bo zanimalo zgolj mreženje z namenom profesionalne rasti strokovnih in vodstvenih delavcev, vključenih v projekt POGUM.

Kaj je doprineslo mreženje v projektu POGUM in kako je potekalo

Rezultati raziskave TALIS (2018) so med drugim pokazali, da je »udeležba na tečajih in seminarjih ena med najbolj priljubljenih dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja za učitelje po vsem OECD. V Sloveniji je 93 % učiteljev vključenih v nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, 59 % učiteljev pa se udeležuje dejavnosti, ki spodbujajo vzajemno učenje in poučevanje. Zanimivo je, da učitelji po vsem OECD poročajo, da so dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki temeljijo na sodelovalnem učenju, med najbolj učinkovitimi.« (TALIS, 2018)

Rezultati zgoraj navedene raziskave in pred njo po njej še druge utemeljitve pomena mreženja strokovnih in vodstvenih delavcev, objavljenih v številnih člankih in publikacijah, so doprinesle k odločitvi, da bo pomembna oblika razvoja podjetnostne kompetence med strokovnimi in vodstvenimi delavci v konzorciju prav mreženje. Da bi razumeli namen, pomen in rezultate mreženja, bomo v nadaljevanju prikazali organizacijsko strukturo mreženja ter vsaki posebej pripisali vsebinski del mreženja.

V konzorciju projekta POGUM je sodelovalo 120 osnovnih šol s 120 ravnatelji, 2500 strokovnimi delavci in 31500 učenci od 1. do 9. razreda. Poleg tega je bilo vključenih še 9 ostalih konzorcijskih partnerjev s področja gospodarstva, sociale, kulture, znanosti ter arhitekture. Skupaj torej cca 34150 udeležencev. Če pri tem izvzamemo učence in vključimo v strokovno delo le odrasle v mrežah, nam še vedno ostane veliko število udeležencev, kar 2550. Že samo število vključenih je zahtevalo temeljit razmislek o organizaciji dela, če pridamo še lokacijski kriterij, ki je zajemal šole iz vse Slovenije, je jasno, da smo morali racionalno in učinkovito domisliti organizacijski vidik dela.

Analiza stanja ob začetku projekta

Na podlagi analize stanja, ki je bila ena prvih dejavnosti v projektu, smo prišli do pregleda že opravljenih dejavnosti v vseh fazah učnega procesa. Ugotovitve analiz so bile izhodišče za načrtovanje učnega procesa, ki je zagotavljal realizacijo ciljev projekta, tako da so bile učiteljem opora pri:

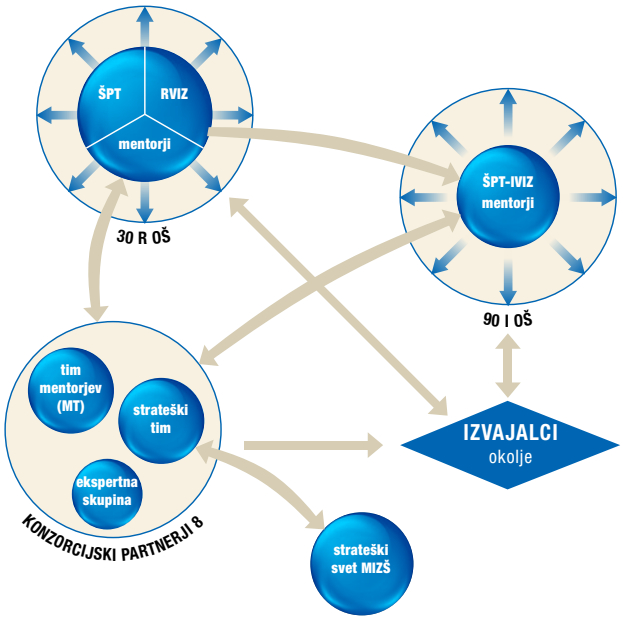
- konceptualizaciji medpredmetnega pouka prek različnih modelov: inter-, trans- in multidisciplinarni pouk; konkretna učna okolja in problemi, ki jih je šola zaznala v svojem okolju, so bila izhodišča za oblikovanje področij in smernic ter didaktičnih modelov;
- oblikovanju vertikalno in horizontalno povezanih/soodvisnih ciljev, standardov in didaktičnih priporočil posameznih učnih načrtov, kar se je izkazalo kot možnost uresničevanja ciljev projekta;
- razvijanju veščine timskega dela, da bi lahko čim bolj učinkovito sodelovali pri načrtovanju medpredmetnih učnih sklopov, sodelovali v procesu učenja homogenih in heterogenih učnih skupin (znotraj projektnega dela, reševanja realne okoljske problematike – problemskega pouka, projektnega dela, konstruktivistične paradigme); veščin timskega dela so se učitelji učili v organiziranih delavnicah v prvi fazi projekta, ob konkretizaciji reševanja določenih problemov, delavnice so izvajali eksperti na tem področju (člani tima ekspertov projekta in mentorjev);
- načrtovanju vertikalno povezanih učnih sklopov, tako da je bila omogočena nadgradnja vsebinskih ciljev, ciljev veščin in vrednot, ki vodijo k oblikovanju podjetnostne kompetence;
- izdelavi modelov preverjanja in ocenjevanja učenčevih dosežkov, realiziranih medpredmetnih učnih sklopov (več učiteljev različnih predmetnih področij ovrednoti učenčeve dosežke znotraj določenega učnega sklopa pri izvajanju ene same/določene dejavnosti);
- vključevanju mentorjev (ekspertov različnih področij: gospodarstva, sociale, kulture in humanitarnosti) v načrtovanje in izvajanje pouka, predvsem v avtentičnih okoljih;

- navezovanju stikov pedagoških delavcev z gospodarstveniki in drugimi delavci drugih storitev;
- implementaciji (modificiranega) modela medpredmetnosti, ki so ga razvili v procesu prenove gimnazij.

Za vzpostavitev mrež šol na ravni območnih enot Zavoda RS za šolstvo je izhodiščno poskrbel strateški tim. Kasneje, v času petletnega projekta dela v projektu, je potekalo skrbništvo v okviru posamezne območne enote Zavoda RS za šolstvo. Na ravni države je bilo vzpostavljenih **devet mrež območnih enot** Zavoda RS za šolstvo.

Konzorcijski partnerji so v projektu sodelovali na podlagi izhodiščne opredelitve nalog ob vstopu v konzorcij, ki jih je določil strateški tim po opravljeni izhodiščni analizi stanja na začetku projekta. Njihova pomembna naloga je bila skrb za vsebino in izvedbo **regijskih mrež.** Znotraj države so bile organizirane **tri regijske mreže**.

Organizacijska struktura posameznih ravni mrež



Podrobnejši prikaz organizacijske sheme

Konzorcij projekta POGUM

Zavod RS za šolstvo, Univerza v Ljubljani (Pedagoška fakulteta PeF), Univerza na Primorskem (Pedagoška fakulteta PeF), Inštitut Jožef Stefan, Šola za ravnatelje so skupaj z ostalimi konzorcijskimi partnerji (Gospodarska zbornica Slovenije, Simbioza Genesis, Center arhitekture Slovenije, CEED Slovenija, Zveza kulturnih društev Slovenije in predstavniki razvojnih in implementacijskih šol s strokovnim delom v strateškem timu (ST), ekspertnem timu ter timu mentorjev (MT) prispevali k podpori strokovnim in vodstvenim delavcem razvojnih in implementacijskih osnovnih šolah. Najprej so se sami usposobili za izvajanje delavnic oz. za usposabljanje vodstvenih in strokovnih delavcev šol na podlagi predhodno izvedene analize stanja med člani konzorcijskih partnerjev. V času projekta so skrbeli za podporo pri načrtovanju in pilotiranju nastalih modelov in strategij poučevanja na ravni razvojnih šol, skrbeli so za vzpostavitev mrež razvojnih šol in okolja (s podjetji, društvi, humanitarnimi organizacijami) glede na problematiko, ki jo je obravnavala šola. Kasneje so to izvajali z implementacijskimi šolami.

Mentorstvo je bilo organizirano na treh ravneh.

Nacionalna raven – ET (cca 7 članov) – ekspertna skupina mentorjev razvojnikov strokovnjakov, ki so usposabljali mentorje strokovnjake in nato skupaj z njimi izobraževali razvojne time šol in bdeli nad realizacijo uresničevanja ciljev projekta na področju razvoja EnterComp;

MT – mentorji, strokovnjaki s področja kulture, gospodarstva, sociale in okoljske problematike, ki so sodelovali s šolami na ravni prožnega prehajanja šole v okolje in so bili odgovorni za mreženje šol in strokovnjakov iz okolja. Delovali so na vseh področjih znotraj vsake OE ZRSŠ, da bi vsaka šola v mreži imela zagotovljeno podporo na vseh področjih.

Regionalna raven – MRŠ – mentorji strokovni delavci razvojnih šol znotraj mreže šol OE ZRSŠ, ki so najprej skupaj s strokovnimi delavci razvijali model/-e podjetnosti in strategije učenja na ravni mreže šol v OE in nato to prenašali na implementacijske šole znotraj OE ZRSŠ, skupaj z MT – zaradi prehajanja šole v okolje.

Raven šole – ŠPT–RVIZ – projektni tim razvojne osnovne šole je naprej razvijal strategije učenja na modelu podjetnosti na ravni šole in to implementiral med ostale strokovne delavce na šoli (vedno v sodelovanju z mentorji področja iz okolja ter s podporo ekspertnega tima). Na izvedbeni ravni so se v učnem procesu vključevali izvajalci iz okolja glede na problematiko, ki jo je šola obravnavala, tako med razvojnimi kot implementacijskimi šolami; (ŠPT–IVIZ) projektni timi implementacijskih šol so izvajali oz. implementirali modele razvojnih šol in širili mrežo med strokovnimi delavci lastne šole.

A – Mreža na ravni sistema

Strateški tim (ST) – predstavniki konzorcijskih partnerjev (predvidoma 10 članov)

Strateški tim projekta, sestavljen iz predstavnikov konzorcijskih partnerjev, je bil prvenstveno zadolžen za oblikovanje strategije in metodologije projekta, tako da:

- je koordiniral in usklajeval cilje, potek in rezultate projekta in ves čas trajanja projekta modificiral dejavnosti v projektu glede na vsakoletno evalvacijo,
- je podpiral sodelovanje z mentorji in predstavniki konzorcijskih partnerjev (združeni tim mentorjev (MT) ter mentorji šolskih projektnih timov razvojnih in implementacijskih OŠ (ŠPT–RVIZ in ŠPT–IVIZ).

Ekspertni tim (ET) – predstavniki konzorcijskih partnerjev brez osnovnih šol (predvidoma 7 članov)

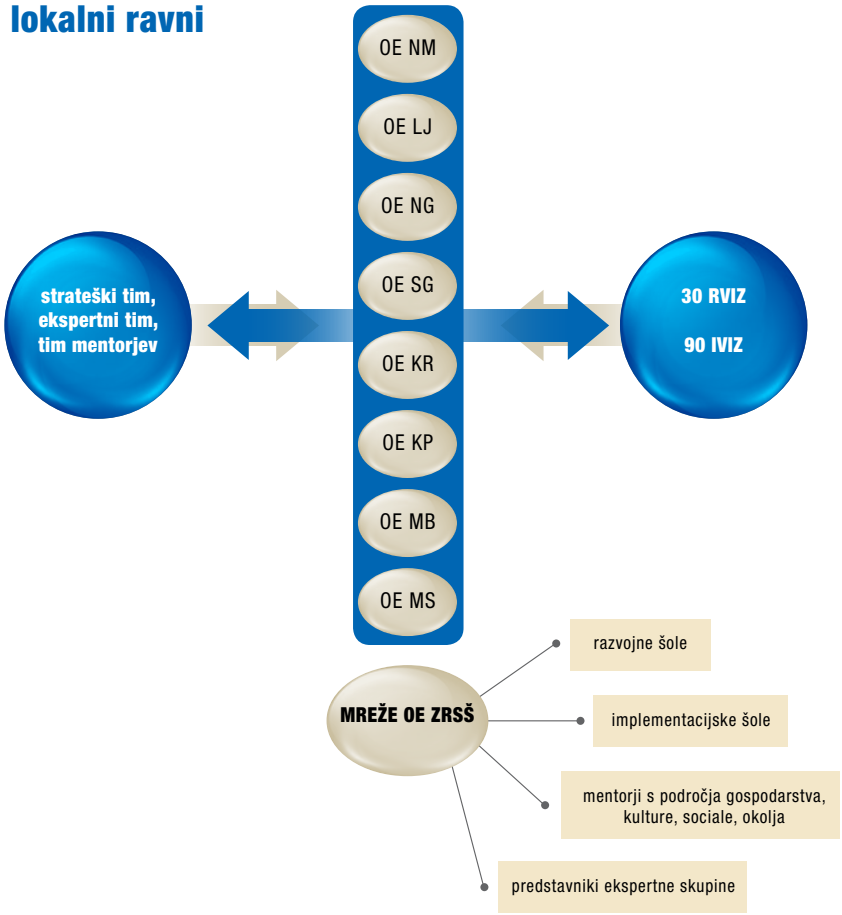
Ekspertni tim (ET) so sestavljali predstavniki konzorcijskih partnerjev, ki so uvodoma opredelili razumevanje podjetnosti v procesu osnovnošolskega izobraževanja. Izdelali so koncept izobraževanja oz. usposabljanja strokovnih in vodstvenih delavcev razvojnih šol.

Tim mentorjev (MT) – predstavniki konzorcijskih partnerjev brez osnovnih šol (predvidoma 45–50 članov)

V MT so bili vključeni predstavniki konzorcijskih partnerjev brez osnovnih šol in mentorji ekspertnega tima (ET), ki so pokrivali vse štiri smeri razvoja kompetence podjetnosti (ekonomsko, okoljsko, socialno in kulturno). Njihov namen je bil osmisliti razvoj kompetence podjetnosti po posameznih starostnih obdobjih učencev (prva, druga

in tretja triada) ter oblikovati in izvesti splošne programe usposabljanj za osnovne šole za celovito krepitev kompetence podjetnosti skozi vse tri vsebine (razvoj kompetence podjetnosti na vsebinskem področju *Virov, Zamisli in priložnosti ter K dejanjem*) in na vseh smereh delovanja (ekonomsko, socialno, kulturno in okoljsko). Tim mentorjev je skrbel tudi za mreženje šol z izvajalci na lokalni ravni.

B – Mreže na lokalni ravni



Šolske projektne time razvojnih osnovnih šol (ŠPT–RVIZ) je sestavljalo po 5 članov iz vsake šole, v 30 šolah je bilo skupaj 150 članov.

Ekspertni tim (ET) je skupaj s timom mentorjev vzpostavil mrežo šolskih projektnih timov razvojnih osnovnih šol, s katerimi so se srečevali na delovnih srečanjih *(10 delovnih srečanj na leto z zapisniki sklepov in dogovorov, ugotovitvami in konsenzom). Člani projektnih timov razvojnih osnovnih šol (ŠPT–RVIZ) so na teh srečanjih razvijali znanja in veščine za razvoj podjetnostne kompetence.*

Na razvojnih osnovnih šolah so se člani projektnih timov srečevali na rednih strokovnih srečanjih enkrat mesečno. (*Oblikovali so modele za razvoj podjetnostne kompetence, usklajevali projektne dejavnosti za preizkušanje modelov razvoja podjetnostne kompetence v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih, vzpostavili načine za vertikalno povezavo med strokovnimi delavci znotraj razvojne osnovne šole ter prenašali znanja na ostale člane razvojnih osnovnih šol. Po vzpostavitvi mreže s projektnimi timi implementacijskih osnovnih šol so skrbeli za prenos modela razvoja podjetnostne kompetence na implementacijske osnovne šole).*

Po potrebi so vzpostavili tudi sodelovanje z zunanjimi izvajalci iz okolja, ki so jim zagotavljali podporo pri izvajanju projektnih dejavnosti za razvoj podjetnostne kompetence na različnih področjih in smereh.

Svoje delo so redno analizirali in evalvirali.

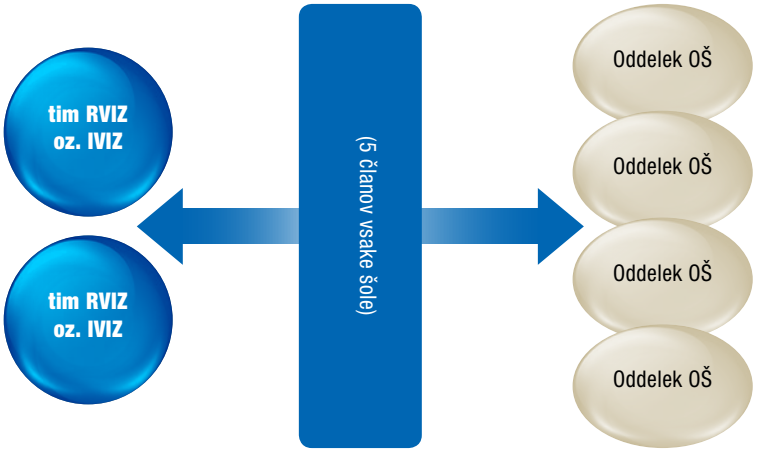
Projektni timi implementacijskih osnovnih šol (ŠPT–IVIZ) so imeli prav tako po 5 članov iz vsake implementacijske osnovne šole – skupaj 450 članov.

Po vzpostavitvi mreže s šolskimi projektnimi timi razvojnih osnovnih šol so se člani šolskih projektnih timov implementacijskih osnovnih šol srečevali na rednih delovnih srečanjih. (*Timi implementacijskih šol so se usposabljali za razvoj podjetnostne kompetence in se pripravili na implementacijo modelov razvojnih šol. Kasneje so se redno srečevali na delovnih sestankih (vsaj devet delovnih srečanj na leto z zapisniki, dogovori in sklepi, ugotovitvami, konsenzi), na katerih je potekal prenos modelov in strategij poučevanja razvoja podjetnostne kompetence, ki so jih razvile razvojne osnovne šole).*

Na implementacijskih osnovnih šolah so se člani šolskih projektnih timov srečevali na rednih strokovnih srečanjih (enkrat na mesec).

- Načrtovali so izvajanje implementacije in nadgradnjo modelov in strategij poučevanja za razvoj podjetnostne kompetence, ki so jih razvile razvojne osnovne šole. Usklajevali so projektne dejavnosti za preizkušanje modelov razvoja kompetenc podjetnosti v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih, vzpostavili vertikalno povezavo med strokovnimi delavci znotraj implementacijske osnovne šole ter prenašali znanja na ostale člane implementacijskih osnovnih šol.
- Trikrat letno so bile vzpostavljene mreže sodelovanja s konzorcijskimi partnerji, ki niso bili izvajalci vzgojno-izobraževalnega programa, ter z **zunanjimi izvajalci iz okolja**. Usposabljali so jih na področju, ki so ga zastopali, ter jim zagotavljali podporo pri izvajanju projektnih dejavnosti za razvoj podjetnostne kompetence na različnih področjih.
- Svoje delo so redno analizirali in evalvirali.

C – Mreža na ravni šole



Na ravni šole je bil razvojni tim razvojne ali/in implementacijske šole skupaj z vodstvom šole odgovoren za razvoj modela, skrbnik za mreženje razvoja podjetnostne kompetence znotraj šole, skrbnik za dvig kakovosti učenja in poučevanja na ravni šole (ob promociji, implementaciji strategij učenja, ki so se razvijale na ravni projekta).

Zagotavljanje uspešnosti delovanja mrež

Strateški tim je o svojem delu redno poročal strateškemu svetu projekta na ravni Ministrstva za izobraževanje, znanost in šolstvo:

- o delu na ravni projekta (v skladu z evalvacijskim načrtom), se konzultiral ob nastalih dilemah in rešitvah,
- vodil dialog med člani strateškega tima in strateškega sveta ob verifikaciji ključnih dogovorov glede postavljanja temeljev podjetnostne kompetence na področju vzgoje in izobraževanja v slovenskem prostoru,
- spremljal predloge in rešitve strateškega sveta.

1. Usposabljanje članov ekspertnega tima

V najzgodnejši fazi projekta, v obdobju od 18. junija do konca decembra 2017, so se člani ekspertnega tima (strokovnjaki konzorcijskih partnerjev različnih področij: gospodarstveniki, člani s področja sociale, kulture in okoljevarstveniki) pripravljali na usposabljanje mentorjev in članov razvojnih timov ŠPT–RVIZ. Izhajajoč iz dosedanjega dela konzorcijskih partnerjev na področju razvoja podjetnostne kompetence **(EntreComp)** so člani ET dosedanja znanja in veščine oblikovali v delavnice za strokovne in vodstvene delavce šol. Člani skupine ET so pripravili (in/ali uporabili tudi iz drugih projektov) primere razvijanja posamezne podkompetence izmed petnajstih kompetenc znotraj podjetnostnega kompetenčnega okvira.

Usposabljanje ET in priprava delavnic sta potekala v obliki samoizobraževanja, na delovnih srečanjih ET, s študijem primerov praks – na podlagi enotnega razumevanja načel in zakonitosti sodobnih družbenih razmer, ki vplivajo na koncept vzgoje in izobraževanja.

2. Usposabljanja projektnih timov razvojnih in implementacijskih šol

Na rednih strokovnih in usklajevalnih delovnih srečanjih (v živo in na daljavo) je ekspertni tim skupaj s timom mentorjev (MT) pripravljal strokovna gradiva, didaktične pripomočke ter e-storitve za usposabljanje članov šolskih projektnih timov osnovnih šol (ŠPT–RVIZ in ŠPT–IVIZ). Usposabljanje 150 članov ŠPT–RVIZ je potekalo v času od 1. 1. do 30. 6. 2018. V tem času so bile izvedene delavnice za razumevanje podjetnostnega kompetenčnega okvira EntreComp glede na specifiko razvojnih značilnosti učencev po posameznih vzgojno-izobraževalnih obdobjih. V času med posameznimi neposrednimi srečanji s strokovnimi delavci ŠPT–RVIZ so na šolah pripravljali modele (opredelili problem, načrtovali medpredmetni učni sklop za realizacijo ciljev posameznih predmetov, predvideli didaktične strategije učnega procesa). Ob tem je ET skupaj z MT zagotavljal ustrezno kontinuirano podporo in skrbel za ustrezno umeščanje razvoja podjetnostne kompetence. Pri načrtovanju realizacije pouka so člani MT šolam zagotavljali podporo mreženja s podjetniki in drugimi potrebnimi zaposlenimi različnih področij (glede na problematiko, ki jo bo šola obravnavala).

Za usposabljanje članov implementacijskih vzgojno-izobraževalnih zavodov so bili odgovorni mentorji – člani šolskih projektnih timov razvojnih vzgojno-izobraževalnih zavodov. Projektnim timom razvojnih in implementacijskih osnovnih šol so MT zagotavljali pomoč pri vzpostavljanju sodelovanja z izvajalci iz okolja. Ti so šolam zagotavljali podporo pri izvajanju projektnih dejavnosti na različnih področjih (ekonomsko, okoljsko, socialno, kulturno).

Ves čas so vsi člani skrbeli za promocijo projekta. V ta namen je bila vzpostavljena učnotehnološka struktura kot podporno okolje (spletna učilnica razvojnega projekta in spletne učilnice posameznih šol).

3. Repozitorij preizkušenih didaktičnih pristopov, strategij, učil in gradiv

Je deloval kot učinkovita didaktična podpora strokovnim delavcem razvojnih in implementacijskih osnovnih šol in je vseboval primere preizkušenih didaktičnih pristopov in strategij, učnih gradiv in učil, ki so jih zbirali v času trajanja projekta za razvijanje podjetnostne kompetence. S tem je omogočena diseminacija projekta in zagotavljanje širjenja rezultatov projekta.

4. Medsebojne hospitacije

Z medsebojnimi hospitacijami po vertikali in horizontali (v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih) so se člani projektnega tima razvojnih in implementacijskih osnovnih šol (ŠPT–RVIZ in ŠPT–IVIZ) vzajemno učili, izmenjevali izkušnje, vpeljevali vertikalno nadgradnjo znanja za razvijanje podjetnostne kompetence in si dajali konstruktivne povratne informacije o uporabljenih didaktičnih pristopih in strategijah.

5. E-okolje v podporo razvojnim in implementacijskim osnovnim šolam

Podpora vodstvenim in strokovnim delavcem razvojnih in implementacijskih osnovnih šol je na daljavo potekala prek spletne učilnice projekta, ki je bila namenjena sodelujočim strokovnim delavcem in vodstvenim delavcem kot interno učno okolje, namenjeno izmenjavi novic, obvestil, zbiranju gradiv (e-gradiva, videoposnetki ipd.), sodelovanju in komunikaciji. Usposabljanja vodstvenih in strokovnih delavcev razvojnih in implementacijskih osnovnih šol je potekla tudi na daljavo prek videokonferenc.

Sklepna misel

»Sovražim mreženje.«[1] To je znan refren. Toda v današnjem svetu je mreženje nujno – in na srečo je odpor do njega mogoče premagati. Avtorji študije so v veliki odvetniški pisarni v okviru Hardvard Business Revaw[2] opredelili štiri strategije, s katerimi lahko ljudje postanejo bolj navdušeni in učinkoviti pri vzpostavljanju odnosov:

- Osredotočite se na učenje.

Če boste sprejeli »miselnost promocije« in se osredotočili na pozitivne stvari, bo bolj verjetno, da boste mreženje dojemali kot priložnost za odkrivanje in ne kot dolžnost.

- Opredelite skupne interese.

Razmislite, kako se vaši cilji ujemajo s cilji ljudi, ki jih srečujete, in mreženje bo bolj pristno.

- Razmislite o tem, kaj lahko daste.

Ne pozabite, da lahko ponudite nekaj dragocenega, pa naj bo to znanje, hvaležnost ali priznanje.

- Poiščite višji cilj.

Oblikovanje mreže v smislu večjega cilja – skupne koristi za vašo skupnost; ta dejavnost bo bolj pristna in bo vodila do povezav, ki bodo obrodile sadove za vse.
Številne raziskave kažejo, da poklicna omrežja prinašajo več delovnih in poslovnih priložnosti, širše in poglobljeno znanje, večjo sposobnost inoviranja, hitrejše napredovanje ter večji status in avtoriteto, kar sovpada z rezultati raziskave TALIS 2018. Vzpostavljanje in negovanje poklicnih odnosov prav tako izboljšuje kakovost dela in povečuje zadovoljstvo pri delu.

Zakonitosti delovanja in uspehov povezovanja ljudi v mreži so očitno identični ne glede na to, ali gre za javni ali zasebni sektor, za javne zavode, gospodarstvo, socialo ali kar koli drugega. Zgoraj zapisana strategija štirih pravil mreženja se je izkazala kot pomembna tudi ob delu strokovnih delavcev v mrežah znotraj projekta.

Strokovni delavci so v vsakoletnih poročilih zapisali glede dela v mrežah prav to, kar je pokazala tudi zgoraj omenjena študija. Posamezni odgovori tu zajete le peščice šol na zastavljeno vprašanje:

Katere prednosti sodelovanja v mrežah (s poudarkom na šolskem projektnem timu*) ste opazili ob razvijanju podjetnostne kompetence?*

- Skupno načrtovanje dejavnosti v okviru začrtane teme (viharjenje možganov, od osnovne ideje do realizacije na način »več glav več ve«).
- Ure, izvedene v medpredmetnih povezavah (izmenjava različnih idej, iskanje skupnih točk, močnih področij ter združevanje moči na poti do enotnega cilja).

1 Povzeto po Learn to Love Networking (hbr.org)
2 Harvard Business Review (HBR) je splošna revija za menedžment, ki jo izdaja Harvard Business Publishing, hčerinsko podjetje v popolni lasti Univerze Harvard, in izhaja šestkrat na leto, Sedež ima v Brightonu v Massachusettsu.
Povzeto po https://en.wikipedia.org/wiki/Harvard_Business_Review

- Opazili smo, da se je šolski projektni tim med sabo še bolj povezal. Drug drugega smo motivirali in spodbujali. Skupaj smo delili in nadgrajevali ideje. Na vse morebitne ovire smo gledali kot na izzive. Entuziazem se je širil tudi v kolektiv.
- Opazili smo, da so prednosti sodelovanja v šolskem projektnem timu na področjih:
  - samoučinkovitost in samozavedanje,
  - samovrednotenje,
  - iskanje primernih vsebin in dejavnosti za razvijanje kompetenc,
  - sodelovanje in skozi sodelovanje lažje vrednotenje zamisli,
  - več idej in posledično večja ustvarjalnost,
  - prenašanje znanja,
  - ob sodelovanju v timu večja motivacija in vztrajnost za izpeljavo zastavljenih ciljev.

Člani šolskega projektnega tima rastemo drug z drugim. Na podlagi pridobljene samozavesti ter novih znanj smo pridobili širino, s katero smo se odločali vključevati še v druge razvojne projekte šole (vpliv in motivacijo smo prenesli še na druga področja). Člani tima smo tudi pri sebi s pomočjo projekta POGUM krepili veščine. To je bila motivacija, da deliš vse z ostalimi sodelavci, prideš do otrok in počasi začneš spreminjati didaktiko pouka. Razvili smo zavedanje, kje smo močni in kje so še možnosti za spremembe oz. kaj nam še manjka.

Prednost vidimo v medsebojni podpori in sodelovanju. Člani s svojimi močnimi področji, sposobnostmi, interesi prispevajo k skupnemu uspehu. Zavedamo se, da »ni vsak za vse«, skupaj pa smo lahko dobra ekipa. Delo v timu vsekakor vpliva tudi na našo strokovno rast, saj se učimo drug od drugega, se spodbujamo, med sabo širimo nove ideje.

Mreženje/omrežja je ena od najbolj modnih besed v izobraževanju. Lahko se pojavijo v vsaki skupnosti – med izobraževalci, šolami ali organizacijami in seveda med učenci. Ali lahko ta trend spodbudi izobraževanje k drugačnemu razmišljanju o poučevanju?

Rezultati dela v mrežah znotraj projekta so to zagotovo potrdili. Zato velja razmisliti, kako bomo mreženje formalizirali na državni ravni in kdaj.

In če ob vsem dodamo še spoznanja pravila 7-38-55, ki pravi, da 7 odstotkov pomena sporočamo z govorjenjem, 38 odstotkov s tonom glasu in 55 odstotkov z govorico telesa, je pomen mreženja v živo še toliko večjega pomena. Pravilo je razvil je profesor psihologije Albert Mehrabian s Kalifornijske univerze v Los Angelesu in ga leta 1971 predstavil v svoji knjigi Silent Messages (1971).

Viri in literatura

Kovačič, V. (2021). Mreženje ljudi in mreženje znanja. https://journal.doba.si/OJS/index.php/jimb/article/download/65/80/

Japelj, P. B., Zavašnik, M., Ažman, T. (ur.). (2020). Učitelji in ravnatelji, cenjeni strokovnjaki. Izsledki Mednarodne raziskave poučevanja in učenja Talis 2018. Ljubljana. Str. 131–138.

Mehrabian, A. (1971). Silent Messages. Belmont, Calif.: Wadsworth Pub. Co.

Stopar, I. (2012). POMEN MREŽENJA V IO. Letni posvet o izobraževanju odraslih 2012. http://pro.acs.si/lp2012

Weissbacher, P. in Likon, B. (ur.). (2021). Mreženje kot podpora vodenju za učenje na različnih ravneh. https://solazaravnatelje.si/wp-content/uploads/2021/04/VVI_2021_zbornik-povzetkov.pdf

3.4 Podjetnost je pogum za soočanje z izzivi

Mag. Francka Mravlje, *Osnovna šola Kajetana Koviča Poljčane*

Izvleček

Eden od ciljev osnovnošolskega izobraževanja je razvijanje podjetnosti kot osebnostne naravnanosti v učinkovito akcijo, inovativnosti in ustvarjalnosti učenca. Če želimo pripravljati mlade za učinkovito soočanje z izzivi v sedanjosti in še posebej v prihodnosti, moramo njihovo podjetnostno naravnanost sistematično razvijati. V okolju, v katerem je večina stvari dosegljiva s pritiskom na tipko ali s kratko izraženo željo, lastnosti, kot so vztrajnost, požrtvovalnost, inovativnost, ustvarjalnost, učenje iz napak, etično ravnanje, ne zaživijo same od sebe. Zato je pomembno, da učencem omogočimo aktivno vlogo v procesu učenja, soočanja z izzivi, razreševanja problemov, raziskovanja, prevzemanja odgovornosti, vlogo, v kateri se ob lastni dejavnosti učijo dosegati učne in osebne cilje, zadovoljevati potrebe in napredovati.

Ključne besede: podjetnost, kompetence podjetnosti, raziskovanje pedagoške prakse, formativno spremljanje, vloga ravnatelja

Uvod

Naša šola se je v projekt POGUM vključila z izkušnjami in spoznanjem, da je učenje lažje, zanimivejše in da so učenci bolj zadovoljni, če lahko sami konstruirajo svoj proces učenja. Znanja in izkušnje o procesih spreminjanja pedagoške prakse smo pridobivali v dveh predhodnih projektih, ki ju je vodil ZRSŠ. V triletnem projektu smo aktivno preizkušali strategijo formativnega spremljanja, v dvoletnem projektu Linpilcare pa smo razvijali kulturo učeče se skupnosti, ki išče in v pedagoške procese vključuje znanstvena spoznanja ter raziskuje svojo prakso. Najpomembnejša elementa skupnega pedagoškega dela na šoli sta postala metoda akcijskega raziskovanja in delitev dobre prakse, običajno z učnimi obiski med kolegi. V projekt POGUM smo vstopili kot dobro povezan, sodelujoč kolektiv, za katerega so značilni visoka stopnja medsebojne podpore, odprt pedagoški dialog in zaupanje, pa tudi kot kolektiv, v katerem so še prisotne precejšnje razlike v obsegu, v katerem učitelji zagotavljajo aktivno vlogo učencev pri učenju.

Od zmede do modela

Običajno je v projektih tako, da se postavijo izhodišča in cilji projekta (kaj), dejavnosti (kako) ter način spremljanja oz. dokazovanja stopnje doseženosti zastavljenih ciljev in s tem uspešnosti projekta (koliko).

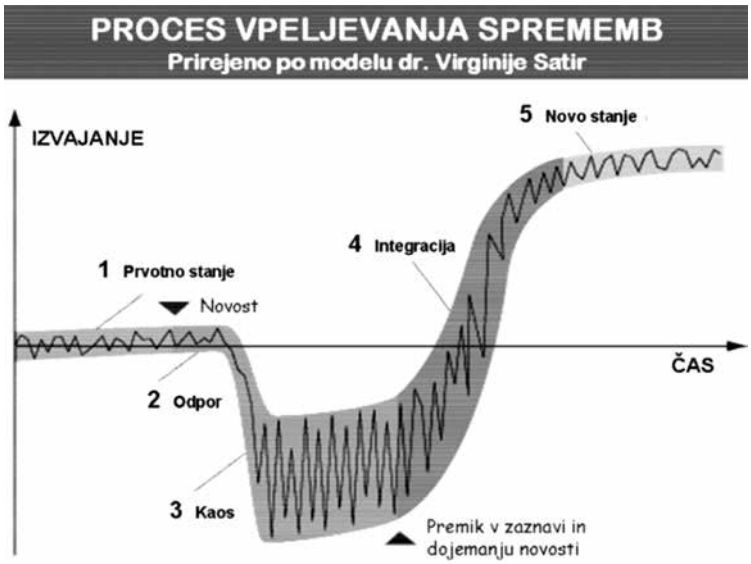
V projektu POGUM sta bila v izhodišču postavljena dva ključna, precej abstraktna splošna cilja:

- razvoj, preizkušanje, implementacija, spremljanje in evalviranje celovitega modela podjetnosti v osnovni šoli in odprtega ter prožnega prehajanja med osnovno šolo in okoljem in
- opolnomočenje šolajočih in strokovnih delavcev s kompetenco podjetnosti (Vir: Interno gradivo s predstavitve dela v projektu POGUM).

Naloga vključenih razvojnih šol je bila, da povežemo obstoječe dobre prakse, izkušnje in modele, s katerimi že razpolagamo, v enoten model spodbujanja podjetnosti. Delo v projektu je torej zahtevalo raziskovanje, kaj konkretno želimo doseči in kako bomo to dosegli.

Takšen pristop je mogoč z vzvratnim načrtovanjem. Vsaka razvojna šola si je morala najprej odgovoriti na več vprašanj:

- Kaj je podjetnost, po čem se razlikuje od podjetništva?
- Kako razumemo posamezne kompetence podjetnosti?
- S katerimi dobrimi praksami za povečanje dejavnosti učencev v učenju že razpolagamo?
- Kako vključevati kompetence podjetnosti v pedagoški proces?
- Kako meriti učinek vključevanja kompetenc podjetnosti na kakovost pouka oz. dosežke učencev?
- Kako doseči generalizacijo in trajnost sprememb?



Slika 1: Krivulja vpeljevanja sprememb
Vir: https://www.zrss.si/pdf/vpeljevanje-sprememb-v-sole.pdf

V projekt POGUM so se vključili učitelji prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Čeprav smo vanj vstopili z mnogimi izkušnjami in različnimi idejami o vključevanju kompetenc podjetnosti v pouk, nas je raznolikost razumevanja podjetnosti zelo presenetila. Tako smo prvo in deloma drugo leto projekta razčiščevali in usklajevali mnenja, stališča in poglede na podjetnost. To je bilo obdobje nejasnosti in nezadovoljstva, ko smo odhajali s sestankov projektnega tima z več dilem in vprašanj kot odgovorov. Naše pedagoške diskusije so se vrtele v krogu in se ponavljale. Zaznavali in prepoznavali smo tudi odpore, ki pa smo jih na sestankih sproti tudi ubesedili. Pri ohranjanju motivacije za sodelovanje v projektu so nam bila v veliko pomoč znanstvena spoznanja o procesih vpeljevanja sprememb (Slika 1, Rupnik Vec idr., 2019). Ob grafu smo se učili in postopno tudi razumeli, da moramo najprej uskladiti pogled in osmisliti pomen podjetnosti v učnih procesih. Pri tem nas je precej ovirala misel, da aktivno vlogo učenca v procesu učenja dosegamo že z uporabo strategije formativnega spremljanja. Zakaj bomo torej večjo dejavnost in iniciativnost učencev poskušali dosegati še skozi projekt POGUM?

Vloga ravnatelja v tem obdobju je bila v spodbujanju diskusij, podpori vodji šolskega razvojnega tima, zagotavljanju različnih izobraževanj za projektni tim in celotni kolektiv, sooblikovanje in sodelovanje na različnih internih delavnicah, na katerih smo osmišljali delo v projektu, stalno spremljanje in spodbujanje srečevanj članov projektnega tima.

Postopno smo uspeli oblikovati raziskovalno vprašanje, s katerim smo se lahko poistovetili. Pri tem nam je bilo v veliko pomoč obvladovanje strategije akcijskega raziskovanja. Poiskali smo področje (naravoslovni koncepti), za katerega so učitelji ocenili, da ga učenci kljub mnogim različnim učnim izkušnjam ne obvladujejo, kot bi se pričakovalo. Prav tako pa je tema samooskrbe aktualna v lokalnem okolju. Postavili smo si dovolj odprto, zelo konkretno in vsem članom projektnega tima smiselno raziskovalno vprašanje: »Kako izkustveno učenje in spodbujanje nekaterih veščin podjetnosti vplivata na izboljšanje razumevanja naravoslovnih konceptov, izgradnjo pojmov in principov samooskrbe v lokalnem okolju?« Z njim smo dosegli premik v zaznavi in dojemanju pomena podjetnosti v dejavnostih za doseganje učnih ciljev.

Dodana vrednost tega zahtevnega začetnega obdobja osmišljanja pomena podjetnosti v osnovni šoli je bilo spoznanje, da lahko s pomočjo vključevanja kompetenc podjetnosti v procese učenja še povečamo aktivno vlogo učencev, ki jo spodbuja že sama strategija formativnega spremljanja. Razvili smo naslednjo primerjavo obeh konceptov:

FORMATIVNO SPREMLJANJE **Koraki doseganja učnih in osebnih ciljev**	**PODJETNOST/OSEBNOSTNA NARAVNANOST** **Ustvarjalno, inovativno uresničevanje idej**
1. Ugotavljanje predznanja (kaj imam)	1. Prepoznaj, kar imaš/veš, poveži se z drugimi, izkoristi, uporabi različne vire (mobilizacija virov).
2. Skupno postavljanje ciljev in oblikovanje kriterijev za presojo uspešnosti, kakovosti, doseženosti ciljev	2. Razišči potrebe in izzive, uporabi domišljijo, izdelaj vizijo (ideje, priložnosti), postavi kriterije za obvladovanje tveganj, negotovosti (obvladovanje tveganj, dejavnosti).
3. Skupno načrtovanje dejavnosti (metoda, oblika), ki omogočajo zbiranje dokazov o učenju (napredovanju)	3. Skupno načrtovanje poti do ciljev, navdušuj, sprejemaj odločitve glede na cilje, tveganja (načrtovanje, sodelovanje, izkustveno učenje, dejavnosti).
4. Povratna informacija (vrstniška, lastna, učiteljeva): kje sem, prepoznavanje omejitev, težav, tveganj, kako izboljšati dosežek, izdelek, znanje	4. Predvidevaj, preverjaj, odločaj se v negotovih situacijah, spremeni dejavnost, povečaj dejavnost, vztrajaj (dejavnost, obvladovanje negotovosti).
5. Različnost načinov izkazovanja znanja	5. Združi znanje, inovativne ideje, vire za predstavitev doseženega (ideje in priložnosti, ustvarjalnost, vrednost idej).
6. Vrednotenje: Kaj sem dosegel, v koliki meri, kaj imam sedaj, česar nisem imel prej, kako mi to služi, je bilo vredno, smiselno? Kako lahko doseženo nadgradim? Kaj lahko v prihodnje izboljšam, spremenim?	6. Uči se iz uspehov in napak, oceni vrednost vloženega in doseženega, komuniciraj, utemeljuj, bodi prepričevalen, vzpostavi nove povezave, uporabi domišljijo, ustvarjalnost, inovativnost (ideje, priložnosti).

Ta primerjava nam je pomagala razumeti, da je strategija formativnega spremljanja didaktični sistem, ki zahteva aktivno vlogo učenca v procesu učenja, koncept podjetnosti pa način, kako zavzeto, angažirano, inovativno, ustvarjalno, sodelovalno, iznajdljivo se učenci posvetijo določeni nalogi, izzivu.

V tretjem in četrtem letu sodelovanja v projektu POGUM smo na podlagi preizkušanja in evalviranja vključevanja podjetnosti v pedagoške procese že lahko identificirali posamezne elemente in vzorce načinov vključevanja podjetnostnih kompetenc v pedagoško delo. Naš model je postajal vse bolj izoblikovan in uporaben tudi za druge učitelje na šoli. Poleg zaporedja faz, skozi katere učenci doživljajo in udejanjajo ter razvijajo lastne podjetnostne zmožnosti, model vključuje tudi elemente formativnega spremljanja. Časovna opredelitev v modelu se naključno pokriva z izvedbo dneva dejavnosti (dejavnost traja 5 ur).

Model »Od ideje do izdelka« je lahko učitelju ali učiteljem dobro vodilo ali opomnik pri načrtovanju pedagoškega procesa z vključevanjem razvoja podjetnostne naravnanosti v dejavnosti za doseganje učnih ciljev.

OD IDEJE DO IZDELKA				
OBLIKOVANJE IDEJE	**RAZISKOVANJE IDEJ, ODLOČANJE**	**NAČRTOVANJE**	**AKTIVNOST**	**VREDNOTENJE**
1 ura	2 uri	2 uri	5 ur	2 uri
Vprašalnik, nevihta možganov, izhodni lističi …	Pregled idej, zbiranje podatkov, argumentiranje, primerjanje, odločanje …	Izdelava načrta uresničitve odločitve Kaj, Kako, Kdo, Kdaj, pričakovane težave, tveganja, plan B … Oblikovanje kriterijev uspešnosti.	Uresničevanje načrta	Ocena doseganja skupnih in osebnih ciljev, kaj smo pridobili, kaj lahko naslednjič še izboljšamo, spremenimo, kako smo delovali v vseh fazah od ideje do izdelka.
Kompetence podjetnosti: ODKRIVANJE PRILOŽNOSTI 1.1. raziskovanje potreb, prepoznavanje priložnosti	**Kompetence podjetnosti:** MOBILIZIRANJE, VIRI 2. 5. navduševati druge za lastno ali skupno idejo	**Kompetence podjetnosti:** NAČRTOVANJE, VIZIJA 3.2. Izdelati preprost načrt, predvidevati, sodelovati, upoštevati druge, sprejemati različnost vlog v aktivnosti 1.5. Oceniti vrednost izdelka, postaviti kriterije dobrega izdelka	**Kompetence podjetnosti:** AKTIVNOST 3.4. sodelovanje, povezovanje, pomoč, mreženje, pozitivno reševanje konfliktov	**Kompetence podjetnosti:** VREDNOTENJE 2.4 Oceniti vrednost izdelka, uporaba kriterijev dobrega izdelka
Formativno spremljanje UGOTAVLJANJE STANJA/predznanje	**Formativno spremljanje** OPREDELITEV CILJEV	**Formativno spremljanje** NAČRTOVANJE POTI DO CILJEV, kriteriji	**Formativno spremljanje** AKTIVNOST	**Formativno spremljanje** VREDNOTENJE

Slika 2: Model »Od ideje do izdelka«

Sprememba, ki smo jo želeli doseči, je bila, da učitelji načrtujejo učne dejavnosti skupaj z učenci tako, da med samo dejavnostjo omogočijo učencem razvoj posameznih kompetenc ali razvoj podjetnosti kot načina premagovanja ovir, raziskovanja, ustvarjanja priložnosti.

Elementi FS	Kompetenca podjetnosti	Učni cilji 2 VIO	Učni cilji v 3 VIO
Oblikovanje ideje Predznanje	**Odkrivanje priložnosti** 1.1 Raziskovanje potreb, prepoznavanje priložnosti: Učenci raziščejo, kateri izdelki so zaželeni na trgu.	**GOS:** Razložijo pojma proizvodnja in potrošnja, analizirajo uporabnost dobrin. **SLJ:** Branje in razumevanje ankete, opisovanje njene sestave in strategije, njenega izpolnjevanja, tvorjenja ankete, dopolnjevanja ankete, informacijska in digitalna pismenost, uporaba znanja v vsakdanjem življenju.	**TIT:** Učenci spoznavajo svoje sposobnosti in nagnjenja ter jih usmerjajo v ustvarjalno delo v stroki in prostem času. **GEO:** Učenci uporabijo osnovne načine zbiranja informacij. **DKE:** Aktivno vključevanje učenca v raziskovanje potreb lokalne skupnosti. **SLJ:** Učenci postavljajo vprašanja (vprašalne povedi). **MAT:** Spoznavajo uporabnost matematike v vsakdanjem življenju.

Iz primera je razvidno, katere učne cilje bodo učitelji dosegali z raziskovanjem vprašanja »Katere novoletne izdelke bi starši najpogosteje kupili na novoletnem sejmu«? Gre za raziskovanje potreb, interesov in oblikovanje priložnosti, da se proda čim več izdelkov (za dobrodelne namene).

Sklep

Pri vrednotenju, v koliki meri nam je uspelo v procese učenja vključiti razvijanje podjetnosti učencev, lahko kot kriterij uporabimo sistem petih ravni razvoja novosti (Komljanc, 2005). To so osebni razvoj strokovnega delavca, uvajanje t. i. dobre prakse, razvijanje dobre prakse, odkrivanje novosti (invencija) in didaktično preoblikovanje.

Ocenjujemo, da učitelji prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, ki so v projektu dejavni od samega začetka, dosegajo prehod med drugo in tretjo ravnjo. Razumejo cilj vključevanja podjetnosti v pedagoški proces. Načrtujejo in izvajajo pouk z aktivno soudeležbo učencev. Primerjajo, analizirajo in vrednotijo vpliv načrtovanih podjetnostnih veščin na kakovost dosežkov učencev. Delijo lastno dobro prakso s kolegi in IVIZ in jo ob povratnih informacijah dopolnjujejo, izboljšujejo, odpravljajo pomanjkljivosti. Ob tem tudi sami profesionalno in osebnostno napredujejo. So samozavestnejši in bolj odprti za raziskovanje lastnega pedagoškega dela.

V petih letih sodelovanja v projektu smo zbrali mnogo izkušenj in dokazov o tem, da so učenci veliko bolj motivirani, sodelujoči, ustvarjalni in prizadevni, če lahko sonačrtujejo učenje in izbirajo smiselne in za skupnost koristne dejavnosti. Motivacija se generalizira tudi na tiste dele pouka, ki jih je treba izpeljati na klasičen didaktični način.

V prihodnje bomo:

- ponovno izpeljali eno ali več dejavnosti na ravni šole ali aktivov s pomočjo modela, ki smo ga razvili in preizkusili v projektu POGUM,
- učiteljem predstavili in ponudili različna didaktična gradiva, ki so jih v projektu razvijale druge šole,
- v okviru eZbornice vzpostavili eUčilnico, v kateri bomo zbirali učne priprave, didaktična gradiva in pripomočke za spodbujanje podjetnosti,
- na ravni lokalne skupnosti in v sodelovanju z drugimi šolami iskali avtentične in življenjske izzive in potrebe, kajti njihovo reševanje omogoča učencem doživljanje smiselnosti in koristnosti soustvarjanja in s tem učenja,
- vsaj dvakrat letno bomo preverjali, v koliki meri nam uspeva načrtovati učne dejavnosti tako, da spodbujajo učence k dejavnosti, podjetnosti in sodelovanju.

Z vidika profesionalnega razvoja učiteljev bomo:

- dodatno spodbujali uvajanje elementov formativnega spremljanja v pouk,
- izvajali delavnice za razumevanje veščin podjetnosti in njihovo operacionalizacijo v dejavnosti za doseganje učnih ciljev na pedagoških konferencah, strokovnih aktivih, delovnih skupinah, zlasti na predmetni stopnji,
- še naprej preverjali lastno prakso s pomočjo anketiranja učencev, staršev, učiteljev, izvajanja kritične refleksije, akcijskega raziskovanja in učnih obiskov.

Viri in literatura

Komljanc, N. (2006). *Skriti zaklad*. Inovacijski projekti vzgojno-izobraževalnih zavodov v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo in Ministrstvom za šolstvo in šport. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rupnik Vec, T., Žarkovič Adlešič, B., Rutar Ilc, Z., Bizjak, C., Schollaert, R., Sentočnik, S., Rupar, B., Pušnik, M. (2019). *Vpeljevanje sprememb v šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Priročnik za šolske razvojne time. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Objava na spletnem naslovu www.zrss.si/pdf/vpeljevanje-sprememb-v-sole.pdf

3.5 Z ustvarjanjem priložnosti do sodelovalne družbe

Barbara Pernarčič, *Osnovna šola Prežihovega Voranca Maribor*

Izvleček

Ravnateljeva vloga pri uvajanju sprememb ni samo nujna. Ravnatelj je tisti član kolektiva, ki lahko z jasno vizijo in načrtovanim delom ter lastnim zgledom ključno prispeva h gradnji učeče se skupnosti. Tako je tudi s projekti. Pri implementaciji projektov in njihovih izboljšav, ki neposredno spreminjajo kakovost pedagoškega vodenja, je ravnateljeva vloga ena ključnih. Sestava tima, načrtovanje in organizacija delavnic za prenos projektnih dejavnosti v kolektiv, spremljanje, motivacija in vztrajanje na poti k cilju mora biti premišljeno. Ravnatelj s svojo prisotnostjo in aktivnim sodelovanjem v timu izkazuje spoštovanje in daje občutek vrednosti. Projekt POGUM je na Osnovni šoli Prežihovega Voranca Maribor močno prispeval k spreminjanju poučevalne prakse učiteljev, pri raziskovanju procesov učenja in odgovornosti vsakega posameznika za svoje znanje in znanje drugih, za razvijanje raznolikih kompetenc podjetnosti in na koncu za ustvarjanje najrazličnejših priložnosti za vse vključene.

Ključne besede: vloga ravnatelja, uvajanje sprememb, projekt POGUM, oblikovanje tima, šola kot učeča se skupnost, krog učenja, družbeno odgovorna naravnanost, šola središče skupnosti, ustvarjanje priložnosti in izzivi

Vsaka sprememba nas vodi skozi raziskovanje novih možnosti. Vsaka možnost, ki prinaša napredek in izboljšuje procese učenja, mora najti prostor v sodobni šoli. Kako? Tako, da se sliši in upošteva glas vseh vključenih. Glasove, ki ustvarjajo za naše učence znanja in veščine za njihovo boljšo prihodnost. In tako je tudi s projektom POGUM.

Pri vpeljevanju projektov v naš šolski prostor me v veliki meri vodi postopek uspešne spremembe, ki v največjo podporo uspešnemu spreminjanju v vsakih okoliščinah postavi drugačno čutenje (Kotter, 2007).

Moje prvo vodilo je, da je treba za uspešno spremembo pripraviti okolje in ustvariti občutek nujnosti. Sama se pri tem odločam za aktivne metode učenja, ko se vsak učitelj vključuje s svojim glasom in prispeva k pomenu spremembe. Če želimo, da zaposleni začutijo nujnost, morajo ta občutek najti v samem sebi in v svojem načinu poučevanja. Ko se ukvarjam z vprašanjem, kako moje vodenje vpliva na to, kaj znajo in zmorejo naši učenci, hitro pridem do nujnosti spreminjanja svoje prakse vodenja, in ko učitelje vprašam, kako njihovo poučevanje vpliva na izkazano znanje učencev in razvoj njihovih kompetenc, tudi učitelji spoznajo, da je nujno slediti spremembam in iskati poti za izboljšave. To zahtevajo od nas nagle spremembe v družbi in dokazi sodobnih pedagoških raziskav.

Kaj nam lahko pri tem pomaga in nas podpira pri razvijanju sodobne šole? Eden izmed odgovorov, ki se hitro ponudi, so projekti. Taki ki so osredinjeni na višja pojmovanja učenja kot procesa ustvarjanja lastne razlage in omogočajo spreminjanje samega sebe kot osebnosti ter boljše prilagajanje izzivom sodobne družbe (Marentič Požarnik, 2018). Tak projekt je gotovo POGUM z razvijanjem kompetence podjetnosti pri vseh vključenih, najprej pri strokovnih delavcih in nato pri učencih.

Ustvarjeni občutek nujnosti nam pri nadaljnjem delu ponudi tiste, ki verjamejo in si želijo prispevati za uresničevanje velike ideje. Privržence, ki v ciljih projekta prepoznajo svoje priložnosti in si želijo novih izzivov.

Naslednje, za kar si je pomembno vzeti čas in narediti preudarno, je sestaviti tim.

Vse to z zavedanjem, da je tim gonilo projekta in s tem gonilo vpeljevanja sprememb.

Seveda se z vsakim članom, ki izrazi interes za sodelovanje, pogovorim in preverim njegovo pripravljenost in prepričanost ter sposobnost aktivnega sodelovanja z ostalimi člani, ki so že izkazali interes. Tukaj ima prednost ravnatelj, ki nekaj časa že vodi šolo in pozna učiteljevo osebnost.

Praksa naše učeče se skupnosti je, da vizije, prednostne naloge, cilje in načrte izboljšav na ravni šole ustvarjamo in razvijamo skupaj.

Tudi v projektu POGUM smo timsko oblikovali strategijo, da vsa pridobljena znanja delimo z ostalimi strokovnimi delavci in najdemo priložnosti za razvijanje kompetenc podjetnosti za vse, kar posledično pomeni spreminjanje narave učenja za vse vključene. Najpomembneje je to pri rednem pouku in potem tudi pri vseh drugih dejavnostih, izhajajoč iz zagotavljanja enakih možnosti za vse učence.

Projekt POGUM smo vključili v razvojni načrt šole, v katerem je kot cilj zapisan takoj za prvim ciljem (proces učenja in poučevanja po načelih formativnega spremljanja) drugi: razvijanje kompetence podjetnosti skozi razvoj veščin znotraj posameznega področja: od idej in priložnosti prek virov do prenosa idej v prakso – akcija.

Dobro načrtovanje je temelj učinkovitega dela. Zato se tim dobiva na rednih sestankih in načrtuje delo. Med nami poteka pogovor ves čas po načelih pedagoške diskusije. Postavljamo si vprašanja in raziskujemo lastno prakso.

Projektni tim deluje tako, da sproti prenaša novosti in spoznanja iz projekta na kolektiv. Pripravlja izobraževalne delavnice za vse strokovne delavce. Na njih se ustvarjajo pogoji, da skozi aktivne in sodobne oblike učenja učitelji razvijamo nova znanja, strategije, orodja. Naša raziskovanja lastne prakse sedaj temeljijo na načelih, ki podpirajo razvijanje kompetence podjetnosti, pri tem pa zagotavljamo spodbudno in varno okolje, ki je pri nas postavljeno na sam vrh prioritet delovanja. V delavnice vključujemo različne ledolomilce in druge dejavnosti z vključenimi vsemi petimi elementi socialne in čustvene pismenosti za izboljševanje duševnega zdravja in razvijanje dobrih medsebojnih odnosov. Zmeraj s poudarkom in ciljem prenosa na učence. Na podlagi več let izvajanih delavnic za izboljševanje duševnega zdravja za naš kolektiv in druge kolektive osnovnih šol ter iz evalvacij po izvedbah ugotavljam, da te pozitivno vplivajo na odnose v kolektivu in izboljšujejo vzdušje.

Vsebine projekta POGUM smo povezali z drugimi projekti, v katerih sodelujemo. Vsako leto se timi vseh šolskih projektov dobijo pred začetkom novega šolskega leta na skupnem delovnem druženju in pripravijo rdečo nit šolskega leta, prioritetne cilje in dejavnosti za doseganje ter tako ustvarijo načrt razrednih ur. S tem opredelimo najpomembnejše naloge šolskega leta, ki v sebi povezujejo vse naše prednostne naloge.

Pomembno je, da ne ostane pri pogovorih in načrtovanjih, ampak da naši načrti zaživijo v praksi, v učilnicah. Da delujemo in ustvarjamo najrazličnejše priložnosti za učence. Vsi učitelji vključijo razvijanje kompetenc podjetnosti v svoje letne priprave. Po izvedenem projektnem tednu, v katerem poglobljeno razvijamo kompetence, oddajo učitelji priprave in evalvacijo. Na oddano jim z vodjo projekta odgovoriva s povratno informacijo. Ta je za nadaljnji korak, usmerjenost in motivacijo učiteljev zelo pomembna.

Ko na skupnih delavnicah vseh strokovnih delavcev ob koncu šolskega leta pripravljamo evalvacije doseganja ciljev prednostnih nalog, ponovno preverjamo razumevanje doseganja različnih ravni, opredeljenih v kompetenčnem okviru. Na podlagi dokazov in skupnih ugotovitev poiščemo novo raziskovalno vprašanje, ki nekako smiselno nadgrajuje prejšnje in se hkrati aktualizira s trenutnimi družbenimi razmerami.

Ravnateljica sem prisotna na vseh sestankih projektnega tima in prevzemam pri pripravi delavnic za kolektiv enakopravno vlogo. Menim, da s svojo prisotnostjo dajem pomen vsem, ki se srečujejo ob projektu in v njem, in tudi tistim, ki z nami delijo svoje izkušnje. Kot dejavni član projektnega tima po svojih močeh doprinesem k ustvarjanje naše učeče se skupnosti. Želim biti zgled za razvijanje sodobnih konceptov učenja in skupaj z drugimi ustvarjati raznolike priložnosti za učenje. Nujno je zagotoviti, da glas učiteljev soustvarja šolsko kulturo. Pomembno je, da pri tem gradimo med seboj spoštljive, sodelovalne odnose in širimo zavedanje, da so napake dovoljene in potrebne za doseganje napredka. Da je pogumen, kdor si upa stopati na nove poti.

Verjamem v idejo vključujočega vodenja z enakovrednimi odnosi, ki prebudijo v vsakem članu odgovornost za doseganje skupnih ciljev.

Med delovanjem je vedno pomembno poskrbeti za drobne uspehe, ki pokažejo vidne rezultate in pomenijo tudi boljšo motiviranost za nadaljnje delo. Prav zato ob vseh ostalih dejavnostih, ki potekajo vse šolsko leto, vsako leto izvedemo tudi projektni teden, ki ob poglobljenem delu ponudi vidne dokaze uresničevanja ciljev v krajšem času. Projektne dejavnosti so med učenci in učitelji dobro sprejete. Učitelji povedo, da je priprava zahtevna, a da tak način dela omogoča za učence bolj poglobljeno delo in doseganje ciljev projekta. Zadovoljstvo nad projektnim tednom izražajo tudi učenci in povedo, da si želijo še več podobnih dejavnosti in da želijo v šoli prevzemati aktivnejšo vlogo.

Menim, da je ravnateljeva vloga pri izvajanju šolskih projektov ali ključna ali pa vsaj izredno pomembna. Ravnatelj je tisti, ki večino projektov pripelje v šolo. Predstavi, navdušuje, oblikuje ekipe, ki lahko le z ustvarjalno močjo vodijo do roba. In čez. Če želimo biti drzni in pogumni, moramo prestopiti okvire tradicije in si upati stopiti v nov svet.

In sedaj vprašanje, kako se naša preteklost razlikuje od sedanjosti. In kako se bo sedanjost razlikovala od prihodnosti?

Naša znanja iščejo nove poti. Naše kompetence nas vodijo k preizkušanju, raziskovanju svoje prakse in iskanju novih rešitev. V vse to aktivno vključujemo naše otroke. Z nami načrtujejo, iščejo in uresničujejo. Ustvarjamo okolje, ki navdušuje, aktivira, spodbuja k učenju, iskanju novih funkcionalnih znanj in veščin za življenje in vodi k trajnosti. Največje spremembe so vidne v učilnicah. V načinu poučevanja učiteljev in dejavnosti učencev. Učitelji že v veliki meri poučujejo po načelih formativnega spremljanja in podpirajo pouk z razvijanjem različnih kompetenc. Zbirajo dokaze in jih predstavljajo drug drugemu na pedagoških konferencah. Izmenjujemo si primere dobrih praks. Naše pedagoške diskusije jasno izkazujejo, da je raven našega strokovnega delovanja višja kot pred aktivnim uvajanjem sodobnih konceptov pouka in izvajanjem podpornih projektov.

Zaradi pridobljenih veščin učencev in učiteljev je bilo naše poučevanje na daljavo hitro vzpostavljeno. Učitelji so svoja znanja in razvite kompetence učinkovito uporabljali pri delu v spletnih učilnicah, poučevanju prek video konferenc in pripravi interaktivnih gradiv za delo učencev. Seveda so med nami razlike, a je najpomembnejše to, da se tega zavedamo in se podpiramo. Vsi smo del učeče se skupnosti. Učitelji in učenci. Učimo se drug od drugega. Naše zadnje raziskovalno vprašanje v POGUM-u nas je popeljalo k prestopanju mej ustaljene poučevalne prakse in tudi naše učence postavilo v vlogo učiteljev.

Kako znanja in veščine, ki jih imamo na področju spletnih okolij in dela na daljavo, uspešno in učinkovito prenesti v proces učenja?

Imamo že dokaze, ki govorijo o uspešni razvojni spremembi. Učitelji in učenci znanja, orodja in strategije, ki smo jih razvili pri delu na daljavo, že spretno uporabljajo v šolskem prostoru. Kot primer odlične prakse, izpeljane v obliki avtentične naloge pri pouku državljanske in domovinske kulture in etike, navajam pripravo dobrodelne akcije učencev osmega razreda, ki so proces v celoti samostojno načrtovali, poiskali vire in izvedli akcijo. Potrebovali so priložnost in dobrega moderatorja učitelja. Akcija, ki so jo uspešno zaključili in v njej pomagali zbrati sredstva za dolgotrajno bolno učenko devetega razreda, je temeljila na večini načel za razvijanje podjetnostne kompetence, ki se pri dobrem načrtovanju pouka po sodobnih konceptih ves čas prepletajo. Posebej izpostavljam načelo globalne odgovornosti, ki ga je podpirala vsa dejavnost. Ves proces, od pobude, načrtovanja, sodelovanja, kritičnega in aktivnega demokratičnega državljanstva, so kreirali učenci sami. Z dobrodelno dejavnostjo so temeljno udejanjali solidarnost in spoštovanje drugih in drugačnih. Izpostavili smo razvoj kompetenc odkrivanje priložnosti, ustvarjalnost, vrednotenje idej, samozavedanje in lastna učinkovitost, motivacija in vztrajnost ter vključevanje drugih. Razvitost posameznih kompetenc podjetnosti je pri tem dosegla najvišjo stopnjo kompetenčnega okvira. Še veliko je takih primerov, ki ponudijo dober dokaz: popolnoma samostojna priprava valete učencev devetega razreda in spletna predaja ključa, pripravljena v obliki kviza v spletni učilnici, aktivna vloga učencev pri ustvarjanju šolskih proslav in organizaciji ter izpeljavi različnih dni dejavnosti, vključevanje učencev v pripravo in realizacijo učnih ur za mlajše učence v okviru ur pouka.

Naš POGUM je sedaj zaokroženo prevzel šolski prostor. Krog, ki smo ga prvo leto začeli pod vsebino izboljševanja šolskega prostora, je v nadaljevanju uspešno dvigoval kakovost življenja v šolskih prostorih, nas zaradi trenutnih

družbenih razmer in nujne aktualizacije odnesel v učinkovito življenje v spletnih okoljih ter nas na koncu usmeril k pomembnemu družbeno naravnanemu cilju, to je dvigu kakovosti življenja za prebivalce naše lokalne skupnosti. Zavzetost in proaktivnost nas je aktivno povezala z življenjem v naši lokalni skupnosti. Naši učenci so v zadnjem letu projekta postali ustvarjalci, ki so presegli meje šolskega okolja in stopili navzven.

V šolskem letu 2021/2022 je bilo naše raziskovalno vprašanje: Kako dvigniti kakovost življenja učencev in občanov lokalne skupnosti v tako drugačnih časih?

Kot mestna šola smo imeli malo priložnosti, da bi v večji meri sodelovali z lokalno skupnostjo in se vključevali v program mestne občine (mestna četrt, MOM), zato smo se tokrat pogumno odločili, da si te priložnosti ustvarimo sami. Šola kot središče skupnosti je soustvarjala program za občane lokalne skupnosti, dejavnosti, pri katerih so bili aktivni ustvarjalci občani mestne četrti in občine skupaj z našimi učenci in mentorji.

Sodelovanje z lokalno skupnostjo in razvijanje pozitivnega odnosa do nje izhaja iz izkušnje, da je življenje zaradi trenutnih družbenih razmer, povezanih s covidom-19, med občani omejeno in za nekatere, predvsem starejše, osamljeno. Učenci so načrtovali dejavnosti, s katerimi smo želeli omogočiti ljudem kakovostnejše življenje in jih opolnomočiti, osrečiti in jim vliti novo upanje v boljše življenje, jim pokazati, da nam je mar zanje, kar je tudi za nas, naše učence, pomemben del vseživljenjskega učenja. Delovali smo pod sloganom »Pogumno skupaj v lepši jutri«. Skupaj smo začenjali jutra z gibanjem na igrišču pred šolo in potem slikali na slikarski delavnici, pletli in klekljali na delavnici ročnih del, bili pesniki na literarni delavnici in zgodovinsko-turistični vodiči po naši mestni četrti. Lotili smo se tudi izdelave in postavitve klopi na šolskem igrišču in nove visoke grede v učilnici v naravi. Skupaj z našimi sosedi smo se trudili za lepši in bolj povezan jutri.

Slika 1: Literarna delavnica

Vsak oddelek je prispeval k temu po svoje in vsak učenec je dal svoj glas ter iskal ideje in priložnosti za povezovanje z zavedanjem, da ustvarjamo spodbudno in varno učno okolje, ki bo postalo tudi središče lokalne skupnosti.

Sodobne pedagoške raziskave govorijo o tem, kako sodelovalno učenje, ki vključuje družbenokoristno delo, pri učencih dviguje njihovo zavzetost in motivacijo (Dumont, Instance, Benavides, 2013).

Tako kot je učitelj tisti, ki ustvarja okolje ponujenih priložnosti za ustvarjanje trajnih znanj in veščin za življenje, za naše učence, pa je ravnatelj tisti, čigar odgovornost je ustvarjanje priložnosti za drugačne, aktivne, sodobne oblike učenja za učitelje. Je tisti, ki išče močna področja učiteljev in omogoča njihovo uresničevanje za dvigovanje kakovosti šolskega dela. Za vse to si je vredno vzeti čas. Za pogovore o načrtovanju izboljšav v okviru rednih letnih razgovorov, za pripravo pedagoških diskusij, ki potekajo po predstavitvi primerov dobrih praks v učilnicah in na konferencah, za učenje postavljanja močnih vprašanj, ki raziskujejo našo prakso in nas spet vrnejo k začetnemu načrtovanju za naprej.

Krog učenja se tako nikoli ne sklene. Ponovno bomo opravili kvalitativno analizo znanj in veščin učencev, sodobnega učenja in doseganja kompetenc, jo predstavljali na aktivih in konferenci. Analiza nam bo pokazala, kje smo šibki. Vsak učitelj bo na podlagi ugotovitev pripravil svoj načrt izboljšav. Aktivi, na katerih bodo strokovni delavci predstavili ugotovitve, bodo oblikovali skupnega na ravni aktiva. Aktivi učiteljev prvega triletja, četrtega in petega razreda ter oddelčni učiteljski zbori od šestega do devetega razreda bodo predstavili svoje skupne analize na konferenci učiteljskega zbora. In tako bomo združeno oblikovali načrt izboljšav na ravni šole ter postavili prioritete delovanja v naslednjem šolskem letu.

Vsak krog ponudi nove priložnosti in izzive, in če jih premagujemo skupaj, smo močnejši in boljši.

V inovativnih učnih okoljih pomeni sodelovalno učenje, da učeči se delajo skupaj in so odgovorni za učenje drug drugega ravno toliko, kot so odgovorni za lastno učenje. Z omogočanjem razmišljanja na višjih ravneh ima to veliko izobraževalnih koristi (Groff, 2010). Še naprej se bomo trudili za doseganje takega okolja.

Slika 2: Načrtovanje s pomočjo Canvasa

POGUM nam je ponudil mnogo poglobljenih razmislekov, nas spodbudil v razvijanje inovativnih učnih okolij in nas s tem postavil na novo raven našega strokovnega delovanja. Znanja smo podprli s kompetencami in oboje sedaj še z načeli. V različnih projektih nas vodijo različna načela, a vsem je skupno to, da postavljajo v središče

učenca in njegovo aktivno vlogo v vseh fazah procesov učenja. Okolje, ki edino to omogoča, mora biti varno in spodbudno za vsakega vključenega. Prav zato vsi projekti, ki jih trenutno implementiramo v šolski prostor, temeljijo na tem spoznanju.

Pri našem trudu kot največjo dilemo prepoznavam učitelje, ki ne verjamejo v tak način dela in ostajajo na starih poteh pridobivanja znanja. Glede na skupna spoznanja strokovne javnosti ter spremembe in razvoj, ki ga s seboj prinesejo novi koncepti, menim, da je nujno potrebna sistemska ureditev, ki učitelje zaveže k drugačnemu načinu dela in jasno opredeli učiteljevo vlogo. Zavedam se, da je to težko, ker gre za proces spreminjanja samega sebe kot osebnosti in ne zgolj učenja novih znanj, orodij, strategij pedagoškega vodenja. V spremembah pa ni lahkih poti. V napredek nas vodijo novi izzivi.

Z omogočanjem drugačnega učenja v naših učilnicah sledimo razvojni naravnanosti šole in opremljamo mlade za odgovorno prevzemanje kasnejše poklicne in družbeno sodelovalne vloge in v tem prepoznavamo največjo vrednost projekta POGUM.

Kako pogumni smo že? Razmislite z nami in skupaj bomo začeli nov krog.

Viri in literatura

Kotter, J., Rathgeber H. (2007). *Naš ledenik se tali*. Nova Gorica: Eno.

Dumont, H., Instance, D., Benavides, F. (2013). *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Groff, J. (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practise*. OECD Publications.

Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju*. Ljubljana: DZS.

3.6 Pogumno v POGUM

Mag. Marija Horvat, *Osnovna šola Franceta Prešerna Črenšovci*

Izvleček

V prispevku bomo prikazali pot odločitve in dela v projektu POGUM na Osnovni šoli Franceta Prešerna Črenšovci. Bistvo dela v projektu je v uvajanju in preizkušanju strategij učenja, razvijanja kompetenc podjetnosti in akcijskega raziskovanja učenja in poučevanja vsakega posameznika, ki prek samoevalvacije in samoregulacije učiteljev in učencev v učeči se skupnosti in podpori okolja pripelje do uresničevanja višjih taksonomskih ciljev, profesionalnega razvoja in dodane vrednosti tako za okolje kot tudi za posameznika.

Ključne besede: učenje, podjetnost, inovativnost, visoki cilji, strategije učenja, veščine in kompetence

Uvod

Na Osnovni šoli Franceta Prešerna Črenšovci smo ideji podjetnosti sledili že nekaj časa. To se je izkazovalo v sodelovanju v različnih projektih, ki so podpirali učenje in poučevanje (Bralna pismenost, OBJEM, POGUM, LINPILCARE, ATS2020, Skupaj do znanja, BRIDGE idr.). Podjetno smo se obnašali tudi pri organizaciji vsakoletnih mednarodnih simpozijev na temo avtonomije v šoli in vrtcu. Vsako leto smo organizirali šolo za starše, se vključili v razširjeni program in sodelovali v mednarodnih projektih Erasmus+. Vse to nas je vodilo v sam vrh piramide, saj smo si zastavili visoke cilje s samoregulacijo učenja učencev in strokovnih delavcev. Pomembna je bila pot, na kateri smo prek formativnega spremljanja sledili strategijam učenja, ki so krepile kompetence podjetnosti in inovativnosti.

Na šoli imamo tudi učence Rome, ki smo jih vedno enakovredno vključevali v pouk, zanje zastavljali visoke cilje in jim pomagali pri načrtovanju in doseganju ciljev. Prav zaradi tega smo se bili vedno znova pripravljeni učiti se, raziskovati, spoznavati nove, drugačne poti in načine dela, ki bi vsem, še posebej pa Romom, pomagali pri njihovem napredovanju. Vedno smo si želeli, da bi tudi romski učenci na različnih področjih dosegali boljše učne dosežke in vidnejše rezultate in tako pokazali svoje talente ter dokazali svoje zmožnosti. Z veliko podporo lokalne skupnosti nam je to tudi delno uspevalo. Želja po doseganju visokih ciljev nas je tudi v projektu POGUM pripeljala do tega, da smo se lotili kulturnega področja in želeli doseči kar se da visoko stopnjo integracije Romov v življenje in delo šole in celotne skupnosti.

Umestitev v letni delovni načrt

Projekt smo uvrstili v letni delovni načrt šole in si kot kolektiv zadali visok cilj, da bi vsak zaposleni poskušal pripevati k uresničitvi ciljev projekta. Delali smo vsi, treba pa je bilo razmišljati, pripraviti akcijski načrt, načrtovati naloge in spremljati rezultate. Zato smo na podlagi interesa strokovnih delavcev v šolski tim na ravni projekta vključili tiste, ki so bili zainteresirani oziroma so to področje dela spremljali vsakodnevno.

V tim smo vključili razredno učiteljico, ki je poučevala v razredu, v katerem je bilo največ romskih učencev, vključili smo tudi svetovalno delavko, knjižničarko, učiteljico v razširjenem programu, romsko pomočnico, učiteljico individualne in skupinske pomoči, učitelja predmetne stopnje in seveda ravnateljico, ki je bila ves čas opora in strokovna podpora timu in projektu. Vsako leto se nam je pridružil še kdo, ki je v projektu videl možnost samouresničitve. V nalogo se je po letnem delovnem načrtu vključil vsak član učiteljskega zbora v rednem in

razširjenem programu kot tudi prek različnih prireditev, razpisov, srečanj. Drug drugemu smo bili v oporo in smo v delo vključevali vse, kar je na šoli ali v vrtcu že obstajalo, ter ob vsakoletni analizi vzgojnega in izobraževalnega dela vključili še tista področja, ki so bila potrebna izboljšav.

Izhodišče nam je bil letni delovni načrt ter njegova vsakoletna realizacija in analiza. Pri tem je sodeloval vsak član učiteljskega zbora, ko je pripravljal poročilo o svojem vzgojno-izobraževalnem delu. V poročilu je vsak imel možnost poročati o realizaciji ciljev ter predlogih in usmeritvah za izboljšanje. Vse to smo zbrali, v timu pregledali ter se na seji učiteljskega zbora odločali za nadaljnje delo in ga tako tudi načrtovali. Projekt POGUM je del kulture šole in okolja, ravnanja posameznikov in skupin, poučevanja, učenja, del karierne orientacije, pri čemer je bil naš cilj ustvariti možnosti za samozaposlitev naših romskih učencev, da bi uspeli in blesteli v tistem, kar znajo, da bi izkoristili svoje potenciale in močna področja, ki jih zaznamujejo. Osredotočili smo se na veščine komunikacije, sodelovanja, podpiranja, iskali ideje in priložnosti ter didaktične strategije, ki spodbujajo kompetence podjetnosti in inovativnosti. Iskali smo tudi podporne točke v okolju, na občini, ki je takšnemu delu in pristopu zelo naklonjena. Načrtovali in izvedli smo različne delavnice, predavanja in srečanja, na katera smo poleg otrok vključevali tudi njihove starše. Ena takšnih je bila delavnica programiranja, ki smo jo s podporo zunanjega partnerja izvedli v romskem naselju Kamenci.

Na občini Črenšovci smo z učenci sodelovali na otroškem občinskem svetu, na katerem so učenci (tudi romski) imeli možnost in priložnost participirati svoje ideje v zvezi z ureditvijo naselij, igrišč, parkov v naši občini. Na šoli smo v skupnost učencev šole imenovali predstavnico romske skupnosti, ki je predstavljala stališča učencev Romov in bila njihova zaupnica. To delo je opravljala zelo odgovorno. Izdajati smo začeli romski ustvarjalni časopis Pručka, v katerem smo zabeležili in dokumentirali naše delo, objavljali novice, uspehe, poročali o dogajanju in posebej o sodelovanju učencev, staršev, okolja in kolektiva v projektu POGUM.

Vloga ravnatelja

Vloga ravnatelja je pri vsem tem delu izjemnega pomena, saj je ravnatelj na šoli prvi učitelj. Najbolj je lahko videl celoto in posamezne dele, ki dopolnjujejo celoto. Kot vizionar mora najprej dobro poznati svoje sodelavce, njihova močna področja, interese in možnosti njihove samouresničitve. Izjemno pomembno je, da ravnatelj pozna tudi osebna prepričanja svojih sodelavcev, njihova prepričanja o učenju, poučevanju, v katera je integrirana tudi vzgoja iz osebnih prepričanj, stališč in vrednot. Ravnatelj je podpornik, navduševalec in nagrajevalec vsega dobrega. Zato mora s kolektivom živeti, se veliko pogovarjati s posamezniki in skupinami o konkretnih razmerah pri pouku, izobraževanjih v rednem delu (hospitacije) kot tudi v sklopu razširjenega programa, v katerem sta morda še bolj kot pri rednem pouku učitelju omogočena ustvarjalnost in drugačen pristop dela ter s tem uresničevanje ciljev, ki presegajo cilje samega pouka. Prisoten mora biti pri razreševanju različnih izzivov, ki jih v šoli nikoli ne zmanjka. S svojimi spodbudnimi besedami, dejanji in obljubami vodi sodelavce do uresničitve njihovih ciljev in ciljev projekta. Zelo dobro je, če so osebni cilji tudi cilji organizacije, da se zaposleni poistovetijo in so pripadni organizaciji. Dober ravnatelj zna to tudi dobro usmerjati v skupni cilj.

Na Osnovni šoli Franceta Prešerna Črenšovci smo vse projekte in delo usmerjali v skupni cilj učenja in njegove vsakodnevne uporabe v razredu, pri učenju. Daleč najboljša filozofija učenja je formativni način dela z učenci, ki je povezoval in nadgrajeval tudi delo v projektu POGUM. Prek formativnega spremljanja učenci strategije učenja uresničujejo ob vsakodnevnem delu v razredu. Ta način dela učence zagotovo vodi v samoregulacijo, kar je najvišji cilj, ki smo ga zasledovali ves čas. Na naši šoli smo to strategijo razvijali in jo razvili tako daleč, da so postali nekateri učitelji pravi mojstri formativnega spremljanja in so svoje znanje ter izkušnje delili ne le učencem (sošolcem) pri vsakodnevnem učenju in šolskem delu, ampak tudi sodelavcem in drugim udeležencem vzgojno-izobraževalnega procesa doma in v tujini. Dober učitelj torej uči in dela po strategiji, za katero želi, da se je naučijo in jo uporabljajo tudi učenci.

Naloga in vloga ravnatelja pri tem je, da vidi naprej, da svoj kolektiv usmerja v uspešne strategije učenja, v vsakodnevne izboljšave, da vse vključene v procese učenja navdušuje za raziskovanje svojega dela po akcijskih spiralnih korakih in da po njihovih zakonitostih tudi sam dela oziroma vodi svoj kolektiv. Ob tem tudi stalno in sproti preverja, ali mu sodelavci sledijo. Začne se s samim načinom kadrovanja in uresničevanja programa, ki

smo si ga zadali. Vedno je treba zastaviti visok cilj, ki ga potem v teku dela dosežemo morda nekaj čez polovico, a tudi s tem moramo biti zadovoljni. V vsakoletni analizi programa morebitne nevralgične točke poskušamo odpraviti, zato se odločamo za projekte, ki nam pomagajo pri tem. Tako je tudi s projektom POGUM. V njem smo videli priložnost za usmerjenost strategij učenja podjetnosti, ki so uporabne pri vsakdanjem delu in ki pomagajo razvijati veščine in kompetence, pomembne za trajnostni razvoj in vseživljenjsko učenje. Takšen vodja želi biti vsak, a tega ni mogoče doseči čez noč, pač pa je pri tem potrebno izkustveno učenje, veliko vpogleda oziroma celostni pogled na učenje kot na razvoj osebnosti, veliko strokovnega znanja, avtonomnega odločanja in predvsem skrbi za dobro upravljanje s človeškimi viri. Ko usvojimo takšno strategijo dela, ki v glavnem prinaša pozitivne učinke, so stvari več ali manj enake, le vsebine so različne.

Če so strokovni delavci vpeljani v akcijsko raziskovanje svojega dela in če šola v realizaciji programa sledi akcijskemu nadgrajevanju dela, se pokažejo področja, za katera bi si želeli večji napredek, večji in hitrejši učinek v določenem časovnem obdobju. Tako se je na naši šoli za najranljivejše področje izkazalo delo z učenci Romi. Želeli smo izboljšati njihovo vsestransko sodelovanje, njihovo motivacijo za delo, povezovanje, podpiranje, inovativnost, prodornost, njihovo samopodobo in oceno lastne vrednosti. Osredotočili smo se na področje kulture in komunikacije, ki poganja kolesje tudi drugih področij, saj velja rek, da je skupnost močna, koliko je močan njen najšibkejši člen. Želeli smo več sodelovanja učencev Romov v celotnem programu šole in tudi v okolju, v katerem živijo, več sodelovanja s starši, ki bi posledično vodilo tudi v izboljšanje učenja in uspešnosti na vseh področjih življenja in dela šole. V projekt smo vključili že preizkušene in uspešne tekoče dejavnosti, pa tudi nove, inovativne. Prek analize in transfera dela smo že preizkušene oblike dela, kot so obeležitev dneva Romov, delo v skupnosti učencev šole, romski kotiček na šoli, sodelovanje na proslavah in prireditvah, povezali z novimi, in sicer širjenje kulture in značilnosti romske skupnosti v sosednjih šolah, povezovanje z romskimi društvi izven našega kraja, karierne predstavitve inovativnih idej za samozaposlitve POPRI idr. Predstavnico romske skupnosti smo kot tutorko za romske izzive na šoli vključili v skupnost učencev šole. Ta učenka je pomagala pri uveljavljanju romskih učencev, jih spodbujala in posredovala njihova vprašanja, dileme, težave. Vključili smo tudi inovativna in aktualna področja informacijsko-komunikacijske tehnologije, npr. učenje programiranja v šoli in romskem naselju. Pripravljali in izdajali smo romski ustvarjalni časopis Pručka.

Spremljanje napredka

Vsako opravljeno delo smo evidentirali in zbirali mape dosežkov in dokazov učenja, pri čemer je vsak posameznik izkazal lastno inovativnost (tako v obveznem kot razširjenem programu). Napredek smo spremljali tudi z občasnimi predstavitvami map dosežkov za starše in učitelje, mape so učenci predstavljali tudi mlajšim učencem. Tako so lahko učenci prek glasu učencev spoznavali delo in uspešne strategije za izboljšanje učenja. Spremljava dela je potekala tudi v obliki medsebojnih hospitacij in pogovorov. Uspešne načine dela smo predstavljali na različnih srečanjih, simpozijih. Izmenjavali smo izkušnje in se kot učeča se skupnost učili drug od drugega. Tako smo se lahko učili od profesionalcev, mojstrov na posameznem področju, npr. na področju formativnega spremljanja. Dobro prakso smo objavljali v časopisu Romic in na spletni strani ter v različnih pisnih in spletnih medijih. Veliko so nam pomagala tudi mnenja učencev, staršev idr. V romskem naselju Kamenci smo izvajali učno pomoč v kulturnem centru.

V timu smo izvedli nekaj strategij za izboljšanje sodelovanja, povezovanja in učenja, ena od teh je bila svetovna kavarna. To je strukturirani pogovor in zbiranje participativnih metod in orodij, ki temelji na ustvarjalnem razmišljanju in zbiranju inovativnih idej in pristopov. Uspešne metode dela so praktiki predstavljali na učiteljskih zborih, vsak član je v svoj pouk postopno vnašal vsaj en element, ki ga je skrbno načrtoval, spremljal in evalviral.

Ob zaključku projekta ne nameravamo končati načrtovanega dela, zlasti ne tistega, ki je prineslo pozitivne učinke. Iskali bomo priložnosti za vključevanje v sorodne projekte, v katerih bomo lahko vse te izkušnje ponovno uporabili in jih pomembno nadgradili.

Srečevali smo se tudi z nekaterimi izzivi, na katere smo težko vplivali, pri čemer imamo v mislih predvsem menjavanje vodje projekta na šoli, ki je bila pri projektu zaposlena za določen čas in si je sčasoma našla drugo, stalnejšo zaposlitev. Tako smo vsi člani morali vedeti za vse in tudi opravljati nekatera dela ter stalno vpeljevati

novince, ki pa so glede na okoliščine imeli začetne težave s celostnim pogledom na delo v projektu. Zato smo ukrepali tako, da smo vodji projekta zagotovili stalno delo na šoli tudi iz drugih dejavnosti.

Sklep

Projekt POGUM nam je dal nov zagon in novo spoznanje, da se je treba vsake naloge lotiti smelo, načrtno in zavestno. Tudi manjši koraki so lahko odlično izhodišče za velik napredek in uspeh, če le vodijo naprej in če so zagotovilo, da se stvari premaknejo z mrtve točke oz. točke, za katero želimo doseči spremembo. Spoznali smo, da je treba posebej skrbno voditi, ustrezno motivirati in spremljati predvsem mlade sodelavce, ki so šele na začetku svoje strokovne poti. Treba jim je dati priložnost, biti potrpežljiv in jim zagotoviti popolno podporo. Samo praktične izkušnje niso dovolj. Poglobiti se je treba v literaturo, opraviti strokovno analizo in vedno znova stvari načrtovati za nov začetek. Tudi epidemija je pomembno vplivala na potek našega dela, zlasti nam je onemogočila srečanja z zunanjimi partnerji in strokovno izmenjavo v konkretnem učnem okolju, ki bi nam vsem gotovo dalo še več razlogov za veselje in zadovoljstvo zaradi opravljenega dela v okviru projekta. Delno je na potek dela v okviru projekta gotovo vplivala tudi menjava ravnateljice na šoli v zadnjem letu projekta. Pa vendar je treba nadaljevati tam, kjer smo končali, in pogumno stopati po začrtani poti. Kajti pogum mora na področju vzgoje in izobraževanja za vse vključene vedno znova veljati največ.

Viri in literatura

Ažman, T. (2008). *Učenje učenja – kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Horvat, M. (2009). *Sinergični model razvijanja učnih strategij v osnovni šoli*. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta pri Univerzi v Ljubljani.

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS

Mesec, B. (1994). Model akcijskega raziskovanja. *Socialno delo 33 (1),* 3–16.

Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne* učne *strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Polšak, A. (ur.). (2019). *EntreComp: Okvir podjetnostne komeptence.* Prirejeno po Bacigalupo idr. (2016) in McCallum idr. (2018). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/entrecomp.pdf

3.7 Razvijanje podjetnosti na ravni gimnazije – izkušnje ravnateljev

Dr. Anton Polšak, *Zavod RS za šolstvo*

V prispevku predstavljamo intervjuja z dvema ravnateljema gimnazij, ki sta bili vključeni v projekt kot razvojni gimnaziji, z Branko Hrast Debeljak, ravnateljico Gimnazije Tolmin, in dr. Samom Repoluskom, ravnateljem Škofijske gimnazije Antona Martina Slomška v Mariboru. Člani timov obeh gimnazij so ves čas aktivno sodelovali v projektu, prav tako sta se v delo na gimnazijah dejavno vključevala oba ravnatelja. Zanimale so nas njune izkušnje, saj je vloga ravnatelja pri katerem koli projektu na ravni šole zelo pomembna.

Intervjuja sta bila opravljena na daljavo, teme pogovora pa so bile razumevanje podjetnosti na ravni šole, vloga ravnatelja in sodelovanje z okoljem.

Razumevanje podjetnosti

Prosim, primerjajte svoje razumevanje kompetence podjetnosti danes z obdobjem, ko ste vstopili v projekt POGUM oz. PODVIG. V čem vidite spremembe?

Dr. Samo Repolusk:
Vstop v projekt PODVIG je sovpadal z mojim začetkom ravnateljevanja na šoli. Na gimnaziji so že pred tem posamezni učitelji sodelovali v manjših projektih razvijanja kompetenc podjetnosti, a predvsem v smislu podjetnosti na poslovnem oz. gospodarskem področju: od ideje novega izdelka/procesa do njegovega razvoja in implementacije. Kompetenco podjetnosti se je torej razumevalo v tem ožjem pomenu. Z vstopom v projekt PODVIG se je v razvoj teh kompetenc vključil širši krog učiteljev in dijakov, predvsem pa smo začeli to kompetenco razumevati v njenem najširšem smislu ustvarjalnosti: od podjetniških voda do osebne podjetnosti pri razvijanju individualnih talentov in prispevkih k izboljšanju vzdušja v šoli.

Branka Hrast Debeljak:
Ob vstopu v projekt je bilo tudi med ravnatelji – zlasti gimnazijskimi – precej negativnih občutkov. Pojem podjetnost namreč zveni podobno kot podjetništvo, in marsikdo je menil, da to ne sodi v splošnoizobraževalni program. Sama sem sicer bila prepričana, da sodi tudi poznavanje osnov ekonomije v pojem splošne izobrazbe, a projekt me je pritegnil predvsem zato, ker je v pojem podjetnost zajel razvijanje mnogih kompetenc, ki krepko presegajo obseg kompetenc, ki so jih dijaki pridobili v klasičnem izobraževanju.

Največjo spremembo zato vidim predvsem v tem, da smo se tako jaz kot moji kolegi seznanili z vsemi kompetencami podjetnosti ter razvili zavedanje, kako pomembno je njihovo sistematično vključevanje v pouk. Poleg tega smo tudi mi sami pri svojem novem načinu dela razvili mnoge kompetence, ki jih pri klasičnem pouku po predmetih nismo potrebovali.

Kako bi opisali bistvo razvijanja podjetnostne kompetence v obdobju gimnazijskega šolanja? Lahko navedete primer dobre prakse, s katero izkazujete razvijanje podjetnostne kompetence na vaši šoli?

Dr. Samo Repolusk:
Bistvo razvijanja podjetnostne kompetence bi skrčil v cilju iz pasivnega opazovalca življenja ustvariti ambicioznega oblikovalca okolja in svoje osebnosti. To med drugim pomeni, da lahko posameznik na podlagi svojih obstoječih

talentov nekatere od njih razvije v večjo odličnost ali celo v razvoj novih talentov. Kot primer dobre prakse na šoli bi omenil dva. Prvi je načrtno spodbujanje podjetnega razmišljanja v okviru ciljev posameznih predmetov, kar so preizkušali učitelji v okviru ur rednega pouka in potem te primere delili s svojimi sodelavci in izven šole. Drugi primer pa je načrtno uvajanje obvezne izbirne vsebine projektno delo v drugem in tretjem letniku kot izbirni del obveznih izbirnih vsebin, v okviru katerega so bile dijakom ponujene različne dejavnosti večjega osebnega angažiranja v šolskem ali izvenšolskem okolju. Epidemija je polno implementacijo tega sicer zavrla (predvsem skupne predstavitve rezultatov dela in timsko delo), a to ostaja eden od naših prvih ciljev v bližnji prihodnosti.

Branka Hrast Debeljak:
Bistvo je bila predvsem sprememba miselnosti učiteljev, ki niso več razmišljali samo o tem, kaj bodo dijaki znali, temveč tudi o kompetencah, ki jih bodo razvijali v tem procesu. Druga pomembna zadeva je bil interdisciplinarni pristop k delu, pa najsi je šlo za pripravo prireditve, ekskurzije, razstave … Kot dober primer, iz katerega smo se res veliko naučili, bi izpostavila celoletno preučevanje zgodovine šolstva v Posočju in pripravo zaključne prireditve, v katero je bilo vpeto celoletno delo dijakov – od pridobljenih podatkov do organizacijskih spretnosti, vizualnih vsebin …

Kako bi definirali podjetnega dijaka, strokovnega delavca, vodstvenega delavca?

Dr. Samo Repolusk:
Podjeten dijak je dijak, ki povezuje znanje in izkušnje, pridobljene v šoli in izven šole, v nove ideje, s katerimi tako osebnostno raste in se premika »iz cone udobja«, kot tudi bogati šolsko vzdušje in okolje. Podjeten strokovni delavec je oseba, ki prva uresničuje cilj vseživljenjskega učenja in nenehno išče nove pristope za navduševanje mladih za svoj predmet, pri tem pa – predvsem na gimnaziji – upa tvegati, tako da njegove ustvarjalnosti ne hromi zgolj skrb za »uspeh na maturi«. Podjetnost vodstvenega delavca se kaže v razločevanju prioritet vzgoje in izobraževanja in avtonomnem ukrepanju v smeri vizije razvoja šole, pri čemer kdaj hodi tudi po še neutrjenih poteh. Zbirokratizirano in uniformirano šolstvo je recept za stagnacijo in nazadovanje prihodnje družbe.

Branka Hrast Debeljak:
Podjeten dijak/strokovni delavec/vodstveni delavec zazna izzive svojega okolja, jih zna pravilno ovrednotiti in v sodelovanju z drugimi poiskati inovativne, kreativne ideje za njihovo reševanje ter je opremljen s kompetencami, potrebnimi, da v sodelovanju z drugimi prispeva svoj del v mozaik reševanja določene naloge.

Če bi imeli možnost odločiti se ravnateljevati in/ali poučevati, za katero možnost bi se odločili: za šolo, ki ima izkušnje z razvojem podjetnostne kompetence, ali za šolo, ki tega doslej ni imela? Lahko utemeljite svojo izbiro?

Dr. Samo Repolusk:
Moram priznati, da bi mi osebno pomenilo izziv oboje. Pri vodenju šole brez izkušenj razvoja podjetnosti bi si lahko pomagal z že pridobljenimi izkušnjami, kar bi bilo lažje, pri tem pa bi bil največji izziv doseči začetni premik v razmišljanju zaposlenih v takšnem okolju (tj. utemeljitev smiselnosti sprememb), še posebno če šola zaradi »dobre zunanje podobe« ne čuti razloga za kakršne koli spremembe in »premik iz cone udobja«. Pri vodenju šole z izkušnjami razvoja podjetnosti pa to pomeni, da mora biti ravnatelj prvi odprt za nenehno vrednotenje opravljenega dela in potrebne spremembe, pri tem pa ne sme »zaspati na lovorikah«, temveč mora še bolj poudarjati prepoznavanje in spodbujanje odličnosti posameznikov, ki s podjetnostnimi idejami izstopajo iz povprečja. Verjamem namreč, da človeška ustvarjalnost nima meja v smislu novih idej, le paziti moramo, da pri vsem skupaj ne pozabimo na človeka, njegovo osebno rast in zdravje – nenehno pehanje za novimi »podjetnimi« idejami lahko namreč postane tudi malik, ki ne upošteva, da vsak človek potrebuje tudi čas za opazovanje, refleksijo in hvaležno opazovanje sadov svojega dela. Biti podjeten lahko tako pomeni tudi izmakniti se za določen čas iz toka »aktivizma« v krog »meditacije«.

Branka Hrast Debeljak:
Vsekakor bi izbrala šolo, ki že ima tovrstne izkušnje. Uvajanje takega načina dela namreč zahteva veliko angažiranja in časa, premikanje miselnosti ter korenito spremembo organizacije pouka. V šoli, v kateri je to že utečeno, ostaja več časa in energije za nadgrajevanje dela.

Vloga ravnatelja

Se je v obdobju sodelovanja v projektu PODVIG v vaši praksi pedagoškega vodenja kaj spremenilo? Kakšna je bila vaša vloga pri delovanju tima?

Dr. Samo Repolusk:
V začetku projekta PODVIG sem se precej aktivno vključeval v sestanke šolskega tima, prav tako sem hodil na vsa izobraževanja in srečanja ravnateljev. Za dobro razumevanje ciljev projekta je bilo to nujno. V fazi implementacije idej sem se iz dela šolskega tima počasi umikal, vendar pa sem ves čas podpiral delo učiteljev šolskega tima in spodbujal diseminacijo na ravni zbornice in tudi navzven. Pri lastnem delu sem zaradi večje učinkovitosti dela in komunikacije spremenil načine obveščanja in komunikacije (večja izraba digitalnih medijev), mnoge cilje profesionalnega razvoja učiteljev sem vključil kot kazalnike za doseganje kriterijev pri vrednotenju redne delovne uspešnosti zaposlenih (npr. medpredmetno izvedene ure, delo v projektih, objave strokovnih člankov, sodelovanje z zunanjimi institucijami, inovativni predlogi zaposlenih za izboljšanje učnega ali delovnega procesa itd.), predvsem pa sem sam pri sebi začutil, da moram biti manj »zategel« pri predstavljanju in implementaciji idej, ki se porodijo meni ali sodelavcem – uniformiranost in delo »s plašnicami na očeh« je strup za ustvarjalnost in podjetnost. V tem pogledu sem šele na začetku poti, a gledam v prihodnost z optimizmom.

Branka Hrast Debeljak:
Moja vloga je bila predvsem v podpori delovanju tima ter skrbi za organizacijske zadeve (urniki, nadomeščanja ipd.). Prav gotovo se je zgodil premik v tej smeri, da se ob obilici dejavnosti nisem več mogla udeleževati vseh dejavnosti, temveč sem veliko več pobude, prepuščala kolegom, predvsem zaradi njihove vedno večje izkušenosti in uigranosti tima.

Kaj opažate, da se je, odkar sodelujete pri projektu, spremenilo na šoli oz. pri pouku?

Dr. Samo Repolusk:
Sodelovanje v projektu PODVIG poteka sočasno s sodelovanjem v projektih Inovativna učna okolja ECOCOM (projekt v okviru Erasmus+) in A-SELFIE, že pred tem pa je naša šola sodelovala v večini pomembnih razvojnih projektov našega šolstva. To pomeni, da je filozofija »nenehnega izobraževanja« trdno vpeta v delo kolektiva. Novost v tem času je veliko širša vključenost sodelavcev v omenjene projekte, prav tako pa pogum novih sodelavcev za koordiniranje projektov, s čimer so si pridobili kar nekaj novih organizacijskih in pedagoških kompetenc. Izkazalo se je, da je v zbornici več učiteljev zmožnih kakovostnega koordiniranja projektov, prav tako pa smo se podjetno naučili povezovati načrtovanje razvoja kompetenc iz različnih projektov, kar je v sinergiji prispevalo k manj burnemu in bolj samoumevnemu sprejemanju ciljev posameznih projektov. V učnem procesu se je nadaljeval razvoj inovativnih didaktičnih pristopov, pri čemer so se ti pristopi v luči kompetenc podjetnosti premaknili iz ožje usmerjene uporabe e-tehnologij v širše didaktične pristope. Predvsem pa smo zaradi izkušenj in večje suverenosti zaradi sodelovanja v projektih na začetku epidemije z večjo lahkoto prešli k novi obliki pouka po modelu »digitalnega dvojčka«. Čas po epidemiji pa bo seveda prinesel nove izzive, predvsem drugačno predznanje, delovne navade in socialne izkušnje mladih, ki pridejo iz osnovne šole oz. iz »sveta pouka na daljavo«, zato bo treba ideje podjetnosti in inovativnosti uporabiti pri podpori mladih na teh področjih.

Branka Hrast Debeljak:
Predvsem se je spremenilo razmišljanje iz pogleda, da je za vsakega učitelja pomemben samo njegov predmet, v sodelovalno načrtovanje in učenje. Temeljito se je spremenil način načrtovanja šolskega dela, saj mnoge dejavnosti, ki smo jih prej bodisi tlačili v redne predmete ali popoldanske dejavnosti, zdaj spretno vključujemo zlasti v pouk interdisciplinarnega tematskega sklopa (ITS).

Kateri elementi oz. področja razvoja podjetnostne kompetence so se v času projekta po vaši presoji najbolj in najhitreje razvijali? Lahko na kratko pojasnite, čemu pripisujete to ugotovitev? So bile kje tudi težave/izzivi?

Dr. Samo Repolusk:
V času projekta smo, po moji presoji, dosegli največ premikov na naslednjih področjih:

- motivacija in vztrajnost – čas projekta je sovpadal s časom epidemije in učitelji ter ravnatelj smo vlagali velike napore v vzdrževanje motivacije dijakov za delo ter podporo in sodelovanje s starši (tematska izobraževanja, roditeljski sestanki, redna komunikacija z dijaki in starši, individualni pogovori);
- aktiviranje virov – v času projekta, ki sovpada tudi s poukom na daljavo, smo morali aktivirati tako različne učne vire (dodatni spletni viri, i-učbeniki, kvizi ipd.), tehnične vire (opremljanje dijakov in zaposlenih z računalniki za delo na domu v prvi fazi pouka na daljavo, nabava kamer in zvočnikov za prenos pouka iz razreda za dijake doma v drugi fazi pouka na daljavo) kot tudi človeške vire (nadomeščanja učiteljev v času bolezni, dodatno delo pri organizaciji dopolnilnega pouka za učno šibkejše dijake pri pouku matematike);
- načrtovanje in vodenje – zelo veliko je bilo sprotnega načrtovanja zaradi prilagajanja situaciji in določanje prioritet dela, s čimer smo prav vsi (dijaki in zaposleni) razvijali tudi področje spoprijemanja z negotovostjo, dvoumnostjo in tveganjem;
- sodelovanje – načrtno smo si zadali več medpredmetnega povezovanja pri posameznih predmetih (npr. geografija in sociologija itd.), prav tako pa so dijaki veliko bolj kot prej izkoristili medvrstniško učenje na daljavo, kar so jim omogočile nove izkušnje izrabe digitalnih medijev (samoiniciativno učenje pred pisnimi nalogami v manjših skupinah v Zoomu), zaposleni pa tudi skupno načrtujemo promocijske dejavnosti;
- vizija – v okviru projekta A-SELFIE smo naredili digitalno strategijo šole, v zadnjem času pa tudi analizo stanja na šoli SWOT in načrtovanje vizije dela za naslednje pet- do desetletno obdobje.

Najbolj smo bili prikrajšani za sodelovanje z okoljem, kar je posledica epidemije in ukrepov, ki so močno zaznamovali naš način dela v preteklih dveh letih.

Branka Hrast Debeljak:
Pri učiteljih se je prav gotovo najhitreje razvijalo obvladovanje negotovosti, dvoumnosti in tveganja. Preskok iz klasičnega načina dela je namreč zanje pomenil premik v polje neznanega, ki so ga opravili izredno uspešno. Je pa res, da so bili v projekt vključeni učitelji, ki si najbolj želijo sprememb, so pri svojem delu tudi sicer suvereni, samostojni in ustvarjalni in je bil zanje ta preskok vsekakor lažji.

Pri dijakih so se najhitreje razvijale kompetence s področja odkrivanja priložnosti, njihovo vrednotenje zamisli in ustvarjalnost. Več težav se je pojavljalo na področju motiviranosti in ustvarjalnosti.

Sodelovanje z okoljem

Na kakšen način ste organizirali sodelovanje šole z okoljem? Kaj je vaš doprinos pri tem, kaj doprinos šole?

Dr. Samo Repolusk:
Sodelovanje šole z okoljem je bilo zaradi epidemije v zadnjih dveh letih močno okrnjeno. Kljub temu smo poskusili to sodelovanje organizirati vsaj na nekaterih ravneh, pri čemer sem imel kot ravnatelj pomembno vlogo spodbujevalca in potrjevalca odločitev v zapletenih razmerah.

- Z dijaki in njihovimi starši smo sodelovali prek rednih tedenskih ravnateljevih obvestil in dopisov razrednikov po eAsistentu (predvsem v času strnjenega pouka na daljavo), z organizacijo tematskih

roditeljskih sestankov za starše in dijake z vabljenimi zunanjimi gosti, ki smo jih izvedli na daljavo, v zadnjem času pa seveda ponovno z načrtovanimi individualnimi srečanji v živo.

- Z domačimi univerzami in fakultetami smo ves čas aktivno sodelovali pri izvajanju spletnih raziskav za študente in raziskovalce, pri omogočanju izvajanja študentske pedagoške prakse v živo za večje število študentov in pri izvajanju vzornih nastopov za študente (več učiteljev je strokovnih sodelavcev fakultet za didaktiko posameznih predmetov).
- S Šolo za ravnatelje smo sodelovali v okviru projekta Učim se biti učitelj, v okviru katerega smo zaposlili mladega učitelja na začetku karierne poti in mu omogočili šestmesečno profesionalno rast in pripravo na strokovni izpit.
- Koordinatorji projektov in člani šolskih razvojnih timov so sodelovali z Zavodom RS za šolstvo, MIZŠ in zunanjimi (mednarodnimi) partnerji v okviru projektov Inovativna učna okolja, Podjetnost v gimnaziji, A-SELFIE in Erasmus+. Pri tem je šlo tako za sodelovanje na ravni organizacije in implementacije ciljev v zbornici kot tudi za priprave primerov dobrih praks za sodelavce v zbornici kot tudi izven šole.
- V okviru projektov PODVIG in Inovativna učna okolja smo sodelovali z več zunanjimi institucijami v okviru izobraževanj za naše učitelje.
- V okviru prostovoljstva smo sodelovali z nekaterimi vzgojno-varstvenimi in vzgojno-izobraževalnimi ustanovami (npr. domovi za starostnike, zapori, šole za otroke s prilagojenim programom), hkrati pa smo z internimi čistilnimi akcijami skrbeli za čisto okolje v šolskem okolišu in izven njega.
- Z Mestno občino Maribor in ZOTKS smo sodelovali v okviru natečajev za izdelavo raziskovalnih nalog, ki smo jih tudi uspešno zagovarjali.
- Več mladim učiteljem smo omogočili obvezne vzorne nastope, ki so pogoj za pristop k strokovnemu izpitu. Pri tem smo ob vsem izrazito povečanem rednem delu imenovali mentorje zanje in hkrati hospitirali ter evalvirali njihove nastope.
- V okviru Dnevov antike na šoli smo na šolo povabili univerzitetne profesorje s predavanji in pogovori za dijake.
- V okviru pouka na terenu Nehajmo že s tem srednjim vekom smo sodelovali z Domom sv. Jožefa v Celju in Pokrajinskim muzejem Celje.
- Ob Dnevih za radovedne smo izvajali različne delavnice za osnovnošolce in sočasno predstavili življenje in delo na šoli.
- V okviru športnih taborov na Rogli in v Baški smo sodelovali z lokalnimi turističnimi društvi.
- Z društvom Zaupni telefon Samarijan sodelujemo ob različnih priložnostih, med drugim smo organizirali božično-novoletni koncert za vse njihove prostovoljce.
- S plesno šolo Pingi smo sodelovali pri izvedbi maturantskega plesa (kot prva in ena med le petimi šolami Sloveniji junija 2021).
- S turističnima agencijama Aritours in Kompas Young smo sodelovali pri izvedbi maturantske ekskurzije (med zelo redkimi jeseni 2020 in tudi 2021), tako da je nismo izpustili še nobeno leto.
- Z avtošolo Videčnik smo dijakom omogočili pripravo na vozniški izpit.

Vse naštete dejavnosti smo morali opraviti ob upoštevanju vseh strogih varnostnih ukrepov za omejevanje širjenja okužb, kar je zahtevalo nemalo izvirnih pristopov, načrtovanja in potrpežljivosti. Pravilnost sprejetih odločitev se je kazala tudi v dejstvu, da smo imeli v času večjih valov okužb le manjše deleže okuženih dijakov in zaposlenih.

Branka Hrast Debeljak:
Šola je v okviru tega projekta le še okrepila svoje dobro sodelovanje z okoljem. Kot edina srednja šola v Posočju smo namreč že prej sodelovali tako z raziskovalnimi oddelki podjetij kot z drugimi institucijami. Velik premik je bil pri vključevanju dijakov v njihove neposredne dejavnosti in njihovo izvajanje v korist vsega okolja (proslave, razstave, mladinske iniciative ipd.).

Kaj so pridobili, razvijali v učnem okolju dijaki kot posledico sodelovanja šole z okoljem?

Dr. Samo Repolusk:
Dijaki so ob zgoraj naštetih načinih sodelovanja z okoljem po našem mnenju pridobili veliko. Najprej so začutili, da se je šola pripravljena prilagajati njihovim željam in hkrati »podjetno tvegati« v zahtevnih razmerah, ko so se v družbi krnile skoraj vse socialne dejavnosti. To je ustvarjalo odnos zaupanja in tudi zavest pripadnosti. Hkrati so bili zaradi načrtovanih ciljev (maturantska ekskurzija, maturantski ples) tudi nekoliko bolj motivirani za naporno šolsko delo v času, ko je bilo veliko odvisno tudi od njihove notranje motivacije. Nenazadnje so se dijaki učili smiselnega usklajevanja in upoštevanja vseh varnostnih načel za omejevanje širjenja okužb, hkrati pa načrtovanja življenja in dela na način, da smo lahko izvajali čim več dejavnosti, ki bi jih bilo ob slabem načrtovanju nemogoče izvesti (tudi šolske prireditve in razredne dogodke med letom). Osebno menim, da je tak način dela prispeval tudi k zmanjšanju nekaterih osebnih stisk, ki smo jih čutili vsi.

Branka Hrast Debeljak:
Poleg izkustvenega učenja ter razvijanja kompetenc sodelovanja so dijaki vzpostavili tudi tesnejšo vez s svojim okoljem, prepoznali so zaposlitvene možnosti in si s svojimi pobudami ustvarjali priložnosti za nadaljnje sodelovanje z njim.

Lahko predstavite oz. opišete primer dobrega sodelovanja z okoljem v projektu PODVIG? V čem se ob takem sodelovanju spremeni učni proces?

Dr. Samo Repolusk:
V okviru projekta PODVIG bi izpostavil dva primera. V prvem primeru so dijaki v okviru prostovoljstva sodelovali pri »online« izvedbi božično-novoletnega koncerta za vse prostovoljce društva Zaupni telefon Samarijan, s katerim so prostovoljcem z glasbenimi točkami in programom pričarali lepše praznične dni, kasneje pa so v živo sodelovali še z učenci Osnovne šole Gustava Šiliha pri izvedbi specialne atletske olimpijade. Drugi primer dobre prakse se mi zdi sodelovanje članov razvojnega tima pri pripravi vzorčnih ur pouka za razvijanje kompetence podjetnosti, ki so jih predstavili tako sodelavcem kot tudi na srečanjih oz. izobraževanjih za druge šole. V prvem primeru se učni proces neposredno ni spremenil oz. so dijaki uporabili nekatera znanja, ki so jih pridobili v času formalnega izobraževanja, v drugem primeru pa so seveda učitelji vse vzorčne ure najprej izvedli v svojih razredih in s tem bogatili in spreminjali učno prakso.

Branka Hrast Debeljak:
Vse Posočje smo povezali ob raziskovanju zgodovine srednjega šolstva v Posočju, katerega zaključna prireditev ob stoletnici srednjega šolstva v Tolminu je zbrala vse generacije tolminskih maturantov. Učni proces se je spremenil z obiskom arhivov, pogovori z zgodovinarji, vstopom strokovnjakov iz drugih institucij v proces priprave razstav, vabil, scene ter pripravo prireditve. Učni proces se je spremenil predvsem v tem, da učitelj ni bil posredovalec znanja ali usmerjevalec dijakov, pač pa so dijaki sami začutili potrebo po dodatnih znanjih in spretnostih, raziskali so, kje bi jih lahko pridobili, navezali so stike in imeli aktivno oz. vodilno vlogo v vseh fazah do končnega izdelka.

Na katere ovire ste naleteli pri vzpostavljanju sodelovalnega učnega okolja z zunanjimi partnerji in kako ste jih premagovali? Kdo vam je pomagal pri tem?

Dr. Samo Repolusk:
Največja ovira pri vzpostavljanju sodelovalnega učnega okolja z zunanjimi partnerji je bil ravno čas epidemije, zaradi česar smo npr. izobraževanja za zaposlene organizirali na daljavo. Druga ovira je bolj interne narave: ker smo kot šola vključeni v več projektov, imamo tudi veliko internih izobraževanj za učitelje. To pa pomeni, da so zaposleni včasih zasičeni z vso možno ponudbo in posledično tudi manj zainteresirani. V tem pogledu bo v prihodnje nujno, da imamo na šoli kak projekt manj, pa k temu bolj usmerjeno delovanje.

Branka Hrast Debeljak:
Večjih ovir ni bilo, saj so strokovnjaki, zlasti v muzejih, arhivih in podobnih institucijah večinoma bolj izkušeni v takem načinu dela kot naši učitelji. Pojavljale so se le zaradi omejitve vstopov v njihove prostore zaradi epidemije.

Kaj menite, da je doprinos vaše gimnazije na lokalni ali regionalni ravni pri razvoju podjetnostne kompetence v šolah?

Dr. Samo Repolusk:
To je težko vprašanje: vsak, ki želi spreminjati druge, se zaveda, da se mora najprej znati spremeniti sam. V tej luči bom raje bolj skromno rekel, da verjamem v delo »po majhnih korakih«. Naši učitelji so prispevali nekaj primerov dobrih praks, ki so jih predstavili tudi sodelavcem drugih šol, prav tako pa smo na različnih ravneh sodelovali z lokalnim okoljem. Morda je eden takih vidnih znakov izvedba lanskega maturantskega plesa v težkih razmerah, pri čemer smo pokazali, da se da z nekaj podjetnega načrtovanja, ki seveda vključuje tudi tveganje, izpeljati tudi na videz logistično nemogoč projekt. Še pomembnejši pa se mi zdi prispevek naše šole skupaj s štirimi drugimi, ko smo jeseni v okviru slovenskega predsedovanja Svetu EU v okviru vseevropskega projekta A-SELFIE izpolnili kriterije za pridobitev naziva Digitalna šola.

Branka Hrast Debeljak:
Največji prenos je prav gotovo na lokalni ravni, saj je šola postala prepoznavna kot partner, ki se lahko vključuje v mnoge dejavnosti v okolju. Podjetja in institucije nam ponujajo raziskovalne naloge, pripravo promocijskih materialov, pripravo prireditev ipd.

Kaj bi želeli v prihodnje poglabljati oz. širiti na področju podjetnostne kompetence na svoji šoli in na regionalni ravni?

Dr. Samo Repolusk:
Razvijanje podjetnosti je vseživljenjski izziv. Na šoli vidim največji izziv v pripravi skupne vizije šole, ki bo vključevala vsa naša dosedanja pedagoška in didaktična spoznanja (tudi v okviru sodelovanja v projektih) in prepoznala načine, kako lahko to še bolj krepimo in razvijamo, potem pa v vzdrževanju želje po podjetnem in ambicioznem delovanju dijakov in zaposlenih. Na regionalni ravni seveda načrtujemo obuditev večine sodelovanj, ki so bila prekinjena zaradi epidemije v preteklih dveh letih.

Branka Hrast Debeljak:
Vsekakor smo zanemarili področje ekonomske pismenosti, zato bi morali temu področju, skupaj z razvijanjem digitalnih kompetenc, dati večji poudarek.

Obema ravnateljema hvala lepa za pogovor.

4

Povezovanje šol z okoljem

4.1 Kompetence podjetnosti na področju prostora

Špela Kuhar, Barbara Viki Šubic, mag. Polona Filipič, *Center arhitekture Slovenije*

Izvleček

Vključeni v procese izobraževanja in ozaveščanja o pomenu prostoru in arhitekture postanemo bolj ustvarjalni in aktivni državljani. V prihodnje lahko zato bolj suvereno odločamo o posegih v prostor, se vključujemo v načrtovanje in zagovarjamo takšne vrednote, ki bodo stremele k izgradnji kakovostnega skupnega prostora. Dolgoročni rezultat je pričakovana višja kakovost bivanja za vse.

Ključne besede: podjetnostna kompetenca EntreComp, prostor, arhitektura, trajnost, okolje

Namen

Namen projekta Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v osnovnih šolah (POGUM – POdjetnost, Gradnik zaUpanja Mladih) je bilo opolnomočenje pedagoških delavcev in učencev za razumevanje podjetnosti na različnih področjih. Področje prostora, ki smo ga vodili konzorcijski partnerji v Centru arhitekture Slovenije, je bilo usmerjeno k vsebinam znotraj področja, kot so arhitektura, notranji prostor, zunanji prostor, ekologija, okolje, materiali in trajnostni razvoj.

Koncept podjetnosti na področju prostora in arhitekture odpira do sedaj malo zastopane vsebine v osnovnih šolah. Področje arhitekture, prostora in oblikovanja se zdi na prvi pogled strokovno polje, na katerem se laiki ne znajdejo najbolje. A le na prvi pogled, saj lahko prav vsi pridobimo znanja, ki bodo pomagala, da bomo lahko imeli kritične poglede na urejanje prostora in v določenih primerih dejavno soustvarjali svoj intimni ali skupni prostor. Področje prostora je ključno za počutje, delo in zdravje vsakogar, zato je prav, da se te vsebine izvajajo tudi v šolah. Saj le znanje, ki se gradi od mladosti naprej, lahko pripomore k zviševanju kakovosti našega skupnega prostora v prihodnosti. Na ta način se lahko dolgoročno izboljša splošna prostorska kulturna zavest mladih ljudi in s tem tudi zahteve po boljši prostorski urejenosti mest, javnega prostora in stavb. V nadaljevanju navajamo osnovna znanja in orodja, načine, ki lahko uporabnikom omogočajo soustvarjanje funkcionalnega, prijetnega in stimulativnega šolskega prostora v tesnem sodelovanju s strokovnjaki s tega področja, pedagogi in učenci.

Cilji razvoja podjetnosti na področju prostora

- Bolj kakovostno bivalno okolje in posledično višja kakovost življenja za vse
- Upoštevati načela in cilje trajnostnega razvoja na področju prostora
- Opazovati obstoječe stanje in ga kritično ovrednotiti
- Prepoznati probleme, povezane s prostorom, tako notranjim kot zunanjim
- Načrtovati rešitve za prepoznane probleme

- Oblikovati skupine deležnikov za lažje in hitrejše reševanje problemov
- Razvijati veščine modela EntreComp
- Usposabljati učence, da bodo usposobljeni za samostojno strokovno in življenjsko pot (ozaveščanje o temeljnih problemih na področju urejanja prostora: preprečevanje razpršene gradnje, seznanitev z urbanističnimi načrti lokalne skupnosti – načrtovanje umestitve projektov na nepoplavna območja, neplazovita in varovana, upoštevanje senčnih leg – energetska učinkovitost, možnost lokalne samooskrbe – materiali, energija, lokalna kmetijska preskrba, izbira ekoloških materialov pri gradnji, optimizacija stroškov življenjskega cikla stavbe – dolgoročno razmišljanje, tehnična kakovost (stabilnost stavbe – statika, potres, protipožarna, zvočna in toplotna zaščita stavbe, zaščita stavbe in delov stavbe pred vlago, odpornost stavbe pred vplivi okolja, vprašanje čiščenja in vzdrževanja ter možnosti razgradnje stavbe)
- Postati kritična in aktivna civilna družba

Vsebinske smernice

- »Prostor vpliva na nas in mi vplivamo na prostor« – praktično in teoretično preverjanje trditve, z ureditvijo prostorov šole
- Proučitev možnosti nove uporabe degradiranih/neuporabljenih/opuščenih prostorov, ureditev, preverjanje namena nove uporabe
- Proučitev prostorov okoli šole/dvorišča/igrišča/skrivališča/počivališča in možne umestitve novih namenov uporabe z vključevanjem različnih deležnikov (sokrajanov, gospodarskih združb idr.)
- Proučitev degradiranih prostorov v lokalnem okolju/bližnji okolici šole/na poti v šolo, analiza prostorov, predlogi umestitve novih namenov in načinov uporabe (npr. naša ulica je lahko igrišče), vključitev lokalne oblasti, dogovori in uresničitev, participacija vseh starostnih skupin, spoznavanje načinov realnih dejanj, poteka realizacije, sodelovanje
- Vpliv prostora na uporabnike – preverjanje vpliva in pomena organizacije prostorov, akustike, svetlobe, barv, materialov z upoštevanjem vseh uporabnikov (pedagoški delavci, drugi zaposleni, učenci, obiskovalci)
- Organiziranje natečajnega dneva, v okviru katerega učenci ob podpori zunanjih mentorjev strokovnjakov s področja prostora (arhitekti, krajinski arhitekti ali drugi strokovnjaki za urejanje prostora) pripravijo predloge za preureditev izbranih prostorov
- Realizacija idej – preoblikovanje in popestritev izbranih prostorov (notranjih in/ali zunanjih) s participacijo tako pedagoških delavcev kot učencev ter zunanjih izvajalcev
- Proučevanje prostorov okoli šole in v šoli prek čutnih zaznav z osredotočanjem na eno čutilo z namenom ubesedovanja in opisovanja prostora in zaznave

Načela razvoja podjetnostnih kompetenc

- Načelo trajnostnega delovanja
- Načelo povezovanja prostorskih, trajnostnih in ekoloških ciljev
- Načelo odgovornosti do prostora, okolja
- Načelo spoštovanja različnosti

- Načelo sodelovanja
- Načelo solidarnosti

Ravni izvedbe

- Obvezni program
- Razširjeni program
- Izvenšolske dejavnosti

Prostor ima moč

Kako je prostor povezan z razvojem podjetniških kompetenc

Arhitekturo lahko spoznavamo na različne načine, izobraževanje o prostoru ponuja tudi številne možnosti za razvoj individualnih spretnosti posameznika. Arhitekturo lahko nekateri izražajo z besedami, drugi z risbo, tretji s tridimenzionalnimi strukturami. Arhitektura je povezovalno področje, ki spodbuja skupinsko delo. Arhitekturni način razmišljanja je vključujoč, naštete kompetence pa pripomorejo k razvoju splošnih znanj in veščin, ki jih učenci lahko uporabijo na drugih področjih svojega izobraževanja.

Kaj lahko torej dolgoročno pričakujemo od izobraževanja otrok o arhitekturi, prostoru in oblikovanju? Verjamemo, da bodo vsi vključeni v te procese izobraževanja postali bolj ozaveščeni, ustvarjalni in aktivni državljani. V prihodnje bodo bolj suvereno odločali o posegih v prostor in zagovarjali takšne, ki bodo stremeli k izgradnji kakovostnega skupnega prostora. Z izobraževalnim programom o arhitekturi in grajenem prostoru želimo preseči ustaljeno odmaknjenost od pomena prostora, želimo krepiti zavedanje in navdihniti ljudi ter institucije, da bodo zahtevali bolj kakovostno urejanje prostora.

Kot družba se vse bolj zavedamo, kako zelo prostor vpliva na nas. V tej perspektivi se postavlja zelo pomembno vprašanje, kako se to zavedanje zrcali v namernih prostorskih spremembah in kako te posledično vplivajo na naš drugačni način vedenja in čutenja. V okviru projekta POGUM smo s tem namenom izpostavili vprašanje o redefiniciji odnosa med prostorom in načini poučevanja. Med trajanjem projekta smo v tej perspektivi obravnavali raznolike vidike, ustreznost obstoječih šolskih prostorov za namen sodobnega načina poučevanja prek izkušnje, njihovo funkcionalnost in kakovost arhitekturne zasnove. Kakšne občutke porajajo ti prostori, ali so prijetni in spodbujajo učni proces, ali se v njih dobro počutijo otroci in zaposleni, ali so prostori zasnovani fleksibilno, večnamensko, kakšna je njihova akustika, naravna prevetrenost, osvetljenost, uporaba barv in materialov. Poleg notranjih prostorov je enako pomembna tudi urejenost šolske okolice, igralnih in športnih površin, šolskega vrta, prostorov za druženje in s tem povezanih vsebin, opremljenost ter podnebna ugodnost.

V svojem bistvu je namreč prostor fizično okolje, v katerem ljudje živimo in delamo, arhitektura pa je veliko več kot le grajeno okolje, je tudi del naše kulture. Je izraz nas samih in našega pogleda na svet. Arhitektura ne vpliva na družbo le na nezavedni ravni, določa tudi naše delovanje in čustvovanje. V tem smislu lahko dobra arhitektura pripomore k razvoju družbe. Arhitektura je namreč tudi umetniška zvrst, ki je neizogibna, prisotna za vse izmed nas in pomemben gradnik družbe. Zato moramo premisliti prav vsak poseg v prostor, morda toliko bolj v prostor, ki vzgaja in gradi temelje naših najmlajših.

Prostori vzgoje, učenja in poučevanja imajo posebno moč. Gradijo dolgotrajni okvir našim razvojnim procesom, takrat spoznavamo svet, izgrajujemo svoje vrednote, znanje, čustva. Tako kot prostor na svojstven način narekuje naše obnašanje, lahko tudi naše delovanje prostor redefinira, ga predrugači.

V tem smislu je ves čas vzpostavljen dialog med prostorom in uporabnikom. Izgrajuje se vez, ki pomeni vzajemno soustvarjanje. S tem namenom smo v projektu POGUM izpostavili osnovna znanja in orodja, ki uporabnikom omogočajo soustvarjanje funkcionalnega, prijetnega in stimulativnega šolskega prostora.

Priporočila za snovanje prostorov šole je treba premisliti v perspektivi več vidikov.

Organizacijska fleksibilnost in večnamenskost
Zasnova šolskih prostorov in razmeščanje elementov opreme ter šolskih rekvizitov naj omogoča raznolike načine poučevanja in učenja. Zagotovi naj se preprosta dinamika komunikacije med pedagogom in učencem, ko prostor in oprema podpirata sproščenost in povezanost sodelujočih. Uprizarjanje prostora naj sledi želenemu načinu poučevanja in učenja ter obratno. Pomembno je, da prostor omogoča učenje brez poučevanja ter razne oblike izkustvenega učenja.

Ustrezna akustika
Pri oblikovanju notranjosti šol je treba celostno obravnavati prostorsko akustiko – vedo, ki proučuje potovanje zvoka skozi prostor. Zvok se prenaša z valovanjem, ko se odbije od gladke površine (stene, stropa, stekla, kovine, umetne mase), potuje od ene gladke površine do druge, ustvarja odboje, ki v prostoru ustvarijo zvok. Zmanjšanje hrupa v šolskih prostorih je npr. zelo pomembno pri otrocih z avtistično motnjo. Prekomerne obremenitve s hrupom (zaradi različnih dejavnosti, ki potekajo vzporedno v prostoru šole, skupne dejavnosti, odmori itd.) je treba v prostorih šole reševati sistemsko in ne le z ad hoc dodajanjem oblog, brez celostne obravnave prostora s strokovnjakom za akustiko. Bivanje v akustično ustreznih prostorih vpliva na zdravje in počutje uporabnikov.

Naravna svetloba
Pomemben izziv pri oblikovanju šolskih prostorov naj postane zagotavljanje optimalne količine naravne svetlobe. Zadostna količina naravne svetlobe v šolskih prostorih pomeni boljše počutje in blagodejno vpliva na zdravje in koncentracijo učencev ter pedagogov. Poleg naravne svetlobe je pomembno zagotoviti tudi zadostne in kakovostne vire umetne svetlobe.

Barve
Barve je treba premisliti celostno kot pomemben element oblikovanja šolskega prostora, saj lahko zelo intenzivno vzbujajo raznolika občutja. Veda, ki proučuje vpliv barv na ljudi, se imenuje psihologija barv. Vsaka barva prebudi določene čustvene odzive, in dobro je, da pri oblikovanju šolskih prostorov to upoštevamo že v fazi načrtovanja. V šolskih prostorih stremimo k izbiri nevtralnih barv, ki so lahko okvir številnim dejavnostim in izdelkom učencev. V posebnih okoliščinah lahko uporabimo močnejše barve, ki v določenem prostoru nosijo pomenski poudarek. Z barvami lahko pričaramo zanimive vizualne učinke, ko strop prebarvamo v temno barvo, je občutek višine prostora nižji. Če s temnimi barvami obarvamo stene, se prostor optično zoži.

Materiali
Posebno pozornost naj se v šolskih prostorih posveti izboru materialov, tako gradbeno konstrukcijskih, kot tudi nekonstrukcijskih. Prednost naj imajo trajnostni in naravni materiali, ki so trpežni in nezahtevni za vzdrževanje. Material z barvo, toploto in teksturo gradi občutenje prostora, njegovo obliko, izraz in prijetnost.

Umestitev umetniških del v prostore in okolico šole
Kakovostna umetniška dela imajo izjemen vpliv na podobo prostora in vzpostavljajo posebno energijo, ki bogati življenja ljudi, ki živijo v njih. Če bodo otroci že v najzgodnejšem obdobju živeli z umetnostjo, jih bo ta spremljala tudi kasneje, ko odrastejo. Umetnost ima posebno moč, ki navdihuje in spodbuja. Veliko ljudi pomisli, da je umeščanje umetnosti v osnovne šole drago, a se da tudi s spretnimi dogovori, kot je posoja umetniških del umetnikov, ki bivajo v skupnosti, ali morda donacija lokalnega podjetja, narediti ta dostopna. Takšne poteze lahko še povečajo povezanost različnih deležnikov v skupnosti.

Področje prostora v osnovnih šolah, vključenih v projekt POGUM

Projekt Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v osnovnih šolah POGUM, v katerem je kot konzorcijski partner sodeloval Center arhitekture Slovenije, je bil od samega začetka ključna platforma za sodelovanje z osnovnimi šolami, ki so za namen usvojitve osnovnega znanja o pomenu in ustvarjanju kakovostnega prostora izbrale prav to ključno temo. Poleg bistvenih vrednot arhitekturnega prostora, ki jih je Center arhitekture Slovenije posredoval sodelujočim, je bilo ključno navdušiti pedagoge za razumevanje in občutke, ki jih ponuja arhitektura. Predlagali smo vzpostavitev sodelovanja z arhitekti, urbanisti, krajinskimi arhitekti ali drugimi strokovnjaki s področja urejanja prostora v svojem okolju. Na ta način se bo znanje širilo, prepletalo in implementiralo v skupno dobro tudi po končanem projektu.

V projektu sodelujoči učenci (po vertikali in horizontali) so na področju prostora dosegali cilje, ki so izgrajevali njihov odgovorni odnos do prostora, njihovo zavest o trajnostnih vidik urejanja prostora (npr. uporaba lokalnih materialov, s čimer se izognemo prekomernim izpustom CO_2) ter pomen ponovne uporabe materialov, predmetov in opreme. Učenci so bili tudi povabljeni, naj se aktivno vključujejo v procese urejanja prostora v sodelovanju s pedagogi in različnimi prostorskimi strokovnjaki.

Dejavnosti, ki so se odvile v okviru projekta na posameznih šolah, so obsegale zelo širok nabor, od preoblikovanja in preurejanja obstoječih šolskih prostorov (hodnika s knjižnimi kotički, skupnega prostora za učenje in druženje, urejene okolice šole, namenskega prostora za rekreacijo), proučevanja potencialov degradiranih prostorov v lokalnem okolju (v bližnji okolici šole, na poti v šolo), analize šolskih prostorov s predlogi umestitve novih vsebin in načinov uporabe (naša ulica je lahko igrišče), prilagoditev obstoječih šolskih prostorov z odpiranjem v naravo, analize zunanjih prostorov šole s predlogi za umeščanje novih vsebin (dvorišče, igrišče, skrivališče, počivališče) do vključevanja različnih deležnikov (krajani, starši, sorodniki, lokalne oblasti) v procese preurejanja na različnih ravneh projekta. Šola je namreč zelo vpeta v lokalno skupnost, zato je ključno, da postane prijetno zbirališče učencev in drugih starostnih skupin, ki lahko kakor koli pripomorejo k načinu njene prenove in realizacije. Posledično lahko na ta način spremljamo vpliv preoblikovanega prostora na uporabnike s preverjanjem preureditev na počutje vseh uporabnikov v fazah načrtovanja in izvajanja ter po končani izvedbi.

V okviru naštetih dejavnostih so učenci krepili ne le odnos do prostora, ampak tudi številne kompetence podjetnosti, kar je pomemben cilj projekta POGUM, od odkrivanja priložnosti, ustvarjalnosti, etičnega razmišljanja, ustvarjanja vizij, nabora in vrednotenja idej ter trajnostnega razmišljanja (področje ideje in priložnosti), motivacije in vztrajnosti, učenja, analize, kritičnega razmišljanja, mobilizacije virov in vključevanja drugih, finančne pismenosti v času materializacije idej (področje viri) ter zaznavanja in reševanja problemov, samoiniciativnosti, sodelovanja, načrtovanja in vodenja, obvladovanja negotovosti ter izkustvenega učenja (področje akcija).

Med procesom dela učencev v projektu se je potrdilo izhodišče raziskovalnega vprašanja, da so kot deležniki pri urejanju prostora bolj motivirani za iskanje idej in spoštljivi do predlaganih rešitev skupnega šolskega prostora.

Po končanem projektu spodbujanja podjetnostne kompetence bo treba ozaveščati pedagoške delavce šol, ki niso bile vključene med 30 razvojnih in 90 implementacijskih vzgojno-izobraževalnih zavodov, o pomenu izobraževanja o arhitekturi, prostoru in oblikovanju ter o priložnostih za delo z učenci na področju, ki močno vpliva na kakovost življenja posameznika. Ker to področje do sedaj ni bilo močneje zastopano, bo treba tudi organizirati izobraževanja za pedagoške delavce, kar bo bistveno pripomoglo k višji kakovosti dela z učenci.

Sodelovanje Osnovne šole Ivana Groharja Škofja Loka s Centrom arhitekture Slovenije v projektu POGUM
Koordinator projekta iz šole: Helena Matičič Hostnik
Vodja dejavnosti na šoli s Centra arhitekture Slovenije: arhitektka Špela Kuhar

Ob dnevu šole se je Osnovna šola Ivana Groharja v Škofji Loki odločila pripraviti arhitekturni natečaj za 4. , 6. in 8. razrede. Za svoje raziskovalno vprašanje so si izbrali:
Kako izboljšati zavest učencev, da so pomembni deležniki pri urejanju prostora?

Priprave so stekle avgusta, ko smo imeli uvodno izobraževalno predavanje za učitelje in s prilagojenimi strokovnimi argumenti pojasnili pomen oblik, barv, materialov, svetlobe, akustike, organizacije in elementov na dojemanje prostora. Učitelji so bili opolnomočeni z novimi znanji in vedenjem, kako zelo prostor vpliva na učence in pedagoge ter proces poučevanja, in smiselnostjo spoprijeti se s preoblikovanjem prostorov šole za višjo kakovost posredovanja in sprejemanja znanja. V nadaljevanju so pedagogi z našo pomočjo pripravili anketo, v kateri so pred natečajnim dnevom vsi učenci od 1. do 9. razreda sporočili, kaj jih v prostoru šole moti in kaj bi lahko spremenili s skupnimi močmi. Anketa jih je usmerila v opazovanje šolskih prostorov in njihovo vrednotenje, kar je bila podlaga za nadaljnje dejavnosti. Učenci so bili zaprošeni, naj se prepustijo navdihu in poleg realnih idej zapišejo tudi tiste, ki se jim morda zdijo trenutno neuresničljive. Cilj je bil pridobiti nabor idej za prenovo šole, ki bi pri učencih spodbudil raziskovanje, nekonvencionalne načine učenja ter telesno dejavnost. Iz ankete je bilo razvidno, da so učenci prepoznali osem prostorov v šoli ter okolici, ki bi jih bilo smiselno preoblikovati.

Učitelji so po končani anketi razdelili učence v osem heterogenih skupin, vsaka je dobila v razmislek, kako preurediti določeni prostor. Znotraj skupine so se učenci razdelili v manjše skupine po svojih željah, običajno s po štirimi do petimi učenci. Učenci so bili naprošeni, naj po spletu ali v knjižnici iščejo vire, ki jim bodo v pomoč pri razmišljanju in delu.

V Centru arhitekture Slovenije smo za učence pripravili tudi uvodno predavanje o pomenu kakovostnega prostora za naše počutje, učenje, zbranost, ustvarjalnost. Predstavili smo pomen barv, svetlobe, zvoka ter primere dobrih praks na področju urejanja šolskih prostorov. Učence smo pozvali k sodelovanju in deljenju lastnih izkušenj s področja urejanja prostora. Po koncu predavanja so učenci odšli v razrede, kjer so v štirih šolskih urah pripravili predloge preureditev izbranega šolskega prostora s skicami, risbami, načrti in maketami. Materiale za delo so predhodno pripravili učitelji (barvni papir, svinčniki, barvice, kolaž papir, lepilo, škarje, šeleshamer, karton za makete, palčke, vejice zelenja, škatlice manjših embalaž – zdravila, kozmetika). Učitelji in arhitektka Centra arhitekture Slovenije smo obiskovali posamezne skupine in jih usmerjali ter spodbujali. Nastali so zanimivi prikazi idej, ki so jih posamezne skupine tudi predstavile. Njihovi izdelki so bili razstavljeni v šoli.

Pandemija covida-19 je prekinila konkretne dejavnosti, ko bi morali začeti z realizacijo idej v okviru rednega pouka ali izbirnih predmetov. Naj naštejemo le nekatere ideje, ki bodo realizirane, ko se bo stanje normaliziralo in bodo učenci zopet v šoli: prenovili bomo mizo dežurnega učenca, cvetlične lončnice bodo opremljene s tablicami in zapisi o značilnostih posameznih rastlin, nastale bodo silhuete iz nalepk na steklih pri sanitarijah, izdelali bomo ristanc s kemijskimi elementi, na vrtu bomo postavili visoke grede z zelenjavo in cvetjem ter drevesna debla namesto klopi za pouk v naravi.

Sodelovanje Osnovne šole Mihajla Rostoharja iz Krškega s Centrom arhitekture Slovenije v projektu POGUM
Koordinator projekta iz šole: Estera Žibert
Vodja dejavnosti na šoli s Centra arhitekture Slovenije: arhitektka Špela Kuhar

Sodelovanje z Osnovno šolo dr. Mihajla Rostoharja se je začelo z idejo o umestitvi umetniških del v prostore šole. Povod je bil ogled prenovljene dislocirane enote, kjer poteka pouk za učence oddelkov posebnega programa. Tu sta v glavnem prostoru viseli dve veliki sliki akademske slikarke Barbare Ravnikar. Pedagoginja Ida Ravnikar, ki dela v tej enoti, je hčerka v letu 2013 preminule slikarke in je dala ob odprtju enote v uporabo dve njeni deli. Ker šola opremlja še eno nadstropje, smo v sodelovanju z ravnateljico dr. Barbaro Smolej Fritz in koordinatorko projekta Estero Žibert pozvali še dva lokalna akademska slikarja Matejo Kavčič in Jožeta Marinča, ki sta bila pripravljena za nekaj časa dati v uporabo svoja umetniška dela. Tudi Ida Ravnikar bo namenila za uporabo še dve materini deli. Verjamemo, da ima umetnost posebno moč in da bodo tako zaposleni, predvsem pa učenci občutili to dodano vrednost. Upamo pa tudi, da bo dober zgled ter povod za več takšnih projektov tudi na drugih šolah.

Druga ideja izhaja iz dela dr. Mihajla Rostoharja, ki se je poleg vseh zanimanj na področju psihologije ukvarjal tudi z geometrijskimi iluzijami. Z učenci bomo skupaj preizkusili različne iluzije in tiste, ki jim bodo najbolj všeč, uporabili za popestritev starega dolgega zidu na dvoriščni strani. Dvorišče je danes namenjeno parkiranju šolskega kombija, a bi z nekaj intervencijami lahko prostor namenili za igro učencev, saj je v neposredni bližini že obstoječega in urejenega igrišča.

V povezavi z umetnostjo bomo pripravili tudi delavnico, v kateri bomo spoznavali umetnika Alexandra Calderja, ki je najbolj znan po svojih mobilih. Ker jih ni težko izdelati, bomo pripravili delavnico s predstavitvijo umetnikovega življenja in dela ter z ustvarjanjem mobilov popestrili visoki prostor hodnika v prvem nadstropju.

Center arhitekture Slovenije

Pod eno streho skrbimo za prostorsko opismenjevanje otrok in odraslih

Center arhitekture Slovenije deluje na področju arhitekturne vzgoje in izobraževanja ter ozaveščanju o pomenu kakovostno grajenega prostora. Arhitektura nosi visoko kulturno, družbeno in ekonomsko vrednost, zato spada njeno razumevanje v splošno izobrazbo. Je vrednota in temelj naše kulture, ki kaže tudi na razvitost naše družbe. Arhitektura je kultura.

Mnogim zvrstem umetnosti se lahko izognemo – ne gremo v gledališče, ne obiščemo razstave, ne gremo na koncert ali ne preberemo knjige. V prostoru in arhitekturi, ki nas obdajata v vsakem trenutku našega bivanja, pa se odvija večina naših dejavnosti, zato je izrednega pomena, da osnovne prostorske vrednote spoznavamo že v procesu zgodnjega izobraževanja. Prizadevanja Centra arhitekture Slovenije k boljšemu zavedanju o pomembnosti kakovostnega grajenega okolja bodo obrodila sadove šele čez nekaj deset let, ko bodo otroci, s katerimi se srečujemo danes, postali odrasli in pomembni individuumi, ki bodo sooblikovali naše grajeno okolje in mu dali svoj pečat.

Moramo se zavedati, kako močan vpliv imata prostor in arhitektura na naše življenje, zdravje, počutje, uspešnost, varnost in zadovoljstvo. Vsi ljudje, ne samo arhitekti, krajinski arhitekti in prostorski načrtovalci, oblikujemo prostor, hkrati pa prostor oblikuje nas.

Igriva arhitektura je izobraževalni program Centra arhitekture Slovenije, ki deluje že od leta 2009. Takrat so se z namenom izobraževati naše najmlajše o pomenu in razumevanju prostora ter bogate slovenske kulturne in arhitekturne dediščine združile arhitektke Polona Filipič, Lenka Kavčič, Špela Kuhar, Ana Struna Bregar, Barbara

Viki Šubic in krajinska arhitektka Tanja Maljevac. Ustanovile so skupino Arhitektura in otroci, ki je delovala pod okriljem Zbornice za arhitekturo in prostor Slovenije. V sodelovanju s kolegi arhitekti, krajinskimi arhitekti, fotografi in oblikovalci so zasnovale in vodile delavnice z izbrano vsebino za otroke, stare med 5 in 12 let. Začetna gesta je prerasla v gibanje in program Igriva arhitektura. Program danes s sodobnimi metodami učenja z izkušnjo podpira razvoj kritičnega in ustvarjalnega mišljenja ter ponuja kakovostne in zanimive postopke za razumevanje prostora, arhitekture in oblikovanja v formalnih in neformalnih izobraževalnih okoljih. Prilagojen je različnim starostnim skupinam, pa tudi otrokom s posebnimi potrebami. V okviru programa potekajo številne dejavnosti doma in v tujini, delavnice za otroke v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, izobraževanja za učitelje, vsakoletni natečaji ob mednarodnem dnevu habitata, priprave didaktičnih gradiv in priročnikov. Delavnice potekajo v muzejih, galerijah in knjižnicah po vsej Sloveniji. V dvanajstih letih je bilo ustvarjenih več kot 550 arhitekturnih delavnic in predavanj za otroke in mlade.

Leta 2012 je na pobudo Centra arhitekture Slovenije pri založbi Didakta izšel prevod didaktičnega priročnika mednarodne mreže za arhitekturno izobraževanje otrok in mladostnikov Playce z naslovom Arhitekturni detektiv, ki spodbuja radovednost in željo po raziskovanju arhitekture in grajenega prostora ter navaja drugačen pogled na prostor, predvsem z vključevanjem vseh čutil. Skozi leta delovanja je Center arhitekture Slovenije pripravil številne didaktične pripomočke, zloženke, brošure in že štiri priročnike. Ob podpori Ministrstva za okolje in prostor organizira od leta 2013 natečaj Vseslovenski dan habitata, ki poteka vsako leto prvi ponedeljek v oktobru.

Leta 2013 je bil ustanovljen zasebni zavod Center arhitekture Slovenije, Zavod za izobraževanje o arhitekturi, prostoru in oblikovanju, pod okriljem katerega še vedno poteka program Igriva arhitektura, ki je bil istega leta tudi nagrajen s Plečnikovo medaljo za prispevek k bogatitvi arhitekturne kulture. Istega leta je izšel tudi priročnik z naslovom Igriva arhitektura, priročnik za izobraževanje o grajenem prostoru, ki je nastal v sodelovanju z Zbornico za arhitekturo in prostor Slovenije, Ministrstvom za izobraževanje in šport, Zavodom RS za šolstvo, Ministrstvom za kulturo, Ministrstvom za gospodarstvo, razvoj in tehnologijo ter Agencijo SPIRIT in ga je v dar prejela vsaka slovenska osnovna šola. Center arhitekture Slovenije je od leta 2010 tudi član koordinacijskega odbora Kulturnega bazarja in koordinator področja Arhitektura in oblikovanje za Slovenijo.

V okviru Vurnikovih dni, ki je eden pomembnejših stalnih projektov Centra arhitekture Slovenije, je leta 2014 v sodelovanju z Akademijo za likovno umetnost in oblikovanje nastala kolekcija izdelkov Darilo slovenske arhitekture, ki z motivi iz ključnih del slovenske arhitekturne dediščine. Od leta 2016 v sodelovanju z Umetnostnozgodovinskim inštitutom Franceta Steleta pri SAZU in Galerijo Dessa nastaja cikel razstav
V ospredje: pionirke slovenske arhitekture, gradbeništva in oblikovanja. V okviru Vurnikovih dni je leta 2016 nastala razstava Življenje z vrtovi – vrtovi Jute Krulc, ki je bila Vurnikova študentka, razstava je bila postavljena v galeriji Dessa. V sodelovanju z Narodno galerijo je leta 2017 nastala razstava Helena Vurnik – slikarka in oblikovalka, 1882–1962. Center arhitekture Slovenije od leta 2016 ob osmem marcu organizira tudi odprta vrata v ateljeje arhitektk, gradbenic in oblikovalk.

Program Igriva arhitektura se ves čas dograjuje in širi tudi na druga sorodna področja. Z razstavami, projekti in ciljnimi delavnicami povezuje različna področja izobraževanja za pedagoške in druge strokovne delavce. V programu potekajo tudi tehniški in kulturni dnevi za osnovne šole, ustvarjalne delavnice za vrtce in delavnice v okviru obveznih izbirnih vsebin za srednje šole in gimnazije.

Leta 2016 je Center arhitekture Slovenije pri Ministrstvu RS za kulturo prejel status zavoda, ki deluje v javnem interesu na področju kulture. Pomen programa Igriva arhitektura je prepoznal tudi predsednik Republike Slovenije Borut Pahor, ki je od leta 2018 njegov častni pokrovitelj. Status zavoda, ki deluje v javnem interesu na področju prostora, je centru v začetku leta 2019 podelilo Ministrstvo RS za okolje in prostor.

> **Ljudje oblikujemo prostor in prostor oblikuje nas.**
>
> **(Winston Churchill)**

Priročniki

V Centru arhitekture Slovenije so v sodelovanju z različnimi deležniki pripravili štiri priročnike, ki pripomorejo spoznavati svet arhitekture, prostora in oblikovanja. Namenjeni so poučevanju s celostnim načinom pridobivanja in povezovanja znanja s praktičnimi izkušnjami na različnih stopnjah izobraževanja, predvsem z nadgradnjo obstoječega kurikula za vrtce in učnih načrtov osnovnih šol ter usmerjeno organizacijo šolskih in obšolskih dejavnosti.

Arhitekturni detektiv – *Raziskuj, opazuj, začuti, prisluhni!, 2012*

Publikacija o izobraževanju na področju prostora in arhitekture, ki je namenjena učiteljem, mentorjem, pedagogom in staršem, predvsem pa najmlajši generaciji, da bi pri njih spodbudili radovednost in željo po raziskovanju arhitekture. Arhitekturni detektiv je prevod knjige Architecture Toolkit – how to use senses when exploring architecture, katere avtorji so člani organizacije Playce, mednarodnega združenja za arhitekturno izobraževanje, pri nas pa je izšla pri založbi Didakta. Je didaktični vodnik, ki nauči drugače gledati in dojemati svet, prevsem bolj prvinsko, z vsemi čuti: torej ne le z vidom, ampak tudi s sluhom, tipom, okusom, vonjem.

Igriva arhitektura – *Priročnik za izobraževanje o grajenem prostoru, 2014*

Priročnik v uvodnem delu predstavlja poglobljene vsebine o pomenu izobraževanja o trajnostnem prostorskem razvoju, trajnostnih materialih, še posebno o lesu kot vsestranskem materialu prihodnosti. Osrednji del sestavljajo štirje sklopi s 27 delavnicami: Naselje, Odprti prostor, Arhitektura ter Notranji prostor. Vsak sklop vsebuje splošni uvod v sklop in nabor delavnic. Delavnicam sledi poglavje Namigi za aktivno opazovanje, v katerem so navedene dodatne vsebine, ki jih lahko učitelji uporabijo pri izvedbi delavnic. Namigi lahko koristijo tudi pri razvoju in krepitvi poglobljenega zaznavanja prostora in oblikovanju lastnih občutkov, pri pogovorih in izražanju mnenj ob ogledih stavb, ekskurzij, izletov, kulturnih/naravoslovnih dni idr.
Priročnik je dostopen na spletni strani programa Igriva arhitektura
https://igrivarhitektura.org/new/wp-content/uploads/2017/04/Prirocnik-Igriva-arhitektura.pdf

Priročnik Material + roka = izkušnja – *Priročnik za izkustveno učenje o poklicih, 2019*

Priročnik je nastal v sodelovanju z arhitekti, oblikovalci in umetniki ter uspešnimi in navdihujočimi podjetniki. Predstavljen je nabor delavnic, ki z izbranimi materiali – beton in mavec, kamen, kovina les, tekstil in umetne mase – predstavijo njihove lastnosti, uporabo v poklicih, tradicijo njihovega obdelovanja ter sodobne interpretacije. Izbor materialov temelji na želji po čim večji možnosti izvajanja delavnic v šolah. Pred vsakim tematskim sklopom delavnic so predstavljene navdihujoče življenjske in poklicne zgodbe ljudi, ki so v materialu, ki so ga izbrali za svoje ustvarjanje, našli navdih in nemalokrat tudi svoje poslanstvo.
Priročnik je dostopen na spletni strani programa Igriva arhitektura
https://igrivarhitektura.org/new/wp-ontent/uploads/2019/04/2019_PRIROCNIK_MATERIAL-ROKA-IZKUSNJA_xs_cel.pdf

Priročnik KREATIVNOST + ODGOVORNOST = PRIHODNOST – *Priročnik za odkrivanje kompetenc in želja za poklicno usmerjanje, 2022*

Priročnik se osredotoča na pomen kompetenc, ki so mladim v oporo pri oblikovanju lastnih želja po izbiri poklica prihodnosti, pri odločitvah o vrsti šolanja in lastnih strokovnih poteh. Priročnik želi spodbuditi učitelje, mentorje, spremljevalce, skrbnike in starše mladostnikov, da jim dovolijo sanjati in raziskovati ter jim tako okrepiti vero v znanje in vedoželjnost. Le tako bodo s ponosom udejanjali svojo ustvarjalnost in odgovornost v izbranem poklicu prihodnosti. Nabor navdihujočih besedil in delavnic mlade navdihuje, da prepoznavajo svoje kompetence, ocenijo svoja neformalna znanja in ohranjajo vedoželjnost z vseživljenjskim učenjem. Na ta način bodo v ravnovesju s samimi seboj in v koraku s časom.
https://igrivarhitektura.org/prirocnik-kreativnost-odgovornost-prihodnost/

Kdor druge uči, se vedno tudi sam kaj nauči

Pomen kakovostno grajenega prostora in arhitekture želimo približati vsem, ki lahko to vedenje širijo naprej in s tem prispevajo k dvigu prostorskih vrednot, prostorske pismenosti in bivanjske kulture naše družbe. V aktivni program vzgoje in izobraževanja otrok in mladine o prostoru in arhitekturi na območju vse Slovenije vabimo čim širši krog vzgojno-izobraževalnih zavodov in kulturnih ustanov. Pedagogom ponujamo vso potrebno podporo od izobraževanj do gradiv (https://igrivarhitektura.org/program-izobrazevanja-pedagogov/).

Na spletni strani https://igrivarhitektura.org/ so na voljo številne dejavnosti, ki lahko pomagajo pri pedagoškem delu v šoli in za delo doma https://igrivarhitektura.org/igriva-arhitektura-od-doma/.

Viri in literatura

Classroom Acoustics: 5 Steps to Successful Learning. (10. 10. 2017). Building and Décor. Pridobljeno na https://www.buildinganddecor.co.za/classroom-acoustics-5-steps-to-successful-learning/

Effective Classroom Seating Arrangements. (12. 5. 2015). Displays2go. Pridobljeno na https://www.displays2go.com/Article/Effective-Classroom-Seating-Arrangements-32

How Important is Lighting in a Classroom? (5. 12. 2015). Innova Design Group. Pridobljeno na https://www.innovadesigngroup.co.uk/news/how-important-is-lighting-in-a-classroom/

Matheus Pereira. The Role of Color in Architecture: Visual Effects and Psychological Stimuli. (4. 2. 2018). ArchDaily. Pridobljeno na https://www.archdaily.com/895498/the-role-of-color-in-architecture-visual-effects-and-psychological-stimuli

Primeri dobrih praks na temo prostora in arhitekture: https://igrivarhitektura.org/priporocena-literatura-viri/

The Multiple Meanings of Function in Architecture. (7. 8. 2018). Omrania. Pridobljeno na https://omrania.com/insights/the-multiple-meanings-of-function-in-architecture/

4.2 Nove tehnologije in trajnostni razvoj v podporo razvoju podjetnostne kompetence

Mag. Tomaž Skobe, *Institut Jožef Stefan*

Izvleček

Svetovna komisija za okolje in razvoj (*World Commission on Environment and Development*, WCED) trajnostni razvoj opredeljuje kot razvoj, ki zadovoljuje trenutne potrebe, ne da bi pri tem ogrožal zadovoljevanje potreb prihodnjih generacij. S tem je tesno povezano tudi področje nove tehnologije in trajnostni razvoj projekta krepitve kompetence podjetnosti. Učenci osnovnih šol z izvedbo različnih dejavnosti s področja trajnostnega razvoja krepijo različne kompetence podjetnosti, tako da razumejo in so sposobni aktivno prispevati k zmanjšanju izčrpavanja naravnih virov in onesnaževanja okolja ter za vse generacije, tudi bodoče, zagotoviti enake razmere za kakovostno življenje. Priložnosti za razvoj področja v sklopu osnovne šole je veliko; učenci se lahko z raziskovanjem, uporabo raznih virov informacij in tehnologij naučijo reševanja problemov, naučijo se poslušanja različnih mnenj in iskanja optimalnih rešitev, razvoja trajnostnih rešitev ter dela v skupini s sprejemanjem kompromisov.

Ključne besede: nove tehnologije, trajnostni razvoj, podjetnostna kompetenca

Uvod

Izobraževalni center za jedrsko tehnologijo Milana Čopiča ali na kratko ICJT je del Instituta Jožef Stefan, vodilne raziskovalne institucije v Sloveniji. ICJT usposablja bodoče jedrske strokovnjake in informira javnost o jedrskih tehnologijah.

Od samega začetka delovanja ICJT-ja so najštevilčnejši in redni obiskovalci našega informativnega centra predvsem učenci osnovnih šol v Sloveniji. Poleg tega naš center obiščejo druge skupine – dijaki srednjih šol in gimnazij, študentje, učitelji, člani različnih društev, gasilci, skupine upokojencev itd. Letno naš informacijski center obišče več kot 150 skupin oz. več kot 6.500 obiskovalcev. Od leta 1993 je naš informacijski center obiskalo 4.100 šolskih skupin oz. več kot 191.000 učencev, študentov, učiteljev in drugih oseb.

Leta 2017 se je Izobraževalni center za jedrsko tehnologijo kot nosilec projekta na Institutu Jožef Stefan priključil projektu krepitve kompetence podjetnosti in spodbujanja prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v osnovnih šolah. ICJT je prevzel področje nove tehnologije in trajnostni razvoj, v sklopu katerega so bile pripravljene ustrezne vsebinske smernice.

Vsebinske smernice

1. Ozaveščanje o pomenu varovanja naravnih virov za prihodnje generacije v smislu, da moramo našim otrokom zapustiti vsaj toliko naravnih virov, kot smo jih mi pridobili od svojih staršev:
   a) napisi na pipah, ki spodbujajo varčno rabo vode,
   b) ukinitev plastičnih vrečk za malico na dnevih s posebno vsebino,

c) namestitev luči na senzorje v stranišča in hodnike šole,

č) spodbujanje zamenjave žarnic z varčnejšimi sijalkami ali led svetili,

d) spodbujanje občine glede izolacije, fasade in strehe,

e) spodbujanje učencev, naj jedo v bližini doma pridelano hrano,

f) spodbujanje otrok in njihovih staršev, naj čim več uporabljajo javni prevoz,

g) spodbujanje zavesti o veliko večji ekološki sprejemljivosti električnih in hibridnih vozil,

h) preverjanje možnosti namestitve fotovoltaike na del šol,

i) proučitev možnosti energetske (samo)oskrbe posameznih občin oz. lokalnih skupnosti,

j) spremljanje porabe energije v šoli, doma, koliko to stane,

k) oblikovanje predlogov mogoče rabe novih materialov v šoli.

2. Ozaveščanje o pomenu električne energije ter planiranje proizvodnje in oskrbe z električno energijo sedaj in v prihodnosti

3. Ozaveščanje o energiji in sevanju (miti in resnice o sevanju):

a) kako na preprost način razložiti posamezne vrste energije, toplotni stroj,

b) kako sevanje vpliva na naše zdravje in koliko,

c) naravno radioaktivno sevanje,

č) sevanje gospodinjskih električnih aparatov,

d) sevanje daljnovodov in mobilne komunikacije,

e) sevanje v medicini.

V nadaljevanju je prikazana predstavitev ene od vsebinskih smernic področja nove tehnologije in trajnostni razvoj, ki se nanaša na ozaveščanje učencev o energiji in sevanju z namenom »razbijanja« mitov o sevanju ter razlago in demonstracijo dejstev o sevanju. Tudi področje sevanja, ki je naravni pojav, lahko povežemo z zavezami in cilji trajnostnega razvoja (npr. uporabo jedrske energije kot čiste in cenovno dostopne energije, ki prispeva k znižanju izpustov CO_2). Jedrska energija za proizvodnjo električne energije je namreč poleg obnovljivih virov energije (sonce, veter, vodna energija) prepoznana kot ena izmed optimalnih možnosti bodoče energetske oskrbe. Področje energetike je tudi eno izmed največjih izzivov današnje družbe. Prispevek sevanja zaradi delovanja jedrske elektrarne Krško na okolje znaša 0,1 mikro-sivert (µSv) in to je primerljivo z dozo sevanja, ki jo prejmemo, če pojemo eno banano – skratka zanemarljivo. Spodaj opisani primer je ena izmed možnih dejavnosti, s katerimi lahko učenci usvojijo in zagovarjajo ustrezna stališča s področja sevanja in njegove uporabe v industriji, medicini in raziskovalni dejavnosti.

Primer dejavnosti osnovnošolcev za razumevanje radioaktivnosti, ki ga izvajamo na IJS
Ključne besede: radioaktivnost, demonstracije, delavnica, učenci.

V prispevku je opisan primer pristopa učenčevega razumevanja radioaktivnosti. Izobraževalni center za jedrsko tehnologijo (ICJT) pri informiranju javnosti o jedrskih tehnologijah izvaja različna predavanja (Elektrika iz jedrske energije, Viri elektrike v Sloveniji, Fuzija, Sevanje v medicini, industriji in znanosti, Energija in Izotopi v vsakdanjem življenju), ki so namenjena predvsem šolskim skupinam od sedmega razreda osnovne šole naprej, delavnica o energiji pa je prilagojena tudi učencem najnižjih razredov. Predavanju sledi ogled stalne razstave o jedrski tehnologiji in razstave o fuziji. Za manjše skupine je možen tudi ogled raziskovalnega reaktorja TRIGA ali pospeševalnika.

V predmetniku za osnovne šole tema Radioaktivnost in radioaktivne sevanje tako rekoč ni. Učenci se z razlago in praktično demonstracijo radioaktivnosti tako prvič srečajo med obiskom ICJT-ja. Ker v letih 2020 in 2021 zaradi covida-19 obiski v živo niso bili mogoči, smo vse razpoložljive informativne dejavnosti izvajali z uporabo videokonferenčnega sistema Zoom. Naučili smo se, da če želimo učinkovito prenašati sporočila našim obiskovalcem, zlasti učencem, dijakom in študentom, in če želimo, da postanejo aktivni v razpravah in odločanju v zvezi z jedrsko energijo v Sloveniji, jim moramo dati priložnost za razumevanje osnovnih informacij o radioaktivnosti, sevanju in vplivih sevanja na človeka. To znanje bi moralo služiti kot temelj za vrednotenje in presojo težav in vprašanj, ki jih je treba rešiti, če želimo še naprej živeti z jedrsko energijo v bližnji prihodnosti.

Včasih je bila radioaktivnost del pouka fizike, vendar je bila tema kasneje dodana k kemiji. V »starih« časih bi preprost pristop pri razlagi radioaktivnosti deloval, ampak po **č**ernobilski nesreči sta radioaktivnost in ionizirajoče sevanje ter varnost obratovanja reaktorja med ljudmi razumljeni kot izredno nevarni. Druga težava je bila, da je le malo šol imelo opremo, ki jo je mogoče uporabiti za predstavitve v učilnici; pa tudi če so imeli opremo, je učitelji niso znali uporabljati pravilno.

Namen delavnice:
Ozaveščanje o energiji in sevanju (miti in resnice o sevanju) – kako sevanje vpliva na naše zdravje in koliko, naravno radioaktivno sevanje

Cilji za učence:
Dva glavna cilja praktičnih eksperimentov in demonstracij za učence: najprej jih želimo informirati, da je radioaktivnost nekaj naravnega in prisotnega povsod v našem okolju, in drugič, želimo jim dokazati, da se tudi pred povečanim sevanjem lahko ustrezno zaščitimo. Učence spodbujamo, da aktivno sodelujejo s postavljanjem vprašanj in sodelovanjem pri demonstracijah.

V delavnicah učenci razvijajo in/ali uporabijo naslednje kompetence podjetnostnega kompetenčnega okvira: Področje: Viri (vključevanje virov) in K dejanjem (sodelovanje in izkustveno učenje).

Opis dejavnosti:
Ko smo oblikovali razstavo in predstavitve je bila naša želja, da je vse skupaj preprosto in privlačno. Praktični poskusi morajo biti samoumevni in obiskovalci morajo biti vključeni v eksperiment (morajo »odkrivati« informacije).

Vsi uporabljeni instrumenti so zelo občutljivi in opremljeni z glasno zvočno indikacijo (odčitki instrumentov so manj pomembni), in samo t. i. stopnja (štetje na sekundo oz. štetje na minuto) je primerna, če prikazujemo rezultat merjenja. Te zahteve izpolnjujejo staromodni detektorji (Geiger-Muellerjevi števci – GM) in analogni prikazovalniki. Za večje (in »hrupnejše«) skupine obiskovalcev z majhno spletno kamero projiciramo odčitke instrumenta na velikem TV zaslonu.

Najprej smo pripravili dva eksponata, eden je neposredno povezan z demonstracijami radioaktivnosti, drugi pa je uporabljen za spodbujanje radovednosti. Vrtiljak za radioaktivnost, na katerem so različni vzorci iz okolja pritrjeni na okroglo ploščo (gnojilo, kalijev klorid, ura s svetlečimi številčnicami, uranovo steklo, varilna elektroda, plinska svetilka in prazen prostor za t. i. ozadje) (Sliki 1 in 2). Obiskovalci obrnejo ploščo in opazujejo odziv instrumenta. Iskanje najbolj radioaktivnega vzorca je običajna igra, ki jo obiskovalci igrajo z uporabo vrtiljaka radioaktivnosti. Vrtiljak je bil tudi kopiran (z našim dovoljenjem) kot programček na spletnem mestu Nucleonica.com. Drugi eksponat je zgolj postavljen instrument na mizi. Učenci lahko »izmerijo« lastne predmete, ali so radioaktivni. Instrument vsi večinoma uporabljajo za preverjanje mobilnih telefonov.

Delavnica o radioaktivnosti poteka v ločeni učilnici s klopmi in predstavitveno mizo z merilno opremo (Slika 3). Stene učilnice so opremljene s plakati z nekaj osnovnimi dejstvi o sevanju. Za demonstracije uporabljamo čiste radioaktivne vire: polonij-210 kot vir alfa, stroncij-90 kot vir beta in kobalt-60 (s **ščitom** beta) kot vir gama. Zelo pomembno je, da ne uporabljamo mešanih virov, da se izognemo dodatnim nepreprečljivim razlagam in utemeljitvam. Vsi viri so šolski viri pod stopnjo izvzetja – nizko aktivnost zaznamo z občutljivimi

Sliki 1 in 2: Vrtiljak radioaktivnosti in preverjanje radioaktivnosti prinesenih predmetov (npr. mobilnih telefonov)

detektorji. Uporabljamo tudi dodatne vire – staro uro s svetlečimi številčnicami, ki je podobna uri na vrtiljaku radioaktivnosti, in volframove varilne palice, ki so obogatene s torijem.

Slika 3: Delavnica o radioaktivnosti

S to opremo lahko pokažemo naravno ozadje, absorpcijo in doseg sevanja alfa v zraku, papirju in aluminiju, absorpcijo in doseg sevanja beta v kartonu, aluminijastem in akrilnem steklu, t. i. vrednosti poldebelin za sevanje gama, odvisnost stopnje štetja od razdalje in prikaz potomcev radona. S temi demonstracijami ponazorimo osnovne lastnosti in razlike med sevanji alfa, beta in gama ter tudi želimo prepričati obiskovalce, da znamo meriti sevanje in kako se zaščititi pred njim (Slika 4).

Slika 4: Oprema za prikaz lastnosti posameznih vrst sevanj

V učilnici je tudi sesalnik. Uporabljamo ga za prikaz prisotnost potomcev radona v zraku zaradi povišane koncentracije radona na razstavi, ki se nahaja v kleti ICJT. Pri eksperimentu učenci sodelujejo in zberejo potomce radona na navadnem kuhinjskem filtrskem papirju v nekaj minutah s črpanjem s sesalnikom. Zbrana aktivnost je ponavadi veliko višja od aktivnosti vira alfa, kar je za obiskovalce vedno veliko presenečenje.

Na delavnici imamo še en preprost eksperimentalni pripomoček: za zbiranje radona uporabljamo preprost balon za igranje. Ko balonček napihnemo (več balončkov razdelimo učencem in tako izvedemo tekmovanje, kdo ima najboljšo pljučno kapaciteto), njegovo površino obrišemo s krpo (balonček naelektrimo) in na površini uspešno zbiramo potomce radona. Zbiranje potomcev radona poteka pet do deset minut (Slika 5).

Slika 5: Zbiranje potomcev radona s sesalnikom in balonom

Kompetence: sodelovanje, izkustveno učenje, kritično razmišljanje.
Sodelovanje: Učenci aktivno sodelujejo pri izvajanju eksperimentov in se pri tem pravzaprav nepopisno zabavajo – združijo prijetno s koristnim.

Izkustveno učenje: Ker učenci osnovnih šol običajno nimajo nobenega predznanja o radioaktivnosti, s pomočjo demonstratorjev in tudi z medsebojnim sodelovanjem odkrivajo do tedaj »skrivnostni« svet radioaktivnosti.

Kritično razmišljanje: Podlaga je zmeraj teorija, nadgradnja pa eksperiment. Z aktivnim sodelovanjem uspejo učenci ponotranjiti določeno tematiko in so o njej sposobni tudi kritično razmišljati (npr. povezava jedrske elektrarne in sevanja, katere so prednosti in slabosti).

Dokazi: Ustno sodelovanje učencev med učno uro (dvigovanje rok, odgovori na predavateljeva vprašanja); ustno sprotno preverjanje razumevanja učencev (poleg predavateljevih vprašanj učenci tudi povzemajo in parafrazirajo povedano). Učenci oz. šola nam večkrat pošlje tudi pisne izdelke učencev (npr. posterje, razne ročne izdelke v povezavi z določeno temo itd.).

Refleksija: Ker so učenci pri nas približno dve uri, seveda ni časa za temeljito analizo. Odziv skoraj vseh učencev je pozitiven, mnogi od njih izražajo tudi zadovoljstvo zaradi tega, ker na preprost način izvedo, »kako stvari v resnici delujejo«. Na delavnici o radioaktivnosti je prikaz radona in njegovih potomcev ponavadi najbolj privlačen in presenetljiv. Reakcija obiskovalcev je skoraj vedno čustvena. Tudi druge demonstracije v delavnici so za učence zanimive, predvsem za tiste z bolj analitičnim razmišljanjem in tiste, ki že imajo predhodno znanje o radioaktivnosti.

Sklep

Delavnica o radioaktivnosti je učinkovit prenos nekaterih osnovnih informacij o radioaktivnosti, sevanju in učinkih sevanja na naše mlade obiskovalce. To dejavnost so dobro sprejeli in pohvalili tudi učitelji, ki se zavedajo pomembnosti znanja s tega področja pri izobraževanju. Tako lahko potrdimo pregovor, da je »slika vredna več kot tisoč besed« in da je »eksperiment vreden toliko kot petdeset diapozitivov«.

Viri in literatura

Koželj, M., Slapar Borišek, V. (2017). Spreading knowledge on radiation protection in Nuclear technology information centre. V *ETRAP 2017 Conference Proceedings, Valencia, Spain, 30. maj – 2. junij 2017,* ENS, Brussels.

Koželj, M., Slapar Borišek, V. (2019). Practical Demonstrations – Key to Efficient Explanations of Radioactivity to Pupils and Students. V *Animma 2019 Conference Proceedings, Portorož*, Slovenija, junij 2019.

Koželj, M., Istenič, R. (2013). Radioactivity experiments for schools. V *Proceedings, 22nd International Conference Nuclear Energy for New Europe – NENE 2013, Bled, 9. – 12. september 2013*, L. Cizelj, M. Leskovar in M. Uršič (ur.). Ljubljana, Nuclear Society of Slovenia. 1313.1-1313.9.

Nucleonica. https://www.nucleonica.com/wiki/index.php?title=Help%3ANatural_Radioactivity (julij 2019).

Landsberger, S., Tipping, T., Charlton, W. S. (2019). A Picture is Worth a Thousand Words and an Experiment is Worth Fifty Slides: Development of Experiments in Health Physics to Reinforce Basic Radiation Protection Concepts, Contribution at 8th EUTERP Workshop, 10. – 12. april 2019, Qawra, St. Paul's Bay, Malta.

4.3 Medgeneracijsko sodelovanje kot ključ za trajnostno družbo prihodnosti

Brigita Dane, *Simbioza*

Izvleček

Medgeneracijsko sodelovanje je zlasti v družbi prihodnosti nuja. To bo nujno potrebno zaradi starajoče se družbe prihodnosti, kjer se bo še povečal delež starejših oseb, prav tako pa bo potrebna njihova čim daljša aktivna vključenost v družbo. Medgeneracijsko sodelovanje je tudi eden od temeljev trajnostnega razvoja, saj je prenos znanja in izkušanj s starejših na mlade pomembno tudi z vzgojno-izobraževalnega vidika. Zato je pomembno razvijati medgeneracijsko sodelovanje že v osnovni šoli.

Ključne besede: medgeneracijsko sodelovanje, trajnostni razvoj, podjetnostne kompetence

Uvod

> **Pogum je, da veste,**
> **česa se vam ni treba bati.**
>
> **(Platon)**

Če obstaja eno dejstvo, ki ga lahko z gotovostjo napovemo, je to, da bo družba prihodnosti digitalna in dolgoživa. Samo po sebi se tako v luči trajnostnega družbenega razvoja že dolgo časa poraja vprašanje, kako se bodo na nove družbene izzive, ki bodo nastali kot posledica vse hitrejšega in neustavljivega tehnološkega, informacijskega in komunikacijskega razvoja ter demografskih sprememb v strukturi prebivalstva odzvale generacije – sedanje kot tudi prihodnje.

Poročilo Združenih narodov o trajnostnem razvoju Our Common Future pogoj za trajnostni družbeni razvoj na podlagi Brownowe definicije opredeljuje »kot zadovoljevanje sedanjih potreb na način, da se pri tem upoštevajo potrebe prihodnjih generacij« (1987). V tem kontekstu lahko trajnostni razvoj opredelimo kot medgeneracijski koncept, ob upoštevanju, da je trajnostni razvoj trajen le, če je varen in tudi sprejemljiv za vse generacije (Mlinar, 2009:19).

Z mislijo na sedanje, prihodnje (in tudi pretekle) generacije moramo zato že sedaj, kljub temu da trenutno živimo v zelo polariziranem svetu, v katerem vidimo staro proti novemu, znanje proti viziji, izkušnje proti ambicijam in v katerem je »nova realnost trenutno tudi nova normalnost«, vsi skupaj, tako na ravni posameznika, skupin, institucij in družbe, uvideti prav pomen medgeneracijskega sodelovanja in dialoga kot priložnost za trajnostno vizijo prihodnjega razvoja družbe.

Treba je odpreti most sodelovanja in izmenjevanja idej in pogledov, poskrbeti, da nič ne bo šlo v pozabo, opolnomočiti starejše generacije in jim pokazati, kako zelo so pomembne za našo sedanjost in prihodnost. Mlajšim generacijam moramo pokazati, da se za odgovore na sodobna vprašanja lahko pogosto zgolj ozrejo v preteklost, ter v sožitju poskrbeti, da bodočim generacijam zapustimo vse dobro oziroma najboljše, kar premore naša sedanja družba.

Zato le pogumno naprej.

Predstavitev konzorcijskega partnerja

Kot nevladna organizacija, ki deluje v skupno dobro, si v Zavodu za medgeneracijsko sodelovanje Simbioza Genesis Ljubljana prizadevamo za vključujočo, inkluzivno družbo, ki v ospredje postavlja socialno kohezijo in trajnostni razvoj. V projektu POGUM delujemo medpodročno, primarno pa v okviru področja Kultura kot spodbujanje sobivanja v različnosti.

V projekt vključenim šolam strokovno pomagamo predvsem pri spoznavanju in razvijanju dobrih praks na področju medgeneracijskega sodelovanja in medgeneracijskega dialoga, humanitarnosti, solidarnosti in vzajemnosti, sobivanja ter pravičnosti in predvsem enakosti vseh generacij.

V Simbiozi vse od svoje ustanovitve naprej razvijamo in nadgrajujemo svojstven model medgeneracijskega sodelovanja in predajanja znanja med mladimi in starejšimi, ki prek prostovoljstva mladih (in tudi starejših) rešuje izzive tako digitalne kot tudi dolgožive družbe. Model smo prvič implementirali leta 2011 pri izvedbi prvega vseslovenskega prostovoljskega projekta medgeneracijskega sodelovanja na področju informacijsko-komunikacijskih tehnologij Simbioz@ e-pismena Slovenija (2011–2013), v okviru katerega so mladi prostovoljci v tedenskih akcijah učili starejše uporabe računalnika in interneta.

Ker smo verjeli in še vedno verjamemo, da je prav medgeneracijsko sodelovanje najpomembnejše oblika trajnostnega razvoja je projekt Simbioz@ e-pismena Slovenija dobil svojo nadgradnjo v trajnostnem projektu Simbioza Šola. Projekt, ki kontinuirano poteka od šolskega leta 2013/14 dalje, je vzpostavil proaktivno mrežo šol in je v svoji implementaciji zaobjel 23 odstotkov vseh slovenskih osnovnih in srednjih šol. Učenci oziroma dijaki prostovoljci v tekočem šolskem letu pod vodstvom lokalnega mentorja (praviloma je to učitelj) izvajajo brezplačne informacijsko-komunikacijske ali druge medgeneracijske dejavnosti za starejše generacije v njihovem lokalnem okolju, pri čemer šole poleg brezplačne uporabe infrastrukture samoiniciativno (skupaj z mladimi prostovoljci) poskrbijo tudi za izvedbo vseh projektnih faz, ki vodijo do izvedbe različnih medgeneracijskih dejavnosti.

Projekt je v šolskem letu 2020/21 dobil nadgradnjo v projektu Simbioza Skupnost, v katero je v šolskem letu 2021/22 vključenih 179 organizacij iz vse Sloveniji (vrtci, osnovne in srednje šole, domovi za starejše občane itd.), ki v lokalnih okoljih spodbujajo medgeneracijsko sodelovanje in medgeneracijski dialog. Nekatere osnovne šole iz Simbioza Skupnosti (predhodne Simbioza Šole) so bodisi kot razvojne ali implementacijske šole vključene tudi v projekt POGUM, kar nas seveda še posebno veseli.

Tudi vse druge naše dejavnosti so usmerjene k omogočanju medgeneracijskih stikov in s tem sodelovanja ter prenosa znanja in različnih kompetenc prek neformalnega učenja na vsakodnevni ravni in v vsakodnevnih dejavnostih med različnimi generacijami, s čimer med drugim tako rešujemo tudi vrzel med nekoč »naravnimi« medgeneracijskimi stiki oziroma medgeneracijskim učenjem, ki se je odvijalo znotraj in na ravni družine. Ta naloga je namreč zaradi formalizacije in profesionalizacije področja vzgoje in izobraževanja kot posledic tehnološkega razvoja in napredka ter družbenih sprememb že dolgo časa skorajda v celoti zaupana prav vam (izvajalcem formalnega izobraževanja) in v določeni meri seveda tudi nam (izvajalcem neformalnega izobraževanja).

Prav zaradi tega smo se pridružili projektu POGUM, saj se zavedamo pomembnosti skupnih prizadevanj tako nevladnih organizacij kot javnih vzgojno-izobraževalnih zavodov (in širše) pri pripravi konkurenčnejše mladine, ki bo ob odhodu v svet odraslosti tudi (oziroma predvsem) zaradi spoznavanja, pridobivanja in razvijanja podjetnostne kompetence opremljena z znanjem in izkušnjami ključnih petnajstih kompetenc v okviru EntreComp s svojim kritičnim in predvsem prilagodljivim mišljenjem dobro pripravljena na nepredvidljive okoliščine, ki jih prinaša prihodnost.

V širšem kontekstu pa bo hkrati pripomogla tudi k oblikovanju odgovorne učeče se skupnosti, ki bo v okviru koncepta vseživljenjskega in izkustvenega učenja ter medgeneracijskega sodelovanja krepila aktivno participacijo vseh generacij ter tako gradila trajnostno na znanju temelječo družbo in ekonomijo na lokalni ravni in širše.

Medgeneracijsko sodelovanje in podjetnostna kompetenca

Skozi tradicionalno perspektivo pojmovanja podjetništva oziroma podjetnika (angl. *entrepreneur*) se okolje osnovne šole zagotovo ne zdi kot prostor oziroma valilnica bodočih podjetnikov. V tem kontekstu tudi učitelje redko obravnavamo kot podjetnike, predvsem seveda zato, ker se večina po doseženi izobrazbi neposredno usmeri v opravljanje učiteljskega poklica.

Z vidika kompetenčnega okvira EntreComp oziroma podjetnostne kompetence pa sodobni *»podjetnik«* (pa tudi *podjetnik* prihodnosti) ni le tisti, ki ustanovi podjetje, ampak je to predvsem nekdo, ki je podjeten – torej nekdo, *ki izkazuje samoiniciativnost, je sposoben načrtovanja in vodenja, obvladovanja negotovosti in tveganj. Je usmerjen v sodelovanje in izkustveno učenje. Razvija samozavedanje in samozadostnost. Je motiviran in vztrajen, sposoben mobilizirati vire ter je finančno in ekonomsko pismen. V svoje podjetnostne dejavnosti vključuje druge. Pridobiva znanja, kompetence in veščine, potrebne za odkrivanje priložnosti, vrednotenje idej in oblikovanje lastne vizije. Je kreativen, razmišlja etično in trajnostno* ter tako prispeva k družbi v skupno dobro ne samo v obliki ekonomske, ampak predvsem v obliki družbene, socialne in kulturne vrednosti.

Z usmeritvijo osnovnih šol v podjetnostno izobraževanje, ki ima cilj opolnomočiti učence, strokovne delavce (in druge) prek spoznavanja, usvajanja in razvijanja podjetnostne kompetence, je zato ključnega pomena, da slednjo ne eni ne drugi ne zaznajo ali občutijo kot nekaj novega, celo tujega, ampak kot nekaj, kar pravzaprav že dolgo, uspešno prakticirajo in implementirajo, čeprav se morda svojega podjetnostnega duha oziroma podjetnostnega mišljenja niti ne zavedajo.

Če sledimo kompetenčnemu okviru EntreComp in razvijamo veščine na treh osnovnih področij podjetnostne kompetence, nadalje opredeljenih s petnajstimi kompetencami, ki smo jih navedli zgoraj, nam to omogoča, da lahko pravzaprav vsako dejavnost opredelimo za podjetnostno, kar velja tudi za dejavnosti, ki potekajo znotraj šolskih prostorov.

Konkretno na primer je že sama priprava učne ure v kontekstu podjetnostne kompetence podjetnostno dejanje, saj od učitelja zahteva, da je ustvarjalen, mobilizirati mora vire in prevzeti pobudo. Za uspešno vodenje razreda skozi učne načrte je zagotovo potrebna ogromna motivacija in vztrajnost. Imeti mora jasno in osredotočeno vizijo. Vsakodnevno delo z mladimi zahteva obvladovanje negotovosti in tveganja, vrednotenje idej in dela z drugimi. Samo poučevanje pa je tako ali tako neprekinjen cikel izkustvenega učenja.

Enako velja tudi za druge dejavnosti, ki potekajo v šoli, kot tudi za dejavnosti, ki jih šole izvajajo navzven v lokalnem okolju in z njim, to pa seveda predstavlja stičišče različnih generacij.

Razlike med generacijami še nikoli v zgodovini niso bile tako velike, kot so sedaj. Pričakovati je, da se bo razkorak med generacijami v prihodnje zaradi vedno bolj digitalizirane in predvsem dolgožive družbe, le še povečeval. Zato je za družbo, ki se stara na globalni ravni, medgeneracijsko sodelovanje nujnega pomena, še posebej pa to velja za družbe, ki se starajo tako hitro, kot se naša.

Slovenija ima eno najhitreje starajočih prebivalstev ne le v Evropi, ampak tudi na svetu. Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije je bila na dan 1. julija 2021 povprečna starost prebivalcev Slovenije 43,8 leta, delež prebivalcev, starih 0–14 let, je znašal 15,1 odstotka, delež prebivalcev, starih 15–64 let, 64,0 odstotka in delež prebivalcev, starih 65 ali več let, 20,9 odstotka vseh prebivalcev Slovenije (SURS).

Ne le na podlagi teh podatkov (ali pa morda prav zato) je treba medgeneracijsko sodelovanje sprejeti zavestno in ga ponotranjiti tako na ravni posameznikov vseh starosti, institucij in celotne družbe.

V skupnem zapisu načel, ki smo jih oblikovali konzorcijski partnerji projekta POGUM, smo v načelu medgeneracijskega sodelovanja skozi kompetenco podjetnosti med drugim zapisali, da se *medgeneracijsko načelo v šoli uresničuje tako, da načrtujejo in izvajajo dejavnosti, s katerimi vzpostavljajo medgeneracijsko sodelovanje. Skozi različne dejavnosti za razvijanje podjetnostne kompetence učenci učijo starejše novih znanj in veščin ter obratno. Gre za obojestranski razvoj znanj in veščin. Oboji ta znanja razvijajo in gojijo pozitiven odnos do ohranjanja znanj preteklosti in razvoja sodobnih znanj.*

S tem zapisom smo tako prepoznali ne le pomen vzgoje in izobraževanja kot nepogrešljivega dela trajnostnega družbenega razvoja, ampak tudi neposredno povezavo medgeneracijskega učenja s konceptom trajnostnega razvoja. Da je medgeneracijsko sodelovanje oziroma medgeneracijsko učenje uspešno, pa moramo najprej poskrbeti in omogočiti pogoje, da se generacije sploh srečajo.

Žal je še vedno je namreč moč čutiti posledice neoliberalne ideologije. Neoliberalizem v devetdesetih letih, pogojen s kulturo potrošnje in hiperprodukcije, je trajnostni razvoj definiral predvsem kot znanstveno-tehnološki izziv in kot poslovno priložnost ter posledično spodbujal inovativnost pri mladih predvsem na področju poslovnih priložnosti. Starejši so predstavljali oviro pri napredku. Stremel je k temu, da je treba generacije ločiti (Mlinar, 2009: 12-13).

Opozoriti je treba tudi na vse večjo prostorsko ločenost nuklearne družine (starši in otroci) od razširjene družine (dedki, babice), pri čemer se tudi delež razširjenih družin zmanjšuje, kar posledično zmanjšuje seveda tudi možnost medgeneracijskega učenja in medgeneracijske podpore znotraj družin (Švigelj, 2018).

Konec koncev smo tudi v »novi realnosti, novi normalnosti« zaradi epidemije covida-19 priča sicer nekoliko drugačnemu, a vseeno prostorskemu omejevanju druženja oziroma stikov med generacijami. Po drugi strani pa je prav epidemija v vseh nas spodbudila neverjetno ustvarjalnost pri ohranjanju medgeneracijskih stikov. Poleg množične uporabe informacijsko-komunikacijskih tehnologij so se ustvarile številne druge inovativne rešitve, ki ne samo da so omogočale medgeneracijske stike, ampak tudi izvedbo medgeneracijskih dejavnosti (koncerti, gledališke predstave pred domovi za starejše, pisanje pisem z dobrim mislimi za starejše ipd.). In pri tem seveda tudi šole niso bile izjema.

Soočanje z epidemijo je pokazalo tudi presenetljivo stopnjo solidarnosti, humanitarnosti, vzajemnosti in empatije med generacijami, s čimer smo tako morda bolj kot kadar koli prej bili uspešni tudi pri premostitvi medgeneracijskih konfliktov. Družbeni izziv, s katerim smo bili soočeni v zadnjih dveh letih, je tako samo dokazal, kako pomembno je medgeneracijsko sodelovanje za razumevanje izzivov resničnega sveta in življenja ter za razumevanje potreb posameznih generacij.

Zato se prav šoli kot prostoru, v katerem se prepletajo preteklost, sedanjost in prihodnost generacij, ponuja priložnost za oblikovanje in realizacijo novih medgeneracijskih partnerstev in zavez, še več, ponuja se ji priložnost postati stičišče medgeneracijskega sodelovanje in tudi učenja vseh generacij.

Preden pa povabimo vse generacije k sodelovanju, je priporočljivo, da jih prej tudi spoznamo.

Spoznajmo generacije

Generacijo lahko opredelimo kot skupino posameznikov podobne ali enake starosti, pri čemer osnovna klasifikacija generacije deli na mlado, srednjo in starejšo generacijo (Goriup, 2014: 84). V prvo – mlado generacijo uvrščamo mlade od rojstva pa do starosti, ko se večina vrstnikov osamosvoji oziroma začne samostojno življenje. Srednjo – drugo generacijo družbeno najbolj opredeljuje obdobje od zaposlenosti do upokojitve. Za tretjo – starejšo generacijo pa je najbolj prepoznaven mejnik prav upokojitev (Ramovž, 2010).

Na vsako generacijo vplivajo zgodovinski, politični in družbeni dogodki, ki opredeljujejo in oblikujejo njihove vrednote, delovno etiko, odnos do oblasti in poklicna prizadevanja (Duchscher in Cowin, v Sherman, 2006).

Poznamo pet tipov generacij:

- generacijo veteranov (1922–1943),
- baby boom generacijo (1944–1960),
- generacijo X (1961–1980),
- generacijo Y (1981–1990)
- generacijo Z (rojeni v 90. letih preteklega stoletja)

(Ovsenik in Kozjek, 2015: 21-22).

Kar se tiče leta rojstva, se pri nekaterih avtorjih pojavljajo tudi drugačne klasifikacije za generaciji Y in Z, in sicer generacijo Y klasificirajo od leta 1981 do leta 2000, generacijo Z od 2000 dalje.

V nadaljevanju bomo na kratko predstavili po različnih avtorjih povzete značilnosti posameznih generacij, ki so seveda posplošene in ne veljajo za vse pripadnike posameznih generacij, saj je v kontekstu generacijskih značilnosti oziroma razlik treba upoštevati tudi individualne značilnosti in razlike posameznikov.

Generacija veteranov: Na generacijo veteranov je vplivala povojna graditev sveta. Zanje je značilno, da so zvesti in cenijo kolektivizem. Obveznosti postavljajo pred užitek (Ovsenik in Kozjek, 2015: 22). Ker so odraščali v težkih družbenih in ekonomskih razmerah, visoko cenijo moralo, tradicijo, trdo delo in družbene norme (Kupperschmidt, v Švigelj, 2018: 3). Spoštujejo avtoriteto, podpirajo hierarhijo in so v svojih delovnih navadah disciplinirani (Sherman, 2006). To je generacija radia. Nimajo radi sprememb, na tehnologijo gledajo kot na nekaj nujnega, vendar ne toliko uporabnega. Cenijo osebne stike. Pomembna jim je neposredna komunikacija (pogovor). Za sredstvo komunikacije uporabljajo navadno pismo. V komunikaciji so pozorni in vzbujajo vtis spoštovanja. So aktivni poslušalci in pri sogovornikih preverjajo razumevanje posredovanega sporočila. Pri reševanju zadanih nalog se posvetujejo. Pomembni so jim razvijanje medsebojnih odnosov, druženje in pohvale (Žunko idr,. 2012).

Baby boom generacija: Vrednote oblikujejo v času gospodarske rasti in razvoja. So optimistični in praviloma ostajajo zaposleni v isti organizaciji. Vrednote generacije so podobne kot pri prejšnji generaciji (Ovsenik in Kozjek, 2015: 22). Izhajajo namreč iz nuklearnih družin, ki so bile v času njihovega odraščanja družbena norma. Cenijo svoj individualizem, zato jih pogosto opisujejo kot najbolj egocentrično generacijo. Izražajo se ustvarjalno (Zemke idr., v Sherman, 2006). To je generacija televizije. So bolj izobraženi od prejšnje generacije. Komunicirajo racionalno. Od sogovornika pričakujejo jasnost, nedvoumnost ter pozitiven besednjak. V komunikaciji uporabljajo tujke in žargon. Neposredne komunikacije uporabljajo manj kot njihovi predhodniki. Uporabljajo sodobna komunikacijska sredstva (Žunko idr., 2012).

Generacija X: Generacijo zaznamuje osamljeno otroštvo, ker so si starši prizadevali za ekonomski standard in posledično niso imeli časa zanje. Gre za čas razpada tradicionalnih vrednot, kar med drugim rezultira v porastu ločitev in soočanjem z nasiljem v šolah. Predstavniki generacije X želijo dobre pogoje za delo, pri čemer jim stalna zaposlitev ni toliko pomembna. Na trgu dela so konkurenčni. Ločnica med zasebnim in poslovnim je strogo postavljena, zato več časa namenjajo družini in prostemu času. V delu iščejo zadovoljstvo in fleksibilen delovni čas, pogosto so samostojni podjetniki (Ovsenik in Kozjek, 2015: 22). V njihovih letih odraščanja je tehnologija že močno napredovala in postala je pomemben del njihovega življenja (Sherman, 2006). To je generacija osebnih računalnikov in svetovnega spleta. Pri komuniciranju se omejujejo na vsebino povedanega, v kateri pa uporabljajo veliko tujk in strokovni žargon. Redko preverijo komunikacijski cilj (Žunko idr., 2012).

Generacija Y: So globalna generacija in sprejemajo multikulturnost. Tehnologija in takojšnja komunikacija, ki jo omogočajo mobilni telefoni, sta že od rojstva del njihovega življenja. Se pa ta generacija po svojih vrednotah pogosto primerja z veterani (Sherman, 2006). Ker so odraščali skupaj z razvojem interneta in informacijskih tehnologij, so digitalno opolnomočeni. Generacija Y najbolj vrednoti nagrado, ki sledi dobro opravljenemu delu, šele nato sledijo vrednote, kot so red, jasna pravila, lojalnost, pripadnost podjetju, zahtevno in izvirno delo ter varnost zaposlitev (Anderlič, v Švigelj, 2018). Zanje je značilno, da znanja, predvsem tista, ki imajo vrednost na trgu dela, razvijajo samostojno. Ne prevzemajo odgovornosti za druge in niso deloholiki (Ovsenik in Kozjek, 2015: 22). V komunikaciji uporabljajo veliko slenga, tujk in sinonimov. Pri sogovorniku cenijo pozitivno, spodbudno in argumentirano izražanje. Ne preverjajo komunikacijskega cilja (Žunko idr., 2012).

Generacija Z: Imenovana tudi mrežna generacija, saj večina pripadnikov (96 odstotkov) uporablja in preživlja čas na svetovnem medmrežju, na katerem imajo ustvarjene virtualne identitete. Generacija je med seboj zelo povezana in pripadniki te generacije so zelo aktivni v vsem, kar se tiče oziroma vpliva na njihova življenja. So ekspresivni in introvertni, mobilni ter originalni. Učijo se z raziskovanjem in dajejo prednost delu in učenju po lastni izbiri. Veliko jim pomeni interaktivnost, saj hitro preusmerjajo pozornost (Ovsenik in Kozjek, 2015: 22). Kakovost verbalnega izražanja je pri generaciji Z dokaj nizka (Švigelj, 2018).

Z opisom oziroma povzetkom splošnih značilnosti posameznih generacij smo želeli predvsem pokazati, kako zelo različne so si generacije med sabo. S tem, da so generacije različne, seveda ni nič narobe. Na različnost generacij, ki razmišljajo in delujejo drugače, imajo različne vrednote, potrebe, interese in življenjske cilje, velja gledati

kot na nekaj lepega, dobrega, nekaj, kar nas vse bogati, in ne kot nekaj, kar bi preprečevalo medgeneracijsko sodelovanje in povezovanje generacij. Na ta način bodo medgeneracijske razlike namesto izvor medgeneracijskih konfliktov postale izvor inovativnosti, ustvarjalnosti in s tem seveda tudi uspešnosti ne le v ekonomskem smislu, ampak predvsem v medčloveških odnosih in oblikovanju novih vrednot.

Z zavezništvom in predvsem enakopravnim partnerstvom med generacijami bomo lahko premostili in presegli stereotipe v medgeneracijskih odnosih ter nestrpnost in nespoštovanje med generacijami.

Zato je potrebno, kot smo zapisali konzorcijski partnerji v projektu POGUM v načelu medgeneracijskega sodelovanja, da *z upoštevanjem načela medgeneracijskega sodelovanja skozi kompetenco podjetnosti tudi v šoli vzpostavljamo in spodbujamo razvoj učnega okolja, v katerem se zagotavlja spoštovanje pravic in temeljnih svoboščin vseh generacij.*

Medgeneracijsko sodelovanja v šolah v projektu POGUM

Na podlagi srečanj s strokovnimi delavci šol, ki so vključeni v projekt POGUM, ter ob pregledovanju letnih operativnih načrtov za realizacijo kompetence podjetnosti ugotavljamo, da se šole zavedajo pomembnosti medgeneracijskega sodelovanja in si prizadevajo za njegovo vključevanje tako v šolski prostor kot v lokalno skupnost.

Zaznali smo tudi tendenco, da si šole medgeneracijsko sodelovanje želijo celo še bolj okrepiti in razvijati. Predvsem pa je spodbudno tudi to, da nekatere šole za osrednjo prioriteto v operativnih načrtih navajajo prav medgeneracijsko sodelovanje, pri drugih šolah pa se to pojavlja posredno.

Opazili smo, da se medgeneracijsko sodelovanje, ki ga šole izvajajo tako znotraj šole ter v lokalni skupnosti in z njo, vzpostavlja in udejanja predvsem ob izvajanju različnih medgeneracijskih dejavnosti. V veliko manjši meri pa ob medgeneracijskem učenju, na relaciji, ko starejši učijo mlajše oziroma mlajši učijo starejše (skupni krožki, skupne delavnice, skupne prireditve, sodelovanje, vključevanje starejših pri izvedbi učnih ur, e-opismenjevanje starejših ipd.).

Čeprav je nabor medgeneracijskih dejavnosti, ki jih izvajajo šole, pester in širok, se na primer na področju kulturne dediščine medgeneracijske dejavnosti implementirajo predvsem takrat, ko učenci raziskujejo stare običaje in navade, stare recepte, zgodovino kraja ipd. Te dejavnosti so seveda nadvse dragocene, saj pripomorejo k ohranjanju izročila, modrosti in tradicij starejših. Velja pa opozoriti, da se pri izvajanju medgeneracijskih dejavnosti učenci večinoma obračajo le na stare starše in ne toliko oziroma veliko redkeje na druge starejše, ki živijo v kraju. Podobno velja za medgeneracijske dejavnosti, ki jih šole izvajajo na drugih področjih.

Veliko je tudi primerov, ko šole različne izdelke, ki so jih ustvarili učenci, podarijo starejšim, ki živijo v domovih za starejše (najpogosteje okoli praznikov), pri tem izpustijo starejše, ki sicer živijo samostojno in se lahko prav tako soočajo s stiskami v prazničnih dneh.

Namig za navdih: Šola se je odločila za izdelavo večjega števila voščilnic za starejše občane. Za pomoč pri ustvarjanju voščilnic z izbranimi motivi iz domačega okolja so učenci prosili tudi družinske člane in sokrajane. Za obdaritev starejših sokrajanov so učenci poskrbeli sami, ob pomoči lokalnih društev.

Vključevanje, povezovanje in sodelovanje šol z lokalnimi društvi, organizacijami in vsemi ostalimi zainteresiranimi je nujno, saj ne le plemeniti, ampak tudi dodaja dodano vrednost medgeneracijskim dejavnostim ter hkrati povečuje pripadnost lokalni skupnosti, solidarnost, empatijo, vzajemnost in odpira tudi širši pogled na svet (»smo del nečesa večjega«) vseh vključenih.

Medgeneracijske dejavnosti, ki jih izvajajo šole, se najpogosteje implementirajo v obliki organizacije in izvedbe različnih dobrodelnih akcij (solidarnostno zbiranje materialnih dobrin v različne namene, izvedba različnih izmenjalnic itd.), v okviru dnevov dejavnosti, prireditvah za občane v lokalnih skupnostih (kulturne, športne prireditve, prireditve v domovih za starejše) ipd. Primerov je res veliko in so navdihujoči.

Velja pa na tem mestu opozoriti še na nekaj, in sicer da so medgeneracijske dejavnosti, ki jih izvajajo *šole, velikokrat bolj enkratno dejanje, kot pa da so usmerjene v vzpostavitev dolgoročnega medgeneracijskega sodelovanja tako v lokalni skupnosti kot tudi znotraj šolskih prostorov.*

Poleg tega se pri oblikovanju vsebine izziva, ki ga želijo reševati oziroma tudi rešiti v okviru medgeneracijskih dejavnosti, pogosto ne identificirajo dejanske potrebe tistih, ki jih izziv naslavlja oziroma so zelo posplošene. Zavedati se je namreč moramo, da se tudi lokalne skupnosti spreminjajo, s tem pa se spreminjajo potrebe in zahteve posameznikov in skupin, ki v njih živijo, zato je nujno, da spremembe in potrebe zaznamo in upoštevamo.

Namig za navdih: Načrtovana medgeneracijska dejavnost ne sme biti preveč niti premalo zahtevna za vse generacije, ki v njej sodelujejo. Upošteva naj telesne, razvojne in psihične zmogljivosti vseh udeležencev, časovno naj bo prilagojena njihovi dnevni rutini. Tudi način komunikacije naj bo prilagojen vsaki od udeleženih generacij.

Šole vse bolj prepoznavajo pomen kakovosti življenja v lokalnih skupnostih in vseživljenjskega učenja ter stremijo k ustvarjanju pozitivnega naboja in vzdušja med starejšimi in mlajšimi v skupnosti. Po drugi strani pa strokovni delavci želijo, da bi pobude za medgeneracijsko sodelovanje pogosteje prihajale od učencev samih; nekateri strokovni delavci navajajo celo odklonilen odnos mladih do starejših.

Del te vrzeli lahko pripišemo marginalizaciji starejših ter poveličevanju in obsedenosti z mladostjo v današnji družbi, kar posledično pomeni, da se veliko mladih izogiba starejšim predvsem zato, ker imajo napačne predstave o starosti in procesu staranja. Predsodki in stereotipi so tukaj in veliko jih je. Tako kot za vse druge predsodke so tudi za odpravljanje starizma potrebne družbene spremembe, veliko v tej smeri lahko storimo tudi sami, in sicer z ozaveščanjem in opozarjanjem nanje.

Pri navduševanju učencev za sodelovanje v medgeneracijskih dejavnostih in medgeneracijskem učenju je treba učencem razložiti pojme in doseči pri njih premik k razumevanju, da gre za ustvarjanje boljšega sveta, pri čemer pa morajo biti cilji in namen dejavnosti jasno definirani. Če se za tovrstne dejavnosti ne odločijo takoj, skušamo razumeti njihove razloge in pomisleke, se o tem z njimi večkrat pogovoriti in jih ponovno motivirati. Voditi jih moramo tudi s svojim zgledom (»walk your talk«). Spodbujajmo jih pri načrtovanju dejavnosti – naj bodo slišani in upoštevani, bodimo odprti za njihove ideje. Dajmo jim je občutek, da jim zaupamo in da smo se pripravljeni zanesti nanje. Poskrbimo za pozitivne povratne informacije in prepoznavo njihovega truda. Ne pozabimo tudi na dobro voljo in smeh.

Nič novega, mar ne?

Sklep

Medgeneracijsko sodelovanje temelji na medgeneracijskih dejavnostih in medgeneracijskem učenju, ki zagotavljajo prenos, izmenjavo znanj in izkušenj med generacijami. Z implementacijo medgeneracijskega sodelovanja ne gradimo le učeče se skupnosti v lokalnem okolju, ampak prispevamo tudi k trajnostnemu razvoju družbe (socialnemu, okoljskemu in ekonomskemu), katerega nepogrešljivi del sta tudi vzgoja in izobraževanje.

Prav zato ima šola kot osrednji prostor pomembno vlogo (morda celo najpomembnejšo) pri spodbujanju medgeneracijskega sodelovanja in oblikovanju ter realizaciji novih medgeneracijskih partnerstev in zavez, še več, priložnost ima postati osrednje stičišče medgeneracijskega sodelovanja. Pri uresničevanju tega cilja pa morajo imeti vse generacije možnost dajati, prejemati in se ob tem počutiti enako.

Prav z uvajanjem podjetnostne kompetence oziroma podjetnostnega izobraževanja v okviru projekta POGUM smo zagotovo na pravi poti. Pot pred nami je sicer še dolga, zato le s pogumnimi koraki naprej.

Viri in literatura

Goriup, J. (2014). Vpliv globalizacije na družbo znanja in medgeneracijsko učenje. *Revija za ekonomske in poslovne vede 1*, 84–101. https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-VYVKINBA/c79b2f07-1bb7-42ac-8dd5-37df57832103/PDF

Mlinar, A. (2009). Medgeneracijski dialog, trajnostni družbeni razvoj in primeri dobrih praks. *Kakovostna starost, let. 12, št. 2*, 9–22. 272-1. pdf (inst-antonatrstenjaka.si)

Ovsenik, R., Kozjek, D. (2015). Vrednote generacij. *Revija za univerzalno odličnost, letnik 4, številka 2*, 17–32. https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-E7DSJDLA/6b48124a-53d2-4def-9920-cc09a190b6a5/PDF

Polšak, A. (ur.). (2019). *EntreComp: Okvir podjetnostne komeptence.* Prirejeno po Bacigalupo idr. (2016) in McCallum idr. (2018). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/entrecomp.pdf

Ramovž, J. (2010). *Gerontologija*. http://www.inst-antonatrstenjaka.si/gerontologija/slovar/1046.html

Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future 1987, 41. http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf

Sherman, R. O. (2006). Leading a Multigenerational Nursing Workforce: Issues, Challenges and Strategies. *The Online Journal of Issues in nursing 11 (2) 13*. https://www.researchgate.net/publication/6598651_Leading_a_multigenerational_nursing_workforce_Issues_challenges_and_strategies

Statistični urad RS. Število in sestava prebivalstva. https://www.stat.si/statweb/Field/Index/17/104

Švigelj, S. (2018). *Sodobna družba znanja in medgeneracijsko sodelovanje*. https://dk.um.si/Dokument.php?id=125721

Žunko, N., Lužar Šajt, D., Karničnik, M., Marošek, K., Breznik, U. (2012). *Nikoli prestari za učenje. Izzivi pri izobraževanju starejših in spodbujanje medgeneracijskega sožitja*. http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Gradiva_ESS/NIO/NIO_10EIMB_Nikoli.pdf

4.4 Kultura kot spodbujanje sobivanja v različnosti

Simona Zorc Ramovš, *Javni sklad RS za kulturne dejavnosti*

Izvleček

Kultura in izobraževanje temeljita vedno na iskanju novega, sta pravzaprav vedno v razvoju, sicer utegneta izgubiti smisel oz. sta nepotrebni v družbi. To temeljno spoznanje nas vodi naprej v drugo stično točko: za izobraževanje in kulturo sta vedno potrebni dve živi sili: učitelj – učenci, umetnik – publika. Samo kadar se živo oplajata, je dosežen namen obeh: umetnosti in izobraževanja. Bolj ko je odnos med obema živima silama intenziven, neposreden in spodbujajoč, večji so učinki umetnosti in izobraževanja v obeh smereh. Dober odnos pa se dotika dialoga, izmenjave energij, medsebojnega spoštovanja in zaupnosti, ki zmore ugnezditev ustvarjalnosti pri obeh. Tretja skupna lastnost je v vseživljenjskem učenju: umetnik je z vsakim projektom na začetku poti, vsak projekt mu prinese nova znanja, mu širi obzorja preizpraševanj. Prav tako je učitelj vedno izzvan od učencev, ki včasih zahtevajo od njega, da stopa po poteh, ki jih prej ni poznal. In to novo pot vzpostavlja projekt POGUM.

Ključne besede: moč sodelovanja, pomen ustvarjalne poti, vseživljenjsko učenje, dialog, komunikacija

Področje delovanja

Kultura v ožjem pomenu besede prekriva vsa ustvarjalna polja naroda. Daje nam identiteto, samozavest in nam tako kaže, kdo smo. Naša država z zakonom omogoča, da je ljubiteljska ustvarjalnost v kulturi dostopna vsem generacijam in s tem zelo živa. V lokalnem okolju jo uravnava ZKD Slovenije skupaj z lokalnimi zvezami in društvi, estetike in njen razvoj pa s srečanji in tekmovalnimi programi ter številnimi izobraževanji spodbuja JSKD RS, ki ima v evropskem merilu svojo mrežo izpostav unikatno in vzorčno oblikovano. Prek umetniških del, produkcije človek razkriva moč svojega duha, svoja čustva, dojemanje okolice in odnos do sveta. Tu najdemo tudi ključ domovanja kulturnih dejavnosti v izobraževalnem sistemu. Zato je kultura tudi eno od področij, ki jih v svoji viziji razvoja podjetnostne kompetence združuje projekt POGUM. Jasno opredeljuje tri temelje podjetnosti, ki v sebi nosijo preplet kompetenc, pogojenih s trenutkom delovanja oz. ustvarjanja. Te nazorno prikazujejo pot do samega sebe, lastnih hotenj in izvirnega izraza ob stalnem vključevanju in prepoznavanju **moči sodelovanja** z drugimi na ustvarjalni poti. Jasno posredovane in artikulirane kompetence podjetnosti delujoče usmerjajo v dialoge, ki jih nujno vzpostavljajo pri razvoju ustvarjalnega produkta in jih s stalno prisotnostjo veščin analize in refleksije procesirajo v zavedno delovanje. S tem ovrednotijo in tudi poudarjajo **pomen ustvarjalne poti** in njenih nujnih stranpoti. Naj poudarim, da projekt POGUM vključuje kompetence, v katerih nujno udejanjamo veščine kritičnega mišljenja, analizo in refleksijo. To troje od vseh nas zahteva moč in pogum, da za ustvarjalne procese namenimo več časa v kosu oz. skupaj, da tako ne obstanemo le na formi oz. površju izvedbe. Z vključevanjem omenjenega bomo opolnomočili in osamosvajali učence pri ustvarjalnem delovanju in taki bodo ob zaključku dogodka občutili osebno izpolnitev in zadovoljstvo. To izkušnjo oz. model bodo lahko prenesli tudi na druga področja delovanja. Nič narobe ne bo, če jim tik pred koncem ali v kritični fazi pomaga zunanji strokovnjak, ki dobro pozna zapreke na poti ustvarjalnega procesa in jih zna razrešiti. Tako lahko spontano spoznajo pomembnost in smisel **vseživljenjskega učenja**, saj s to izkušnjo pridobijo vsi: učenec umetnik, učitelj mentor, pa tudi povabljeni strokovnjak. Moč sodelovanja v nenehnem izmenjavanju **dialoga** na vseh stopnjah pa posledično sproži voljo in prepričanje v mladih ustvarjalcih, da lahko vplivajo na okolje, v katerem delujejo. Z ozaveščeno izkušnjo bodo spoznali, da lahko le če so vključeni in aktivni, participirajo v šolsko skupnost, lokalno skupnost in tudi širše v slovenski in evropski prostor ter s tem spreminjajo svet na bolje. Relacije odnosov in

dialogov, vzpostavljenih s kompetencami EntreCompa, skozi prizmo gledališke produkcije (velja pa prav za vse zvrsti umetnosti) kot **izčiščene komunikacije** lepo opisuje gledališki teoretik Jerzy Grotowsky (1933–1999): »Na področju umetnosti ne smemo preveč umovati. Umetnost ni vir znanosti. To je izkušnja, ki jo pridobimo, kadar se odpremo drugim, kadar se z njimi soočimo, da bi razumeli sebe.« (*Peter Brook, Prazen prostor (str. 53). Knjižnica Mestnega gledališča ljubljanskega, Ljubljana 1971*) In dodajam: da bi spoznali, kdo smo.

Namen

Projekt POGUM ponuja priložnost sprememb na področju kulturne vzgoje zaradi spodbujanja samoinciativnosti, inovativnosti in uresničevanja lastnih zamisli učenca ter stalnega preverjanja faz ustvarjalnega procesa. Posledično se spreminja tudi vloga učitelja oz. se vzpostavlja nov odnos med njim in učencem. Tako vzpostavljeni odnos je primerljiv razmerju med mentorjem in ustvarjalcem v ljubiteljski kulturni dejavnosti, pri čemer je temelj njunega odnosa prebujenje ustvarjalnosti, posameznikove lastne izvirnosti. Tu je že prvo presečišče s poslanstvom projekta POGUM. Delovanju, kot ga poznamo v kulturi, je tako omogočen pomembnješi prostor v izobraževalnem sistemu.

Podjetnostna kompetenca na področju kulture omogoča učencem:

- poglobljeno razumevanje pomena umetnosti in s tem kulturne dejavnosti v šoli (na vseh ravneh obveznega programa, razširjenega programa in izvenšolskega programa), saj s pomočjo veščin kritičnega mišljenja, analize in refleksije spoznavajo faze ustvarjalnega procesa, ki jim odgovarjajo na osnovna vprašanja izvedbe: kaj, kako, kdaj in zakaj;
- uresničitev njihovih pobud in zamisli, izbiro in realizacijo vsebinskih, organizacijskih ter promocijskih prvin dogodka ali produkcije;
- krepitev »mehkih veščin« v medvrstniških, medgeneracijskih in drugih odnosih, ki jih vzpostavljajo v ustvarjalnem procesu in se tako pospešeno, spontano in zavedno urijo na področju komunikacije in sporočanja;
- širitev njihovega delovanja v lokalno skupnost; vsebine kulturne dediščine (snovne in nesnovne), naravne danosti jih usmerjajo v prepoznavanje unikatnosti in v priložnosti, ki jih ponuja lokalno okolje; ozaveščajo pomen trajnosti v kulturi;
- povezovanje ustvarjalnih učencev v skupnost, opolnomočeno z noto čuječnosti, empatičnosti, vključevanja; s to izkušnjo postajajo participatorni člen družbe prihodnosti.

Podjetnostna kompetenca na področju kulture za učitelja lahko pomeni:

- **osvežitev relacije učitelj–učenec**; spodbujanje učencev v samoiniciativno raziskovanje, ustvarjalno in tvorno delovanje k zastavljenim ciljem oz. viziji tudi v obveznem in razširjenem programu; pri tem uporablja različne strategije pouka, učne oblike, izkustveno učenje, tudi učenje z gledališkimi pristopi; za uresničevanje omenjenega mora prednostno vzpostaviti homogeno skupnost in spodbudno okolje;
- **poudarek na medpredmetnem sodelovanju, multipliciranju vsebin operativnega načrta,** lahko sklenjenega tudi v dogodek, ki učence spodbudi k logičnemu povezovanju in procesiranju vsebin;
- **oblikovanje blok ur za ustvarjalne dejavnosti** tudi v okviru izbirnih vsebin (gledališki klub, likovno snovanje, folklora);
- **priložnost za trajno sodelovanje z zunanjimi strokovnjaki na vseh ravneh izobraževanja (obvezni program, razširjeni program ali izvenšolski program)** in s tem vzpostavljanje temelja vseživljenjskemu učenju;

- **odpiranje šole navzven:** razkrivanje, uresničevanje in promoviranje končnih produkcij letnih načrtov in ciljev osnovne šole v lokalni skupnosti, tudi kot odgovor na dogajanja v njej, s povezovanjem z lokalnimi partnerji (kulturnimi društvi, muzeji, knjižnicami, kulturnimi zavodi);
- **ozaveščanje pomena kulturnih dejavnosti in kulture, ki ni samoumevna, obdaja nas povsod, je trajna in univerzalna:** razkriva odnos naroda do sveta, slovenskega jezika, izražanja; sporoča izkušnje, je način življenja, komunikacije; prebuja pripadnost, nacionalni ponos in samozavest.

Namig za ravnatelje:

- **Kulturne dejavnosti,** ki združujejo več umetniških zvrsti – večinoma **uprizoritvene umetnosti** – so v izbirnih vsebinah v okviru obveznega programa časovno zelo reducirane in ne omogočajo končne produkcije niti ne osebnega razvoja posameznika v ustvarjanju – priporočljivo bi jim bilo nameniti nekoliko več ur.
- Kadar se **kulturne dejavnosti izvajajo v okviru obveznega programa,** pa bi bilo primerno delo učiteljev mentorjev zaradi organizacijske in vsebinske zahtevnosti ovrednotiti kot delo z nadarjenimi učenci.

Cilji

- Ozavestiti vse sodelujoče, da je kulturna dejavnost dom naše identitete.
- Ozavestiti, da je materni jezik temelj komunikacije, ki ga z branjem plemenimo, z govornim urjenjem negujemo in v dialogu z javnostjo oblikujemo v jasen izraz za izpolnitev naših vizij.
- Spodbuditi učence, da v dialogu, ki se vzpostavlja s pomočjo podjetnostne kompetence, postopoma usvajajo zmožnost vzpostavitve komunikacije z umetnino oz. umetnostjo in s tem razvijajo estetsko občutljivost in sporočilnost.
- Narediti vsak kulturni dogodek kot praznik sodelujočih, ne le odkljukano opravljeno rutinsko delo; več ko bo učencev vključenih v izvedbo, bolj pomemben in živ bo dogodek za vse – za izvajalce in publiko; za tak dogodek pa je treba imeti več časa, kot ga običajno namenimo kulturni prireditvi.
- Vzpostaviti mrežo sodelavcev, ki podkrepijo šolsko iniciativo in pomagajo ob realizaciji načrtov; ob tem tudi resen razmislek o »trajnem« zunanjem strokovnem sodelavcu ali še bolje vsako leto o novem zunanjem sodelavcu glede na osnovno temo operativnega načrta: to pomeni večji nabor novih znanj in s tem tudi razširjen nabor vključenih učencev (zunanji strokovni sodelavec je vpet v dejavnost, zato zna vedno najti časovno in cenovno najugodnejše rešitve).
- Predstaviti priložnosti medgeneracijskega sodelovanja in vključevanja učencev v lokalna dogajanja, da bodo začutili pomembnost participacije v skupnost ter pomembnost svoje vključenosti v lokalno dogajanje; na podlagi teh sodelovanj oblikovati šolski arhiv dogodkov, ki ga urejajo učenci.
- Prebuditi čuječnost za vse dogajanje okoli sebe, vseskozi spremljati spremembe in o njih sproti komunicirati z učenci.
- Prebuditi zavedanje, da je krepitev »mehkih veščin« naložba v prihodnost posameznika in skupnosti ter da je zanje potreben čas.
- Ovrednotiti lokalne posebnosti (kulturna dediščina, običaji, narava), ki so izvir enkratnosti in trajnosti ter zato izziv in priložnost.
- Odpreti umetnost kot sredstvo za mir, svobodo in boljši jutri.

Nabor smernic

Kultura: sobivanje v raznolikosti

Vsebinske smernice:

1. razvijanje zavedanja o tem, kdo smo – samospoznanje, ki ga gradimo s pomočjo jezikovnih in drugih umetniških izrazov kot temelj za prepoznavanje, sprejemanje in enakovredno sodelovanje;
2. spodbujanje zavedanja osebne izpolnitve, analize, refleksije v skupnem ustvarjanju in izvirnem umetniškem izrazu;
3. spodbujanje dejavnega sodelovanja in razvijanje estetske občutljivosti, neposrednih zaznavno-doživljajskih sposobnosti tudi z namenom osebne izpolnitve, sprostitve, uživanja v kulturnih delih in dviga ravni kulturne zavesti;
4. spodbujanje sobivanja v različnosti (multikulturnost, medgeneracijsko sodelovanje) tudi skozi kulturno-umetniške prakse ob zavedanju pomembnosti prispevka (participatornosti) vsakega posameznika v skupnosti; razvijanje zavesti, da nas drugačnost in raznolike (kulturne) izkušnje bogatijo in ni pomembno, od kod kdo prihaja, ampak kako razmišlja in deluje;
5. spoznavanje, raziskovanje in izkušenjsko učenje o značilnosti kultur, tradicij, narodov, običajev in kulturnih elementov z namenom:
   a) večjega zavedanja o lastni etnični identiteti,
   b) preseganja predsodkov in stereotipov (prek različnih področij, npr. bralna kultura, film, glasba, gledališče, likovna in plesna umetnost, kulturna dediščina, sodelovanje oz. povezovanje z različnimi družbenimi skupinami),
   c) enakovrednega sobivanja v kraju/šoli, kjer nam bo lepo in se bomo počutili sprejete, varne;
6. ozaveščanje pomembnosti kulturne dediščine (in njene zgodovine) kot krepitev osebne in nacionalne identitete ter njeno razumevanje kot priložnost promocije, razvoja in atraktivnosti lokalnega okolja oz. skupnosti;
7. krepitev sodelovanja in povezovanja prek celotne izkušnje ustvarjalnega procesa: celovita priprava dela/projekta od načrtovanja do izvedbe s poudarkom na vseh potrebnih elementih, ki tvorijo različna dela (kakšna je delitev nalog, kaj kdo dela, kako se organiziramo, kako pripravljamo samo vsebino);
8. povezovanje prek medgeneracijskih dejavnosti: spodbujanje zavedanja, da smo starajoča se družba in da lahko vse generacije (od najmlajših do najstarejših) v združevanju prispevajo k bogatitvi lokalne skupnosti (spodbujanje in sodelovanje v lokalnih akcijah, prireditvah, skupnih projektih, ki povezujejo različna društva, zavode); menjava znanja o različnih kulturno-umetniških tradicijah, veščinah in tehnikah;
9. spodbujanje aktivne participacije za razvoj empatije in osebne odgovornosti v vseživljenjskem učenju.

Kako je kultura povezana z razvojem podjetnostne kompetence

Marina Ivanovna Melia (1948) je sodobna ruska pisateljica, avtorica člankov in publikacij o poslovni psihologiji, osebni rasti in starševstvu. Intervjuje z njo sem spremljala prek internetnega omrežja na njenem kanalu, v dialogu s starši in v intervjuju z urednico ugledne ruske založbe LitRes v času karantene. Na vprašanje, kako naj vzgajamo otroke, v katere poklice naj jih usmerjamo, je odgovorila, da razvoj tehnologije prinaša temeljno spoznanje, da je treba otroke usmeriti v tisto, česar roboti nimajo: v komunikacijo. Ta je temelj prihodnosti, ker vključuje spretnosti govora, upravljanja, prepričevanja, poslušanja, razumevanja drugega človeka in logičnega

povezovanja. Izpostavila je tudi ustvarjalnost, vedoželjnost, radovednost – vse to otrok najbolj razvija v prostem času, ob igri. Ob svobodni igri razvija emocionalno, gibalno in senzorno sfero. In nadaljujem z najnovejšimi raziskavami v nevroznanosti. Jan Fabre (*1958), multidisciplinarni umetnik, likovni umetnik, filmski režiser, dramatik, pisatelj, performer je imel intervju ob premieri predstave Nočni pisec (Drama SNG Ljubljana, december 2021). V enem od odgovorov je zatrdil, da so zanj možgani najbolj »seksi« del telesa. In nadaljeval, da sta skupaj z znanstvenikom Giacomom Rizzolattijem dokazala obstoj zrcalnih nevronov. Zaradi njih poznamo posnemanje, empatijo in sočutje. To sporoča tudi njun skupni film o človeških možganih. Z opazovanjem umetniškega ustvarjanja te nevrone spodbujamo k delovanju. Zrcalne nevrone so odkrili šele pred slabimi tridesetimi leti. Kljub temu izsledki dosedanjih raziskav že nakazujejo pomembno vlogo sistema zrcalnih nevronov pri delovanju različnih področij, ki so ključna za posameznikov razvoj in učinkovito delovanje v skupnosti.

Lahko le zaključim še z eno pomembno trditvijo Marine Melie. Pravi, da sta volja in optimizem nujni prvini pri vzgoji otroka, čeprav sta oba gensko pogojena, ju lahko vzgojimo v otroku. Vodilo pri tem je, da se ne orientiramo na rezultat, ampak na proces. Priporoča, da pot procesa razdelimo na etape oz. stopnje napredovanja in otroka pohvalimo za vsak napredek v procesu. Pohvalimo ga za vrline, ki jih je pridobil. S tem ga koncentriramo nanj, ocenjujemo dejstva, njegova dejanja. Konkreten postopek. Tako mu pomagamo, da se osredotoči nase in ga ne usmerjamo v tekmovalnost.

Vse te vidike delovanja in povezav vključuje proces umetniškega in kulturnega ustvarjanja. Zgodi se med mentorjem in učencem ustvarjalcem ter se preseli iz učenca med soigralce, pevce, plesalce in z njimi med občinstvo. Ustvari se skupnost, ki vsakemu omogoča osebno rast in izpolnitev. Očitna je tudi podobnost z okvirom podjetnostne kompetence – konceptualnim modelom EntreComp.

Kako se je kultura udejanjila skozi podjetnostne kompetence v okviru osnovnih šol, ki so izbrale področje kulture

Prvo kompetenčno področje: **Zamisli in priložnosti**
Na področju kulture, naj bo ta vključena v obvezni program, razširjeni program ali izvenšolski program, sta seveda odločilnega pomena *vizija* in *odkrivanje priložnosti*. Oba poskrbita za izbor vsebin, ki jih želimo posredovati javnosti ali preprosto raziskovati v okviru našega operativnega načrtašole ali obveznega programa. Kako doseči to, da bi zamisel za vizijo in odkrivanje priložnosti prišla od učenca samega v ID vem, ker sem sama delovala v krogu, v katerem so kulturne vsebine izbirali vključeni učenci vedno sami. Odkrivanje priložnosti nam je pomenil test v improvizacijskih vsebinah etudah, temah, ki so jih poizkušali odigrati, pri plesu zaplesati, v likovnem ustvarjanju preveriti s preizkušanjem tehnike, pri folklori raziskovati stare običaje. Ko to preverimo med odločilnimi sodelujočimi – učenci v razredu ali člani skupine ID, se premaknemo k *vrednotenju zamisli* in prek nje preidemo v *ustvarjalnost* ter *etično in trajnostno razmišljanje*. V teh kompetencah že vidimo, kako se bomo lotili našega procesa, vzvratno načrtujemo, vizualiziramo cilj in izluščimo sporočilo, ki ga želimo prenesti z našim delovanjem v javnost ali do tistih v osnovni šoli, ki jim je namenjeno naše delovanje. Kompetence v tem področju razumem kot prvo soočenje z vsebino in samo izvedbo.

Drugo kompetenčno področje: **Viri**
Potem se zgodi prestop v drugo področje kompetenc podjetnosti. Ob vseh nas vseskozi spremlja *samozavedanje in samoučinkovitost* – hitre akcije, povezovanje, preverjanje. Najprej pa se zgodi *vključevanje virov* – kje lahko dobimo suverene informacije ali znanja za poglobljeno razumevanje in konkretno izpeljavo naše zamisli, ideje in katere – seveda z veliko odgovornostjo do tistih, ki jim bomo to posredovali; *vključevanje človeških virov* razumem kot prevetritev ekipe izvajalcev, širših in ožjih sodelavcev; ob tem se vzpostavi naslednja kompetenca *finančna in ekonomska pismenost*, pri kateri preverimo, kaj si lahko »privoščimo« in koliko (učni pripomočki, rekviziti, kostumi, potrebni predmeti, pri uporabi glasbe, besedila preverimo avtorske pravice); k sreči kompetenca *motiviranost in vztrajnost* velikokrat pomeni tudi premostitev omenjenih mogoče tudi ne najoptimalneje izpolnjenih kompetenc druge faze. Kompetence v področju vzpostavljajo pogoje in tehnično oporo za izpolnitev naše produkcije, produkta.

Tretje kompetenčno področje: **K dejanjem**
Sklepno področje – k dejanjem – pa je vsaj zame najzanimivejše. Je intenzivno v izbruhu dialogov. Poskuša, preizkuša in predvsem poglablja ugotovitve prvega in drugega področja podjetnostne kompetence. Je pravi motor za vse njene kompetence: *izkustveno učenje*, *sodelovanje*, *prevzemanje pobude* – ta se lahko izmenjuje med vsemi vpletenimi, *načrtovanje in upravljanje* je odločilnega pomena tik pred izpolnitvijo, za *obvladovanje negotovosti, dvoumnosti in tveganja* pa lahko priskoči v proces tudi zunanji strokovnjak, seveda pa je dobro da se vrnemo k (prvotni) viziji, ki nam včasih ponudi pravi odgovor oz. rešitev, povezano z vsemi stranpotmi, ki smo jih morali prehoditi, da smo dobili tako izčiščeno in preprosto rešitev. Pri vseh kompetencah tretje faze se srečujemo z veščinami (kritičnim mišljenjem, refleksijo) in z njimi spet preizprašujemo predvsem prvo področje podjetnostne kompetence, da bi izčistili in najbolj jasno posredovali javnosti oz. tistim, ki jim je naš produkt namenjen, sporočilo oz. cilj našega procesa. V kulturni dejavnosti se seveda to tretje kompetenčno področje praviloma zaključi z dogodkom – praznikom premiere, koncerta, otvoritve galerije, literarnega in drugih produkcijskih dogodkov. Če je bilo vse prej opravljeno dovolj intenzivno, v lepem zaupnem vzdušju, je v mladostni iskrenosti izvedbe tak dogodek pretresljivo čist. In to je največje zmagoslavje za vse vključene – za izvajalce in tudi poslušalce.

Primeri dobrih praks s področja kulture

Kultura trajnostno postavlja pod drobnogled človeško v vsakem posamezniku, človeško v odnosu do vseh vpletenih. Kultura goji dialog (pomen besede po SSKJ) med mentorjem in ustvarjalcem, med poustvarjalcem oz. ustvarjalcem in ob uresničitvi tudi s publiko. Dialog mora biti živ, v stalnem menjavanju misli, sporočil ter asociacij, saj na koncu beseda, pesem, instrumentalna fraza, linija, barva, gib, ples oplemeniti oba – ustvarjalca in gledalca. Tudi sama sem s pomočjo podjetnostne kompetence na novo ovrednotila in ozavestila procese kulturnega ustvarjanja zaradi projekta POGUM.

Močna kulturna dejavnost v primerih dobrih praks projekta prinaša v šolo vzdušje, povezovalne vsebine, ki združujejo razredno ali širšo šolsko skupnost ter večajo pripadnost šoli. Vključenim otrokom dajejo vtis, da so pomemben posameznik skupnosti, da so prav oni sami ustvarjalci šolskega dogajanja. Samo učenec, ki bo šolsko dejavnost ponesel iz šolskega prostora, se bo kasneje tudi sam vključil v lokalno dogajanje. Ga razumel kot priložnost za svoje ustvarjalno delovanje, ga znal izpostaviti in v njem najti edinstveno, izvirno, aktualno. Vrstniško sodelovanje, ki prerašča v medgeneracijsko. To so osnove prav vseh šol, ki so se odločile za področje kulture v projektu. Seveda pa učence projekt POGUM s podjetnostno kompetenco usmerja v cilj projekta, torej v sistematizacijo, razumevanje in zavedanje procesa. Pri tem so jim učitelji vseskozi v podporo.

Ključna opažanja

Izstopajoče vsebine delovanja na tem področju, ki so ga oblikovale osnovne šole:

a) **Kulturna dediščina – zavedanje, kdo smo** (smernice 1, 5, 6)
Šole, ki so raziskovale lokalno zgodovino, so odločno vstopile tudi v prostor medpredmetnega povezovanja. Učenci, postavljeni v novo vlogo, so aktivno izbirali pristope in raziskovali lokalne historične vsebine. Tu izpostavljam OŠ Semič in OŠ Kanal. Obe šoli z zanimivimi odkritji in rezultatom, ki je posegel v širšo lokalno skupnost. OŠ Semič je svojo zgodbo nadgradila z novo tematiko – prostorom, pri čemer je poleg samooskrbe in ozaveščanja trajnosti vzpostavila povezavo z naravo in edinstvenimi posebnostmi Bele krajine. Naj omenim še OŠ Kungota z zanimivo medpredmetno raziskavo (povezovanje bunkerjev s turizmom), pa OŠ Škofja Loka z raziskovanjem mestnega jedra, proučevanjem šole nekoč in danes s tesnim sodelovanjem z Loškim muzejem.

b) **Medvrstniško sodelovanje** (usvajanje učne snovi skozi kulturne vsebine s posredovanjem vrstnikov) (smernice 1, 7, 8)
Vzpostavljajo se zanimiva razmerja, ko nekaj let starejši učenci učijo mlajše, imajo z njimi učne ure in jim ob skrbno pripravljenih kulturnih vsebinah pomagajo do novih znanj. Te vsebine je v začetku

projekta prek smernic kulture izvajala OŠ Mirana Jarca Ljubljana. Zanimiva je bila vzpostavitev tega sodelovanja v implementacijskih osnovnih šolah, ki se je nadaljevala v raziskovanje pesnic/pesnikov, pisateljev/pisateljic lokalnega okolja: izhodišča z odločilnimi življenjskimi trenutki, kvizi in spodbude k likovnim stvaritvam (tudi portretov) so starejši učenci predstavili mlajšim in jih usmerili v nova znanja in ustvarjanje (OŠ Kapela). Pri prebiranju operativnega načrta se je vrstniško sodelovanje razvilo tudi v smeri pomoči starejših učencev mlajšim in se je izkazalo v današnjih razmerah zelo dobrodošlo. Starejši učenci so mlajšim pomagali tudi pri premagovanju medkulturnih razlik.

c) **Ozaveščanje večjezičnosti oz. multikulturnosti** (smernici 4, 5)
V tej skupini so šole, ki so združevale učence različnih narodnosti ob najrazličnejših dogodkih (recepti, običaji ipd.), spoznavanju razlik med jeziki in vključevanju otrok drugih narodnosti v skupnost. Ob tem se je močno vzpostavilo tudi medgeneracijsko sodelovanje – vključevanje staršev in starih staršev. Nekaj šol je v sklopu spoznavanja drugih kultur načrtovalo tudi izlet v druge države, da bi se učenci konkretno preizkusili v komunikaciji. Seveda se je pri tem pojavilo tudi nekaj ovir in okoliščin, za katere upam, da so jih uspeli s podjetnostno kompetenco vsaj malo omiliti – tu imam v mislih Osnovno šolo Franceta Prešerna Črenšovci. Težko delo.

Že z razvojnimi šolami smo ugotovili, da ni popolnoma izčiščene smernice, ker se mnoge med seboj prekrivajo, zato so šole vključile v področje več smernic. Naslednja ugotovitev je bila, da se podobno dogaja tudi s področji. Tako so razvojne osnovne šole, ki so izbrale področje kulture, naslednje leto vključile še naslednja področja: šola kot središče skupnosti, medgeneracijsko sodelovanje, prostori in karierna orientacija.

Komunikacijski kod današnjega časa je zelo zabrisan. Spleti, omrežja in močna vizualna komunikacija največkrat preprečujejo zmožnost poglobljenega kontakta med umetnostjo in prejemnikom. Zato je izkustvena baza učenca ustvarjalca, na kateri gradi mentor, izjemnega pomena. Da mentor to bazo sprosti in jo prepozna, pa je pomemben proces. Več srečanj, več neformalnih stikov, da se lahko vzpostavi zaupen odnos, ki se razcveti v edinstven ustvarjalni proces.

Nunccio Ordine (1958), literat in profesor na kalabrijski univerzi, plodovit pisec in bogato odlikovani kulturnik, pravi: »Čas, ki ga namenimo kulturi, ni zamujen, temveč pridobljen. Pospešitev časa in hitrost, danes tako prevladujoči pozitivni vrednoti, hudo škodita človeštvu. Hitenje škodi vsem: študentom, ki se skušajo učiti, profesorjem, ki želijo raziskovati.«

In nadaljuje: »Če se otresemo produktivistične logike, nam čas, ki ga izgubimo z branjem knjig, poslušanjem glasbe, pomaga pridobiti čas zase. Z ‚izgubljenim' časom odraščamo, se izboljšujemo, gojimo odnose, nabiramo znanje in vedenje – vse to zahteva svoj čas. Udomačevati pomeni svoj čas namenjati drug drugemu. Prijateljstvo, ljubezen in znanje so stvari, ki potrebujejo svoj čas. Čas ki ga namenjamo kulturi, ni zamujen, temveč pridobljen.« (Delo, Sobotna priloga, 17. julija 2021, avtor Jernej Šček)

Ob tem citiranju se navezujem na osnovne šole z učenci s posebnimi potrebami. Veliko jih je izbralo za svoje področje kulturo. Verjetno tudi zato, ker niso tako izrazito usmerjeni v storilnost in ker kulturna dejavnost vedno usmerja učenca ustvarjalca k sebi. In zato je potreben čas. Mir. Posebna zbranost, zavita v varnost. Vse to sem začutila na dveh šolah, ki sem ju obiskala: CKSG Portorož in II. OŠ Lendava. Obe sta me očarali. Najprej bom izpostavila CKSG Portorož z izjemnim timom projekta POGUM. Že ob vstopu v projekt so izstopali po izjemno izčiščenem pogledu na podjetnostno kompetenco in zelo premišljenem konceptu vključevanja kulture v učni proces. Njihov letošnji operativni načrt vključuje nove vire iz lanskega in je izjemna in logična vsebinska nadgradnja. Druga pa je II. OŠ Lendava, ki koncept prejšnjega leta ozavešča še z drugega zornega kota: s poudarkom na promocijski noti dogodka.

Vse šole z učenci s posebnimi potrebami, vključene v projekt POGUM, delujejo tudi zelo odprto, vseskozi z zavestnim vključevanjem učencev v lokalno okolje. Največji izziv za njih pomeni aktiviranje učencev.

Ker gre za razvojni projekt, so bili operativni načrti razvojnih šol v projektu samo okostja iztočnic za nadaljnje delo. Vanj so vstopili timi implementacijskih šol, cilje operativnih načrtov so prečistili pod mentorstvom razvojnih šol in skrbnikov območnih enot Zavoda za šolstvo. In smo stopili na nove poti projekta. Če sem malo poetična … in nastali so filmi, stripi, številne kulturne prireditve ob različnih praznikih, literarni prispevki, na novo odkrite skrite zgodbe lokalnih pesnic, pisateljic, pesnikov, pisateljev, makete mestnih jedr, papirnata letala, številne knjige

receptov starih jedi, jedi priseljencev, gledališke predstave, kamišibaji, portreti, likovne upodobitve dediščine, poročila šolskega radija, zeleni koraki … Vse nekakšen super jaz. V podobi in sliki za lepši jutri. Z odgovori na vprašanja, kdo sem jaz, jaz in ti, jaz in okolica. Vse zavito v mehke veščine papirja komunikacije.

Vodilo razvoja področja sklenem s citatom Josipa Jurčiča, prvega poklicnega pisateljskega novinarja – lani smo obeležili Jurčičevo leto 2021. Takole je zapisal v članku v Narodu, 1871:

> **Če hočemo kaj doseči, moramo delati, delo pa je tisoč in tisoč malih stvari, ki izhajajo druga iz druge v naravni rasti, vsaka ob svojem času. Če jih hočemo uravnavati, voditi, moramo imeti predvsem želeno voljo iz vztrajnost.**
>
> **Josip Jurčič**

Viri in literatura

Brook, P. (1971). Prazen prostor. *Knjižnica MGL.* Ljubljana: MGL.

Rancière, J. (2005). *Nevedni učitelj. pet lekcij o intelektualni emancipaciji*. Ljubljana: Zavod EN-KNAP.

Stanislavski, K. S. (1977). Sistem I., Sistem II. *Knjižnica MGL (72)*. Ljubljana: MGL.

Šček, J. (2021). Intervju – Nunccio Ordine. *Delo, Sobotna priloga, 17. julija 2021*.

https://www.center-motus.si/zrcalni-nevroni-kaj-so-in-kaj-omogocajo-cloveku/

https/www.litres.ru/marina-meliya/nashi-bednye-bogatye-deti/

https://www.litres.ru/o-kompanii/

4.5 Šola kot središče skupnosti

Dr. Slavko Gaber, dr. Veronika Tašner, dr. Živa Kos,
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Tatjana Krapše, *Zavod RS za šolstvo*

Izvleček

Prizadevanja, da bi človek začel razmišljati nekoliko bolj globalno, da bi izzvali potrebo medsebojnega sožitja tako med naravo in človekom kot med ljudmi v skupnosti, so v zadnjem obdobju številna. Vendar sožitje ni samo po sebi umevno, če ostaja zgolj na deklarativni ravni. Zato smo v projektu Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v osnovnih šolah POGUM sprožili prizadevanja za uresničitev ideje Šole kot središče skupnosti. V petih letih so šole iskale priložnosti in izkazale možnosti za razvoj podjetnostne kompetence znotraj tega vsebinskega sklopa. Skupaj smo iskali odgovore in organizirali dejavnosti, s katerimi so vključeni prehodili proces razvoja šole kot središča lokalne skupnosti.

Ključne besede: šola, središče skupnosti, veščine, trajnostni razvoj

Unesco je 24. marca 2021 sprožil gibanje za skupno življenje na Zemlji z namenom, da bi ustvarili sožitje med naravo in človekom znotraj biotske raznovrstnosti. »Obstaja samo ena Zemlja, en planet za naravo in za ljudi. Vendar smo nagnjeni k temu, da o našem planetu razmišljamo le kot o pokrajini, kar je v nasprotju z lokalnim in domorodnim razumevanjem. Vrednote, ki nam omogočajo sobivanje v sožitju z naravo, se izražajo na več ravneh. Vrednote, ki se nanašajo na znanje: kako ustvarjamo znanje in kako ga uporabljamo. Vrednote, ki se ukvarjajo z delovanjem: kakšna je naša odgovornost ob predvidljivih ali predstavljivih posledicah naših skupnih dejanj. In končno, vrednote, ki oblikujejo naš način skrbi, gledanja in poslušanja.«[1]

Ideja se izgrajuje v kontekstu uresničevanja štirih Delorsovih stebrov:

- Učiti se, da bi vedeli.
- Učiti se, da bi znali delati.
- Učiti se, da bi znali živeti skupaj.
- Učiti se biti.

Pri uresničevanju zgoraj zapisane ideje smo v petih letih v projektu, ki je vključeval okrog devetdeset osnovnih šol na področju Šole kot središče skupnosti, razmišljali in iskali odgovore na vprašanja:
Ali lahko naredimo nekaj zase, s čimer bi prispevali k dobrobiti skupnosti?
Znamo živeti skupaj? Kaj moramo storiti, kakšne vrednote živeti, da bi uresničili idejo sožitja v skupnosti? Kaj doživljamo ob življenju v skupnosti? S katerimi prednostmi in katerimi ovirami se srečujemo?

Ideja, ki nas je pri tem vodila, je, da ni dovolj izražati želje, potrebe in usmeritve, ampak je treba ideje konceptualizirati, preizkusiti, evalvirati in jih tako vzpostavljati novo. Pravzaprav bi lahko rekli, da smo skupaj, tako šole kot člani širšega konzorcija, najprej poskušali razumeti idejo, se med seboj uskladiti in jo v nadaljevanju preveriti, udejanjiti v sodelovanju s šolami.

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani je v okviru projekta POGUM zagotavljala podporo na področju Šole kot središče skupnosti in vsebinskih smernic področja, ki so bile oblikovane na začetku dela projekta.

1 Objavljeno na spletni strani https://en.unesco.org/news/unesco-forum-living-together-earth

Šola kot središče lokalne skupnosti s svojim delovanjem pri prebivalcih oblikuje in ohranjanja zavest, da je šola nekaj nujno potrebnega in nepogrešljivega za kraj.

Omenjeno zavedanje šola krepi z aktivno vpetostjo v življenje skupnosti (pomoč pri vzpostavljanju šole kot središča, stičišča lokalne skupnosti, kraja; sodelovanje z institucijami, društvi in posamezniki v kraju; dajanje pobud in sodelovanje pri organizaciji različnih dejavnosti, npr. čistilne akcije, prireditve ob pomembnih dnevih leta – nastopih za 8. marec, 1. november, novo leto, dnevu državnosti ipd.).

Pri tem šola skrbi za:

- vključevanje mladih v procese odločanja za zmanjševanje neenakosti v šoli in lokalni skupnosti,
- razvijanje sposobnosti opaziti osebe v stiski in pripravljenosti pomagati (v družini, okolju in med vrstniki),
- izmenjavo znanj in dobrin v prostorih šole,
- vzpostavljanje šole kot prostora mogočih srečevanj mladih, starejših in med generacijami,
- razvijanje elementov skrbi zase in za druge,
- prostovoljstvo učencev, ki doprinese k razvoju lokalne skupnosti (očistimo vas/občino/Slovenijo, obiski starejših krajanov, ki potrebujejo oporo),
- povezovanje in sodelovanje deležnikov lokalne skupnosti pri projektih (občina/društva/starši/otroci/učitelji/podjetja), npr. pri oblikovanju in razvijanju skupnih pobud za dobrobit lokalne skupnosti (v določeni občini imajo npr. javne vrtičke, za katere skrbijo tudi osnovnošolci ter se obenem učijo kulture vrtnarjenja, o sadikah ipd., pobudo pa vodi lokalno invalidsko socialno podjetje s podporo države in občine),
- skrb zase in za druge:
  - vključevanje medgeneracijskega sodelovanja v šolski prostor (povabiti starejše k sodelovanju pri urah športne vzgoje – aktivno življenje; izmenjava znanj – mlajši učijo starejše, starejši učijo mlajše, skupni krožki, skupne prireditve ob posebnih priložnostih ipd.),
  - aktivna participacija mladih na vseh področjih – oblikovanje in izražanje lastnega mnenja, sprejemanje drugačnih mnenj in pridobivanje sposobnosti informirane presoje.

Verjamemo, da lahko zgoraj omenjene ideje v luči sprememb dela šol, ki jih je prinesla in jih prinaša epidemija covida-19, pripomorejo k smiselnemu spoprijemanje s starimi in novimi izzivi posameznic in posameznikov, šolskih skupnosti.

V nadaljevanju projekta, ki se zaključuje, bi bilo koristno dobiti vpogled v količino in kakovost opore, na katero lahko učiteljstvo računa v šoli (organizacija kolegialne opore; kaj lahko za to naredijo pedagoške fakultete, kaj Pedagoški inštitut, kaj že ponujajo javni zavodi CPI, Šola za ravnatelje pri ZRSŠ, RIC, ZRSŠ in kje je mogoče oporo okrepiti).

Verjetno bi bilo produktivno premišljeno organizirati in povezati zgoraj naštete in pripraviti notranje strukturiran portal, ki bi zagotavljal podporo otrokom, učiteljstvu, vodstvom šol, občinam, staršem pri skupnem spoprijemu z izzivi, s katerimi se dnevno srečujemo. Trenutno je delo sicer primerno zastavljeno, slabo povezano in nekoordinirano iskanje z zaznanimi momenti poskusov samopromocije in tekmovanja med institucijami, katerih dolžnost bi bila sodelovanje v skupno dobro.

Prav tako je sedaj čas za pripravo na mogočo potrebo po dodatni opori otrokom v okoliščinah, v katerih bo potrebno delo na daljavo (kdo, kdaj, kaj in kako). Pri tem je nujno poglobiti vpogled v različne razmere v družinah: prostorski in drugi pogoji za delo od doma (oprema, prostor, dostop do interneta – je mogoče zagotoviti odprt dostop vsaj v času največje potrebe npr. prek državnega Telekoma –, število otrok in odraslih na računalnik, v prostoru).

Skorajda nujno se zdi v razredih zbrati razmisleke otrok o tem, kako bi lahko na daljavo in tudi v kombinacijah dela v šoli in na daljavo produktivno pridobivali znanje, veščine in oblikovali lastno osebnost tako, da bi bilo

njihovo delo in delo učiteljstva ter njihovih staršev še bolj učinkovito, in tudi o tem, kako bi se lahko organizirali, da bi si med seboj pomagali, se izogibali nevarnim oblikam druženja in si hkrati ne bi zatiskali oči pred potrebo te generacije po druženju. Če bi naredili vsaj korak v to smer, bi bil to nedvomen prispevek k »novi podjetnosti«.

Nekaj zgledov šol na poti razvoja statusa šole kot središča skupnosti

Osnovna šola Tabor Logatec

Izziv: senzibiliziranje učencev za razvijanje socialne in podjetnostne kompetence v sodelovalnem odnosu.

Izbrane smernice: aktivna participacija mladih na vseh področjih: načrtovanje, upravljanje, vključevanje človeških virov, motivacija in vztrajnost, vizija, prevzemanje pobude, ustvarjalnost, sodelovanje, izkustveno učenje.

Raziskovalno vprašanje: Kako usmerjeno medvrstniško sodelovanje vpliva na medsebojne odnose, učni uspeh, raziskovalni in ustvarjalni proces?

Načelo: načelo sodelovanja in timskega dela.

Cilji:

- **Učim se z raziskovanjem različnih virov in medgeneracijskem učenjem:** Učenci se učijo raziskovati učne vire, sooblikovati učni proces po načelih formativnega spremljanja, učijo se samovrednotenja in medvrstniškega vrednotenja, dokazov znanja in samoregulacije učenja, da bodo v bodočnosti lahko prevzeli večji nadzor in odgovornost nad učenjem.

Dejavnosti potekajo v okviru rednega pouka, razširjenega programa in izvešolskih dejavnosti. Učenci pri tem razvijajo posamezne kompetence podjetnostnega kompetenčnega okvira, pri določenih dejavnostih pa izkazujejo celotno podjetnostno kompetenco.

- **Prireditev ob kulturnem prazniku**: javna prireditev, ponos ob izvedbi proslave, ki jo bodo ustvarili s svojimi izbranimi vsebinami – vizija, ustvarjalnost, izkustveno učenje.
- **Tabor za učence z odločbo za dodatno strokovno pomoč**: Vzpostavijo strpen in sodelovalen odnos med udeleženci, ob delu na terenu spoznajo naravne in kulturne znamenitosti bližnjega kraja in poklic kmeta – sodelovanje, izkustveno učenje.
- **Tabor za nadarjene učence**: S terenskim delom v parih spoznajo geografske značilnosti svojega kraja – odkrivanje priložnosti, izkustveno učenje.
- **Kulturni dan Mediji:** Učenci ustvarijo radijsko igro – ustvarjalnost v manjših skupinah.
- **Kulturni dan – krasitev šole**: Učenci 6. r. mentorirajo ostale učence prve in druge triade pri pripravi novoletnih okraskov – prevzemanje pobude, (medvrstniško) sodelovanje.
- **V oddelkih podaljšanega bivanja** – medgeneracijsko povezovanje – risba, razstava, športne igre; medvrstniško povezovanje – poligon, branje, igre na koleščkih.
- **Šolski radio** – samostojna priprava in izvedba oddaj šolskega radia – prevzemanje pobude, načrtovanje in upravljanje.
- **Spletni blog:** Učenci raziskujejo, poročajo, tvorijo in objavljajo besedila na spletu – načrtujejo in upravljajo.
- **Tehnika – neobvezni izbirni predmet, Življenje človeka na Zemlji – obvezni izbirni predmet, 8. r.:** Stavbna dediščina Logatca, izdelava makete: Učenci raziskujejo, fotografirajo, spoznavajo materiale, načrtujejo izdelavo maket iz različnih materialov, pripravijo razstavo, vrednotijo svoje izdelke – izkustveno učenje, makete umestijo v prostorski plan Logatca; sodelovanje s krajinskim arhitektom.

- **SLJ – BRANJE** – 7., 8. in 9. razred: Medgeneracijska pomoč, načrtovanje in postavitev bralnega kotička, spoznavanje in urjenje bralnih strategij, sodelovanje, vztrajnost, nudenje pomoči.
- **POK8, NAR7 in KEM8** – Razvijajo spretnosti laboratorijskih veščin, samostojno razvijajo problem in ga s pomočjo laboratorijskih tehnik rešujejo, skupinsko sodelovanje (šibkejši učenec v znanju prevzema praktično delo, boljši učenec prevzame vsebinsko delo in usmerja slabšega učenca).
- **NAR7** – Izdelovanje modelov celic, razvijanje praktičnih veščin, samostojno spoznavajo osnovno zgradbo celic, spoznajo, da celice vsebujejo mnogo organelov, ki so med seboj povezani, se seznanijo z recikliranim materialom (izdelava celic iz že uporabljenega materiala, ki ga najdejo v svoji bližini).
- **ONA7 –** Raziskovanje v okolici Logatca in proučevanje biodiverzitete, spoznavanje izven šolskih organizacij (reševalna enota s psi, veterina, Bioexo, Postojnska jama, ...), skupinsko sodelovanju pri poteku raziskovanja.
- **Športna vzgoja**: Učenci se podpirajo in medsebojno motivirajo za fizično dejavnost; spremljajo in vrednotijo napredek.
- **DKE 7** – Spoznavanje invalidnosti in njenih oblik. Plastični prikaz življenja gibalno oviranega človeka. Sodelovanje z Društvom paraplegikov. Izkustveno učenje.
- **DKE 7** – Predstavitve seminarskih nalog; učenci sami poiščejo učne vire, po načelih formativnega spremljanja se učijo samovrednotenja in medvrstniškega vrednotenja znanja.
- **DKE 7 – Učenje strpnosti ob izkustvenem spoznavanju drugačnosti. Sodelovanje** z društvom Slovenska filantropija.
- **Izbirni predmet RDK** – Raziskovanje naravnih in kulturnih značilnosti domačega kraja s poudarkom na samostojnem terenskem delu učencev.

Osnovna šola Cerklje ob Krki

Izziv: Kje smo, kako zaznavamo stiske/izzive posameznikov oz. skupine/šole, kako se lahko odzovemo na izziv v dobrobit posameznika in družbe? Kako si lahko pri tem pomagamo s podjetnostno kompetenco?

Smernice:
Razvijati elemente skrbi zase in za druge

Povezovanje in sodelovanje vseh deležnikov lokalne skupnosti pri projektih (občina/društva/starši/otroci/učitelji/podjetja); npr. razvijanje

Načela:
Načelo sodelovanja in timskega dela
Načelo globalne odgovornosti

Raziskovalno vprašanje: Kako lahko poskrbim zase in za druge ter s tem čim bolj prispevam za dobrobit moje lokalne skupnosti?

Cilji
Sodelujoča lokalna skupnost:

- pripravlja mladega človeka na samostojno in odgovorno vključevanje v družbo,
- omogoča spreminjanje osebnega odnosa in ravnanja do sebe in okolja,
- usposablja učence za samostojno in odgovorno ravnanje z okoljem,
- omogoča udejanjanje ciljev in načel trajnostnega razvoja,
- omogoča uresničevanje ciljev vseživljenjskega razvoja.

Osnovna šola Cerklje ob Krki redno sodeluje pri različnih projektih z lokalnimi društvi, Vojašnico Jerneja Molana, Občino Brežice, Zdravstvenim domom Brežice, Splošno bolnišnico Brežice, Domom upokojencev Brežice, Krajevno skupnostjo Cerklje ob Krki, Romsko skupnostjo, lokalnimi podjetji, Komunalo Brežice, Centrom za reciklažo Boršt idr. Ravno zaradi tako dobrih odnosov s širšo lokalno skupnostjo in številnih uspešno izpeljanih zgoraj naštetih sodelovanj smo se odločili, da jih še bolj okrepimo in da postanejo del našega vsakdana.

Naša posebnost je, da imamo v kraju močno zastopano romsko skupnost in s tem tudi v šoli kar precej učencev Romov, ki bi jih hoteli še bolje integrirati ter jim pomagati po svojih močeh na različnih področjih. Glede na trenutne razmere in ukrepe v povezavi s koronavirusom, imamo nekaj težav v tem šolskem letu s sodelovanjem z zunanjimi partnerji. Odločili smo se, da poskušamo še naprej čim bolj sodelovati z njimi, seveda ob upoštevanju razmer in ukrepov. Se bomo pa v tem šolskem letu bolj posvetili »skrbi zase in za druge«, medgeneracijsko sodelovanje pa bomo vključili zopet v prihodnjih letih, ko ne bo več različnih omejitev zaradi koronavirusa.

V okviru vsebinske smernice »skrb zase in za druge« bomo dejavni predvsem pri razvijanju naslednjih kompetenc podjetnostnega kompetenčnega okvira: odkrivanje priložnosti, ustvarjalnost, vrednotenje zamisli, motiviranost in vztrajnost, vključevanje človeških virov, sodelovanje, izkustveno učenje, saj bodo učenci iskali ideje, kako bi lahko prispevali za svojo dobrobit in dobrobit drugih (domačih, sošolcev, krajanov) na različnih področjih, te ideje nato razvijali, vrednotili, analizirali, razmišljali o tem, na koga se obrniti po pomoč pri realizaciji idej, med sabo in tudi z drugimi (starši, krajani, učitelji) sodelovali ter se učili na konkretnih primerih.

Primer realizacije ciljev vsebinskega področja Šola kot središče skupnosti ter razvijanja posameznih kompetenc podjetnostnega kompetenčnega okvira znotraj obveznega programa

Državljanska in domovinska vzgoja ter etika

Cilji

- Učenci spoznavajo globalizacijo.
- Razvijajo stališča v zvezi z globalizacijskimi vprašanji.
- Učenci spoznavajo pozitivne in negativne učinke globalizacije.

Kompetenca *Zamisli in priložnosti*

Ustvarjalnost

Potem ko se pri urah seznanijo z značilnostmi globalizacije, s pomočjo opornih točk tvorijo esej z naslovom Tako živimo leta 2050.

Kompetenca *K dejanjem*

Sodelovanje

Učenci se doma s starši in starimi starši pogovarjajo o tem, kakšen je bil svet, ko so bili oni mladi (onesnaženost, bolezni, čistoča vode, rast prebivalstva).
Sprašujejo, katere učinke globalizacije zaznavamo Slovenci.
Njihove pripovedi zapišejo ali posnamejo.

Geografija

Cilji

Učenci:

- z opazovanjem spoznavajo vodne vire, ki jih imamo v domači pokrajini;
- ugotavljajo uporabnost vode iz vodnih virov danes in v preteklosti ter naredijo primerjavo;
- poiščejo primere naravne dediščine, ki so posledica delovanja vode, jih evidentirajo in opišejo;
- z opazovanjem ugotavljajo urejenost/onesnaženost vodnih virov in predlagajo rešitve za izboljšanje;
- izdelajo načrt dejavnosti za turistično ponudbo ob glavnem vodnem viru.

Kompetenca *Zamisli in priložnosti*
Odkrivanje priložnosti
Izdelava načrta za oživitev turistične ponudbe ob reki Krki je lahko priložnost za večji turistični razvoj krajev, ki ležijo ob reki Krki, če bo neka ideja dobra in bo padla na plodna tla. To je lahko tudi priložnost za razvoj podjetnosti in nova delovna mesta.

Kompetenca *Viri*
Vključevanje človeških virov
Učenci bodo morali podatke o rabi vode iz različnih vodnih virov pridobiti od starejših članov družine ali drugih krajanov.

Zgodovina
Cilj
- Evidentirajo primere kulturne dediščine ob vodnih virih in enega predstavijo.

Kompetenca *K dejanjem*
Načrtovanje in upravljanje
Učenci pripravijo načrt dejavnosti za spoznavanje različnih vodnih virov v domačem kraju in pokrajini ter dediščine ob njih. V načrt vključijo pomen/uporabnost vodnih virov v preteklosti in danes ter urejenost ali onesnaženost večjih vodnih virov. Izdelajo tudi načrt, kako bi poživili turistično ponudbo ob reki Krki.

Pripravijo še anketni vprašalnik ali vprašanja za intervju za pridobitev podatkov o rabi vode iz različnih vodnih virov v preteklosti in danes.

Sodelovanje
Pri spoznavanju različnih vodnih virov v domačem kraju ter tudi dediščine, ki je povezana z njimi, lahko učenci iz istega kraja dejavnosti izvajajo skupaj in si razdelijo delo. Sodelovanje bo potekalo tudi s člani gospodinjstva (starši, stari starši) ali starejšimi krajani pri pridobivanju podatkov o rabi vodnih virov (zlasti v preteklosti).

Izkustveno učenje
Učenci večino vodnih virov v domači pokrajini že poznajo, zato lahko izhajajo iz lastnih izkušenj; poznajo tudi različne primere dediščine.

Novo pridobljena znanja (zlasti o uporabi vode iz vodnih virov) bodo pri pouku geografije lahko za primerjavo uporabili pri spoznavanju značilnosti gospodarstva v drugih slovenskih pokrajinah. Nekatera znanja (npr. o skrbi za čisto okolje in vodne vire) jim bodo lahko koristila tudi kasneje v življenju.

Osnovna šola Prežihovega Voranca Maribor

Kje smo, kako zaznavamo stiske/izzive posameznikov oz. skupine/šole, kako se lahko odzovemo na izziv v dobrobit posameznika in družbe? Kako si lahko pri tem pomagamo s podjetnostno kompetenco?

Kot mestna šola smo imeli malo priložnosti, da bi v večji meri sodelovali z lokalno skupnostjo in se vključevali v program mestne občine (mestna četrt, MOM), zato smo se tokrat pogumno odločili, da si te priložnosti ustvarimo sami. Šola kot središče skupnosti bo soustvarjala program za občane lokalne skupnosti, dejavnosti, pri katerih bodo aktivni ustvarjalci občani mestne četrti in občine skupaj z našimi učenci in mentorji.

Sodelovanje z lokalno skupnostjo in razvijanje pozitivnega odnosa do nje izhaja iz izkušnje, da je življenje zaradi covida-19 med občani omejeno in za nekatere, predvsem starejše, osamljeno. Z načrtovanimi dejavnostmi želimo z učenci omogočiti ljudem kakovostno življenje in jih opolnomočiti in osrečiti ter jim vliti novo upanje v boljše življenje, jim pokazati, da nam je mar zanje, kar je tudi za nas, naše učence, pomemben del vseživljenjskega učenja. Delovali bomo pod sloganom Mi vsi skupaj za boljši, lepši jutri.

Razvojne prioritete šole so sodelovanje z lokalno skupnostjo in hkrati prispevek h kakovostnejšemu življenju naših občanov. Vsak oddelek, učitelj s svojimi učenci in starši, bo prispeval k temu po svoje, čeprav bodo dejavnosti okvirno poenotene (določen program, dejavnosti, navezava na mestno četrt Koroška vrata in mestno občino Maribor). Znotraj dejavnosti bomo razvijali vse kompetence podjetnosti, vključno z vsemi sodobnimi pristopi k pouku (formativno spremljanje) in zavedanjem, da ustvarjamo spodbudno in varno učno okolje, ki bo postalo tudi središče lokalne skupnosti.

Cilji

- Usvojene veščine (sodelovanje, povezovanje, ustvarjalnost, motivacija) v sklopu vključevanja učencev v lokalno skupnost.
- Prevzemanje odgovornosti za lastno dvigovanje kakovosti življenja kot skrb in razvijanje empatije za druge (aktivno medgeneracijsko sodelovanje)
- Sposobnost in odgovornost za aktivno sodelovanje pri doseganju skupnega cilja
- Načrtovanje – organizacija delavnic, dejavnosti in dejavnosti za povezovanje z drugimi
- Etično in trajnostno mišljenje – odnos do šolskega prostora, do naravnega okolja zunaj šolskega prostora, hkrati pa ohranjanje kulturne dediščine
- Omogočanje spreminjanja osebnega odnosa in ravnanja do sebe in okolja

Izbrana področja

Šola kot središče skupnosti
Prostor
Okolje in trajnost

Smernice

- Vzpostaviti šolo kot prostor mogočih srečevanj mladih, starejših in med generacijami; **razvijanje in prevzemanje odgovornosti** za ustvarjanje kakovostnejšega življenja v šolskem prostoru in lokalni skupnosti z **aktivnim načrtovanjem in izvajanjem najrazličnejših sodelovalnih dejavnosti.**
- Razvijati elemente skrbi zase in za druge: vključevanje **medgeneracijskega sodelovanja** v šolski prostor in razvijanje empatije; ustvarjanje **spodbudnega in varnega okolja** tudi zunaj šole z izvajanjem različnih dejavnosti.
- Vključevanje medgeneracijskega sodelovanja v šolski prostor (povabiti starejše k sodelovanju pri urah športne vzgoje – aktivno življenje; izmenjava znanj – mlajši učijo starejše, starejši učijo mlajše, skupni krožki, skupne prireditve ob posebnih priložnostih, ipd); omogočanje ustvarjalnosti učencev za ustvarjanje pozitivnega vzdušja med učenci in občani.
- Aktivna participacija mladih na vseh področjih – oblikovanje in izražanje lastnega mnenja, sprejemanje drugačnih mnenj in sposobnost presoje.
- Izvajanje dejavnosti s **sodobnimi pristopi** učenja.

Raziskovalno vprašanje

Kako dvigniti kakovost življenja učencev in občanov lokalne skupnosti v tako drugačnih časih?

Primer izvedbe

- Projektni teden POGUM – sodelovanje z lokalno skupnostjo
- Tehniški dan POGUM: *»Pogumno skupaj v lepši jutri«*
- Proces načrtovanja s pomočjo kompetenc podjetnosti z orodjem Canvas

3 šolske ure:

- uvod v projektne dni: socialne igre;
- učenci spoznajo načrtovanje dejavnosti s pomočjo Canvasa;
- iskanje idej za načrtovanje svoje dejavnosti v okviru vsebine *povezovanje z lokalno skupnostjo* Pogumno skupaj v lepši jutri.

2 šolski uri:

- načrtovanje dejavnosti za projektne dni – iskanje različnih možnosti za dvigovanje kakovosti življenja občanov v lokalni skupnosti;
- skupinsko delo: konkretno načrtovanje dejavnosti z zapisi v tabelo Canvas.

Pripravljanje dejavnosti sodelovanja z mestno četrtjo
Učenci izhajajoč iz pripravljenih canvasov pripravijo dejavnosti sodelovanja z mestno četrtjo (vključevanje v praznik Mestne občine Maribor).

Učenci izpeljejo dejavnosti, ki so jih pripravili po možnostih glede na trenutne razmere (covid ukrepe). Učenci ob podpori zunanjih in šolskih mentorjev načrtujejo, organizirajo in izvajajo medvrstniške literarne, likovne, ročnodelske, športne delavnice, vodič po mestni četrti.

Prireditev za občane lokalne skupnosti
Načrtovanje in organizacija prireditve za občane lokalne skupnosti z zunanjimi mentorji
(vsako dejavnost na prireditvi predstavita naš učenec in zunanji mentor, prebivalec mestne četrti).

Kompetence podjetnosti
Odkrivanje priložnosti, ustvarjalnost, vizija, vrednotenje idej, etično in trajnostno razmišljanje, samozavedanje in samoučinkovitost, motiviranost in vztrajnost, mobiliziranje virov, finančna in ekonomska pismenost, mobiliziranje drugih, prevzem pobude, načrtovanje in upravljanje, sodelovanje z drugimi in učenje iz izkušenj.

Viri in literatura

Bauman, Z. (2002). *Tekoča moderna*. Ljubljana: Cf.

Beck, U. (2001). *Družba tveganja na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Temeljna dela.

Bacigalupo, M., Panagiotis Kampylis, P., Punie, Y. in Godelieve Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884

Cabus S. J. in Somers, M. A. (2018). Mismatch between education and the labour market in the Netherlands: is it a reality or a myth? The employers' perspective, *Studies in Higher Education, 43:11*, 1854–1867, DOI: 10.1080/03075079.2017.1284195

Castel, R. (2002). Emergence and Transformations of Social Property. *Constelations, Volume 9, No 3*, 318–334.

Castel, R., Haroche, C. (2001). *Propriété privée propriété sociale propriété de soi*. Pariz: Fayard.

Castel, R. (2009). *Le montee des incertitudes – travil protéctions statut de l'individu.* Pariz: Seuil.

Castel, R., Martin, C. (2012). *Changements et pensées du changement. Échange avec Robert Castel*. Pariz: La Découverte.

Collins, R. (2013). Nič več dela za srednji razred: nič več zasilnih izhodov. V Wallerstein, I., *Ali ima kapitalizem prihodnost*. Ljubljana: Cf.

Dewey, J. (2012). Šola in družba. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

DPC. *Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education.* (2015). Dostopno na http://ec.europa.eu/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf (december 2015).

EntreComp. (2016): *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. EU: EC EU.

Mnenje Evropskega odbora regij – Lokalna in regionalna razsežnost ekonomije delitve (2016/c 051/06). Bruselj: Uradni list EU.

Eurydice. (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. EU: Eurydice.

Frey, C. B., Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*. *Volume 114,* 254–280.

Gaber, S., Kos, Ž., Tašner, V. (2016). Premene v družbi, spremembe v šoli. V Štremfel, U. (ur.), Šolsko polje. *Pravičnost, neoliberalizem in izobraževanje. Let. XXVII,* št. *5-6*.

Gaber, S., Tašner, V. (2017). *Prihodnost* šole *v družbah dela brez dela*. Ljubljan : Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Knjižnica reči. (2021). https://www.facebook.com/KnjiznicaRECI/

Kolenko, M. (2018). Predstavitev petletnega projekta POGUM – **PO**-djetnost**, G**radnik za-**U**panja **M**ladih: *Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v osnovnih šolah. https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=IZHODI%C5%A0%C4%8CA+KONCEPTUALIZACIJE+PODJETNOSTI +%28V+O%C5%A0 +V+ SLOVENIJI%29*

Lackeus, M. (2015). *Entrepernuership in education*. Bruxelles: OECD.

Laval, C. (2005). Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krt.

Mipex. (2020). https://www.mipex.eu/key-findings

NORDON. (2015). *Social entreprenuership and social innovation*. Kopenhagen: Nordic Council of Ministers.

O'Callaghan, B. J., Murdock, E. idr. (2021). *Are We Building Back Better? Evidence from 2020 and Pathways for Inclusive Green Recovery Spending. Oxford: OUP in UN.*

Offe, C. (1986). Delo kot ključna sociološka teorija? *Teorija in praksa 23 (12)*.

Östrom, E. (2010). Beyond markets and states. Polycentric governance of complex economic systems. *American economic review 100.*

Oxfam report. (2022) Inequality Kills. https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/621341/bp-inequality-kills-170122-en.pdf

Picketty, T. (2014). *Capital in the 21st Century*. Harvard.

P2P: https://www.investopedia.com/terms/n/nbfcs.asp

Pompei, F. in Selezneva, E. (2019). Unemployment and Education Mismatch in the EU Before and After the Financial Crisis. *Journal of Policy Modeling.*

Rifkin, J. (2007). *Konec dela. Zaton svetovne delavske sile in nastop posttržne dobe*. Ljubljana: Krtina.

Rifkin, J. (2015). *The zero marginal Cost Society: The Internet of Things, the Collaborative commons, and the eclipse of capitalism.* New York: Palgrave Macmillan.

Rushing, F. W. (1990). *Entrepernuership in Education.* Entrepreneurship Education: Current Developments, Future Directions. New York: Quorum Books.

Schor, J. (2010). *Plentitude*. Charlton North: Scribe Publications Pty. Ltd.

Shafik, M. (2021). *What We Owe Each Other*. Princeton, Oxford: PUP.

Skidelsky, R. in E. (2012). *How much is enough? The Love of Money, and the Case for the Good Life*. London: Penguin Books.

Stiglitz, J. (2012). *The Price of Inequality*. London: Penguin.

Teacher Education and Training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education. Report. (2011). Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor. Bruxelles: EC.

Tekstilnica. (2019). http://www.tekstilnica.si/izmenjave-oblacil/

Unesco. (2021). *Reimagining Our Futures Together – A new social contract for education.* Pariz: Unesco.

Van Parijs, P. (2004). Temeljni dohodek za vse. V *Brezplačno kosilo za vse*. Ljubljana: Krtina.

Offe, C. (2004). Poti od tod. V *Brezplačno kosilo za vse*. Ljubljana: Krtina.

Wallerstein, I. M. idr. (2013). *Does Capitalism have a Future?* Oxford: OUP.

Wallerstein, I. M. idr. (2013). *Ali ima kapitalizem prihodnost?*, Ljubljana: cf.

Valeria A. idr. (2014). *Entrepreneurship Education and Training Programs around the World*. World Bank.

4.6 Povezovanje gimnazij z okoljem za razvoj podjetnostne kompetence

Dr. Anton Polšak, *Zavod RS za šolstvo*

Izvleček

V prispevku gre za krajši razmislek o pomenu sodelovanja šol z ožjim ali širšim okoljem. Šole niso izolirane od okolja, ampak na različne načine z okoljem sodelujejo ali so v kakršni koli drugačni interakciji. V okolju lahko najdejo tudi strokovno oporo, še zlasti za tiste dejavnosti, ki jih same v tako kakovostni obliki ne morejo ponuditi učencem, kot lahko storijo partnerji iz okolja. V prispevku kratko opisujemo vlogo konzorcijskih partnerjev v projektu PODVIG z vidika podpiranja razvoja podjetnostne kompetence.

Ključne besede: konzorcijski partnerji, šolsko okolje, gimnazije

Uvod

V Sloveniji je praksa, da gimnazije (in tudi druge šole) sodelujejo z različnimi organizacijami iz širšega ali ožjega (krajevnega) okolja. Gre za t. i. povezovanje šol z okoljem z namenom, da v okviru tega sodelovanja zunanji sodelujoči prinašajo na šole svojo prakso in načine delovanja ter podpirajo cilje posameznih predmetov ali kurikula nasploh ipd. Veliko je tudi sodelovanja z raziskovalci ali raziskovalnimi organizacijami, da lahko šole oz. učenci izvedejo eksperimente ali meritve, ki jih v šolah ne morejo. Po analizi v okviru projekta PODVIG je močno zastopano tudi sodelovanje s posamezniki ali podjetji s področja gospodarstva.

V okviru projekta PODVIG smo najprej popisali obstoječe prakse in nato skušali že uveljavljeno sodelovanje nadgraditi skladno s cilji projekta (Polšak, 2018). Ugotovili smo namreč, da to sodelovanje (pre)pogosto temelji na tem, da zunanji partnerji izvedejo posamične dejavnosti, učitelji pa so bolj ali manj v vlogi opazovalcev in v sam proces niso vključeni. Cilj projekta PODVIG je bil, da se učitelji v tovrstno sodelovanje aktivno vključijo v vseh fazah izvajanja dejavnosti (od skupnega načrtovanja do izvajanja in evalvacije). Menimo, da lahko le na ta način prihaja do prenosa izkušenj z zunanjih partnerjev na šole. S tem postaja sodelovanje bolj osmišljeno in povezano s splošnimi cilji kurikula in cilji s predmetnih področij. Tak način dela omogoča postopno opolnomočenje učiteljev tudi za nekatere dejavnosti, za katere prej niso bili ustrezno usposobljeni. Hkrati pa to tudi ne pomeni, da se s tem na dolgi rok prekinja sodelovanje šole z okoljem, ampak se lahko še nadgradi. Izzivov in priložnosti za sodelovanje je vsak dan več, ne pa manj.

Načini sodelovanja šol z okoljem

Načini sodelovanja šol z okoljem so raznoliki in vseh praks niti ne moremo sistematično zajeti.

Obstaja razlika med sodelovanjem osnovnih šol in gimnazij z okoljem, zato so v projektu POGUM vzpostavili nekoliko drugačen model oz. način sodelovanja z zunanjimi partnerji. Osnovne šole so nekoliko bolj kot gimnazije povezane v lokalno okolje, gimnazije pa že močno prehajajo iz lokalne na državno ali evropsko raven.

Vloga mentorjev s področij znanosti in raziskovanja, kulture in nevladnih organizacij

Izhajajoč iz razpisa, smo v projektu mentorje razumeli kot partnerje gimnazijam, učiteljem in dijakom predvsem v smeri odpiranja izobraževanja v okolje, zagotavljanja razvoja in uresničevanja idej (vključno z ozaveščanjem in motivacijo za podjetnost na področjih, ki so dijakom manj znana), kjer bi bilo možno in kjer naj bi šole potrebovale več podpore pri uresničevanju konkretnih projektov.

Mreža mentorstev je zajemala z razpisom predvidena področja razvoja kompetence podjetnosti, pri čemer smo v to mrežo vključili nove mentorje, ki so jih zagotavljali konzorcijski partnerji, ali pa tiste, s katerimi so šole sodelovale že prej. Pri slednjih je šlo za nadgradnjo njihovega dela v smislu še bolj zavestnega razvijanja izbranih podjetnostnih kompetenc na čim bolj celosten in sistematičen način.

Mentorji so sodelovali pri izvedbi dejavnosti v razredu, ki so jih učitelji predvidevali v svojih pripravah. Šole so načine in področja sodelovanja z lokalnim okoljem (možnosti in priložnosti posamezne gimnazije) izbrale same in se glede na vsebinsko in didaktično načrtovanje uskladile z mentorji.

Pri projektu PODVIG (2017–2022) so sodelovali naslednji zunanji partnerji, ki ne delujejo neposredno v šolskem sistemu: Gospodarska zbornica Slovenije, Društvo Humanitas – Center za globalno učenje in sodelovanje, Zveza prijateljev mladine Slovenije (ZPMS), Zavod Kersnikova (Zavod za kulturo, umetnost in izobraževanje Kersnikova) in Institut Jožef Stefan. Omenjeni zunanji partnerji so bili izbrani zaradi tega, ker delujejo na območju celotne Slovenije, poleg tega pa so v svoje dejavnosti vključevali še druge sodelavce iz sorodnih področij – so skrbeli za povezavo med t. i. mentorji in šolami. Ob tem je treba dodati, da so šole v t. i. mentorsko mrežo vključevale tudi svoje obstoječe načine sodelovanja z okoljem.

Gospodarska zbornica Slovenije je največja, najmočnejša in najvplivnejša povezava gospodarstva v Sloveniji. Njeno temeljno poslanstvo je izboljševanje poslovnega okolja. Je mrežno organizirana in pokriva tako vse regije Slovenije kot tudi panoge dejavnosti. Je tudi ena od vezi gospodarstva s šolami.

Gospodarska zbornica Slovenije je organizirala številne delavnice na aktualno problematiko, npr. na temo poklici prihodnosti, razumevanje podjetništva za bolj pravično družbo – zakaj ne razumeti podjetništva zgolj kot profit na škodo drugih, o podjetniških pristopih kot možnosti za celostno razvijanje podjetnostnih kompetenc in delavnice na temo spremenjene karierne orientacije v gimnazijah.

Šolam je bila podpora pri iskanju inovativnih partnerjev s področja gospodarstva na lokalni ravni, učitelje je seznanjala s pristopi spodbujanja inovativnosti, iskanja in razvijanja idej, prepoznavanja priložnosti in podpirala učitelje s pristopi spodbujanja dijakov za razvoj kompetence podjetnosti v obliki mentorstva.

Nevladne organizacije so zagotovile sodelovanje s šolami na svojih področjih.

Društvo Humanitas – Center za globalno učenje in sodelovanje skuša ozaveščati učence in učitelje z izobraževanjem in informiranjem o globalnih izzivih in problemih o globalni soodvisnosti ter vlogi, ki jo posamezniki igrajo v svetu. S spodbujanjem strpnosti, odgovornosti, pravičnosti in spoštovanjem človekovih pravic želijo posameznike spodbuditi k aktivnemu vključevanju v družbo in odgovornemu življenju. Globalno učenje uporabljajo kot delovanje in metodo, ki učence in učitelje opremlja z znanjem, veščinami in vrednotami, ki jih vsi državljani tega sveta potrebujejo za soočanje z njegovo realnostjo in kompleksnostjo. Skozi proces in raznolike metode globalnega učenja se njihove ciljne skupine lažje zavedo svoje vloge in odgovornosti za stanje v svetu, obenem pa se zavedo tudi svoje moči in različnih možnosti, ki jih imajo, da spremenijo stvari, in da se vključijo v reševanje kot aktivni globalni državljani. Izvajajo številne interaktivne delavnice globalnega učenja in izkustvene gledališke igre, usposabljajo učitelje in mentorirajo klub učiteljic in učiteljev globalnega učenja. V teh dejavnostih vidijo tudi povezavo s kompetencami podjetnosti, še posebno njen širši družbeni vidik v smislu dobrobiti za ljudi in planet.

Društvo Humanitas je organiziralo usposabljanja in delavnice s področij pravične trgovine, odgovornega potrošništva, celostnega razumevanja trajnostnega razvoja, zelenega turizma, medkulturnosti idr. Učitelje so sodelavci društva seznanjali s pristopi s področja, za katerega so specializirani, in podpirali učitelje in posredno dijake z različnimi gradivi in priročniki.

Temeljni cilj **Zveze prijateljev mladine Slovenije (ZPMS)** je dvig kakovosti življenja otrok, mladostnikov in družin, zastopanje in uveljavljanje njihovih interesov in potreb ter zaščita njihovih pravic. Odzivajo se na aktualna družbena vprašanja in prispevajo k oblikovanju pozitivnih vrednot življenja otrok, mladostnikov in družin. Njihovo delovanje temelji na razvijanju vrednot prostovoljnega dela in negovanju dobrih medčloveških odnosov.

Njihovi cilji so široki, da lahko z različnimi dejavnostmi krepijo kompetenco podjetnosti, ki vključuje področja od opaziti priložnosti, ustvarjalnosti, vrednotenja idej do etičnega in trajnostnega mišljenja. Prav tako njihova prizadevanja podpirajo razvoj pozitivnega odnosa do lastne prihodnosti in krepitev osebne participacije pri oblikovanju svojega življenja, prepoznavanje lastnih vrednot in njihovo krepitev.

Zveza prijateljev mladine je podpirala šole na področju prostovoljstva, strpnosti do drugačnih oz. depriviligiranih, človekovih pravic, otrok v stiski, socialno-humanitarnih programov idr. Z učitelji so sodelovali v glavnem neposredno na ravni šol in tako skupaj z njimi vključevali dijake v omenjena področja. Njihovo delovanje je omogočilo nadaljnje povezovanja gimnazij z okoljem s pomočjo njihove mreže, čeprav so nekatere gimnazije bile že same močno vpete v humanitarne in sorodne dejavnosti.

Zavod Kersnikova (Zavod za kulturo, umetnost in izobraževanje Kersnikova) je kulturna organizacija, ki združuje tri pomembne projekte na področju kulture, umetnosti in raziskovalnega učenja: Galerijo Kapelica in dve podporni platformi – laboratorij **Rampa**, v katerem potekajo izobraževalni procesi ter laboratorij za umetniško raziskovanje živih sistemov ter **BioTehna**, laboratorij za umetniško raziskovanje živih sistemov. Rampa je eksperimentalno okolje, namenjeno posameznikom in skupinam, ki jih zanima ustvarjalno raziskovanje novih tehnologij. Tu ustvarjajo programe, ki navdušujejo mlade za raziskovanje presekov med umetnostjo, znanostjo in tehnologijami in z njimi senzibilizirajo in izobražujejo otroke in mlade za vsebine, ki bodo odločilno vplivale na njihova življenja v bodoče. Mladi se srečujejo z vrhunskimi strokovnjaki z različnih področij sodobnih tehnologij in aktivno premišljajo umetniške projekte, ki jih srečujejo v galeriji Kapelica. Delavnice, ki jih izvajajo, potekajo po principih »naredi sam«, »naredimo skupaj«, »naredimo z drugimi« in »hands on« (učenje z izkušnjami). Mladi pogosto sodelujejo v skupinah, se pogovarjajo o družbenih problemih in inovacijah ter oblikujejo ideje zanje. Ob tem razvijajo kompetence, kot so ustvarjalnost, vizija, načrtovanje in vodenje, motivacija in vztrajnost, prevzemanje pobude, etično in trajnostno mišljenje idr., predvsem pa se učijo z izkušnjami. Velik poudarek v izobraževalnih procesih na Kersnikovi dajejo t. i. »art thinkingu«, ki za razliko od »design thinkinga«, ki ne išče ustvarjalnih rešitev, temveč odpira ustvarjalna vprašanja in s tem ustvarja vizijo, odkriva nova polja in možnosti. Zavod Kersnikova je tudi pobudnik za vzpostavitev platforme za sodobno raziskovalno umetnost, ki je sodobna oblika združevanja umetnikov, znanstvenikov, inženirjev, oblikovalcev in podjetnikov. Eden od ključnih namenov platforme je, da gospodarstvu omogočijo dostop do vizionarskih umetniških stvaritev, iz katerih industrija lahko zasnuje svoj razvoj v prihodnost.

Zavod Kersnikova je izvedel delavnice s svojega področja, na katerih so učitelji naredili izbrani praktični izdelek in se seznanili z možnostjo tovrstnih pristopov pri njihovem delu. Skupaj z izvajalci delavnic so iskali možnosti vključevanja dijakov v projekte ter raziskovalne naloge z njihovega področja tudi preko dvanajstih multimedijskih centrov po Sloveniji.

Institut Jožef Stefan oz. Reaktorski center Podgorica je bil konzorcijski partner zaradi interdisciplinarnega povezovanja več disciplin in sodelovanja s šolami v obliki organiziranja delavnic na temo jedrske energije in radiodejavnosti (v letu 2017 je sodelovalo približno 100 osnovnih in 46 srednjih šol).

Z učitelji sta njihova predstavnika sodelovala pri načrtovanju interdisciplinarnih tematskih sklopov z vidika znanstvenih spoznanj in metod tega področja ter pri vključevanju dijakov v izbrane znanstvenoraziskovalne dejavnosti na izbranem področju v okviru interdisciplinarnega sodelovanja.

Ne glede na posebno vlogo posameznih partnerjev so vsi sodelovali pri začetni analizi stanja, ko smo ugotavljali, kako močno je že razvito sodelovanje med konzorcijskimi partnerji in gimnazijami. Pri izvedbi izobraževanj in delavnic so podpirali šole pri načrtovanju, razvijanju in implementaciji pedagoških strategij, pristopov oz. praks ter tako pomagali vzpostaviti podporno okolje. Sodelovali so tudi pri promociji projekta, ki je bila skupna naloga vseh v projekt vključenih konzorcijskih partnerjev, še zlasti pa šol.

Strokovnjaki omenjenih organizacij so enakovredno sodelovali v strateškem timu, poskrbeli za mentorje v mreži partnerjev na področju socialne problematike (vključno s humanitarnimi društvi). Med projektom so koordinirali

delo na svojih področjih in po potrebi sodelovali pri spremljanju, evalvaciji in ugotavljanju razvoja kompetence podjetnosti. Prispevali so tudi k razvoju didaktičnih gradiv, ki so jih učitelji uporabili pri pouku med projektom ali jih bodo po projektu.

Sklep

Povzamemo lahko, da so zgoraj imenovane institucije ponudile šolam svoj nabor dejavnosti za razvoj podjetnosti, ki so jih šolski razvojni timi v skladu s svojimi letnimi operativnimi načrti in zahtevami gimnazijskega kurikula uporabili pri vzpostavitvi stikov z okoljem. Vzporedno s tem so na projektne time šol prenašale svoje izkušnje in znanje s svojega področja. Izkušnje iz projekta kažejo nadaljnje možnosti sodelovanja med omenjenimi konzorcijskimi partnerji in šolami, a bo treba pri tem misliti na delovanje v smeri skupnega cilja šol in partnerjev.

Viri in literatura

Polšak, A. (2018). *Analiza stanja glede podjetnostne kompetence na ravni šole (vidik pouka in drugih dejavnosti dijakov).* Interno gradivo projekta PODVIG. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Zavod RS za šolstvo. (2018). Prijavnica na razpis projekta (ZRSŠ, januar 2018). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

4.7 Za delo v nevladni organizaciji je podjetnostna kompetenca še kako potrebna

Breda Krašna, *Zveza prijateljev mladine Slovenije*

Izvleček

Zveza prijateljev mladine Slovenije je v sklopu projekta PODVIG na delavnicah dijakinjam in dijakom predstavila pomen kompetence podjetnosti v nevladnem sektorju ter kako jo lahko krepimo tudi v prostovoljstvu, ki pomeni poligon za učenje in spoznavanje tako samega sebe kot tudi družbe.

Ključne besede: nevladne organizacije, poslanstvo, prostovoljstvo, delovanje v dobro drugega, moč, cilji, mladi

Uvod

Zveza prijateljev mladine Slovenije je kot nevladna, prostovoljska in humanitarna organizacija pri sodelovanju v projektu PODVIG izhajala iz dejstva, da v družbi (žal) še vedno prevladuje mnenje, da je podjeten le nekdo, ki se poda v podjetniške/gospodarske vode, in ne nekdo, ki npr. ustanovi društvo, da bi rešil določen problem v družbi in/ali pomagal določeni ciljni skupini. »Biti podjeten« še vedno povezujemo le z ustvarjanjem finančnega dobička. Zato smo na naših delavnicah za dijakinje in dijake ter tudi za mentorice in mentorje želeli razbiti ta mit, razširiti razumevanje podjetnosti kot »kompetence za življenje« in pokazati, da je za delo v nevladni organizaciji treba biti še kako podjeten. Namreč *»podjetnost se osredotoča na ustvarjanje vrednosti ne glede na vrsto vrednosti ali druge okoliščine. Obsega ustvarjanje vrednosti na katerem koli področju oz. ravni. Nanaša se na ustvarjanje vrednosti v zasebnem, javnem in nevladnem sektorju ter na kakršno koli kombinacijo vseh treh.«* (Bacigalupo, 2016: 6).

Delo v projektu

Delavnice so izvajali predstavniki naših društev in zvez po vsej Sloveniji, ki so ožjo vsebino prilagajali potrebam dijakinj in dijakov, saj se gimnazije različno vključujejo v družbeno koristne dejavnosti. Vsi udeleženci so se seznanili z zakonitostmi delovanja nevladnih organizacij in temeljnimi principi prostovoljstva ter ob praktičnem delu spoznali, kako se lotiti izvedbe družbeno koristnega projekta in/ali akcije.

Nevladne organizacije (NVO) so nastale oz. še nastajajo, ker država in gospodarstvo nista zmožna zadovoljevati določenih potreb v družbi. V Sloveniji deluje več kot 27.000 nevladnih organizacij, ki s svojimi dejavnostmi prispevajo k višji kakovosti življenja tako rekoč na vseh področjih (človekove pravice, demokracija in enakost; izobraževanje; kultura; okolje, narava in prostor; otroci in mladi; socialno varstvo; šport; varstvo pred naravnimi in drugimi nesrečami; zagovorništvo; zdravje itd.). Nevladne organizacije so po Zakonu o nevladnih organizacijah (2018) nepridobitne in neprofitne. Nepridobitna je tista organizacija, ki ni ustanovljena z n*amenom opravljanja pridobitne dejavnosti ali z namenom pridobivanja dobička ali z namenom razvoja, olajševanja ali pospeševanja pridobitne dejavnosti svojih ustanoviteljev ali članov.* Neprofitna pa je tista organizacija, *ki presežek prihodkov nad odhodki uporablja izključno za doseganje svojega namena ali ciljev.*

V nasprotju z gospodarskimi subjekti, ki izdelujejo/prodajajo neki izdelek ali storitev, nevladna organizacija »prodaja« svoje poslanstvo, svoj namen, za katerega je ustanovljena. Za uresničevanje poslanstva pa so prav tako potrebna finančna sredstva (donacije, dotacije, sponzorstva, sredstva, pridobljena na razpisih), materialna sredstva (prostor za delo, oprema) in ustrezni kadri, ki izvajajo konkretne dejavnosti, s katerimi organizacija uresničuje svoje poslanstvo. Pri tem pa so v večini nevladnih organizacij ključnega pomena prostovoljci (več kot 90 odstotkov nevladnih organizacij nima zaposlenih). To so posamezniki, ki za svoj čas in delo, ki ga opravijo, ne pričakujejo plačila ali drugih koristi. Tudi naša društva in zveze po vsej Sloveniji veliko programov in projektov izvajajo s pomočjo prostovoljcev. Večini njih je pri tem glavno vodilo delovanje v dobro drugega in/ali skupnosti, počutiti se koristnega, nuditi pomoč.

Vsakdo kdaj potrebuje pomoč. Beseda »po-moč« pomeni, da nam nekdo nameni/ponudi svojo moč, ali pa, da mi nekomu ponudimo svojo moč. Moč posameznika je v marsičem. V fizični moči, ki jo lahko uporabimo, da npr. nekomu pomagamo prenesti pohištvo, ko se seli. Brez dodatne fizične moči oz. pomoči marsičesa ne bi zmogli, in to lahko povsem racionalno utemeljimo z določenimi zakoni. Zato je ta moč pomembna. Obenem ima vsak izmed nas tudi bolj »skrite« moči. Navadno je tako, da ima vsakdo izmed nas moč za kako stvar, drugi za drugo (npr. nekdo je močan v hitrem računanju, drugi v razumevanju besedil). Nihče nima maksimalne moči v vsem in nihče ni popolnoma brez moči. Ker smo si različni v tem, v čem smo močni, je popolnoma jasno, da smo najmočnejši, če svoje moči združimo. Na določenem področju pomoč ponudimo, na drugem jo dobimo. S tako vzajemnostjo lahko samo rastemo. Ker dajemo in prejemamo. Prav to pojasni tudi, zakaj je tako zelo pomembno moč dajati in je ne samo zahtevati/prejemati. To lahko ponazorimo s tehtnico in utežmi. Če uteži (moč) nalagamo samo na eno stran, se bo tehtnica prej ali slej prevesila v skrajnost in dodajanje uteži na to stran ne bo več imelo smisla, učinek ne bo več viden. V trenutku, ko bomo eno od uteži s te strani odvzeli in jo dali na drugo stran, se bo prva stran sprostila in bo na njej prostor za dodatno moč. Prav tako je tudi pri človeku, ko govorimo o notranjih močeh. Z dajanjem moči naredimo prostor za prejemanje moči. Eno z drugim pomeni ravnovesje in prav to nam omogoča uspešno delovanje in bivanje v sožitju.

Prostovoljci največkrat povedo, da so se med prostovoljskim delom veliko naučili in pridobili dragocene izkušnje. Zato smo na naših delavnicah mladim predstavili, kako lahko kompetence podjetnosti razvijajo tudi skozi prostovoljsko delo, ki predstavlja poligon za učenje in spoznavanje tako samega sebe kot tudi družbe. Skozi prostovoljno delo se urimo v različnih veščinah in kompetencah: komunikaciji, organizaciji, reševanju problemov, delovanja v timu, odgovornosti, samostojnosti, samoiniciativnosti. Krepi se občutek pripadnosti. Spoznavamo sami sebe: kaj so moje vrednote, katera so moja prepričanja, kaj me veseli, kaj mi gre dobro od rok, s katerimi ljudmi (ali okoljem) najlažje delam, kaj mi pomeni izziv itd. Spoznavamo delovanje družbe; kaj je dobro in kaj bi lahko bilo boljše. Ob tem si širimo obzorja, svoj krog poznanstev in ljudi (mreženje), kar nam zagotovo lahko pomaga pri ustvarjanju lastne karierne poti.

Podjetnost »*vključuje ustvarjalnost, inovativnost in sprejemanje tveganj ter sposobnost načrtovanja in vodenja projektov za doseganje ciljev«* (Bacigalupo, 2016: 6). **Še posebno v nevladnem sektorju so te kompetence izjemnega pomena, saj moramo biti vse bolj prodorni in opazni, da res lahko uresničimo zastavljene cilje.** Pri zastavljanju ciljev je najbolj pomembno, da vemo, zakaj jih želimo doseči – kaj bomo s tem dosegli/spremenili/na kaj bomo vplivali – se pravi, kaj je smisel. Cilji naj bodo dosegljivi, hkrati pa morajo predstavljati izziv.[1]

Na delavnicah so dijakinje in dijaki šli na pot od zamisli k dejanjem, pri čemer so spoznali pomembnost postavljanja ciljev SMART, metodo canvas, ki nam pomaga pri načrtovanju strategije za uresničevanje ciljev, matriko PSPN oz. SWOT in še nekaj drugih orodij, ki pomagajo pri strateških odločitvah.

1 O prostovoljstvu, moči in ciljih povzeto po: Moja poklicna prihodnost, Priročnik zate – poligon za razvoj, Mestna zveza prijateljev mladine Ljubljana, 2022.

Sklep

Mladi so na delavnicah navedli pester nabor predlogov za dobrodelne in/ali prostovoljske akcije v njihovem lokalnem okolju, kar pomeni, da obstaja veliko potreb po najrazličnejši pomoči. V idealnih razmerah ne bi niti potrebovali nevladnih organizacij, ki pomagajo ljudem v stiski, rešujejo okolje in naravo pred uničenjem, branijo človekove pravice. A dokler ni tako, si želimo, da bodo mladi prepoznavali pomen nevladnega sektorja ter ga še nadgrajevali z veliko podjetnosti.

Viri in literatura

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneur-ship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884. http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101581/lfna27939enn.pdf

Zakon o nevladnih organizacijah. (2018). *Uradni list RS*, št. 21/18. http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7129

4.8 Globalno učenje in cilji trajnostnega razvoja

Alma Rogina, *Društvo Humanitas – Center za globalno učenje in sodelovanje*

Izvleček

Sedemnajst ciljev trajnostnega razvoja, k uresničevanju katerih se je zavezala tudi Slovenija, predstavlja pomembno zavezo globalne skupnosti za ohranjanje našega planeta ter zagotavljanje blaginje za vse ljudi in ostala živa bitja na njem. Mladim lahko te cilje učinkovito in privlačno predstavimo s pomočjo globalnega učenja[1] ter jih podpremo v procesu razvoja idej, s katerimi bodo tudi sami prispevali k njihovemu uresničevanju. Zavedati se morajo, da bo le pravičen in trajnostno naravnan razvoj njim samim in prihodnjim generacijam omogočil življenje na Zemlji.

Ključne besede: globalno učenje, cilji trajnostnega razvoja, globalno državljanstvo, trajnost, pravičnost, aktivnost

Uvod

Slovenija se je kot članica Organizacije združenih narodov leta 2015 zavezala k uresničevanju ciljev trajnostnega razvoja, ki so pomemben del razvojnega načrta, predstavljenega v uradnem dokumentu z naslovom *Spremenimo svet: Agenda za trajnostni razvoj do leta 2030* (krajše Agenda 2030) (Ministrstvo za zunanje zadeve Republike Slovenije, 2019). Teh sedemnajst ciljev trajnostnega razvoja predstavlja pomembno zavezo globalne skupnosti za ohranjanje našega planeta ter zagotavljanje blaginje za vse ljudi in ostala živa bitja na njem. Cilji trajnostnega razvoja se navezujejo na različna, medsebojno povezana področja našega življenja – od zagotavljanja dostopa do osnovnih virov za preživetje do pravičnih in ljudem ter naravi prijaznim načinom delovanja in bivanja – in so univerzalni. To pomeni, da je treba njihovo uresničevanje zagotoviti povsod po svetu, ne le v nekaterih državah.

Razprava

Agenda 2030 je poziv za ukrepanje tako vladam, zasebnemu sektorju, mednarodnim organizacijam kot tudi državljanom in državljankam, tudi mladim – prav mladi lahko pomembo prispevajo k uresničevanju zastavljenih ciljev ter se v prihodnosti zavzamejo za njihovo razširitev in nadgradnjo. K prepoznavanju vsebine ciljev trajnostnega razvoja ter pomembnosti njihovega uresničevanja lahko pomembno prispevamo tudi s pristopom globalnega učenja. Globalno učenje namreč mlade opremlja s kompetencami, ki jih kot državljani in državljanke sveta potrebujejo za soočanje z lokalnimi in globalnimi izzivi, ter jih spodbuja k trajnostnemu načinu življenja. O tem govori tudi eden izmed podciljev trajnostnega razvoja, natančneje podcilj 4.7, povezan z izobraževanjem in s tega vidika pomemben za učitelje in učiteljice: »*Do leta 2030 poskrbeti, da bodo vsi učenci pridobili znanje in spretnosti, potrebne za spodbujanje trajnostnega razvoja, tudi z izobraževanjem o trajnostnem razvoju in trajnostnem načinu življenja, človekovih pravicah, enakosti spolov, spodbujanju kulture miru in nenasilja,*

1 Globalno učenje je v nekaterih evropskih državah poznano tudi kot globalno izobraževanje, vzgoja za globalno državljanstvo, izobraževanje za razvoj, izobraževanje za trajnostni razvoj idr. Tudi definicij globalnega učenja je več, ena izmed bolj uveljavljenih pa je *Maastrichtska izjavi o globalnem izobraževanju*, ki globalno učenje opredeljuje kot »izobraževanje, ki ljudem odpira oči in um za resničnosti globaliziranega sveta ter jih prebuja, zato da bi bilo mogoče uresničiti pravičnejši svet, v katerem bi bilo več enakosti in človekovih pravic za vse« (Svet Evrope, 2002. https://rm.coe.int/168070eb93).

državljanstvu sveta ter spoštovanju kulturne raznolikosti in prispevka kulture k trajnostnemu razvoju« (Statistični urad RS, b. d.). In prav k doseganju navedenega je usmerjeno globalno učenje – gre namreč za izobraževalni pristop, namenjen ozaveščanju o medsebojni povezanosti in soodvisnosti ljudi in okolja ter spodbujanju odgovornega in aktivnega globalnega državljanstva. Z njim lahko mlade usmerimo tako k prepoznavanju prednosti in vrednotenju možnosti, ki jih prinaša globalizacija, kot k razumevanju in zmanjševanju njenih škodljivih posledic. Z zavedanjem o tem, kako naše vsakodnevne odločitve in dejanja vplivajo na življenje ljudi in naravo tako v našem lokalnem okolju kot na drugih koncih sveta, lahko mladi bolj poglobljeno razmišljajo o svojih načrtih za prihodnost ter se odločajo za bolj odgovorna in trajnostno naravnana dejanja, hkrati pa razvijajo veščine za soočanje s kompleksnostjo, negotovostjo in paradoksi vseh globalnih izzivov in problemov, ne da bi pri tem postali pretirano razdražljivi, tesnobni in depresivni, temveč so pripravljeni za delovanje.

Za razumevanje ciljev trajnostnega razvoja in aktivno udejstvovanje pri njihovemu uresničevanju je ključno tudi to, da mlade čim prej seznanimo z možnostmi, ki jih imajo kot člani in članice globalne skupnosti tako v lokalnem okolju kot drugod – od aktivnega sodelovanja pri šolskih in obšolskih dejavnostih do prostovoljstva, pa tudi sodelovanja v nacionalnih in mednarodnih organizacijah, ki mlade vključujejo v dejavnosti varovanja okolja, zagotavljanja človekovih pravic in demokratičnih procesov, delo z marginaliziranimi skupinami, opozarjanje političnih odločevalcev in odločevalk na izpolnjevanje zavez ipd. Na ta način lahko mlade podpremo na njihovi poti do aktivnega in odgovornega globalnega državljanstva ter jim hkrati pokažemo, da lahko prav vsak izmed nas po svojih zmožnostih prispeva k spremembam na bolje. Glede na to, da mladi v šoli preživijo velik del svojega časa, so prav učitelji in učiteljice ključni pri tem procesu. Zato je pomembno, da se najprej sami dobro seznanijo z vsebinami ciljev trajnostnega razvoja ter poiščejo primere iz lokalnega okolja, ki jih lahko učencem in učenkam predstavijo v okviru učnih ur ter jih povežejo z globalnimi izzivi, na katere se nanašajo ti cilji. Pri tem so jim lahko v pomoč številni pripomočki in gradiva, ki so jih pripravile agencije Organizacije združenih narodov (npr. *Največja svetovna učna ura,* World's Largest lesson, b. d.), kot tudi priročniki slovenskih in tujih nevladnih organizacij (npr. Humanitasova zbirka *Globalni izzivi – Globalni predmeti,* Društvo Humanitas – Center za globalno učenje in sodelovanje, 2020).

Pri seznanjanju mladih s cilji trajnostnega razvoja je pomembno mladim predstaviti tudi njihovo dolgoročnost, saj leto 2030 ne sme biti ovira ali izgovor za njihovo (ne)doseganje, pač pa le mejnik, ki nam bo prišel prav ob oceni napredka pri uresničevanju ciljev ter opomnik, da je pred vsemi nami še veliko dela. Poleg tega je pomembno, da mlade spodbudimo k raziskovanju ozadja posameznih ciljev – zakaj je bil vsak izmed njih postavljen, kaj je njegov namen in kako lahko vsak izmed nas prispeva k njegovemu uresničevanju. Prav tako je pomembno mlade spodbuditi h kritičnemu razmisleku o posameznih ciljih ter jih podpreti pri iskanju možnih alternativ. Tak primer je na primer cilj 8, ki se nanaša na zagotavljanje dostojnega dela in gospodarsko rast. Neomejena gospodarska rast namreč nikakor ni trajnostna in kot taka ne more odpraviti škodljivih posledic za ljudi in okolje. Številne negativne posledice prevladujočega model razvoja so opazne v različnih delih sveta, opazujemo in občutimo jih lahko tudi v našem bližnjem okolju. Neoliberalni model gospodarske rasti več kot očitno ne prispeva k odpravljanju revščine in zagotavljanju pravičnih pogojev za vse, saj se ne ukvarja z ozadjem globalnih neenakosti, ki so temeljni vzrok za revščino in izkoriščanje ljudi, prav tako pa ne upošteva zmožnosti našega planeta, kar jasno kaže vsako leto večji ekološki dolg.

Sklep

Pristop globalnega učenja nam omogoča, da cilje trajnostnega razvoja z mladimi obravnavamo na raznolike, interaktivne in ustvarjalne načine, ter mlade ob tem spodbujamo k raziskovanju in razvijanju idej, s katerimi bodo lahko tudi sami prispevali k njihovem uresničevanju. Prav zavedanje mladih, da je trajnostni način življena edini možni model razvoja, ki bo nam in prihodnjim generacijam omogočal dostojno življenje na ohranjenem planetu Zemlja, je namreč ključnega pomena in ga moramo zato stalno spodbujati in krepiti tako v šoli kot pri obšolskih in drugih dejavnostih.

Viri in literatura

Društvo Humanitas – Center za globalno učenje in sodelovanje. (2020). Baza gradiv. https://www.humanitas.si/baza-gradiv

Ministrstvo za zunanje zadeve Republike Slovenije. (2019). Spremenimo svet: Agenda za trajnostni razvoj do leta 2030. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilaterala/razvojno-sodelovanje/publikacije/Agenda_za_trajnostni_razvoj_2030.pdf

Statistični urad RS. (b. d.). Kazalniki ciljev trajnostnega razvoja. https://www.stat.si/Pages/cilji

World's Largest lesson. (b. d.). Welcome to the world's largest lesson! https://worldslargestlesson.globalgoals.org

5

Podjetnost in karierna orientacija

5.1 Krepitev podjetnostne kompetence skozi prizmo karierne orientacije v osnovni šoli

Mag. Ines Gergorić, *Gospodarska zbornica Slovenije*

Izvleček

»Mehke veščine« so zelo pomembne za uspešno vodenje kariere in področje karierne orientacije. Podjetnostna kompetenca, predstavljena znotraj okvira EntreComp, kompetence za vodenje kariere in kompetence za 21. stoletje se prepletajo. Odločitve o poklicu in nadaljnji karierni poti usmerjajo način življenja in vplivajo tudi na njegovo kakovost. Zato je pomembno, da k tej odločitvi pristopimo že v osnovni šoli in da odločitev temelji na relevantnih informacijah.

Ključne besede: podjetnostna kompetenca EntreComp, karierna orientacija, vseživljenjsko učenje

Uvod

Namen

Namen področja karierne orientacije znotraj projekta POGUM je opolnomočiti učence in učitelje za razumevanje podjetnosti na področju ekonomije (vzporednost ekonomij – socialna ekonomija, tržna ekonomija, zelena ekonomija, ekonomija časa, delitvena ekonomija, socialna ekonomija – in ekonomskih praks – tekmovanje, individualna korist in profit, sodelovanje, delitev, skupno dobro).

Cilji

- Spoznati in uresničiti samega sebe in svoje potenciale na področju dela in izven njega (učinkovita komunikacija in samopredstavitev, samomotivacija idr.)
- Raziskati različne poklicne možnosti oz. dejavnosti in graditi poklicno identiteto za družbo prihodnosti
- Razmišljati o poklicih prihodnosti
- Načrtovati in organizirati dejavnosti/dogodke
- Opazovati okolje in oblikovati rešitev za določene probleme ali izboljšati dosedanje postopke/izdelke/načine delovanja
- Oblikovati ideje in povezovati se
- Uresničiti ideje in »prototipirati«
- Naučiti se sprejemati neuspehe in nadaljevati zastavljeno pot do cilja
- Razvijati veščine modela EntreComp
- Pripravljati mladega človeka na samostojno in odgovorno vključevanje v družbo
- Udejanjati cilje in načela trajnostnega razvoja
- Uresničevati cilje vseživljenjskega razvoja s poudarkom na drugem cilju[1]
- Spreminjati osebni odnos in ravnanje do sebe in okolja (vrednostni sistem)
- Usposabljati učence/dijake za samostojno in odgovorno ravnanje z okoljem[2]

1 Strategija vseživljenskosti učenja v Sloveniji, MIZŠ: Javni zavod Pedagoški inštitut: 2007
2 Umanotera, Projekt Plan B za Slovenijo, mreža nevladnih organizacij za trajnostni razvoj 2020 – 2024 http://www.planbzaslovenijo.si/trajnostni-razvoj

Nabor smernic karierne orientacije

Vsebinske smernice

- Zavedati se pomena neformalnega učenja in pomagati učencem pri beleženju, predstavljanju in promoviranju neformalno pridobljenega znanja in kompetenc
- Učence pripraviti na pasti trga dela in na razgovore za službo
- Učence seznaniti z možnimi poklici (tudi deficitarnimi) in spodbujati dovolj zgodnjo odločitev za poklic
- Pri učencih spodbuditi samomotivacijo za pridobivanje znanja za poklic, ki so si ga izbrali
- Pri učencih spodbuditi delovne navade in samostojnost
- Spodbuditi iskanje informacij in razvijanje iznajdljivosti

Vsebine znotraj tega področja naj bi se nanašale na:

- spoznavanje samega sebe, svojih potencialov, interesov in strasti na področju dela in izven dela,
- proaktivno raziskovanje različnih poklicnih možnosti/dejavnosti in raziskovanje poklicne identitete ter preizkušanje v različnih poklicnih vlogah,
- razmišljanje o poklicih prihodnosti (katere probleme želimo reševati),
- oblikovanje lastnih poklicnih ciljev,
- razvijanje vztrajnosti, predanosti in sledenje ciljem,
- sprejemanje neuspehov kot priložnosti za učenje.

Koncept podjetnosti se na izvedbeni ravni udejanja skozi modele, ki temeljijo na načelih in izvedbenih rešitvah.

Načela

- Načelo spoštovanja in vključevanja v raznolika področja delovanja (v šoli in življenju)
- Načelo vključevanja šole v okolje
- Načelo sodelovanja in samooskrbe
- Načelo sodelovanja in timskega dela
- Načelo spoštovanja različnosti
- Načelo enakih možnosti
- Načelo medgeneracijske pravičnosti in solidarnosti
- Načelo globalne odgovornosti
- Načelo povezovanja gospodarskih, družbenih in okoljskih ciljev
- Načelo razvijanja digitalne pismenosti

Izvedbene rešitve

- Ravni izvedbe:
  - obvezni program,
  - razširjeni program,
  - izvenšolske dejavnosti.
- Način izvedbe:
  - didaktična organizacija učnega procesa.

Kako je karierna orientacija povezana z razvojem podjetnostne kompetence

Živimo v učeči se družbi, v kateri so v ospredju vseživljenjsko učenje, pridobivanje ključnih kompetenc, sodelovanje in povezovanje z namenom ustvarjanja dodane vrednosti za posameznika, druge in družbo. Informirana odločitev o poklicu v čedalje bolj kompleksnem okolju je lahko izziv za učence in dijake, vendar se karierna pot nadaljuje skozi celotno delovno obdobje. Karierna orientacija v šolah je pomemben dejavnik pri odločanju učenca ali dijaka za lastno karierno pot. Karierna pot postaja skokovita, dinamična, agilna in proaktivna.

Glede na stanje na trgu dela in spremembe, ki se bodo dogajale v prihodnosti – predvsem nadgradnja in pridobitev novih kompetenc ter prekvalifikacije –, so kompetence vodenja kariere toliko bolj pomembne. Namreč tisti, ki vstopajo na trg dela ali so že tam, bodo v svojem življenju menjali poklice, prožno prehajali na trgu dela in se morali učiti vse življenje.

Karierna orientacija se začne v osnovni šoli, ko spoznavamo lastne zmožnosti in interese, preizkušamo različne vloge in zbiramo informacije o poklicih ter svetu. Proti koncu osnovne šole učence čaka prva odločitev o nadaljevanju šolanja in izbiri izobraževalne in karierne poti. Karierna orientacija je proces, ki se začne že v vrtcu, nadaljuje v osnovni in srednji šoli ter v nadaljnjem izobraževanju postaja vse bolj fokusiran in jasen, vendar se nikoli ne konča. Vodenje kariere je vseživljenjski proces.

Podjetnostna kompetenca po okviru EntreComp sovpada z »mehkimi« veščinami, ki so ključnega pomena na trgu dela. Vendar ne govorimo le o trgu dela in kadrih prihodnosti, temveč o ključnih kompetencah za življenje v 21. stoletju. Sposobnost opažanja okolja okrog sebe in iskanja priložnosti v tem okolju, stopanja na poti procesa od ideje do realizacije, pri čemer je treba uporabiti tako materialne kot nematerialne vire, sodelovati z drugimi in upravljati s tveganji in negotovostjo ter ves čas ohranjati lastno motivacijo ter spodbujati druge k vztrajanju pri uresničevanju vizije, pomeni kompetentno korakati skozi življenje. Te kompetence potrebujemo na vseh področjih življenja: na področjih učenja, dela, odnosov z drugimi in pri uresničevanju lastnih potencialov.

V osnovni šoli sledimo načelom razvoja kompetenc podjetnosti in sistemsko izvajamo karierno orientacijo, tako da je na koncu osnovne šole učenec opremljen za odločanje o nadaljnjem šolanju, grajenje karierne poti in kasneje uspešnem nastopu na trg dela ter prispevanju lokalni skupnosti in družbi v celoti.

V luči šole prihodnosti si predstavljajte učenca, ki izhaja iz takšne osnovne šole, je v osmem razredu in začenja risati obrise svoje karierne poti. Učenca bomo zaradi lažjega spremljanja njegove zgodbe poimenovali Janez. Za uspešno krmiljenje po karierni poti Janez potrebuje vse kompetence podjetnosti iz okvira EntreComp.

KARIERNA ORIENTACIJA/VODENJE KARIERE

- Spoznavanje sebe
- Analiza priložnosti, informiranje in raziskovanje
- Načrtovanje in odločanje ter akcija

Če govorimo o kompetenci **odkrivanje priložnosti**, bi lahko rekli, da ta zajema tako spoznavanje samega sebe – svojih prednosti in pomanjkljivosti ter interesov – kot tudi dogajanja v okolju, da Janez opazi priložnosti v okolju, ki bi lahko prispevale k raziskovanju in zbiranju informacij o poklicih, kompetencah in spreminjajočem se trgu dela.

Ko je Janez odkril priložnosti v svojem okolju, se začne ukvarjati z **vizijo**, ki jo začenja oblikovati. Janez razmišlja o tem, kako si predstavlja svoje življenje, v neposredni prihodnosti se to nanaša na izbiro srednje šole in morebitnega nadaljnjega šolanja. Janez je v času obiskovanja osnovne šole imel priložnost spoznati sebe skozi različne dejavnosti in vaje, tudi preizkusil se je v različnih okoliščinah, imel priložnost ukvarjati se z avtentičnimi nalogami, saj šola dobro sodeluje z lokalnim okoljem in zagotavlja povezovanje šole s podjetji in drugimi organizacijami. Z učitelji so se skozi obdobje osnovne šole pogovarjali o pomenu kariere, kariernega načrtovanja, kompetenc in uporabnosti kompetenc podjetnosti kot tudi osmišljali pomen posameznih predmetov ter jih umeščali v realni kontekst. Učitelji in sošolci so mu pomagali vse te izkušnje evalvirati na način, da je Janez ozavestil svoja močna področja in interese. Poleg tega ima Janez svojo karierno mapo, v katero vnaša vse svoje uspehe in ugotovitve o sebi. Čedalje bolj zaupa svojim odločitvam in verjame v svoje sposobnosti (**samozavedanje in samoučinkovitost**). Sprašuje se, kakšen je kot oseba in kaj ga zanima, razmišlja o tem, kako že deluje v osnovni šoli in kako se vključuje v različne dejavnosti. Ali raje dela sam ali vključuje druge, ali najraje sodeluje v dejavnostih, ki se dogajajo zunaj učilnice, ali najraje opravlja naloge za mizo in računalnikom, ali rad predlaga ideje ali jih raje udejanja itn.

Janez se ne omejuje z morebitnimi ovirami, temveč razmišlja izven okvirov in je pogumen v svoji viziji. **Ustvarjalno** razmišlja o morebitnih kariernih poteh. Ko ima Janez nabor vseh možnosti in priložnosti, razmisli in kritično ovrednoti (**vrednotenje zamisli**), katera ideja oz. karierna pot je zanj najprimernejša. Primerja svoja močna področja in interese z morebitnimi priložnostmi ter opredeli kratkoročne in srednjeročne cilje na karierni poti. Pri tem razmišlja etično in trajnostno ter se zaveda vpliva svojih odločitev in vedenj za prihodnost. Janez se zaveda, da se bodo na poti uresničevanja zastavljenih ciljev pojavile ovire, da ne bo vedno tako motiviran in zagnan, vendar se bo znal sam motivirati in vztrajati na tej poti. Tudi ko pride do **neuspeha,** se bo iz te izkušnje nekaj naučil in naslednjič ravnal drugače. Sam sebe bo motiviral, kajti zastavljeni cilji odražajo njegove vrednote in interese, odražajo tisto, kar se mu zdi pomembno zanj.

Pri iskanju informacij o kariernih možnostih in uresničevanju zastavljenih ciljev bo **vključeval druge**, spraševal bo druge za informacije in mnenje ter s tem bogatil lastno karierno pot. Iskal bo tako materialne kot nematerialne **vire**, nasvet, pomoč in tudi načine pridobitve finančnih sredstev za doseganje svojega cilja. Gradil si bo mrežo, saj se zaveda pomena mreženja. Pri svojih odločitvah proti koncu osnovne šole upošteva tudi **finančne dejavnike** pri odločanju za nadaljnje šolanje in karierno pot. Janez se prav tako zaveda, da ne more čakati, da se bodo cilji uresničili sami od sebe, zato je v svojih prizadevanjih aktiven in **prevzame pobudo** za povezovanje, preizkušanje, tako je na primer sam pisal različnim podjetjem in organizacijam, če bi lahko spoznal določene poklice in področja dela, ki ga zanimajo, vključil se je tudi v različne dejavnosti, da je pridobil dragocene izkušnje in ugotovil, kje zares leži njegov interes (**izkustveno učenje**).

Ko Janez pozna svoja močna področja, vrednote, kaj ga motivira in kaj je zares pomembno zanj, lahko začne z **načrtovanjem** karierne poti in izvajanja posameznih korakov na karierni poti. Janez se zaveda, da ta pot ni linearna in da mora biti fleksibilen in se **prilagajati novim situacijam** in spremembam ter kritično vrednotiti nove informacije. Vendar je že usvojil osnove vodenja kariere, ki jih bo nadgrajeval med nadaljnjim šolanjem in v življenju. Vsekakor je dobro opremljen za premagovanje ovir na svoji karierni poti.

Če povzamemo, lahko rečemo, da so v okviru karierne orientacije za področje **spoznavanje samega sebe** najpomembnejše kompetence vizija, samozavedanje in samoučinkovitost, motiviranost in vztrajnost, izkustveno učenje in obvladovanje negotovosti, dvoumnosti in tveganja. Za področje **informiranja** so pomembne kompetence odkrivanje priložnosti, ustvarjalnost, vključevanje virov, vključevanje človeških virov, prevzemanje pobude, sodelovanje. Za fazo **načrtovanja** so pomembne kompetence vrednotenje zamisli, etično in trajnostno razmišljanje, finančna in ekonomska pismenost, načrtovanje in upravljanje.

Spodbujanje razvoja kompetenc podjetnosti znotraj karierne orientacije v praksi

Pomembno vlogo pri iskanju priložnosti in lastne karierne poti ali vsaj prve odločitve o izobraževanju za nadaljnjo karierno pot imajo svetovalni delavci v šolah. Čedalje večjo vlogo imajo tudi učitelji, ki znotraj pouka podajajo razlage, kontekst in usmerjajo dijake k odkrivanju interesov ter oblikovanju vizije lastne karierne poti.

Iz tega razloga je bil ustanovljen projektni tim za karierno orientacijo, v okviru katerega potekajo mesečna srečanja svetovalnih delavcev in učiteljev osnovnih šol. Srečanja so namenjena izmenjavi dobrih praks, seznanjanju z metodami in tehnikami iz različnih virov (npr. priročnik EntreComp / Entrecomp Playbook, Novi pristopi pri delu z mladimi na področju karierne orientacije idr.). Obravnavane teme so na začetku skupaj opredelili učitelji in svetovalni delavci glede na svoje potrebe. Pridobljena znanja o načinih ustvarjanja prostora in zavzemanja facilitatorske vloge pri spodbujanju razvoja kompetenc podjetnosti znotraj učne ure so udeleženci tudi prenesli v prakso, o tem poročali in delili izkušnje. Srečanja projektnega tima tako pomenijo možnost za strokovne delavce na šoli za snovanje, preizkušanje in dajanje povratne informacije o izkušnji uvajanja novih tehnik in pristopov poučevanja. Pomembno je poudariti, da je bilo izpostavljeno veliko že obstoječih dobrih praks, ki so jih udeleženci med seboj delili in tako razširjali izbor možnih tehnik in pristopov.

V luči izvedenih srečanj so bili dani predlogi za izboljšave ter so bile izražene potrebe po:

- ozaveščanju učiteljev o priložnostih za uvajanje vsebin spodbujanja podjetnostne kompetence in karierne orientacije znotraj pouka,
- tesnejšem povezovanju učiteljev in svetovalnih delavcev pri izvedbi dejavnosti na področju karierne orientacije,
- povečanju dejavnosti karierne orientacije v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju,
- strokovnem izobraževanju strokovnih delavcev za razvoj kompetenc podjetnosti in njegovem povezovanju s karierno orientacijo znotraj pouka,
- podpori vodstva šole in sistemskem povezovanju karierne orientacije s predmeti in izobraževalnim načrtom.

Viri in literatura

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van Den Brande, L. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Eurpean Commission* – EU SCIENCE HUB. Pridobljeno s https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework

European Training Foundation (ETF). (2020). International Trends And Innovation in Career Guidance (Report), *Volume I. Thematic chapters.* Pridobljeno s https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-11/innovation_in_career_guidance_vol._1.pdf

Gergorić, I. in Založnik, P. (2020). *Novi pristopi pri delu z mladimi na področju karierne orientacije: priročnik za strokovne delavce osnovnih šol*. Ljubljana: Javni zavod Cene Štupar – Center za izobraževanje.

OECD. (2004). *Career Guidance and Public Policy: Bridging the gap*. Pridobljeno s https://www.oecd.org/education/innovation-education/34050171.pdf

OECD. (2021). *Building the future of education*. Pridobljeno s https://www.oecd.org/education/future-of-education-brochure.pdf

Strategija vseživljenjskosti *učenja v Sloveniji*. (2007). Ljubljana: MIZŠ: Javni zavod Pedagoški inštitut.

Umanotera (2020–2024). Projekt Plan B za Slovenijo, mreža nevladnih organizacij za trajnostni razvoj Pridobljeno s http://www.planbzaslovenijo.si/trajnostni-razvoj

World Economic Forum. (2020*). Schools of the Future: Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution.* Pridobljeno s http://www3.weforum.org/docs/WEF_Schools_of_the_Future_Report_2019.pdf

5.2 Razvoj podjetnostne kompetence in karierna orientacija v gimnaziji

Mag. Ines Gergorić, *Gospodarska zbornica Slovenije*
Dr. Brigita Rupar, *Zavod RS za šolstvo*

Izvleček

V svetu, v katerem je prihodnost negotova, kompetence podjetnosti omogočajo mladostnikom uspešno načrtovanje in vodenje kariere. Vloga in cilj izobraževanja v sodobni družbi se premikata od enostranskega prilagajanja trgu k opolnomočenju posameznikov in izgradnji kompetenc za avtonomno in odgovorno delovanje v sodobni družbi. K temu prispeva tudi projekt PODVIG, s katerim je izobraževalni sistem v Sloveniji stopil na pot prilagajanja sodobnemu času v smeri razvijanja »mehkih« veščin za življenje in kompetenc podjetnosti.

Ključne besede: PODVIG, karierna orientacija, kompetence podjetnosti

Uvod

Hiter razvoj tehnologije in avtomatizacije delovnih mest je naša sedanjost in močno spreminja zemljevid področja dela, premika meje in jih riše na novo. Tehnologije omogočajo, da dosežemo nekaj, česar človek ne zmore, da so zadeve učinkovitejše in preprostejše. Prihodnost bo prinesla razvijanje kompetenc za opravljanje določenega dela, poudarjene bodo »na prihodnost odporne« (angl. *future proof*) kompetence, ki ne bodo podvržene avtomatizaciji. Meje med poklici so čedalje bolj zabrisane, osredotočiti se je treba na kompetence, ki jih ljudje prinašajo in ki prispevajo k ustvarjanju dodane vrednosti za družbo.

Trg dela se spreminja v smeri večje mobilnosti, prehajanja med delovnimi mesti in področji dela, združevanja različnih področij dela in zahteve po vseživljenjskem učenju. Delodajalci dajejo poudarek kompetencam in ne več toliko dokončani izobrazbi. Čedalje več je prepletanja med različnimi disciplinami. Vloga karierne orientacije bo postala zahtevnejša in se mora hitreje in prožneje prilagajati spreminjajočim se potrebam državljanov in sveta dela (ETF, 2020). To pa pomeni tudi drugačne vzgojno-izobraževalne pristope in bolj aktivno in usmerjeno delo z mladimi, kar je bil osrednji cilj projekta PODVIG.

Kaj prinaša projekt PODVIG

S projektom PODVIG je izobraževalni sistem v Sloveniji stopil na pot prilagajanja sodobnemu času v smeri razvijanja »mehkih« veščin za življenje in kompetenc podjetnosti.

Pomen transverzalnih kompetenc je danes večji kot kadar koli. Poleg specifičnih strokovnih, na poklic vezanih kompetenc, je poudarek na mehkih (angl. *power skills*) veščinah. To so interpersonalne kompetence, kot so komunikacija, sodelovanje, reševanja konfliktov, prepričevanje, osebne kompetence, ki se nanašajo na kognitivno področje, in kompetence ustvarjalnosti, načrtovanja, analize in sinteze, reševanja kompleksnih problemov, učenja, kritičnega mišljenja, samoupravljanja itd. ter kompetence vodenja in navduševanja drugih. Če dodamo še digitalne kompetence in kompetence trajnostnega delovanja, govorimo o ključnih kompetencah prihodnosti.

Večji pomen pridobivajo veščine samoregulacije in samoučinkovitosti, kot so aktivno učenje, prožnost, upravljanje s stresom in prilagodljivost. V prihodnosti bodo ključne tudi kompetence kritičnega presojanja, reševanja kompleksnih problemov in analitičnosti, integritete in empatije, aktivnega učenja in miselnosti rasti, prilagajanja in agilnosti, samozavedanja in samorefleksije ter tveganja in prožnosti. Vse navedene kompetence se razvijajo ob razvoju podjetnostne kompetence znotraj okvira EntreComp, ki je v središču projekta PODVIG.

V projektu PODVIG sta bila ustanovljena dva projektna tima, ki sta podpirala razvoj kompetenc na različnih področjih. Prvi je bil projektni tim za svetovalne delavce na gimnazijah – *vseživljenjska karierna orientacija* –, ki se je osredotočal na področje karierne orientacije in kako veščine znotraj kompetence podjetnosti sovpadajo s kompetencami vodenja kariere. Skupaj s svetovalnimi delavci smo soustvarjali načine, kako krepiti kompetence podjetnosti znotraj dejavnosti karierne orientacije, kako omogočati dijakom, da bodo razvijali kompetence vodenja kariere in kompetence podjetnosti za učinkovitejše upravljanje lastnega življenja.

V okviru projektnega tima so bile identificirane in opredeljene kompetence vodenja kariere skladne s kompetencami podjetnosti po okviru EntreComp. Opredeljene kompetence so odkrivanje priložnosti, ustvarjalnost, vizija, vrednotenje zamisli, etično in trajnostno razmišljanje, vključevanje drugih v socialno mrežo, finančna in ekonomska pismenost, aktiviranje virov, samozavedanje in samoučinkovitost, izkušenjsko učenje, delo z drugimi, spoprijemanje z negotovostjo, dvoumnostjo in tveganjem, načrtovanje in vodenje kariere in prevzemanje pobud. Te so bile razdelane na treh stopnjah razvitosti: začetna raven, raven samostojnosti in raven odgovornosti (Neobjavljeno gradivo, 2020).

Projektni tim *START-KIT* je nastal iz potrebe učiteljev po spoznavanju novih metod in tehnik ter ozaveščanju že obstoječih dobrih praks z namenom ustvarjanja možnosti za razvoj kompetenc podjetnosti znotraj pouka. Učitelji in strokovni delavci so se spoznali z različnimi tehnikami in novimi didaktičnimi pristopi za razvoj kompetenc podjetnosti. Ustvarjene so bile možnosti za izmenjavo izkušenj, preizkušanju tehnik pri pouku in pridobivanje povratne informacije udeležencev srečanj. Namen projektnega tima je bil omogočiti raziskovanje metod in tehnik, spodbujati učenje iz neuspelih poskusov in ustvarjati skupnost, ki bo tudi po koncu projekta omogočala rast in razvoj učieteljev v smeri vloge moderatorja in spodbujevalca učenja. Dejavnosti se naslanjajo na vsebine iz priročnika EntreComp Playbook, ki nadaljuje vizijo okvira EntreComp za razvoj kompetenc podjetnosti.

Karierna orientacija kot del šolskega kurikula

Vseživljenjska karierna orientacija je sklop dejavnosti, ki ljudem omogočajo, da znajo kadar koli in v vseh obdobjih življenja ugotoviti, kakšne so njihove sposobnosti, zmožnosti in interesi, in sprejemati ustrezne odločitve na področju lastne izbire izobraževalne in poklicne poti (Ažman in Rupar, 2015). Če želimo, da bodo posamezniki avtonomni pri odločitvah o izbiri karierne poti ter s tem tudi v veliki meri sami odgovorni za svoj osebni karierni razvoj in se ne bodo odzivali le na zahteve gospodarstva in trga dela, je treba ustrezno podpreti njihovo emancipacijo ter kritično ozaveščenost o sodobnih družbenih problemih in javnopolitičnih procesih. Vloga in cilj izobraževanja v sodobni družbi se morata premakniti od enostranskega prilagajanja trgu k opolnomočenju posameznikov in izgradnji kompetenc za avtonomno in odgovorno delovanje v sodobni družbi in ne le za individualno zgolj v lastno korist, ampak tudi za skupnostno v skupno in/ali individualno korist (Bijuklič, 2015, v Štrumpfel, Lovšin, 2015).

Karierna orientacija v srednji šoli temelji na spodbujanju in podpori celostnega osebnostnega (kognitivnega, emocionalnega, vrednotnega) in socialnega razvoja dijaka ali vajenca (sodelovalne in komunikacijske veščine), ki mu v skladu z njegovimi razvojnimi značilnostmi, zmožnostmi, interesi in cilji omogoča ozaveščeno avtonomno in odgovorno izbiro poklicne in izobraževalne poti oz. osebne kariere. Opolnomočenje dijakov in vajencev za samostojno in odgovorno (avtonomno) načrtovanje in vodenje kariere je torej temeljni cilj dejavnosti karierne orientacije v srednji šoli.

Karierna orientacija je proces spoznavanja samega sebe, lastnih potencialov in interesov, raziskovanja in pridobivanja izkušenj, iskanja informacij, možnosti in priložnosti za uresničevanje teh potencialov ter odločanja in načrtovanja lastne karierne poklicne poti. Kompetence prihodnosti so tudi kompetence, pomembne za karierno orientacijo in vodenje kariere. Pri odločanju o lastni karierni prihodnosti je pomembno, da se dijaki zavedajo

lastnih potencialov, čim več preizkušajo, tvegajo, se učijo na napakah, ugotavljajo, katera področja krepijo njihove vrednote in jih motivirajo, da dosegajo več, da iščejo informacije in se povezujejo z okoljem, ter vse pridobljene informacije kritično presojajo. Le na ta način bodo bližje ideji o za njih najboljšem poklicu in karierni poti, ki jim bo omogočala rast, razvoj ter občutek izpolnjenosti ter zadovoljstva v življenju. Karierna pot se skozi obdobja življenja spreminja, v preteklosti je bila dokaj linearna, danes pa je bolj dinamična, agilna in odraža čas, v katerem živimo. Z vpogledom v samega sebe in s poznavanjem lastnih teženj ter vrednotenjem izkušenj v času srednješolskega izobraževanja omogoča dijaku bolj informirano odločitev in načrtovanje nadaljnje karierne poti.

Z osmišljanjem učnih vsebin si dijaki ustvarjajo sliko sveta in njihove vloge v njem. Z iskanjem področij, ki jih veselijo, ki jim dajejo smisel, so korak bliže k izbiri poklica ali področja, ki jim bo pisano na kožo. Glede na vse spremembe in spreminjanje potreb na trgu dela je pomembno, da jih vodita prožnost in agilnost ter da ustvarjalno sestavljajo koščke mozaika svoje bodoče kariere.

V projekt PODVIG so vpeti tako vodstvo šole kot tudi učitelji in svetovalni delavci, ki imajo ključno vlogo pri sooblikovanju kulture in ustvarjanju možnosti za razvoj kompetenc podjetnosti. Učitelji postajajo spodbujevalci učenja in prevzemajo vlogo mentorjev v procesu krepitve kompetenc podjetnosti znotraj pouka. Povezovanje učiteljev in svetovalnih delavcev ter aktivno vključevanje dijakov v proces učenja prinašata novo dimenzijo poučevanja za prihodnost.

Temeljne pedagoške in didaktične strategije karierne orientacije

Splošni cilj karierne orientacije v šoli je sistematično razvijanje zmožnosti učencev za preudarno odločanje o lastnem učenju, izobraževanju, interesnih dejavnostih, poklicu in delu na podlagi poznavanja svojih sposobnosti in zmožnostih, interesov, želja, potreb, osebnostnih lastnosti, stališč in vrednot. Učitelji, svetovalni delavci in drugi strokovni delavci v okviru dejavnosti za opolnomočenje mladih za načrtovanje in vodenje kariere pri karierni orientaciji uporabljajo različne strategije oz. načine učenja.

- **Izkustveno učenje**. Pouk je usmerjen v spodbujanje dejavnosti učencev, iskanje in kritično vrednotenje informacij, ozaveščanje močnih področij učencev, talentiranosti, interesov in sposobnosti. Dijaki razvijajo zmožnosti kompleksnega mišljenja in kritične presoje svojih odločitev.
- **Reševanje avtentičnih nalog, projektno delo in problemski pouk**. Dijaki raziskujejo, katere veščine in kvalifikacije so potrebne za opravljanje poklicev, usposabljajo se za uporabo tehnik in raziskovalnih metod s pomočjo orodij IKT. Razvijajo domišljijo, ustvarjalnost, inovativnost, samozavest, samozaupanje, vztrajnost, trdoživost in pogum za tveganje.
- **Sodelovalno in skupnostno delo.** Razvijajo zmožnosti dela v skupini, načrtovanja skupnih ciljev, se učijo prilagajanja, dogovarjanja, pogajanja, sprejemanja kompromisov, se držijo rokov in prispevajo svoj dogovorjeni del zadolžitev. Izmenjujejo mnenja, analizirajo možnosti in primerjajo različne perspektive.
- **Razvijanje strategij uspešnega učenja in načrtovanja lastnega učenja.** Razvijajo zavest, da lahko v veliki meri sami vplivajo na rezultate svojega učenja in na svojo karierno pot. Učijo se načrtovanja ciljev učenja, sprotnega samovrednotenja, analiziranja in kritične refleksije o svojem delu. Razvijajo kritični odnos do vsebin, procesa učenja in novih spoznanj o sebi v kontekstu sveta dela. Svoj napredek spremljajo s pomočjo portfolia.
- **Načrtovanje in odločanje o karierni poti**. Dijaki si zastavljajo dolgoročne cilje ter jasne in dosegljive kratkoročne cilje ter jih uresničujejo. Preverjajo svoje načrte in jih spreminjajo glede na izkušnje in povratne informacije. Razvijajo znanja in veščine za izvedbo ustreznih korakov na karierni poti oziroma na prehodu z ene na drugo izobraževalno stopnjo ali zaposlitev.

Kompetence, ki jih razvija karierna orientacija v srednji šoli

Strokovni delavci spodbujajo, usmerjajo in vodijo dijake na poti razvoja kompetenc tako, da jim omogočajo, da:

- odkrivajo svoja močna učna področja in posebne talente,
- raziskujejo svet dela (znanstvena in strokovna področja, poklice, delovna okolja) in iščejo svoje mesto v njem,
- raziskujejo svoje vrednote in interese,
- uporabljajo veščine reševanja problemov in odločanja za načrtovanje učenja in poteka šolanja oz. poklicne poti,
- sprejemajo odločitve za svoje najboljše možnosti in priložnosti.

Kompetence, ki jih dijaki razvijajo v srednji šoli, lahko razdelimo na tri glavna področja.

1. **Samovrednotenje in zmožnost samoregulacije**. Dijaki ozaveščeno razvijajo svoje zmožnosti, interese, talente in se učijo samoregulativnega vedenja. Znajo predstaviti lastni razvoj v kontekstu karierne orientacije s pomočjo zbranih podatkov in gradiv v lastnem portfoliu.
   Kompetence podjetnosti, ki se povezujejo s tem področjem, so samozavedanje in samoučinkovitost, izkustveno učenje, vizija, obvladovanje negotovosti in tveganj ter motivacija in vztrajnost.
2. **Informirano in kritično raziskovanje kariernih možnosti**. Dijaki razvijajo in uporabljajo veščine kritičnega branja in digitalne pismenosti ter uporabljajo ustrezne pisne, avdiovizualne vire ter internet za raziskovanje poklicev, vzgojno-izobraževalnih programov za pridobitev poklicnih kvalifikacij, zahtev za opravljanje poklicev, zaposlitvenih možnosti, študijskih programov višjih in visokih šol, delovnih organizacij za opravljanje prakse in pridobivanje delovnih izkušenj, štipendij itd. Raziskujejo možnosti študija in možnosti za zaposlitev doma in v tujini.
   Kompetence podjetnosti, ki se povezujejo s tem področjem, so odkrivanje priložnosti, vrednotenje idej, ustvarjalnost, samoiniciativnost, sodelovanje, obvladovanje negotovosti in tveganj, vključevanje drugih, mobilizacija virov ter motivacija in vztrajnost.
3. **Načrtovanje in upravljanje kariere**. Dijaki zbirajo podatke iz različnih virov, jih primerjajo, analizirajo, postavljajo kriterije za izbiro in tehtajo prednosti in slabosti posamezne izbire. Znajo kritično ovrednotiti zbrane podatke in razlikujejo med resničnim in virtualnim življenjem. Znajo uporabiti orodja za pripravo dokumentov, ki so potrebni v procesu načrtovanja kariere, kot je npr. oblikovanje življenjepisa, prijava na delovno mesto, priprava na zaposlitveni razgovor.
   Kompetence podjetnosti, ki se povezujejo s tem področjem, so načrtovanje in vodenje, obvladovanje negotovosti in tveganj, sodelovanje, etično in trajnostno mišljenje, samoniciativnost, vizija, vrednotenje idej, mobilizacija virov, finančna in ekonomska pismenost ter vključevanje drugih.

Sklep

V ospredju so torej »mehke« veščine ali kompetence, ki jih mladostniki potrebujejo za vsa področja življenja, za učenje, izbiro poklica, vodenje kariere, uspešnega delovanja na delovnem mestu, v medosebnih odnosih in širši družbi. To so kompetence, ki pomenijo prednost človeka v primerjavi z računalniki in stroji ter jih je treba razvijati, negovati in nadgrajevati zato, da so mladi po končanem šolanju konkurenčni na trgu dela.

Viri in literatura

Ažman, T. idr. (2005). *Načrtovanje in vodenje kariere: priročnik za poklicno orientacijo v srednjih šolah.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Ažman, T. in Rupar, B. (ur.). (2015). *Politike na področju vodenja s priporočili.* Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf

Bezić, T. (2014). Od načrtovanja do evalvacije izvajanja karierne orientacije na nivoju šole. V *Opolnomočimo mlade na karierni poti*. Strokovni posvet. Ljubljana.

Bijuklič, I. (2015). Opolnomočenje kot zmožnost skupnostnega delovanja: karierna rezilientnost enega in temu nasprotni vidiki sindikalnega samoorganiziranja. V U. Štremfel, M. Lovšin (ur.), *Karierni ter osebnostni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

European Training Foundation (ETF). (2020). *International Trends And Innovation in Career Guidance (Report), Volume I. Thematic chapters.* https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-11/innovation_in_career_guidance_vol._1.pdf

Kompetence vodenja kariere za projekt PODVIG. (2020). Neobjavljeno gradivo – arhiv avtoric.

6

Pomen in vrednotenje podjetnostnega izobraževanja

6.1 Pomen podjetniškega izobraževanja

Dr. Anton Polšak, *Zavod RS za šolstvo*

Izvleček

V zadnjih dveh desetletjih zasledimo številna prizadevanja za uvajanje podjetništva. Pristopi k uvajanju podjetnosti so v evropskih državah različni. V Sloveniji segajo prizadevanja za uvajanje podjetništva v čas po osamosvojitvi Slovenije. V tem prispevku se na izbranih primerih osredotočamo na pomen podjetniškega izobraževanja, ki ga ima to za celotno šolsko področje. Izkušnje projektov, ki so imeli za cilj uvajanje podjetništva/podjetnosti, kažejo na mnoge pozitivne premike v delovanju šol, poučevanju učiteljev in izkušnjah učencev, ki so jih kasneje v mnogih primerih prenesli v lastno podjetniško kariero.

Ključne besede: podjetnost, podjetništvo, podjetniško izobraževanje

Uvod

Že v enem od predhodnih prispevkov smo kratko opisali pomembnejše korake za vpeljevanje in umeščanje podjetnosti v šolske sisteme evropskih držav, zato se v tem prispevku omejujemo samo na razmislek o pomenu podjetniškega/podjetnostnega izobraževanja tako za šolski sistem kot za celotno družbo. Pri tem je nesporno zelo pomembno oblikovanje skupnega evropskega okvira podjetnosti EntreComp leta 2016. Okvir je dal enotno vsebinsko opredelitev podjetnostne kompetence, samo razumevanje okvira (vsebine) pa je po državah nekoliko različno; ponekod ga razumejo bolj v smislu podjetništva, drugod pa v smislu podjetnostnih lastnosti in kompetenc posameznika. Slednje gledanje smo prevzeli tudi v projektih POGUM in PODVIG.

V prispevku je kratko predstavljena tudi ta (navidezna) dvojnost, a samo kot izhodišče razmisleka o pomenu podjetniškega/podjetnostnega izobraževanja. Na podlagi nekaterih projektov, ki so v preteklem desetletju potekali v Evropi in pri nas, smo povzeli ključne ugotovitve in priporočila za šolski sistem in družbo kot celoto. Ugotovitve evropskih projektov so pomembne tudi za umeščanje podjetnosti v naš šolski sistem.

Pristopi k podjetništvu/podjetnosti v šolskih kurikulih v Evropi pred letom 2016

Če se naslonimo na poročilo Evropske komisije (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016), so bile skupne značilnosti vključevanja podjetništva/podjetnosti[1] v šolske kurikule pred letom 2016 v Evropi naslednji pristopi (prav tam: 65):

- medpredmeteni/kroskurikularni pristop (na višji sekundarni stopnji, npr. Islandija, Škotska, Portugalska, Madžarska, Srbija);
- podjetniško izobraževanje se poučuje kot samostojni predmet ali je vključeno v drug predmet;
- kot obvezni (Madžarska, Makedonija, Grčija, Wales) ali izbirni predmet (Francija, Italija, Turčija).

1 Podjetništvo je za opisano obdobje ustrezen pojem, po l. 2016, ko smo v Sloveniji prevzeli evropski okvir EntreComp, pa se je v našem šolskem sistemu uveljavilo širše pojmovanje tega pojma kot podjetnost.

Nekatere države imajo tudi kombiniranje pristope, kar velja na srednješolski ravni tudi za Slovenijo (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016: 69).

Ne glede na pristop oz. način podjetniško izobraževanje vključuje projektno delo, praktične izzive, izzive skupnosti in ustanavljanje mini podjetij ali financiranje mikro pobud.

Prav tako lahko ne glede na pristope podjetniško učenje razvija (prav tam: 65):

- stališča (samozavest in občutek za iniciativo),
- veščine ali kompetence (ustvarjalnost, načrtovanje, finančna pismenost, upravljanje virov, obvladovanje negotovosti/tveganja), skupinsko delo,
- znanje (znati oceniti priložnosti, razumevanje vloge podjetnikov v družbi in ozaveščenost o možnostih podjetniške kariere).

Kako je podjetnost vključena v šolski kurikul pri nas, je odvisno od vrste šol oz. gimnazij. Če se omejimo na gimnazije, imajo strokovne gimnazije (npr. ekonomska) imajo podjetnost kot sestavni del učnega programa (ali kot predmet ali poudarek pri izbirnih predmetih), pri splošnih gimnazijah pa je podjetnost vključena kot kroskurikularna tema, kar kaže tudi analiza po predmetih (Borstner, 2017). Ob tem velja zapisati, da večina raziskovalcev podjetnosti v šolskih sistemih meni, da mora tovrstno izobraževanje vključevati tudi praktične podjetniške izkušnje, a večinoma v svetu ostaja na ravni klasičnega pouka (Szabo, 2019).

Nadaljnje ugotovitve kažejo tudi na potrebo, da naj se mladi s podjetnostjo srečajo čim prej, torej že v otroških letih, ko so jim prvi vzor podjetnosti starši (Shulman, 2020).

Omenjeno poročilo navaja naslednje glavne ugotovitve (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016: 9–15):

- večina nacionalnih definicij odraža enako široko razumevanje podjetniškega izobraževanja, kot je razvidno iz opredelitve osmih evropskih ključnih kompetenc,[2] pri čemer so nekatere bolj usmerjene v podjetništvo, druge pa v kontekst življenja posameznika;
- poročilo kaže na splošno nizko stopnjo udeležbe v praktičnem podjetniškem učenju in potrebo po nadaljnjem razvoju podjetniških kompetenc mladih;
- če imajo države posebne strategije podjetniškega izobraževanja, so te na splošno obsežnejše in vsebujejo širši nabor dejavnosti; bolj značilne so za države severne Evrope in države zahodnega Balkanskega polotoka;
- skupni cilj vseh prizadevanj je večja zaposljivost;
- zaznati je trend k širšim inovacijskim strategijam;
- strategije so redko usmerjene v učne rezultate, le nekaj strategij vsebuje podrobne pristope za spremljanje napredka in učinka;
- podjetniško izobraževanje se pojavlja v obliki medpredmetnih ciljev pogosteje v primarnem izobraževanju, v višjem sekundarnem izobraževanju pa gre za različnejše pristope;
- več kot polovica držav nima smernic za metode poučevanja ali jih ima zelo malo;
- zelo malo držav vključuje praktične podjetniške izkušnje v okviru rednega ali obveznega dela kurikula;
- učni rezultati, povezani s podjetniškim izobraževanjem, so v večini Evrope razdrobljeni in nimajo nadgradnje med ravnmi izobraževanja;
- običajno manjka ocenjevanje učnih rezultatov, povezanih s podjetniškim izobraževanjem, kar kaže na njegovo omejeno vgrajenost v kurikule;

2 Ob izidu te publikacije oz. poročila še ni bil sprejet evropski okvir podjetnostnih kompetenc (EntreComp).

- le nekaj strategij vsebuje podrobne pristope k spremljanju napredka in učinka;
- v skoraj polovici evropskih držav je podjetniško izobraževanje učiteljev na dodiplomski ravni prepuščeno pristojnim izobraževalnim ustanovam, bolj pa je razvito podjetniško izobraževanje v okviru nadaljevalnega strokovnega usposabljanja učiteljev;
- najpogostejša oblika podpore za izobraževanje o podjetništvu je učno gradivo, ki ga zagotavljajo ustrezne institucije;
- zaenkrat še nobena od držav, ki jih zajema omenjeno poročilo, ni v celoti vključila podjetniškega izobraževanja v svoj izobraževalni sistem;[3]
- več kot polovica evropskih držav podjetniškemu izobraževanju namenja tako nacionalna sredstva kot sredstva EU, vendar bo še treba razviti stabilne in celovite načine financiranja.

Ugotovitve so pomembne tudi za oba projekta na ZRSŠ POGUM in PODVIG, ki sta imela za cilj razvijanje podjetnosti na ravni osnovne šole in gimnazij, saj smo ob upoštevanju zapisanih ugotovitev načrtovali dejavnosti, ki naj bi odpravile ali vsaj skušale odpraviti nekatere pomanjkljivosti obstoječe prakse v Sloveniji. Seveda pa sta ob tem bili temeljnega pomena analizi obstoječega stanja v Sloveniji ob začetku obeh projektov, ki sta bili konkretnejši kakor opis stanja v Sloveniji v omenjenem poročilu (prav tam: 188–190).

Poglejmo v nadaljevanju ugotovitve evalvacije v podjetništvo usmerjenega evropskega projekta **Inovacijski grozd za podjetniško izobraževanje** (2015–2018) pod vodstvom organizacije Junior Achivement Europe.

Ugotovitve organizacije Junior Achivement Europe in Evropske izobraževalne mreže za podjetništvo (European Entrepreneuership Eduacation NETwork)

Organizacija Junior Achivement Europe (v nadaljevanju JA Europe)[4] je od marca 2015 do januarja 2018 vodila mednarodni raziskovalni projekt **Inovacijski grozd za podjetniško izobraževanje** (Innovation Cluster for Entrepreneurship Education ali ICEE). Projekt je razpisala Evropska komisija prek programa Erasmus+[5]. V projektu je sodelovalo okrog 12.000 dijakov, učiteljev, staršev in podjetnikov. Dijaki so bili stari med 15 in 20 let s povprečno starostjo 17 let, kar sovpada s starostjo dijakov v naših srednjih šolah.

Glavni cilj projekta je bil analizirati vpliv podjetniškega izobraževanja in raziskati, kaj je treba narediti, da bi dosegli evropski cilj, da bi vsak mlad človek imel praktične podjetniške izkušnje, preden zapusti šolo.

Raziskava je preizkusila scenarij, da bi podjetniško izobraževanje oz. praktične podjetniške izkušnje doseglo vsaj 50 odstotkov dijakov med 15. in 20. letom. Vključene so bile tako splošnoizobraževalne kot poklicne šole v petih državah.

Ob koncu projekta so v zaključnem poročilu navedli ključne ugotovitve projekta (JA Europe in Eastern Norway Research Institute, 2018: 4–15):

---

3 V Sloveniji je leta 2006 skupina strokovnjakov napisala Predlog strategije uvajanja podjetništva v redni šolski sistem 2007-2013 (https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/446200/mod_page/content/1/Slovenski_dokumenti/Glas_idr_Strategija_uvajanja_podjetnistva_v_solski_sistem_2006.pdf), ki pa v zamišljeni obliki ni v celoti zaživel).

4 JA Europe je največja neprofitna organizacija v Evropi, ki se ukvarja s pripravo mladih na zaposlitev in podjetništvo. Je največji evropski ponudnik izobraževalnih programov za podjetništvo, delovno pripravljenost in finančno pismenost. Je član JA Worldwide®, ki že 100 let prav tako zagotavlja praktično, izkustveno učenje v podjetništvu, pripravljenost za delo in finančno pismenost.

5 Raziskovalni del je vodil Vzhodno norveški raziskovalni inštitut (ENRI). Sodelovala so še ministrstva za izobraževanje Finske, Estonije, Latvije in Italije ter flandrski Oddelek za inovacije in podjetništvo v sklopu belgijskega Gospodarskega ministrstva, poleg vodilnega raziskovalca še dva raziskovalna inštituta (iz Danske The Foundation for Entrepreneuership – Young Entrepride Denmark in Ekonomska fakulteta iz Osjeka na Hrvaškem). Sodelovalo je še 5 nacionalnih organizacij JA Europe iz Belgije, Finske, Italije, Estonije in Latvije.

- če ima 50 odstotkov mladih praktične podjetniške izkušnje, to močno vpliva na organizacijo na šoli, s čimer se spremeni tudi odnos učiteljev na nekaterih področjih;
- količina (dela) je bistvenega pomena pri praktičnih podjetniških projektih, če želimo npr. da mini podjetja vplivajo na posameznika in družbo;
- poglobljeno podjetništvo nima negativnega vpliva na druge dejavnosti in še izboljšuje šolski uspeh;
- ostalim učiteljem se zdijo mini podjetja zelo pomembna in zdi se, da se odnos med učitelji in dijaki še izboljšuje;
- večina poslovnežev in podjetnikov verjame v pomen podjetniškega izobraževanja, poslovni sektor pa želi biti še bolj vključen;
- pri tem je za vse večjo podjetniško izobraževanje ključno, da je to prednostna naloga vlad in kurikula ter da ga podpira usposabljanje učiteljev ter šolsko-podjetniško sodelovanje.

Zanimive so tudi nekatere druge ugotovitve (JA Europe in Eastern Norway Research Institute, 2018: 16), ki bi jih veljalo premisliti tudi v primerjavi z učinki naših projektov POGUM in PODVIG):

- šole morajo omogočiti dovolj časa za delo pri podjetništvu, dijaki pa morajo biti pripravljeni vložiti dodatni napor po pouku v šoli;
- globok potop oz. poglobljeno delo na podjetništvu je veliko boljše kot rahel dotik s podjetništvom, npr. sto ur več usposabljanj daje (bistveno) boljše rezultate;
- ministrstva za šolstvo naj reformirajo izobraževanje še naprej, pri tem pa naj bodo bolj usmerjeni v razvoj kompetenc kot pa v razvoj učenja kot takega;
- ministrstva morajo skrbeti za vzpostavitev nacionalne strategije podjetniškega izobraževanja in ga vključiti v šolski kurikul;
- več pozornosti bi bilo treba posvetiti vlogi ravnatelja kot ključnega za vpeljavo podjetniškega izobraževanja na šoli;
- učitelji morajo imeti ustrezen dostop do podjetniškega izobraževanja in usposabljanja in imeti dovolj časa za tovrstno poučevanje in timsko delo;
- pomembno je, da dijake prepoznamo kot »ambasadorje« v odnosu do ravnatelja, učiteljev in drugih dijakov in da imajo dijaki dovolj časa za delo v njihovih »podjetjih« in ustrezno podporo učiteljev, mentorjev ali obojih;
- na območni ravni je za nadaljnje izobraževanje treba vzpostaviti močne poslovne mreže, ki vključujejo mentorje, šole in organizacije, ki se ukvarjajo s podjetništvom, ali podobne organizacije;
- o podjetniškem izobraževanju, učnem procesu in metodah ocenjevanja je treba informirati starše, s čimer zagotovimo njihova vključenost;
- pri spremljanju tovrstnih projektov je pomembna tudi evalvacija.

Na zaključnem srečanju tega projekta (JA Europe in Eastern Norway Research Institute, prav tam) so povzeli tudi sintezne ugotovitve na podlagi mnenj udeleženih učiteljev in ravnateljev in sicer:

- ni dobro, da se s podjetništvom oz. podjetnostjo ukvarja en sam učitelj, ampak je nujno, da gre za skupino učiteljev (tim), da si lahko izmenjujejo mnenja, svetujejo ipd., prav tako pa je nujno povezovanje (mreženje) med šolami na območni in mednarodni ravni;
- v razvijanje podjetništva naj bodo na različne načine in različno poglobljeno vključeni prav vsi učitelji na šoli;
- izkušeni učitelji so lahko mentorji manj izkušenim, saj ni pričakovati, da bi vsi obvladali podjetniško delovanje;

- vključevati je treba lokalno okolje, začnemo pa lahko s starši;
- izboljšati je treba šolsko okolje in dvigniti zavedanje: prilagajati se je treba dejavnostim, omogočati timsko delo, združevati ure in delati glede na napredovanje pri razvoju podjetnosti, vključevati pa je treba tudi zunanje strokovnjake;
- med najbolj pomembnimi dejavniki je podpora ravnatelja, ki naj bo vključen ali vsaj informiran o dejavnostih, napredku in dosežkih.

Junior Achievement Europe (JA Europe) in Evropska podjetniška mreža (EE HUB, European Entrepreneuership Education NETwork[6]) sta oktobra 2019 pripravila skupno izjavo oz. sporočilo o pomenu podjetniškega izobraževanja *Making European schools more entrepreneurial will benefit the economy, the schools and young people* (Z bolj podjetnimi evropskimi šolami bo pridobilo gospodarstvo, šole in mladi) (JA Europe, 2019). Šlo je nekakšno sporočilo delovnemu srečanju ministrov v okviru Sveta za ekonomske in finančne zadeve EU, ki je bilo 8. novembra 2019 pod predsedovanjem Finske.[7]

Sporočilo je nastalo na podlagi izkušenj iz mednarodnega projekta za razvoj podjetništva *Inovacijski grozd za podjetniško izobraževanje*, ki smo ga že omenili, a so ga za ta namen nekoliko razširili z ugotovitvami iz drugih projektov in raziskav.

V uvodu sporočila organizaciji navajata, da povečevanje količine in kakovosti praktičnih podjetniških izkušenj, ki jih šole ponujajo mladim, prinaša koristi gospodarstvu, šolam in njim samim. Načrtovano ministrsko srečanje naj bi bila edinstvena priložnost za vzpostavitev potrebnih povezav med političnimi odločitvami, ki obravnavajo vprašanja izobraževanja, in potrebami na trgu dela. Krepitev podjetništva naj bi olajšala prehod mladih iz izobraževalnega sistema na trg dela, koristila pa bi tudi delodajalcem in gospodarstvu kot celoti. Članice EU bi se morale zato zavezati, da bodo pregledale svoje nacionalne kurikule in ocenile, ali je podjetniško izobraževanje sestavni del učnih načrtov na vseh stopnjah izobraževanja.

Sledijo podrobnejše ugotovitve.

1. **Podjetniško izobraževanje kot gonilo gospodarstva**
   - Raziskave kažejo na dolgoročni učinek podjetniškega izobraževanja na zaposljivost, gospodarsko rast in ustvarjanje delovnih mest.
   - Zunanja evalvacija na Švedskem je pokazala, da so tisti, ki so bili vključeni v podjetniško izobraževanje organizacije JA Europe, našli zaposlitev v štirih mesecih po diplomi, medtem ko je bilo za kontrolno skupino obdobje enajst mesecev ali več.
   - Druga raziskava z Norveške prav tako kaže, da imajo nekdanji udeleženci podjetniškega izobraževanja JA Europe 12 odstotkov višji povprečni dohodek in da je 44 odstotkov večja verjetnost, da zasedejo vodilne položaje. Ista raziskava kaže tudi, da program organizacije JA Europe povečuje verjetnost, da bo posameznik pozneje v življenju ustanovil podjetje.
   - Raziskava iz Velike Britanije kaže, da nekdanji udeleženci izobraževanja v okviru JA Evrope ustanovijo trikrat več (15 odstotkov) zagonskih podjetij kot povprečni prebivalci v Evropi (5–6 odstotkov). Poleg tega ta podjetja po navadi zaposlujejo več ljudi, so bolj inovativna in raznolika.

---

6 EE-HUB, ki ga vodi JA Europe in ga podpira Evropska komisija, je specializirana mednarodna mreža, ki združuje evropske in druge nacionalne vlade, podjetja, nevladne organizacije, raziskovalce in pedagoge za sodelovanje in izmenjavo znanja. Je edinstven vir strokovnega znanja, izkušenj in raziskav, katerega poslanstvo je povečati količino, kakovost in vpliv podjetniškega izobraževanja v Evropi. EE-HUB se skupaj z JA Europe zavzema za to, da mora vsak mladi imeti vsaj eno praktično podjetniško izkušnjo, preden zapusti šolanje.

7 Ministri in ministrice za finance in izobraževanje so na podlagi dokumenta predsedstva za razpravo opravili javno razpravo o trdni gospodarski osnovi za Evropo: prizadevanje za učinkovitost, uspešnost in kakovost izobraževanja in usposabljanja. To je bila prva priložnost za ministrice in ministre za finance in izobraževanje, da izmenjajo mnenja o tem, kako pomemben je človeški kapital kot temelj blaginje v Evropi. V razpravi so poudarili cilj Evropskega sveta, da okrepi vlaganje v spretnosti in znanje ter izobraževanje ljudi. Finska ministrica Li Andreson je takrat izjavila, da sta izobraževanje in usposabljanje najboljši naložbi družbe. Vlaganje v izobraževanje ustvarja blaginjo in delovna mesta ter spodbuja trajnostno rast. Da bi ustvarili trdnejšo Evropo, je treba zagotoviti, da bo imel vsakdo dostop do visokokakovostnega izobraževanja v vseh obdobjih svojega življenja (splet: https://www.consilium.europa.eu/sl/meetings/ecofin/2019/11/08/).

2. **Podjetniško izobraževanje kot način posodobitve poučevanja in izobraževanja**

   - Raziskave kažejo, da podjetniško izobraževanje ustvarja kolektivno udejstvovanje vseh članov šolske skupnosti (vodstvo, pedagoško in nepedagoško osebje, starši in poslovneži), kar ima za posledico pozitiven vpliv na šolsko okolje. Razmerje med učitelji in dijaki se pozitivno spreminja; dijaki postajajo enakopravnejši z učitelji zaradi svojega dela, odnosi postajajo bolj neformalni. Študija je pokazala, kako lahko ustvarjanje takšnih okolij poveča občutek pripadnosti dijakov k šoli, spodbuja inkluzijo in zmanjšuje osip.
   - Pomemben element, ki še vedno manjka v številnih izobraževalnih sistemih, so inovacije. Do 75 odstotkov evropskih učiteljev ne čuti spodbude, da bi v razred vnašali inovacije. Učitelji kot izvajalci podjetniškega učenja potrebujejo več usposabljanj in druge podpore.
   - Prednosti podjetniškega izobraževanja so še posebno vidne pri poklicnem izobraževanju in programih usposabljanj, zato bi moralo biti podjetniško učenje sestavni del poklicnega izobraževanja oz. programov usposabljanj.

3. **Podjetniško izobraževanje mlade opremi za uspeh v svetovnem gospodarstvu**

   - Vsi mladi bi morali biti sposobni v šoli pridobiti podjetnostne kompetence, opredeljene v okviru ključnih kompetenc EntreComp.
   - Podjetniško izobraževanje razvija kompetence, ki so najpomembnejše oz. ključne za prihodnje ustvarjanje delovnih mest. To postavlja pomemben izziv za izobraževalne sisteme v vseh evropskih državah, saj je ključna gonilna sila ustvarjanja delovnih mest, inovacij in razvoja ključnih kompetenc za mlade generacije.
   - Podjetniško izobraževanje izboljšuje šolsko uspešnost s spodbujanjem razvoja ključnih kompetenc, kot so matematične, digitalne in komunikacijske kompetence, ter ima pozitiven učinek tudi pri drugih predmetih.
   - Raziskava o vplivu podjetniškega izobraževanja kaže, da dijaki postanejo bolj motivirani za učenje in da svoje izobraževanje dojemajo kot smiselno.
   - Kot rezultat resničnih delovnih izkušenj in izpostavljenosti poslovnim izzivom mladi s podjetniškimi izkušnjami kažejo jasnejše karierne cilje.
   - Dijaki, ki so imeli v šoli praktične podjetniške izkušnje, so po končani šoli podjetniško ambicioznejši.

Poročilo je pozvalo ministre, da:

- povečajo medresorsko usklajevanje na nacionalni in evropski ravni, da se izobraževanje uskladi s potrebami trga dela;
- pregledajo nacionalne strategije za izobraževanje in ekonomsko politiko, ki bi morale poudarjati podjetniško izobraževanje kot način opremljanja mladih s potrebnimi veščinami oz. kompetencami;
- zagotovijo, da bodo mladi prečna prednostna naloga v prihodnji strateški agendi za Evropo na vseh političnih področjih.

Izkušnje v Sloveniji na podlagi evalvacije šol, vključenih v projekt PODVIG, po zaključku šolskega leta 2020/21

Po tretjem letu dela smo v projektu PODVIG opravili kvalitativno analizo dejavnosti v projektu na ravni šol (ZRSŠ, 2021). V evalvaciji je sodelovalo 35 gimnazij. Povzemamo glavne ugotovitve.

Pozitivne izkušnje

Učitelji kot pozitivne izkušnje navajajo medpredmetno oz. interdisciplinarno povezovanje, timsko delo, stalno sodelovanje s kolegi, stike z drugimi učitelji in šolami.

Pozitivne izkušnje za učitelje na vsebinskem področju

- Učitelji so ugotovili, da lahko dejavnosti, s katerimi krepijo podjetnostne kompetence, vključijo v najrazličnejše oblike dela (pouk, obvezne izbirne vsebine, projektni dnevi, športni dnevi idr.) – ne sprašujejo se več, kam takšne dejavnosti vključiti, ampak kako, da bodo imeli dijaki kar največjo korist.
- Projekt omogoča bolj eksplicitno in načrtovano vključevanje, razvijanje in spodbujanje kompetenc podjetnosti v različne dejavnosti v okviru rednega pouka in v dodatnih dejavnostih.
- H krepitvi kompetenc podjetnosti prispevajo učne ure, ki so vključene v redni izobraževalni učni načrt s medpredmetnim povezovanjem in sodelovanjem z okoljem in širšo skupnostjo.
- Učitelji s podjetnostjo prepoznavajo družbene, okoljske, gospodarske, osebne ter timske izzive.
- Vključujejo vsebine, ki smiselno dopolnjujejo pouk in omogočajo osebni razvoj dijaka na področjih, ki so predmet njihovega zanimanja.
- Vpeljujejo podjetnost ob reševanju problemov v smeri iskanja trajnostnih rešitev.
- Vpeljujejo teme, ki so aktualne, zanimive, predstavljajo izziv, pa za njih ni časa med »običajnim« poukom.
- Več uporabljajo sodobne metode, raziskovanje, avtentične naloge, samostojno delo dijakov, večpredmetnost problemov, iskanje virov in urjenje različnih veščin oz. jih vpeljujejo v pouk.
- Učitelji razmišljajo in udejanjajo aktivne oblike pouka, da so dijaki v aktivni, podjetni vlogi, pri čemer so sami nosilci zamisli ali aktivno vplivajo na potek ure oziroma dejavnosti.
- V razredu učitelji naredijo zaradi projekta kaj, česar drugače ne bi.

Sodelovanje med učitelji in osebna rast:

- učitelji med sabo več sodelujejo in se seznanjajo z novimi znanji, ki presegajo njihova področja dela, pri čemer tako profesionalno kot osebnostno rastejo – vseživljenjsko učenje;
- več in bolj poglobljeno sodelovanje med učitelji, izmenjava različnih mnenj, pogovori, iskanje skupnega namena izvajanja projekta na šoli (glede na vizijo šole), diskusije o tem, kaj bi radi izboljšali, kje so na šoli šibki, kako bi to lahko izboljšali;
- več sodelovanja učiteljev na različnih ravneh: v aktivu, znotraj učiteljskega zbora in s tem izmenjava pogledov, idej in znanj;
- povečuje se odgovornost učiteljev;
- strokovni napredek učiteljev (več izmenjav izkušenj v zbornici, nove metode pouka, IKT, vsebinska znanja);
- pomembna je formalna podpora dejavnostim podjetnosti in podjetništva, ki jih izvajajo na šolah (podpora ravnateljev oz. vodstvenih delavcev).

Pri analizi evalvacij šol smo ugotavljali učinke oz. posledice projektnih dejavnosti, kakor so jih pri **dijakih** zaznali učitelji:[8]

- dijaki so se začeli bolj zavedati, kako pomembne so različne podjetnostne kompetence v celotnem procesu izobraževanja;
- povečalo se je prepoznavanje podjetnostnih kompetenc oz. zavedanje, kaj so podjetnostne kompetence in v kakšni meri jih dijaki razvijajo v šoli;
- dijaki razvijajo kulturo podjetnosti v smeri trajnostnih rešitev, aktiviranja virov, vizije v prihodnost, dela z drugimi – mreženje, učenje z izkušnjami;
- pri dijakih je opazen napredek pri razvoju podjetnostnih kompetenc, mdr. načrtovanje in vodenje, motivacija in vztrajnost, vključevanje drugih;
- povečala se je avtonomija dijakov (od močne zunanje podpore do samostojnosti);
- dijaki krepijo avtentične oblike timskega dela, spoznavajo njegove izzive, prednosti in slabosti, hkrati pa se vse bolj zavedajo, da v delovnem procesu sodelavcev ne izbirajo, temveč se učijo veščin prilagajanja ter prevzemajo odgovornost v skupini;
- dijaki lahko izbirajo med različnimi dejavnostmi, različnimi kompetencami podjetnosti, lahko izberejo tisto, ki jim bolj ustreza in tako dobijo tudi večjo motivacijo za delo;
- več dela v manjših skupinah in izhajanja iz interesov dijakov (praviloma) omogoča večjo angažiranost, dejavnost in motiviranost za delo;
- dijaki postajajo bolj samozavestni in odkrivajo svoje (nove) sposobnosti;
- osebni razvoj dijakov na področjih, ki so predmet njihovega zanimanja;
- ob izzivih (osebnih ali timskih), s katerimi se soočajo, pridobivajo samozavest, samostojnost in komunikacijske veščine.

Menijo, da je aktiviranje vseh teh potencialov njih kot mladih ljudi lahko pomemben prispevek pri razvoju boljše, pravičnejše in visokoizobražene družbe.

Izzivi[9]

Učitelji so navajali različne izzive, ki jih je prinesel projekt PODVIG. Razdelili smo jih na izzive s področja organizacije dela in izzive glede razvijanja podjetnostnih kompetenc.

Izzivi glede organizacije in izvajanja:

- težave pri organizaciji in izvedbi določenih dejavnosti na daljavo (delo nekaterih članov je vezano izključno na delo v živo in ne prek elektronskih medijev);
- kako pritegniti kolege k aktivnemu sodelovanju pri projektu in iskanju novih in raznovrstnih idej (širitev mreže aktivno sodelujočih je zahteven izziv);
- uvajanje novih članov projekta;
- kaj storiti oz. kako podpreti nekatere učitelje, da bi spremenili ustaljeni način delovanja, poučevanja;

8 Ne gre za ugotovitve zunanje evalvacije Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem, ampak notranjo evalvacijo šol ob koncu šol. l. 2020/2021, kjer je sodelovalo 35 oz. polovica vključenih gimnazij.

9 Izzive smo (za razliko od težav) razumeli kot premostljive težave, torej probleme, katere so učitelji bolj ali manj uspešno tudi rešili.

- najti čas za sestajanje tima in zagotoviti udeležbo več članov tima na delavnicah, kar je včasih nemogoče izvesti zaradi poteka pouka na šoli in na daljavo;
- kako udejanjiti nadaljnje sodelovanje z drugimi oz. bližnjimi gimnazijami;
- čas, ki je potreben za izvajanje podjetnosti, ter časovno in organizacijsko načrtovanje in dogovarjanje znotraj posameznih timov; vrednotenje idej, usklajevanje, kriteriji uspešnosti itn., še posebno če vse poteka na daljavo;
- veliko dodatnega dela pri načrtovanju in sami izvedbi načrta, ki pa obogati pouk, da je za dijake zanimivejši;
- promocija nadpovprečnega dela mnogih zaposlenih na naši gimnaziji (pri delu z dijaki in delu navzven) ter aktivirati tiste, ki imajo še določene zadržke.

Izzivi glede vsebinskega dela za razvijanje podjetnostnih kompetenc:

- natančnejše načrtovanje korakov dela skozi šolsko leto;
- načrtovanje zahtevnejših kurikularnih povezav;
- vzdrževanje ravnovesja med razvijanjem kompetenc in vsebinskimi cilji;
- kako poiskati konkretne, smiselne in izvedljive vsebine, pri katerih bi učitelj deloval kot motivator in kompetenten mentor, težišče dejavnosti pa prepustil dijakom samim;
- kako poiskati zanimive in tudi v vsakdanjem življenju uporabne vsebine (mdr. v zvezi s finančno pismenostjo);
- kako izbrati pravo temo, materiale za izvedbo praktičnih izdelkov ipd.;
- izvedba dejavnosti (učnih ur), ki spodbujajo in razvijajo kompetence, ki so redkeje spodbujane pri nekem predmetu;
- kako pripraviti različne dejavnosti in določiti kriterije uspešnosti;
- kako dosledneje slediti razvijanju veščin (spremljanje napredka);
- vnaprej načrtovati interdisciplinarne tematske sklope tako, da bodo vključevali mednarodne projekte in povezave.
- sistemsko uvajanje vseživljenjske karierne orientacije v vse letnike gimnazije pri čim več predmetih in z različnimi organiziranimi dejavnostmi izven pouka;
- vključevanje razrednikov vseh letnikov v projekt PODVIG;
- motivacija manj zainteresiranih učencev.

Kot izziv so navajali tudi, kako načrtovati trajno implementacijo kompetenc, ki naj bi jih razvili v okviru projekta PODVIG, kar je naloga tako za gimnazije kot za Zavod RS za šolstvo.

Težave

Učitelji so navajali naslednje težave:

- zaradi težkih razmer[10] so nekateri profesorji težko opravljali že svoje redno delo, saj je bilo ogromno dela z dijaki nižjih letnikov, ki so potrebovali ogromno individualne podpore učitelja (za vnaprej se moramo na take situacije dela na daljavo pripraviti prej – pravočasno načrtovati –, saj bomo projekte tako veliko lažje izvedli);
- če je tim projekta PODVIG na šoli maloštevilen, je težko dobiti dodatne oz. nove člane;
- zaradi večjega števila članov šolskega tima in obveznosti članov na drugih šolah težave z usklajevanjem terminov za izvedbo sestankov tima;
- težko je motivirati dijake ob delu na daljavo;
- delo na daljavo pomeni več individualnega dela dijakov doma;
- pomanjkanje finančnih sredstev za uresničitev idej – izdelki.

Sklep

Ugotavljamo, da imajo prizadevanja za vključevanje podjetništva oziroma podjetnosti v šole mnoge pozitivne učinke. Čeprav smo se naslonili le na dva projekta – želeli smo ugotoviti, katere so posledice projektov, ki so potekali po sprejetju evropskega okvira EntreComp leta 2016 –, obe evalvaciji dokaj enotno potrjujeta pomen podjetniškega izobraževanja (v tujini) oz. pomen podjetnostnega pristopa v Sloveniji. Obe evalvaciji kot zelo pomembno izpostavljata vključenost dovolj velikega deleža učiteljev na šoli, pomen timskega dela in vlogo vodstvenih delavcev. Prav tako lahko izpostavimo ugotovitev, da ni dovolj se le bežno dotakniti podjetništva oziroma podjetnosti, delo na tem področju mora biti poglobljeno in intenzivno. Ta ugotovitev je še posebno pomembna, saj menimo, da je poglobljeno delo pri vseh podjetnostnih kompetencah možno doseči le ob vključevanju podjetnosti v vse oblike vzgojno-izobraževalnega dela in ne le v izbrane projekte ali predmete.

Viri in literatura

Borstner, M. (2017). Analiza učnih načrtov v gimnaziji z vidika podjentosti. Interno gradivo. Zavod RS za šolstvo.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe. Eurydice Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://publications.europa.eu/resource/cellar/74a7d356-dc53-11e5-8fea-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_1

JA Europe in Eastern Norway Research Institute. (2018). *A Summary of the key findings from the ICEE research project on the impact of entrepreneurship education.* www.icee-eu.eu/component/attachments/?task=download&id=624:ICEE-Summary-of-findings-web

JA Europe. (15. 10. 2019). *Making European schools more entrepreneurial will benefit the economy, the schools and young people.* http://ee-hub.eu/index.php?option=com_attachments&task=download&id=1134:FinlandEUPresidency2019_Council_meeting8November

Shulman, D. R. (19. 1. 2020). *5 Critical Reasons Parents Should Model Entrepreneurship Skills Daily.* Forbes. https://www.forbes.com/sites/robynshulman/2020/01/19/5-critical-reasons-parents-should-model-entrepreneurship-skills-daily/#380f94082b2e

Szabó, A. (2019). *Entrepeneurship Education in Europe.* Conference paper, March 2019. https://www.researchgate.net/publication/331873813_ENTREPENEURSHIP_EDUCATION_IN_EUROPE

Zavod RS za šolstvo. (2021). Evalvacija dejavnosti v okviru projekta PODVIG v šol. l. 2020/2021. ZRSŠ, interno gradivo projekta.

10 Posledica epidemije zaradi koronavirusa (SARS-CoV-2).

6.2 Evalvacija projekta PODVIG

Dr. Anton Polšak, *Zavod RS za šolstvo*

Izvleček

V prispevku opisujemo pomen evalvacije pri razvijanju podjetnostnih kompetenc. Razvitost kompetenc smo ugotavljali z vprašalniki za dijake, učitelje in ravnatelje, ki smo jih anketirali na začetku projekta, med njim in na koncu. Gre za kompleksno problematiko, saj je kompetence težko (iz)meriti ne glede na način oz. metodologijo. Uporabili smo posredno merjenje, da so anketiranci izražali svoje strinjanje s trditvami o razvitosti podjetnostnih kompetenc in o tem, kako pogosto jih razvijajo učitelji pri dijakih (vidik učitelja) in kako pogosto jih pri dijakih razvijajo učitelji po mnenju dijakov (vidik dijaka). Ob tej zunanji evalvaciji smo spodbujali tudi t. i. sprotno evalvacijo učnih dejavnosti pri učiteljih in dijakih.

Ključne besede: gimnazija, evalvacija, podjetnost, učni napredek

Uvod

Skladno z razpisnimi cilji projekta in konceptualizacijo podjetnosti ter evropskim okvirom podjetnostne kompetence (EntreComp, 2016 in 2018) je evalvacija zajemala analizo dosedanjih praks pri konzorcijskih partnerjih (vključno gimnazije), ugotavljanje stanja na področju razvijanja podjetnostne kompetence oziroma obstoječega stanja na ravni gimnazij (anketa za ravnatelje), ugotavljanje napredka razvoja podjetnostne kompetence pri dijakih in učiteljih ter evalvacijo didaktičnih pristopov in samoevalvacijo učiteljev in dijakov.

Izhodišča in cilji analize dosedanjih praks in stanja

Cilji analize stanja dosedanjih praks in izhodiščnega stanja so bili:

- pripraviti analizo stanja v obstoječih projektih in dejavnostih (domačih in mednarodnih) upoštevajoč EntreComp;
- evidentirati različne prakse pri konzorcijskih partnerjih (brez gimnazij) in dosedanje dejavnosti konzorcijskih partnerjev na področju razvijanja kompetenc podjetnosti (vsebinski in izvedbeni vidik) z namenom vključevanja obstoječega v koncept izobraževanja in dela z mentorji, učitelji in ravnatelji;
- na gimnazijah evidentirati dosedanje prakse pri razvijanju kompetence podjetnosti (upoštevajoč EntreComp) na ravni izvedbenega kurikula (različni didaktični pristopi, modeli razvijanja podjetnosti ter druge dejavnosti gimnazije, npr. sodelovanje gimnazije z okoljem);
- pregled teorije in prakse kompetence podjetnosti v mednarodnem prostoru v izbranih državah;
- priprava metodologije za analizo izhodiščnega stanja, kar je služilo za ugotavljanje napredka na tem področju;
- z vidika ciljev projekta ugotoviti začetno razvitost podjetnosti pri dijakih ter pogoje na gimnazijah, ki omogočajo razvijanje podjetnosti (upoštevajoč EntreComp).

Poleg osnovne metodologije projekta na ravni konzorcija smo v okviru projekta:

- pripravili izhodišča za analizo stanja pri konzorcijskih partnerjih in izdelali poročilo analize stanja pri konzorcijskih partnerjih, pri čemer smo ugotavljali pogostnost in načine sodelovanja konzorcijskih partnerjev s šolami;
- razvili instrumentarij za spremljanje in evalvacijo začetnega, vmesnega in končnega stanja razvitosti kompetence podjetnosti v gimnazijah;
- pripravili poročilo o razvitosti kompetence podjetnosti na gimnazijah na začetku, v sredini in na koncu projekta.

Instrumentarij za spremljanje in analizo razvitosti kompetence podjetnosti so nosilci evalvacije (Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem, nosilka naloge dr. Amalija Žakelj) med projektom dogradili z vprašanji o opaženem napredku na izbranih področjih.

Rezultati analize stanja (ob začetku projekta) so nam služili kot izhodišče za evalvacijo in nadaljnjo spremljavo kompetence podjetnosti v okviru projekta.

Pri konzorcijskih partnerjih (razen Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem) smo ugotavljali stanje na dva načina:

- z vprašalnikom za partnerje razen gimnazij,
- z vprašalniki za dijake, učitelje (strokovne delavce) in ravnatelje, ki so spraševali tako po stanju (kaj gimnazije že delajo na področju razvijanja podjetnosti) kot po razvitosti kompetenc,
- z rubrikami v operativnih načrtih za razvijanje podjetnostne kompetence v šolah.

Vprašalnik za partnerje je vseboval ključna vprašanja z namenom, da dobimo vpogled v to, s čim zunanji partnerji že sodelujejo z gimnazijami in kako, koliko šol (gimnazij) oz. dijakov je bilo vključenih v njihove dejavnosti, kako lahko podprejo gimnazije z vidika projekta, tj. na kakšen način lahko prispevajo dodano vrednost (metode, oblike, pristopi idr., kar na gimnazijah še ni prisotno oz. razvito).

V vprašalnike za dijake, učitelje (strokovne delavce) in ravnatelje so bila vključena tudi vprašanja za analizo stanja in obstoječih praks. Vprašalnike je glede na cilje projekta in vsebinski okvir EntreComp ustrezno pripravila Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo (v nadalj. ZRSŠ), s katerimi smo seznanili tudi druge konzorcijske partnerje (zlasti s Šolo za ravnatelje in Fakulteto za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru).

Za potrebe načrtovanja projektnih dejavnosti na ravni šol so ključne poudarke o dosedanjih praksah šole zapisale tudi v svoje načrte razvijanja podjetnostne kompetence. Analizo teh praks je opravil ZRSŠ. Ta del analize je bilo prvo izhodišče za nadgradnjo obstoječih modelov razvijanja podjetnostne kompetence v gimnazijah (skupina razvojnih in skupina implementacijskih gimnazij A).[1]

Spremljanje napredka razvoja podjetnostne kompetence

Spremljanje napredka je vključevalo spremljanje učinkov uvajanja podjetnostih kompetenc v pouk pri dijakih in učiteljih ter ravnateljih, s čimer smo ugotavljali napredek podjetnostne kompetence pri dijakih in učinek (spremembe) na ravni gimnazij. Na ravni gimnazij nas je zanimalo vključevanje novih didaktičnih strategij pri učiteljih in spremljanje v obliki samoevalvacije učiteljev (evalvacija pristopov in metod za razvijanje izbranih

1 V projektu je bila sprva mišljena skupina razvojnih in skupina implementacijskih gimnazij. Zaradi razporeditve finančnih sredstev in zaposlitve učiteljev v deležu (prvo, drugo in tretje leto 20 oz. 15 % in četrto leto 25 oz. 20 %) v okviru projekta, pa med njima praktično ni bilo večje razlike, prav tako so bila enotno za obe skupini organizirana usposabljanja. Zaradi tega je izven »razvojnega« dela v projektu ostalo le 15 t. i. implementacijskih gimnazij B.

podjetnostih kompetenc) ter samoevalvacije dijakov (evalvacija učnih situacij z vidika dijakov, kaj so ti z učnimi situacijami pridobili).

V projektu smo skladno s konceptualizacijo podjetnosti kvalitativno in kvantitativno spremljali in evalvirali razvoj podjetnostne kompetence (EntreComp) s prej opisano metodologijo. Posebej pozorni smo bili na implementacijo modela ter didaktičnih pristopov oz. strategij učenja in poučevanja ter dejavnosti dijakov v razmerju z lokalnim okoljem. S pomočjo oddanih letnih operativnih načrtov in sprotnih priprav (učnih situacij za razvijanje podjetnostnih kompetenc) smo spremljali nastajanje in kakovost didaktičnega oz. učnega gradiva. Prav tako smo sproti prilagajali izobraževanja za ravnatelje in strokovne delavce.

Ob sprotni komunikaciji z vodji in člani šolskih projektnih timov smo evalvirali razumevanje in uporabo podjetnostne kompetence pri dijakih, strokovnih delavcih in ravnateljih ter ugotovitve uporabili za dopolnjevanje oz. nadgrajevanje začetnega modela podjetnosti, didaktičnih pristopov, didaktičnega gradiva in usposabljanj.

V samoevalvacijo dela oz. spremljanje napredka razvoja kompetence podjetnosti smo vključili tako ravnatelje kot strokovne delavce in dijake. Pri tem je bil ključen formativni pristop spremljanja v procesu poučevanja, o čemer pišemo v posebnem prispevku.

Konzorcijski partnerji (nosilec naloge Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem) so v zvezi z načrtom in izvedbo spremljanja in evalvacije opravili naslednje naloge:

- konceptualizacija, priprava in izvedba instrumentarija za začetno, vmesno in končno analizo razvitosti kompetence podjetnosti v gimnaziji (pri ravnateljih, strokovnih delavcih in dijakih);
- skupaj s člani projektnega tima ZRSŠ evalvirali didaktične pristope in strategije učenja in poučevanja ob implementaciji načinov, s katerimi so učitelji razvijali oz. uvajali kompetenco podjetnosti v pouk;
- uporabili izsledke evalvacij za ugotavljanje odvisnosti razvoja kompetence podjetnosti od didaktične izvedbe pouka.

Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem je kot nosilec evalvacije na metodološko ustrezen in ciljem projekta prilagojen način pripravila instrumentarij za merjenje, ki se je nanašal na dijake, učitelje oz. strokovne delavce in ravnatelje. V delu, ki se je nanašal na razvitost kompetenc, so dijaki, učitelji in ravnatelji ocenili svoje trenutne oz. obstoječe kompetence, ki so bile ustrezno prevzete po okviru podjetnostne kompetence (EntreComp) in oblikovane po skupnih značilnostih v področja. Vprašalniki za ravnatelje so bili anonimni, za učitelje in dijake pa je bila zagotovljena ustrezna sledljivost, anonimnost pa je bila zagotovljena s šiframi. Pridobiti je bilo treba soglasje dijakov za sodelovanje pri izpolnjevanju vprašalnikov. Pri dijakih in učiteljih sta bili ključni dve izvedbi oz. meritvi: ob začetku projekta in pred koncem projekta, in sicer tako, da je bilo do konca projekta mogoče opraviti ustrezne primerjave in analize. Za ugotavljanje vmesnega stanja oz. vmesnih rezultatov je bilo predvideno in izvedeno vmesno merjenje. Merjenje začetnega, vmesnega in končnega stanja je potekalo na razvojnih in na implementacijskih gimnazijah A, ker je ključni cilj ugotavljanje učinka oz. napredka pri razvitosti kompetenc, ki so posledica projektnih dejavnosti. Glavni nosilec naloge Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem je poskrbela za sestavo in dopolnjevanje anket, izvedbe in analize in pripravila vmesna in končna poročila.

Drugi del evalvacije so opravile šole s poročanjem o dejavnostih. Analizo dejavnosti smo opravili s pregledom operativnih načrtov šol in načrtov učnih situacij. Učne situacije pomenijo v našem primeru pripravo na posamezno učno uro ali pripravo na večurni učni sklop. V ta sklop evalvacij spadajo tudi učiteljeve sprotne evalvacije dela in samoevalvacijo ali vrstniško povratno informacijo dijakov. Samoevalvacija dela učiteljev je bila v bistvu nadgradnja že do sedaj precej razširjene prakse, ki omogoča razmislek za izboljševanje lastne učne prakse, s samoevalvacijo oz. vrstniškim povratnim informiranjem pa so bili v sprotno evalvacijo aktivno vključeni tudi dijaki.

Sklep

Z namenom spremljanja razvijanja podjetnostnih kompetenc smo v projektu PODVIG najprej ugotavljali stanje na začetku projekta, nato pa napredek na tem področju s t. i. zunanjo in notranjo evalvacijo ali samoevalvacijo. Nosilec zunanje evalvacije Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem je s tremi anketiranji dijakov in učiteljev ter dvema anketiranjima ravnateljev ugotavljala splošni napredek pri razvijanju podjetnostnih kompetenc, pri čemer naj bi bil napredek ali razlika med začetnim in vmesnim oz. končnim stanjem (tudi) posledica projektnih dejavnosti. Prav tako pomembna je bila sprotna evalvacija didaktičnih pristopov za razvijanje podjetnostnih kompetenc pri učiteljih (iz pedagoške literature poznana kot samoevalvacija oz. samorefleksija), dijaki pa so bili v evalvacijo napredka vključeni s t. i. formativnim pristopom, ki dijake aktivno vključuje v vse faze učenja in na koncu vključuje tudi samorefleksijo in vrstniško povratno informiranje.

Viri in literatura

Vprašalniki za merjenje začetnega, vmesnega in končnega stanja razvitosti podjetnostnih kompetenc pri dijakih, strokovnih in vodstvenih delavcih. Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem, 2018–2022 (interno gradivo projekta).

6.3 Dileme ocenjevanja razvitosti podjetnostne kompetence

Dr. Robert Repnik, dr. Milan Svetec, dr. Andreja Špernjak, dr. Eva Klemenčič,
Fakulteta za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru

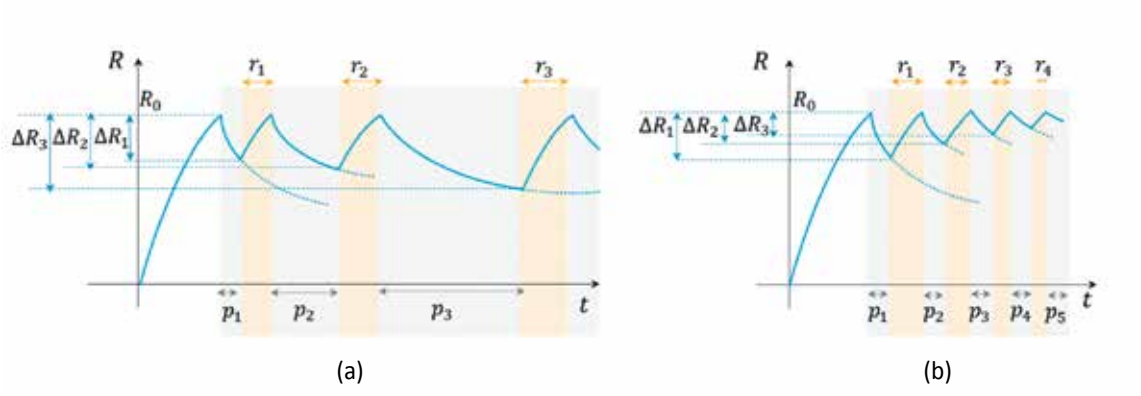
Izvleček

Kompetence lahko razumemo kot splet znanja, spretnosti in veščin ter odnosov. Običajno je v šolah največji poudarek na pridobivanju (in preverjanju) znanja, manj pa na ostalih komponentah kompetenc. Pri tem je dobro imeti pred očmi ugotovitve, da je treba znanje periodično obnavljati, saj je podvrženo pozabljanju. V prispevku gradimo na tem in ugotavljamo možne vzroke za neobstoj ocenjevanja kompetenc v šolah ter predlagamo, kako to spremeniti. V nadaljevanju se naslanjamo na kompetence podjetnosti, kot so bile obravnavane v okviru aktualnih projektov v osnovnih šolah in gimnazijah. Ugotovljamo, da gre za vseživljenjski koncept razvoja tovrstnih kompetenc, ki jih morda celo ni mogoče v celoti ocenjevati. Ugotavljamo, da so kompetence podjetnosti prenosljive in kot take jih lahko razvijamo načeloma pri vseh predmetih. Nekatere od teh kompetenc razvijamo vse življenje. Razvoj kompetenc pa je mogoče razumeti tudi na način, da je ta bližje vzgojnemu kot izobraževalnemu procesu.

Ključne besede: kompetence, PODVIG, prenosljivost kompetenc, vzgojni proces in kompetence

Od znanj h kompetencam

Dandanes je v vzgojno-izobraževalnem procesu pogosto bolj poudarjeno pridobivanje znanja in manj usvajanje spretnosti oz. veščin. Znanje je sicer izjemno pomembno, ampak žal precej obremenjeno s pozabo. Glede na proces pridobivanja znanja in motivacije učečega se znanje hitreje ali počasneje izgublja. Psiholog Herman Ebbinghaus (1880) je raziskoval spomin in pozabljanje ter predlagal model, po katerem spomin pada eksponentno s časom $R = e^{-t/s}$, pri čemer je R ohranjanje spomina (angl. *memory retention*), t čas in s moč spomina (angl. *strength of memory*). Če novopridobljenega znanja ne bomo uporabljali ali ga ponavljali, ga bomo sčasoma pozabili. S ponavljanjem novopridobljenega znanja lahko ohranjamo usvojeno znanje ali vsaj podaljšamo čas, v katerem usvojeno znanje pozabimo; zato predlagamo majhno modifikacijo citiranega modela (Slika 1). Na sliki vidimo začetno usvojeno znanje (R_0), ki ga z različnimi impulzi, na primer s ponavljanjem, poskušamo ohranjati. Če so zaporedni impulzi izvedeni v vedno daljšem časovnem intervalu (Slika 1a), kar pomeni, da je faza pozabljanja vedno daljša ($p_1 < p_2 < p_3$), bo impulz, potreben, da se povrne prvotno usvojeno znanje, časovno daljši ($r_1 < r_2 < r_3$). Vidimo tudi, da pri vsakem naslednjem zaporednem impulzu začnemo z nižje izhodiščne vrednosti R, zato so velikosti posameznih impulzov vse večje ($\Delta R_1 < \Delta R_2 < \Delta R_3$). Tudi eksponentna funkcija, ki opiše posamezno fazo pozabljanja, je vedno položnejša. Pri drugem pristopu so impulzi pogostejši, časovni intervali med zaporednimi impulzi pa so enaki (Slika 1b). V tem primeru je faza pozabljanja enako dolga ($p_1 = p_2 = p_3$), reaktivacijska faza, v kateri se z impulzom povrnemo na prvotno vrednost R_0, pa vedno krajša ($r_1 > r_2 > r_3$). Pri tem so velikosti posameznih impulzov vse manjše ($\Delta R_1 > \Delta R_2 > \Delta R_3$). Tudi pri tem pristopu privzamemo, da je eksponentna funkcija v vsaki naslednji fazi pozabljanja vse manj strma.



Slika 1: Model pozabljanja usvojenega znanja

Usvojeno znanje v tem modelu s časom eksponentno pada. Za ohranjanje usvojenega znanja R_0 so potrebni impulzi, ki so lahko nanizani a) v vedno daljšem časovnem intervalu (faze pozabljanja p_1, p_2, p_3 ..., osenčene s sivo barvo se podaljšujejo) ali b) v enakih časovnih intervalih (enaka dolžina faz pozabljanja). Slednje vpliva na čas reaktivacijskih faz (r_1, r_2, r_3 ...) osenčenih z rumeno barvo, s katerimi se želimo vedno znova povrniti v začetno stanje. Z ΔR_i so označeni impulzi za ohranjanje znanja, katerih velikost se različno spreminja glede na pristop a ali b.

Na pozabljanje poleg neuporabe znanja vplivajo tudi naslednji faktorji: zahtevnost znanja, način pridobivanja znanja (učne metode in učne oblike), prvotno slabše usvojeno znanje, negativna samopodoba, psihološki vzroki (na primer pozaba kot obrambni mehanizem), mentalna preobremenjenost, pomanjkanje koncentracije in truda (Murre in Dros, 2015).

Poznamo različne tehnike, s katerimi lahko treniramo in vzdržujemo znanje, na primer ponavljanje, povezovanje in uporaba znanja v realnih situacijah. Reaktivacijo znanja dosegamo tako s ponavljanjem znanja kot s preverjanjem oziroma uporabo znanja v novih situacijah, na primer ponavljanje se redno vključuje v pedagoški proces pri samem pouku, na primer pri uri ponavljanja, s ponavljanjem na začetku ure in preverjanjem znanja na koncu ure, kot tudi pri učenju doma. Znanje lahko vzdržujemo tudi s povezovanjem z znanjem, ki smo ga že usvojili, in s povezovanjem z vsebinami z različnih področij, saj omogoča prepoznavo uporabnosti znanja, prepletanja vsebin, obravnavo realnih primerov z interdisciplinarnih področij ter širše razumevanje vsebine. V učnih načrtih predmetov so dani predlogi za medpredmetno povezovanje, ki se jih splača preizkusiti z vidika boljšega razumevanja in trajnejšega znanja. Poleg naštetega lahko za okrepitev spomina in izboljšanje trajnosti usvojenega znanja preizkušamo tudi različne učne stile, oblikujemo in uporabljamo konceptualne mape in druge učne pripomočke in tehnike, ponavljamo in razlagamo vsebino s svojimi besedami idr.

Spomnimo se, kompetence sestavljajo znanje, spretnosti in veščine ter odnosi. Znanje lahko razvrstimo v več hierarhičnih ravni. Če oboje povežemo, ugotovimo, da se pri zahtevnejših ravneh znanja – zagotovo to velja za naravoslovna področja – spretnosti in veščine ter odnosi razvijajo intenzivneje.

Zavedati se moramo, da je osredotočanje samo na nižje ravni znanja, kar je žal še vedno prepogosta praksa ponekod v šolah, nezadostno za prihodnost. Ob pridobivanju znanja je zato pomembno razvijati tudi spretnosti in veščine ter odnose, torej nameniti pozornost celovitemu razvoju kompetenc.

Po našem mnenju je ključna težava pri vključevanju razvoja kompetenc v redni vzgojno-izobraževalni proces njihovo zahtevno ocenjevanje. Brez ocenjevanja razvoja kompetenc bo zaradi časovne obremenjenosti in zahtevanih vsebin, ki jih obravnavamo in ocenjujemo, zavedno vključevanje dejavnosti, ki podpirajo celovit razvoj kompetenc, izvedeno v manjši meri. Po našem mnenju je za trajno vpeljavo razvoja kompetenc v redni pedagoški proces ključno ponuditi učiteljem predlog za ocenjevanje ali še več – definirati standarde, ki bi bili podlaga za celovito ocenjevanje kompetenc, torej tudi spretnosti in veščin ter odnosov, ne le znanj.

Standardi znanja so že določeni v večini učnih načrtov predmetov, pri nekaterih, na primer v učnem načrtu predmeta fizika v programu splošna gimnazija, pa so v procesu izdelave. S standardizacijo sicer nekoliko izgubimo avtonomnost predvsem pri interpretaciji učne vsebine in ciljev, a olajša ocenjevanje in podajanje

povratnih informacij. Standardizacija znanja pomaga tako učitelju kot učečim, ki iz standardov lahko razberejo, kaj točno se od njih pričakuje ter katero znanje in v kolikšnem obsegu ter globini morajo usvojiti, da dosežejo določeno raven oziroma oceno. Še več, standardizacija ključno pripomore k poenotenju ocenjevanja znanja na vseh vzgojno-izobraževalnih zavodih. Standardizacija sicer poenostavi ocenjevanje, vendar je po našem mnenju v zvezi z razvojem kompetenc bistveno zahtevnejša kot na ravni znanja, čeprav ne trdimo, da je nemogoča. Pri vseh petnajstih podjetnostnih kompetencah bi bilo poleg opisnikov dobrodošlo pripraviti predlog standarda, ki bi določal, v najmanj kolikšni meri naj bi učeči na določeni stopnji izobraževanja razvil določeno kompetenco. S predlogom standardizacije bi olajšali ocenjevanje kompetenc in s tem osmislili zavedno vključevanje dejavnosti za razvoj kompetence v redni pedagoški proces.

Pomembno kakovost vnaša v gimnazijsko izobraževanje ločenost naravoslovnih predmetov, dobrodošlo in nujno pa je medpredmetno povezovanje. Menimo, da je treba spodbujati, da se učitelji naravoslovnih predmetov med seboj dogovorijo, da bodo določene izobraževalne cilje svojih predmetov vsi poučevali ob isti vsebini ali primerih. Vendar obstaja nevarnost odmika od usvajanja kompetenc pri pouku, če bomo prešli zgolj k tako imenovanim prečnim znanjem in prečnim vsebinam. Nenazadnje so to zgolj znanja in vsebine.

Nebo je meja?

Evropski okvir EntreComp (Bacigalupo idr., 2016), na katerem sloni izvajanje projekta PODVIG, vsebuje petnajst podjetnostnih kompetenc, ki so razvrščene na tri področja in osem ravni, ki jih po dve združujemo v osnovno oz. začetno, vmesno oz. raven samostojnosti, višjo oz. raven odgovornosti in strokovno raven oz. raven mojstrstva. Kompetence niso zapisane po ravneh izobraževanja, saj so bile razvite za namen vseživljenjskega učenja. Zato za nekatere kompetence lahko povemo, da jih do najvišje ravni lahko razvijamo vse življenje, pa najvišje ravni mogoče še ne bomo dosegli. Značilnost vseh kompetenc je to, da jih na začetku (lahko) razvijamo ob pomoči drugih (npr. učitelja) in šele od šeste ravni naprej okvir predvideva samostojno delovanje posameznika. Kako hitro pridemo do stopnje, ko lahko posameznik samostojno razvija določeno kompetenco podjetnosti, je prav tako nedoločeno. Odvisno je predvsem od tega, koliko je določena kompetenca potrebna pri vsakodnevnem opravljanju dejavnosti določenega posameznika. Če se pri tem ozremo na šolo/gimnazijo je prav gotovo doseganje višje ravni določenih kompetenc odvisno od usmeritve. Finančno in ekonomsko pismenost kot kompetenco bodo prav gotovo hitreje in na višji ravni usvojili dijaki ekonomske gimnazije. Pri tem pa za lažje usvajanje lahko uporabljamo različne modele (Rifel, 2021). Seveda je raven obvladanja določene kompetence znotraj istega razreda lahko različna, saj se podjetnostne kompetence ne razvijajo samo v šoli. Razvijamo jih v celovitem socialnem okolju, v katerega smo vtkani. Zato je raven obvladovanja določene kompetence na ravni istega razreda lahko zelo različna od osnovne pa vse do strokovne ravni. Predvsem gre za kompetence, kot so ustvarjalnost, sodelovanje, prevzemanje pobude in podobno, ki jih določeni posamezniki razvijejo že zgodaj, nekateri pa sorazmerno pozno. V tem oziru se začne vzpostavljati dvom v smiselnost ocenjevanja ravni doseganja kompetenc podjetnosti. V okviru projekta PODVIG smo želeli podjetnostne kompetence približati učiteljem vseh predmetov in jim olajšati vključevanje razvijanja teh kompetenc v okviru obstoječih učnih načrtov. To pomeni, da lahko isto kompetenco razvijamo pri več predmetih in na več različnih načinov. Treba se je prilagoditi dejanskim učnim kontekstom, da postanejo smiselni in uporabni v določeni okoliščini. Ali so ravni usposobljenosti neodvisne od konteksta, v katerem se razvija kompetenca? Na to vprašanje seveda lahko odgovorimo, da v celoti zagotovo ne. Ne moremo pa brez dodatnih raziskav zagotoviti, da se dosežena usposobljenost v enem kontekstu (npr. pri določenem predmetu) reflektira tudi v drugih kontekstih. Pri podobnih razmerah prav gotovo, kako pa je s tem na splošno?

Ob tem se zato postavlja vprašanje ocenjevanja doseganja usposobljenosti za kompetence podjetnosti. Kje jih ocenjevati? Kako? Kompetence kot splet znanja, spretnosti in veščin ter odnosov so pri tem prav poseben zalogaj. Posebej podjetnostne kompetence, take kot so predstavljene v omenjenem okviru EntreComp, so izredno heterogeno vzpostavljene v različnih individuumih in že startni položaj je za različne posameznike lahko na štirih različnih ravneh. Pri taki porazdelitvi je smiselno ocenjevati le absolutni napredek iz startnega položaja, če do ocenjevanja sploh naj pride.

Prenosljivost kompetence podjetnosti

V začetnih korakih projekta PODVIG smo na skupnih srečanjih s sodelujočimi pogosto naleteli na vprašanja in želene recepte, kako naj učitelji nekega predmeta pri dijakih razvijajo izbrane podjetnostne kompetence. Ker enovitega in končnega recepta za razvoj kompetenc podjetnosti ni, je za kratek čas nastalo negodovanje, a ko smo dovolj velikemu deležu učiteljev uspeli predstaviti, da so kompetence podjetnosti prenosljive oz. da niso vezane na določena strokovna področja, so ugotovili, da v bistvu kompetence podjetnosti pri dijakih razvijajo že ves čas, a se tega niti sami niso zavedali. Od te točke naprej smo v projektu lahko samo še rasli in pri dijakih zavestno še intenzivneje razvijali kompetenco podjetnosti.

Bistveno sporočilo in spoznanje je prenosljivost kompetence podjetnosti, in to ne glede na strokovno področje ali starost dijakov. Kompetence podjetnosti uvrščamo med »mehke veščine« (angl. *soft skills*), ki jih potrebujemo na vsakem koraku življenja, zato jih lahko tudi razvijamo pri vsakem šolskem predmetu. Drži, da nekatere kompetence podjetnosti lahko intenzivneje razvijamo na enih področjih, medtem ko druge intenzivneje na več različnih področjih. Lipman idr. (2015) so zapisali, da se »mehke veščine« nanašajo na širok nabor spretnosti, kompetenc, vedenj, odnosov in osebnih lastnosti, ki ljudem omogočajo učinkovito krmarjenje v svojem okolju, da dobro sodelujejo z drugimi, da so v vsakdanjem življenju učinkoviti in da dosegajo zadane cilje. »Mehke veščine« so široko uporabne in dopolnjujejo druge veščine, kot so tehnične, poklicne in akademske spretnosti. Kompetence podjetnosti so mehke veščine, za razvoj katerih je potreben čas. To je proces, ki ga ne moremo usvojiti kot branje, pisanje ali računanje. Ko se naučimo brati, beremo. Ustvarjalnost kot ena od petnajstih kompetenc podjetnosti pa ni veščina, za katero lahko rečemo, da smo usvojili njeno najvišjo raven. Lahko se učimo ustvarjalnega razmišljanja, pa vendar bomo enkrat uspešnejši, drugič manj. Ne vemo, kaj pomeni biti maksimalno ustvarjalen, saj še vedno obstaja možnost biti ustvarjalnejši, za razliko od branja. Ustvarjalnost kot primer kompetence podjetnosti, kar velja za vseh ostalih štirinajst kompetenc podjetnosti, lahko razvijamo pri vsakem šolskem predmetu, vsake učne vsebine. Kako bomo ustvarjalnost razvijali pri vsebinah predmeta, pa je v veliki meri odvisno od ustvarjalnosti učitelja. Zaradi tega si razvoji kompetenc podjetnosti pri različnih predmetih medsebojno niso konkurenčni, pri čemer namembnosti ter ciljev razvoja ne ponavljamo, ampak so k večjemu podpora in dopolnitev, saj kompetence podjetnosti lahko razvijamo na različne načine, z različnih zornih kotov. Kot primer navajamo kompetenco podjetnosti *delo z viri*. Neki učitelj bo dijake učil doslednega citiranja in upoštevanja avtorstva, da ne bi prihajalo do plagiatorstva; drug učitelj pa bo ravno tako posegel v isto kompetenco, a se bo osredotočil na delo s človeškimi viri (npr. zgodovinar, čeprav je človeški vir pomemben prav na vsakem področju). Če izpostavimo še kompetenco podjetnosti *sodelovanje z drugimi*, že znotraj iste discipline lahko razložimo različne spretnosti sodelovanja z drugimi. Primer športa: pri skupinskih športih je sodelovanje z drugimi (skupinska igra) popolnoma drugačno kot pri individualnih športih (sodelovanje s trenerjem in ostalo ekipo »v ozadju«). Oba načina sodelovanja sta izrednega, velikokrat tudi strateškega pomena za učinkovito sobivanje v vsakdanjem življenju. Kot lahko sklenemo, se lastnosti ene kompetence lahko vežejo na različne vsebine, in tovrstnih primerov je obilo.

Razvoj kompetenc podjetnosti lahko učečim na strukturiran in sistematičen način olajšajo razvoj znanja, stališč, interesov in veščin (Muliadi in sod., 2021). Za razvoj vseh štirih zapisanih stebrov je potreben čas, da jih učinkovito sestavimo in razvijemo. V današnjem času velikokrat štejeta hitrost in čim hitreje opravljeno delo, pa vendar se na področju naravoslovja in razvoja kompetenc podjetnosti zavzemamo za učinkovitost, ki naj bo pred hitrostjo. Velikokrat se je v praksi že izkazalo, da hitro ne pomeni učinkovito, poleg navedenega pa s hitrostjo velikokrat delamo napake, ki jih je največkrat težje odpravljati kot v prvem poskusu učinkovito opraviti delo, poleg tega ponovno porabimo dodaten čas, kar se na koncu izkaže kot zamudnejše in neučinkovito.

Podjetnostne kompetence so usmerjene na samostojnost in neodvisnost posameznika za družbeno odgovorno življenje. Kompetence podjetnosti so v nekaterih slovenskih kurikulih eksplicitno zapisani kot cilji, pa vendar ne v vseh učnih načrtih. Razvoj kompetenc podjetnosti sovpada z vsebinskim učnim procesom in največkrat niso neposredno izpostavljene, zato jih razvijamo že skoraj kot cilje »skritega kurikula«. Muliadi in sod. (2021) navajajo, da bi učeči morali biti dobro usposobljeni, posedovati življenjske spretnosti in biti neodvisni, da bi lahko zgradili kariero kot ustvarjalci delovnih mest, ne obratno, da bi po koncu šolanja bili le iskalci zaposlitve.

Razvoj kompetenc podjetnosti je nikoli zaključena zgodba, in raven kompetence je težko ovrednotiti, kot v primeru kompetence podjetnosti samoučinkovitost (angl. *self-efficacy*). Po Santi, Hamzah in Rahmawati (2017)

s Theory of Planned Behavior (TPB) potrjujejo obstoj spremenljivke zaznanega nadzora vedenja oziroma kot to imenujejo v praksi *samoučinkovitosti*, ki je oblika posameznikovega notranjega samozavedanja o podjetnosti. Osebne norme so v TPB eden od dejavnikov, ki vplivajo na samoučinkovitost in zanimanje učečih za podjetnost, pri čemer posamezniki zaupajo v izpolnjevanje napotkov ali predlogov ljudi okoli sebe za sodelovanje (Muliadi in sod., 2021). Hoare in Ruskovaara (2015) pišeta, da uvajanje kompetence podjetnosti na različne ravni formalnega izobraževanja vključuje veliko število akterjev na različnih (izobraževalnih) ravneh. Predvsem so to zunanji dejavniki, kot so družina, prijatelji, učitelji in vzorniki, ki lahko močno vplivajo na samozavest in posledično na samo učinkovitost (Santi, Hamzah in Rahmawati, 2017), zato je to eden od šolskih primerov kompetence podjetnosti, pri čemer z gotovostjo lahko trdimo, da kompetenco samoučinkovitosti razvijamo celo življenje.

Šola za življenje

Evropska komisija (2019) kot ključne kompetence za vseživljenjsko učenje navaja naslednjih osem: 1) pismenost (op. a.: prej je bilo sporazumevanje v maternem jeziku), 2) večjezičnost (op. a.: prej je bilo sporazumevanje v tujih jezikih), 3) matematična kompetenca ter kompetence v znanosti in tehnologiji, 4) digitalna kompetenca, 5) osebne in socialne kompetence ter učenje učenja, 6) državljanske kompetence, 7) kompetence podjetnosti in 8) kulturna zavest in izražanje. Če želimo v pedagoški proces vključiti razvoj kompetenc, se moramo zavedati, da je znanje poleg spretnosti ali veščin ter odnosa le eden od sestavnih delov kompetence. Med spretnosti in veščine večkrat uvrščamo tudi uporabna, prenosljiva znanja, ki veljajo za trajnejša.

Učni načrti zelo dobro definirajo potrebna znanja, ki jih učeči pridobiva, nekoliko manj pa spretnosti in odnose, ki jih razvija pri tem. Če pogledamo na primeru trenutno veljavnega učnega načrta za predmet fizika v programu splošna gimnazija (Planinšič, 2015), vidimo, da so poleg vsebinskih znanj izpostavljena tudi naslednja procesna znanja in veščine:

- zmožnost kompleksnega razmišljanja,
- obvladovanje osnovnih veščin eksperimentiranja,
- iskanje, obdelava in vrednotenje podatkov iz različnih virov,
- zmožnost predstavljanja projektov, preprostih raziskav in lastnih idej,
- zmožnost timskega dela v projektih in v drugih oblikah skupinskega dela ter
- učenje učenja.

Med pričakovanimi dosežki je navedeno tudi »oblikovanje lastnega odnosa do okolja«. Učni načrt torej predvideva, da dijak usvoji znanja, razvija veščine in odnos, torej razvija naravoslovne kompetence. Kljub temu pa je trenutno pri pouku v ospredju pridobivanje znanja, kar je po našem mnenju predvsem odraz zahtevnejšega vrednotenja razvoja spretnosti in veščin pri posamezniku ter neobstoječih ali slabo definiranih standardov za določitev stopnje njihovega razvoja.

Prehod od zgolj usvajanja znanj k celovitemu razvoju kompetenc je prvi korak k razvoju kompetenc, ki pa ga lahko razumemo kot dolgoročno pripravo za življenje – šolo za življenje. S tega vidika menimo, da je razvoj kompetenc mogoče razumeti tudi na način, da je bližje vzgojnemu kot izobraževalnemu procesu. Poleg izobraževanja v smislu podajanja znanja je naloga vzgojno-izobraževalnih zavodov (osnovnih in srednjih šol) tudi vzgoja, pri čemer izpostavljamo, da vzgojo razumemo širše od discipliniranja in disciplinskih ukrepov.

Zakon o gimnazijah (2019) med cilji in nalogami splošne in strokovne gimnazije navaja vzgojo za odgovorno varovanje svobode, strpno, miroljubno sožitje in spoštovanje soljudi, vzgojo za obče kulturne in civilizacijske vrednote, izobraževanje za trajnostni razvoj, razvoj ustvarjalnosti, inovativnosti, sprejemanje tveganj ter sposobnosti načrtovanja in vodenja projektov za doseganje ciljev. Hkrati pa naj spodbuja vseživljenjsko učenje, načrtovanje in vodenje kariere. Med temi cilji najdemo neposredno povezavo s kompetencami podjetnosti, kot so ustvarjalnost, etično in trajnostno mišljenje, načrtovanje in vodenje, spoprijemanje z negotovostjo in

tveganjem ter učenje z izkušnjami (Bacigalupo, idr., 2016). Tudi mi vidimo dobro priložnost za razvoj kompetenc podjetnosti zlasti v okviru naravoslovnih predmetov v gimnaziji, predvsem v zasledovanju inovativnosti, izvirnosti, reševanju problemov (Repnik, Svetec, Špernjak in Klemenčič, 2019) in učinkovitosti, pri kateri koli dejavnosti glede na različne kriterije (čas, sredstva, napor idr.). Vzgoja se pri dijakih uresničuje skozi vsebine pri različnih predmetih. V programih splošne, strokovne in klasične gimnazije izvajamo tudi kroskurikularno področje okoljska vzgoja – vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (Zupan idr., 2008), katerega vsebine se vključujejo v vse predmete s ciljem vzgojiti posameznika, ki bo sposoben kritično presojati vplive in posledice dejavnosti na okolje, se zavedati okoljskih prednosti, priložnosti in težav ter bo kompetenten za delovanje pri skrbi za okolje in uporabo znanja za reševanje obstoječih problemov in preprečevanje novih. Dijaki splošne in strokovne gimnazije imajo možnost izbirnega predmeta vzgoja za solidarnost (Čebulj, 2014), pri katerem opazimo nekoliko več ciljev, vezanih na razvoj spretnosti, odnosa in vzgojo.

V vzgojno-izobraževalnih zavodih se vzgoja izvaja kot interakcijski proces med učiteljem in učečimi ter med samimi učečimi. Proces vzgoje velikokrat ni načrtovan, vendar učitelj na učeče ves čas nezavedno vpliva s svojimi vzorci razmišljanja in vedenja (Šinkovec, 2017). Pri tem ima pomembno vlogo odnos med različnimi subjekti, in sicer med učitelji, med učečimi, med učiteljem in učečim ter med učiteljem in razredom. Še več, pomembno vpliva tudi odnos učitelja do predmeta, ki ga poučuje, do pouka kot pedagoškega procesa in do učne vsebine, ki jo poučuje. Enako lahko povemo za učeče; pomemben je odnos učečega do predmeta, pouka in učne vsebine. Odnosi med vsemi deležniki vplivajo na izvedbo pedagoškega procesa, dojemanje učne vsebine tudi izven predmeta in razvoj spretnosti ter veščin.

V širšem pomenu besede vzgojo razumemo kot celovit proces razvoja posameznikove osebnosti (Delors, 1996). Delors pravi, da je vzgojen posameznik sposoben samostojnega reševanja problemov, oblikovanja svojih odločitev in se zaveda svoje odgovornosti, za kar pa potrebuje ustrezna znanja, spretnosti in odnos, torej ustrezne kompetence. Če se bo vzgojno-izobraževalni proces preusmerjal iz podajanja znanj v razvoj kompetenc – in upamo, da se bo –, bo treba v prihodnje bolj poudarjati vzgojo v povezavi s celovitim razvojem različnih kompetenc, kakor na primer kompetence podjetnosti, matematične, naravoslovne, tehniške in inženirske pismenosti ter tudi drugih kompetenc vseživljenjskega učenja (Evropska komisija, 2018).

Viri in literatura

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884

Čebulj, M., Mikuš Kos, A., Jamšek, P. (2014). *Učni načrt, Program srednja šola, Vzgoja za solidarnost: neobvezni izbirni predmet* (1. izd.). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod RS za šolstvo. http://www.mizks.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_srednje_in_visje_solstvo_ter_izobrazevanje_odraslih/srednjesolsko_izobrazevanje/srednjesolski_izobrazevalni_programi/

Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within.* Paris: UNESCO Publishing.

Ebbinghaus, H. (1880). *Urmanuskript* »*Ueber das Gedächtniß*«. Passau: Passavia Universitätsverlag

Evropska komisija. (2018). *Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29

Hoare, M., in Ruskovaara, E. (2015). *Entrepreneurship360. OECD LEED's work programme on Skills for Entrepreneurship.* Dostopno na http://www.oecd.org/employment/leed/E360_guidance-note_teachers.pdf

Lippman, L. H., Ryberg, R., Carney, R. in Moore, K. A. (2015). *Workforce connections. Key ˝soft skliis˝ that foster youth workforce success: toward a consensus across fields*. Child Trends.

Muliadi, A., Mirawati, B., in Prayogi, S. (2021). The Effect Entrepreneurship Education and Subjective Norm on Biology Students' Self-Efficacy in Entrepreneurial. *Jurnal Pengkajian Ilmu dan*, *9(1),* 127–135.

Murre, J. M. J. in Dros, J. (2015). *Replication and Analysis of Ebbinghaus' Forgetting Curve*. PLoS ONE 10(7): e0120644.

Planinšič, G. idr. (2015). *UČNI načrt. Program srednja šola. Fizika* [Elektronski vir]: gimnazija: splošna gimnazija: obvezni predmet (210 ur), izbirni predmet (35, 70, 105 ur), matura (105 + 35 ur) - 2., popravljena izd. - El. knjiga. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Repnik, R., Svetec, M., Špernjak, A., Klemenčič, E. (2019). *Kompetence, ki jih podpira naravoslovje: Strategije reševanja problemov za razvoj kompetenc podjetnosti*. Predavanje na delovnem srečanju projekta PODVIG, Podgorica, 31. januar 2019.

Rifel, T. (2021). Podjetnostni podvigi na Škofijski klasični gimnaziji. *Vzgoja in izobraževanje*, *52(4-5),* 82–86.

Santi, N., Hamzah, A. in Rahmawati, T. (2017). Pengaruh Efikasi Diri, Norma Subjektif, Sikap Berperilaku, dan Pendidikan Kewirausahaan Terhadap Intensi Berwirausaha. *Jurnal Inspirasi Bisnis dan Manajemen*, *1(1),* 63–74. https://dx.doi.org/10.33603/jibm.v1i1.481

Šinkovec, S. (2017). Vzgojni načrt v šoli: spodbujanje celostnega razvoja osebnosti učencev / Silvo Šinkovec. Dodatek Priporočila Direktorata za vrtce in šole Republike Slovenije o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole. Ljubljana: Jutro: Inštitut Franca Pedička.

Zakon o gimnazijah (2019). Uradni list RS, št. 1/07 – uradno prečiščeno besedilo, 68/17, 6/18 – ZIO-1 in 46/19.

Zupan, A., MarentičPožarnik, B., Vovk, A., in Orel, M. (2009). *Kurikul, Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj: osnovna šola: kroskurikularno tematsko področje*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Okoljska_vzgoja.pdf

6.4 Učni predmeti, učne metode in učne strategije ter mnenja učiteljev o vključevanju vsebin kompetence podjetnosti

Dr. Majda Cencič in dr. Amalija Žakelj, *Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem*

Izvleček

Učitelji kompetenco podjetnosti lahko razvijajo pri različnih učnih predmetih obveznega in razširjenega učnega načrta, preko medpredmetnega povezovanja, z različnimi učnimi metodami in didaktičnimi strategijami. Navedene teme osvetljujemo z vidika didaktične literature ter analiziramo odgovore na odprta vprašanja e-vprašalnika, ki so ga osnovnošolski učitelji, ki so vključeni v projekt POGUM, izpolnjevali od oktobra do decembra 2019. Na vprašanja odprtega tipa je odgovorilo 835 učiteljev. Analiza odgovorov je pokazala, da kompetenco podjetnosti razvijajo pri različnih učnih predmetih obveznega in razširjenega predmetnika osnovne šole z različnimi učnimi metodami, med katerimi so izstopale različne variante verbalne skupine učnih metod, pa tudi z različnimi strategijami. Med strategijami je izstopal problemski pouk. Rezultati kažejo raznovrstnost uporabljenih didaktičnih pristopov, in pričakujemo, da se bo šolska praksa še dopolnjevala z novimi učnimi metodami in strategijami.

Ključne besede: predmetnik osnovne šole, učni predmeti, medpredmetno povezovanje, učne metode, učne strategije, odgovori učiteljev

Uvod

Učitelji poučujejo različne učne predmete. Znana je misel, da so učitelji »srce šole« in da je od njih odvisna kakovost pouka (Strmčnik, 2003a). Po drugi strani pa je Carl Rogers (v Pečjak, 2018) menil, da ne moremo neposredno učiti druge osebe, ampak da lahko samo spodbujamo njeno učenje.

Posebnega predmeta z naslovom podjetnost za namen spodbujanja kompetence podjetnosti (KP) v predmetniku naše osnovne šole (OŠ) nimamo. Zato pa imamo možnost vsebine razvijati pri različnih učnih predmetih ali v okviru medpredmetnega povezovanja, kar so izpostavili tudi učitelji, ki sodelujejo v projektu POGUM.[1] Vsebine lahko podajamo z različnimi učnimi metodami in različnimi didaktičnimi strategijami.

Argumenti za ustvarjanje kurikularnih povezav na ravni šolskega sistema tudi še danes izhajajo iz potreb družbe. Večina učencev in pozneje dijakov se ne izobražuje za delovanje na področju znanosti, temveč za delo in življenje. Ob tem se ne srečujejo z izoliranimi znanstvenimi vprašanji, temveč z življenjskimi in delovnimi problemi, ki so s stališča strok praviloma večdisciplinarni. Zato nastaja razcep med življenjskim izkustvom učenca in parcialno obravnavo v okviru šolskih predmetov, ki so zasnovani disciplinarno.

Podobno je tudi v drugih evropskih državah. Poročilo Eurydice, v katerem so osvetljene smeri razvoja in razvoj dogodkov o izobraževanju za podjetnost v Evropi, navaja, da ima približno polovica od 33 držav članic omrežja

1 Projekt POGUM (Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v osnovnih šolah) sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

Eurydice izobraževanje za podjetnost vključeno v program za primarno raven izobraževanja, in sicer kot medpredmetni cilj. V šolskem letu 2014/15 so ga vključili med obvezne predmete na primarni ravni izobraževanja v štirinajstih državah. Na sekundarni ravni izobraževanja je izobraževanje za podjetnost pogostejše, pristopi so različni; lahko je samostojen predmet ali sestavni del obveznih kot tudi izbirnih predmetov (predvsem na področju družboslovja, ekonomije ali poslovnih ved). V tem poročilu je poudarjeno, da izobraževanje za podjetnost manj verjetno doseže vse učence v državah, v katerih je takšno izobraževanje med izbirnimi in ne med obveznimi predmeti in v katerih ni medpredmetna vsebina (Poročilo Študija omrežja Eurydice, 2016).

V besedilu se usmerjamo na predmetnik za osnovno šolo, medpredmetno povezovanje, na učne metode ter na učne strategije. Predstavljamo pa tudi odgovore anketiranih učiteljev glede navedenih tem.

Predmetnik in učni načrti za osnovno šolo

Strmčnik (2003b: 226) je zapisal:

> *»Predmetnik je skupaj z učnim načrtom osrednji obvezni uradni strokovni dokument, ki soodloča o vsebinskem konceptu nekega šolskega sistema in o profilu posameznih šolskih vrst v njem. Do učnega načrta je predmetnik hkrati v nadrejenem in podrejenem položaju. V nadrejenem zato, ker je seznam učnih predmetov in predpisano število učnih ur okvir za obseg, globino, strukturiranje in sistematiziranje učnonačrtne vsebine. S tem pa prihaja predmetnik v podrejen položaj, kajti seznam predmetov premalo pove, če ni osmišljen s konkretno vsebino učnih načrtov.«*

Predmetnik devetletne osnovne šole je razdeljen na obvezni in razširjeni program. Obvezni program s seznamom učnih predmetov za vsak razred, številom tedenskih ur za vsak predmet v vsakem razredu, številom letnih ur za vsak učni predmet in tedensko obremenitvijo učencev dopolnjujejo dnevi dejavnosti (kulturni, naravoslovni, tehniški in športni). (Strmčnik, 2003b) Obvezni program, ki so ga dolžne izvajati vse osnovne šole, vsebuje obvezne predmete, izbirne predmete in ure oddelčne skupnosti. (Programi in učni načrti v osnovni šoli, b. l.)

Čeprav je izbirnih predmetov manj kot obveznih in imajo specifične cilje, ki so vezani s poklicnim zanimanjem, potrebami in željami, jih moramo tesno povezovati z obveznimi predmeti (Strmčnik, 2003b), saj znanje in izkušnje iz izbirnega pouka, pri katerem je več odkrivanja, načrtovanja, življenjskosti in reševanja problemov, dobro vplivajo na obvezne predmete.

Poleg obveznega programa šole izvajajo tudi dejavnosti, ki jih obsega razširjeni program: podaljšano bivanje, jutranje varstvo, dodatni pouk, dopolnilni pouk, pouk neobveznih izbirnih predmetov in interesne dejavnosti (Programi in učni načrti v osnovni šoli, b. l.), pri katerih se lahko tudi razvija podjetnostna kompetenca. Interesne dejavnosti učencem omogočajo, da razvijajo individualna nagnjenja in zanimanja, ki jih redni in izbirni pouk premalo upoštevata (Strmčnik, 2003b). Zato naj bi bile interesne dejavnosti pester, raziskovalno, športno, kulturno, tehniško, računalniško, okoljsko in praktično naravnane (Strmčnik, 2003b), kar zelo ustreza razvoju kompetence podjetnosti.

Učni načrti[2] posameznega predmeta učno dogajanje usmerjajo tako ciljno in vsebinsko kot tudi organizacijsko in didaktično (Strmčnik, 2003a). Včasih je učni načrt temeljil na natančno določenih in predpisanih vsebinah, sedaj pa temelji na ciljih in dejavnostih, zato se uporablja pojem učnociljno načrtovanje (prav tam). Odprti učni načrti z navedbo splošnih in specifičnih učnih ciljev dajejo več možnosti za vključitev kompetence podjetnosti.

Tako obvezni kot razširjeni program predmetnika osnovne šole in učni načrti posameznih učnih predmetov pa omogočajo tudi različna medpredmetna povezovanja.

2 Ker se uporabljata za učni načrt ali kurikulum dva pojma: uradni učni načrt posameznega predmeta ali uradni kurikulum in prikriti kurikulum, naj povemo, da se v besedilu usmerjamo predvsem na uradni učni načrt.

Medpredmetno povezovanje – priložnost za razvoj kompetence podjetnosti v osnovni šoli

Okvir EntreComp opredeljuje gradnike kompetence podjetnosti kot ključne kompetence za vseživljenjsko učenje. Področja konceptualnega modela poudarjajo kompetenco podjetnosti kot sposobnost, da preidemo od zamisli in priložnosti k dejanjem z vključitvijo virov. Okvir lahko uporabljamo kot podlago za razvoj učnih načrtov in učne dejavnosti, ki spodbujajo razvoj kompetence podjetnosti, za opredelitev parametrov pri evalvaciji in samoevalvaciji kompetence podjetnosti idr. (Bacigalupo idr., 2016).

Učne poti za razvoj kompetence podjetnosti so lahko različne. V nadaljevanju izpostavljamo nekatere učne metode in didaktične strategije, za katere menimo, da bi jih lahko več uporabljali pri razvijanju kompetence podjetnosti. Nekatere med njimi lahko smiselno vključujemo tudi pri dejavnostih medpredmetnega povezovanja, ki poleg konceptualnega povezovanja znanja omogočajo tudi razvoj generičnih veščin, ki so neodvisne od vsebine in so uporabne pri obravnavi življenjskih in delovnih večdisciplinarnih problemov.

Učenci morda veliko vedo o posameznem predmetu, težko pa znanje povezujejo pri reševanju problemov. Zato poleg specifičnega znanja potrebujemo tudi širša znanja in spretnosti, ki so prenosljiva in uporabna tudi pri reševanju problemov. V naravoslovju je poleg specifičnega znanja, ki je vezano na poznavanje podatkov, imen rastlin in živali, pomembno tudi razumevanje širših pojmov ali struktur, kot so poraba energije ali varovanje zdravja. Pri branju so vedno bolj pomembne spretnosti interpretacije pisnega gradiva, uporaba prebrane vsebine in kakovost besedila. Ko gre za vsakdanje situacije, je pri matematiki pomembneje, da posameznik zna sklepati in razumeti odnose oziroma odvisnosti, kot pa da zna rešiti tipične naloge iz učbenika. Prav tako so nekatere splošnejše spretnosti nujne za razvoj in kasnejšo uporabo znanja, kot npr. prilagodljivost, fleksibilnost, reševanje problemov, uporaba informacijskih tehnologij ipd. Govorimo o znanjih v širšem pomenu besede (Žakelj, 2011a).

Eden od pomembnih konceptov sodobnih usmeritev razvoja izobraževanja je še vedno interdisciplinarno povezovanje, s predpostavko, da se lahko kakovostno razvija na podlagi usvojenih in razumljenih temeljnih konceptov posameznih disciplin. Poleg konceptualnega povezovanja (povezovanje sorodnih pojmov pri različnih predmetih) medpredmetno povezovanje razvija tudi generične veščine, ki so neodvisne od vsebine in so uporabne v različnih okoliščinah (npr. kritično mišljenje, obdelava podatkov, uporaba IKT) (Žakelj, 2013), pa tudi kompetence podjetnosti, da preidemo od zamisli in priložnosti k dejanjem z vključitvijo virov, ki so lahko osebni (npr. samozavedanje in samoučinkovitost, motiviranost in vztrajnost), materialni (npr. proizvodni in finančni viri) ali nematerialni (npr. specifično znanje, spretnosti in stališča) (Bacigalupo idr., 2016).

Marentič Požarnik (2000) je že pred dvema desetletjema poudarjala, da naj bi šola presegla raven enostranskega, v posamezne predmete in njihove izolirane podatke usmerjenega poučevanja. Tako kot je pomembno znanje posameznih disciplin, je pomembno znanje za obvladovanje novih informacij in prepoznavanje povezav med njimi – tega pa ni mogoče uresničevati zgolj ločeno skozi posamezne predmete (prav tam). Podobno tudi Sicherl Kafol (2008) navaja, da dejavnosti medpredmetnega povezovanja omogočajo možnosti za razvoj širših znanj in spretnosti. Medpredmetno povezovanje je celosten didaktični pristop – pomeni horizontalno in vertikalno povezovanje znanj, vsebin in učnih spretnosti. V skladu s humanistično-konstruktivističnimi pogledi spodbuja samostojno in aktivno pridobivanje učnih izkušenj, tako da vključuje učenčeve spoznavne, čustvene in telesne dejavnosti (prav tam).

Medpredmetno povezovanje na konceptualni ravni vključuje obravnavo sorodnih pojmov pri različnih predmetih. Na podlagi tega je možen transfer miselnih strategij za ustvarjalno reševanje problemov pri različnih predmetih. Čeprav pojmi nimajo univerzalne vrednosti, je pomembno, da učenci uvidijo njihove razsežnosti na različnih predmetnih področjih. Na ta način oblikujejo pojmovne mreže, ki imajo pomembno vlogo v kognitivni strukturi. Anderson (1991), Erickson (1995), Kline (1992), Marentič Požarnik (2000) in drugi (v Sicherl Kafol, 2008) navajajo medpredmetne pojme, ki presegajo obravnavo pri posameznih predmetih med njimi: struktura, sprememba, enakost, enota, funkcija, simetrija itd.

Medpredmetno povezovanje uresničujemo tudi v okviru naravoslovnih, kulturnih, projektnih, tehniških dni ter pri drugih šolskih dejavnostih, ki potekajo v šoli. Pri pouku učenci na podlagi izkušenj in spoznanj pri različnih predmetih obravnavajo ključne pojme z različnih vidikov z namenom poglabljanja in razumevanja pojmov (npr.

merjenje časa pri matematiki in telovadbi, preračunavanje receptov pri gospodinjstvu). Primeri služijo kot zgledi, ki so namenjeni razumevanju pojmov z različnih predmetnih perspektiv ter osmišljanju vsebin.

Tudi v učnem načrtu za matematiko v osnovni šoli imajo medpredmetne povezave posebno mesto. Medpredmetne povezave pri matematiki uresničujemo/izvajamo kot reševanje interdisciplinarnih problemov, kot učenje in uporabo procesnih znanj (npr. iskanje virov, oblikovanje poročila ali miselnega vzorca, govorni nastop), z obravnavo pojmov z različnih predmetnih perspektiv (konceptualna raven). V okviru medpredmetnega povezovanja učenci uporabljajo tudi informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (npr. različne računalniške programe), statistično obdelujejo podatke (pri družboslovnih in naravoslovnih predmetih) ali npr. v povezavi matematike in likovne vzgoje izdelajo izrazno preiskavo (npr. simetrija v naravi, zlati rez) (Žakelj idr., 2011a).

Kot primer medpredmetnega povezovanja oz. učenja in obravnave pojmov z različnih predmetnih perspektiv je pri matematiki v povezavi s slovenščino lahko dejavnost, pri kateri učenci interpretirajo besedilo z vidika matematike (besedno in/ali na slikovni/grafični ravni). Med takšna besedila lahko spadajo definicije in preprosti izreki v matematiki, ki naj jih učenci ne bi znali na pamet, ampak bi jih morali biti sposobni prebrati in predstaviti, kaj pomenijo. Npr. »Obodni kot nad premerom krožnice je pravi kot« lahko predstavijo s sliko/grafično in ob tem glasno interpretirajo/razlagajo trditev.

Za izboljšanje učenja in nadaljnji razvoj besedišča lahko za učence pripravimo dejavnosti, pri katerih učenci delajo matematični slovarček izrazov, ki jih opišejo s svojimi besedami; učenci lahko samostojno oblikujejo besedilo problema oz. problem predstavijo s svojimi besedami; rešujejo probleme, pri katerih je potrebno tako branje kot pisanje, s čimer integrirajo branje in pisanje v matematiko in rešujejo odprte probleme.

Prav tako lahko pri matematiki v povezavi s slovenščino učenec z izražanjem problemov ali matematičnih pojmov s svojimi besedami (npr. navaja značilnosti praštevila, značilnosti n-kotnika), s postavljanjem vprašanj k odprtim problemskim situacijam (npr. razišči pravokotnike s ploščino 12 cm^2), osvetli razumevanje oz. nerazumevanje pojma ali problema z različnih zornih kotov (npr. skromno ali bogato besedišče, (ne)poznavanje matematične terminologije, (ne)razumevanje posameznih pojmov, sposobnost identificiranja bistva problema). Ubeseditev problema lahko vključuje tudi napake. To je dobro, če je spremljanje razvoja znanja učencev usmerjeno k izboljšanju učnega učinka in učnega dosežka. Spremljanje razvoja znanja posameznih učencev omogoča pravočasno intervencijo ob težavah, hkrati pa daje učencem in tudi učiteljem možnosti za izboljšanje dosežkov, s tem pa hitrejšea napredovanje, predvsem pa možnost kakovostnejšega znanja.

Pri uvajanju količin, npr. ploščine in prostornine, najprej izvajamo dejavnosti, ki učencem omogočajo postopno oblikovanje pojmov (npr. tlakovanje ali sestavljanje teles iz kock lahko delamo pri tehniki in tehnologiji, likovni vzgoji). Vsako novo količino (dolžino, ploščino, prostornino) najprej merimo z relativnimi nestandardnimi enotami (korak, dlan, pest), nato s konstantnimi nestandardnimi enotami (npr. svinčnik, palica, posoda), s čimer pojasnimo potrebo po uvedbi standardne enote.

Žakelj (2011b) navaja primer interdisciplinarne obravnave vsebin merjenja pri matematiki v povezavi s športno vzgojo. Učni proces je zasnovan tako, da učenec z gibalnimi dejavnostmi razvija gibalne in kognitivne sposobnosti. Vpeljevanje vsebin merjenja v povezavi s športno vzgojo poteka izkustveno, v naravnem okolju, na terenu, zunaj učilnice, kar je za mnoge učence tudi motivacijski element. Učenci pri različnih dejavnostih pri športni vzgoji (tek, skok v daljino, skok v višino idr.) z merjenjem dolžin pri skoku v daljino, višino, pri teku idr. zberejo podatke in jih obravnavajo z vidika vsebin o merjenju. Raziskujejo, zakaj meriti, kako in kaj. Pri tem učitelj vodi učni proces tako, da dobijo vpogled v celotni postopek merjenja. Ob različnih dejavnostih merjenja razmišljajo o pomenu nestandardne in standardne enote, opisujejo uporabo standardnih merskih enot, odločajo se o izbiri merilnega instrumenta in enote, zapisujejo oz. beležijo meritve, pri čemer se pogovorijo o načinu beleženja z vidika nadaljnje obdelave podatkov, razvrščajo, primerjajo in ocenjujejo rezultate, pridobljene z merjenjem, ter jih v zadnji fazi obdelajo z orodji za obdelavo podatkov. Dobljene ugotovitve predstavijo z vidika matematike in se pogovorijo o športnih dosežkih (prav tam).

Model temelji na teoretskih spoznanjih empiričnih študij, ki so dokazale, da lahko problemsko zahtevna gibalna dejavnost neposredno vpliva na spremembo kognitivnih sposobnosti pri otrocih. O povezanosti gibalne dejavnosti in kognitivnega razvoja so pisali že Platon, Locke, Comenius, Rousseau, Pestalozzi ter pozneje Montessori, Dewey in Piaget. Verjeli so, da je gibalna dejavnost temelj intelektualnega razvoja. Poznejše raziskave so temu pritrdile,

saj so dobljeni rezultati pokazali, da obstajajo statistično značilne povezave med intelektualnimi sposobnostmi in gibalno dejavnostjo oz. motoričnimi sposobnostmi (Zaichkowsky, Zaichkowsky in Martinek, 1980). Poleg navedene neposredne povezave med gibalnim in kognitivnim razvojem pa gibalna dejavnost neposredno vpliva tudi na preostala področja otrokovega razvoja. Z gibalno dejavnostjo in ob njej izraža otrok svoja čustva in se uči, da tudi drugi izražajo podobna čustvovanja.

Učne metode

Splošne in operativne cilje učnih načrtov učitelji realizirajo z uporabo različnih učnih oblik in učnih metod. Med učnimi oblikami uporabljajo frontalno, skupinsko, ki je v ospredju (Plešec Gasparič, 2019), individualno, delo v paru ter šolanje na domu, ki je v zakonu o osnovni šoli od leta 1996. V sedanjem času pa je zdravstveni položaj prisilil vse učitelje in starše v šolanje na domu – ali smo to želeli ali ne.

Usmerjamo pa se na učne metode. Strinjamo se, da pri pojmu učna metoda vlada terminološka zmeda (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011), saj tudi didaktiki neenotno uporabljamo ta pojem in ga enačimo s pojmi strategije pouka (prav tam), metode pouka ali metode poučevanja (npr. Kramar, 2003), metode učenja, metode dela in še kakšnim. V besedilu bomo zato uporabljali pojem učne metode. S pojmom označujemo načrtovano komunikacijo med učiteljem in učenci o učni snovi, ki jo učitelj načrtuje in vključuje za izvajanje v različnih stopnjah učnega procesa.

Učni proces pa po Tomić (2002) vključuje pet okvirnih stopenj ali etap, od

(1) vpeljevanja ali priprave učencev na učno delo,
(2) obravnave novih učnih vsebin,
(3) vadenja ali urjenja,
(4) ponavljanja in
(5) preverjanja in ocenjevanja znanja.

Če imamo pri učnih oblikah (frontalna, skupinska, individualna, v paru, delo na domu) le malo možnosti izbire, imamo pri učnih metodah cel nabor učnih metod, ki se stalno dopolnjujejo in prehajajo na pedagoško področje tudi z različnih drugih področij, npr. menedžmenta, ekonomije.

Glede na veliko število učnih metod jih poskušajo grupirati v različne skupine, npr. verbalne, dokumentacijske, demonstracijo, operacijsko praktične učne metode (Valenčič Zuljan in Kalin, 2020) ali učne metode za aktivno posredovanje učnih vsebin, aktivno učenje, spodbujanje komunikacije, s poudarkom na oblikovanju, igri ipd. (Brečko, 2002).

Izpostavljamo nekaj učnih metod, za katere menimo, da bi jih lahko več uporabljali pri razvijanju kompetence podjetnosti.

Učna metoda študija primera

Učno metodo študija primera ali metodo primera (Kramar, 2003) bi lahko opredelili kot aktivno učno metodo, ki razvija ne le kompetence podjetnosti, pač pa tudi komunikacijo med člani. Študija primera je tudi učna metoda, ki spodbuja izražanje različnih mnenj, ki se lahko vključuje na različnih stopnjah šolanja, je zelo povezana s konkretnimi življenjskimi primeri, jo pogosto vključujemo pri medpredmetnem povezovanju, saj je na predstavljeni primer koristno pogledati z vidika različnih disciplin. Deluje lahko tudi zelo vzgojno in še katero pozitivno značilnost bi lahko izpostavili.

De Bonova učna metoda šestih klobukov

Učna metoda naj bi razvijala ustvarjalno ali lateralno mišljenje (Kirby, 2003) v nasprotju s kritičnim mišljenjem, ki ga po našem mnenju bolj razvijamo v našem šolstvu. Kritično mišljenje izhaja od grških filozofov, npr. Sokrata,

Platona in Aristotela, ki so poudarjali izpostavljanje argumentov, objektivnost, analitičnost in logiko ter bili pobudniki učne metode za in proti. Učna metoda šestih klobukov (de Bono, 2009) pa vključuje tudi čustva, asociacije, domiselnost, ustvarjalnost, iskanje več odgovorov in ne le enega pravilnega, pogled z različnih zornih kotov ipd., kar naj bi bilo težišče tudi pri kompetenci podjetnosti.

Didaktična igra

Didaktična igra ima različne variante, vključuje različne stile učenja, dejavnosti, področja, tudi umetnost (npr. likovno, glasbeno) ipd. Je primerna učna metoda tudi za medpredmetno povezovanje učnih vsebin.

Učna metoda senčenja

Metoda senčenja, ki se uporablja pri usposabljanju za vodenje vzgojno-izobraževalnih ustanov (npr. Ažman idr., 2018; Grmek Zupanc, 2019), zahteva izvajanje v praksi in manj na daljavo, razen če ne bi imela oseba, ki jo »senčimo«, s sabo kamero. Lahko bi jo vključili tudi pri razvijanju kompetence podjetnosti.

Učna metoda obrnjenega učenja in poučevanja

Učna metoda obrnjenega učenja in poučevanja (flipped learning) (Gasparič Plešec, 2019) je lahko z določeno modifikacijo zelo aktualna v sedanjem času pouka na daljavo. Učitelj pripravi učno snov s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije, učenci pa doma učno snov predelajo, pri pouku nato le utrjujejo učno snov. Morda bi jo pri pouku na daljavo spremenili le v tem, da bi učenci sami predelali učno snov na podlagi gradiva, ki ga pripravi učitelj, skupaj pa bi (četudi na daljavo) o gradivu razpravljali.

Ker pa se učenci različno učijo, ker pri posameznem učencu prevladuje določen učni stil ali kombinacija dveh, naj bi vključevali različne učne metode, jih diferencirali in individualizirali glede na posebnosti učencev in uporabljali učne metode za različne metode učenja, saj ima vsak učenec svoj način ali stil učenja in ni boljših ali slabših načinov učenja (Dryden in Vos, 2001). Avtorja (prav tam) sta tudi zapisala, da imamo šest glavnih vrat v možgane, ker se učimo s tistim, kar vidimo, slišimo, okusimo, česar se dotaknemo, kar vohamo in delamo.

Zato naj bi vključevali npr. tudi didaktično igro na različnih stopnjah šolanja, ki lahko temelji na medpredmetnem povezovanju, hkrati pa vključuje lahko tudi miselne, gibalne, glasbene in še kakšne dejavnosti.

Če povzamemo, kar smo že zapisali, in dopolnimo glede učnih metod (Cencič, 2011), bi izpostavili kombiniranje različnih učnih metod in vključevanje na podlagi nekaterih predlogov:

- Učne metode naj hkrati zaposlijo različna čutila, ne le vid in sluh, pač pa tudi vonj, okus, tip ipd.
- Prilagojene naj bodo za različne učne stile učencev, ne le vizualnega, ki jim bolj ustreza metoda prikazovanja, metoda dela s slikovnim gradivom ipd., ali avditivnega, ki mu ustreza metoda opisovanja, razlage, pripovedovanja itn., ampak tudi za kinestetičnega, za katerega so primerne učne metode, ki vključujejo gibanje, npr. demonstracija ipd., saj je gibanje dobro in koristno za vse, tudi za razvoj možganov, kar smo že napisali.
- Pri vključevanju učnih metod lahko razmišljamo tudi o razvoju različnih ravni znanja po Bloomu, ki jih je k nam prinesla v sedemdesetih letih preteklega stoletja Barica Marentič Požarnik (1976) in za kognitivno področje vključujejo znanje (ki ga lahko razvijamo npr. z učno metodo razlage), razumevanje (npr. z učno metodo pogovora), uporabo (npr. z metodo praktičnih del), analizo (npr. z učno metodo delo z besedili), sintezo (npr. z izdelava stripa) in vrednotenje (npr. de Bonova učna metoda šestih klobukov).
- Z uporabo različnih učnih metod razvijamo tudi različne sporazumevalne zmožnosti učencev, kot so poslušanje (npr. metoda pripovedovanja), govorjenje (npr. diskusija), pisanje (npr. učna metoda pisnih del), branje (delo z besedili ipd.).
- Izbiro učnih metod prilagajamo tudi različni razvojni stopnji učencev. Mlajšim učencem je bližja didaktična igra, delo z lutko ipd., starejšim pa diskusija, demonstracija na podlagi modeliranja, 3D ponazoritve ipd.

- Upoštevati moramo tudi učence s posebnimi potrebami in se jim prilagajati, npr. če imamo slepega in slabovidnega učenca, gluhega in naglušnega, gibalno oviranega ipd.
- Z učnimi metodami in medpredmetnim povezovanjem razvijamo tudi različne kompetence podjetnosti, ki so težišče projekta (ideje in priložnosti, viri ter akcija), pri čemer omenjamo učno metodo eksperimenta, študijo primera, demonstracijo, metodo za in proti ali prednosti in slabosti, praktično delo ipd. (McCallum, Weicht, McMullan in Price, 2018).

V nadaljevanju se usmerjamo še na pojem didaktične ali učne strategije.

Didaktične strategije

Strmčnik (2003c: 85) je vpeljal in razložil pojem didaktične strategije, ki se neposredno nanaša na potek učnega procesa v praksi. Povezal ga je s pojmom odprti pouk, za katerega je značilno, »da se učnih ciljev, vsebin in metod ne oklepa okostenelo, da je usmerjen na učence, diferenciran in individualiziran, da omogoča učencem učno anticipacijo in participacijo, da se navezuje na življenje lokalne skupnosti« (Strmčnik, 2003: 85). Med strategijami, za katere je zapisal (prav tam), da jih učitelji slabo poznajo, ker si šele utirajo pot, je poudaril npr. odkrivajoči pouk, raziskovalni pouk, projektni pouk, problemski pouk, ravnanjsko ali delovno usmerjeni pouk, izkustveni pouk, pouk s pomočjo računalnika ipd. Njegovo pojmovanje didaktičnih strategij so prevzeli tudi nekateri drugi didaktiki, npr. Ivanuš Grmek in Javornik Krečič (2011), ki sta dodali še timski pouk. Nekateri strategije, ki so jih v preteklosti zelo propagirali, npr. programirani pouk, so nadomestile nove, npr. pouk s pomočjo računalnika. Dodajamo pa tudi terenski pouk, saj smo že omenili motivacijsko vrednost spremembe učnega prostora. Namesto v učilnici izvajamo pouk zunaj nje; spremembo prostora pomeni že selitev pouka v šolsko avlo.

Verjetno se bo začela uvajati še kakšna didaktična strategija, zato smo v sliki pustili prostor, saj so tudi didaktične strategije kot organizem, ki se razvija in prilagaja na spremembe v teoriji in družbi, in se tudi med seboj prepletajo ter dopolnjujejo.

Slika1: Nekatere didaktične strategije pouka

Za vse navedene strategije, ne glede na to, kam dajo težišče, ali na proučevanje določenega problema, izkušnje, raziskovanje, teren ipd., je tudi značilno, da se vse usmerjajo na učence, da izhajajo iz njih, njihovega predznanja, zanimanja, interesov, da učenci sami pridobivajo podatke in informacije ter si oblikujejo znanje in da je učitelj bolj v vlogi organizatorja učnega okolja, ki spodbuja njihovo lastno pridobivanje in oblikovanje znanja, kar je pomembno tudi za razvoj kompetence podjetnosti.

Glede na predstavljena izhodišča nas je zanimalo, katere učne metode in strategije uporabljajo učitelji, ki sodelujejo v projektu POGUM za razvijanje kompetence podjetnosti pri učencih in pri katerih učnih predmetih.

Nekatera mnenja učiteljev, ki sodelujejo v projektu POGUM, o predmetih, učnih metodah in strategijah vključevanja vsebin kompetence podjetnosti

Učitelji, ki sodelujejo v projektu POGUM, so v vprašalniku Podjetnostne kompetence za učitelje odgovorili tudi na nekatera vprašanja, ki se nanašajo na njihovo izvajanje kompetence podjetnosti, o tem, pri katerih predmetih vključujejo vsebine kompetence podjetnosti, katere učne metode in učne strategije uporabljajo. Vprašalnik je bil kreiran na spletnem portalu 1ka. K izpolnjevanju so bili povabljeni osnovnošolski učitelji, ki so vključeni v projekt POGUM, zbiranje podatkov pa je potekalo od oktobra 2019 do decembra 2019.

Predmeti, pri katerih so anketirani učitelji v šolskem letu 2019/20 izvajali dejavnosti projekta POGUM

835 anketirancev je zapisalo odgovor, pri katerih predmetih izvajajo dejavnosti projekta POGUM. Navadno so navedli več učnih predmetov, nekateri pa le enega ali posamezno dejavnost, pa tudi različne druge dejavnosti, ter kdaj in kje jih izvajajo.

Glede na predmetnik za osnovno šolo, ki je razdeljen na obvezni in razširjeni program, predstavljamo odgovore, ki so izstopali. Preglednica 1 predstavlja predmete, ki jih je navedlo največ anketiranih učiteljev in spadajo v okvir obveznega programa osnovne šole.

Preglednica 1: Učni predmeti, ki izstopajo pri številu odgovorov, pri katerih anketirani učitelji izvajajo dejavnosti kompetence podjetnosti

Predmeti	Število odgovorov
Slovenščina	179
Likovna umetnost	133
Spoznavanje okolja	103
Matematika	67
Družba	60
Šport	56
Naravoslovje in tehnika	53
Glasbena umetnost	50

Preglednica 1 kaže, da anketirani učitelji v projektu POGUM dejavnosti največ vključujejo pri slovenščini, likovni umetnosti in spoznavanju okolja; vključujejo pa jih tudi pri skoraj vseh drugih predmetih obveznega programa, saj so napisali, da npr. vključujejo dejavnosti pri vseh predmetih in zato niso nobenega posebej izpostavili. Med odgovori so navedli tudi predmete tehnika in tehnologija, tuji jezik (angleščina, nemščina), gospodinjstvo, naravoslovje, zgodovina, geografija, fizika, biologija, kemija, pa tudi domovinska in državljanska kultura in etika.

Nekateri so napisali medpredmetno povezovanje, eden pa »celotni čas pouka«. Glede na odprte učne načrte, ki imajo bolj izpostavljene cilje (splošne in operativne) ter navedeno tudi medpredmetno povezovanje, lahko učitelji teme in vsebine kompetence podjetnosti vključijo res v vsak učni predmet oz. v medpredmetno povezovanje.

Napisali so tudi, da dejavnosti izvajajo v okviru oddelčne skupnosti, šolske skupnosti, eden je zapisal skupnost učencev šole, kar 54 anketirancev pa je napisalo razredne ure.

Nekaj učiteljev je zapisalo tudi dneve dejavnosti, to je naravoslovne dneve ter tehniške dneve. Dva anketiranca sta napisala šolo v naravi.

Razširjeni program omogoča tudi razvoj kompetence podjetnosti pri učencih, kar so izpostavili učitelji, ki sodelujejo v projektu. Napisali so različne izbirne predmete, najpogosteje tehniške, računalniške, umetniške z likovnega področja ter tuje jezike (npr. italijanski, nemški, madžarski), pa tudi raznovrstne interesne dejavnosti in krožke. Izstopali so dramski krožek, turistična vzgoja, pa tudi dejavnosti in krožki, povezani s kompetenco podjetnosti, npr. podjetniški krožek, krožek pogum, podjetniški eksperiment, krožek popri, podjetnost ali podjetniško-turistični krožek.

Med dejavnostmi so anketiranci napisali, da izvajajo dejavnosti v okviru dodatne strokovne pomoči, pri dodatnem pouku, v podaljšanem bivanju, pri jutranjem varstvu, varstvu vozačev, pri različnih projektih, delu z nadarjenimi, pa tudi v okviru svetovalnega dela.

Omenili so tudi druge dejavnosti, ki dajejo možnost vključevanja tem s področja podjetnosti, npr. prireditve, kot sta prireditev Igraj se z mano, priprava na bazar, in različne tabore, npr. tabor preživetja, bralni tabor, tabor pogumnih, tabor za učence s posebnimi potrebami, raziskovalni tabor ipd.

Povzemamo, da učitelji, ki so vključeni v projekt POGUM, izvajajo dejavnosti pri različnih obveznih učnih predmetih, v okviru dnevov dejavnosti, pa tudi pri različnih izbirnih predmetih, interesnih dejavnostih in krožkih ter pri dodatnem pouku, kar vse omogoča tudi razširjeni predmetnik osnovne šole. Pri obveznih predmetih izstopajo slovenščina, glasbena umetnost in spoznavanje okolja, pri izbirnih predmetih pa predmeti s področja tehnike, pa tudi likovne umetnosti, drame in računalništva. Napisali pa so še druge dejavnosti (npr. različni tabori, prireditve ipd.).

Dejavnosti v povezavi s kompetenco podjetnosti izvajajo v času pouka, pa tudi izven pouka, kar omogoča razširjeni program, to je tudi v jutranjem varstvu in podaljšanem bivanju.

Učne metode, ki jih vključujejo anketirani učitelji v pouk

Pohvalno je, da učitelji vključujejo različne učne metode, ki jih imenujemo kot aktivne (npr. Brečko, 2002), ko posredujejo, razvijajo, spodbujajo in usposabljajo učence v smeri podjetnosti. Med učnimi metodami so v največjem številu navedli različice pogovorne metode (tudi preiskovalni pogovor, pogovor ob nalogi, pogovor z gostom, okroglo mizo, anketo, intervju ipd.), nato demonstracijo (npr. avdio predstavitve, projekcije, ogled slik in filmov), študije primerov, delo z besedilom (npr. z zgodovinskimi viri, spletno literaturo, zgodbe), igro vlog, eksperimentalno delo, didaktično igro, pisno delo (npr. pisanje besedil, poustvarjalno pisanje, dokumentiranje), metodo reševanja problemov ipd. Pogosto so navajali tudi kombinacijo učnih metod, razlago in demonstracijo, razlago in pogovor ter da se prilagajajo vsebini.

Pogost zapis je bil, da bodo učne metode uporabili v skupinski učni obliki. Skupinsko učno obliko propagirajo tudi v strokovni literaturi, ki se usmerja na področje podjetnosti (npr. Katz, 2007), in priporočajo kombinacijo učnih metod, npr. razlago ali predavanje in pogovor z nekaterimi izkušenjskimi vajami, ki dopolnijo predstavljeno temo. Zelo dobri se nam zdijo obiski uspešnih podjetnikov in pogovori z njimi, saj učenci neposredno zvedo za dobre primere podjetnikov, ki jih vodijo veselje in strast do dela, inovativnost in ustvarjalnost, čeprav jih lahko spremljajo tudi kakšna vmesna razočaranja in stranpoti ali ovire, ki jih podjetniki morajo premagati in jih sprejemajo kot izzive (Morris, Kuratko in Covin, 2008).

Vključevanje didaktičnih strategij

Med didaktičnimi strategijami ali strategijami pouka (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011) izstopajo problemski pouk, izkustveni pouk, terenski pouk (npr. obisk podjetij), delovno usmerjeni pouk (npr. izdelovanje izdelkov), raziskovalni pouk, projektni pouk, pouk s pomočjo računalnika in odkrivajoči pouk (odkrivanje in uresničevanje idej pri pouku).

Tudi pri strategijah pouka so izpostavili različne kombinacije strategij, npr. izkustveni in problemski pouk, ali zapis:

> **Z vzvratnim načrtovanjem, problemskim, raziskovanim, projektnim ter konstruktivističnim poukom s poudarkom na medsebojnem sodelovanju in pomoči.**

Glede na dosedanjo izvedbo so zapisali, da bodo nadaljevali z dejavnostmi, ki že potekajo, da pa se bodo prilagajali glede na priložnosti ter se medpredmetno povezovali. Lahko bi le predlagali, naj učitelji vključijo v svoje delo tudi portfolio ali učno mapo izdelkov in dosežkov, ki bi jo učenci vodili na področju kompetence podjetnosti. Uporabo portfolia spodbujajo tudi strokovnjaki, ki se ukvarjajo s podjetnostnimi temami (npr. Burns, 2011).

Sklepne misli

Sodobna družba učiteljem postavlja vedno nove izzive, kot so obvladovanje informacijsko-komunikacijske tehnologije, skrb za osebe s posebnimi potrebami, integracija, diferenciacija, individualizacija, oblikovanje multikulturnega okolja, medpredmetno povezovanje ipd., posledično pa se tako spreminjajo tudi vloga in naloge učitelja. Učitelj naj bi pri učencih razvijal visoko stopnjo kognitivnih sposobnosti, fleksibilnost, intelektualno radovednost in motivacijo za učenje ter jim pomagal razvijati tako socialne spretnosti kot tudi psihološke moči, ki jih učenci potrebujejo, da bi obvladovali težavne in stresne šolske in druge situacije.

Ker je zgled učitelja najpomembnejše vzgojno sredstvo, s katerim naj bi učencem predstavljal težko dojemljive abstraktne vrednote ter zadovoljeval njihove potrebe po posnemanju in identificiranju, kar najbolj potrebujejo mlajši učenci (Strmčnik, 2003a), naj bi bil tudi učitelj kompetenten na področju kompetence podjetnosti, saj le tako lahko najbolje predstavlja podjetnost učencem pri svojem učnem predmetu, pri medpredmetnem povezovanju in z različnimi učnimi metodami in strategijami.

V besedilu smo izpostavili le nekaj navedb, pri katerih učnih predmetih anketirani učitelji, ki so v projektu POGUM, vključujejo kompetenco podjetnosti, s katerimi učnimi metodami in strategijami. Ker pa se učitelji tudi sami samoizobražujejo tudi na področju kompetence podjetnosti predvidevamo, da bodo naslednji rezultati projekta to tudi zaznali.

Viri in literatura

Ažman, T., Zavašnik, M., Lovšin, M., Avguštin, L. in Peček, P. (2018). *Vodenje kariere: Priročnik za ravnatelje.* Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. in Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884). Pridobljeno 9. 11. 2020 s spletne strani https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101581/lfna27939enn.pdf

Brečko, D. (2002). *Štirideset sodobnih učnih metod*. Ljubljana: Sofos.

Burns, P. (2011). *Entrepreneurship and Small Business: Start-up, growth and maturity.* London: Palgrave Macmillan.

Cencič, M. (2011). Nekatere spremembe pouka v družbi znanja in njim odgovarjajoče učne metode. *Didakta, 21(146),* 15–10.

De Bono, E. (2009). *Naučite svojega otroka misliti*. Maribor: Rotis.

Dryden, G. in Vos, J. (2001). *Revolucija učenja: Spremenimo način učenja*. Ljubljana: Educy.

Grmek Zupanc, L. (2019). Sodelovanje v programu ESHA Job Shadowing kot primer mednarodnega komuniciranja za spoznavanje dobrih praks pri vključevanju tujcev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, *17(2),* 93–102.

Ivanuš Grmek, M. in Javornik Krečič, M. (2011). *Osnove didaktike*. Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.

Katz, J. A. (2007). Education and Training in Entreneurship. V J. R. Baum, M. Frese, M. in R. Baron (ur.), *The Psychology of Entrepreneurship* (str. 209–235). Mahway, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.

Kirby, D. A. (2003). *Entrepreneurship.* London: McGraw Hill.

Kramar, M. (2003). Metodične strani izobraževalnega procesa. V M. Blažič, M. Ivanuš Grmek, M. Kramar in F. Strmčnik, *Didaktika: visokošolski učbenik* (str. 329–400). Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B. (1976). Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. V B. Marentič Požarnik, F. Strmčnik in A. Tomić, *Sodobno pedagoško delo* (str. 7–99). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

McCallum, E., Weicht, R., McMullan, L. in Price, A. (2018). *EtreComp into Action: get inspired, make it happen.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Morris, M. H., Kuratko, D. F. in Covin, J. G. (2008). *Corporate Entrepreneurship and Innovation: Entrepreneurial Development within Organizations.* Mason: Thomson Higher Education.

Pečjak, S. (2018). Ustvarjanje pogojev za spodbujanje učenja. Posvet ravnateljev srednjih šol, Portorož, 9. 11. 2018. Pridobljeno 9. 11. 2020 s spletne strani http://solazaravnatelje.si/wp-content/uploads/2018/11/Sonja-Pecjak.pdf

Plešec Gasparič, R. (2019). *Učne oblike v tradicionalnem učnem procesu in pri didaktični inovaciji obrnjeno učenje in poučevanje*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Poročilo Študija omrežja Eurydice: Entrepreneurship Education at School in Europe – 2016 Edition. Pridobljeno 9. 11. 2020 s spletne strani https://www.eurydice.si/publikacije/Izobrazevanje-za-podjetnost-v-solah-v-Evropi-2016-SI-HI.pdf?_t=1554898406)

Programi in učni načrti v osnovni šoli (b. l.). Pridobljeno 9. 11. 2020 s spletne strani https://www.gov.si/teme/programi-in-ucni-nacrti-v-osnovni-soli/

Sicherl Kafol, B. (2008). Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli. *Didakta*, *18/19*, 7–9. Pridobljeno 11. 11. 2020 s spletne strani http://www.didakta.si/doc/revija_didakta_2008_november.pdf

Strmčnik, F. (2003a). Dejavniki ali strukturni elementi pouka. V M. Blažič, M. Ivanuš Grmek, M. Kramar in F. Strmčnik, *Didaktika: visokošolski učbenik* (str. 84–126). Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

Strmčnik, F. (2003b). Načrtovanje učne vsebine. V M. Blažič, M. Ivanuš Grmek, M. Kramar, in F. Strmčnik, *Didaktika; visokošolski učbenik* (str. 226–256). Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

Strmčnik, F. (2003c). Didaktične paradigme, koncepti in strategije. *Sodobna pedagogika*, *54(1),* 80–92.

Tomić, A. (2002). *Spremljanje pouka.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2020). *Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Zaichkowsky, L. D., Zaichkowsky, L. B. in Martinek, T. J. (1980). *Growth and development. The child and physical activity.* St. Louis: Mosby.

Žakelj, A. (2011a). Razvijanje matematične pismenosti skozi reševanje problemov. V M. Cotič, V. Medved Udovič in S. Starc (ur.), *Razvijanje različnih pismenosti* (str. 218–233). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.

Žakelj, A. (2011b). Procesnodidaktični pristop pri poučevanju matematične vsebine merjenje v osnovni šoli. *Revija za elementarno izobraževanje, 4(3),* 35–50.

Žakelj, A. (2013). Posodabljanje pouka v osnovni šoli in gimnaziji (2006–2013). V A. Žakelj (ur.), *Posodobitev kurikularnega procesa na osnovnih šolah in gimnazijah: sklop: posodobitev pouka na osnovnih šolah in gimnazijah: zbornik prispevkov zaključne konference in predstavitev predmetno razvojnih skupin* (str. 9–24). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 9. 11. 2020 s spletne strani http://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/PKP-zbornik-prispevkov-zakl-konf/#/8/

Žakelj, A., Prinčič Röhler, A., Perat, Z., Lipovec, A., Vršič, V., Repovž, B., Senekovič, J. in Bregar Umek, Z. (2011). *Učni načrt: program osnovna šola, Matematika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 15. 12. 2013 s spletne strani http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_matematika.pdf

6.5 Sprotna evalvacija napredka pri razvijanju podjetnostnih kompetenc pri dijakih in učiteljih

Dr. Anton Polšak, *Zavod RS za šolstvo*

Izvleček

Sprotna evalvacija napredka pri učenju je ena najpomembnejših učnih dejavnosti za kakovostno učenje. Kakovostna sprotna povratna informacija močno vpliva na uspešnost učenja in njegove rezultate. V prispevku opisujemo pomen sprotne evalvacije in jo povezujemo z razvijanjem podjetnostnih kompetenc. Pri tem se še dodatno pokaže pomen sprotne evalvacije, ker je podjetnostne kompetence (kot tudi vsake druge kompetence oz. veščine) običajno težko meriti, saj se razvijajo dolgoročno. Kljub težavni nalogi pa je pri tem treba vztrajati, saj moramo na začetku učnega procesa vedeti, na kateri ravni so te kompetence razvite in koliko so se razvile po določenem času ob ciljno izvedenih učnih dejavnostih. Prav tako je pomembno, da evalvacijo učnih dejavnosti opravijo tudi učitelji in premislijo, katere učne dejavnosti so bile uspešne, katere pa bi nemara bilo smiselno opustiti.

Ključne besede: gimnazija, evalvacija, podjetnost, učni napredek

Uv od

Sprotna evalvacija napredka pri razvoju podjetnostne kompetence temelji na v okviru EntreComp zapisanih ravneh njenega razvoja in smiselno prilagojeni uporabi okvira za namen projekta PODVIG v Sloveniji. V priporočilih avtorjev okvira EntreComp je namreč zapisano, da je treba okvir uporabljati prožno in glede na namen v posamezni državi EU. Kot najboljši način sprotne evalvacije pri dijakih smo predlagali formativno spremljanje, ki zajema faze od ugotavljanja začetnega stanja oz. predznanja prek načrtovanja in izvajanja dejavnosti (po možnosti skupaj z dijaki) do povratnega informiranja o dosežkih oz. doseženih ravneh po načrtovanih dejavnosti (učnih priložnostih, pri katerih so dijaki razvijali podjetnostno kompetenco oz. izbrane podjetnostne kompetence[1]). S tem dosežemo aktivno vključenost dijakov in izberemo takšne didaktične pristope, ki dokazano povečujejo uspešnost učenja oz. ravni dosežkov.

Pri učiteljih smo predlagali sprotne refleksije opravljenega dela oz. dejavnosti ter pogovor z dijaki in kolegialne hospitacije učiteljev ter sprotno spremljanje oz. evalvacijo dejavnosti v šolskih projektnih timih.

Teoretična izhodišča

Kot je bilo že v uvodu omenjeno, sta ključni izhodišči za sprotno evalvacijo napredka formativni pristop pri delu z dijaki in kolegialno podpiranje pri delu učiteljev.

Formativno spremljanje (v anglosaški literaturi uporabljajo večinoma termin formativno ocenjevanje)[2] je način poučevanja, pri katerem učitelj sproti spremlja in ocenjuje učenčev napredek glede na želeni cilj. V projektu

1 Podjetnostno kompetenco ali podjetnost razumemo kot celostno kompetenco vseživljenjskega učenja, ki jo gradi 15 posameznih kompetenc. Torej na obeh ravneh govorimo o »kompetencah«.

2 Formativno spremljanje je vse bolj prisotno in smiselno uporabljano tudi v slovenskih šolah, čeprav korenine segajo daleč nazaj; v sedanjem pomenu pa ga načrtno vpeljujejo zlasti angleške šole od konca 80. let prejšnjega stoletja. V anglosaškem svetu mu pravijo formative assessment, razlikujejo pa tudi assessment for learning in assessment of learning (Black in Wiliam, 2001; Greenstein, 2010, Hattie, 2008; Wiliam, 2013). Prvo bi pomenilo spremljanje in ugotavljanje napredka, drugo pa ocenjevanje napredka oz. vrednotenje učnih dosežkov. Povezava z našimi (številskimi) ocenami je zelo zabrisana.

smo poudarili zlasti pomen ugotavljanja predznanja in pomen meril uspešnosti. Na predznanju zaradi tega, ker raziskave dokazujejo, da je to ključno izhodišče za nadaljnje učenje, merila uspešnosti pa so jasen smerokaz, kam želi ali pa mora učenec priti. To v praksi pomeni, da se je treba pred vsako dejavnostjo vprašati in/ali ugotoviti, na kateri ravni izbrane podjetnostne kompetence so dijaki, in po vsaki opravljeni dejavnosti ugotoviti, kakšen je bil njen učinek (tj. napredek).

Kakor na splošno tudi pri pouku z vključevanjem podjetnostnih kompetenc lahko načrtovanje poteka na mnoge načine, a najučinkovitejše je, da učitelji razmislijo, kaj je vredno poučevati in kateri pristopi lahko izboljšajo dosežke in kakovost pridobljenega znanja (Hattie, 2018). Pri načrtovanju pouka moramo biti pozorni zlasti na:

- raven znanja učencev na začetku (kaj učenec že zna in zmore, na kateri stopnji obvlada podjetnostne kompetence),
- kaj želimo, da bodo učenci znali, razumeli in zmogli narediti (nameni učenja),
- kako učenci povezujejo znanje in si oblikujejo širšo sliko,
- želeno raven dosežka ob koncu niza učnih ur, sklopa, semestra ali leta,
- kako bodo pokazali, da so pridobili znanje in veščine (dokazi o učenju),
- vključitev učencev v sooblikovanje kriterijev uspešnosti,
- spremljanje napredka vseh učencev (podpora učencem s posebnostmi: s težavami, nadarjeni) (Hattie, 2018).

Načrtovanje raznolikih učnih izkušenj – vloga učenca

Naslednja faza načrtovanja učenja je razmislek, kaj je treba opraviti, da bomo dosegli cilj. V pedagoški literaturi beremo, da naj bi v to dejavnost bili vključeni tudi učenci. Vprašanje bi se sedaj glasilo: »Kaj moram jaz (kot učenec) storiti, da pridem do cilja?« Gre za predpostavko, da je učenec seznanjen s cilji učenja, in to tako da jih tudi razume (»da so mu predstavljeni v njemu razumljivem jeziku«). Dejavnosti moramo vezati na cilj učenja in zagotavljajo doseganje zastavljenih kriterijev.

Cilji morajo biti v osnovi enaki za vse, čeprav je realno pričakovati, da jih vsi učenci ne bodo dosegli ali pa vsaj ne enako hitro – to velja tako za splošne in »predmetne« cilje kot za podjetnostne kompetence. Pri tem je nujno, da tudi učenci razmislijo, kako bi njim najbolj ustrezalo, da pridejo do cilja.

Pri doseganju ciljev učenja je bila in verjetno še vedno je najpomembnejša vloga učitelja, saj skoraj ni primera, ko učitelj ne bi odločilno vplival na učenje. On je bil in še vedno ostaja tisti, ki nekaj pojasnjuje, govori, načrtuje dejavnosti, izbira vire učenja, organizira oblike dela in še kaj. Tudi če reče »To in to stvar se boste pa sami naučili«, verjetno njegovo delo ne sega samo do sem, ampak je predvidel možne dejavnosti, vire učenja, oblike dela ipd., pa tudi čisto konkretne korake. Ne glede na to je bolje, če učitelj v tej fazi da večjo vlogo učencem, da sami izbirajo gradivo, vire, oblike izdelkov, oblike dela, tempo. S tem je učitelj organizator učenja, ne pa njegov (glavni) vir. Najpomembnejša vloga učitelja je v tem, da učencem ponudi različne poti za dosego enakega cilja. Raznolike dejavnosti ponujajo učencem priložnost, da razvijejo in pokažejo svoje znanje in veščine. Še toliko bolje je, če predstavljajo izziv, omogočajo napredek v znanju, ponudijo izbirnost, omogočajo personalizacijo, se s čim povezujejo ali na kaj navezujejo.

Čim bolj številni in raznoliki dokazi omogočajo bolj verodostojno presojo o napredku učenca in načrtovanju nadaljevanja učenja. Zbiramo jih med vsakodnevnimi dejavnostmi in sprotnim spremljanjem napredka učenca.

Dokazila in kriteriji uspešnosti

In kako vemo, da smo na cilju? Preprosto tako, da preverimo, ali so učenci dosegli zadane cilje. Če je cilj kompleksen, je to bolj zahtevna naloga, če pa je nezapleten in jasno razviden (npr. teči 100 metrov v manj kot 14 sekundah), pa je dovolj en preizkus oz. meritev.

To je hkrati tudi dokaz. Dokaz je tudi, če smo osvojili vrh, naredimo fotografijo in vsem na Facebooku dokažemo, da smo res bili tam. Dokazila pa ne nastajajo samo na koncu učenja, ampak tudi med potjo, torej v procesu učenja. V dobi elektronskih medijev je teh dokazil lahko še bistveno več kot v »analogni« preteklosti, lahko pa jih tudi izmenjujemo oz. objavljamo na spletu. Če npr. učenec dela miselni (pojmovni) zemljevid, bo prva skica oz. zamisel njegov prvi dokaz, končni izdelek pa končni dokaz. Vmes se bo verjetno vključil učitelj s kakšno povratno informacijo, ali učenec rešuje problem oz. nalogo na ustrezen način.

Da ugotovimo, kako uspešno obvladamo cilje, moramo poznati kriterije uspešnosti. Kriteriji uspešnosti so nekakšen učenčev kažipot, kam želi priti ali se temu čim bolj približati (v angleščini *What I'm looking for?*). Če hočemo v načrtovanje ciljev vključiti učenca, je nujno, da so ti zapisani v njemu razumljivem jeziku. Ker kriterije uspešnosti učitelj in učenci sooblikujejo, mora biti hkrati jasen in razumljiv tudi dogovor med njimi.

Učenci potrebujejo tako učne cilje za posamezne učne ure kot kriterije uspešnosti, ki jih bodo vodili (jim bodo pomagali) skozi proces in vključujejo različne veščine (so lahko tudi del kroskurikularnosti oz. medpredmetnosti) – temu rečemo tudi, *da morajo biti del večje slike*.

Clarke (2005) piše še o naslednjih principih postavljanja kriterijev uspešnosti: za vse učence morajo biti enaki, učenje morajo narediti razumljivo učencu in učitelju, so podlaga za spremljanje napredka, podajanje kvalitetne povratne informacije, načrtovanje dejavnosti pri pouku in samorefleksijo učenca, spodbujajo samovrednotenje in vrstniško vrednotenje, z njimi učenec lažje prepozna, kateri so možni naslednji koraki in še kaj. Učencu so tudi v pomoč pri oblikovanju osebnih ciljev in ga spodbujajo k prepoznavanju osebnih ciljev.[3] Učenci jih morajo stalno spremljati in ob njih presojati, ali je cilj dosežen oziroma kako napredujejo.

Učitelj načrtuje kriterije uspešnosti, še preden bo natančneje načrtoval dejavnosti. Čas načrtovanja dejavnosti se tako skrajša za 50 odstotkov (Clarke, prav tam). Več časa in priložnosti ima za razmislek, na čem mora biti poudarek, in ne gre zgolj za nizanje različnih nalog in dejavnosti. Na kriterije uspešnosti mora biti vezana tudi povratna informacija, ki naj poudarja kriterije uspešnosti, a je bolj specifična in bolj ciljna glede na potrebe učenca.

Tehnike za oblikovanje kriterijev uspešnosti so mdr. naslednje (Clarke, prav tam):

- zapišemo, kaj bodo učenci na koncu imeli, naredili (vezano na končni izdelek);
- vprašamo npr. *Ali znate razvrstiti te turistične kraje? Dokažite. Kaj boste naredili najprej?*;
- naredimo nekaj narobe, in učenci naj prepoznajo, kaj delamo narobe;
- na začetku ure pokažimo učencem primere nalog ali izdelkov vrstnikov preteklih let (Kaj vas je prepričalo pri tem izdelku?);
- pokažimo učencem dva ali tri primere izdelkov različne kakovosti;
- vzvratno načrtujemo kriterije uspešnosti, kar je primerno za procesne naloge;
- naredimo revizijo že pripravljenih kriterijev uspešnosti po opravljeni nalogi.

Verjetno pa ni dovolj, da učitelj razmisli, kaj morajo učenci povedati, napisati, narediti ali prikazati, da prikažejo napredek in doseganje kriterijev uspešnosti, ampak da jih učenci tudi konkretno zapišejo oz. se seznanijo z njimi. Sledi vsekakor povratna informacija učitelja ali pa samovrednotenje učenca.

3 Gre pravzaprav za to, da učenec razmisli in zapiše svoje cilje glede na predvidene oz. obvezne v učnem načrtu. Bralec lahko poreče, da potemtakem tako ali tako nima učenec več kaj načrtovati. Gre mogoče bolj za to, da nastanejo neke vrste individualizirani cilji kot posledica različnega predznanja, interesa in sposobnosti posameznega učenca. Če je cilj doseči razumevanje razmestitve industrije, verjetno kriterij uspešnosti za učenca, ki ga to še posebej zanima, ni enak tistemu, ki ga to ne zanima ali pa niti ni sposoben analitičnega oziroma kritičnega razmišljanja. Po drugi strani pa to ne pomeni, da bi si učenci izmišljevali neke svoje osebne cilje, ki niso v nikakršni povezavi z učnim načrtom. Naj tudi poudarimo, da je en od namenov skupnega načrtovanja ciljev med učiteljem in učencem tudi ta, da učitelj predstavi učencu cilje v njemu razumljivem jeziku, torej na preprost in jasen način.

Preglednica 1: Primer meril uspešnosti za izdelavo geografske naloge in njeno predstavitev[4]

Ocena (raziskovalne) naloge	Kriteriji uspešnosti
Zasnova naloge	Uspešen bom, če:
Ali je naloga raziskovalna in ne seminarska?	• ne prevladuje opisovanje okoliščin, ampak je poudarek na raziskavi (okoliščine samo osvetljujejo problem, so izhodišča, na katerih temelji raziskava);
Jasno opredeljen namen raziskovalne naloge in hipoteza	• je namen naloge razumljiv in ustrezen ter kaže na praktične ugotovitve;
Interpretacija rezultatov	• je interpretacija podprta z dejstvi ali podatki, izračuni ali simulacijami, • ni mogoče narediti zaključka, je nakazana možna rešitev ali priporočila za dopolnitev raziskave, • je besedilo koherentno (koherenca je razločevalna lastnost besedila, dosežemo jo s skladenjskopomensko povezavo med posameznimi deli besedila in z logičnopomensko povezavo med temami v besedilu);
Izvirnost raziskovalne naloge	• se izvirnost kaže v enkratnosti ideje raziskave, uporabljenih metodah ali načinu izdelave raziskave;
Tehnična izvedba naloge	
Navajanje literature in citiranje (označeno v besedilu naloge)	• če je navedena vsa literatura po predpisanem protokolu za objavo;
Prikaz rezultatov (preglednost, grafi, tabele)	• gre za dobro preglednost, • naredim tako, da grafikoni, preglednice in drugi zapisi dopolnjujejo besedilo in ga ne podvajajo, • uspem, da bolje pojasnijo pojav, kakor če bi ga opisal besedno;
Ocena predstavitve in zagovora	
Zagovor – odgovarjanje na vprašanja (suverenost, poznavanje problema)	• sem suveren pri zagovarjanju naloge, odgovarjanju na vprašanja, • poznam problem tako dobro, da poznam tudi okoliščine, ki niso opisane v nalogi;
Jezik (jasen, razumljiv)	• pravilno uporabljam strokovno terminologijo, ki kaže na razumevanje in obvladovanje problematike in dokazuje lastno delo (vložek);
Časovno usklajena predstavitev naloge (bistvo problema, rezultati, plakat)	• so ob prosojnicah pravilno dodani poudarki, predstavljena problematika (tudi, če česa na prosojnici ni).

S temi koraki formativnega spremljanja in ocenjevanja napredka učenca delo še ni končano. Učitelj glede na vse (povratne) informacije učencev in svoje opazovanje načrtuje nadaljnje delo, učenci pa lahko prispevajo, da tudi sami razmislijo o učenju in upoštevajo izkušnje, ki so jih predhodno pridobili in s tem še bolj uspešno samouravnavajo svoje učenje.

Da bi kar najbolj podprli razvoj podjetnostne kompetence, kakor tudi vseh drugih, je pomembno dobro razredno vzdušje in s tem tudi vključenost učencev. Pri tem lahko razmislimo o tem:

- ali smo pouk organizirali učinkovito, dali jasna navodila, vpeljali rutino in strukturo,

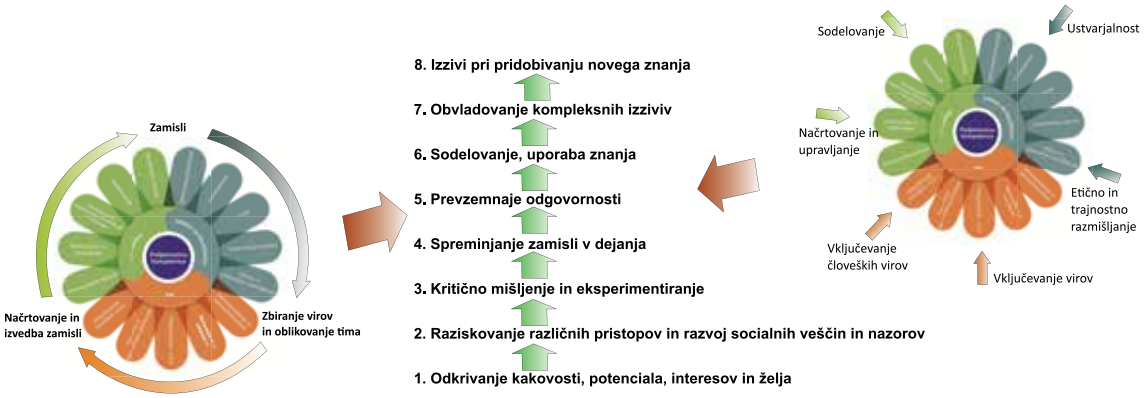
4 Na prvi pogled se zdi, da gre za precej ozko področje, ki je povezano s konkretnim predmetom, a globlji uvid pokaže, da morajo pri tem dijaki uporabiti splošne/obče veščine, med katerimi je veliko tudi t.i. podjetnostnih kompetenc.

- ali je naš pouk zanimiv, osmišljen, v katerega so učenci aktivno vključeni, so upoštevani njihovi interesi in spoznavni ter učni stili,
- da je pouk življenjski (se navezuje na primere iz vsakdanjega življenja),
- ali je komunikacija spoštljiva in odprta, ali poteka med učiteljem in učenci dialog,
- ali daje učitelj povratne informacije, možnost refleksije, ima pozitivna pričakovanja in vanje zaupa, kar se navezuje na formativno spremljanje in preverjanje,
- da poskrbi za jasne dogovore in ukrepe glede discipline, saj je disciplina pomemben dejavnik vključenosti učencev (velja tudi obratno: dobri odnosi so predpogoj za manj disciplinskih težav) (Marzano in Marzano, 2010, cit. po Rutar, 2018: 16).

Kako uporabiti okvir EntreComp z vidika formativnosti

Avtorji okvira EntreComp navajajo, da je okvir lahko uporabno orodje za dosego več ciljev. Ti so npr.:

- vzbuditi zanimanje za podjetnost in navdihniti delovanje (ukrepanje, akcijo),
- ustvarjanje vrednosti z uporabo okvira v različnih situacijah,
- oceniti ravni razvitosti podjetnostne kompetence,
- udejanjiti podjetne zamisli in projekte,
- prepoznati veščine podjetnosti.



Slika 1: Ravni razvijanja podjetnostnih kompetenc

Če izhajamo iz zapisanega, bomo okvir EntreComp uporabili v zvezi s formativnim spremljanjem pri prepoznavanju podjetnostnih veščin (ali cilji dejavnosti vključujejo tudi razvoj podjetnostnih veščin) in pri ocenjevanju (ugotavljanju) ravni (Slika 1) razvitosti podjetnostne kompetence oz. posameznih kompetenc na začetku in koncu neke krajše dejavnosti ali daljšega procesa. Katere dejavnosti bomo načrtovali in kaj morajo učenci opraviti za dosego ciljev, pa je stvar učnega procesa oz. učitelja. Pri tem mora biti razvijanje podjetnostne kompetence načrtovano vnaprej, sistematično in ozaveščeno, v nasprotnem primeru se lahko zgodi, da bomo imeli občutek, da je že vsaka dejavnost razvijanje podjetnostne kompetence.

Pri razvijanju podjetnostne kompetence se srečujemo tudi z dokazi o znanju oz. doseženih ciljih in namenih učenja. Razvijanje podjetnostne kompetence sili učitelja k upoštevanju različnih dokazov, kajti le tako imajo učenci možnost pokazati, kaj vedo, kako razumejo neko stvar in kaj znajo narediti na način, ki ga lahko predlagajo tudi sami.

Z zbiranjem, presojanjem in vrednotenjem dokazov učenci ugotavljajo, kaj znajo in zmorejo, česa se bodo še morali naučiti in kako bo potekal njihov proces učenja v naslednjih korakih.

Učenci in učitelji presojajo kakovost učenčevega dela tako, da ovrednotijo dokaze o učenju oz. dosežke glede na kriterije uspešnosti. Kriteriji uspešnosti učencu omogočajo odgovoriti na vprašanje: Kako vem, da sem dosegel namene učenja oziroma da sem uspešen?

Napredek pri razvoju podjetnostne kompetence

Napredek lahko spremljamo oz. vrednotimo z neposrednim merjenjem razvitosti določene kompetence pred dejavnosjo in po njej, kar je težje uresničljivo in tudi redkeje; bolj smiselno je ocenjevati napredek s formativnim pristopom. V tem smislu izpostavljamo pomen povratne informacije in samovrednotenja.

Wiggins (2012) **povratno informacijo** opredeljuje kot informacijo o tem, kako napredujemo v prizadevanjih, da bi dosegli cilj. Izpolnjuje tri temeljne naloge: 1. učencu pove, do kod je prišel in katere stopnje znanja je že dosegel, 2. spodbudi ga k odpravljanju vrzeli v znanju, 3. ponudi mu možnosti za izboljšanje razumevanja in poti za bolj učinkovito učenje. Enak princip velja tudi za ocenjevanje (ugotavljanja) napredka pri razvoju podjetnostne kompetence.

Povratna informacija naj bo:

- pravočasna in primerno pogosta,
- razumljiva, jasna in povezana z nameni učenja ter kriteriji uspešnosti,
- konkretna, specifična in uporabna in
- vsebuje naj predloge, kako izboljšati dosežek oz. izdelek.

Povratna informacija je lahko učiteljeva (na podlagi pogovora z učencem ali na podlagi drugih dokazil) ali pa vrstniška (sošolcev). Z vrstniškim vrednotenjem učence učimo opazovati meje lastne subjektivnosti in spoštovati različnost. Učimo jih, da s pomočjo povratne informacije drugih lahko bolje razumejo sebe in svet, z dajanjem kakovostne povratne informacije pa lahko učinkovito pomagajo drugim. Ob podajanju povratnih informacij se učijo tudi sami.

Samovrednotenje je zmožnost realne presoje učenca o lastni uspešnosti. Sestoji iz dveh korakov: a) učenci pregledajo dokaze o doseganju kriterijev uspešnosti in b) samostojno presojajo doseženo. To lahko naredijo tako, da ugotavljajo:

- v kolikšni meri so dosegli kriterije uspešnosti,
- učinkovitost njihovega načina učenja,
- nadaljnje korake, ki so potrebni za doseganje ciljev,
- katere morebitne spremembe v načinu učenja morajo narediti v prihodnje.

Povratna informacija ni sama sebi namen, ampak mora tej slediti korak za izboljšanje doseženega ali za odpravo pomanjkljivosti. Zato je treba skozi več faz, za kar pri pouku navadno zmanjkuje časa, a je to zelo pomembno. Še toliko bolj pomembna je povratna informacija pri projektnem delu ali dejavnostih, pri katerih si faze sledijo in nadgrajujejo in je naslednja odvisna od uspešnosti prejšnje.

Ob tem se dotikamo tudi problematike **vprašanj** oz. spraševanja. Vprašanja so »naravna pot učenja«, usmerjena k razumevanju učne snovi. Dejavnosti pri pouku naj bi odpirale problemska vprašanja in učence usmerjale k vprašanjem Kako? Zakaj? in ne le Kdo? Kdaj? in Kaj?.

Black idr. (2003, po Rutar Ilc, 2012) menijo, da bi si morali bolj prizadevati oblikovati takšna vprašanja, ki so vredna odgovora. To so vprašanja, ki proučujejo posamezno problematiko, temo in so nujna za razvoj razumevanja pri učencu. Seveda je treba takšna vprašanja načrtovati. Učitelj mora razmisliti, kaj želi vprašati o določeni temi, katero je najpomembnejše vprašanje, kako bodo vprašanja, ki si bodo sledila, vedno večji izziv, kako bo z njimi preverjal tudi višje ravni znanja.

Vprašanja učencev so svojevrstni kazalnik kakovosti in didaktike pouka. Učencem so v pomoč v fazi razmisleka in samospraševanja o lastnem učenju.

Sklenemo lahko, da je formatvno spremljanje učinkovit pristop tudi pri razvijanju tako raznolikih kompetenc, kot je podjetnost. Posebej velja biti pozoren na pravočasno in kakovostno povratno informiranje, saj se podjetnostne kompetence razvijajo dolgoročno in zahtevajo kakovosten učni proces v celoti.

Viri in literatura

Black, P. in Wiliam, D. (2001). *Inside the Black Box Raising Standards Through Classroom Assessment.* King's College London School of Education. https://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshal, B., Wiliam, D. (2003). *Assesment for Learning: Putting it into Practice.* Buckingham: Open University Press.

Clarke, S. (2005). *Formative Assessment in the Secondary Classroom.* Hodder Education; UK ed. edition.

Grah, J., Holcar Brunauer, A., Rutar Ilc, Z., Rogič Ožek, S., Gramc, J., Skvarč, M., Čuk, A., Žarkovič Adlešič, B., Cotič Pajntar, J., Zore, N., Debenjak, K., Bone, J., Vogrinčič, R., Kralj, N., Brodnik, V., Štampfl, P., Novak, L., Mršnik, S., Trampuž Luin, M., Oder, B., Legvart, P., Žinko, A., Cedilnik, T., Rostohar, D., Potisk, Z., Kregar, S. (2017). *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce.* Zv. 1: Zakaj vključujoča šola / Jana Grah, Simona Rogič Ožek, Brigita Žarkovič Adlešič. – 28 str.; Zv. 2: Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu / Ada Holcar Brunauer idr. – 80 str.; Zv. 3: Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost / Zora Rutar Ilc. – 40 str.; Zv. 4: Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost / Zora Rutar Ilc, Simona Rogič Ožek, Jožica Gramc. – 32 str.; Zv. 5: Tudi učitelji smo učenci / Mariza Skvarč, Andreja Čuk, Zora Rutar Ilc. – 36 str.; Zv. 6: Vključevanje v vrtcu / Janja Cotič Pajntar in Nives Zore. – 32. str. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Greenstein, L. (2010). *What Teachers Really Need to Know About Formative Assessment*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development.

Hattie, J. (2008). *Visible Learning.* London: Routledge.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London, New York: Routledge.

Hattie, J. (2018). *Vidno učenje za učitelje. Maksimiranje učinka na učenje*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

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

Vzgoja in izobraževanje. (2014). Tematska številka s prilogo *Učiteljev glas, 1/2014, št. 5–6*.

Polšak, A. (2016). Nekaj vidikov formativnega spremljanja. *Geografija v šoli*, *24(2–3*), 106–117.

Rutar Ilc, Z. (2012). Poučevanje za razumevanje (p)ostaja izziv za izobraževalce. Uvodnik. *Vzgoja in izobraževanje, 43(5).*

Rutar, Ilc., Z. (2018). Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost. V *Vključujoča šola: Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce, 3. zv*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Wiggins, G. (2012). Seven Keys to Effective Feedback. *Educational Leadership, 70(1),* 10–16.

Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V S. Sentočnik (ur.), *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. (Prevod dela: Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (ur.) (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264086487-en). Dostopno na http://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf

Vprašalnik za dijake: Stališča do pouka, ki vključuje razvijanje podjetnostnih kompetenc

Kakšna so stališča dijakov do pouka, ki temelji na principih formativnega spremljanja in vključevanju podjetnostnih kompetenc

Razred: _____ Predmet: _____ Datum: _____

Oceni, v kolikšni meri se strinjaš z naslednjimi trditvami.

	Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Ne vem	Se strinjam	Popolnoma se strinjam
Učitelj pri pouku redno spremlja, kakšno je moje znanje in znanje mojih sošolcev.					
Učitelj mi pove, kako bi lahko svoje učenje še izboljšal (s katerimi načini/postopki).					
Pri pouku dijaki lahko sodelujemo med seboj, si pomagamo in se učimo drug od drugega.					
Imam možnost sodelovati pri oblikovanju učnih ciljev in iskanju osebnega smisla.					
Imam možnost sodelovati pri oblikovanju kriterijev uspešnosti.					
Običajno razumem, kaj se bomo učili in zakaj ter kaj se pričakuje od mene.					
Svoje delo znam vrednotiti in presoditi, kaj sem naredil dobro ter kaj moram še izboljšati.					
Znam presoditi dosežke svojih sošolcev in jim podati povratne informacije o njihovem delu, ki so zanje uporabne.					
Pri vrednotenju svojega dela in dela sošolcev si pomagam s kriteriji uspešnosti.					
Med učenjem in ob koncu nove učne teme mi učitelj da čas za razmislek o tem, kako dobro napredujem.					
Pri pouku lahko na različne načine pokažem, kaj sem se naučil (ne le s pisanjem testov).					
Razumem, kakšni dosežki se pričakujejo od mene na koncu izvedene naloge/projekta/učnega sklopa.					
Učitelj se zavzema, da bi v čim večji meri prevzel odgovornost za svoje učenje.					
Učitelj me spodbuja, da sprašujem.					
Učitelj z vprašanji spodbuja moje razmišljanje, pri čemer mi da dovolj časa za razmislek.					
V razredu prevladuje veselo, sproščeno in delovno vzdušje, kar pripomore k temu, da se lahko bolje učim.					
Ni me ni strah napraviti napako ali narobe odgovoriti na vprašanje.					

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

Samoocena razvitosti podjentostnih kompetenc pri dijakih[5]

V preglednicah so navedena področja podjetnostne kompetence, kot jih opredeljuje okvir EntreComp. Na lestvici od 1 do 5 ocenite, v kolikšni meri se strinjate s posamezno trditvijo, pri čemer 1 pomeni sploh se ne strinjam, 5 zelo se strinjam.

ZAMISLI IN PRILOŽNOSTI		Raven strinjanja				
1.	Prepoznam priložnosti za socialni, kulturni in ekonomski razvoj šole.	1	2	3	4	5
2.	Uspešen sem pri uresničevanju novih zamisli.	1	2	3	4	5
3.	Znam ustvarjalno razmišljati.	1	2	3	4	5
4.	Znam uresničevati zastavljene cilje.	1	2	3	4	5
5.	Znam izkoristiti priložnosti za razvoj novih zamisli.	1	2	3	4	5
6.	V problemih vidim prej izzive kot težave.	1	2	3	4	5
7.	V različnih situacijah razmišljam etično.	1	2	3	4	5

VIRI		Raven strinjanja				
1.	Sem samozavesten/-na.	1	2	3	4	5
2.	Prepričan sem, da bom uspel v življenju.	1	2	3	4	5
3.	Zadovoljen sem s seboj.	1	2	3	4	5
4.	Razumem, kaj se dogaja v mojem življenju.	1	2	3	4	5
5.	Verjamem, da lahko pozitivno vplivam na ljudi in situacije.	1	2	3	3	5
6.	Učinkovito izrabim svoj čas, da dosežem svoje cilje.	1	2	3	4	5
7.	Vedno vztrajam tako dolgo, dokler ne uresničim svoje zamisli.	1	2	3	4	5
8.	Razumem in znam razložiti blagajniški odrezek (račun, ki ga prejmem v trgovini).	1	2	3	4	5
9.	Sposoben sem upravljanja s finančnimi sredstvi.	1	2	3	4	5
10.	Pridobim in odgovorno ter učinkovito uporabim materialna in druga sredstva, da dosežem svoj cilj.	1	2	3	4	5

K DEJANJEM		Raven strinjanja				
1.	Običajno sem pripravljen sprejemati izzive.	1	2	3	4	5
2.	Pri zasledovanju ciljev sem samoiniciativen.	1	2	3	4	5
3.	Nenadne spremembe in presenečenja pri reševanju problemov me pretirano ne vznemirjajo.	1	2	3	4	5
4.	Iščem različne načine reševanja problemov.	1	2	3	4	5
5.	Vedno iščem priložnosti za izboljšanje svojih močnih področij oz. zmanjševanje svojih šibkih točk.	1	2	3	4	5

5

K DEJANJEM		Raven strinjanja				
6.	Pri pripravi načrta za delo sem običajno uspešen (npr. pri pripravi projektnega načrta).	1	2	3	4	5
7.	Običajno se pravilno odločam.	1	2	3	4	5
8.	Zasledujem zastavljene cilje.	1	2	3	4	5
9.	Presodim, ali sem dosegel svoje cilje in kako, da lahko ocenim svojo uspešnost in se iz tega kaj naučim.	1	2	3	4	5
10.	Vedno vztrajam tako dolgo, dokler ne rešim problema.	1	2	3	4	5
11.	Aktivno sodelujem pri timskem delu.	1	2	3	4	5
12.	Uspešen/-na sem pri reševanju konfliktov.	1	2	3	4	5
13.	Lastne ideje in mnenja predstavim drugim v skupini.	1	2	3	4	5
14.	Znam pripraviti druge k sodelovanju, da bi rešili problem.	1	2	3	4	5
15.	Znam vzpostaviti stike in izmenjati informacije z drugimi.	1	2	3	4	5
16.	Povratno informacijo, ki sem jo prejel od drugih, prefiltriram in iz nje izluščim pozitivne stvari.	1	2	3	4	5

6.6 Pomen sprotne evalvacije napredka dijakov pri razvoju izbranih podjetnostnih kompetenc na primeru Gimnazije Celje – Center

Rok Lipnik, *Gimnazija Celje – Center*

Izvleček

Razvoj podjetnostnih kompetenc, ki smo jih na začetku projekta Podjetnost v gimnazijah izbrali za ciljne, smo na Gimnaziji Celje – Center sprotno evalvirali. Rezultati so pokazali napredek na vseh področjih, nekoliko slabši rezultati so le na področju motivacije in vztrajnosti, kar je običajno pri dijakih tretjega letnika. Sprotna evalvacija je pokazala področja, na katerih smo morali več delati, in nam s tem omogočila bolj ciljno načrtovanje.

Ključne besede: evalvacija, samovrednotenje, kompetence, EntreComp

Uvod

Na Gimnaziji Celje – Center smo se v času projekta Podjetnost v gimnazijah odločili, da bomo od kompetenc iz kompetenčnega okvira za podjetnost EntreComp (ZRSŠ, 2019) razvijali predvsem ustvarjalnost, vključevanje človeških virov, motiviranost in vztrajnost, prevzemanje pobude in izkustveno učenje. Veliko dejavnosti s področja podjetnosti smo na šoli že izvajali, zato smo se odločili, da bomo razvoj kompetenc spremljali sproti. Intenzivno smo v projekt vključili dva oddelka (v šolskem letu 2021/22 sta to bila 2.c in 3.č), seveda pa so v različnih dejavnostih sodelovali vsi dijaki naše šole, tudi iz strokovnega programa Predšolska vzgoja.

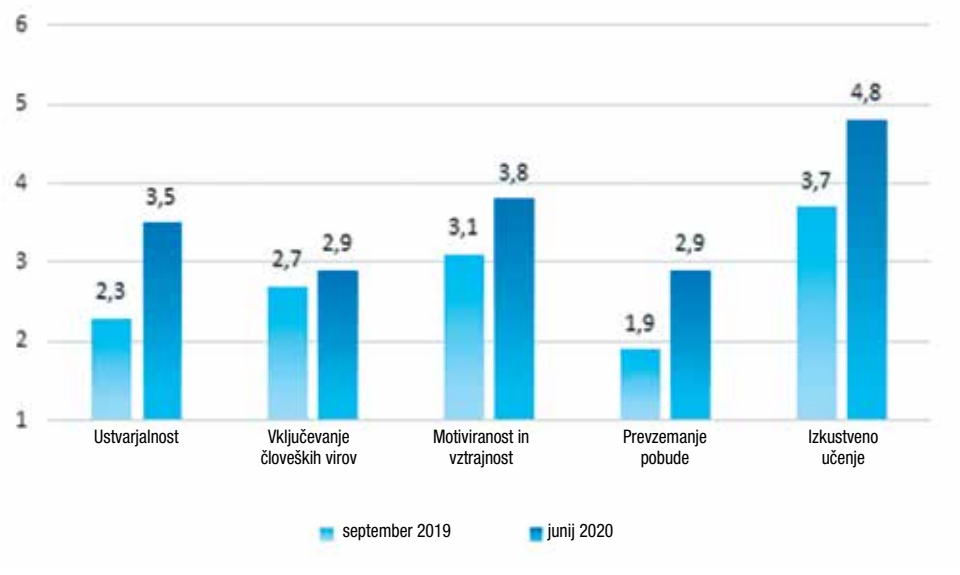
Sprotno evalvacijo smo izvajali v dveh razvojnih oddelkih, saj nas je zanimal predvsem vidik napredka pri razvijanju veščin pri dijakih.

Ključne ugotovitve so, da so napredek zaznali tako učitelji kot dijaki: pri učiteljih je občutek napredka večji – tudi zato, ker so ciljno razvijali kompetence, dijaki pa svoj napredek težje ocenijo. Ugotovili smo tudi, da je dijake težko motivirati za pogosto anketiranje, kar se je pokazalo tudi v upadu števila odgovorov, zato smo sproti zmanjšali število evalvacij.

Spremljanje napredka

V šolskem letu 2019/20 smo začeli z intenzivnim razvojem podjetnostne kompetence v razvojnem oddelku, takrat 1.č. Učiteljski zbor je del projektnega tima PODVIG na šoli; na sestankih je projektni tim sodeloval predvsem z načrtovanjem dejavnosti in povezovanjem po predmetnih področjih. Sprva smo načrtovali izvedbo spremljave po vsaki takšni dejavnosti, vendar smo ugotovili, da je to preveč pogosto in intenzivno, razlike v napredku pa so bile skoraj neopazne. Sklenili smo, da bo spremljanje potekalo enkrat mesečno.

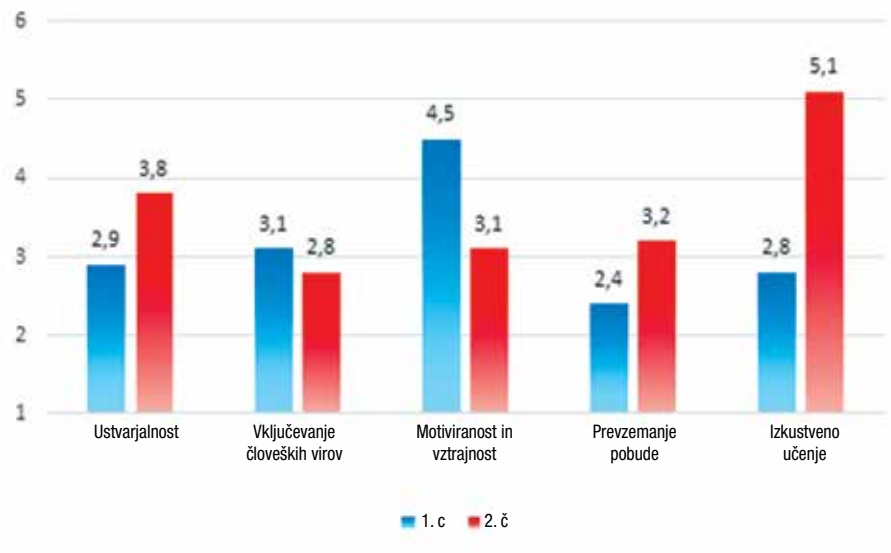
Prvotne spremljave so pokazale začetno stanje, pri čemer so dijaki svoje kompetence ocenili na lestvici od 1 do 6. Rezultati na Grafikonu 1 kažejo, da dijaki ocenjujejo, da so motivirani in se znajo učiti z izkušnjami, najslabše pa ocenjujejo prevzemanje pobude in ustvarjalnost.



Grafikon 1: Evalvacija izbranih kompetenc ob začetku in koncu šolskega leta 2019/20

Ugotovili smo, da dijaki morda ne razumejo pomena kompetenc in tega kako se sploh oceniti, zato smo pri različnih dejavnostih dajali poudarek tudi podjetnosti kot kompetenci, razlagi njenih delov in vrednotenju svojih dosežkov. Nizke ocene so izhajale predvsem iz nepoznavanja možnosti in potencialov – dijaki so se spraševali: »Ali sem res dovolj ustvarjalen?« »Prevzemam iniciativo?« in niso bili prepričani, kdaj vrednotiti posamezno kompetenco z najvišjo oceno.
Skupaj s formativnim spremljanjem je dijakom postajalo samovrednotenje lažje, hkrati pa so tudi prepoznali svoje potenciale in s tem tudi bolje vrednotili svoj napredek. Ob koncu šolskega leta 2019/20 je nato stanje pokazalo opazen napredek na vseh področjih, nekoliko manj le pri aktiviranju drugih (vključevanju človeških virov) (Grafikon 1).

Šolsko leto 2020/21 smo začeli z vključitvijo še enega oddelka (1.c), projektnemu timu se je priključilo še nekaj učiteljev. Spremljave smo izvajali sproti (mesečno), v drugem ocenjevalnem obdobju le dvakrat. Glede na rezultate iz preteklega šolskega leta smo načrtovali več dejavnosti za prevzemanje pobude in aktiviranje drugih (vključevanju človeških virov), še vedno pa smo razvijali vse kompetence. Na Grafikonu 2 je prikazano stanje, kot so ga ocenili dijaki ob koncu šolskega leta 2020/21.



Grafikon 2: Evalvacija izbranih kompetenc ob koncu šolskega leta 2020/21

Spremljave smo nadaljevali tudi v šolskem letu 2021/22, pri čemer smo opazili trend zmanjševanja predvsem na področju motiviranosti. Že običajno smo to opažali pri dijakih tretjega letnika, saj je to starostno obdobje, v katerem zaznamo manj motiviranosti, in je zato rezultat pričakovan. Glede na praktičnost dejavnosti, ki smo jih načrtovali (projektno delo, učenje z raziskovanjem in eksperimentalnim delom, vzvratni pouk), se kaže največji napredek predvsem pri izkustvenem učenju.

Zanimivo je tudi, da se najmanj kaže napredek pri aktiviranju drugih (vključevanju človeških virov); kljub temu da smo poudarjali delo v skupinah, vrstniško vrednotenje in različne oblike timskega dela, dijaki svojega napredka niso opazili.

Kako pa so razvoj kompetenc ocenjevali učitelji? Zaradi specifik predmetnih področij je spremljava pokazala predvsem razkorak pri različnih kompetencah. Pri učiteljih naravoslovnih predmetov je bilo kot najboljše ocenjeno izkustveno učenje in prevzemanje pobude, saj so z dijaki delali predvsem projektno. Učitelji družboslovnih predmetov so več napredka opazili pri ustvarjalnosti in prevzemanju pobude.

Sklep

Sprotna evalvacija v razvojnih oddelkih je pokazala napredek na vseh področjih, ki smo jih izbrali za ciljna v projektu Podjetnost v gimnazijah. Ciljno načrtovanje dejavnosti za razvoj posameznih kompetenc se je obneslo, saj so tako učitelji kot dijaki zaznali napredek. Sprašujemo pa se, kako naprej. Ali po koncu projekta Podjetnost v gimnazijah nadaljujemo z razvojem kompetenc v vseh oddelkih? Kako te ključne kompetence vplesti v vse ure in vsa predmetna področja, ne le v obvezne izbirne vsebine in posebej načrtovano projektno delo? Smiselno je, da se čim več podjetnosti vključi v vse učne načrte in na vsa področja, saj so to ključne veščine za vsakega posameznika.

Viri in literatura

Polšak, A. (ur.) (2019). EntreComp: Okvir podjetnostne kompetence. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/entrecomp.pdf

7

Didaktični pristopi v podporo razvijanja podjetnostne kompetence

7.1 Razmislek o primerih didaktike v pripravah na izvedbo pouka v času projekta POGUM: Vidiki pouka in njihovo konceptualno ozadje

Dr. Katica Pevec Semec, *Zavod RS za šolstvo*

Izvleček

V prispevku avtorica povzema ključne ugotovitve načrtovanja in izvajanja pouka za razvoj podjetnostne kompetence med šolami v projektu. Iz didaktične analize učnih priprav, oddanih v času trajanja projekta Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v osnovnih šolah avtorica argumentira korelacijo med posameznimi didaktičnimi strategijami in zastopanostjo posameznih elementov, ki jih učitelji najpogosteje upoštevajo. Pri tem navaja ugotovitve z vidika pomembnih dosežkov na področju didaktike, ki prispevajo k razvoju podjetnostne kompetence in izpostavlja izzive za nadaljevanje dela po zaključenem projektu.

Ključni pojmi: didaktika, teorije učenja, didaktični koncept, kompetenca, vidiki učenja

V prispevku bomo izpostavili nekaj občih vidikov didaktike, ki se nanašajo na predstavljene primere prakse, ki so zapisani v monografiji Razvijanje kompetence podjetnosti v osnovni šoli, 2022. Predstavljeni primeri izkazujejo uresničevanje osnovne ideje podjetnosti kot kompetence, »ki je prisotna na vseh življenjskih področjih ter se odraža v skrbi za lastni osebni razvoj, podjetni državljani pa aktivno prispevajo tudi k družbenemu razvoju, vstopijo na trg dela kot zaposlena ali samozaposlena oseba in zaženejo ali širijo podjetja, ki so lahko kulturne, socialne ali komercialne narave« (EntreComp, 6). Primeri prakse se med seboj razlikujejo glede števila vključenih kompetenc podjetnosti, predmetov in razredov, števila vključenih učencev in učiteljev ter obsega oz. trajanja dejavnosti.

Naš uvodni razmislek bomo usmerili v sintezo ugotovitev, ki smo jo razbrali iz primerov prakse ter jo podkrepili z nekaterimi vidiki didaktičnih konceptov razumevanja znanja in učenja.

V predstavitvah primerov so uporabljeni številni strokovni pojmi, ki posegajo na široko pedagoško razvojno-didaktično področje, in sicer metoda poučevanja, proces znanja, proces učenja, projektno delo, sodelovalno učenje, igra kot aktivna oblika učenja, izobraževanje na daljavo, raziskovalno delo, izkustveno učenje idr.

Uporabljena paleta strokovnih pojmov nas nagovarja k temu, da imajo avtorji prispevkov zelo različno bazo občega pojmovnega aparata s splošnega pedagoško-psihološkega področja. Na tem mestu se strinjamo s Strmčnikom, da je »didaktika brez posebnih didaktik prazna, posebne didaktike pa brez didaktike slepe« (Strmčnik, 2002: 42).

Bolj poglobljen vpogled v posamezne zapise primerov odstira še eno dimenzijo, ki je zanimiva za naše uvodno razmišljanje. Opazimo lahko, da vsi primeri izpostavljajo **vidik aktivne vloge učenca** ter večina **tudi aktivno vlogo učitelja**.

Ko razpravljamo o pouku, pogosto v isti sapi govorimo o značilnostih pouka, učnih vidikih, metodah, oblikah. V prispevku bomo našo pozornosti usmerili v tri vidike pouka: didaktični, pedagoški in psihološki vidik. Strmčnik jih poimenuje kot vodila pouka, »ki varujejo neoporečno ciljno in procesno učno dogajanje« in so pomembni za uspešnost pouka (Strmčnik, 2001: 119). Pri posameznem vidiku se bomo dotaknili nekaterih ključnih dejavnikov ter pri tem izpostavili didaktične sisteme in prevladujoče metode in oblike ter vidike pojmovanja znanja in učenja, ki se navezujejo na različne pedagoške koncepte.

Didaktični vidiki pouka

Kadar razmišljamo o teoretični in praktični naravnanosti sodobnega pouka, se pogosto znajdemo v precepu, saj pri tem pretežno poudarjamo zgolj tiste prednosti izbranega koncepta, ki so blizu našemu razmišljanju in izvedbi v praksi. Čemu potem sploh razmišljati o prednostih različnih didaktičnih vidikov pouka, če smo zadovoljni s svojo poučevalno prakso, v kateri učenci dosegajo pričakovano znanje?

Primerjava med tradicionalnim in sodobnim didaktičnim konceptom se pogosto prikazuje kot črno-bela situacija, pri čemer je pri tradicionalnem vse preživeto in nadomeščeno v sodobni perspektivi. Ob tem velja ponovno prisluhniti Strmčniku, ki meni, »da se v okrilju starega preživelega (v tem primeru tradicionalnega didaktičnega koncepta) postopno razvijajo novi, progresivni didaktični koncepti« (prav tam: 119).

Strinjamo se z Rutar Ilc, ki problematizira, da se konkretne šolske prakse in didaktične rešitve ne porajajo v vakuumu, ampak izvirajo iz določenih teoretičnih, pogosto tudi ideološko obarvanih usmeritev (Rutar Ilc, 2005). Pri opredelitvi različnih didaktičnih pristopov zatorej ne moremo zagovarjati t. i. čistih pristopov, saj posamezni pristopi izhajajo iz različnega nabora predpostavk, in sicer v kakšni vlogi sta učitelj in učenec, kakšno je razmerje med njima, kako konceptualizirajo znanje in katerim ciljem dajejo prednost, katere vsebine izbirajo in na kakšen način jih organizirajo, kakšne dnevne rutine ponujajo, kakšne ureditve prostora priporočajo in kakšno organizacijo urnika, časa oz. delovnega dne (prav tam: 9).

V praksi obstaja kombinacija različnih rešitev, med katerimi lahko sicer prepoznamo prevladujočo, ki obarva ves sistem, le redko pa obstaja v tako čisti obliki, da bi povsem izključevala vse druge (Posner, 1995).

Kateri didaktični koncepti se izkazujejo v predstavljenih primerih prakse

Poglejmo si na kratko nekaj značilnosti *t. i. tradicionalnega didaktičnega koncepta*. Zanj velja, da je pouk močno osredotočen na učno snov in učitelja, pri čemer prevladuje zaporedje: učna snov – učitelj – učenci. Učiteljeva vloga je zreducirana na podajanje, nadziranje in ocenjevanje, na avtoritativno skrb za disciplino in lepo obnašanje učencev. Pri tradicionalnem didaktičnem konceptu je pouk osredotočen na učitelja in učno vsebino, pri čemer učenci pretežno poslušajo in se receptivno učijo.

Če nadaljujemo naše razmišljanje in se usmerimo na *t. i. sodobne didaktične koncepte,* je nujno, da spregovorimo najprej nekaj o zgodovini učne paradigme, ki je spremljala proces prehoda iz tradicionalnega v napredne didaktične koncepte. Ob tem velja najprej omeniti sholastično učno paradigmo, po kateri so učenci slepo verjeli, kar jim je bilo povedano, in to slepo ponavljali. Sholastična paradigma se je postopno preoblikovala v sodobnejšo učno paradigmo, ki je temeljila na »poglej, vprašaj, preberi«. Če to paradigmo nekoliko aktualiziramo, se lahko strinjamo, da je še danes dovolj aktualna, pri čemer je *preberi* treba razumeti v smislu razkrivanja, ki je podprto z raziskovalnim učenjem, *spraševanje* mora voditi v problemski dialog in sloni na učenčevih izkušnjah in predznanju, *branje p*a naj doda posplošeno in boljše ter celostno razumevanje spoznanj in vrednot (Strmčnik, 2001: 120).

Danes se v pedagoški teoriji in praksi pojavljajo zahteve o različnih oblikah učenja, kot so participatijsko, konstrukcijsko, problemsko, delovno idr. Za vse te sorodne oblike je značilno večje upoštevanje potreb in

interesov učencev, njihove različnosti doživljanja, celovitosti znanja ter vrednot. V tem pogledu govorimo o t. i. *na učenca osredinjenem pouku*, ki se ne omejuje na zadovoljevanje širših vzgojno-izobraževalnih nalog, marveč enakovredno upošteva tudi učenčeve subjektivne potrebe, katerim prilagajamo zlasti učne cilje, vsebine, oblike in metode dela.

Predstavljeni primeri prakse v tej monografiji se med seboj razlikujejo glede vključenih metod in strategij učenja in poučevanja, skupna pa jim je izpostavljena aktivna vloga učencev in učiteljev.

V zapisih najdemo številne pojasnitve aktivne vloge učenca:

- učenec sam sodeluje v vseh etapah učnega procesa,
- izbira poti raziskovanja, učenja, uresničevanja ideje,
- uresničuje svoj osebni cilj,
- je motiviran, raziskuje, sodeluje, preizkuša, izboljšuje,
- je glavni akter, protagonist, snovalec in razvija idejo od začetka do uresničitve,
- skozi lastne dejavnosti, izkušnje, doživetja učenci razumejo, da lahko vplivajo na svoje življenje kot nosilci sprememb v družbi,
- prek izkustvenega učenja so učenci prišli do spoznanja, kaj vse je potrebno za to, da aktivno sodelujejo pri izbiri teme, projekta,
- skozi izkustveno učenje ugotavljajo priložnosti za medsebojno sodelovanje ter pridobivajo nove izkušnje ter vrednotijo svoje delo.

Aktivna vloga učencev se v zbranih primerih nanaša na različne metode in učne strategije, kot so projektno delo, sodelovalno učenje, postavljanje močnih vprašanj idr. Pri tem se strinjamo z Rutar Ilc (2015), da se »participacija otrok zgodi takrat, ko je otrok sam akter svoje lastne emancipacije in ko mu ni potrebno le slediti pravilom ali omejitvam, ki naj bi ga nekoč, v prihodnosti osvobajala, in/ali ravnati v skladu s pričakovanim všečnim ustreznim, s čimer si otrok prizadeva za naklonjenost drugega«. (Rutar Ilc, 2005: 17)

Soočanje različnih perspektiv posamezniku in skupnosti daje priložnost za slišanje drug drugega, prosocialno ravnanje in za to, da je otrok del skupnosti, v kateri ima priložnost prispevati k skupnemu dobremu (prav tam).

Hkrati s poudarjanjem aktivne vloge učenca kot ključnega didaktičnega vidika **so učitelji v svojih refleksijah izpostavljal nova spoznanja, ki so jih pridobili pri načrtovanju, izvajanju in reflektiranju didaktičnih pristopov v predstavljenih primerih prakse.**

Pri tem so poudarjali, da:

- mora učitelj obvladovati različne metode poučevanja, s katerimi prepriča učence,
- pri pouku izhaja iz učenčevih želja,
- je pri načrtovanju in poučevanju treba »izstopiti iz okvirov«, dati večjo odgovornost in več prostora za ideje učencev,
- učencem daje možnosti izbire npr. utrjevanja in preverjanja znanja, ki učence spodbuja k razmisleku iskanja novih idej,
- učencem pokaže, da npr. povratna informacija sošolca ni osebna kritika, temveč spodbuda za izboljšanje oz. kritični razmislek,
- dobro pozna učence in njihova močna in šibka področja.

Didaktično-metodična prizadevanja upoštevajo hevristično učno strategijo oz. umetnost odkrivanja, kako učencem povedati, »kaj naj iščejo, ne da bi jim povedali, kar naj bi našli«. Ta strategija je bila v preteklosti

povezana s sokratsko metodo, ki je vodila učečega se prek lastnega preudarjanja do novega vedenja, odvračujoč ga od prehitrih sodb.

V središču sodobne didaktike in šole so hevristične didaktične strategije, ki se izkazujejo v raziskovalnem, sodelovalnem, problemskem učenju, kjer učenci prisvajajo novo znanje, izkušnje in vrednote ter razvijajo splošne metodološke in metodične sposobnosti ter modele za reševanje problemov in rabo izvinih učnih virov. Z njimi si učenci ob čimbolj individualiziranem vodenju v neposredni povezanosti z lastnimi izkušnjami, potrebami in interesi aktualizirajo in poglabljajo predznanje (Strmčnik, 2002: 122).

Izbira ustrezne metode, oblike in strategije dela

Poučevanje in učenje sta delovna procesa, ki potekata zavestno, načrtno, z določenimi nameni in sredstvi, v določenih pogojih, pri določeni delitvi dela in še zlasti v določenih odnosih ter vodita k določenim rezultatom in tudi vzgojnim posledicam (prav tam: 135).

Za vzgojne namene je enako pomembno, kaj učiti kot kako se učiti.

Ni dovolj, da so učenci zaposleni, pomembna je kakovost njihovega početja. Pri socialnih učnih oblikah je vzgojno najuspešnejše posredno učno vodenje, tj. skupinsko, delo v paru, individualno učno delo. Tudi s frontalno učno obliko lahko učitelj zagotovi vzgojni pomen, kadar učenci v njem najdejo dovolj možnosti za plodno učno in socialno sodelovanje. »Vse metode lahko aktivirajo učence, če so ustrezno izbrane, pestro kombinirane in pravilno dozirane«. (Prav tam)

Izbira učne metode se navezuje na načrtovane cilje; čim bolj se izbrana metoda spoji, poveže z načrtovanimi cilji, tem bolj poglobljeno razumevanje razvijejo učenci. V teoriji obstaja velika pestrost oblik in metod, s katerimi se velja pred uporabo bliže seznaniti, jih preučiti tako z vidika prednosti kot pasti. Med kriteriji za učinkovit izbor učnih metod Grounlund (2000) navaja temeljito strokovno poznavanje predmeta, organiziranost in jasnost predstavitve, navdušenje, učencem povedati, kaj se bodo učili in kako bodo pristopili k učenju, ter učiteljevo toplino, prijaznost in razumevanje. K temu Marentič Požarnik dodaja tudi pomen razumevanja procesa učenja in obvladovanje metod, ki tako kakovostno učenje spodbujajo (Marentič Požarnik, 2000).

»Če učitelj uporablja zelo ozek izbor metod in se omejuje na razlago in razgovor, potem je vseeno, s kom sedi učenec skupaj v razredu. /…/ Tovrstno razvrščanje v skupine ima le malo učinka na dosežke, dokler sistematično ne spremenimo metod poučevanja.« (Slavin, 1990)

V predstavljenih primerih so učitelji vključevali projektno delo, sodelovalno učenje, metodo dveh krogov, branje drug drugemu idr.

Pedagoški vidiki pouka

Ko govorimo o pedagoških vidikih pouka imamo v mislih t. i. vzgojnost pouka, pri čemer gre za socializacijo in kulturalizacijo. Brez vzgojnih vrednot, kot so občutek dolžnosti, marljivost, vedoželjnost, delavnost, soodgovornost, in brez vrednostnega odnosa do učne vsebine, ni kakovostnega poučevanja in učenja. Vzgoja je socialno delovanje, pri katerem se učenci učijo kulturnega in civilizacijskega življenja in delovanja. Pedagoški vidiki pouka torej povezujejo praktično in teoretično izobraževanje (Strmčnik, 2002: 125). Brez temeljite splošne izobrazbene razgledanosti ni mogoče razumevanje vrednot, kritično reagiranje nanje, biti vanje prepričan, se z njimi identificirati in jih tudi braniti, poznati.

Na splošno velja, da naj bo šola odprta, vendar hkrati tudi svobodna in avtonomna v presojanju ter odločanju, katerim vrednotam in normam se bo odpirala in jih uporabljala.

Vidika kulturalizacije in socializacije pouka v predstavljenih primerih nista jasno ločljiva, o njiju lahko zgolj sklepamo iz opisa refleksij učiteljev, ki med drugim opisujejo nova spoznanja glede dojemanja občutka varnosti, predvidljivosti, tveganja:

»Včasih si zaradi občutka varnosti in predvidljivosti ne upamo tvegati in eksperimentirati, kar je po moje v nasprotju s cilji projekta POGUM, ki predvidevajo sodelovanje in posledično spreminjanje modela poučevanja s krepitvijo podjetnostne kompetence.« (Učitelj NN, avtor predstavitve primere prakse)

Zaupanje z možnostjo tveganja, da se v dialoški situaciji vzgoje in izobraževanja izpostavi in predstavi tudi nepričakovano, Kroflič (2015) pojmuje kot »pot k preseganju nereflektirane samoregulacije otroka« (Kroflič, 2015: 6). Učenje poteka tako na podlagi sistematičnega prenašanja vednosti in vrednot iz starejše generacije na mlajšo kakor tudi na podlagi izkustvenega učenja in otrokovega/mladostnikovega eksperimentiranja z zanj pomembnimi življenjskimi situacijami. Cote (v Kroflič 2015) ugotavlja, da bi poleg skrbi za »izobrazbeni kapital« šola morala biti pozorna na povečevanje otrokovega/mladostnikovega »identičnega kapitala«, ki zajema trdnost sebstva, čustveno stabilnost in občutljivost, odprtost do drugih in sposobnost vživljanja v druge idr.

Psihološki vidiki pouka

O učni učinkovitosti pouka lahko govorimo v primeru, kadar čim bolj doseže vsakega učenca. Pri tem si didaktika lahko pomaga s psihološkimi spoznanji, kot so teorije o učenju.

Behavioristični pogled na znanje in učenje

Behavioristični pogled v splošnem predpostavlja, da je rezultat učenja sprememba v vedenju, pri čemer je poudarjen vpliv zunanjih dogodkov na posameznika. Najzgodnejše razlage učenja po Aristotelu (384–322 pr. n. št.) izpostavljajo načelo stičnosti (kadar se dva ali več dražljajev pojavlja skupaj dovolj pogosto, postanejo povezani; kasneje, ko se pojavi samo eden od teh dražljajev, se bomo spomnili drugega – primer učenja z asociacijami) (Woolfolk 2002).

Behavioristični oz. vedenjski pogled na učenje pojmuje učenje kot spremembo v vedenju, poučevanje pa kot urejanje pogojev, ki bo spremembo izzvalo. Pri tem se postavlja vprašanje, kaj naj bodo učenci zmožni narediti kot posledico poučevanja in v kakšnih pogojih. Največja pozornost je usmerjena k opisu ciljev, kaj mora učenec narediti kot znak razumevanja naučenega. Učiteljeva vloga je v krepitvi odgovorov in ravnanj učencev, npr. modeliranje, zgled primera, prakticiranje idr. Z jasno postavljenimi cilji so povezani tudi kriteriji, ki omogočajo povratno informacijo in utrjevanje (Posner, 1995).

Behavioristični pristopi k učenju so pomembno prispevali k pouku s sistemom jasnega opredeljevanja učnih ciljev, tj. razdeliti snov na manjše učne enote, s tehnikami učenja spretnosti in sistemi vodenja. Ti sistemi so uporabni, kadar je naš cilj naučiti določene informacije ali spremeniti vedenje ter kadar je gradivo logično in sestavljeno iz dejstev.

Potencial behaviorističnega pogleda na učenje se gotovo izkazuje v jasni artikulaciji učnih ciljev, pri tem pa se spregleda pomen poti za doseganje ciljev, kar je značilno za kognitivni pogled na učenje in znanje.

Za predstavljene primere prakse bi lahko trdili, da gre pri njih za prepoznavno behavioristično pojmovanje znanja in učenja, saj so v primerih jasno opredeljeni cilji in kriteriji za doseganje ciljev.

Kognitivistični pogled na učenje in znanje

Potencial kognitivističnega pogleda na znanje in učenje je v upoštevanju zakonitosti otrokovega razvoja in zakonitosti gradnje individualnega spoznanja, ki je pogosto na račun zanemarjenja vpogleda v osnovne koncepta posameznih disciplin. Poudarek je na pomenu izkustev in delovanja v življenjskih situacijah, ki pa pogosto zanemarja znanstveno sistematiko kot sistematičen razvoj miselnih veščin.

Kognitivna perspektiva obravnava učenje kot aktivni proces, v katerem učenci iščejo nove informacije za reševanje problemov in reorganizirajo to, kar že vedo, da bi dosegli nov pogled in ne le sprejemali znanje (Woolfolk, 2002). V ospredje postavlja doživljanje smiselnosti učenja in odkrivanje pomena pri tem s poudarkom na pomenu učenja z razumevanjem in za razumevanje.

Znotraj kognitivne perspektive se pojavlja več smeri (Resnick, 1989):

- pristop, zasnovan na konceptualnih spremembah, npr. projekt Tempus, pri katerem je poudarjen pomen izražanja idej in razlag učencev, spodbujanje kognitivnega konflikta in spreminjanje napačnih idej in razlag pod vplivom procesa izvajanja pristopa,
- kognitivno izpopolnjevanje, t. i. vajeništvo (npr. sistematični trening kognitivnih veščin),
- razvijanje miselnih veščin kot razvoj kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti,
- razvojni pristop (npr. ustvarjanja situacij in podpore za spodbujanje napredovanja in razvoja učencev po zgledu Vigotskega, t. i. območje bližnjega razvoja),
- integrativni pristop, pri katerem gre za povezovanje vsebin in miselnih procesov ter preseganje ločnice med posameznimi vsebinami in pristopi.

Med novejše pristope uvrščamo *samoregulacijo in kognitivno modifikacijo vedenja,* ki pomagata učencem nadzirati lastno učenje, pri čemer se odgovornost in sposobnost za učenje skrivata znotraj učenca. Poteka po korakih: zastavljanje ciljev, beleženje in vrednotenje napredka, samoojačanje.

Kognitivni in behavioristični pogled se razhajata glede tega, kaj je naučeno. Kognitivistično stališče meni, da naučeno znanje in spremembe v znanju omogočajo spremembe v vedenju, behavioristično pa, da je novo vedenje naučeno samo po sebi (Shuellm, 1986). Oboji so prepričani, da je pri učenju pomembno ojačevanje, vendar iz različnih razlogov.

Konstruktivistični pogled na znanje in učenje

Konstruktivizem je pristop, ki poudarja aktivno vlogo učenca pri izgradnji razumevanja in osmišljanja informacij (Woolfolk 2002). Pri tem je poudarjen učenčev prispevek k pomenu in učenju skozi individualno in socialno dejavnost (Bruning, Schaw in Ronning, 1999: 215). Različne perspektive konstruktivizma temeljijo na raziskovanju Piageta, Vygotskega, Brunerja, Deweya idr. Ne obstaja ena sama konstruktivistična teorija, najpogosteje govorimo o dveh oblikah: psihološkem in socialnem konstruktivizmu. Pri psihološkem se ukvarjajo s tem, kako posamezniki zgradijo določene elemente svojega kognitivnega ali čustvenega aparata (Phillips, 1997: 153), pri čemer so v ospredju posameznikova samopodoba, prepričanje, identiteta. Pri socialnem konstruktivizmu so v ospredju socialne interakcije in kulturni kontekst. Po Vygotskem kultura ustvarja kognicijo, kadar odrasli uporabi sredstva in izkušnje kulture in s tem usmerja otroka k ciljem, ki jih kultura najbolj ceni. Kognicija ustvarja kulturo, ko odrasli in otrok skupaj izbirata nove izkušnje in rešitve problemov, da bi obogatila repertoar svoje kulturne skupine (Serpell, 1993).

Učenje je v svojem bistvu socialno in postavljeno v določeno kulturno okolje (Cobb in Bowers, 1999). Situacijsko učenje je vrsta učenja, pri katerem so spretnosti in znanje vezani na situacijo, v kateri so naučeni, in se težko prenašajo v drugo okolje (Woolfolk, 2002: 285).

Konstruktivistični pristop zagotavlja učencem pomoč pri razumevanju lastnih metakognitivnih procesov, da bi se zavedali lastne vloge in konstruiranja znanja (Cunningham, 1992).

Konstruktivisti poudarjajo pomembnost razumevanja procesa konstruiranja znanja, da se bodo učenci zavedali vplivov, ki oblikujejo njihovo mišljenje. Tako bodo sposobni izbirati, razvijati in braniti stališča na samokritične načine in hkrati spoštovati stališča drugih (Woolfolk, 2002: 287).

Konstruktivistični pristopi lahko vključujejo med drugim tudi izvirne ali življenjske naloge, socialno pogajanje in deljeno odgovornost kot del učenja:

- kompleksno učno okolje in izvirne naloge,
- socialna pogajanja (vidik procesa učenja, ki vključuje sodelovanje z drugimi in upoštevanje drugačnih perspektiv),
- raznovrstne predstavitve vsebine (predstavitev snovi z uporabo različnih anologij, primerov metafor).

Učne strategije so načini doseganja učnih ciljev; so splošni načrt za napad.

Učne taktike so specifične tehnike, ki sestavljajo načrt. Strategije učenja lahko vključujejo številne taktike, kot so mnomotehnike za zapomnevanje ključnih besed, prelet besedila idr. Uporaba strategij in taktik določa metakognitivno znanje.

Učne strategije pomagajo učencem, da postanejo kognitivno angažirani – usmerijo pozornost na pomembne vidike snovi. Učence spodbujajo k vlaganju truda, povezovanju, elaboriranju, prevajanju, organiziranju in reorganiziranju.

Strategije tudi učencu pomagajo pri reguliranju in spremljanju lastnega učenja – sledenje temu, kar je smiselno in kdaj je potreben nov pristop.

V posameznih primerih prakse gre za sledi konstruktivističnega pojmovanja znanja in učenja, saj se »najbolje učimo takrat, ko smo aktivni /…/, uresničevati personifikacijo terja od učitelja nenehno prilagajanje in iskanje novih možnosti«. (Učitelj NN, avtor prispevka Primeri prakse)

Sklep

Menimo, da so predstavljeni primeri prakse odlično izhodišče za razmislek o tem, kje smo, kaj smo dosegli in kam lahko gremo.

»Izziv za učitelje je bil prepustiti iniciativo učencu, dovoliti jim, da naredijo stvari vsaj malo po svoje, jim zaupati, da bodo zmogli.« (Učitelj NN, avtor prispevka Primeri prakse)

Naš uvodni razmislek končujemo z mislijo avtorja prispevka, ki nakazuje spremembe v miselnosti učiteljev in odprtosti za izzive.

»Korak za korakom, vsak zase in hkrati skupaj v prihodnosti spreminjati našo (učiteljevo) zakoreninjeno miselnost, da je lahko nekaj, kar počnem, samo prav ali narobe, lahko je tudi nekaj vmes, saj se lahko vedno naučimo kaj novega.« (Učitelj NN, avtor prispevka Primeri prakse)

Viri in literatura

Brunning, R. H., Shaw, G. J., Ronning, R. R. (1999). *Cognitive psyhology and instruction*. (3. izd.). Columbus, OH: Merrill.

Cunnungham, D. J. (1992). *Beyond educational psychology Rewiew, 4, 165–194*. Special Section; Controversies 2.

EntreComp – okvir podjetnostne kompetence. Pridobljeno na https://www.osgusi.si/files/2021/10/entrecomp-kompetence.pdf

Gronlund, N. E. (2000). *How to write and use instructional objectives?*. (6. izd.). Columbus, OH: Merrill.

Johnson, L., Lamb, A. (2011). *Evaluating Internet Resources, Teacher tap*. Dostopno na http://eduscapes.com/tap/topic32htm

Kroflič, R. (2015). Kje se v partnerstvu med vrtcem/šolo in družino znajde otrok/mladostnik?. *Vzgoja in izobraževanje, 4-5*.

Lesničar, B. (ur.). (2022). *Razvijanje kompetence podjetnosti v osnovni šoli.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Ljubljana. www.zrss.si/pdf/Razvijanje_kompetence_podjetnosti_v_OŠ.pdf

Marentič, Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Phillips, D. (1997). How, why, what, when and where: Perspectives on constructivism and education. *Contributions from Educational Psychology, 3,*151–194.

Posner, G. J. (1995). *Analyzing the Curriculum*. New Yourk: McGraw-Hill.

Resnick, L. B., Klopfer, L. E. (1989). Toward the thinking curriculum: An overwiew. V *Toward the thinking curriculum: Current cognitive reasearch*. Alexandria.

Rutar Ilc, Z. (2005). Pasti in potenciali sprememb. V *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam. Zbornik prispevkov.* Zupan, A. (ur.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rutar, S. (2015). Pomembne razlike med aktivnostjo otrok, participacijo s posrednikom in participacijo brez posrednika v vzgoji. *Vzgoja in izobraževanje*.

Serpell, R. (1993). *Interface between sociocultural and psychological aspect of cognition*. New York: Oxford Univesity Press.

Slavin, R. E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Strmčnik, F. (2001). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.

7.2 Medpredmetne in (kros)kurikularne povezave – temelj podjetnostnega pristopa

Dr. Zora Rutar Ilc, *Zavod RS za šolstvo*

Izvleček

V prispevku izpostavljamo pomen medpredmetnih in kroskurikularnih povezav za podjetnostni pristop. Pokažemo na razliko med navadnimi medpredmetnimi in kroskurikularnimi povezavami (usmerjenimi v kurikul in bolj strateški pristop). Opozorimo na spoznavno pot do načrtovanih rezultatov, ki jo »tlakujejo« miselni procesi in ki jih je v ta namen smiselno preudarno načrtovati. Izhodišče za načrtovanje pa so pričakovani rezultati in dosežki, pri čemer z rezultati merimo predvsem na to, kar se »zgodi v glavah« učencev: kako povezujejo znanje oz. kako ga uporabljajo v konkretnih situacijah. V pomoč so glagoli, ki so opora tako pri načrtovanju rezultatov kot dejavnosti, na tej osnovi pa tudi navodila in vprašanja za usmerjanje dejavnosti (t. i. delovni listi). Dodana vrednost interdisciplinarnosti je tudi avtentičnost učnih situacij, saj je večina problemskih izzivov v življenju interdisciplinarnih, ne pa monopredmetnih.

Ključne besede: medpredmetne povezave, kroskurikularne povezave, podjetnost

Kroskurikalarne povezave so več kot medpredmetne

Medpredmetne povezave so v naših šolah že tako dolgo prisotne in samoumevne, da utegne kdo pomisliti, da o njih ni mogoče povedati nič novega, prav tako kot ni mogoče kaj izvirnega dodati o njihovi vlogi in pomenu v podjetnosti.

V tem poglavju bomo zato utemeljili medpredmetnost kot enega ključnih vidikov podjetnosti in jo za ta namen umestili v t. i. kroskurikularno perspektivo. Prav zasnovanost na kroskurikularni (in ne le medpredmetni) ravni prinaša dodano vrednost, ki povezave naredi zares avtentične, strateške in trajnostno naravnane. Pri tem nas ne bosta v prvi vrsti zanimali narava in funkcija povezav pri pouku sami po sebi, ampak kako jih lahko čim bolj smiselno uporabimo za spodbujanje podjetnosti oz. cele vrste z njo povezanih kompetenc.

Prevladujoči način izvajanja kurikula in pouka je v večjem delu našega splošnega srednjega šolstva še vedno monodisciplinaren (sploh od ukinitve evropskih oddelkov – ki so bili v tem smislu prepričljiv poskus – dalje). Znanje se pogosto podaja fragmentirano, izolirano in aditivno tako med predmeti kot tudi znotraj njih. Kljub predpostavki, da bodo učenci tako predstavljeno znanje sami povezali, raziskave kažejo, da se to največkrat ne zgodi (prim. Bransford, 2000). Če parafraziramo znano Sternbergovo krilatico, da je za transfer treba znati poučevati in ne le računati na to, da se bo zgodil sam od sebe v glavah učencev, bi isto lahko rekli za interdisciplinarno povezovanje (kot nadpomenko za povezovanje različnih disciplin pri pouku): za povezovanje je treba znati poučevati in ne čakati, da se bo samo od sebe zgodilo v glavah dijakov. Še posebno zato, ker v resnici »stvarnost doživljamo kot celoto, ne pa strukturirano po kriterijih posameznih disciplin. Človeški možgani zaznave procesirajo paralelno, ne pa sekvenčno, in informacije urejajo v kompleksne mreže z jasnimi hierarhijami medsebojnih odnosov. Večja avtentičnost učnega procesa torej že po definiciji terja intenzivnejše in globlje povezave med disciplinami oz. šolskimi predmeti.« (Cit. Pavlič Škerjanc, v Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010, poglavje Smisel in sistem kurikularnih povezav)

Pri pouku se je zato preseganje izoliranosti predmetov in fragmentarnosti »snovi« oz. tematik in raziskovalnih vprašanj najprej pojavilo kot ***medpredmetno povezovanje:***

- z navajanjem t. i. (priporočenih) korelacij v učnih načrtih in z občasnim sklicevanjem nanje,
- z bolj ali manj (ne)sistematičnim povezovanjem dveh ali treh učiteljev, ki – največkrat ob skupni temi in ker se med seboj dobro razumejo – izpeljejo nekaj skoordiniranih ali celo skupnih ur pouka, in
- v različnih oblikah projektov.

Kvalitativni premik pa predstavlja premišljena, sistematična in dolgoročna strategija povezovanja znotraj predmetov in med predmeti na t. i. kroskurikularni ravni, pri kateri učni proces osmišljajo in usmerjajo:

- skupni problem oz. iskanje odgovora na problemsko vprašanje,
- kroskurikularna tema, izziv, akcija,
- skupna kompetenca ali več njih oz. njeno/njihovo spodbujanje in razvijanje.

Razlika med medpredmetnimi in kroskurikularnimi povezavami je torej predvsem v naslednjem. Medpredmetne povezave izhajajo iz predmetov in je njihov namen doseganje predmetnih ciljev na bolj poglobljen način, v povezavi s predmeti, ki lahko k temu prispevajo. Kroskurikularne povezave pa izvirajo iz »nadpredmetne« ravni kurikula in ga prečijo na različne načine (med predmeti, med razredi, po letnikih, na ravni šole). Npr. če se šola odloči, da bo v naslednjih letih pri učencih ali dijakih sistematično in po vertikali razvijala medijsko pismenost ali okoljsko ozaveščenost ali pa strokovno pismenost v tujem jeziku; če se aktiv družboslovnih predmetov odloči, da bo naslednje šolsko leto pozornost posvečena spodbujanju kritičnega mišljenja ali pa npr. veščini dela z viri, ali pa če npr. biologi in geografi načrtujejo sistematično razvijanje veščine terenskega dela kot skupnega izziva.

Pri tem torej ne gre več le za to, da se dva ali trije učitelji različnih predmetov enkrat ali dvakrat uskladijo pri obravnavi skupne teme ali pa se pri pouku v eni ali dveh paralelkah povežejo za večjo atraktivnost ali pa se povežejo za boljše ali prepričljivejše doseganje ciljev, povezanih s skupno temo (npr. renesanso, vodo, zdravjem, hrano). Tudi ne gre za le za skupno izvedbo projektov in tematskih dni na neko temo ali pa ekskurzij in predstav ipd., ampak gre za strateško, dolgoročno zastavljeno uresničevanje predmetnih in kroskurikularnih ciljev oz. kompetenc (npr. umetnostne in okoljske vzgoje ali pa knjižničnih znanj in uporabe IKT ali pa podjetnostnih akcij ipd.) na kurikularni ravni. Dobra kurikularna povezava tako postreže z dodano vrednostjo, presežkom nad prispevki posameznih predmetov, je več kot le njihov seštevek, je nova kakovost, ki je lahko nastala izključno zaradi povezav.

To pomeni večjo sistematičnost, bolj domišljeno organiziranost oz. prežetost celotnega kurikula s takšnim pristopom. V takem primeru bi lahko govorili o podjetnostnem pristopu pri kurikulu ali celo o podjetnostni naravnanosti šole.

Terminološke razlike za »sladokusce« in sistematike

Čeprav se komu lahko zdi dlakocepsko ali celo odveč, v nadaljevanju na kratko predstavljamo sistematiko različnih vrst kurikularnih povezav, saj utegne priti prav pri načrtovanju katerega koli kroskurikularnega projekta, še posebno teh, ki so povezani s podjetnostjo, da v čim večji meri izkoristimo njihov potencial.

Preglednica 1: Opisna preglednica vrst kurikularnih povezav
(avtorica preglednice Katja Pavlič Škerjanc, v Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010, poglavje Smisel in sistem kurikularnih povezav)

ENOPREDMETNE **Monodisciplinarne**	**VEČPREDMETNE** **Pluridisciplinarne**	
Število predmetov		
EN predmet	VEČ predmetov več kot eden = DVA; več kot dva = TRIJE, ŠTIRJE …; VSI	
Narava povezanosti	Narava povezanosti / interakcije med predmeti	
INTRAdisciplinarne Znotrajpredmetne	MULTIdisciplinarne Mnogo-, raznopredmetne	INTERdisciplinarne Medpredmetne
Dva, več ali vse izvajalce istega predmeta v dveh, več ali vseh oddelkih poveže isti učni cilj, dejavnost, pristop … (višja kakovost učnega procesa, razbremenitev učiteljev itd.).	Dva ali več predmetov OD ZUNAJ poveže SKUPNI, a še ne združeni cilj (vsak predmet ga lahko doseže sam, vendar ne tako dobro).	Dva ali več predmetov OD ZNOTRAJ poveže SKUPNI, že združeni učni cilj (noben predmet ga ne more doseči sam, ker je preveč kompleksen).

Kot je razvidno iz preglednice, so kurikularne povezave lahko tudi *enopredmetne oz. znotrajpredmetne* (kar že avtomatično izključuje njihovo poimenovanje kot medpredmetnih).[1] Tako npr. lahko kurikularno povezavo zasnujejo vsi učitelji angleščine v prvih letnikih s poudarkom na razvijanju strokovne pismenosti. Lahko jo pri istih dijakih razvijajo tudi vsa štiri leta. Lahko pa to opravi tudi en sam učitelj in se odloči, da bo strokovno pismenost razvijal vsa štiri leta.

V drugem primeru bo to *kroskurikularna ali »prečna«, »počezna«* povezava, saj preči kurikul oz zadeva predmet v celoti[2] (v vseh letnikih in vseh oddelkih), v prvem in tretjem primeru pa bo *delna ali parcialna* (zadeva le del kurikula, npr. samo prve letnike – in je zato hkrati *horizontalna*, ali pa eno generacijo vsa štiri leta – in je zato hkrati *vertikalna*).

Enako razlikovanje pride seveda v poštev tudi pri *večpredmetnih* povezavah (npr. v prej omenjenih primerih povezav, namenjenih razvijanju medijske pismenosti ali pa kritičnega mišljenja ipd.). Takoj ko sodeluje več predmetov, postane pomembna tudi distinkcija med multi- in interdisciplinarnostjo.

Multidisciplinarne povezave pomenijo takšno povezovanje predmetov med seboj, da vsak dosega svoje cilje, povezane z nekim skupnim ciljem (npr. kompetenco ustvarjalnosti). Izvajamo jih lahko časovno in izvedbeno ločeno (pomembna pa je časovna in izvedbena usklajenost), celo učni cilji lahko ostajajo vezani na sodelujoče predmete in niso nujno skupni. Izvajamo pa jih lahko tudi časovno in izvedbeno povezano, npr. na ekskurziji, literarnem večeru ali v eni od projektnih oblik (projektnem dnevu ali tednu).

Interdisciplinarne povezave pa pomenijo večjo in bolj integrirano stopnjo povezovanja. Pri tem več predmetov uresničuje skupni (integrirani) učni cilj, zato terjajo tesno sodelovanje vključenih učiteljev v vseh fazah: pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji. Avtomatično je potrebna tudi strnjena izvedba pouka, ki predvidi čas za dvo- in večpredmetne povezave, in pogosto tudi timska izvedba pouka (s skupnimi – interdisciplinarno zastavljenimi dejavnostmi, podprtimi npr. z interdisciplinarnimi delovnimi listi ali učnimi postajami za učence in dijake).

1 Več o sistemu kurikularnih povezav glej v Pavlič Škerjanc, v Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010, poglavje Smisel in sistem kurikularnih povezav.
2 Več o tem v Pavlič Škerjanc, prav tam in tu, v besedilu Jezikovne povezave iste avtorice.

Pri interdisciplinarni povezavi se skupni cilj pojavi kot neka nova, dodana vrednost, kot nekaj, česar sodelujoči predmeti ne bi mogli doseči brez povezave. Prav izzivi podjetnosti so lahko tako kompleksni, da bodo večkrat terjali tovrstne povezave (projekti na področju VITR z raziskovalnimi poročili in idejnimi rešitvami vred, na skupnostni pomoči zasnovani projekti, umetniški izdelki, razstave in predstave, okrogle mize, umetniška produkcija idr.).

Povezovalni elementi takšnih povezav segajo od preprostih in enoznačnih do kompleksnih in zapleteno povezanih:

- **vsebine in enostavnejši koncepti** (gensko spremenjena hrana, zdravo telo, razsvetljenstvo, antika …),
- **kompleksnejši »makro« koncepti** (ohranjanje okolja, ohranjanje umetnostno-kulturne dediščine, človekove pravice, kulturni koncepti, -izmi, medkulturnost, zdravje, trajnostni razvoj …),
- **veščine in spretnosti** (npr. raziskovanje, terensko delo, arhivistika),
- **kompetence** (podjetnostne idr., npr. medijska pismenost, državljanske kompetence, okoljska ozaveščenost, socialna in čustvena pismenost).

Načini povezovanja predmetov se razlikujejo glede na vloge predmetov, s katerimi vstopajo v povezave. Običajno ima **nosilno** vlogo en ali več predmetov, ki prispeva(jo) ključne cilje, okrog katerih »omreži« druge in ki pogosto povezavo tudi spodbudi(jo). Ostali pa imajo lahko **poudarjeno** ali pa **podporno** vlogo (npr. IKT, tuji jezik, kadar je »orodje«).

Za povezovanje se je smiselno odločiti takrat, ko je korist od takšne povezave za učence oz. dijake (in za učitelje z vidika prepričljivega in avtentičnega zagotavljanja doseganja ciljev) večja, kot če povezave ne bi izvedli oz. če bi cilje dosegali na tradicionalen, po predmetih ločen način. Predpostavljamo, da so izzivi podjetnosti zagotovo področje, h kateremu je smiselno pristopati na tak način, saj praviloma naslavljajo kompleksne rešitve in celo vrsto kompetenc.

Pri presoji, ali je povezava smiselna (in »izkupiček« odtehta napore), nam lahko pomagajo naslednja vprašanja (povzeto po Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010):

- Ali cilj(e) – v našem primeru povezane s podjetnostjo – lažje in bolj prepričljivo dosežemo s povezavo?
- Ali so tako dobljeni rezultati bolj prepričljivi, kot če jih dosegamo na predmetni ravni?
- Ali so prenosljivi v druge učne situacije, oddelke, na druge učitelje, predvsem pa v življenje?
- Ali prispevajo k trajnemu razumevanju obravavane problematike?
- Ali so znanja in cilji pomembni za vključene predmete oz. stroke?
- Ali so kognitivno primerni za učence oz. dijake?
- Ali so izvedbeno dostopni?
- Ali so avtentični in za učence oz. dijake in njihova življenja relevantni?

Načrtovanje kurikularnih povezav v okviru podjetnosti

Bolj ko so dejavnosti kompleksne, bolj je za njihovo korektno in gladko izpeljavo pomembno, da so skrbno in premišljeno načrtovane. To še toliko bolj velja za interdisciplinarni pristop, pri katerem se pri dejavnostih v različnih kombinacijah, vlogah in zaporedjih prepleta več predmetov, ki jih je treba uglašeno »orkestrirati«. Tudi pri spodbujanju podjetnosti je ena od ključnih kompetenc načrtovanje. Če pa gre za podjetnostne dejavnosti, ki so interdisciplinarno zasnovane, je strateško načrtovanje ključnega pomena za uspeh. Pri takih dejavnostih je pomembno načrtovanje na ravni vsakokratne povezave (njene organizacije, poteka) in na ravni vključenih predmetov:

1. Skupno načrtovanje: gre za načrtovanje ter organiziranje kurikularne povezave kot skupne akcije več predmetov in zajema izbor skupnega cilja kurikularne povezave (v primeru podjetnosti povezanega z njo) in z njim povezanega ključnega oz. raziskovalnega vprašanja, določitev nosilnega predmeta oz. predmetov in učitelja koordinatorja, izbor sodelujočih predmetov in njihovih vlog, določitev obsega in načina izvajanja kurikularne povezave ter časovni načrt (povzeto po Pavlič Škerjanc, v Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010).

2. Načrtovanje na predmetni ravni: gre za načrtovanje konkretne izvedbe pouka oz. še bolj natančno rečeno učnega procesa in za zapis učne priprave za povezavo oz. za vse v povezavo vključene predmete.

Pogoj za dobro opravljeno delo je kakovostno načrtovanje, kar velja tudi za pouk. Če je načrtovanje premišljeno in dovolj operativno, učitelju olajša izvajanje učnega procesa in nastavi izhodišča za ugotavljanje, kako učenci oz. dijaki dosegajo načrtovane oz. pričakovane rezultate. Tudi vključevanje dijakov po načelih formativnega spremljanja (pri katerem so praviloma vključeni od vsega začetka, torej od postavitve raziskovalnega vprašanja in ciljev oz. namenov dalje) je na tak način olajšano: z njimi so usklajeni cilji/nameni in pričakovani rezultati, jasni so jim kriteriji kakovosti, proces pa je tudi za njih preglednejši.

Zato so prav pričakovani rezultati eno od ključnih izhodišč za načrtovanje pouka, še posebej interdisciplinarno zasnovanega in v podjetnost usmerjenega. S tem v zvezi Wiggins in McTighe (1998 in 1999 ter 2005) govorita celo o modelu t. i. *vzvratnega načrtovanja pouka* (ko pri načrtovanju izhajamo iz pričakovanih rezultatov), po katerem se med drugim zgledujemo pri načrtovanju interdisciplinarnega tematskega sklopa (v nadaljevanju ITS), o čemer bomo več spregovorili v nadaljevanju. Oglejmo si torej podrobneje, kako rezultati usmerjajo načrtovanje in potek pouka, še prej pa kako so pričakovani rezultati povezani s ključnim/raziskovalnim vprašanjem, ki je v primeru povezav seveda interdisciplinarno zastavljeno.

Pričakovani rezultati, dokazila in kriteriji kakovosti

Že v vsakdanjem življenju se nam zdi logično, da če v neko dejavnost vložimo veliko napora, sredstev in sodelovanja, pričakujemo dobre rezultate. Spontano se tudi vprašamo, kaj so dokazila za dobro opravljeno delo in kaj je kakovosten rezultat. Toliko bolj je tovrstni razmislek pomemben pri zahtevnih projektih in dejavnostih v okviru podjetnosti, ko moči združi ogromno ljudi, od učiteljev, vodij timov, dijakov do zunanjih partnerjev in so kakovostni rezultati najbolj opazna razsežnost.

Pri rutinskem šolskem delu so pogosto rezultati nejasni (pri bolj kompleksnih dosežkih) ali pa »preveč« jasni in trivialni – res »rezultati« – zgolj v obliki merljivih in preštetih pravilnih odgovorih na klasičnih preizkusih, npr. izbirnega tipa ali kratkih odgovorov. V projektih, še posebej če so avtentično in podjetnostno zastavljeni, pričakujemo prepričljive rezultate, z vidnimi, včasih pa celo »otipljivimi« konkretnimi dokazili, ki (do)kažejo, da je bil proces smiseln, vloženi trud upravičen in da je nastalo nekaj za širšo skupnost vrednega, pri čemer so učenci in dijaki tudi pridobili.

Rezultati, ki si jih želimo na koncu takih dejavnosti oz. jih pričakujemo, so zato tesno povezani z dokazili in kriteriji kakovosti: z dokazili, ker so ta sled oz. dokaz vloženih dejavnosti, s kriteriji kakovosti pa zato, ker povedo, kaj so dimenzije uspešnih dosežkov oz. rezultatov in ker (z opisniki) natančno in konkretno opisujejo, kateri so najbolj kakovostni, kateri manj in kateri najmanj. Zato jih bomo v tem poglavju obravnavali skupaj in povezano.

Pričakovani rezultati so torej tisto, kar želimo, da na koncu (in v vmesnih dogovorjenih etapah) dosežejo dijaki kot rezultat njihove učne in raziskovalne poti oz. procesa. Zato so pričakovani rezultati dobro vodilo – nakazujejo, v kaj naj se stekajo posamezni cilji (posameznih predmetov) in dejavnosti, oz. kažejo, kako vse skupaj rezultira v skupni (ugotovljiv) dosežek, učinek. Pričakovani rezultati povedo, kako naj se kaže dijakov končni dosežek kot rezultat vseh sistematičnih prizadevanj, in povzemajo, kaj naj dijak na koncu procesa oz. dejavnosti pokaže, zmore, zna ali naredi.

Pričakovani rezultati se zato nanašajo na preplet:

- vsebinskih,
- procesnih in proceduralnih ter
- kompetenčnih vidikov znanja, ki lahko vključujejo tudi odnosno komponento (vrednote, stališča, odnos).

V kurikularni povezavi, npr. ITS, lahko načrtujemo pričakovane rezultate za vsak sodelujoči predmet posebej (v smislu tega, kaj vsak predmet prispeva h kurikularni povezavi in kaj morebiti razvija »samo zase« in v ta namen »izkoristi« povezavo) in/ali za celotno povezavo skupaj, zato pri opredeljevanju pričakovanih rezultatov oz. dosežkov **posameznih predmetov** izhajamo iz zapisa (ciljev in/ali pričakovanih rezultatov) v učnih načrtih, ki pa ga prilagodimo skupnemu cilju in skupnemu pričakovanemu rezultatu povezave.

Pri podjetnosti skupne rezultate opredeljujemo s pomočjo okvira EntreComp in klasifikacij oz. taksonomij znanja. V pomoč pri opredeljevanju (skupnih) pričakovanih rezultatov (pa tudi dejavnosti za njihovo doseganje) lahko – tako kot pri »predmetnem« opredeljevanju – služijo spiski glagolov (priloga), ki ponazarjajo miselne procese, vključene v usvajanje in kasneje v izkazovanje znanja. Miselni procesi so namreč tisti, s katerimi učenci znanje pridobivajo, ko pa je usvojeno, ga s pomočjo miselnih procesov tudi izkazujejo.

Dejavnosti

Odločilne za doseganje ciljev oz. za izkazovanje rezultatov so seveda dobro izbrane in razporejene dejavnosti, ki posredujejo učni proces oz. so pot za doseganje ciljev.

Izbor dejavnosti mora zato nakazovati, kakšen spoznavni, učni in delovni proces (katere miselne procese oz. korake) naj opravijo učenci oz. dijaki, da bodo dosegli načrtovano.

Ponudbo teh dejavnosti ponujajo taksonomije miselnih procesov, npr. Marzanove ali podobne (ki izpostavlja npr. naslednje procese: opazovanje, primerjanje, ugotavljanje značilnosti, razvrščanje, induktivno in deduktivno sklepanje, preiskovanje, preizkušanje, raziskovanje in eksperimentiranje, zamišljanje modelov in teorije, invencija).

Ko govorimo o dejavnostih mikroravni, torej ne merimo na »zunanje«, opažene dejavnosti dijakov, kot npr. poslušanje razlage, izpolnjevanje učnih listov, odgovarjanje, ampak merimo na tiste spoznavne dejavnosti, na katere merimo z razlago in ki naj bi jih učni listi in odgovarjanje nanje podpirali.

Poglejmo si zdaj vse te elemente nekoliko bolj shematično na primeru ITS.

Elementi načrtovanja – primer ITS (trajnostni razvoj)

V ITS kot podjetnostno in interdisciplinarno zastavljenem novem »predmetu« v gimnaziji vstopamo s skupnim interdisciplinarnim ciljem in ključnim oz. raziskovalnim vprašanjem. Kako nato iz njih izhajajo pričakovani rezultati, kako so povezani s kriteriji in kaj so dokazila zanje, bomo ilustrirali na primeru ITS na temo trajnostnega razvoja.

Skupni interdisplinarni cilj

Je tisti krovni skupni cilj, ki interdisciplinarno opredeli, kar želimo z ITS pri dijakih razviti oz. z njimi doseči, in je dijakom smiseln, jih pritegne k raziskovanju in se jim zdi povezan z njihovim življenjem. Je nadpredmetni, kar pa ne pomeni, da pri njem predmeti ne sodelujejo, nasprotno: vsi sodelujoči predmeti svoje »predmetne« interese oz. cilje »skanalizirajo« v skupnega.

Primer: ***Proučiti*** *in* ***uzavestiti*** *okoljske probleme naše občine v povezavi z globalnim poročilom o podnebnih spremembah in* ***predvideti ukrepe*** *(z okoljskega, družbenega in ekonomskega vidika) za lokalne okoljske probleme.*

Ključno/raziskovalno vprašanje

Je vodilo, okrog katerega zasnujemo ITS oz. na katerega ITS odgovarja; v idealnem primeru bi to vprašanje prišlo od dijakov, zaenkrat pa spodbujamo njihovo participacijo pri snovanju ITS okrog njega. To vprašanje, ki na neki način uvede ITS, si zastavimo na začetku in je provokativno, motivacijsko, aktualno, akcijsko, avtentično, kreativno, sproži razmišljanje in dijake pritegne, nagovori. Pomembno je, da se zdi takšno, da je vredno nanj odgovarjati, oz. takšno, da si želimo odgovora nanj in bosta vloženi trud in čas povrnjena.

Primer: *Kako lahko trajnostno delujemo v našem lokalnem okolju? Kaj lahko v naši občini v naslednjih dvanajstih letih naredimo za trajnostni razvoj?*

Preplet pričakovanih rezultatov s kriteriji in dokazili

Z rezultati in njihovimi dokazili dijaki pokažejo doseganje skupnega cilja (v našem primeru trajnostnega razvoja: proučiti in uzavestiti okoljske probleme in predvideti lokalne ukrepe) v obliki zaključne avtentične »naloge« kot dokazila.

Ne glede na to, ali je dokazilo materializirano kot izdelek (*npr. zloženka za ozaveščanje občanov, pismo bralcem lokalnega časopisa, objava članka ali pa naprava za čiščenje odpadnih voda*) ali nematerializirano kot dejavnost (npr. *akcija ozaveščanja pred lokalnim onesnaževalcem, umetniški performans v krajevnem kulturnem domu, okrogla miza na šolski TV*), je ključno, da je iz njega razvidno, kako bomo s to avtentično »nalogo« dosegli zastavljeni cilj oz. z njim povezane pričakovane rezultate, v našem primeru:

- **pojasnjevanje** problematike v vseh razsežnostih problema,
- **ilustriranje** s prepričljivimi primeri in **podpora** z relevantnimi podatki,
- **upoštevanje** različnih vidikov (etičnih, okoljskih, ekonomskih) in njihovo smiselno **povezovanje,**
- **kritična presoja** najbolj problematičnih praks v lokalnem okolju,
- zasnova izvirnih **predlogov** za ugotavljanje primerov onesnaževanja,
- smiselna **uporaba virov** v podporo temu,
- prepričljivo večpredstavno in korektno **oblikovanje zaključnih sporočil.**

Npr. če bo dokazilo zloženka ali pa pismo županu, bo pomembno, kako posredujejo sporočilo in ga argumentirajo ter podprejo s podatki iz virov; če bo dokazilo pismo bralcem, pa prav tako. Končni rezultat ni to, kar »primemo« in »vidimo« (to je dokazilo), temveč kaj s tem dijaki **naredijo** oz. kako prek tega »medija« oz. dokazila demonstrirajo preplet načrtovanih in usvojenih znanj, veščin in kompetenc. Ko torej govorimo o rezultatih, mislimo na »mentalni« (kognitivni in vrednostni) vidik dosežkov, ko pa govorimo o dokazilih, mislimo na nosilce tega.

Pripravna podlaga za zbiranje in prikaz dokazil in iz njih razvidnih rezultatov je lahko izpolnjen »delovni zvezek«, portfolio ali kak drug način reflektiranja in zbiranja dokazil in iz njih razvidnih pričakovanih rezultatov.

Tako zastavljeni pričakovani rezultati so neposredno izhodišče za opredeljevanje kriterijev uspešnosti oz. kakovosti. Opredeljeni z opisniki namreč omogočajo neposredno presojo doseganja načrtovanega (iz dokazil oz. z njihovo pomočjo). V ilustracijo prikazujemo primer povezave pričakovanih rezultatov – kriterijev – dokazil za naš primer trajnostnega razvoja. V tem primeru je dokazilo zloženka, ki ni predmet presoje sama po sebi,

temveč je izhodišče za presojo doseganja pričakovanih rezultatov, pri čemer pa je sama obdelava zloženke (kako je v njej posredovano zaključno sporočilo) tudi del pričakovanih rezultatov. Za večjo atraktivnost in zato da demonstriramo pomen prepričljivih dokazil, smo tudi mi za prikaz teh sporočil uporabili primer, in sicer za dokazilo zloženko z zgoraj opredeljenimi pričakovanimi rezultati. (Glej **Priloga 1 –** Priprava za ozaveščanje občanov, nastalo v ITS, soavtorice: Rutar Ilc, Rojc, Kregar)

Dejavnosti (za proces)

Morda se zdi nepričakovano ali celo nelogično, da dejavnosti za proces sledijo kriterijem in dokazilom. V resnici pa – glede na vse povedano – dejavnosti lahko korektno zasnujemo šele po tem, ko vemo, kaj natančno od dijakov pričakujemo (pričakovani rezultati), na kakšen način (kriteriji z opisniki) ter v kakšni obliki (dokazila). Tak pristop je Wiggins poimenoval vzvratno načrtovanje (angl. *backward planning*), ker temu, kar želimo, da bi dijaki dosegli in pokazali (na koncu procesa), prilagodimo pot oz. proces. Dejavnosti, ki jih izberemo za proces, so v tem primeru zelo strateško, ciljno izbrane oz. načrtovane – tiste, ki bodo podprle spoznavno, učno oz. projektno pot dijakov na poti do želenih rezultatov. Pri tem nimamo v mislih samo »makro dejavnosti«, ki bodo »tlakovale pot«, npr. ogled in analiza filma, terenska raziskava, pisanje scenarija, debata za in proti, izvedba ankete, ampak tudi »mikro« (miselne) dejavnosti, ki bodo dijake podprle za doseganje pričakovanih rezultatov, torej primerjanje, utemeljevanje, analiziranje, sklepanje, povezovanje, pri čemer so nam lahko v pomoč taksonomije oz. spiski glagolov. Ti pa so v pomoč tudi pri opredeljevanju pričakovanih rezultatov, kakršne smo omenjali zgoraj.

Preverjanje in ocenjevanje interdisciplinarnih dosežkov

Na najzahtevnejšo dilemo preverjanja in ocenjevanja v primeru interdisciplinarnih projektov smo že odgovorili: s tem ko jasno opredelimo pričakovane rezultate, smo dobili tudi kriterije. Ko razdelamo še opisnike (opise dosežkov na 2 ali 3 stopnjah ali pa za 5 ocen za vsak kriterij), imamo pripravljena ključna izhodišča za preverjanje in ocenjevanje (glej Prilogo 2). V nadaljevanju bomo zato spregovorili samo še o razmerju med preverjanjem in ocenjevanjem pri teh podvigih oz. o smiselnosti obojega pri tem.

Kurikularne povezave so zaradi kompleksnosti in potrebe po usklajevanju več učiteljev zahtevne že v fazi načrtovanja in izvajanja, še toliko bolj pa je občutljivo vprašanje preverjanja in ocenjevanja v okviru kurikularnih povezav. Zato se mnogi učitelji izvajanja kurikularnih povezav lotijo, vanje pa ne upajo vključiti preverjanja ali vsaj ne ocenjevanja.

Odločitev za to, ali v kurikularni povezavi ocenjevati, je v prvi vrsti odvisna od tega, kateri fazi učnega procesa je povezava namenjena. Če je namenjena predvsem usvajanju novega znanja in veščin (npr. pri raziskovanju, učenju z odkrivanjem, delu z virom), je smiselno vključiti ocenjevanje le na koncu in potem ko je bilo med izvajanjem povezave dovolj priložnosti za utrjevanje in preverjanje ali pa če pri povezavi ocenjujemo doseganje tistih ciljev, katerih utrjevanje in preverjanje je bilo izvedeno še ob kakšnih drugih priložnostih. Seveda pa je ocenjevanje v povezavi ali ob njej najbolj pravično, ko je povezava namenjena izkazovanju tega, kako znajo dijaki uporabiti **prej** pridobljeno znanje in veščine. Vedno pa je na mestu **spremljanje procesa in dosežkov z dajanjem sprotne povratne informacije**, saj to usmerja delo učiteljev in dijakov in daje priložnost za izboljševanje (t. i. formativno preverjanje).

Prednost preverjanja in ocenjevanja v kurikularnih povezavah je (poleg ekonomičnosti pridobivanja ocen tako za učitelje kot za učence oz. dijake) velika: dijaki imajo v takšnih situacijah možnost izkazati širok repertoar svojih zmožnosti in znanj in uveljaviti svoje močne plati oz. izkazati doseganje tistih ciljev, ki jih na klasične načine težko preverjamo, čeprav so dragoceni. Poleg tega pa – če ne ugotavljamo doseženega – nehote dajemo sporočilo, da nas rezultati ne zanimajo, s tem pa tudi, da niso pomembni; hkrati z opuščanjem povratne informacije zamujamo priložnosti za izboljševanje dosežkov oz. rezultatov.

Če pri tem preverjanje in ocenjevanje zasnujemo avtentično (podobno kot bi potekalo pri takih izzivih v realnem življenju), smo podjetnostim projektom »dali piko na i« in dijakom tudi sporočili, kako so njihova prizadevanja in sporočila odzvenela pri drugih – katerim so bila v končni fazi namenjena.

Viri in literatura

Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (2000). *How People Learn*. Washington D.C.: National Academy Press.

Marzano, R. J., Pickering, D. J., McTighe, J. (1993). *Assessing Student Outcomes.* Alexandria: ASCD.

Marzano, R. J., Pickering, D. J. (1997). *Dimensions of Learning.* Alexandria: ASCD.

Milekšič, V. (2008). Uporaba opisnih kriterijev pri ocenjevanju znanj, spretnosti in veščin v strokovnem in poklicnem izobraževanju. *Vzgoja in izobraževanje, 39(1),* 49–58.

Rutar Ilc, Z. in Pavlič Škerjanc K. (ur.). (2019). *Medpredmetne in kurikularne povezave*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. (2003). *Sodobni pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wiggins, G., Mc Tighe, J. (1999). *The understanding by design.* Handbook. Alexandria: ASCD.

Wiggins, G., McTighe, J. (1998, 2005). *Understanding by design.* Alexandria: ASCD.

OKVIRNA PRIPRAVA S KRITERIJI, DEJAVNOSTMI IN CILJI

Načrtovanje vrednotenja ITS (primer trajnostnega razvoja)

KRITERIJI oz. PRIČAKOVANI REZULTATI	DEJAVNOSTI Z DOKAZILI	SKUPNI CILJI ITS: Dijaki se zavedo pomena delovanja v skladu z načeli TR, raziščejo možnosti v svojem okolju in pripravijo načrt ozaveščanja na lokalni ravni
KRITERIJI ZA VMESNE DEJAVNOSTI (samo za izbrane dejavnosti-dogovor z dijaki, katere vmesne dejavnosti/ »postaje« se bo vrednotilo, lahko vrstniško)	ETAPNE DEJAVNOSTI (med procesom – pot do končnega rezultata)	PREDMETNI IN INTERDISCIPLINARNI CILJI:
DIJAK: • ugotovi primere • razloži primere • argumentira	Ogled in analiza dokumentarnega. filma o podnebnih spreme mbah (3-6 ur: SOC)	SOC: Razumejo vpliv družbene neenakosti na različne vidike življenja. Povežejo vpliv globalizacije in ekološke krize.
• poišče različne vire • izbere in uporabi ustrezne vire • izlušči temeljne ugotovitve / bistvo sporočila • navede in citira vire	Delo z viri (3-5 ur: BIO in GEO)	BIO: S pomočjo različnih virov raziščejo in ovrednotijo posledice izkoriščanja naravnih virov. Razumejo odvisnost od ekosistemov; GEO: Primerjajo vire za klimatske podatke za dve različni obdobji
• poveže spoznanja različnih disciplin • argumentirano razpravlja	Izvedba pogovora z uglednim strokovnjakom (3 ure: SOC, BIO in GEO)	SOC, GEO, BIO: Z različnih vidikov ovrednotijo vpliv posledic onesnaževanja na podnebne spremembe in argumentirano razpravljajo
(posplošljivi kriteriji za terensko delo)	Terenska opazovanja in meritve (6 ur: BIO)	BIO: Dijaki merijo temperature na dveh različnih mestih (odprto, naravno okolje in v naselju) skozi daljše časovno obdobje, analizirajo podatke in predstavijo ugotovitve.
Po prikazanem vzorcu se načrtovanje izpelje do npr. 90 ur (+ zaključna avtentična dejavnost + uvodna in zaključna ura = 105).		
KRITERIJI ZA ZAKLJUČNO DEJAVNOST	**ZAKLJUČNA AVTENTIČNA DEJAVNOST**	**SKUPNI CILJ ITS**
• korektno predstavi in smiselno vključi podatke • pojasni in utemelji različne vidike problematike • smiselno poveže ugotovitve • kritično ovrednoti različne prakse • poda (inovativne) predloge in rešitve • ustrezno uporabi terminologijo	Priprava zloženke (6 ur: SOC, GEO in BIO) Ozaveščevalna akcija v lokalnem okolju (6 ur: SOC, GEO in BIO)	Dijaki se zavedo pomena delovanja v skladu z načeli TR, raziščejo možnosti v svojem okolju in pripravijo načrt ozaveščanja na lokalni ravni

KRITERIJI Z OPISNIKI

	PRIČAKOVANI REZULTATI	**Minimalni dosežek** (1 točka)	**Maksimalni dosežek** (3 točke)
PROCESIRANJE VSEBINE	*Dijak ugotovitve in spoznanja:* • *korektno predstavi in vključi* • *pojasni in utemelji* • *uporablja na primerih,* • *primerja in povezuje* • *kritično presoja* • *ustrezno uporabi strokovno terminologijo*	**Ponovi** razlago. **Navede** X število že obdelanih/znanih primerov. **Poda** osnovno utemeljitev. **Upošteva (navede in opiše)** 1-2 relevantna vidik(a) **Pozna** osnovno terminologijo.	**Pojasni / utemelji** različne vidike problema. **Ilustrira** s prepričljivimi primeri, ki jih sam **poišče**. **Primerja in povezuje …** Kritično **presodi …** **Nakaže, predlaga** (inovativne) **rešitve …** Ustrezno **uporabi** raznoliko strok. terminologijo.
DELO Z VIRI	*Rezultat odraža:* • *raznolikost izbora virov* • *ustreznost izbora virov* • *ustreznost uporabe virov* • *ustreznost navajanja virov in citiranja*	Izbrano je minimalno št. temeljnih virov. Izbrano je minimalno št. ustreznih virov. Viri so mestoma ustrezno uporabljeni – podpirajo izvajanje zaključkov. Prisotni so poskusi citiranja.	Uporabljeno je veliko različnih vrst virov. Izbrani so temeljni in dodatni, podporni viri. Viri učinkovito podpirajo izvajanje. Citiranje je korektno. Navedeni so vsi uporabljeni viri.
VIZUALNI VIDIK	*Likovna podoba:* • *je formalno ustrezna (upošteva zahteve likovne naloge)* • *je usklajena s pripovedno vsebino in namenom naloge* • *odraža samostojnost in inventivnost dijaka* • *je izvedbeno dovršena*	Bistvo (sporočila) je nakazano. Izdelek ima nakazano strukturo in preglednost. Izdelek upošteva temeljne formalne zakonitosti.	Bistvo (sporočila) je jasno posredovano. Izdelek je strukturiran in pregleden. Likovna podoba je formalno ustrezna in estetsko dovršena. Likovna podoba podpira sporočilnost izdelka.

	PRIČAKOVANI REZULTATI	**Minimalni dosežek** (1 točka)	**Maksimalni dosežek** (3 točke)
GOVORNI VIDIK	*Govorni nastop:* • *podpira predstavljeno vsebino* • *je ustrezno pripravljen, zaokrožen* • *je ustrezno izveden*	Bistvo je nakazano. Struktura je nakazana in predstavitev ima osnovno preglednost. Govor je razumljiv. Raba jezika zadostuje za to, da je moč razbrati osnovno sporočilo. Vključeni so posamezni elementi podpore govorni predstavitvi.	Bistvo je jasno posredovano. Struktura zagovora (učinkovito) podpira sporočilnost. Raba jezika (celovito in prepričljivo) podpira sporočilnost in razumljivost. Govor je tekoč. Uporaba podpore prispeva k razumljivosti in nazornosti sporočila
PISNO SPOROČANJE	*Zapis (poročilo, reportaža, elektronsko sporočilo, drugo pisno dokazilo:* • *je vsebinsko ustrezen* • *je jezikovno ustrezen* • *je formalno ustrezen*	Bistvo je nakazano. Struktura je nakazana in predstavitev ima osnovno preglednost. Raba jezika zadostuje za to, da je moč razbrati osnovno sporočilo. Zapis je jezikovno skromen. Vključeni posamezni elementi podpore.	Bistvo je jasno posredovano. Struktura zapisa (učinkovito) podpira sporočilnost. Zapis je jezikovno odličen. Raba jezika (celovito in prepričljivo) podpira sporočilnost in razumljivost. Uporaba podpore prispeva k razumljivosti in nazornosti sporočila.

7.3 Avtentične učne situacije, naloge in avtentično preverjanje z vidika podjetnosti

Dr. Anton Polšak in dr. Zora Rutar Ilc, *Zavod RS za šolstvo*

Izvleček

V prispevku želimo pokazati pomen avtentičnih učnih situacij in možnosti njihovega vključevanja v razvijanje podjetnostnih kompetenc. Zanima nas torej, kako avtentične učne situacije podpirajo razvoj izbranih podjentostnih kompetenc, kje je medsebojna povezava. V prispevku je nakazanih tudi nekaj konkretnih možnosti vključevanja avtentičnih situacij oz. nalog v pouk različnih predmetov.

Ključne besede: avtentično učenje, avtentične naloge, podjetnost

Uvod

Da bi učencem kar najbolj približali smisel in uporabnost naučenega, lahko uporabimo avtentično učenje oz. avtentične naloge. S tem ko naredimo povezavo med teorijo in prakso (hipotetično ali realno življenjsko situacijo), osmislimo učenje, s čimer učenci na konkretnem primeru vidijo uporabnost naučenega. V prispevku želimo pokazati pomen vključevanja avtentičnih učnih situacij v razvijanje podjetnostnih kompetenc. Zanima nas torej, kako avtentične učne situacije podpirajo razvoj izbranih podjetnostnih kompetenc, kje je medsebojna povezava.

Kaj so avtentične naloge

Za avtentične naloge je značilno, da so čim bolj podobne realnim (stvarnim) problemskim situacijam: raziskovalnim, poklicnim, življenjskim. Seveda morajo biti tudi te naloge oz. dejavnosti zasnovane v skladu s cilji, vendar je pomembno, da so oblikovane tako, da dajejo videz prepričljivega problema, ki učence pritegne in jim daje občutek smiselnosti (Rutar Ilc, 2003). Gre za razmislek, »da nekaterega znanja ni možno učinkovito pridobivati le s prenašanjem učitelja na učenca, ampak je treba ustvariti čim bolj avtentične učne situacije, kjer učenci odkrivajo in konstruirajo znanje in s tem predstavljajo za učence novost oz. nov problemski izziv« (Rutar Ilc, 2003). Tako imajo učenci pri reševanju avtentičnih nalog vtis, da so povezane z življenjem in zato smiselne in vredne truda.

Avtentične naloge so praviloma odprti problemi, ki zahtevajo, da gredo učenci skozi vse faze reševanja problemov: od zaznavanja in definiranja problemov prek iskanja in preizkušanja rešitev, interpretiranja in evalviranja ter posredovanja ugotovitev in zaključkov (Wiggins, 1998: 21–43; Sentočnik, 2012). V kompleksni situaciji morajo uporabiti svoje dotedanje znanje, po potrebi poiskati nove informacije in vključiti različne veščine. Na tak način lahko prepričljivo izkažejo svoje razumevanje in zmožnost uporabe v konkretnih situacijah.

Avtentičnost se torej nenazadnje nanaša tudi na to, da učenci doživljajo izkušnje in opravila ob ovirah, ki so tipične za realne problemske izzive, in da imajo dostop do virov, orodij in interakcij, ki so nam v vsakdanjem

življenju običajno na voljo. Eno od vodil pri snovanju avtentičnih nalog je, da se vprašamo, kako bi ta problem izgledal v realnem življenju.

Če izhajamo iz okvira EntreComp, nas kar nekaj zapisov usmerja v avtentične učne situacije: to so npr. zahteve po čim večji aktivni vključenosti učencev v učne dejavnosti, reševanje problemov, ki izhajajo iz širšega ali ožjega (lokalnega) okolja, da prepoznavajo še neodkrite potrebe ljudi v svojem okolju, ki bi jih lahko s svojimi rešitvami (storitvami ali proizvodi) rešili ipd., prav tako pa okvir EntreComp vključuje številne kompetence, ki jih je mogoče učinkovito razvijati prav z vključevanjem učencev v avtentične učne situacije oz. naloge (npr. razvijanje vizije, vrednotenje zamisli, vključevanje virov in človeških virov, prevzemanje pobude, načrtovanje, sodelovanje, izkustveno učenje), ob tem pa tudi krepiti motiviranost in vztrajnost, samozavedanje in samoučinkovitost, ustvarjalnost, obvladovanje negotovosti, ki so prav tako kompetence iz okvira EntreComp. To pomeni, da skoraj ni podjetnostne kompetence, ki je ne bi mogla vključevati ustrezno načrtovana in izvedena avtentična naloga.

A vzporedno s tem se kaže tudi nekaj razlik. Za avtentične naloge so, kot smo zapisali zgoraj, značilni problemi, ki so neke vrste simulacija realnih, življenjskih problemov; v primeru podjetnosti pa je končni cilj, da gre v resnici za realne probleme in ne simulacijo. Torej učenci niso v »vlogi« nekoga in nečesa, ampak rešujejo realni problem. Kot vemo, vedno in povsod to ni mogoče, zato se tudi pri razvijanju podjetnostnih kompetenc lahko zatečemo k simulaciji, kot se tudi pri podjetništvu lahko v prvem koraku k ustanavljanju in vodenju virtualnih podjetij. Skratka, avtentične učne situacije so več kot primerne za razvijanje podjetnostnih kompetenc, saj zahtevajo širok spekter dejavnosti in vživljanje učencev v različne vloge in sodelovanje, pa tudi druge oblike njihovih aktivnih vlog.

Zora Rutar Ilc (2003) našteva nekatere primere tipičnih avtentičnih nalog:

- različne vrste t. i. simulacij (npr. igre vlog, npr. arheologa, raziskovalca, kustosa, literarnega kritika, in dramatizacije določenih dogodkov, govorov, konferenc),
- nastopi pred različno publiko (kongres, konferenca, TV oddaja, npr. poročila, vremenska napoved, kronika),
- projekcije (napovedovanje, kaj bi se zgodilo, če …),
- izražanje v funkcionalnih zvrsteh neumetnostnih besedil (npr. osebna pisma o izkušnjah, doživljanjih in dogodkih, pisma bralcev o določenem problemu, članki, reportaže, recenzije, dnevniški zapisi, ekspertize, govori in nagovori, peticije),
- izražanje z umetnostnimi besedili in v različnih literarnih zvrsteh (pisanje basni, pravljice, novele, poglavja romana, pesmi po različnih načelih) ter v različnih literarnih smereh,
- preiskovanje in raziskovanje,
- razprave, okrogle mize, debate,
- poučevanje mlajših od sebe, svetovanje različnim »odjemalcem« (npr. kot turistični vodič, turistična agencija),
- izdelovanje izdelkov, načrtov, maket, modelov za predvidene porabnike (npr. v vlogi mizarjev, oblikovalcev, arhitektov, oglaševalcev).

Iz zapisanega kar nekako slutimo, da gre za višje taksonomske stopnje miselnih procesov, kar tudi dokazujejo glagoli, ki sodijo k tem nalogam: informiraj, pouči, vodi, prepričaj, ubrani, kritično osvetli, zasnuj, zamisli si, ustvari, ugotovi napake, izboljšaj ipd.). V avtentičnih nalogah so učenci lahko postavljeni tudi v tipične življenjske vloge, npr. vodiča, kustosa, novinarja, arheologa, raziskovalca, trenerja, režiserja, umetnika ali fotografa, če omenimo le nekatere; so pa vloge praviloma povezane tudi s predmetnim področjem, na katerega se nanaša avtentična naloga (Rutar Ilc, 2003). Naj bralcu zgornji namigi pomagajo pri lastnem razmisleku, saj je na ravni gimnazijskega predmetnika množica raznolikih priložnosti za udejanjanje teh in podobnih strategij.

Kako do avtentičnosti

Problem, naloga oz. dejavnost mora zadostiti vrsti pogojev, da je povsem avtentična; lahko pa zadošča le nekaterim od teh pogojev, in s tem v zvezi govorimo o elementih avtentičnosti (Rutar Ilc, 2003; Wiggins, 1993 in 1998; Sentočnik, 2012). Rutar Ilc (2003: 130) je zapisala, da je problemske situacija avtentična, če:

- je za dijake smiselna in relevantna (predstavlja pomembne probleme, zbuja vedoželjnost, je vredna truda);
- je realistična (simulira kontekste, v katerih se znanje izkazuje in uporablja v resničnih življenjskih situacijah);
- predstavlja kontekstualizirane in kompleksne situacije (ne izolirane in atomistične) kot nastopajo v življenju;
- vključuje ključne vsebine in procese določene discipline oz. predmetnega področja;
- dijake naslavlja s temeljnimi vprašanji in dilemami, relevantnimi za disciplino in zanje;
- namesto govorjenja o znanju oz. njegovega »podajanja« omogoča pridobivanje znanja skozi izkušnjo;
- spodbuja globlje razumevanje in povezovanje različnih vidikov znanja;
- spodbuja učinkovito uporabo naučenega v novih situacijah;
- spodbuja kritično presojo in ustvarjanje novega;
- vključuje vse faze spoznavnega procesa in problemskega pristopa;
- narekuje uporabo raznovrstnih miselnih procesov (raziskovanja, preiskovanja, primerjanja, analiziranja, sklepanja, luščenja bistva, pretresanja različnih perspektiv in zamišljanja novega) in kompetenc (iniciativnosti, kritičnosti, ustvarjalnosti, sodelovalnosti);
- vključuje realne omejitve in pristope, vključno z ovirami, terja pa toliko časa kot v realnih problemskih situacijah;
- spodbuja h kakovostnim dosežkom, ustvarjanju kakovostnih produktov in emancipiranemu in angažiranemu delovanju s širšim pomenom za lokalno ali širšo skupnost;
- spodbuja samostojno predstavljanje ugotovitev različni publiki in na različne načine, podobne tistim, kako predstavljamo svoje ideje v resničnem življenju;
- generira realistično povratno informacijo, ki narekuje refleksijo in izboljševanje;
- omogoča, da dijaki napredujejo, delajo napake in se učijo iz njih, reflektirajo svoje delo, so do njega konstruktivno kritični in da svoje dosežke izboljšujejo;
- omogoča učinkovito rabo različnih vrst vsebinskih znanj ter veščin in procesov, pri čemer je končni dosežek več kot le seštevek posameznih znanj in veščin.

Gre za množico kriterijev, katerim bomo v prav vsaki učni situaciji težko ustregli, zato naj bo kot zgled spodnji zapis nekaterih možnosti.

Nekaj tipičnih (medpredmetnih) avtentičnih tem

- **Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj:** Kako izboljšati kakovost bivanja v našem kraju (v navezavi na kakšen aktualni primer)? Prepričajmo sokrajane v opuščanje plastičnih vrečk.
- **Državljanske kompetence:** Sožitje, medkulturno, medgeneracijsko sobivanje.
- **Turizem** (geografija, zgodovina, umetnostna zgodovina, biologija, slovenščina, tuji jeziki): Kako približati lepote našega kraja turistom? Priložnosti trajnostnega turizma v naši regiji.
- **Umetnost** (v povezavi s slovenščino): Okrogla miza / soočenje umetnikov, umetnostnih kritikov in kustosov ob (kontroverzni) razstavi/predstavi.
- **Naravoslovje:** Farmacevtsko podjetje na prelomnici. Ozaveščanje za odgovorno uporabo antibiotikov. Strupi v našem lokalnem okolju: kako se učinkovito zaščititi?

Primeri: Rutar Ilc, 2003.

Posebnosti avtentičnega ocenjevanja

Tudi pri **preverjanju in ocenjevanju znanja**, ki ga učenci pridobijo z avtentičnimi učnimi situacijami, se pokaže posebnost. Rutar Ilc (2003) v tej zvezi poudarja: »Ta znanja ponavadi niso ulovljiva npr. s preizkusi izbirnega tipa ali kratkih odgovorov, ampak se rojevajo v kompleksnih problemskih situacijah, ko smo soočeni s konkretnimi izzivi z vsemi razpoložljivimi pomožnimi sredstvi in ovirami vred. V tej luči ima prizadevanje za objektivnost pri različnih oblikah zunanjega preverjanja videz neživljenjskosti: učenci so ponavadi prepuščeni svinčniku in papirju ter samim sebi, vsakršna pomoč je prepovedana, gradivo, ki se ga sme uporabljati, pa vnaprej pripravljeno in selekcionirano.« Kot eno izmed rešitev ponuja, da bi morali pri preverjanju in ocenjevanju, ki potekata pri pouku oz. pri učitelju, učencem omogočiti, da se preizkušajo in svoje znanje izkazujejo prav tako v avtentičnih problemskih situacijah. Gre torej za to, da so ti postopki in veščine ter vsebinska znanja na nov način vpeti v neko situacijo oz. da gre za preverjanje kompleksne uporabe teh znanj in veščin v novih problemskih situacijah. Hkrati pa avtorica poudarja, da vsako praktično preverjanje še ni avtentično preverjanje. V tej zvezi še dodaja (Rutar Ilc, prav tam): »Zelo ohlapno bi lahko razlikovali med avtentičnimi nalogami oz. širše rečeno avtentičnimi učnimi situacijami, pri katerih je v ospredju gradnja znanja v avtentični situaciji, in avtentičnim preverjanjem, pri katerem avtentične naloge služijo predvsem za preverjanje in ocenjevanje znanja. Lahko bi torej rekli, da so avtentične naloge in učne situacije širši termin, medtem ko termin avtentično preverjanje in ocenjevanje zadeva le del avtentičnih nalog in vprašanj, to je tistih, ki služijo preverjanju in ocenjevanju. Res pa je, da pri avtentičnih učnih situacijah učenci izkazujejo tako široko paleto raznovrstnih znanj in veščin, da bi se morali prav truditi, da si ne bi na podlagi tega ustvarjali slike o tem, torej učence na neki način spremljali oz. sproti preverjali. Od obsežnosti problema oz. problemskega izziva je odvisno, ali gre le za avtentična vprašanja oz. vprašanja z elementi avtentičnosti ali pa že za prave avtentične naloge in učne situacije.« Skratka, videti je, da gre pri resničnem avtentičnem pristopu vse od začetka vpeljave učencev v avtentično učno situacijo do končne faze, ki vključuje preverjanje (ali pa ocenjevanje), pravzaprav za učenje, končna ocena pa je neke vrste »vzporedni« rezultat, ki v tem učnem pristopu nikoli ni prednostna naloga.

Sklep

Avtentično učenje in avtentične naloge nista povsem identična pojma, sta pa zelo sorodna, zato ju lahko obravnavamo kot celoto. Avtentično učenje je mišljeno bolj kot strategija učenja, same avtentične naloge pa v malo ožjem pomenu kot dejavnost za izkazovanje znanja. Meja se še bolj zabriše, če že v fazi učenja damo učencem neko avtentično nalogo in se v nadaljevanju z njo spoprimejo sami (organizirajo delo, pridobijo vire,

načrtujejo in predstavijo rezultate ali jih celo preizkusijo v praksi – če so že predhodno spoznali in vadili vse te veščine). Ker gre za didaktično metodo oz. strategijo, ki vključuje stvarne življenjske situacije, je zelo primerna za razvijanje podjetnostnih kompetenc ne glede na predmet ali kurikularno povezavo, v katero je vključena.

Viri in literatura

Avtentične učne situacije: Podpora učiteljem pri načrtovanju in izvajanju interdisciplinarnega tematskega sklopa. Ljubljana: ZRSŠ. Besedilo povzeto po: Rutar Ilc, Z. (2003). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/1009691/mod_resource/content/2/Avtenti%C4%8Dne%20u%C4%8Dne%20situacije.pdf

Kregar, S., Rutar Ilc, Z., Sambolić Beganović, A., Slivar, B. (2020). *Iščem, tuhtam, soustvarjam – priročnik za načrtovanje in izvedbo interdisciplinrnega tematskega sklopa.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. www.zrss.si/pdf/ITS_prirocnik.pdf

Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Sentočnik, S. (2012). Spremenjeni poudarki pri praksi preverjanja in ocenjevanja – primer avtentičnih preizkusov. V Z. Rutar Ilc (ur.), *Ugotavljanje kompleksnih dosežkov* (str. 69–90). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/Ugotavljanje%20kompleksnih%20dose%C5%BEkov/files/assets/basic-html/page4.html

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance* (1. izd.). San Francisco: Jossey-Bass.

Wiggins, G., Mc Tighe, J. (1998). *Understanding by design.* Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development ASCD.

Wiggins, G., Mc Tighe, J. (1999). *The Understanding by Design. Handbook.* Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development ASCD.

Wiggins, G., McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2. izd.). Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development ASCD.

7.4 Načrtovanje razvijanja podjetnostne kompetence s podporo formativnega spremljanja in preverjanja

Dr. Anton Polšak, *Zavod RS za šolstvo*

Izvleček

Glede na pristope sodobnega učenja smo v projektu PODVIG posebno skrb namenili načrtnemu razvijanju podjetnostnih kompetenc s podporo formativnega spremljanja in preverjanja. Pristop, ki je v tujini že dolgo poznan, uspešno pa se širi tudi v slovenske šole, omogoča sprotno povratno informiranje o dejavnostih, v katere smo dijake v projektu PODVIG želeli vključevati čim bolj aktivno. Sprotna povratna informacija je pomembna v vseh fazah učenja od ugotavljanja predznanja prek načrtovanja učnih dejavnosti in njihove izvedbe do končne evalvacije. Elemente formativnega spremljanja smo sintezno povzeli po različnih avtorjih v obliki preglednice.

Ključne besede: podjetnostne kompetence, formativno preverjanje, formativno spremljanje, kompetence

Uvod

V projektu PODVIG smo želeli razvijati t. i. pristope sodobnega učenja. Za sodobno učenje naj bi bilo značilno sedem pristopov (Groff, 2012; Sentočnik, 2013: 18–25):

- v središču pozornosti so učenci,
- učno okolje temelji na socialni naravi učenja,
- sestavni del učenja so čustva,
- prepoznavanje individualnih razlik,
- učenje kot ravnopravšnji izziv in obremenitev za posameznega učenca,
- formativno spremljanje v podporo učenju (angl. *assessment for learning*) s poudarkom na formativnem preverjanju,
- vzpostavljanje horizontalnih povezav, povezovanje z okoljem in avtentično učenje.

Pristopi so se udejanjali na različne načine, saj so v projekt vključeni učitelji razvijali podjetnostne kompetence z različnimi oblikami pouka, različnimi didaktičnimi pristopi in različnimi metodami, po možnosti pa naj bi vključevali formativno spremljanje.

Zakaj formativni pristop

V tem kratkem sestavku se omejujemo na pomen formativnega spremljanja in preverjanja, kakor smo ga umeščali na Zavodu RS za šolstvo v nekaterih projektih v obdobju od leta 2019,[1] ki so uvajali ta pristop poučevanja in učenja v šole. S formativnim spremljanjem namreč »učitelj omogoča učencem soustvarjanje učnega procesa (nameni učenja, kriteriji uspešnosti, osebni cilji, zastavljanje vprašanj, samovrednotenje, vrstniško vrednotenje itd.), kar vodi k aktivnejši vlogi učencev ter kakovostnemu in trajnejšemu znanju. Učenci vrednotijo svoje delo in so deležni kakovostnih povratnih informacij tako s strani učitelja kot sošolcev z namenom izboljševanja učenja (ugotavljanja, v kolikšni meri so dosegli zastavljene cilje) ter izboljševanja dosežkov.« (ZRSŠ, 2021). To opredelitev, ki vključuje vse faze pouka, lahko kaj hitro prepoznamo tudi kot podporo za razvijanje podjetnostnih kompetenc. Najprej naj poudarimo, da je tudi za razvijanje podjetnostnih kompetenc nujna čim bolj aktivna vloga učencev, kar izhaja iz okvira podjetnostih kompetenc. Okvir EntreComp nekako sugerira vključevanje učencev v vseh fazah pouka, še zlasti pa pri tistih etapah ali oblikah dela, pri katerih gre za skupinsko delo, reševanje problemov, avtentične učne situacije ali celo realne probleme v njihovem domačem, lokalnem ali širšem okolju. Podjetnost mdr. vključuje samoiniciativnost, prevzemanje pobude, načrtovanje, vključevanje človeških virov (sodelovanje in timsko delo), odkrivanje priložnosti, vrednotenje zamisli in še kaj, kar formativni pristop omogoča in podpira.

Formativno spremljanje in preverjanje ter razvijanje podjetnostne kompetence, čeprav gre za dve različni stvari (pristop in kompetenco), imata še eno skupno značilnost: najbolje se umeščata v t. i. inovativna učna okolja. Gre za okolja, ki se navezujejo na zgoraj naštete pristope, le da so nekoliko bolj konkretizirani (Groff, 2012: 10):

- sodelovalno učenje, pri katerem so učenci odgovorni za lastno učenje in učenje drugih, kar razvija sposobnost dela v skupini (timu);
- storitveno učenje, ki je izobraževalni pristop, ki združuje učne cilje s storitvami v skupnosti, da bi zagotovil pragmatično, progresivno učno izkušnjo ob izpolnjevanju družbenih potreb: učenci v sodelovanju z organizacijami iz okolja rešujejo realne probleme;
- partnerstvo domačega okolja in šole, ki je bolj poudarjeno v zgodnejših ravneh šolanja;
- učenje ob pomoči digitalne tehnologije, ki ponuja različna orodja za učinkovitejša učna okolja, ki vključujejo mdr. personalizacijo, sodelovalno učenje, formativno spremljanje in mnoge raziskovalne metode;
- formativno spremljanje in preverjanje, ki usmerja učence h kakovostnejšim rezultatom učenja in omogoča kakovostne povratne informacije tako učencem kot učiteljem (Kje na poti do cilja so učenci? Kam učenci gredo? Kaj potrebujejo, da bodo prišli tja?);
- raziskovalno učenje, ki omogoča razvijanje višjih taksonomskih stopenj miselnih procesov zlasti z raziskovalnim učenjem v kompleksnih in smiselnih situacijah, ki zahtevajo trajno angažiranost, sodelovanje, raziskovanje, načrtovanje virov in usmerjenost k ambicioznim izvedbam oz. izdelkom.

Tudi pri tem veljajo popolnoma enake ugotovitve kakor zgoraj, saj v posameznih alinejah že kar neposredno vidimo možnosti za razvijanje podjetnostnih kompetenc ali pa so z obliko ali načinom dela že kar dane (npr. sodelovalno, storitveno in raziskovalno učenje). Ob tem je gotovo treba poudariti, da formativni pristop omogoča tudi spremljanje razvoja oz. razvitosti različnih podjetnostnih kompetenc. To omogoča že preverjanje predznanja, ko učitelj skupaj z učenci ugotovi, kaj ti že znajo oz. česa so vešči. Če gre za kompetence (ali veščine), je to nekoliko težja naloga, ker jih težje preverimo s klasičnimi vprašanji in odgovori, ampak bi morale biti vključene drugačne dejavnosti za izkazovanje »veščinskega« (pred)znanja. Še bolj pomembno je načelo sprotnih povratnih informacij. Te so ravno toliko, če ne še bolj, pomembne pri podjetnostnih kompetencah, ki se vse po vrsti praviloma razvijajo dolgoročno, procesno. Zato je spremljanje napredka nekoliko bolj zahtevno, a nujno. Pri tem ni nobenih zadržkov, da ne bi vključevali vrstniškega povratnega informiranja, ki podpira razvoj kar nekaj podjetnostnih kompetenc (sodelovanje, vrednotenje zamisli, kritično mišljenje idr.). Nenazadnje se moramo dotakniti tudi izkazovanja znanja ali rezultatov (dosežkov), pri katerem formativni pristop z raznolikimi

1 Formativno spremljanje v podporo učenju (2018-2020) in Varno in spodbudno učno okolje – Ustvarjanje učnih okolij za 21. stoletje (2020–2023) pod vodstvom Ade Holcar Brunauer.

načini izkazovanja znanja za namen preverjanja ali ocenjevanja močno podpira ustvarjalnost in še katero (podjetnostno) kompetenco učencev tudi v tej fazi učenja.

V zadnjem času pogosto slišimo različne razprave na temo formativnega spremljanja in preverjanja. Zdi se, da razumemo namen, večja težava je udejaniti formativno spremljanje in preverjanje pri pouku, je pa res, da na marsikateri šoli kar precejšen delež učiteljev uporablja te korake ali posamezne dejavnosti. Kritično povedano, formativno preverjanje niti ni nekaj povsem novega, kar ni bilo omenjeno v didaktiki že pred desetletji, samo oblika (forma) se je nekoliko spremenila. Glede na vse zapisano smo tudi v projektu PODVIG spodbujali učitelje, da uporabijo pretekle izkušnje ne glede na to, ali so bili vključeni v projekte in naloge, ki so se ukvarjali s formativnim pristopom ali ne, da uporabijo razpoložljivo literaturo in ob samoizobraževanju pridobljena spoznanja s tega področja prenašajo tudi v pouk oz. v razvijanje podjetnostnih kompetenc. V projektu smo formativno načrtovanje pouka podprli z obrazcem za zapis učne situacije (učne priprave), ki je imela rubrike, povzete po shemi formativnega spremljanja in preverjanja.

Da bi na čim preprosteje predstavili ključne korake pri tem, smo pripravili preglednico ključnih prvin formativnega spremljanja in preverjanja (Preglednica 1 v prilogi). Bralcem te publikacije je lahko za izziv, premislek ali pač samo branje, verjamemo pa, da je bila učiteljem v projektu marsikdaj v pomoč.

Viri in literatura

Black, P., Wiliam, D. (2001). *Inside the Black Box.* London: King's College London, School of Education. https://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf

Borstner, M. (2014). Formativno spremljanje in pouk tujih jezikov v gimnaziji. *Vzgoja in izobraževanje, 45(5-6),* 43–46.

Brodnik, V. (2014). Sprotno (formativno) spremljanje znanja pri pouku zgodovine. *Vzgoja in izobraževanje, 45(5–6*), 32–42.

Groff, J. (2012). *Practioner Guide from the Innovative Learning Environments Project How can the learning sciences inform the design of 21st century learning environments?* Na osnovi dela: Dumont, H., Istance, D. in Benavides, F. (2010). The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice. OECD, Centre for Educational Research and Innovation. https://www.oecd.org/education/ceri/50300814.pdf

Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (2013). *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse.* Ljubljana : Zavod RS za šolstvo.

Grah, J., Holcar Brunauer, A., Rutar Ilc, Z., Rogič Ožek, S., Gramc, J., Skvarč, M., Čuk, A., Žarkovič Adlešič, B., Cotič Pajntar, J., Zore, N., Debenjak, K., Bone, J., Vogrinčič, R., Kralj, N., Brodnik, V., Štampfl, P., Novak, L., Mršnik, S., Trampuž Luin, M., Oder, B., Legvart, P., Žinko, A., Cedilnik, T., Rostohar, D., Potisk, Z., Kregar, S. (2017). *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce.* Zv. 1: Zakaj vključujoča šola / Jana Grah, Simona Rogič Ožek, Brigita Žarkovič Adlešič. – 28 str.; Zv. 2: Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu / Ada Holcar Brunauer idr. – 80 str.; Zv. 3: Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost / Zora Rutar Ilc. – 40 str.; Zv. 4: Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost / Zora Rutar Ilc, Simona Rogič Ožek, Jožica Gramc. – 32 str.; Zv. 5: Tudi učitelji smo učenci / Mariza Skvarč, Andreja Čuk, Zora Rutar Ilc. – 36 str.; Zv. 6: Vključevanje v vrtcu / Janja Cotič Pajntar in Nives Zore. – 32. str. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Groff, J. (2010). Practitioner Guide from the Innovative Learning Environments Project How can the learning sciences inform the design of 21st century learning environments? Praktični vodnik na osnovi dela: Dumont, H., Istance, D., in Benavides, F. (ur.) (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London, New York: Routledge.

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pajntar, J., Eržen, V., Kerin, M., Komljanc, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S., Zore, N. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce (7 zv., prva izdaja).* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Komljanc, N. (2004). Vloga povratne informacije v učnem procesu. *Sodobna pedagogika, 55(1*), 140–152.

Komljanc, N. (2004). *Vrednost povratne informacije v procesu ocenjevanja*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Komljanc, N. (2008, 2009, 2010). *Didaktika ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Marentič Požarnik, B. (2000). Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje? Kako zmanjšati neskladje med nameni in učinki ocenjevanja. *Vzgoja in izobraževanje*, *31(2–3*), 4–9.

Marentič Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika, 55(1),* 8–22.

Marentič Požarnik, B. (2005). Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njunega odnosa – eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, *56(1),* 58–74.

Marentič Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika, 59(4*), 28–51.

Marentič Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem.* Ljubljana: DZS.

Novak, L. (2010). Portfolijo kot oblika spremljanja napredka učenca. *Razredni pouk, 12(1),* 30–35.

Novak, L. (2014). Škotska – dežela s šolo brez številčnih ocen. *Razredni pouk, 16(1),* 61–66.

Razdevšek Pučko, C. (2004). Formativno preverjanje znanja in vloga povratne informacije. *Sodobna pedagogika, 55(1),* 126–139.

Rupnik, Vec, T., Polšak, A. (ur.). (2018). *Orodja za formativno spremljanje prečnih veščin.* Mednarodni projekt Assessment of Transversal Skills – ATS 2020. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/OrodjazaSpremljanjePrecnihVescin/

Sentočnik, S. (2004). Portfelj kot alternativna oblika vrednotenja učenčevega dosežka – možnost njegove uporabe v slovenskih šolah. *Sodobna pedagogika*, *55(1),* 70–91.

Vzgoja in izobraževanje. (2014). Tematska številka 45(5–6). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. http://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/

Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V S. Sentočnik (ur.), *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. (Prevod dela: Dumont, H., Istance, D., in Benavides, F. (ur.). (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing. http://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf

ZRSŠ (22. 1. 2021). Formativno spremljanje (Strokovne rešitve: Srednja šola). https://www.zrss.si/strokovne-resitve/formativno-spremljanje-2/

Preglednica 1: Prvine formativnega spremljanja in vrednotenja z vlogo učenca (dijaka)
Pripravil: A. Polšak po različnih virih.

Elementi formativnega spremljanja in preverjanja	Namen elementa / vloga učitelja	Vloga učenca	Tehnike
Preverjanje predznanja Učitelj za kateri koli način ugotovi, kaj učenci že znajo.	Namen preverjanja predznanja je, da učitelj ugotovi, kaj učenci že znajo, kje so pomanjkljivosti in/ali kje gre za napačno razumevanje: • učitelj razmisli, katero predznanje potrebuje učenec, da bo lahko sledil ciljem vsebinskega sklopa; • pridobi informacije o tem, kaj učenci znajo, kakšne predstave imajo, kako poglobljeno je njihovo znanje, kakor tudi informacije o odnosih in stališčih; • osvetli tudi vire učenja in napačne predstave.	Učenec premisli, kaj že ve o učni snovi, kakšne so njegove predstave, katere pojme že pozna, katere veščine obvlada, po katerih vrednotah se že ravna.	Učitelj zastavlja vprašanja, učenci (sami ali v skupini) nekaj naredijo, rešijo, izvedejo, učitelju pa je to povratna informacija za delo naprej. **Nekatere tehnike:** • vprašalnik, ki ga učenci izpolnijo sami, • aplikacije za sodelovalno učenje, npr. Padlet (zapis in delitev), • opazovanje dejavnosti, • vstopni/izstopni listki; • vizualizacija znanja (vidne predstavitve), • nedokončani stavki, • miselni vzorci, miselni zemljevidi, • intervju, • zastavitev problema, • tehnika »palec gor, palec dol« idr.
Nameni učenja in kriteriji uspešnosti Oblikovanje ciljev/ namenov učenja in kriterijev uspešnosti je podlaga za vse nadaljnje dejavnosti, ki učencu omogoča odgovor na vprašanje, kaj je namen učenja in kdaj bo učenec nekaj znal, razumel, naredil.	Smisel zapisa **namenov učenja** je njihova razjasnitev, kar omogoča lažje in bolj smiselno delo učencev, ker ti vedo, zakaj se bodo neko stvar učili ali izvajali neko dejavnost. Cilji so v osnovi za vse učence v razredu enaki, čeprav lahko učenec oblikuje lastne cilje učenja (a v zvezi z učnim načrtom).	**Nameni učenja** Učenec se vpraša, zakaj so snov, veščine, vrednote pomembne zanj, kako jih bo lahko uporabil pri drugih predmetih, v življenju, v bodočem poklicu, in kakšni so glede na skupne cilje njegovi osebni cilji. **Kriteriji uspešnosti** Učenec se vpraša, kdaj bom nekaj znal, razumel, naredil tako dobro, da bo uspešen (glede na svoj cilj).	**Nekatere tehnike** • Učitelj naredi nekaj narobe in učenci naj prepoznajo, kaj dela narobe. • Na začetku ure pokaže učencem primere nalog, izdelkov vrstnikov preteklih let (Kaj jih je na tem izdelku prepričalo?). • Učencem pokaže dva primera različno kakovostnih izdelkov.

Elementi formativnega spremljanja in preverjanja	Namen elementa / vloga učitelja	Vloga učenca	Tehnike
	Namen **kriterijev uspešnosti**: Učencu razjasnijo v njemu razumljivem jeziku, kako bo vedel, če bo uspešno dosegel cilj in kdaj. Ker učitelj in učenci sooblikujejo kriterije uspeha, gre za jasen in razumljiv dogovor med učenci in učiteljem.	Dejavnosti obsegajo naslednje dejavnosti: • učenec sooblikuje kriterije uspešnosti za doseženo znanje ali veščino; • se seznani z dejavnostmi, ki jih je za dosego ciljev načrtoval učitelj; • načrtuje dodatne dejavnosti, ki bodo prispevale k uresničitvi cilja.	
Raznovrstne učne dejavnosti	Raznovrstne učne dejavnosti morajo slediti ciljem in kriterijem uspešnosti. Namen raznolikih učnih situacij je, da v večji meri pritegnejo učence, da omogočijo razvoj raznolikih veščin in spretnosti in da učencem za dosego učnih ciljev ponudimo njim najbolj ustrezno pot. Raznolike dejavnosti ponujajo učencem priložnost, da razvijejo in pokažejo svoje znanje in razumevanje, spretnosti, kakovosti in zmogljivosti.	Učenec premisli, kako bo dosegel zastavljene cilje, ali pozna učinkovite strategije učenja (npr. bralne učne strategije) – če jih ne, kdo mu lahko pomaga.	Raznolike učne dejavnosti, ki razvijajo različno znanje, veščine in odnose ter ob tem v učni proces aktivno vključujejo učenca.

Elementi formativnega spremljanja in preverjanja	Namen elementa / vloga učitelja	Vloga učenca	Tehnike
Dokazi o učenju Dokazila so vse tisto, kar dokazuje proces učenja ali njegov rezultat (učinek), tj. pridobivanje različnih dokazov o učenju, pridobljenem znanju, razumevanju, veščinah, ki učencem približajo razumevanje učnega cilja.	Namen dokazil sta vpogled v uspešnost učenja in omogočanje sprotnih popravkov na podlagi povratne informacije. Učitelj razmisli, kaj morajo učenci povedati, napisati, narediti ali prikazati, da prikažejo napredek in doseganje kriterijev uspešnosti. Čim bolj številni in raznoliki dokazi omogočajo verodostojnejšo presojo o napredku učenca in načrtovanju nadaljevanja učenja. Zbirajo se med vsakodnevnimi dejavnostmi in sprotnim spremljanjem napredka učenca.	Učenec razmisli in ozavesti, zakaj mora neki izdelek narediti, ter ga tudi naredi (npr. izpolni naloge na delovnem listu, napiše domačo nalogo, izdela izdelek, sodeluje v razredni debati, forumu v spletni učilnici ali eListovniku, odgovori na vsa vprašanja v pisnih preizkusih, napiše geografsko poročilo ipd. Svoje znanje ali izdelek lahko primerja s kriteriji uspešnosti na obrazcu za preverjanje in ocenjevanje znanja ali izdelka.	Dokazila so: • raznovrstni **izdelki**: eseji, povzetki razprav, miselni vzorci, poročila, zloženke, predstavitve tematike z IKT (e-predstavitve, video-, avdiopredstavitve), • ugotovitve ali dokazila, ki izhajajo iz **opazovanja pouka** (npr. posnetki in zapisi) ali iz **pogovorov pri pouku** (ustna vprašanja, ustne refleksije ipd.).
Sprotno povratno informiranje Učencu sporoči, kaj se še mora naučiti/storiti, kaj dobro zna in česa še ne, ponuja nasvet o nadaljnjih korakih učenja.	Namen sprotnega povratnega informiranja je takojšnja ali pravočasna informacija o tem, kako uspešen je učenec oz. kako napreduje pri učenju za dosego nekega cilja. Namen pojasnimo učencem. Pri tem je nujno, da so sprotne povratne informacije: • opisne, pravočasne in da omogočajo odziv učenca; • da so konkretne in specifične; • da vsebujejo učiteljeve predloge, kako nadaljevati učenje ali izboljšati dosežek.	Učenec premisli, kje je na poti učenja, kaj mora še izboljšati in kako bo uporabil učiteljevo povratno informacijo.	**Nekatere tehnike:** • opomnik, namig, • razlaga, pojasnilo, • primer, model, ilustracija, • diskusija, vprašanja.

Elementi formativnega spremljanja in preverjanja	Namen elementa / vloga učitelja	Vloga učenca	Tehnike
Samovrednotenje ter vrstniško vrednotenje Temelji na prepoznavanju močnih in šibkih področij ter načrtovanju korakov za nadaljnje učenje.	Namen samovrednotenja in vrstniškega vrednotenja je spodbujanje razmisleka o lastnem učenju in (delnega) prevzemanja odgovornosti za to. **Učitelj** spodbuja učence k osredotočenemu spremljanju napredka glede na prepoznane vrzeli s podajanjem na težavo osredotočene in konkretizirane povratne informacije. Učence je treba usposobiti za dajanje konstruktivnih povratnih informacij, ki so povezane s cilji in kriteriji uspešnosti. Vrstniške povratne informacije morajo biti usmerjene v dejavnosti in prihodnja ravnanja sošolcev. Za vrstniško vrednotenje je treba razvijati veščine sodelovanja in vrednotenja (jasni nameni, kriteriji, primeri dobrih dosežkov – nalog).	Dejavnosti tega elementa pomagajo učencu odgovoriti na vprašanje, kje je dober, kaj je njegov naslednji korak in kako lahko zmanjša vrzel v znanju. Ključna dejavnost vrstniškega vrednotenja je dajanje povratne informacije sošolcu. Na temelju povratne informacije sošolca (in/ali učitelja) učenec izboljša svoj izdelek.	Učenec se lahko sam preveri s pomočjo kriterijev na opazovalni listi ali kriterijev na obrazcu za preverjanje in ocenjevanje znanja, izpolni vprašalnik za refleksijo na posebnem obrazcu ali v spletni učilnici, eListovniku ipd. Pri refleksiji odgovori na vprašanja za refleksijo (pri tem se vpraša po znanju (kaj sem se naučil), kot tudi po strategijah (ali je izbrana bralna učna strategija učinkovita, ali moram izbrati drugo, ki bolj ustreza mojemu učnemu slogu). **Nekatere tehnike:** • izstopni listki, • primerjava vprašalnikov (prej – potem), • zamenjava izdelkov.

Elementi formativnega spremljanja in preverjanja	Namen elementa / vloga učitelja	Vloga učenca	Tehnike
Vrstniško sodelovanje za izmenjavanje učnih izkušenj in dosežkov	Namen vrstniškega učenja je doseganje boljših rezultatov in ustvarjanje učnega okolja, v katerem lahko učenci sami uravnavajo svoje učenje. Učitelj mora učencem omogočiti čim več priložnosti za vodenje in uravnavanje lastnega učenja. Učenci napravijo samorefleksijo in/ali samoevalvacijo ter razmislijo o nadaljnjih korakih učenja obravnavane teme in veščine.	Učenec premisli, kaj se lahko nauči od sošolca/-ev, kako mu lahko pomagajo, kako jim lahko pomaga sam.	**Nekatere tehnike:** • diskusija, vprašanja, • zamenjava izdelkov.

7.5 Konstruktivistični didaktični pristop v podporo razvoju podjetnostne kompetence

Tatjana Krapše, *Zavod RS za šolstvo*

Izvleček

V prispevku avtorica razpravlja o konstruktivistični didaktični strategiji kot načinu izvajanja učnega procesa, pri katerem strokovni delavci ustvarjajo spodbudno učno okolje za razvoj kompetenc podjetnostnega kompetenčnega okvira. S primerjavo med elementi posameznih didaktičnih strategij in konceptom podjetnostne kompetence utemeljuje pomen podpiranja izkustvenega učenja in reševanja avtentičnih problemov, kar je pravzaprav izhodišče za razvoj podjetnostne kompetence. Hkrati pa je prav to ključnega pomena za razvoj, izgradnjo in nadgradnjo znanj v konstruktivistični didaktični strategiji.

Ključne besede: konstruktivistična didaktična strategija, konstruktivizem, izkušenjsko učenje, podjetnostna kompetenca

Uvodna misel

V zadnjem desetletju 20. stoletja smo bili priča širokemu razponu konstruktivistične paradigme na področju vzgoje in izobraževanja. Konstruktivizem se je sprva pojavil na področju umetnosti po prvi svetovni vojni. »**Konstruktivizem** je kot umetnostna in arhitekturna smer nastal pod vplivi tehničnega razvoja leta 1914 v Rusiji, razcvet pa je doživel po oktobrski revoluciji. Izraz konstruktivistična umetnost je prvi uporabil slikar Kazimir Severinovič Malevič, s katerim je opisal delo Aleksandra Mihajloviča Rodčenka (1917), Naum Gabo pa ga je leta 1920 predstavil v delu *Realistični manifest*.« (Wikipedija)[1] Razlaga konstruktivizma je torej temeljila na vplivu tehničnega razvoja na obliko in konstrukcijo.

V poznejših letih se je konstruktivizem razširil na psihološko, sociološko, antropološko in pedagoško področje (Krapše, 1999). Glavni namen vseh je iskanje odgovorov na izhodiščna vprašanja o tem, kako ljudje spoznavamo svet, kako prihajamo do znanja, kakšna je narava tega znanja in čemu služi (Marentič Požarnik, 2008). Ob tem si moramo seveda najprej razjasniti razumevanje pojma znanje, ki ga bomo uporabili v nadaljevanju tega prispevka.

Pri tem bomo izhajali iz celostnega pogleda na pojmovanje znanja, pri čemer izpostavljamo štiri stebre vzgoje in izobraževanja in njihovo uravnoteženo razvijanje. Ta koncept nam je poznan iz Delorsove opredelitve pojmovanja znanja oz. celostnega razvoja človeka/učenca, in sicer »štirje stebri ravnotežja – misli, vedenje, telo, čustva«, kar je leta 1996i zpostavila Mednarodna komisija o izobraževanju v okviru UNESCA. Štirje stebri vzgoje in izobraževanja v vseh življenjskih obdobjih izpostavljajo učenje, da bi vedeli, znali delati, znali živeti v skupnosti in drug z drugim in da bi znali biti.

Takšno pojmovanje znanja presega dotedanje pojmovanje znanja, ki je zaokroženo bolj ali manj na področje védenja. Sicer pa pojmovanje znanja izhaja iz različnega epistemološkega, pedagoškega, sociološkega, psihološkega in drugih ozadij, ki vsako zase utemeljuje njegovo najpopolnejše razumevanje.

1 https://sl.wikipedia.org/wiki/Konstruktivizem_(umetnost)

»Kot pomembno skupno točko različnih pogledov je mogoče prepoznati tudi tezo, da znanje ni nekaj, kar bi učenec lahko zgolj pasivno sprejel od zunaj brez lastne učne aktivnosti: /…/, saj med drugim sporoča, da do znanja ni mogoče priti brez resnega učnega napora, ki ga mora vsak učenec vložiti v lastno učenje.« (Šebart, 2011)

In če sedaj poskušamo poiskati razmerje med znanjem in kompetenco, da bi razumeli pomen in namen iskanja paralel med didaktičnimi strategijami in razvojem podjetnostne kompetence, moramo seveda najprej pojasniti razumevanje kompetence. »Kompetence predstavljajo izkazani sklop znanja, veščin, sposobnosti in tudi osebnostnih lastnosti, vrednot, motivacije, samopodobe, čustev, vzorcev razmišljanja ipd. Pomenijo, da imate znanje in razumevanje, zmožnosti in veščine za izvedbo, obenem ste motivirani, da nekaj dejansko naredite. Kompetence se kažejo v uspešno opravljenem delu glede na postavljene zahteve oziroma celo omogočajo nadpovprečno delovanje. Opaziti jih je mogoče šele pri vašem ravnanju v različnih delovnih in tudi življenjskih situacijah.«[2]

Razmislek o povezavi med izobraževanjem in hitro spreminjajočim se svetom dela nas pravzaprav sili v iskanje odgovora na vprašanje »**Katero znanje naj torej učenec razvija?«** oz. kot je zapisala Marentič Požarnik: »Katero znanje bo mladim omogočilo kakovostno (osebno) življenje, sožitje in preživetje, hkrati pa učinkovito znajdenje v družbenih odnosih, poklicnem svetu, vse bolj nejasnih in težko predvidljivih razmerah prihodnosti?« (v Šebart, 2011).

Katero znanje postavlja v ospredje konstruktivistična didaktična strategija

Tudi v slovenski strokovni javnosti so avtorji, ki kritično obravnavajo konstruktivizem na področju vzgoje in izobraževanja prav zaradi razumevanja pojma znanja radikalnih konstruktivistov. Ti namreč menijo, da je znanje »vselej subjektivni konstrukt vsakega posameznika, ali z drugimi besedami, vsak učenec svoje znanje ustvarja sam, pri čemer so drugi, ki pri tem sodelujejo (denimo učitelji), lahko zgolj bolj ali manj uspešni spodbujevalci in usmerjevalci tega procesa učenja«.[3] (Štefanc in Muršak, 2008). Vendar v prispevku izhajamo iz pozitivnih konotacij opredelitve konstruktivističnega pouka, ki daje učencu priložnost aktivnega učenja z izgrajevanjem lastnega znanja, na predpostavki, da v začetni fazi učnega procesa učenec izhaja iz ozaveščanja lastnih pojmovanj, razumevanj, stališč, prepričanj, védenj. Nato pa skozi izkustveno učenje, dokazovanje in preverjanje rezultatov dela predhodno znanje potrdi, poglobi ali pa ga ovrže in ustvari novo.

Pri konstruktivističnem modelu poučevanja si po Needhamu (1987, v Hashim in Kashbolah, 2012) sledi pet faz:

1. **faza:** ORIENTACIJA – njen namen je pritegniti pozornost in zanimanje učencev, razvijati radovednost, jih motivirati in usmeriti v razmišljanje za nadaljnje delo ter pripraviti delovni prostor.

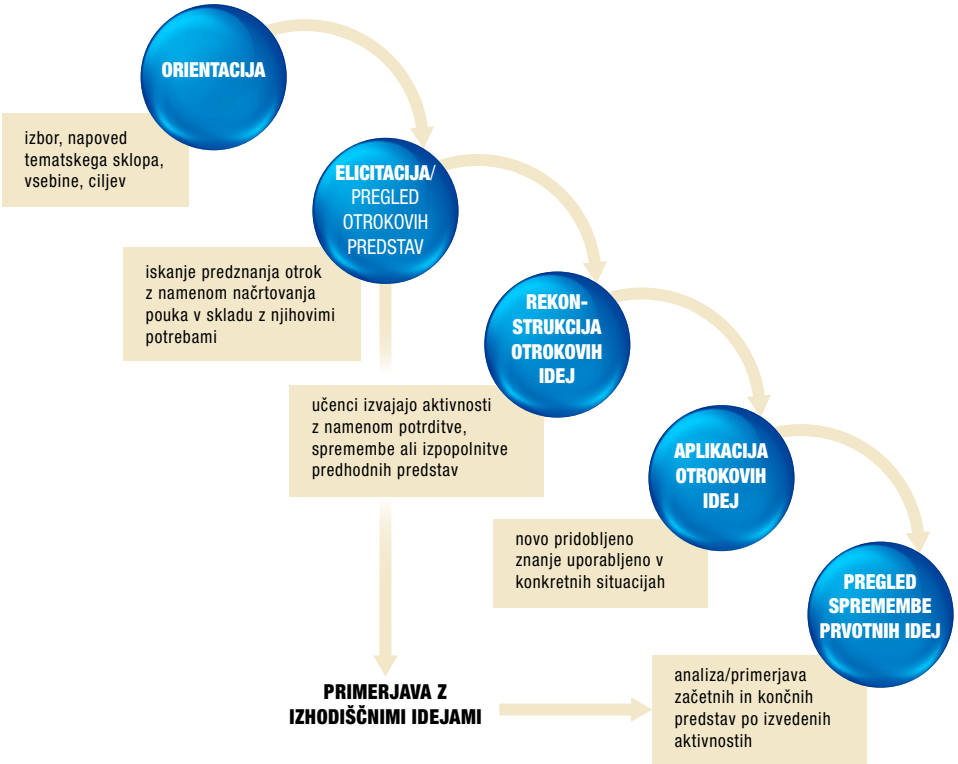
2. **faza:** ELICITACIJA / PREGLED UČENČEVIH IDEJ (predstav) – je pomemben vstopni element v procesu izgrajevanja znanj. Gre za razkrivanje učenčevih idej in predstav, za ugotavljanje predznanja. Za učitelja je vstopna faza pomembna pri načrtovanju učnega procesa. Priklic učenčevih predstav ni pomemben le za učitelja, predvsem je pomemben za učenca, saj s tem ozavešča lastno razumevanje, kar je izhodišče za učenje.

3. **faza:** REKONSTRUKCIJA UČENČEVIH IDEJ (predstav) – učitelj s pomočjo različnih dejavnosti na podlagi izkušenjskega učenja pomaga učencem, da potrdijo prvotni koncept, ga utrdijo ali pa usvojijo novega. Učenčeve prvotne ideje učitelj usmerja k znanstvenim razlagam z namenom spreminjanja, utrjevanja ali preoblikovanja idej. Bistvo je, da učenci samostojno izvajajo dejavnosti, na podlagi katerih prepoznavajo morebitne drugačne ideje in jih preizkušajo, ter da sami pridejo do ugotovitve, ali so njihove prvotne ideje napačne. V tej fazi je pomemben miselni konflikt, ki učenca spodbudi, da poglablja raziskovanje, ker želi priti do resnice.

2 https://esvetovanje.ess.gov.si/KajZnam/KajSoKompetence/
3 Konstruktivizem uvodnik[1].pdf

4. faza: APLIKACIJA – novopridobljeno znanje dejansko ali hipotetično uporabijo v avtentični situaciji.

5. faza: REFLEKSIJA ali PREGLED SPREMEMB PRVOTNIH IDEJ – učenci ob zaključku ovrednotijo lastni spoznavni proces in učenje, analizirajo svoje predstave, jih primerjajo s prvotnimi v fazi elicitacije. Na podlagi tega se šele zgodi premik – ali to, da utrdijo prvotne predstave ali pa jih zamenjajo z na novo pridobljenimi. Na tak način učenci izgrajujejo in/ali poglabljajo svoje znanje. (Hisyam in Kasbolah, 2012)



Slika 1: Opis faz konstruktivističnega didaktičnega modela, povzeto po Krapše, 1999.

Konstruktivizem se nanaša na proces, v katerem učenci gradijo svoje znanje s preizkušanjem idej in pristopov na podlagi obstoječega znanja in izkušenj, pri čemer jih uporabijo v novi situaciji in integrirajo novo pridobljeno znanje z že obstoječo intelektualno konstrukcijo. (Hashim in Kasbolah, 2012)

Učni proces, ki sledi zgoraj navedenim fazam, postavlja torej učenca ves čas v aktivno vlogo. Primerjalno s fazami tradicionalne didaktične strategije, ki je sicer v določenih primerih učnega procesa povsem upravičena in potrebna, je učenec lahko pasiven spremljevalec, ne da bi se mu bilo treba kakor koli aktivno vključevati.

Tradicionalni učni pristop ima prednost v racionalizaciji vzgojno-izobraževalnega časa, ko mora učenec usvojiti določene informacije, danosti, biti osveščen z določenimi aksiomi, stališči, prepričanji. V nasprotnem primeru pa – ko želimo, da bi učenec razumel oz. poglabljal razumevanje o določeni zadevi, da bi zagovarjal, utemeljeval določene teze, kritično presojal in vrednotil – je vsekakor tradicionalni učni pristop bolj omejevanje kot priložnost za navedeno. Zato mora strokovni delavec presoditi kdaj, ob katerih priložnostih bo uporabil ta oz. drug didaktični pristop.

V zadnjem desetletju se v Sloveniji strokovna pedagoška javnost zelo intenzivno ukvarja s formativnim spremljanjem kot načinom izgrajevanja učenčevega znanja. Pa poglejmo primerjalno, kaj je skupnega in v čem se razlikuje didaktični pristop formativnega spremljanja in konstruktivističnega modela in kako eno ali/in drugo podpira razvoj podjetnostne kompetence.

Kakšno znanje naj učenec razvija v svetu hitro spreminjajočih se resnic, spoznanj? Kaj je pomembno, da učenec razvija, zna, razume, doseže v času formalnega vzgojno-izobraževalnega procesa, da se bo lahko uspešno vključil v trg delovne sile?

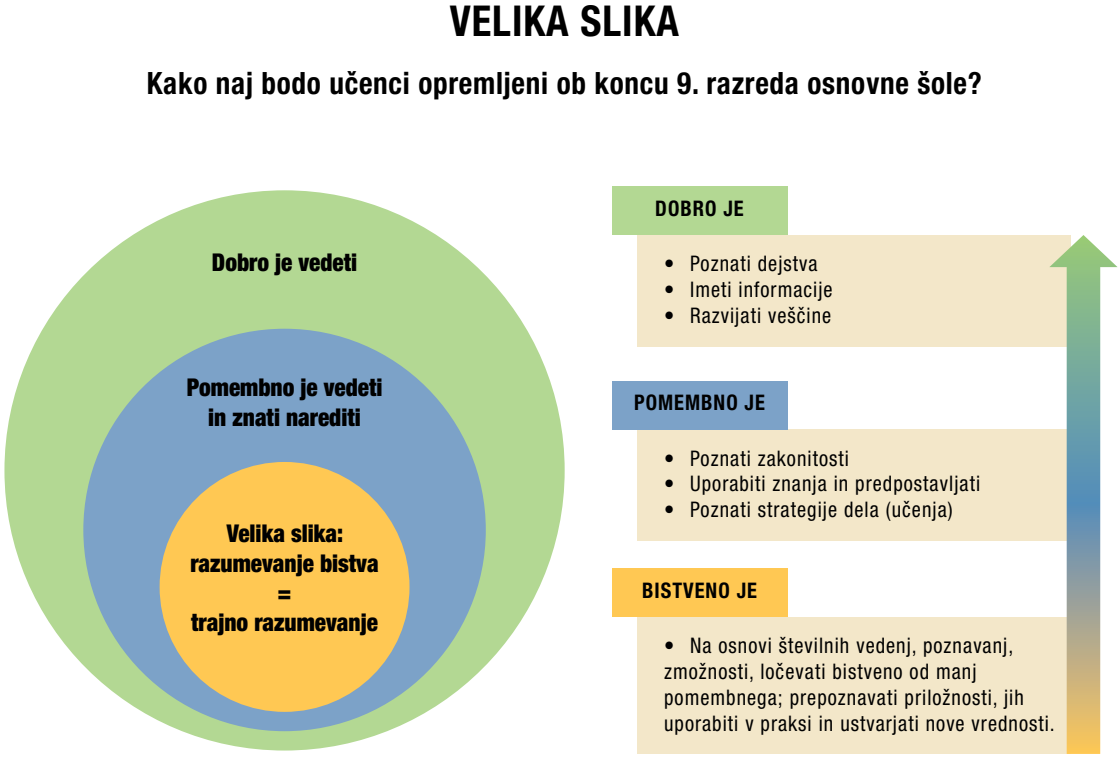
Preglednica 1: Primerjava med tradicionalnim in konstruktivističnim didaktičnim pristopom

Tradicionalni učni pristop	Konstruktivistični učni pristop
Učna priprava je usmerjena na izvedbo pouka, ki se začne z deli celote. Poudarja razvoj osnovnih spretnosti.	Učna priprava poudarja razumevanje velikih konceptov, ki se začnejo s celoto in se razpršijo na posamezne dele.
Pri izvedbi pouka učitelj strogo upošteva načrtovane korake učnega procesa.	Izvedba učnega procesa temelji na postavljanju vprašanj (učenčevih in učiteljevih) in izhaja iz interesov učencev.
Gradivo so predvsem učbeniki in delovni zvezki.	Gradiva vključujejo primarne vire in številne avdiovizualne vire.
Učenje temelji na ponavljanju.	Učenje je interaktivno in temelji na učenčevem predhodnem znanju.
Učitelji posredujejo informacije učencem. Učenci so prejemniki znanja.	Učitelji vodijo dialog z učenci in jim pomagajo pri oblikovanju lastnega znanja.
Učiteljeva vloga je usmerjevalna, utemeljena na avtoriteti.	Učiteljeva vloga je interaktivna in temelji na pogovorih in utemeljevanjih.
Ocenjevanje poteka s preverjanjem znanja in pravilnimi odgovori.	Ocenjevanje vključuje dela učencev, opazovanja in stališča ter teste. Proces je enako pomemben kot izdelek.
Znanje se obravnava kot statično (končni rezultat).	Znanje je dinamično in se nenehno spreminja z našimi izkušnjami.
Učenci delajo predvsem sami.	Učenci delajo predvsem v skupinah.

Preglednica 2: Vloga učenca pri razvoju podjetnostne kompetence v procesu izgrajevanja znanj primerjalno med formativnim in konstruktivističnim učnim pristopom

FAZE FORMATIVNEGA SPREMLJANJA	FAZE RAZVOJA PODJETNOSTNE KOMPETENCE	FAZE KONSTRUKTIVISTIČNEGA DIDAKTIČNEGA MODELA
Učenec opredeli/razume namen učenja in določi kriterije uspešnosti.	Učenec opredeli izziv (uvid) iz avtentične situacije v dejanskem okolju.	Orientacija – učenec izkaže interes za učenje (motivacijo za reševanje določenega problema).
Učenec izbere/opredeli dokaze kot učni izid.	Ko definira izziv, opredeli želeni rezultat.	Elicitacija idej – učenec ozavesti lastno razumevanje, predznanje, védenje o problemu (in posameznih delih), ki ga bo raziskal.
Učencu je skozi učni proces dana vrstniška in učiteljeva povratna informacija o doseganju namena učenja.	Učenec načrtuje proces reševanja izziva, skupaj z učiteljem izbereta dejavnosti za razvoj konkretnih kompetenc EntreComp.	Rekonstrukcija učenčevih idej – učenec z lastno dejavnostjo izkustveno preverja, dokazuje, išče dokaze za utemeljitev prvotne razlage, védenj.
Strokovni delavec ves čas učnega procesa zastavlja učencu vprašanja v podporo učenju.	Učenec opredeli dokaze za rešitev izziva, učitelj pa za razvoj posameznih kompetenc.	Aplikacija – učenec uporabi novopridobljeno znanje v avtentični situaciji (v realnem življenju).
Ob zaključku učnega procesa in tudi med njim se učenec samovrednoti in pridobi vrstniško vrednotenje.	Učenec ustvari novo vrednost in ovrednoti lastno učenje.	Refleksija – učenec ovrednoti lastni spoznavni proces in učenje, analizira svoje predstave, jih primerja s prvotnimi v fazi elicitacije.

Odgovor iščejo številni strokovnjaki različnih področij: epistemološkega, pedagoškega, sociološkega, psihološkega. Čeprav izhajajo iz različnih razumevanj znanj, se vse bolj kaže, da je vsem skupno, da v učnem procesu učenca postavljajo v središče dejavnosti kot nujen pogoj za pridobivanje znanja (Hozjan, 2015).



Slika 2: Prikaz modela UBD – Kaj je velika slika? Poglobljeno razumevanje.[4]

Začetna in zaključna faza obeh pristopov, formativnega spremljanja in konstruktivističnega modela, je pravzaprav enaka. Vmesni elementi se sicer navidezno nekoliko razlikujejo, vendar zato ker so poudarki posameznih elementov nekoliko drugačni. Obema pa je skupno to, da je učenec glavni akter učnega procesa, da vstopa vanj motiviran z osmišljanjem namena učenja in da je izid učenja postavljen v avtentično situacijo.

In ob koncu poglejmo še na bistvene poudarke zagovornikov konstruktivizma v učnem procesu ter jih primerjamo s posameznimi kompetencami podjetnostnega kompetenčnega okvira.

Pridobivanje predhodnega znanja

Novo znanje se ustvarja v povezavi z učenčevim že obstoječim znanjem. Pri pouku je zato treba pridobiti ustrezno predhodno znanje. Dejavnosti vključujejo predhodne teste, neformalne intervjuje in ogrevalne dejavnosti v majhnih skupinah, ki zahtevajo priklic predhodnega znanja.

Ko učenec opredeli izziv v avtentični situaciji, v dejanskem okolju, izkazuje lastno razumevanje izziva, ponudi svoj pogled, stališča in prepričanja o tem. *ELICITACIJA*	odkrivanje priložnosti etično in trajnostno razmišljanje

4 Slika je povzeta iz predavanja T. Krapše na konferenci POGUM, 2019.

Ustvarjanje kognitivne disonance

Učencem dodelite probleme in dejavnosti, ki jim bodo predstavljali izziv. Znanje nastaja, ko se učenci srečujejo z novimi problemi in med reševanjem zahtevnega problema spreminjajo obstoječe sheme.

Ob soočanju z novimi problemi in izzivi učenčevi miselni procesi prihajajo v kognitivni konflikt, kar jim omogoča ustvarjalno razmišljanje in predvidevanje izida. *REKONSTRUKCIJA PRVOTNIH ZAMISLI*	vizija ustvarjalnost vrednotenje zamisli načrtovanje in upravljanje sodelovanje

Uporabite znanje s povratnimi informacijami

Spodbujajte učence, da ocenijo nove informacije in spremenijo obstoječe znanje. Dejavnosti morajo učencem omogočiti, da primerjajo že obstoječe sheme z novimi okoliščinami. Dejavnosti lahko vključujejo predstavitve, razprave v majhnih skupinah ali razredu ter reševanje testov, kvizov.

Pomembno je, da učenci uporabijo na novo pridobljena znanja v novi, avtentični situaciji. S tem utrjujejo in poglabljajo razumevanje, vrednotijo svoje dosežke. *APLIKACIJA*	motiviranost in vztrajnost vključevanje virov vključevanje človeških virov prevzemanje pobude obvladovanje tveganj

Razmislek o učenju

Učencem omogočite, da vam (in sebi) pokažejo, česa so se naučili. Dejavnosti lahko vključujejo predstavitve, refleksivne članke ali izdelavo priročnika po korakih za drugega učenca.

V zaključni fazi je pomembno, da učenci opravijo revizijo lastnega znanja (primerjavo med izhodiščnim in zaključnim razumevanjem, pojmovanjem). *REFLEKSIJA*	izkustveno učenje (v podjetnostni kompetenci jo razumemo kot samovrednotenje učnih dosežkov – učenci ovrednotijo, kaj so se naučili, kaj jim je pri tem pomagalo, kaj morajo še storiti za izboljšavo lastnega dela).

Sklepna misel

Dejstvo je, da živimo v času intenzivnih sprememb, ki zahtevajo od posameznika hitre, učinkovite načine prilagajanja. Če še kdo dvomi, ali je smiselno in potrebno razvijati podjetnostno kompetenco pri mladem človeku, pri učencih skozi ves vzgojno-izobraževalni program, morda ne pozna bistva koncepta. Vsa teoretska izhodišča učenja skozi zgodovino institucionalizirane vzgoje in izobraževanja stavijo na pomen razvoja ustvarjalnosti,

inovativnosti, kritičnega mišljenja, motivacije ipd., celoten kompetenčni okvir podjetnostne kompetence pa ima izgrajeno strukturo ključnih veščin, kompetenc, spretnosti, ki jih sodobni človek potrebuje za čim boljše preživetje (z vidika psihosocialnih pogojev, z namenom razvoja integritete posameznika in nenazadnje z vidika uveljavljanja lastnih potencialov na karierni poti skozi življenje).

Da bi razvijali te ključne veščine, kompetence in spretnosti, pri čemer seveda v nobenem trenutku ne negiramo pomena razvoja poglobljenega razumevanja, je treba smiselno načrtovati in izpeljevati učni proces, ki je v podporo prej navedenemu. Nedvomno je konstruktivistična didaktična strategija ena takih možnosti.

Viri in literatura

Hashim, M. H. M. in Kasbolah, M. (2012). Application of Needham's Five Phase Constructivism Model in (Civil, Electrical and Mechanical) Engineering Subject at Technical Secondary School. Published by Canadian Center of Science and Education. *Journal of Education and Learning, 1, 1.* www.ccsenet.org/jel

Hozjan, D. (ur.). (2015). *Aktivnosti učencev v učnem procesu*. Koper: Univerzitetna založba Annales. https://www.pef.upr.si/mma/Aktivnosti%20u%C4%8Dencev%20v%20u%C4%8Dnem%20procesu/2015100113044717/

Kolar, M. Konstruktivistični didaktični model in sodelovalno učenje kot izziv sodobnega pouka kaj in zakaj? HYPERLINK »https://www.ptrubar.si/files/2018/09/konstruktivizem_kolar_metoda.pdf« POMEMBNOST KONSTRUKTIVISTIČNEGA DIDAKTIČNEGA MODELA ZA RAZVOJ SPOZNAVNIH PROCESOV (ptrubar.si)

Kozel, L. Cotič, M., Žakelj, A. (2019). Kognitivno-konstruktivistični model pouka matematike v 1. triletju osnovne šole. Koper: Univerza na primorskem. HYPERLINK »https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-7055-59-7.pdf« Kozel, Lea, Mara Cotič, Amalija Žakelj. 2019. Kognitivno-konstruktivistični model pouka matematike v 1. triletju osnovne šole. Koper: Založba Univerze na Primorskem (hippocampus.si)

Krapše, T. (1999). Konstruktivizem kot didaktični sistem. V *Simpozij Modeli poučevanja in učenja*. (str. 66–70). Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.

Marentič Požarnik, B. (2004). Konstruktivizem – kažipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev?. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 41–42). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Marentič Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznanja do vplivov na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika, 59(4),* 28–51.

Marentič Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika, 59(4)*, 1–16.

Plut Pregelj, L. (2008). Ali so konstruktivistične teorije učenja in znanja lahko osnova za sodoben pouk? Sodobna pedagogika, št. 4, str. 14-26. HYPERLINK »https://www.sodobna-pedagogika.net/arhiv/nalozi-clanek/?id=383« ovitek2008_4.cdr (sodobna-pedagogika.net)

Šebart. M. (2011). Kakšno znanje hočemo? Šola in pojmovanja znanja v sodobnem času. *Sodobna pedagogika, 1/2011*, str. 9.

Štefanc, D. in Muršak, J. (2008). Konstruktivizem in pedagogika. *Sodobna pedagogika, 4/2008*, str. 6–12.

7.6 Projektno učenje

Tomaž Kranjc, *Zavod RS za šolstvo*

Izvleček

V članku je opisano projektno učenje in njegovi pozitivni učinki na spodbujanje kompetenc podjetnosti. Omenjene so sopomenke, s katerimi ga opisuje neenotna terminologija. Opisane so faze projektnega učenja, kakor jih vidijo različni avtorji, in vprašanja, ki si jih je dobro zastaviti pred načrtovanjem. Dodane so primerjava med tradicionalnim, predavateljskim poukom in projektnim učenjem ter prednosti projektnega učenja za učitelje in učence.

Ključne besede: podjetnost, projektno učenje, faze projektnega učenja, vprašanja, učinki projektnega učenja

Uvod

Bistvo podjetnega vedenja je prepoznavanje in raziskovanje priložnosti, ki se ponujajo ob povezovanju s širšo družbeno skupnostjo. V šoli to najlaže dosežemo z raznovrstnimi projekti. Uvajanje podjetnosti v slovenske gimnazije ob koncu dvajsetega stoletja je temeljilo na projektnem učenju. Prav tako spodbujanje kompetenc podjetnosti po skupnem evropskem modelu EntreComp (Bacigalupo idr., 2019) pogosto sloni na uporabi projektnega učenja.

Projektno učenje

Projektno učenje je na učenca osredotočen pristop, ki učence vključuje v časovno daljše projekte, s katerimi učitelji želijo doseči načrtovane izobraževalne cilje (Didakt.UM, 2020). Je metoda pouka, pri kateri se učenci učijo z aktivnim vključevanjem v osebno pomembne projekte iz realnega življenja (Buck Institute for Education, 2012). Projekt je organizacijska oblika projektnega učnega dela (Kranjc (ur.), 1998).

V slovenskem šolstvu o projektnem učenju govorimo tudi takrat, ko ga poimenujemo z različnimi sopomenkami – projektna metoda, projektni pristop, projektno učno delo, učenje s projekti, pogosto v povezavi z izkustvenim učenjem. Cilj projektnega učenja je usvojiti neznane pojme izbranega vsebinskega področja ob uporabi elementov raziskovalnega pristopa (Didakt.UM, 2020), pri čemer so učenci osredotočeni na cilj projektne naloge – izdelavo oz. razvijanje storitve/izdelka. Učitelj s pristopom aktivnega učenja spodbuja učence k poglobljenemu razumevanju učne vsebine in ne zgolj k površinskemu pridobivanju znanj. Med projektnim učenjem je učitelj v vlogi mentorja ali svetovalca – učence usmerja, spodbuja in jim pomaga pri realizaciji.

Ključni značilnosti projektnega učenja sta (Didakt.UM, 2020):

- raziskovalno vprašanje: problem, ki je podlaga za načrtovanje projektnih dejavnosti,
- končni izdelek/storitev: različne predstavitve rezultatov/ugotovitev kot odgovor na raziskovalno vprašanje (npr. priprava infografike, knjižice, plakata, videoposnetka, kratkih in strukturiranih poročil, razširjenih referatov, študij primerov ali simulacij).

Večino dejavnosti v zvezi s razvijanjem podjetnosti bi lahko strukturirali podobno kot projektno učenje. Avtorji literature o projektnem učnem delu se strinjajo, da projektno učenje poteka v več fazah. Novak (Novak idr., 1990)

navaja, da se te faze imenujejo iniciativa, skiciranje, načrtovanje in izpeljava. Kolb (Rupnik Vec, 1997) pojmuje učenje podobno, kot cikličen proces, v katerem se prepletajo štiri dejavnosti: konkretna izkušnja, razmišljajoče opazovanje, abstraktna konceptualizacija in dejavno eksperimentiranje. V seriji slovenskih priročnikov Podjetno v svet … angleščine, geografije, matematike, naravoslovja, zgodovine (Kranjc (ur.), 1998) smo faze v projektnem krogu poimenovali oblikovanje vprašanj, iskanje zamisli, načrtovanje in uresničevanje načrtov. Ko so načrti uresničeni in je projekt izdelan ter predstavljen, se porodijo nova vprašanja, lahko na višji ravni, in krog je sklenjen (Cotton idr., 1994).

Različni avtorji ločijo različno število faz projektnega dela. Npr. model Durhamske univerze (Cotton idr., 1994) loči štiri faze: oblikovanje vprašanj, iskanje zamisli, načrtovanje in uresničevanje načrtov; Univerza v Mariboru (Didakt.UM, 2020) pa loči šest faz:

1. *»pripravljalna faza*: nastanek ideje (seznanitev študentov s projektnim učenjem, predstavitev ciljev in kriterijev ocenjevanja ter predvidenih končnih izdelkov, oblikovanje projektnih skupin, viharjenje zamisli za predlog teme, ki jo bodo obdelali s projektno metodo);
2. *izdelava idejne skice projekta* (razprava o konkretnih dejavnostih, ki jih je treba opraviti med projektnim delom, viri, iz katerih bodo člani črpali spoznanja in podatke za projektno delo, razčlenitev ciljev in nalog s pomočjo idejne skice);
3. *načrtovanje izvedbe projektnih korakov* (načrtovanje izvedbe posameznih dejavnosti, uresničevanja ciljev in končnih rezultatov projektnega dela, npr. brošura, raziskovalno poročilo, smernice, druga pisna gradiva in fizični izdelki); zastavljeni cilji so operativni, zaradi česar se opredelijo jasni načini (Kako?) njihovega doseganja;
4. *izdelava projektnega izdelka* (faza proučevanja, učenja in priprave projektnih izdelkov, ki predstavlja glavnino celotnega dela pri projektnem učenju; dejavnosti projektne skupine z 2–4 člani lahko potekajo v individualni obliki, dvojicah ali na skupinski ravni; vrednotenje opravljenega dela, dajanje zamisli in medsebojnih povratnih informacij za izboljšavo);
5. *predstavitev rezultatov* (predstavitev končnega izdelka, predstavitev uspešno rešenega problema, razstava ali prireditev; predstavitev lahko opravimo s številnimi orodji IKT za pripravo vizualno bogatega gradiva);
6. *ocenjevanje korakov projektnega učenja in predstavitve rezultatov* (Ne omejimo se le na ocenjevanje rezultata projekta, ampak tudi na dejavnost učencev v posameznih korakih projektnega učenja; rezultate in potek projekta naj ovrednotijo vsi udeleženci – učenci in učitelj.)

Zlati model Project Based Learning (Buck Institute for Education, b. d.) ima sedem faz:

1. *izziv*: projekt uokvirja smiselni problem, ki ga je treba rešiti, ali vprašanje, na katerega je treba odgovoriti na ustrezni ravni;
2. *preiskovanje*: učenci sodelujejo v strogem, razširjenem procesu postavljanja vprašanj, iskanja virov in uporabe informacij;
3. *pristnost:* projekt vključuje kontekst iz resničnega sveta ali pa govori o osebnih skrbeh, interesih in vprašanjih iz življenju učencev;
4. *glas učencev*: učenci sprejemajo nekatere odločitve o projektu, vključno s tem, kako delajo in kaj ustvarjajo;
5. *refleksija:* učenci in učitelji razmišljajo o učenju, učinkovitosti svojih raziskovalnih in projektnih dejavnosti, o kakovosti dela ter ovirah in strategijah za njihovo premagovanje;
6. *kritika in revizija*: učenci dajejo, prejemajo in uporabljajo povratne informacije za izboljšanje svojih procesov in izdelkov;
7. *objava*: učenci objavijo svoje projektno delo tako, da ga delijo z vrstniki in ga razložijo ali predstavijo ljudem zunaj šole.

Pri načrtovanju projektnega učenja si je dobro zastaviti nekaj vprašanj. V fazi opredelitev ciljev se npr. vprašamo: Kaj morajo učenci razumeti? Kako bodo izbrali dovolj relevantno temo, če bodo izbirali sami? Kako naj povežemo učne cilje z izzivi resničnega okolja in interesi učencev, da bo projektno učenje smiselno? V fazi postavljanje vprašanj nas mora zanimati, kako oblikovati raziskovalna vprašanja, da bodo povezana z vsebino predmeta, odprta, proaktivna, osredotočena na reševanje problema. Biti morajo dovolj kompleksna, da sprožijo potrebo po učenju in poglobljenem raziskovanju. Katere dejavnosti za aktivacijo predhodno pridobljenega znanja lahko uporabimo? Kako bomo zagotovili povratne informacije? Kako bomo zagotovili, da evalvacija ne bo slonela le na učenčevem lastnem ocenjevanju projektnega dela, ampak bo vključevala tudi oceno učitelja in mnenje vrstnikov?

Razlike med tradicionalnim in projektnim poukom

Tradicionalni pouk poudarja učno vsebino, projektno učenje pa proces; pri tradicionalnem pouku je v ospredju učitelj, pri projektnem pa učenci. Pri tradicionalnem pouku učne vsebine in gradivo izbira učitelj, pri projektnem učenju pa vsebine projekta, podatke in gradiva izbira učenec (ob usmeritvah ter pomoči učitelja); pri tradicionalnem pouku učitelj vodi in nadzira učence, pri projektnem učenju pa učenci sami uravnavajo svoje učenje. Tradicionalni pouk poudarja znanje snovi, projektni pa uporabo tega znanja. Z drugimi besedami, v središču pozornosti tradicionalnega pouka je (bila) enopredmetna teorija, pri projektnem pa medpredmetna povezava teorije s prakso. Tradicionalni pouk, ki je osredinjen na pomnjenje, ima časovno omejen učinek, pri projektnem učenju pa je bolj izražena trajnost učenja za življenje. Tradicionalni pouk je standardiziran (za vse enak), projektno učenje pa je prilagojeno osebnostnemu razvoju posameznega učenca (individualizirano in personalizirano).

Učenci so pri projektnem delu mnogo bolj dejavni in sodelovalni. Strah pred napakami, ki je značilen za tradicionalno šolstvo, zamenjajo za učenje iz napak. V projektih sodelujejo iz notranjih motivov, ne zgolj za ocene; na sodelovanje v projektu se morajo pripraviti, kar v tradicionalnem pouku pogosto ni potrebno, saj tam zgolj poslušajo, opazujejo in zapisujejo. Ob tradicionalnem pouku se učenci učijo neodvisno drug od drugega, pri projektnem učenju pa sodelujejo in predstavijo rezultate vrstnikom ali širši publiki.

Učitelj v tradicionalni vlogi je predavatelj, mojster, izvedenec, strokovnjak, pri projektnem učenju pa usmerjevalec, mentor, svetovalec. V tradicionalnem pouku ocenjuje, pri projektih pa spremlja posamezne korake in (delne) rezultate. Cilje, ki jih v tradicionalnem pouku postavi učitelj, pri projektnem pristopu – podobno kot pri formativnem spremljanju – uskladi po pogajanju z učenci.

Učinki projektnega učenja

V ameriškem National Training Laboratories (Cotton, 1990) so izmerili povprečne deleže zapomnitve snovi pri različnih metodah pouka: predavanje 5 odstotkov, branje 10 odstotkov, uporaba avdiovizualnih sredstev 20 odstotkov, primeri, demonstracije 30 odstotkov, razprava v skupini 50 odstotkov, učenje z delom 75 odstotkov, takojšnje povzemanje, uporaba pridobljenega znanja in medvrstniška povratna informacija 90 odstotkov. Glede na te podatke je jasno, da projektno učenje temelji na najučinkovitejših metodah.

Projektno učenje je uveljavljen sodobni učni pristop. Za njegovo uvedbo moramo zagotoviti varno učno okolje, v katerem učence dojemamo kot učeče se posameznike (nestrokovnjake). Izsledki dosedanjih študij pa kažejo, da imata projektno (in problemsko) učenje omejene ali celo negativne učinke, kadar gre za pridobivanje splošnega ali temeljnega znanja. Pozitivni učinki projektnega in problemskega učenja se kažejo šele, ko so učenci že usvojili temeljno znanje, na podlagi katerega v projektu poteka poglobljeno učenje (Hattie, 2009).

Med projektnim in problemskim učenjem obstajajo številne podobnosti, pa tudi razlike. Oba pristopa razvijata učenčevo kritično mišljenje na podlagi že pridobljenega znanja, izhajata iz odprtih in raziskovalnih vprašanj, vizij ali izzivov. Ne vključujeta konkretnih korakov k rešitvi, ampak ustvarjata varno učno okolje za učenčevo refleksijo

o pravilnosti izvedenega dela, pregledovanje posameznih korakov in evalvacijo predlaganih rešitev (Didakt.UM, 2020). »Projektno učenje se nanaša na zasnovo in izvedbo dlje časa trajajočih projektov, ki od učencev zahtevajo visoko stopnjo samousmerjanja, poglobljenosti in organiziranosti. Rezultat projektnega učenja je razviden iz konkretnega praktičnega izdelka oz. storitve (npr. raziskovalnega poročila ali izvedbe). Problemsko učenje pa se nanaša na reševanje namerno površno strukturiranih in pogosto hipotetičnih problemov, ki jih zastavi izvajalec. Problemsko učenje je tako predhodnik projektnemu učenju.« (Buck Institute for Education, b. d.)

In kakšno zvezo ima projektno učenje s kompetencami podjetnosti? Avtorji literature o projektnem delu, podjetništvu in podjetnosti omenjajo pozitivne učinke na sodelovanje, ustvarjalnost, reševanje problemov, kritično mišljenje, komunikacijske spretnosti, načrtovanje, pogajanje, utemeljevanje, upoštevanje alternativ, upoštevanje rokov izpeljave, povezovanje z realnim okoljem zunaj šole, spoprijemanje z negotovostjo, dvoumnostjo in tveganjem, spoznavanje samega sebe, vodenje, odgovornost, predvidevanje, karierno orientacijo, iskanje človeških in finančnih virov, zbiranje in analizo podatkov, spretnost prezentacije, vzpostavljanje vizije, finančno in ekonomsko pismenost, spodbujanje sodelavcev, iskanje priložnosti, motiviranost, vrednotenje zamisli. Z drugimi besedami, vsako kompetenco iz okvira EntreComp se da spodbujati tudi s projektnim učenjem.

Ob koncu projekta lahko v refleksiji oz. povzemanju vnovič premislimo in pregledamo opravljeno dejavnost, med povzemanjem opisujemo občutke, ugotavljamo, kaj se je zgodilo med dejavnostjo, in se pogovorimo o tem, kaj smo se naučili. Tako damo projektnemu delu smisel in omogočimo učencem, da si delijo izkušnjo odkritja vsega, kar so se naučili, in s tem potrdijo razvijanje kompetence podjetnosti.

Sklep

Večino učnih dejavnosti za spodbujanje podjetnosti bi lahko strukturirali podobno kot projektno učenje. Z drugimi besedami, zaradi ugodnega vpliva dejavnikov projektnega učenja lahko vsako kompetenco iz okvira EntreComp spodbujamo (tudi) s projektnim učenjem.

Viri in literatura

Didakt.UM. (2020). *Strokovne podlage za projektno učenje*. Maribor: Univerza v Mariboru.

Kranjc, T. (ur.) idr. (1998). *Podjetno v svet … (angleščine, geografije, matematike, naravoslovja, zgodovine)*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Novak, H. idr. (1990). *Projektno učno delo – drugačna pot do znanja.* Ljubljana: DZS.

Rupnik Vec, T. (1997). *Aktivno v svet psihologije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Cotton, J., Williams, Kemp. (1994). *Geography, an Enterprising Approach*. Durham: Durham University Business School.

Cotton, J. (1990). *Enterprise Education Experience*. Durham: Durham University Business School.

Buck Institute for Education. http: //project based learning/pblworks.org

Bacigalupo, idr. (2019). *EntreComp. Okvir podjetnostne kompetence*. Slovenska priredba. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge, 2009.

7.7 Delo s pisnimi viri v podporo razvijanju podjetnostnih kompetenc

Dr. Špela Bregač, *Zavod RS za šolstvo*

Izvleček

Prispevek osvetljuje vlogo podjetnostne kompetence v šolskem prostoru, področje viri pa skuša osvetliti z več zornih kotov. Bralcu namigne, kako dijake pri pouku opozoriti na več vidikov dela z viri, na katere naj bodo pozorni, delo z viri pa smo skušali osvetliti tudi s pravnega področja.

Ključne besede: slovenščina, okvir podjetnostne kompetence, viri

Uvod

Okvir podjetnostne kompetence, ki so ga na podlagi pobud sestavili v EU, prevedeno in za naše razmere prilagojeno različico pa smo dobili leta 2019 (Polšak, 2019), je prilagodljiv večnamenski referenčni okvir, ki na celovit način pomaga razumeti podjetnostno kompetenco kot eno ključnih kompetenc vseživljenjskega učenja.

Okvir podjetnostne kompetence sestavljajo tri kompetenčna področja, imenovana *Zamisli in priložnosti*, *Viri* in *K dejanjem*. Vsako od teh področij vsebuje še pet temeljnih kompetenc, skupaj petnajst, s katerimi lahko dijaki, če se omejimo na šolski kurikul, odkrivajo priložnosti in zamisli za uresničevanje podjetnostne kompetence. Omenjeni gradniki se med seboj povezujejo, prepletajo in niso posamezni izolirani deli celote. Res je ustvarjalnost predstavljena kot eden od gradnikov področja *Zamisli in priložnosti*, a si je ne moremo predstavljati brez dela z viri s področja *Viri* in niti ne brez načrtovanja, sodelovanja, prevzemanja pobude s področja *K dejanjem*. Na področju *Ukrepanje* najdemo kompetenco dela z drugimi, na področju *Ideje in priložnosti* pa kompetenco ustvarjalnost, ki v opisniku predvideva zmožnost združevanja znanja in virov.

2. VIRI	2.1 Samozavedanje in samoučinkovitost	Verjemite vase in se nenehno razvijajte.	• Razmislite o svojih kratkoročnih, srednjeročnih in dolgoročnih potrebah, prizadevanjih in željah. • Opredelite in ovrednotite svoja lastna in skupinska močna in šibka področja. • Verjemite v svojo sposobnost vplivanja na potek dogodkov kljub negotovosti, nazadovanjem ali začasnim neuspehom.
	2.2 Motiviranost in vztrajnost	Ostanite osredotočeni in vztrajajte.	• Bodite odločni v udejanjanju svojih zamisli in zadostitvi svojih potreb po dosežkih. • Bodite potrpežljivi in vztrajajte pri doseganju svojih in skupinskih dolgoročnih ciljev. • Kljubujte pritisku, težavam in začasnemu neuspehu.
	2.3 Vključevanje virov	Zberite in upravljajte vire, ki jih potrebujete.	• Pridobite in uporabite materialne, nematerialne (znanje, izkušnje, licence, patenti ipd.) in digitalne vire ter podatke, ki jih potrebujete za preskok od zamisli k dejanjem. • Kar najbolj izkoristite omejena sredstva. • Pridobite in uporabite potrebne kompetence, vključno s tehničnimi, pravnimi, davčnimi znanji ter digitalnimi kompetencami.
	2.4 Finančna in ekonomska pismenost	Razvijte finančno in ekonomsko znanje in spretnosti.	• Ocenite strošek pretvorbe zamisli v dejavnost. • Časovno načrtujte, vzpostavite in ovrednotite finančne odločitve. • Finance upravljajte tako, da se bo vaša dejavnost, ki ustvarja vrednost, ohranila na dolgi rok.
	2.5 Vključevanje človeških virov	Spodbudite, navdihnite in pritegnite še druge.	• Navdihnite in navdušite posameznike in kolektive. • Pridobite podporo, ki jo potrebujete za doseganje rezultatov. • Učinkovito se sporazumevajte.

Slika 1: : Viri po opredelitvi v okvirju EntreComp
Vir: Polšak, 2019: 9.

Če smo zapisali, da se gradniki podjetnostne kompetence prepletajo med seboj, je treba dodati tudi, da ne ostajajo zgolj znotraj okvira, pač pa segajo tudi zunaj njega. Vsaj finančna in ekonomska pismenost s področja *Viri* segata na področje ekonomije, samozavedanje in samoučinkovitost se spogledujeta tudi s psihologijo, vključevanje človeških virov s sporazumevalno zmožnostjo.

Kompetenca dela z viri

Kompetenco dela z viri lahko osvetlimo z več vidikov. Eden od njih je pomen besede. Slovar slovenskega knjižnega jezika v geselskem članku šele v tretjem pomenu gesla **vír** razkrije tisto, kar je predmet podjetnostne kompetence: »…3. *stvar, besedilo, oseba, ki daje obvestilo, podatek o čem:* viri o tem poročajo ekspr. molčijo; v opombah navesti vire; materialni, pisni, slikovni viri; ustni viri; vir informacij …« (SSKJ: 441, ali http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=vir&hs=1).

Okvir podjetnostne kompetence pravi, da izraz vir zajema osebne, materialne ali nematerialne vire.

Viri	V okviru tega poročila izraz viri zajema osebne vire (namreč samozavedanje in samoučinkovitost, motiviranost in vztrajnost), materialne vire (na primer proizvodne in finančne vire) ali nematerialne vire (na primer specifično znanje, spretnosti in stališča). Op.: V večini primerov je ustrezna sopomenka vira tudi sredstvo.

Slika 2: Definicija virov v publikaciji EntreComp: Okvir podjetnostne kompetence
Vir: Polšak, 2019: 23.

Delo z viri je vseživljenjska veščina, ki je z neposrednim ali posrednim zapisom vključena v vse učne načrte ali kataloge znanj v srednjih šolah. Dijaki jo potrebujejo, če želijo biti uspešni, vključuje pa obvladovanje veščin iskanja, zbiranja in izbiranja informacij, dejstev, dokazov, za tem pa sklepanje, razlago, primerjanje, utemeljevanje, argumentiranje, reševanje problemov.

Na vire lahko pri pouku gledamo z različnih zornih kotov. Lahko jih razvrstimo glede na format, raven zahtevnosti, izvirnost, mesto dostopa. Tako govorimo o tiskanih in digitalnih virih, znanstvenoraziskovalnih, strokovnih in poljudnoznanstvenih virih, o primarnih, sekundarnih in terciarnih virih, lahko pa so vir ljudje, arhivi, knjižnice.

Pri jezikih so viri besedila. Ta so lahko govorjena ali zapisana, umetnostna ali neumetnostna, objektivna ali subjektivna, uradna ali neuradna, opisovalna, pripovedovalna itd. Zgodovina temelji na zgodovinskih virih (ustni, materialni, pisni, avdio-vizualni, digitalni), geografija na geografskih (besedilo, fotografija, grafični prikazi, preglednice, zemljevidi). Tudi pri matematiki so vir besedila.

- Vezana besedila so razlikujejo glede na vsebino in avtorjev namen. Po navadi so sestavljena iz stavkov, ki sestavljajo odstavke. Odstavke lahko umestimo v še večje strukture, kot so poglavja in knjige. Osnovno razvrščanje vezanih besedil temelji na vrsti besedila. Razlikujemo *pripoved, komentar, opis, utemeljitev, navodila, dokument, hiperbesedilo.*

- Nevezana besedila so tvorjena drugače in zahtevajo drugačne bralne pristope. Razvrščanje nevezanih besedil omogoča razmišljanje o tem, katere vrste nevezanih besedil lahko vključujemo v pouk matematike. Razlikujemo *grafične prikaze, grafe, preglednice, sheme, zemljevide, obrazce, informacijske razpredelnice, vabila in reklame, potrdila, certifikate.* (PISA, 2015: 20–23)

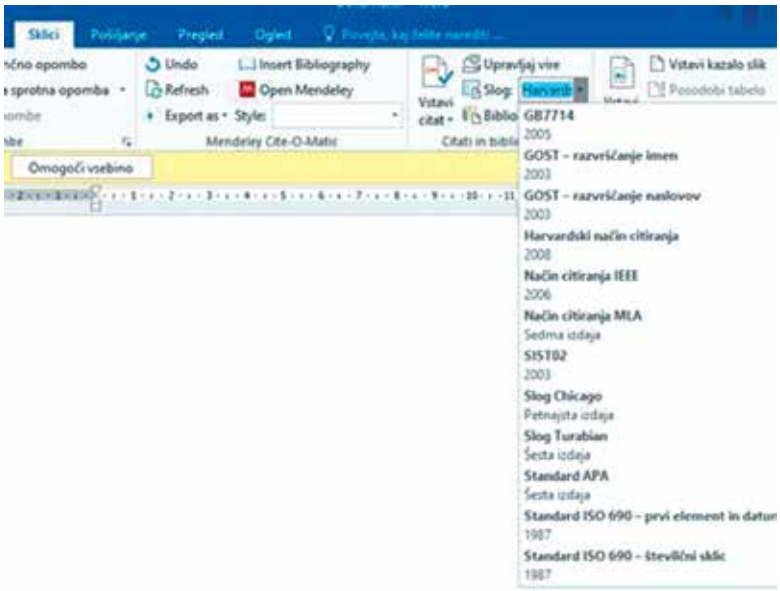
Ko dijake navajamo delati z viri, jih na poučen, a poenostavljen ter njihovim sposobnostim prilagojen način navajamo na znanstvenoraziskovalne metode in tehnike dela z viri. Vedno jih učimo, da vire premislijo z vidika avtorstva, objektivnosti, avtentičnosti, zanesljivosti, veljavnosti, ustreznosti in učinkovitosti (Cornell University, Library, 2021). Dijake naučimo ločiti dejstva od mnenj, presoditi, ali je mesto objave zaupanja vredno, so vir pregledali strokovnjaki in ali so viri citirani.

Čeprav se zdi, da dijaki znajo iskati podatke po spletu, je prav, da jih vsaj na začetku povprašamo, kako bi se lotili dela, ali poznajo navodila za varno uporabo spleta, ali vedo, katere spletne strani so zaupanja vredne. Dijakom

lahko ponudite učni list, s pomočjo katerega bodo presodili, v kolikšni meri poznajo merila za vrednotenje spletnih virov.

Izbrani vir naj po kriterijih, ki ste jih zapisali skupaj, presodijo glede na dostopne podatke o avtorju, namenu, objektivnosti, ustreznosti in natančnosti, zanesljivosti, veljavnosti/aktualnosti in tudi glede na morebitne spletne povezave.

Ko govorimo o delu z viri, ne smemo pozabiti na njihovo ustrezno navajanje in citiranje. Vemo, da vire lahko navajamo na različne načine, v naravoslovju drugače kot v družboslovju, a je v času šolanja za dijake najpomembnejše, da se na šoli profesorji dogovorijo, na kakšen način bodo dijake učili navajati vire in k temu pristopijo poenoteno. Prav je, da jih naučijo, da si dijaki pri tem lahko pomagajo tudi z urejevalnikom besedil. V Microsoft Wordu je tako orodje Citati in bibliografija (Slika 3). Isto orodje nam ponuja tudi različne načine citiranja. Več o tem najdete v prispevku Radovana Krajnca Informacijski viri (Krajnc, 2018).



Slika 3: Zaslonska slika urejevalnika besedil

Varstvo avtorskih in sorodnih pravic

Delo z viri pri pouku moramo pogledati tudi z vidika rabe virov, ki jih pri svojem delu uporabljajo profesorji, in se zavedati občutljivosti dela z viri. Če nekdo uporablja predmet varstva pravice intelektualne lastnine brez soglasja imetnika te pravice, razen če zakonodaja dovoljuje takšno uporabo, lahko govorimo kršitvah pravic intelektualne lastnine (Zakon o varstvu avtorske in sorodnih pravic (ZASP), 2007).

Naj ob tem omenimo le nekaj vprašanj, ki se v šolskem prostoru pogosto pojavljajo.

Kdaj je uporaba avtorskih del prosta?

ZASP dopušča izjeme, ko je uporaba avtorskih del prosta (npr. za potrebe obveščanja javnosti, za potrebe pouka):

Pouk – 49. člen ZASP

(1) Za namene pouka je prosto:

1. javno izvajanje in priobčitev javnosti objavljenih del v obliki neposrednega pouka;
2. javno izvajanje objavljenih del na brezplačnih šolskih slovesnostih pod pogojem, da izvajalci ne prejmejo plačila;
3. sekundarno radiodifuzno oddajanje RTV šolskih oddaj.

(2) V primerih iz prejšnjega odstavka je treba navesti vir in avtorstvo dela, če je navedeno na uporabljenem delu.

Kaj ne spada med avtorska dela?

- Ideje, načela, odkritja;
- uradna besedila z zakonodajnega, upravnega in sodnega področja;
- ljudske književne in umetniške stvaritve.

Fotokopiranje

Pojem reproduciranje se ne nanaša le na fotokopiranje, temveč na vsako razmnoževanje na papirju ali podobnem nosilcu z uporabo fotokopiranja ali druge fotografske tehnike s podobnimi učinki ter vsako razmnoževanje na katerem koli drugem nosilcu.

Fotografiranje strani v knjigi s telefonom in pošiljanje teh fotografij sošolcem je na primer enakovredna kršitev. (STA krog, 2018).

Plagiatorstvo

Vrste plagiatorstva:

- uporaba metode »kopiraj – prilepi«, kadar uporabimo dobesedno prepisano besedilo in pri tem ne citiramo originalnega vira,
- prikrit prepis vira, ki ga ne citiramo (uporaba istih besednih zvez ali strukture vira, sprememba besednih zvez iz vira, pri tem pa se obdrži enak pomen vsebine, agregiranje, sestavljanje vsebine iz množice virov, pri tem pa ne dodamo nič lastnega besedila, virov pa ne citiramo, uporaba drugih besednih zvez v vsebini (parafraziranje) brez navedbe vira),
- kraja ideje,
- uporaba lastnih predhodnih del brez citiranja (samoplagiatorstvo, recikliranje),
- prevajanje besedila iz drugega jezika brez citiranja vira.

Več o kršitvah pravic intelektualne lastnine si lahko preberete v navedeni zakonodaji:

- kršitev moralnih avtorskih pravic (147. člen KZ-1),
- kršitev materialnih avtorskih pravic (148. člen KZ-1),
- kršitev avtorski sorodnih pravic (149. člen KZ-1),
- neupravičena uporaba tuje oznake ali modela (233. člen KZ-1),
- neupravičena uporaba tujega izuma ali topografije (234. člen KZ-1).

Da intelektualna lastnina ni bila od nekdaj zaščitena, imate možnost spregovoriti besedo ali dve tudi pri pouku, npr. pri slovenščini ob obravnavi pridige Janeza Svetokriškega, zavedajoč se, da ne gre za neumetnostno besedilo. Ustvarjalcem se ni zdelo nič posebnega, če avtorja vira niso imenovali. Tudi Shakespeare vira svojih tragedij ni navedel …

- V Rimi en gospud je bil poslav svoji nevesti en lep faconetel, v katerem z zlatimi židami je bila podoba cesarice Livije štikana inu poleg enu goreče srce, nad cesarico pak so bile le-te besede zapisane: Si tu sic. Navesta prajme ta faconetel ter precej zamerka, kaj pomeni, namreč če ona bo taku dobra inu potrpežliva kakor cesarica Livija, de on jo bo lubil iz srca. Zakaj od le-te cesarice se bere, de nihdar cesarju Avgustu, svojemu možu se nej zamirila ali eno super besedo rekla, desilih je vejdla, de k drugem ženam je hodil, inu kadar so prišli takoršne reči pravit, nej hotela pošlušat, temuč je moža zagovarjala inu pruti njemu se izkazala, kakor de bi neč za le-tu ne vejdla.
- ... Inu de bi si lih mož preprost bil, ste dolžne ga zanašat, kar nerveč vam je mogoče, zakaj de bi si lih hotele se jeziti, kregat inu ga fržmagovati, vener vam ne bo neč pomagalu, kakor k zadnimu je spoznala una žena, od katere sem bral, de je imela eniga preprostiga inu maluvredniga moža. Ona je mogla vse opravit, on pak nej bil za drugu, ampak za jejsti inu za spati. Zatorej žena večkrat ga je kregala inu tepla. En dan ona je imela s hiše pojti; prporoči možu pišata, de bi kej jastrob jih ne snedel …

(J. Svetokriški, Na noviga lejta dan)

Kaj naj na koncu šolanja dijak zna

Če delo z viri pogledamo še z vidika podjetnostne kompetence, pričakujemo, da bomo ustvarili vrednost za druge. Torej se je vredno vprašati, kako natančno naj se lotimo dela z viri, kako globoko naj posežemo in kdo bo naslovnik. Gotovo bo dijak o značilnostih svojega narečja babici pripovedoval drugače kot prijatelju ali nekomu, ki se ukvarja z narečji. Tudi če bo zapisal umetnostno besedilo, bo z njim ustvaril vrednost za druge – pri slovenščini dijaki pridobivajo književno znanje in širijo spoznanja o književnosti, kritično aktualizirajo besedila, jih uvrščajo v širši kulturno-razvojni kontekst. Umetnostna besedila interpretirajo tudi tako, da pišejo eseje in ustvarjalna besedila (učinkovita, ustrezna, razumljiva in jezikovno pravilna), svojo splošno sporazumevalno zmožnost razvijajo tako, da pokažejo zmožnost izrekanja in utemeljevanja svojega mnenja in sprejemanja drugotnih neumetnostnih besedil.

Na koncu šolanja so učenci sposobni raziskovalnega in ustvarjalnega branja, primerjanja besedil, njihovega vrednotenja in umeščanja v širši kontekst (Učni načrt, Slovenščina, 2008).

Ob tem lahko znova zvežemo učne načrte in podjetnostno kompetenco dela z viri.

2.5 Vključevanje človeških virov	Spodbudite, navdihnite in pritegnite še druge.	• Navdihnite in navdušite posameznike in kolektive. • Pridobite podporo, ki jo potrebujete za doseganje rezultatov. • Učinkovito se sporazumevajte.

Slika 4: Spodbude za vključevanje virov
Vir: Polšak, 2019: 9.

Bralna pismenost je ena od sestavin pismenosti, ki poleg branja vključuje tudi poslušanje, govorjenje in pisanje – štiri sporazumevalne dejavnosti.

Bralno pismenost in njene gradnike v šoli razvijamo pri vseh predmetih in skozi ves izobraževalni proces:

- govor predstavlja zmožnosti nebesednega in besednega sporazumevanja ter razvoj jezikovnih zmožnosti;
- motiviranost za branje predstavlja interes za branje, pozitiven odnos do branja različnih vrst besedil in bralno samoučinkovitost;
- razumevanje koncepta bralnega gradiva osvetljuje pomen multimodalne pismenosti, poseben poudarek je na razumevanju in sestavljanju različnih kodov sporočanja za celostno branje raznolikih besedil;
- glasovno zavedanje predstavlja analize teoretičnih podstav glasovnih značilnosti slovenskega knjižnega jezika glede na različne pristope;

- besedišče vsebuje razvoj razumevanja pomena besed in njihove uporabe pri sprejemanju in tvorjenju besedil; širjenje in usvajanje besedišča za uspešno branje z razumevanjem, učenje in sporazumevanje;
- tekoče branje osvetljuje tehnike branja (natančnost, hitrost, izraznost, ritem);
- razumevanje besedila predstavlja sistematično razvijanje branja z razumevanjem (uzaveščanje procesa branja ob uporabi različnih bralnih strategij), pri čemer je poudarek na neumetnostnih besedilih, povezanih z vsemi predmetnimi področji;
- odziv na besedilo in tvorjenje besedil predstavlja tvorjenje ustreznih in smiselnih govorjenih in pisnih besedil o prebranem, o uporabi prebranega v novih situacijah in o razvijanju veščine pisanja ustreznih besedil;
- kritično branje opozarja na prepoznavanje, presojanje, vrednotenje sporočilnosti, dejstev in stališč v besedilu, avtorjevega načina pisanja; oblikovanje lastnega mnenja z utemeljevanjem (OBJEM – Bralna pismenost in razvoj slovenščine).

Ker je znanje, ki ga pridobimo aktivno, trajno, za konec prispevka še ideja, kako lahko s celostnim preverjanjem pri slovenščini dijaki razmišljajo tudi o učinkih primarnega/sekundarnega, terciarnega vira:

1. Dijaki napišejo vsak svoje poročilo na poljubno temo.
2. Dijake razdelite v dvojice/skupine (delovne postaje).
3. Preberejo naključno dobljeno poročilo.
4. Ena skupina naj na podlagi poročila zapiše novico,
   - dramsko besedilo;
   - pesemsko besedilo;
   - strip;
   - dnevniški zapis;
   - pripoved o …
   - humoristično, tragično, cinično … v vlogi različnih sporočevalcev in za različne naslovnike …
5. Dijaki zamenjajo delovne postaje in presodijo učinke drugotnega besedila.
6. Sinteza in analiza; skupni povzetek ugotovitev.

Sklep

Podjetnostna kompetenca je kompetenca različnih človekovih zmožnosti, značilnosti in uresničevanja zamisli. Viri, eno od področij podjetnostne kompetence, pa ena od najpomembnejših vseživljenjskih veščin, katerih razvoj sistematično umeščamo in razvijamo v vseh kurikulih od vrtca dalje. Kako pomembno je, da imamo odrasli razvite veščine dela z viri, kažejo tudi dejstva, da jih pri otrocih, učencih, dijakih in študentih ves čas razvijamo. Naslavljajo jih učni načrti, razvojne naloge, projekti, nacionalni dokumenti od Nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 do Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Odgovornost za pozitiven in korekten odnos za razvoj kompetence dela z viri pa v še večji meri nosimo vsi odrasli, ki smo povezani z izobraževanjem.

Preglednica 1: Cilji in ravni pismenosti po posameznih stopnjah izobraževanja, srednješolsko obdobje (15–19 let)
Vir: Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030, 2019: 12.

	uporabljajo strokovno izrazje.
• Nadaljnje učenje smiselne uporabe virov v šolski in splošni knjižnici.	• Dijakinje in dijaki poznajo in smiselno uporabijo vire v knjižnicah.
• Spodbujanje rabe in kritične presoje tradicionalnih in novih bralno-pisnih tehnologij in virov.	• Dijakinje in dijaki preberejo, obnovijo in uredijo informacije iz elektronskih in tiskanih besedil; rokopisno in v elektronski obliki oblikujejo lastna besedila.

Viri in literatura

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework.* Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884, JRC101581. https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework

Cornell University, Library. (14. 12. 2021). *Critically Analyzing Information Sources: Critical Appraisal and Analysis.* https://guides.library.cornell.edu/critically_analyzing

Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030. (2019).Vlada Republike Slovenije. https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za%20obdobje-2019-2030/

Bregač, Š. (2018). Delo z viri pri slovenščini. V V. Brodnik (ur.), *Spodbujanje razvoja veščin dela z viri s formativnim spremljanjem* (str. 32–37). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Brodnik, V. (ur.) (2018). *Spodbujanje razvoja veščin dela z viri s formativnim spremljanjem*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

E-tecaj.izum.si. (2019). Spletno učenje COBISS+. [Elektronski vir] Dostopno na https://etecaj.izum.si//course/view.php?id=7

Hladnik, M. (1994). *Praktični spisovnik ali šola strokovnega ubesedovanja* (4. dopolnjena izd.). Ljubljana: samozaložba.

Radovan, K. (2018). Informacijski viri. V V. Brodnik (ur.), *Spodbujanje razvoja veščin dela z viri s formativnim spremljanjem* (str. 24–32). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Krek, J. (ur.) in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/

Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030. (2019). Vlada Republike Slovenije. https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za%20obdobje-2019-2030/

OBJEM – Bralna pismenost in razvoj slovenščine (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli), šifra projekta OP20.01462, vodja dr. Sandra Mršnik, ki ga vodi Zavod RS za šolstvo. Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada. Interni vir.

Štraus, M., Šterman Ivančič, K., Štigl, S. (ur.). (2016). *OECD, PISA 2015. Program mednarodne primerjave dosežkov učencev – PISA 2015.* Ljubljana: Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2018/12/PISA2015NacionalnoPorocilo.pdf

Plagiarism.org. https://plagiarism.org/

Polšak, A. (ur.). (2019). *EnterComp: okvir podjetnostne kompetence*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Poznanovič Jezeršek, M. idr. (2008). *Učni načrt. Slovenščina: gimnazija : splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura (560 ur)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

STA krog. (26. 10. 2018). https://krog.sta.si/2566132/vsako-fotokopiranje-knjige-je-reproduciranje-intelektualne-lastnine

Urad RS za intelektualno lastnino. Odgovori na pogosta vprašanja. http://www.uil-sipo.si/uil/dodatno/koristni-viri/pogosta-vprasanja/avtorska-pravica/

Uradni list RS, št. 16/07. https://www.uradni-list.si/e-bilten/novica/ali-je-fotokopiranje-knjig-za-zasebno-rabo-res-zakonito#_ftn5

Zakon o avtorski in sorodnih pravicah (ZASP). (2007). Uradni list RS, št. 16/07. http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO403

7.8 Reševanje problema kot izziv za učenca/dijaka

Mag. Apolonija Jerko in dr. Anton Polšak, *Zavod RS za šolstvo*

Izvleček

V prispevku obravnavamo didaktično strategijo reševanje problema. Ta strategija je pomembna tudi za to, ker lahko z njo razvijamo podjetnostne kompetence. V prispevku so opisani posamezni koraki reševanja problema, nekatere izkušnje glede uporabe te strategije v projektu PODVIG, dodano pa je še področje močnih vprašanj, s katerimi podpremo učenca/dijaka v procesu reševanja problema.

Ključne besede: reševanje problema, podjetnostna kompetenca

Uvod

Reševanje problema, ki ga zlasti nekoliko starejša literatura navaja pod različnimi imeni, npr. problemsko učenje, učenje z odkrivanjem, problemski pouk, pouk z raziskovanjem …, je danes opredeljeno kot sposobnost posameznika za vključitev v proces oblikovanja in razumevanja ter reševanja problemsko zasnovanih situacij, kjer metoda reševanja ni takoj razvidna, vsebuje pa pripravljenost vključevati se v takšne situacije z namenom doseganja potenciala ustvarjalnega in razmišljujočega posameznika. Pri problemsko zasnovanih situacijah rešitev ni dosegljiva zgolj z izvedbo prej naučene metode, ampak je potrebna nadgraditev, razumevanje vzročnih povezav ali uporaba pristopa s spreminjanjem le ene spremenljivke (Štraus idr., 2013).

Za uspešno reševanje večine problemov je pomembno tako specifično znanje kot tudi razvitost kompetenc in obvladanje strategij, vendar v različnem razmerju. To razmerje je odvisno od vrste problema, npr. igranje šaha zahteva predvsem obvladanje strategij, problemi s področja geografije ali arhitekture pa zahtevajo tudi specifično predznanje in kompetence. Kompetence so še posebej v ospredju pri skupinskem reševanju problema.

Potreba po pogostejšem vpeljevanju metode reševanja problema pri poku se kaže v predvidevanju, da bo v prihodnosti pomembneje znati zastaviti prave probleme in njihove rešitve, kot pa iskati rešitve že obstoječih problemov. Z vidnejšo vlogo reševanja problemov pri pouku, bi pri učencih/dijakih spodbujali višje miselne procese, povečali uporabnost že doseženega znanja, motivacijo, usposobljenost za znajdenje v novih situacijah in za medsebojno sodelovanje (Marentič Požarnik, 2021).

Načrtovanje pouka z reševanjem problema od učitelja zahteva sposobnost dajanja jasnih navodil in kriterijev, zagotavljanje predznanja, strukturiranje procesa, usmerjanje in dajanje sprotnih povratnih informacij, dajanje podpore zlasti slabšim učencem/dijakom in usposabljanje učencev/dijakov za samovrednotenje. Te zahteve naj ne bodo ovira pri tovrstnem pouku, temveč izziv, ki ga je mogoče, tudi ob sodelovanju s sodelavci, uspešno premagati.

Navajamo nekaj predlogov za poučevanje strategij reševanja problemov (Kaplan, 1990, v Marentič Požarnik, 2021):

- naučiti učenca/dijaka, kako opredeliti problem in oblikovati raziskovalno vprašanje,
- začeti s preprostejšimi problemi,

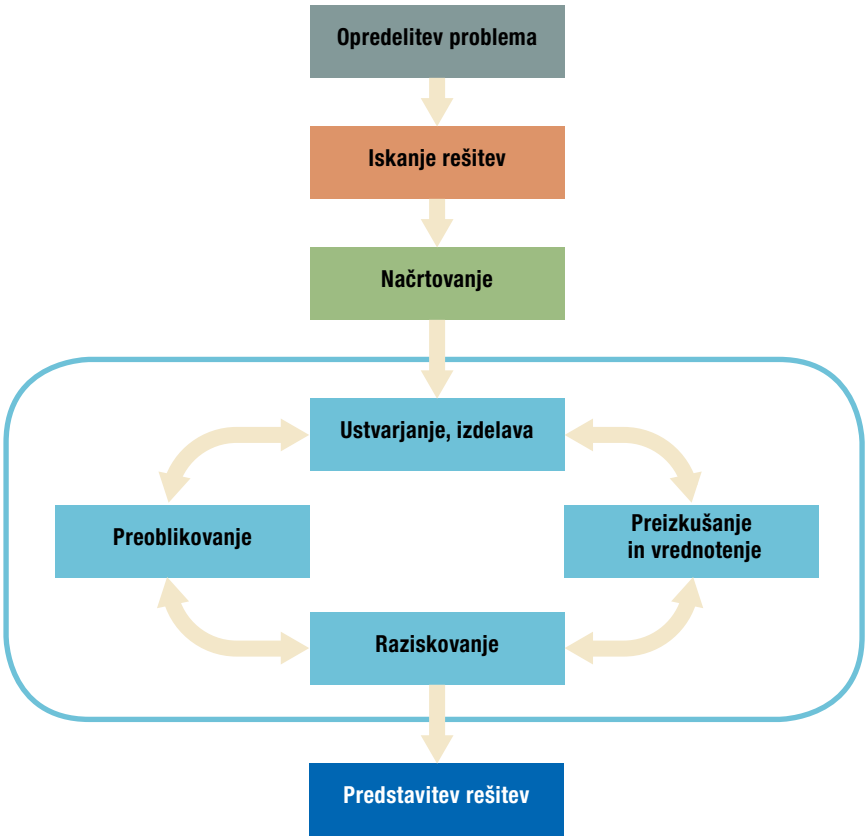
- učence/dijake seznaniti z vrsto strategij reševanja (npr. oblikovalskega mišljenja, inženirski pristop k reševanju problema, reševanje od cilja nazaj ...),
- zagotoviti potrebno (in kakovostno) predznanje,
- spodbujati zastavljanje vprašanj,
- spodbujati, da pokažejo svoj način razmišljanja,
- spodbujati, da svoje strategije ovrednotijo (njihove dobre in slabe strani,
- dopuščati več načinov reševanja,
- spodbujati sodelovalno učenje,
- dopuščati napake in učenje iz napak.

Kot prednost pouka s strategijo reševanja problema je treba poudariti ustvarjalno, divergentno in kritično mišljenje, kar pomeni, da zahteva angažiranost učencev/dijakov.

Reševanje problema

Tako v literaturi kot v realnih situacijah srečamo več različnih modelov reševanja problemov, npr. model IDEAL (okrajšava deloma sledi slovenskim besedam: identifikacija problema, definiranje, eksploriranje (raziskovanje), akcija, pregled (v angl. *look*)), oblikovalsko mišljenje, inženirski pristop, znanstveni pristop ...

V nadaljevanju podrobneje opisujemo korake reševanja problema modela (Slika 1), ki smo ga izvedli v projektu PODVIG. Pri teh korakih prepoznamo okvir EntreComp, in sicer kot področja *Zamisli*, *Viri* in *K dejanjem*, pri samem reševanju problema pa kot opredelitev problema, iskanje rešitev in načrtovanje, preizkušnje ter predstavitev.



Slika 1: Model reševanja problema.

Prvi korak: Opredelitev problema

V prvem koraku jasno definiramo, kaj je naš problem in kaj je vzrok tega problema, prav tako pa, kako obsežen je sploh naš problem. Najboljše je, da zapišemo vse v zvezi s problemom. Če želimo rešiti problem, moramo natančno vedeti, kje smo in kaj dejansko sploh je naš problem. Opredelitev problema mora zahtevati akcijo.

Problem kot vprašanje

Problem opredeljujemo, ker ga želimo rešiti. Pravilno opredeljen problem je že pol rešitve. Problem je vprašanje, kako bomo dosegli neki cilj.

Primeri:

- Kako zmanjšati uporabo osebnih avtomobilov v centru mesta?
- Kako prepričati ljudi, da čim pogosteje uporabljajo javni promet?
- Kako v času kurilne sezone zmanjšati onesnaževanje zraka, da bi se ljudje lahko več gibali (zunaj)?

Drugi korak: Iskanje rešitev

Učitelj razmisli in načrtuje dejavnosti, s katerimi bo učence/dijake spodbudil in usmeril k iskanju čim več rešitev za realni problem, ki so ga izbrali. Učenci/dijaki pripravijo kriterije dobre rešitve in predlagane rešitve vrednotijo glede na kriterije.

Tehnik iskanja rešitev je veliko. Navajamo le nekaj možnosti:

Možganska nevihta

Pri možganski nevihti gre za proces svobodnega zbiranja velikega obsega idej, ki udeležence spodbuja, da prostovoljno ter drug za drugim predlagajo svoje ustvarjalne zamisli, in sicer v vzdušju, v katerem drugi udeleženci teh idej ne kritizirajo ali ne sodijo o njih. Načeloma obstajata dva osnovna pristopa – strukturirani in nestrukturirani. Nestrukturirani pristop spodbuja udeležence, da sporočajo svoje ideje v tistem trenutku, ko se jim pojavijo v glavi, medtem ko se morajo pri strukturiranem pristopu udeleženci držati določenih pravil, da je zbiranje podatkov bolj urejeno in enakomerno porazdeljeno. Praktične izkušnje kažejo, da je strukturirani pristop učinkovitejši.

Zapisovanje idej 6-3-5

Ta tehnika je dobila ime po tem, da šest ljudi napiše tri ideje v petih minutah. Vsak udeleženec prejme v ta namen prazen obrazec 6-3-5. Vsi udeleženci na vrh tabele napišejo izbrani problem (dobesedno, po prej dogovorjeni definiciji problema). Nato v petih minutah v prvo vrstico obrazca napišejo tri ideje v celih in jedrnatih stavkih (6–10 besed). Po petih minutah (ali ko vsi končajo s pisanjem) obrazec podajo osebi na svoji desni. Nato vsak napiše tri nove ideje. Postopek se nadaljuje, dokler ni izpolnjen celotni obrazec. Na koncu bo na šestih obrazcih skupno 108 idej. Te je treba nato temeljito oceniti in analizirati.

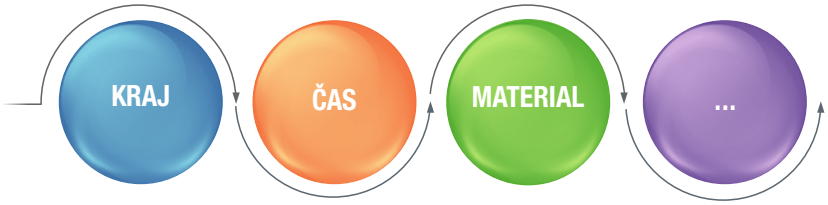
Bazen zapisovanja idej

Bazen zapisovanja idej je ena izmed različic metode zapisovanja idej 6-3-5.

1. Vsak udeleženec zapiše svoje ideje na samolepilne lističe ali kartice, ki jih položi na sredino mize.
2. Nato lahko vsak potegne enega ali več lističev in jih uporabi za navdih.
3. Udeleženci tako lahko ustvarijo nove ideje, variacije ali nadgradnje obstoječih idej.

Tretji korak: Načrtovanje

V tem koraku razmislimo in načrtujemo take dejavnosti, ki bodo usmerile učence/dijake v načrtovanje izvedbe izbrane rešitve. Učence/dijake spodbudimo, da pripravijo načrt, ki vključuje čas izvedbe, kraj, kjer bo reševanje potekalo, potreben material in drugi viri (tako materialni kot človeški), ...

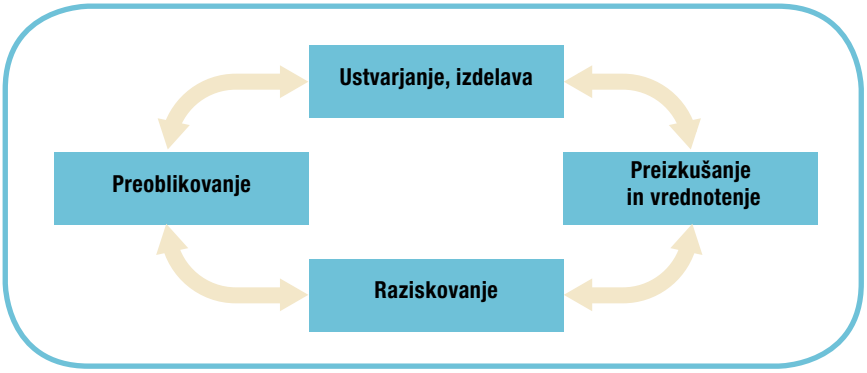


Slika 2: Ključni pogoji za reševanje problema

V tretjem koraku učenci/dijaki načrtujejo izdelavo rešitve (npr. Prototipa), na kakšen način in kje bodo pridobili informacije, na kakšen način bodo raziskali področje povezanega z reševanjem. V tem delu je potrebno oblikovati tudi kriterije ustrezne rešitve, ki vključujejo dejavnike, ki vplivajo na to, kako dobra je neka rešitev, kaj je zaželeno in pogoje ter omejitve.

Četrti korak: Vrednotenje rešitve

V četrtem koraku poteka vrednotenje rešitve, ki se izvaja s cikličnimi koraki. Najprej se izdela rešitev (prototip, izdelek, pobuda ...), ki se jo nato preverja glede na predhodno oblikovane kriterije (iz tretjega koraka) in oblikuje predloge za izboljšanje rešitve ter na koncu po potrebi rešitev preoblikuje.



Slika 3: Koraki vrednotenja rešitve

Peti korak: Predstavitev rešitve

Rešitev problema mora postati „opažena“ in naj ne ostane zaprta znotraj šolskih prostorih, npr. prodaja, opravljena storitev, predstavitev zainteresirani javnosti, poslan dopis ustrezni instituciji ...

Učenci/dijaki predstavijo rešitve, ki so jih razvili, preizkusili in ovrednotili. Način predstavitve naj izberejo učenci/dijaki sami. Naloga učitelja je, da načrtuje dejavnosti, s katerimi bodo učenci/dijaki svoje rešitve in ugotovitve predstavili in o njih razpravljali ter si medsebojno podajali konstruktivno povratno informacijo. Ob koncu predstavitve naj učenci/dijaki pripravijo predlog za izboljšanje rešitve, ki izhaja iz pridobljenih povratnih informacij.

Vprašanja kot podpora v procesu reševanja problema

V procesu reševanja problema je pomembna vloga učitelja, ki ni več odgovoren za prenos znanja v tradicionalnem pomenu, ampak je njegova naloga ustvariti pogoje in dejavnosti, ki učencu/dijaku omogočajo razvijati kompetence in pridobivati znanje ob sodelovanju z vrstniki. Učitelj spodbuja proces učenja in pomaga ustvarjati dobro dinamiko skupine.

Strmčnik (2001) opiše, da je učiteljeva vloga vezana na tri pomembne naloge:

- znanstveno logične, ki obsegajo načrtovanje in izbiranje problemskih učnih vsebin ter oblikovanje problemskih situacij,
- psihološka, katere težišče je motivacija učencev ter predvidevanje, kako bodo, glede na njihove individualne posebnosti, reagirali v procesih reševanja problemov,
- didaktična, ki se nanaša na dobro poznavanje in izbor potrebnih metod, postopkov in sredstev za reševanje problemov, na usmerjanje tega učenja na učiteljevo posredno ali neposredno interveniranje.

Vloga učitelja v procesu učenčevega/dijakovega reševanja problemov je dinamična in vključuje vnaprej predvidene in spontane odločitve. Kakšne bodo te odločitve, je odvisno od njegovega vzgojno-izobraževalnega koncepta, kje vidi glavne cilje in naloge učnega procesa ter kako jih interpretira (Strmčnik, 2001).

Učitelj ne podaja neposrednih informacij o vsebini problema, temveč spodbuja in aktivira razmišljanje posameznikov tako, da jih sprašuje, jim daje predloge in pojasnjuje, ko je to potrebno (de Goeij, 1997). Ta podpora naj bo izkazana s postavljanjem vprašanj, ki učenca/dijaka usmerijo k razmišljanju, drugačnem pristopu ali iskanju informacij. V splošnem lahko tovrstna vprašanja delimo na pojasnjevalna in močna vprašanja.

S **pojasnjevalnimi vprašanji** sprašujemo po dejstvih, razčiščujemo dileme in zberemo dovolj informacij, da lahko kasneje učencu/dijaku zastavljamo močna vprašanja in podamo povratno informacijo.

Primeri pojasnjevalnih vprašanj (Lesničar idr., 2017):

- Je, kar ste rekli, …?
- Katere vire ste uporabili za ...?
- Sem prav slišal …?
- Sem prav razumel, ko ste rekli …?
- Katere kriterije ste uporabili …?
- Kako bi lahko …?
- Sem vas pravilno povzel …?

Močna vprašanja so odprtega tipa. Njihov namen je podpreti učenca/dijaka pri bolj poglobljenem razmišljanju o lastnem raziskovalnem vprašanju/dilemi. Če močno vprašanje nima omenjenega učinka, to pomeni, da smo zastavili pojasnjevalno vprašanje ali dali priporočilo.

So tudi provokativna, spodbujajo ustvarjalno mišljenje, ki vodi k novim idejam, nove ideje pa lahko vodjo k inovacijam (Gurteen, b. d.).

Če želimo, da bi bilo vprašanje močno in globoko, moramo vprašati tako, da vprašanje:

- spodbuja reflektivno razmišljanje,
- spodbuja skrben premislek oz. pozornost,
- proizvaja energijo in usmeri raziskovanje,
- je široko in trajno,

- se dotakne globljega pomena,
- prikliče več vprašanj.

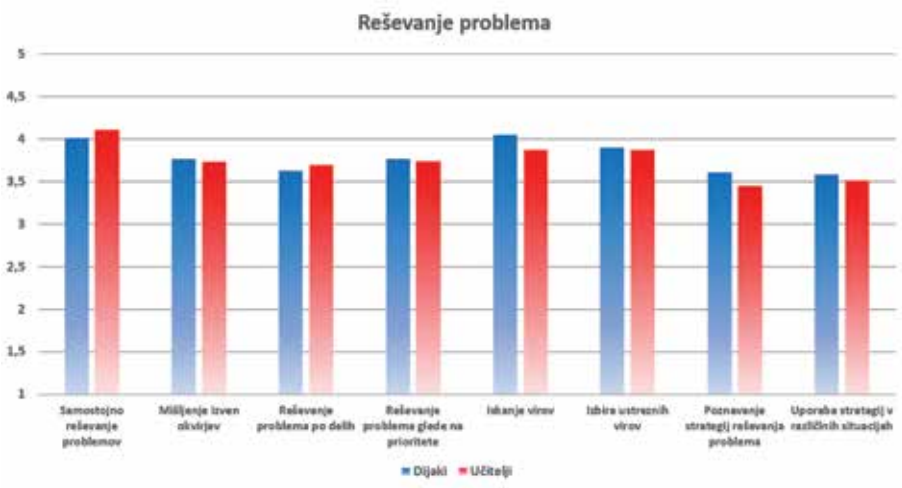
Ko oblikujemo močno vprašanje, premislimo, ali imajo vprašanja visoko ali nizko moč. Moč vprašanja je odvisna od tega, ali omogoča refleksijo. Vprašanja, ki se začnejo ***kje***, ***kdo***, ***kdaj***, ***kateri*** imajo malo večjo moč. Še močnejša so vprašanja, ki se začnejo s ***kako*** ali ***kaj***. Največjo moč imajo vprašanja, ki se začnejo z ***zakaj***.

Še nekaj primerov močnih vprašanj (Lesničar idr., 2017):	
• Zakaj menite, da se je to zgodilo?	• Kaj, če drži obratno? Kaj potem?
• Kaj bi se moralo spremeniti, da bi …?	• Kako bi lahko vaše predvidevanje o … vplivalo na vaš način razmišljanja …?
• Kaj menite, da je prav?	• Kaj vas preseneča v zvezi s/z …? Zakaj ste presenečeni?
• Kaj bi lahko drugače …?	• Kaj bi se lahko zgodilo v najboljšem primeru?
• Kako se … razlikuje od …?	• Kaj še morate izvedeti, da bi bolje razumeli?
• Kakšen vpliv menite, da ima …?	• Kako se počutite, ko …? Kaj vam lahko to pove o …?
• Ste že kdaj imeli podobno izkušnjo? Na kaj vas to spominja?	• V zvezi s čim ne želite sklepati kompromisov?
• Kako ste se odločili …?	• Kakšne kriterije uporabljate …?
• Kakšen občutek imate v zvezi s/z …?	• Menite, da je problem X, Y ali kaj drugega?
• Kakšen je bila vaš namen, ko ste …?	• Kakšni dokazi obstajajo …?
• Kaj menite, da da je res v zvezi s/z …?	• Če bi bili X, kako bi razumeli ta položaj?
• Kakšna je povezava med … in …?	• Če čas in denar ne bi bila problem, …?

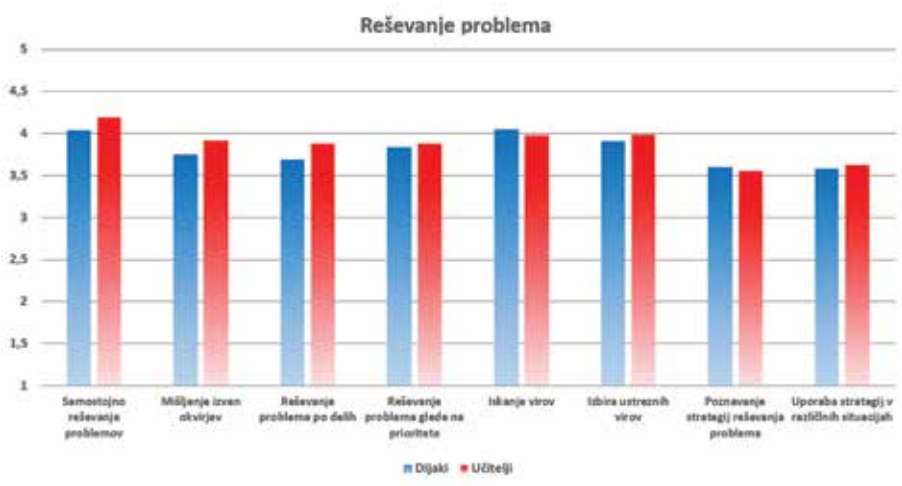
Refleksija prehojene poti in izkušnje iz projekta

Po končanem delu, ki se nanaša na reševanje problema, se ozremo na prehojeno pot. Refleksija je namenjena ugotavljanju, kdaj so se pojavile težave in kje, kdaj je bilo treba spremeniti načrtovane pristope, kdaj je bilo treba vključiti dodatne člane tima ipd. Seveda se te dileme lahko porajajo že med samim izvajanjem reševanja problema, zato na koncu povzamemo dotedanje izkušnje ali damo nekoliko bolj oseben pogled na prehojeno pot. Tudi narejene napake ali pomanjkljivosti (ki smo jih morebiti lahko odpravili že med procesom ali pa še ne v celoti) so lahko dragocene za nadaljnje delo in kot priložnost za učenje.

Naj na koncu tega prispevka zapišemo nekatere ugotovitve iz evalvacije projekta PODVIG jeseni 2019 in jeseni 2020. Na podlagi vprašalnika za dijake in učitelje, ki je vključeval tudi vprašanja, povezana s področjem reševanja problema, smo ob pomoči zunanjega evalvatorja projekta (Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem) ugotovili, da je reševanje problema kot metoda oz. pristop v gimnazijah veliki meri že prisoten (grafikona 1 in 2). Glede na izražena mnenja dijakov in učiteljev po posameznih vsebinskih področjih, ki se tičejo reševanja problema, bi izpostavili dejstvo, da so bila ta področja ocenjena z visoko oceno (večinoma nad 3,5 na petstopenjski lestvici). To kaže, da reševanje problema ni nekaj, kar ne bi bilo v gimnazijah že prisotno. Bi pa opozorili na nekoliko nižji oceni obojih pri vprašanju o poznavanju strategij reševanja problema in njihovi uporabi, kar lahko kaže tudi na to, da se reševanju problema učitelji ne posvečajo dovolj sistematično, da v celoti ne osmislijo etap dela in da gre morda za malo posplošeno mnenje, da je problemski pristop z reševanjem problema nekaj, kar se pri pouku spontano dogaja tako ali drugače. Zanimiva je tudi primerjava obeh evalvacij oz. grafikonov, ki v enoletnem obdobju ni pokazala kakšnih bistvenih razlik. Delo pri razvijanju veščin v zvezi z reševanjem problema je torej dolgoročno, ki na kratek čas še ne pokaže zelo očitnega napredka.



Grafikon 1: Menja dijakov in učiteljev o vključenosti reševanja problema v pouk.
Vir: Prvo merjenje razvitosti podjetnostnih kompetenc, jesen 2019 (Žakelj 2020a, 2020b).



Grafikon 2: Menja dijakov in učiteljev o vključenosti reševanja problema v pouk.
Vir: Drugo (vmesno) merjenje razvitosti podjetnostnih kompetenc, jesen 2020 (Žakelj 2021a, 2021b).

Sklep

Reševanje problema je dobra učna strategija, ki jo lahko uporabimo tako za namen razvijanja posebnih veščin oz. kompetenc (v našem primeru podjetnostnih kompetenc), kakor razvijanju splošnih kompetenc. Problemski pristop oz. reševanje problema zahteva veliko angažiranost učencev/dijakov, prav tako pa postavlja v drugačno vlogo učitelje. Ta strategija je po naših ugotovitvah precej prisotna, a kažejo se možnosti za še bolj osmišljeno in poglobljeno delo.

Viri in literatura

De Goeij, A. F. P. M. (1997). Problem-based learning: What is it? What is it not? What about the basic sciences? *Biochemical Society Transactions*, 25(1), 288–293.

Gurteen, D. (b. d.). *How to design powerful questions: Questions open the door to dialogue and discovery.* Conversational Leadership, an online book by David Gurteen. https://conversational-leadership.net/powerful-questions/

Lesničar, B., Peeters, W., Rutar Ilc, Z., Založnik, P., Bola Zupančič, K., Arh Šmuc, A., Stoklasa Drečnik, M., Pahor, M., Oder, B., Petek, L., Mravlje, F., Sinkovič, T., Wozniak, I., Žigart, M., Nuth, G., Kranjc, T., Maurits, W., Kärner, A., Vanderhauwaert, R., … Teixeira, J. (2017). *Učitelji, raziskovalci lastne prakse: poučevanje in učenje s pomočjo dokazov iz pedagoške prakse in znanstvenih raziskav*. Zavod RS za šolstvo.

Marentič-Požarnik, B. (2021). *Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju*. DZS.

Strmčnik, F. (1992). *Problemski pouk v teoriji in praksi.* Ljubljana: Didakta.

Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: Osrednje teoretične teme.* Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. Ljubljana.

Štraus, M., Šterman Ivančič, K. in Štigl, S. (2013). *OECD. PISA 2012.* Pedagoški inštitut. Ljubljana.

Žakelj, A. (ur.) (2020a). *Analiza vprašalnika o kompetenci podjetnosti za dijake – začetno stanje. Projekt Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v gimnazijah (PODVIG).* Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper.

Žakelj, A. (ur.) (2020b). *Analiza vprašalnika o kompetenci podjetnosti za učitelje – začetno stanje. Projekt Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v gimnazijah (PODVIG).* Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper.

Žakelj, A. (ur.) (2021a): *Rezultati vmesnega spremljanja razvoja kompetenc podjetnosti pri dijakih. Projekt Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v gimnazijah (PODVIG).* Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper.

Žakelj, A. (ur.) (2021b): *Rezultati vmesnega spremljanja razvoja kompetenc podjetnosti pri učiteljih. Projekt Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v gimnazijah (PODVIG).* Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper.

7.9 Vzvratno načrtovanje v podporo razvoju poglobljenega razumevanja in podjetnostne kompetence

Tatjana Krapše, *Zavod RS za šolstvo*

Izvleček

Prispevek je delni prevod in redakcija temeljnega gradiva Understanding by Design (Wiggins in McTighe, 2012), ki osmišlja načrtovanje učnega procesa od zadaj naprej. S prikazanimi fazami vzvratnega načrtovanja in iskanjem vzporednic razvoja podjetnostne kompetence utemeljujemo pomen razvoja tako vsebinskih kot procesnih ciljev pri pouku. Z roko v roki, ko se učitelj poglobi v vzvratno načrtovanje pouka, osmišlja izbor ciljev (vsebinskih in procesnih), hkrati osmišlja tudi razvoj posameznih kompetenc podjetnostnega kompetenčnega okvira. S tem se v prispevku postavljamo ob rob kritikam instrumentalizacije pouka, ki so skeptični ob vse večjem uveljavljanju razvoja procesnih in proceduralnih ciljev v učnem procesu. Z vzvratnim načrtovanjem učitelji z večjo gotovostjo omogočajo učencem, da razvijajo globje razumevanje vsebin in kritično mišljenje, oblikujejo stališča in utrjujejo svoj vrednostni sistem, obenem pa oblikujejo poti učenja oz. osmišljajo učenje učenja.

Ključne besede: vzvratno načrtovanje, podjetnostna kompetenca

Razmislek o vzvratnem načrtovanju

Vzvratno načrtovanje ni filozofija pouka niti teorija učenja, je neke vrste orodje, ki vodi učitelja pri načrtovanju učnega procesa z namenom, da bi učenci dosegli trajne rezultate učenja. Pri tem se učenec navaja na strategije kritičnega mišljenja. Je nekaj, kar daje dejansko vrednost »odličnosti« pri doseganju učnega uspeha. Ko govorimo o pomenu razvoja kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti pri učencih, zasledimo ta pojem in pojmovno zvezo skorajda v vseh dokumentih, ki usmerjajo pedagoško prakso. Ko pa se vprašamo, kaj najpogosteje določa »odličnost« pri doseganju učnega uspeha, ugotovimo, da gre najpogosteje za rezultat delavnosti, ubogljivosti/sledljivosti, temeljitosti pri opravljanju nalog. Ali to res odraža »odličnost«? Če bi dejansko učenci v šolah razvijali kritično in ustvarjalno mišljenje, bi morali obravnavati učne vsebine tako, da bi jih komentirali s perspektive spremenljivosti, dvoumnosti, nedokončnosti ipd. Dandanes vemo, da se vsebine izredno hitro spreminjajo kot dokončna resnica. Zato je toliko bolj pomembno, da navajamo učence na kritične mislece. Tak način dela v učnem procesu postavlja učitelja iz območja udobja, v katerem je vse vnaprej predvidljivo, v razmere dela s tveganji (kar je ena od kompetenc podjetnostnega kompetenčnega okvira).

Pri tradicionalnem načrtovanju pouka učitelji najprej določijo ali izberejo, kaj je treba učence naučiti. Pri tem pogosto izhajajo iz učbenika, ki povsem deklarativno usmerja učenca, kaj mora znati. Učitelji načrtujejo pouk tako, da izberejo naloge/dejavnosti in poučujejo snov, nato pa ocenijo učenčevo znanje. Žal učitelji velikokrat ne vedo, ali so učenci usvojili vsebino, saj ne iščejo potrditve učenja in nimajo dokazov, ki bi pokazali, ali so učenci usvojili vsebino.

Tudi dejavnosti morda ne vsebujejo dokazov o učenju in niso izbrane tako, da bi ustrezale ocenjevanju. Posledica tega je, da učenci pri ocenjevanju znanja dosegajo slabe rezultate. Povrh vsega učitelji učence celo obtožujejo, da se niso naučili tistega, kar so jih učili.

Načrtovanje učnega procesa mora biti namensko, namerno in vodi k učinkovitemu poučevanju. V pristopu Understanding by Design (Wiggins in McTighe, 2012) za vzvratno načrtovanje je učitelj postavljen v tri različne vloge:[1]

- Vloga skrbnika za *neposredno poučevanje.* Učitelj si prizadeva, da bi učenci poglobljeno razumeli snov. Z *neposrednim poučevanjem* učitelj povezuje cilje in vključuje učence v pouk kot soustvarjalce učnega procesa. Učenci so ves čas aktivno vključeni v pouk, pri čemer učitelj skrbi, da bi prišli do razumevanja bistvenega vprašanja z raziskovanjem znanja na podlagi njihovih predznanj in predstav.
- *Spodbujevalno poučevanje.* Vloga *posrednika* za smiselno uporabo učinkovitih učnih metod. Učitelj namerno izpostavlja avtentično učno situacijo, pri čemer usmerja učence k razmišljanju s pristopi, ki temeljijo na poizvedbah, kot so projektno zasnovani učni pristop, medpredmetno poučevanje, uporaba grafičnih idr. didaktičnih pripomočkov, kar omogoča učencem temeljito razmišljanje, poizvedovanje, preiskovanje ipd.
- Vloga *»trenerja«* učenčevega učenja. Učitelj kot trener zagotavlja tekoče povratne informacije in spodbude. Učence spodbuja, da se sami ocenjujejo in si dajejo medvrstniško povratno informacijo, ter zagotavlja več možnosti za samostojno delo. Če učitelj vidi, da učenci niso obvladali vsebin, ki se jih je treba naučiti, uporabi korektivne alternativne učne prakse. To ne pomeni ponovno poučevanje na enak način, temveč zagotavljanje priložnosti za učenje na nove načine, ki upoštevajo različne učne sloge, preference in osebne značilnosti učencev.

Učni cilji in učiteljeva vloga pri učenčevem poglobljenem razumevanju snovi (Wiggins in McTighe, 2012)

Preglednica 1: Preglednica prikazuje soodvisnost učiteljevih vlog v učnem procesu s poglobljenim razumevanjem vsebin.
Vir: Wiggins, G., McTighe, J. (2011). The Understanding by Design guide to creating high-quality units. Alexandria, VA: ASCD. V: UbD_WhitePaper0312.pdf (ascd.org)

Trije medsebojno povezani učni cilji →	**Pridobivanje znanja**	**Razumevanje namena učenja**	**Zmožnost transferja**
Opomba: Ti trije cilji so seveda medsebojno povezani, vendar jih je smiselno razlikovati, da bi jih izostrili in osredotočili poučevanje in ocenjevanje.	Ta cilj je usmerjen v učenčevo usvajanje dejstev, informacij, osnovnih znanj in spretnosti.	Ta cilj pomaga učencem ustvariti pomen (tj. priti do razumevanja pomembnih pojmov in procesov).	Ta cilj je namenjen učenčevi sposobnosti samostojnega in učinkovitega prenosa rezultatov v nove situacije.
Učiteljeva vloga / didaktične strategije Opomba: Tako kot zgoraj so učni cilji tudi tu odraz treh učiteljevih vlog (in z njimi povezanih metod), ki delujejo povezano.	**Neposredno poučevanje** V tej vlogi je učiteljeva glavna naloga, da učenca vodi z direktivnim poučevanjem. Učne cilje po potrebi diferencira.	**Spodbujevalno poučevanje** Učitelj v tej vlogi vključuje učence v aktivno obdelavo informacij in usmerja njihovo raziskovanje zapletenih problemov, besedil, projektov.	**Trenerstvo** Učitelj v vlogi inštruktorja nadzoruje in usmerja učenje. Skrbi za vzpostavljanje priložnosti za izvajanje samostojnega učenja v vedno bolj zapletenih situacijah. Daje sprotne povratne informacije (čim bolj natančno).

1 Backward Planning – How Assessment Impacts Teaching and Learning - IDRA

Trije medsebojno povezani učni cilji →	Pridobivanje znanja	Razumevanje namena učenja	Zmožnost transferja
Učitelj si prizadeva za sprotno identifikacijo učenčevih učnih rezultatov.	Strategije vključujejo: diagnostično ocenjevanje, predavanje, spraševanje (konvergentno področje), demonstracijo/ modeliranje, vodeno praktično delo, povratne informacije, diferenciacijo.	Strategije vključujejo: diagnostično ocenjevanje, uporabo analogij, spraševanje (prevladuje divergentno) in preizkušanje, razumevanje konceptov, v raziskovanje usmerjene pristope: problemsko učenje, Sokratov diskurz, medpredmetno poučevanje, formativno (sprotno) spremljanje, razumevanje povratne informacije / spodbude za ponovni razmislek, diferencirani pouk.	Zagotavlja tudi »pravočasno neposredno poučevanje«, kadar je to potrebno. Strategije vključujejo: sprotno preverjanje in ocenjevanje, zagotavljanje posebnih povratnih informacij v avtentičnih situacijah, konferenčno delo, spodbujanje samoocenjevanja in učenčevega ponovnega razmisleka.

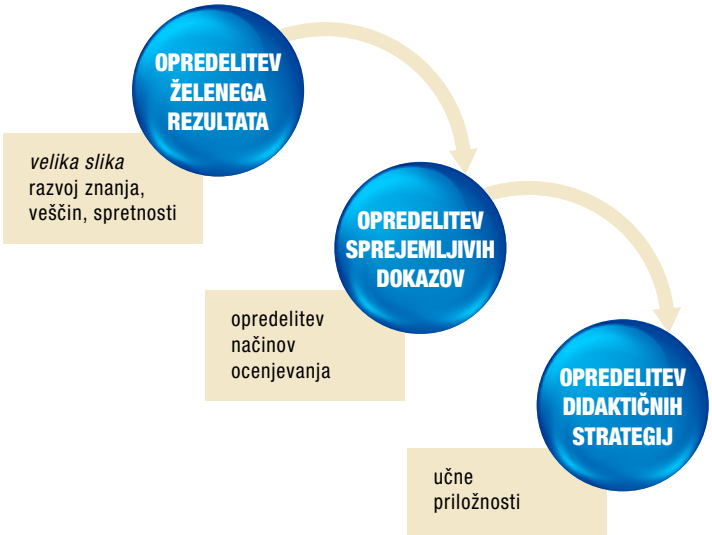
Tak pristop k izvajanju učnega procesa ne vključuje ocenjevanja le na koncu učnega cikla, temveč ga je treba uporabljati sproti in načrtno. Ves čas učitelj sledi učenčevemu doseganju standardov učnega načrta. Tako je verjetneje, da bo ocena natančneje izražala dejanske dokaze o dosežkih učencev.

Kaj je torej bistvo vzvratnega načrtovanja

Je proces trostopenjske zakonitosti načrtovanja pouka, ki učiteljem pomaga:

- načrtovati dolgoročne cilje, ki naj bi jih učenci dosegli v procesu učenja,
- načrtovati pouk, da bo učenec poglabljal razumevanje usvojenih znanj,
- načrtovati načine učenja in poučevanja, ki bodo učencem pomagali narediti transfer naučenega v avtentične situacije.

Vzvratno načrtovanje je sestavljeno iz treh faz: opredelitev želenih rezultatov, določitev sprejemljivih dokazov za preverjanje in ocenjevanje napredka učencev in načrtovanje didaktičnih strategij. Za vsako od teh faz obstajajo številni kriteriji, ki pomagajo voditi postopek načrtovanja učnega procesa.



Slika 1: Trije koraki vzvratnega načrtovanja (povzeto po Wiggins in McTighe, 2012)

Prvi korak: Opredelitev želenih rezultatov

Za opredelitev ciljev ali učnih izidov predmeta je treba najprej oblikovati jasno predstavo o tem, kaj naj bi učenci vedeli, razumeli in/ali znali narediti. Poleg tega se je koristno vprašati, kakšen bo vpliv predmeta na učence in kako učitelj ve, da bo po koncu učnega procesa drugačen, kot je na začetku.

Slika 2: Stopnje poglobljenega razumevanja snovi
Vir: Wiggins, G. P., McTighe, J. 2005

Prvi korak odgovarja na vprašanje, katere vsebine so za učence »vredne, da jih pozna«. Z drugimi besedami, kaj je vredno, da učenci berejo, o čem razpravljajo, kaj slišijo ali čemu drugemu so izpostavljeni.

Katera dejstva, načela ali koncepti so za učence pomembni (in ne le vredni), da jih pozna? Ali obstajajo procesi, strategije ali metode, za katere je pomembno, da se jih nauči ali jih zna uporabljati?

Katera »trajna spoznanja« učitelj želi, da bi učenci ohranili in si jih zapomnili še dolgo po koncu učenja? To je bistvo »velike slike« ali temeljni koncept, ki ga morajo učenci razumeti, da bodo imeli koristi od učenja.

Drugi korak: Opredelitev sprejemljivih dokazov (kriteriji za preverjanje in ocenjevanje)

Ključna vprašanja za opredelitev dokazov doseganja učnih ciljev: Kako bomo vedeli, ali so učenci dosegli želene rezultate? Kaj bomo sprejeli kot dokaz, da učenci razumejo in znajo uporabljati (prenos) rezultate svojega učenja v novih okoliščinah? Kako bomo ocenjevali uspešnost učencev na pošten in dosleden način?

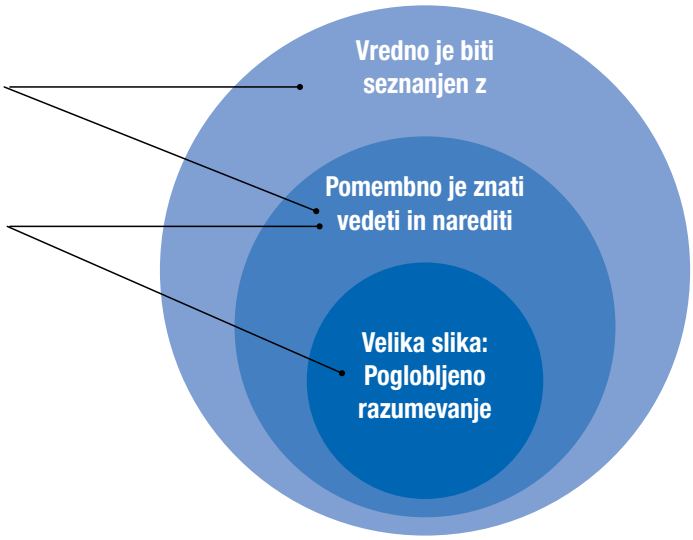
Vzvratno načrtovanje spodbuja učitelje, da so načrtovalci učnega procesa, tako da najprej razmišljajo kot ocenjevalci, preden začnejo načrtovati posamezne etape pouka. Dokazi o ocenjevanju se odražajo v želenih rezultatih, ki so jih učitelji opredelili na stopnji 1. Tako vnaprej upoštevajo dokaze o ocenjevanju, ki so potrebni za dokumentirano gradivo pri ocenjevanju. S tem učitelji dokazujejo, da so učenci dosegli cilje učenja. Pomembno pri tem je, da učitelji vedno izostrijo in usmerijo poučevanje.

Na drugi stopnji razlikujemo med dvema vrstama ocenjevanja – ocenjevanje uspešnosti opravljene naloge in druga dokazila. Pri izvedbenih nalogah morajo učenci uporabiti svoje znanje v novi avtentični situaciji, s čimer ocenjujemo njihovo razumevanje in sposobnost prenosa učenja.

Določite kriterijev ocenjevanja učenčevega napredka je v bistvu način, ki učiteljem pomaga strukturirati ocenjevalne strategije tako, da lahko relevantno ocenijo učenčev napredek pri doseganju želenih učnih rezultatov. Z drugimi besedami, namen te faze je, da učiteljem pomaga določiti, katere kriterije bodo uporabili za ocenjevanje, kako dobro učenci »razumejo« in kateri dokazi bodo sprejemljivi v zvezi z ocenjevanjem njihovega individualnega napredka pri usvajanju učnih vsebin.

Načini ocenjevanja:

- papir in svinčnik: tradicionalno ocenjevanje s testi znanja (naloge zaprtih vprašanj, naloge enoznačnih odgovorov ipd.)
- druge oblike ocenjevanja:
  - odprta vprašanja
  - kompleksna vprašanja
  - avtentične naloge



Slika 3: Prikaz načina ocenjevanja za doseganje posameznih ravni učenčevega razumevanja vsebin

Seveda obstajajo številne metode ocenjevanja (npr. eseji, seminarske naloge, testi, eksperimentalni preizkusi), s katerimi lahko učitelji pridobijo povratne informacije o napredku, znanju in spretnosti učencev. Če je na primer prednostni cilj predmeta pomagati učencem pri razvijanju spretnosti reševanja problemov, bo metoda, ki bo pokazala te spretnosti, taka, da bodo učenci zapisali korake, ki so jih naredili pri reševanju problema, ali pojasnili, kako bi pristopili k abstraktnemu problemu (in zakaj) ipd. To bo zagotovilo dober vpogled v učenčeve spretnosti pri uporabi orodij in strategij reševanja problemov. Po drugi strani pa, če je eden od pomembnih ciljev pomagati učencem razviti sposobnost obvladovanja veščin, reševanje problemov morda ne bo zagotovilo in dokaz o napredku na tem področju. Ne smemo pozabiti, da nekatere učne metode, kot so predavanja, omogočajo učenje doseganje znanja na bolj osnovnem delu taksonomskih ravni, medtem ko reševanje problemov, pisanje

in interaktivne strategije, kot so razprave in debate, spodbujajo učne procese višjega reda, kot sta analiza in vrednotenje. Pri izbiri strategij je torej pomembno upoštevati ravni razmišljanja, razumevanja in sklepanja, ki bodo najbolje služile želenim učnim ciljem.

V okviru UbD[2] je opredeljenih šest vidikov poglobljenega razumevanja, kar pomaga učiteljem določati kriterije ocenjevanja. Ko nekdo resnično razume, to pokaže tako, da:

- zna razložiti koncepte, načela in procese, tako da jih izrazi s svojimi besedami, uči druge, utemeljuje svoje odgovore in pokaže svoje razmišljanje;
- zna razlagati tako, da osmisli podatke, besedila in izkušnje s pomočjo slik, analogij, zgodb in modelov;
- zna učinkovito uporabljati in prilagajati znanja v novih in zapletenih okoliščinah;
- pokaže perspektivo, tako da vidi širše slike in prepoznava različna stališča;
- izkazuje empatijo z zaznavanjem in občuti, se vživlja v nekoga (stopi v čevlje drugega);
- pozna samega sebe, tako da pokaže metakognitivno zavedanje, uporabi produktivne miselne navade in razmišlja o pomenu učenja in izkušenj.

Pri ocenjevanju učenčevega razumevanja ima učitelj v mislih dve zadevi:

1. Vseh šest vidikov razumevanja ni treba uporabljati ves čas. Pri naravoslovnem področju so pomembne uporaba, interpretacija in razlaga, medtem ko je pri družboslovju smiselno dodati empatijo in perspektivo, kadar je to primerno.
2. Naloge, ki temeljijo na več vidikih, niso namenjene uporabi pri posamezni učni uri. Obravnavali bi jih lahko kot zaključne predstavitve več učnih ur skupaj oz. po obravnavi učnega sklopa. Posamezne učne ure razvijajo znanja in spretnosti, ki so potrebna za razumevanje predstav, tako kot treningi v atletiki pripravljajo ekipe na prihajajočo tekmo.

Poleg izvedbenih nalog v drugem koraku učitelji vključujejo druga dokazila, kot so tradicionalni testi, opazovanje in spremljanje z beleženjem, kar dopolnjuje sliko ocenjevanja, in s tem ugotovijo, kaj učenci vedo in znajo.

Pomembno je tudi, da učitelji preverijo, ali je usklajenost med prvim in drugim korakom, saj to zagotavlja, da so vsi pomembni cilji ustrezno ocenjeni.

Tretji korak: Načrtovanje učenja

Ključna vprašanja: Kako bomo podpirali učence pri razumevanju pomembnih idej in procesov? Kako jih bomo pripravili, da bodo samostojno prenašali svoje znanje? Katera znanja in spretnosti omogočajo, da bodo učenci potrebovali za učinkovito izvajanje in doseganje želenega rezultata? Katere dejavnosti, zaporedje in viri so najbolj primerni za doseganje zastavljenih ciljev?

V tretji fazi vzvratnega načrtovanja učitelji načrtujejo najprimernejše dejavnosti za obravnavanje treh različnih vrst ciljev, opredeljenih v tem koraku***: prenos, ustvarjanje pomena in pridobivanje*** (T – transfer, M – modeliranje/ustvarjanje in A – akceptiranje/usvajanje). Predlagamo, da učitelji kodirajo različne dejavnosti v svoji učni pripravi s črkami T, M in A, da bi zagotovili prisotnost vseh treh vrst ciljev pri pouku. Prepogosto se poučevanje osredotoča predvsem na predstavljanje informacij ali razvijanje osnovnih spretnosti za pridobivanje osnovnih znanj, ne da bi pouk razširili tako, da bi učencem pomagali razumeti pomen ali prenos naučenega v avtentično situacijo.

Poučevanje za poglobljeno razumevanje zahteva, da imajo učenci številne priložnosti, da sami sklepajo in posplošujejo (ob podpori učitelja). Razumevanja ni mogoče preprosto povedati; učenci morajo aktivno oblikovati

2 UbD – kratica za Understanding by Design (do poglobljenega razumevanja z vzvratnim načrtovanjem).

razumevanje pomena (sicer pride do napačnih razumevanj in pozabljanja). Poučevanje za prenos znanja pomeni, da imajo učenci priložnost uporabiti svoje znanje v novih okoliščinah in pravočasno dobiti povratne informacije, da bi lahko izboljšali svoje dosežke. Tako se učiteljeva vloga razširi z zgolj »modreca na odru«, v »pomočnika oblikovanja pomena učenja in trenerja«, ki ustvarja podlage, da bi učenci spoznali, kako učinkovito uporabiti doseženo znanje.

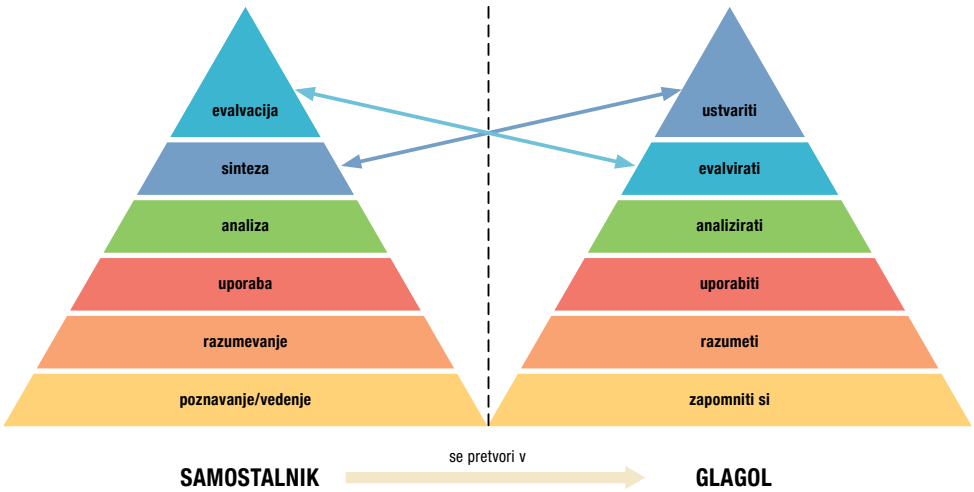
Preglednica 2: Taksonomske stopnje kognitivnega procesa (Anderson, Krathwohl, 2001)[3]

ZNANJE	1.	2.	3.	4.	5.	6.
	Zapomnitev	Razumevanje	Uporaba	Analiza	Sinteza	Ustvarjanje
Faktografsko znanje						
Konceptualno znanje						
Proceduralno znanje						
Metakognitivno znanje						

Zapomniti si: sposobnost obnovitve in dostopa do znanja iz dolgoročnega spomina.
Razumeti: sposobnost razumevanja, razlaganja, razvrščanja, povzemanja in primerjanja ter oblikovanja pomena.
Uporabiti: sposobnost opraviti neznano nalogo z uporabo prejšnjega znanja v novih okoliščinah ali problemu/izzivu.
Analizirati: sposobnost organiziranja, razlikovanja in pripisovanja.
Vrednotiti: sposobnost presojanja, utemeljevanja in kritičnega pogleda.
Ustvarjati: sposobnost inoviranja in ustvarjanja nečesa novega.

Ob uporabi vzvratnega načrtovanja se učitelji ravnajo pri določanju ciljev predmeta po prilagojeni Bloomovi taksonomiji učenja, poučevanja in ocenjevanja (Anderson, Krathwohl, 2001). Ta taksonomija opisuje kognitivne procese učenja glede na stopenjsko nadgradnjo ravni abstrakcije in kompleksnosti od osnovne do napredne.

Glavne razlike taksonomij niso v naštevanju ali preoblikovanju samostalnikov v glagole ali v preimenovanju nekaterih sestavnih delov ali celo v spremembi položaja zadnjih dveh kategorij. Glavne razlike so v poudarkih, kako posamezna taksonomska stopnja deluje na različne vrste in ravni znanja – faktografsko, konceptualno, proceduralno in metakognitivno. V preglednici primerjav obeh taksonomij je prikazan proces poučevanja tako na ravni pridobivanja znanja kot na ravni kognitivnih procesov. Preglednica prikazuje postopnost razvijanja razumevanja od enostavnih do bolj zapletenih in zahtevnih vrst razmišljanja.



Slika 4: Primerjava Bloom vs. Anderson/Krathwohl
(Diagram 1.1, Wilson, Leslie O. 2001)

3 Povzeto po Anderson and Krathwohl Bloom's Taxonomy Revised.

Če človek razume prilagijeno Bloomovo taksonomijo, laže naredi transfer od razumevanja taksonomije k uporabi taksonomije za razvoj podjetnostne kompetence.

Tudi pri tem obstajajo številne učne strategije za izboljšanje učne izkušnje učencev, pri čemer morajo biti izbrane strategije dobro usklajene s cilji, ki so opredeljeni v prvem koraku. Na primer dejavnosti, ki omogočajo učencem aktivno vlogo in temeljijo na sodelovanju, omogočajo učencem, da raziskujejo nove koncepte in ideje na sproščen način. Učence spodbujajo, da si jih »lastijo«. Dejavnosti, ki so zasnovane tako, da učencem omogočajo praktično uporabo novega znanja ali pridobivanje novih spretnosti, jim bodo dale občutek obvladovanja vsebine, ki ga zgolj pomnjenje ne more. Postavljanje hipotetičnih vprašanj ali problemov, namenjenih temu, da učenci uporabijo novo znanje ali urijo novopridobljene spretnosti, jim bo dalo občutek obvladovanja, ki ga zgolj pomnjenje ne more dati.

Preglednica 3: Prilagojena preglednica Bloom vs. Anderson/Krathwohl.

Bloomova taksonomija, 1956	Andersonova in Krathwohlova taksonomija, 2001	Kompetence podjetnostnega kompetenčnega okvira
1. Znanje Spominjanje ali priklic prejšnjih podatkov naučenega. Primeri glagolov, ki se nanašajo na to, so: znati, prepoznati, povezati seznam, opredeliti, priklicati, zapomniti si, ponoviti, zapisati ime, prepoznati, pridobiti.	**1. Spominjanje** Prepoznavanje ali priklic poznanega iz spomina. Pomnjenje je, ko se spomin uporablja za ustvarjanje ali priklic definicije, dejstev ali pa priklic že prej znanih podatkov, naučenih informacij.	ZMOŽNOST ODKRIVANJA PRILOŽNOSTI NA OSNOVI PRIKLICEV IN UPORABE ŽE ZNANEGA Razvijanje kompetenc: odkrivanje priložnosti, ustvarjanje, vrednotenje zamisli
2. Razumevanje Sposobnost dojemanja ali oblikovanja pomena iz gradiva. Primeri glagolov, ki se nanašajo na to funkcijo, so: ponovno poiščite poročilo, prepoznajte, razložite, izrazite, prepoznajte razpravljajte, opišite, preglejte, sklepajte, ponazorite, razlagajte, narišite, predstavljajte, razločujte.	**2. Razumevanje** Povzemanje/prebiranje pomena iz različnih vrst funkcij: pisnih ali grafičnih sporočil ali dejavnosti, kot so tolmačenje, primerjanje, razvrščanje, povzemanje, sklepanje ali pojasnjevanje.	OPREDELITEV IZZIVA IN POSTAVLJANJE RAZISKOVALNEGA VPRAŠANJA Razvijanje kompetenc: vizija, etično in trajnostno razmišljanje, ustvarjalnost
3. Uporaba Sposobnost uporabe naučenega v novih in konkretnih okoliščinah. Primeri glagolov, ki se nanašajo na to funkcijo, so: uporabljajte, razvijte, prevajajte, upravljajte, organizirajte, prestrukturirajte, razlagajte, prikažite, ponazorite, ilustrirajte, vadite izračun, pokažite, razstavite, dramatizirajte.	**3. Uporaba** Izvajanje ali uporaba postopka z izvajanjem dejavnosti. Uporaba se nanaša na okoliščine, v katerih naučeno uporabljamo z dejavnostmi, kot so predstavitev modela, razgovori ali simulacije.	OPREDELITEV VIZIJE

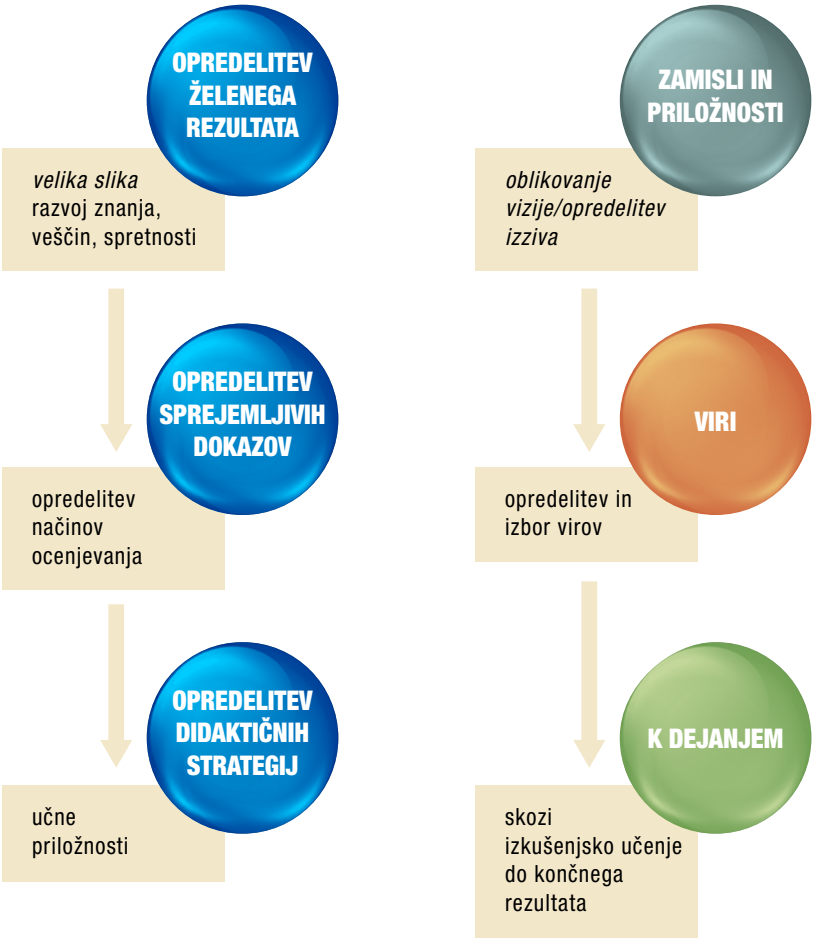
Bloomova taksonomija, 1956	Andersonova in Krathwohlova taksonomija, 2001	Kompetence podjetnostnega kompetenčnega okvira
4. Analiza Zmožnost razčlenitve ali razlikovanja delov znanja na sestavne dele, tako da je mogoče bolje razbrati njegovo organizacijsko strukturo oz. laže razumeti. Primeri glagolov, ki se nanašajo na to funkcijo, so: analizirati, primerjati, sondirati, poizvedovati, proučiti nasprotja, kategorizirati, razlikovati nasprotja, raziskati, odkrivati, razvrstiti, sklepati, eksperimentirati, podrobno proučiti, odkriti, pregledati, razlikovati, ločiti.	**Analiziranje** Razčlenjevanje pojmovanj ali konceptov na dele, ugotavljanje, kako so deli povezani med seboj ali s splošno strukturo. Miselna dejanja so razlikovanje, organiziranje in pripisovanje ter sposobnost razlikovanja med sestavnimi deli. Ko človek analizira, lahko to miselno funkcijo ponazori tako, da izdela preglednice, ankete, grafikone ali diagrame ali grafične predstavitve.	NAČRTOVANJE RAZISKOVANJA NA PODLAGI ANALIZE POIZVEDOVANJA IN PROUČEVANJA IZZIVA Razvijanje kompetenc: samozavedanje in samoučinkovitost, motiviranost in vztrajnost, vključevanje virov, vključevanje človeških virov, finančna in ekonomska pismenost
5. Sinteza Sposobnost sestavljanja delov v celoto – koherentno ali edinstveno novo celoto. Primeri glagolov, ki se nanašajo na to funkcijo, so: sestavljati, proizvajati, oblikovati, ustvariti, pripraviti, napovedati, spremeniti, načrtovati, izumiti, zbirati, vzpostaviti, posplošiti, dokumentirati, povezati, predlagati, razviti, urediti, zgraditi, organizirati, izhajati, izpeljati, napisati, predlagati.	**5. Vrednotenje** Presojanje na podlagi meril in standardov s preverjanjem in kritično presojo. Kritike, priporočila in poročila so nekateri primeri, ki jih je mogoče ustvariti za prikaz postopkov vrednotenja. V novejši taksonomiji je vrednotenje postavljeno pred ustvarjanjem.	VREDNOTENJE NAČRTOVANIH PREDLOGOV, KRITIČNO PRESOJANJE IN IZBOR NAJBOLJŠEGA NA PODLAGI POSTAVLJENIH KRITERIJEV Razvijanje kompetenc: etično in trajnostno razmišljanje, vrednotenje zamisli, načrtovanje in upravljanje
6. Vrednotenje Sposobnost presojanja, preverjanja in kritičen pogled na vrednost znanja za določen namen. Primeri glagolov, ki se nanašajo na to funkcijo, so: primerjati, oceniti, sklepati, meriti.	**Ustvarjanje** Sestavljanje elementov v skladno ali funkcionalno celoto; reorganizacija elementov v nov vzorec ali strukturo s pomočjo ustvarjanja, načrtovanja ali proizvajanja. Ustvarjanje pomeni sestavljanje delov v nekaj novega in drugačnega, ustvarjanje nove oblike ali izdelka. Ta proces zahteva najtežjo miselno funkcijo v novi taksonomiji.	USTVARJANJE NOVE VREDNOSTI – REALIZACIJA VIZIJE Razvijanje kompetenc: ustvarjalnost, izkustveno učenje, sodelovanje, obvladovanje negotovosti, dvoumnosti in tveganj, prevzemanje pobude

Ob zgoraj prebranem bi se lahko vprašali, v čem je razlika med vzvratnim načrtovanjem in ciljnim ali procesnociljnim načrtovanjem. Zakaj se imenujete vzvratno načrtovanje?

Izraz nazaj je uporabljen na dva načina: 1) Načrtujte z mislijo na konec, tako da najprej razjasnite končni cilj učenja, ki ga želite doseči – učenje, ki ga imenujemo rezultati učenja (prvi korak). Nato razmislite o dokazih za ocenjevanje, ki so potrebni, da bi pokazali, da so učenci dosegli želeno učenje (drugi korak). Na koncu načrtujte sredstva za izvajanje učnih dejavnosti in virov, ki bodo učencem pomagali pri doseganju ciljev (tretji korak). 2) Vzvratno načrtovanje, ki ga uporabljajo posamezni učitelji, pomaga izogniti se »dvojnemu grehu«, in sicer usmerjenosti v dejavnosti brez razmisleka, kaj s katero konkretno dejavnostjo učenec razvija, in usmerjenosti v zgolj pokrivanje ciljev učnih načrtov.

Kako je vzvratno načrtovanje povezano s podjetnostno kompetenco

Osnovna povezanost med vzvratnim načrtovanjem in podjetnostno kompetenco je v korakih.



Slika 5: Korelacije med koraki vzvratnega načrtovanja in koraki za razvoj podjetnostne kompetence

Primerjava korakov obeh modelov nam osmišlja razumevanje načrtovanja učnega procesa z namenom učenčevega poglobljenega razumevanja vsebin. S tem ko učitelj vlaga bistveno več napora in časa v fazi načrtovanja, imajo učenci več možnosti poglobljenega razumevanja vsebin. Ob tem pa imajo tudi več priložnosti za razvoj posameznih veščin, spretnosti, kompetenc podjetnostnega kompetenčnega okvira, kar jim nedvomno pomaga pri nadaljnjem učenju in uporabi znanja v novih okoliščinah.

Primer vzvratnega načrtovanja učnega sklopa LJUDJE V DRUŽBI
(Učni načrt SD, 4. razred osnovne šole)

Učni sklop: LJUDJE V DRUŽBI

JAZ V SKUPNOSTI

- Učenje učenja

  Učenci:
  - prepoznajo in ocenijo svoje značilnosti (potrebe, želje, sposobnosti, cilje, osebni napredek idr.),
  - poznajo in uporabljajo različne veščine komuniciranja in sodelovanja,
  - oblikujejo lastna mnenja in stališča; pripravljeni so jih izraziti in smiselno zagovarjati,
  - poznajo in uporabljajo različne učne strategije, analizirajo in presojajo njihovo učinkovitost,
  - prepoznavajo lastni proces učenja.

DRUŽINA

- Povezovanje, načini življenja, spremembe

  Učenci:
  - poznajo različne (svoje) družbene vloge in primerna ravnanja v teh vlogah,\
  - razumejo smisel povezovanja v družine (ljubezen, varnost, pomoč, sodelovanje idr.),
  - razumejo nekatere spremembe v družinskem življenju (razveze, smrt, novi člani idr.),
  - razlikujejo sestavine načina življenja (prosti čas, bonton, vsakdanjik, praznik, šege, navade dr.),
  - spoznajo pomen kritičnega odnosa do potrošništva,
  - poznajo in razumejo temeljne otrokove pravice, dolžnosti in odgovornosti (do sebe in drugih),
  - ob primerih prepoznajo uveljavljanje človekovih in otrokovih pravic in dolžnosti (pri nas in drugje, danes in nekoč),
  - razumejo pomen sprejemanja in spoštovanja drugačnosti,
  - prepoznajo vrste nasilja med otroki in nad otroki.

OTROKOVE PRAVICE

- Človekove pravice in dolžnosti

  Učenci:
  - spoznajo in uporabljajo različne strategije obvladovanja čustev, odločanja in reševanja različnih vprašanj, na primer medosebnih, intelektualnih idr.

Učitelj upošteva zgoraj zapisane cilje učnega načrta v dveh korakih.

1. korak

- Najprej razume in opredeli veliko sliko. Učenci bodo v avtentični situaciji dokazali, da razumejo zakonitosti življenja v skupnosti. Pri tem bodo uporabili dokazno gradivo.
- Nato izbere pojme, podatke, pravila ipd., ki naj bi jih učenec poznal, si jih zapomnil in uporabil pri izvajanju nalog.
- Predvidi dejavnost, s katero bo učenec uporabil določene pojme, podatke ipd.

2. korak

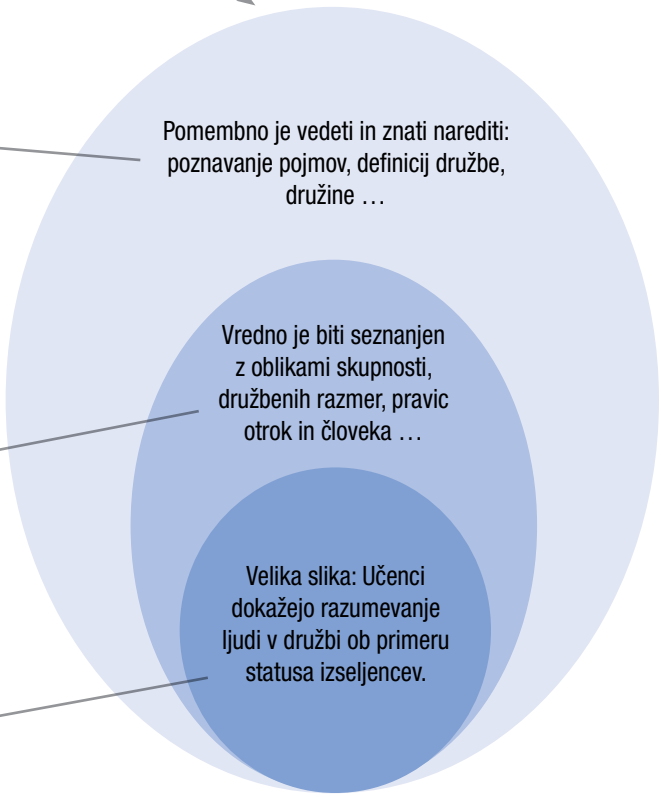
- Opredeli naloge, s katerimi bo preveril stopnjo razumevanja življenja ljudi v skupnosti.

Načni ocenjevanja

– *Papir in svinčnik:*
Tradicionalno ocenjevanje (s testom znanja, ustnim spraševanjem ali grafičnim prikazom z nalogami zaprtih vprašanj in nalogami enoznačnih odgovorov) – učenec dokaže poznavanje pojmov in dejstev o skupnosti, družini, pravicah otrok ipd.

– *Vodeni intervju:*
Npr. učenec pripravi intervju z učenci priseljenci na šoli, pri čemer izpostavi vprašanja življenja v skupnosti drugih narodov in držav.

– *Druge oblike ocenjevanja:*
Učenci v skupini organizirajo tabor preživetja.
Odprto vprašanje: Kako vem, da zmorem preživeti mesec dni na taboru preživetja skupaj z učenci iz Ukrajine?



Kompleksno vprašanje: Kakšne so možnosti in na kaj je treba biti pripravljen, da preživimo skupaj z učenci iz Ukrajine mesec dni na taboru preživetja?

Avtentične naloga: V skupini organizirajte in predstavite enomesečno življenje na taboru preživetja skupaj z učenci iz Ukrajine.

3. korak

Učitelj organizira učni proces, v katerem bo učenec postopoma razvijal poglobljeno razumevanje življenja ljudi v skupnosti.

Primeri dejavnosti, s katerimi bodo učenci dokazali poglobljeno razumevanje zakonitosti življenja ljudi v skupnosti

Navedeni so primeri nalog za razvijanje posameznih faz kognitivnega mišljenja po Andersonovi in Krathwohlovi taksonomiji v navezi z razvojem posameznih kompetenc podjetnostnega kompetenčnega okvira.

ZNANJE	1. Zapomnitev	2. Razumevanje	3. Uporaba	4. Analiza	5. Sinteza	6. Ustvarjanje
Faktografsko znanje	Učenci izberejo med lističi pojme, ki opredeljujejo značilnosti življenja v skupnosti.		Na podlagi intervjujev, analize anketnih vprašalnikov idr. učenci ugotavljajo želje, potrebe, značilnosti in razlike med posamezniki v družbi.	KP - odkrivanje priložnosti	KP - vizija	
Konceptualno znanje	Učenci ob primerih prepoznajo uveljavljanje človekovih in otrokovih pravic in dolžnosti (pri nas in drugje, danes in nekoč).	KP – izkustveno učenje	Učenci primerjajo odgovore in argumentirajo stanje v družbi ob interpretaciji odgovorov.		Predstavi vizijo družbe, pri čemer utemelji, zakaj sta pomembni strpnost in odgovornost (do sebe in drugih, do učenja, obveznosti).	KP – izkustveno učenje
Proceduralno znanje	Učenci uporabljajo različne strategije obvladovanja čustev, odločanja in reševanja različnih vprašanj, npr. medosebnih, intelektualnih.	Ob pogovorih, v spisih/ esejih ipd. izražajo lastna mnenja in stališča o življenju v skupnosti (dokazujejo razumevanje različnih vlog posameznika v skupnosti – v družini, lokalni skupnosti, razredu).	Vključevanje virov, ustvarjalnost	Učenci oblikujejo intervju ter predlagajo metodologije obdelave podatkov zbranih odgovorov.	Na podlagi zagovarjanja lastnih stališč utemelji pomen delitvene ekonomije (npr. razvoj skupnih centrov za uporabo tehnike in tehnologije) in s tem dokaže razumevanje trajnostnega razvoja).	Izdelajo načrt medgeneracijskega sodelovanja na ravni šole ob izbrani temi (npr. menjava predmetov in storitev; izdela osnutek projekta selitve družine – predstavi zadolžitve in odgovornost posameznika ipd.)

Etično in trajnostno razmišljanje, ustvarjalnost

ZNANJE	1.	2.	3.	4.	5.	6.
	Zapomnitev	Razumevanje	Uporaba	Analiza	Sinteza	Ustvarjanje
Metakognitivno znanje	Poznajo različne učne strategije, analizirajo in presojajo njihovo učinkovitost.					Predstavijo lastna razmišljanja, kako so prišli so predloga za organizirajo enomesečnega življenja na taboru preživetja skupaj z učenci iz Ukrajine.

Samozavedanje in samoučinkovitost

Viri in literatura

Backward Planning – How Assessment Impacts Teaching and Learning – IDRA https://educationaltechnology.net/backward-design-understanding-by-design/

Barle, A. (2018). Instrumentalizacija znanja – šole organizacije za hitro dostavo znanja?. V *Genialna prihodnost – genetika, determinizem in svoboda*, str. 239–249; https://www.zrss.si/bzid/geni/pdf/barle-clanek-2.pdf

Novak, B. (2018). Oris razsežnosti simbolnih reprezentacije kot izvorov znanja in verovanja. Instrumentalizacija znanja in genericizem na škodo specialnih vsebin.

Wiggins, G. P., McTighe, J. (2005). Understanding by Design. Association for Supervision & Curriculum Development.

Wilson, O. L. (2016). *Anderson and Krathwohl Bloom's Taxonomy Revised*. Understanding the New Version of Bloom's Taxonomy.

https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/UbD_WhitePaper0312.pdf

https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/UbD_WhitePaper0312.pdf