

Naslov članka/Article:

Podjetnostna kompetenca v kontekstu spreminjanja didaktičnih učnih strategij

Entrepreneurship Competence in the Context of Modifying Didactic Learning Strategies

Avtor/Author:

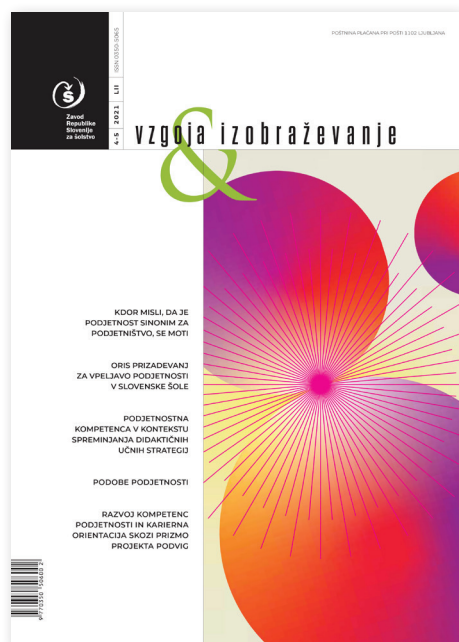
Tatjana Krapše

<https://doi.org/10.59132/viz/2021/4-5/14-18>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje 4-5/2021, letnik 52

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2021

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

Tatjana Krapše,
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

PODJETNOSTNA KOMPETENCA V KONTEKSTU SPREMINJANJA DIDAKTIČNIH UČNIH STRATEGIJ

Entrepreneurship Competence in the Context of Modifying Didactic Learning Strategies

IZVLEČEK

V prispevku se poudarja pomen premišljene in ustrezno izbrane učne strategije, ki jo strokovni delavec načrtuje za razvijanje podjetnostne kompetence. Pri tem se avtorica naslanja na tiste teorije učenja, ki postavljajo učenca v vlogo aktivnega sooblikovalca in ustvarjalca učnega procesa. Prispevek nagovarja strokovne delavce, da v fazi načrtovanja premislijo katera védenja, zmožnosti in spretnosti bo učenec uporabil ali pa razvijal, da bi dosegel zastavljene vsebinske cilje in razvijal izbrane kompetence. Poudarek je na učiteljevi kritični presoji pri načrtovanju pouka po principu vzratnega načrtovanja, ki osmišlja izbor dejavnosti za doseg ciljev učenja in je v podporo razvoju podjetnostne kompetence. Poglobljeni pristop k vzratnem načrtovanju strokovnega delavca posledično vodi k izboru ustreznih učnih strategij za doseg načrtovanih ciljev.

Ključne besede: podjetnostna komepetenca, vzratno načrtovanje, učne strategije, osnovna šola

ABSTRACT

The paper highlights the importance of a well-thought-out and appropriately selected learning strategy, designed by the professional to develop the entrepreneurship competence. The author refers to those theories of learning that place the learner in the role of an active co-designer and co-creator of the learning process. The paper encourages the professional staff to take the time in the planning phase to think about which knowledge, abilities and skills the learner will use or develop in order to achieve the set content-related goals and develop the selected competences. Emphasis is placed on the teacher's critical assessment when planning lessons according to the backward design principle, which makes sense of the selection of activities for achieving the learning goals and supports the development of the entrepreneurship competence. An in-depth approach to backward design consequently guides the professional to choose appropriate learning strategies for achieving the planned goals.

Keywords: entrepreneurship competence, backward design, learning strategies, primary school

Kako pogosto si kot strokovni delavec in/ali ravnatelj zastavite vprašanje: »Za katero obdobje življenja pripravljamo/učimo učence oz. otroke, ki so nam zaupani?«

V ozračju hitrih sprememb na področju znanosti in tehnologije, 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. Vse več ljudi je potisnjenih na obrobje družbe. Nevarnost odtujenosti, ki nastaja zaradi tega, je sprožila potrebo po negovanju demokratičnega državljanstva. To izkazuje težnjo, da so ljudje obveščeni in čutijo potrebo po participaciji za svojo družbo in državo; da se zanimajo za dogajanje okrog njih in delujejo

proaktivno. Znanja, spretnosti in zmožnosti za proaktivno delovanje v družbi se v tem procesu zelo hitro spreminjajo in s tem tudi same službe ter možnosti zaposlovanja. Zato je naloga šole, da od osnovnošolske stopnje dalje učenca opolnomoči na poti vraščanja v družbo, tudi z razvijanjem kompetence podjetnosti.¹

Vsi zaposleni na področju vzgoje in izobraževanja, še posebej pa zaposleni v šolah, to občutite in doživljate pri svojem delu v zadnjem letu dni, ko ste morali čez noč spremeniti učne strategije za doseganje zelenih rezultatov v času dela na daljavo.

Kako pogosto smo se šolniki pred začetkom pandemije vprašali, kdaj, kako bodo učenci v osnovni šoli in ne na-

¹ Uvod v 1. konferenco o razvoju podjetnostne kompetence v osnovni šoli, marec 2019.

zadnje tudi pedagoški in vodstveni delavci tako intenzivno uporabili digitalno kompetenco ali vsaj zmožnost uporabe IKT v učnem procesu?

Ali pa kako pogosto si zastavljamo vprašanje: »Kaj se dogaja učencem, ki med poukom ne sodelujejo? O čem razmišljajo, kaj v danem trenutku res zmorejo?« Veliko pedagoških delavcev vas je v zadnjem letu opazilo in preštelo, koliko je učencev, ki ne sodelujejo, in kateri so. Se ne priključijo npr. na ZOOM. Veliko je tistih, ki smo začeli poglobljeno izražati skrb za vse večje razlike med učenci, ki nastajajo zaradi večje oz. manjše prisotnosti v učnem procesu.

In kaj ima to skupnega s podjetnostno kompetenco, ki jo bom v nadaljevanju poskusila predstaviti kot sprožilca bistvenih in razvojno dolgoročnih posledic v načinu razmišljanja o namenu in ciljnih učenja, o vlogi učitelja in učenca ter ne nazadnje ravnatelja v osnovni šoli.

Z razpisom projekta z naslovom »Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v osnovnih šolah«, ki je bil objavljen februarja, 2017 z namenom spodbuditi način razmišljanja in razumevanja podjetnosti v osnovnih šolah kot zmožnost razvijanja ustvarjalnosti, inovativnosti in proaktivnosti posameznika in skupin, smo dobili možnost ozaveščanja mladih o pomenu razvijanja pomembnih družbenih vrednot, veščin, poleg znanj, od začetka šolanja dalje. Kot glavna dva cilja razvojnega projekta sta bila zapisana:

- **razvoj, preizkušanje, implementacija, spremljanje in evalviranje celovitega modela podjetnosti v osnovni šoli in odprtega ter prožnega prehajanja med osnovno šolo in okoljem;**
- **opolnomočenje šolajočih se (učencev v osnovni šoli) in strokovnih delavcev (učiteljev, svetovalnih delavcev, drugih strokovnih delavcev, vodstvenih delavcev in ravnateljev v OŠ) s kompetenco podjetnosti.**

Od samega začetka dela razvojnega tima projekta smo vsi člani, pedagoški delavci na Zavodu RS za šolstvo, skupaj s konzorcijskimi partnerji² vzpostavili vzajemen odnos pri usposabljanju strokovnih in vodstvenih delavcev šol, vključenih v projekt (30 razvojnih OŠ in 90 implementacijskih OŠ). Vendar so se že v začetni fazi skupnega dela pojavili določeni izzivi, ki jih je bilo treba sproti in stalno razreševati:

- **način razmišljanja pedagoških in nepedagoških članov razvojnega tima projekta,**
- **postavljanje ciljev in pričakovanih rezultatov razvojnega tima projekta,**
- **vodenje učnega oz./in delovnega procesa.**

Čeprav so nam bili skupni cilji razvijanje ustvarjalnosti, inovativnosti ter sprejemanje tveganj, načrtovanje in vodenje razvojnih nalog in projektov oz. pedagoškega

procesa, smo se dela lotevali na različne načine pri iskanju skupne poti, kako priti do želenega rezultata. Sinhronizacija delovnega procesa je bila na začetku projekta velik zalogaj, hkrati pa pomemben izziv ugaševanja celotnega razvojnega tima projekta od razumevanja pojma podjetnostne kompetence prek vodenja učnih in delovnih procesov do razumevanja pričakovanih rezultatov. Prehojena pot je izrazil dokaz trdovratnega vztrajanja na ustaljenih vzorcih dela, ki ga zmoremo preseči le z intenzivnim timskim delom. Prehojena pot je značilna za sleherno uvajanje novosti, še posebej v procesu razvojnega dela. Zato ni bilo nenavadno, da so se z identičnimi zagatami ukvarjali tudi šolski projektni timi razvojnih ter kasneje tudi implementacijskih šol. Vendar je čar v tem, da smo prešli pomembno fazo ugaševanja, za kar ni receptov in bližnjic.

Ob sami prijavi projekta smo sicer skupaj zapisali, da bodo rezultati projekta sledili na:

vsebinsko-konceptualnemu področju:

- dokument z opredelitvijo razumevanja kompetence podjetnosti v šolskem prostoru v Republiki Sloveniji pri vključevanju podpornega okolja, ki temelji na vzpodbujanju trajnostnega razvoja za vse udeležene v projektu,
- razviti model/-i za razvijanje kompetence podjetnosti na temelju kompetenčnega okvira na vseh štirih vsebinskih področjih (okolje, sociala, kultura in gospodarstvo),
- pripravljene načini ugotavljanja lastnih močnih področij za učence (tudi učence, ki so vključeni v PP) na poti karijerne orientacije,
- oblikovana javna spletna stran z naborom rezultatov projekta za razvoj kompetence podjetnosti po zaključnem projektu

ter na

pedagoško-didaktičnemu področju:

- **razvite strategije, didaktični pristopi oz. prakse za razvijanje kompetence podjetnosti v osnovni šoli,**³
- didaktična gradiva in programi usposabljanja strokovnih delavcev (v obliki delavnic, predavanj, aktivnosti na daljavo),
- razvita gradiva za razvijanje kompetence podjetnosti na ravni šole in razreda,
- publiciranje didaktičnih gradiv za širšo uporabo v slovenskih osnovnih šolah.

Dokaj jasno opredeljeni pričakovani rezultati niso bili povsem enotno razumljen izziv za vse člane razvojnega tima projekta. Marsikdo je na začetku projekta želel, da bi vodstvenim in strokovnim delavcem ponujali ustaljeno prakso z že izgrajenimi modeli in metodami. To sicer ni nič narobe, če izhajamo iz predpostavke, da z določenimi delavnicami, sredstvi in metodami razvijajo tiste kompetence, veščine in zmožnosti, ki so opredeljene v okviru evropskega kompetenčnega okvira podjetnosti. Vendar

2 1. JAVNI ZAVODI, ki so v ustanovitvenih aktih zadolženi za usposabljanje in delo s strokovnimi delavci in ravnatelji na ravni osnovne šole – ŠOLA ZA RAVNATELJE.

2. PEDAGOŠKE FAKULTETE – PeF LJ; UP PeF.

3. GOSPODARSTVO: zbornice ali neprofitni zavod – GZS; CEED SLO.

4. ZNANOST: javne raziskovalne organizacije in raziskovalne ustanove – INSTITUT JOŽEF STEFAN.

5. NVO s področja: prostovoljne organizacije ali mladinske organizacije, ki zagotavljajo mrežo posameznikov; javni zavodi na področju kulture in nevladne kulturne organizacije, ki so ustanovljene kot društva, zasebni zavodi, ustanove in druge nevladne organizacije, ki so registrirani za opravljanje kulturno-umetniških dejavnosti ter za posredovanje kulturnih dobrin v Sloveniji – SIMBIOZA.

3 Vir: prevod.

poglobljeni razmislek o tem, kaj bistveno vpliva na razvoj ustvarjalnosti, inovativnosti ter sprejemanja tveganj, načrtovanje in vodenje razvojnih nalog in projektov oz. pedagoškega procesa, vodi k odgovoru, da je ravno učni in/ali delovni **proces** tisti, ki podpira oz. omejuje razvoj prej navedenega. **Poudarek je na procesnosti in ne ponujanju oz. posredovanju ustaljenih praks.** Skratka, ustaljena učna in delovna praksa se v obdobju izvajanja projekta izkazuje kot pomemben strokovni prispevek s katerega koli področja (socialne, kulture, gospodarstva ali humanitarnih dejavnosti in ne nazadnje vzgojno-izobraževalnega področja), toda ne kot **posredovane nekatere vedenj in znanj, temveč kot odziv na vprašanja in potrebe uporabnikov (strokovnih in vodstvenih delavcev) pri reševanju lastnih izzivov.**

Glede na to da v projektu želimo izhajati iz že znanih in uporabljenih delovnih ter didaktičnih postopkov in strategij, nas ne sme čuditi, da so strokovni delavci v začetku projekta izražali razočaranja, češ da:

- so vse to že delali, kar se uvaja v projektu,
- ni jasnih navodil in strategije dela,
- so pričakovali konkretne aktivnosti, ki so jih nekatere šole izvajale v predhodnem projektu YouthStart, ipd.

Po dveh letih intenzivnega dela v projektu pa se je mnenje udeležencev, še posebej strokovnih in vodstvenih delavcev razvojnih šol, izrazito spremenilo. To potrjujejo izjave ravnateljev in strokovnih delavcev, češ da je zelo težko slediti usmeritvam, ki so pomembne pri realizaciji ciljev projekta, vendar jih je trdo timsko delo v kolektivu zelo povežalo,⁴ kar je vodilo v spreminjanje stališč posameznika o tem, kaj je vloga učenca in učitelja v učnem procesu, ne nazadnje tudi v perspektivi vodstvenih delavcev glede vloge ravnatelja v procesu izgrajevanja učeče se skupnosti. V čem je bistvena sprememba?

Vedno več strokovnih delavcev namreč navaja, da so v obdobju izvajanja projekta pridobili veliko večje zaupanje v učence, saj jim v učnem procesu vse bolj omogočajo izražati lastne ideje, ustvarjajo pogoje za uresničevanje le-teh in seveda posledično vse bolj vključujejo učence v načrtovanje učnega procesa. Ob tem se strokovni delavci izpostavljajo **delu s tveganji**, kar je ena od pomembnih



kompetenc znotraj podjetnostnega kompetenčnega okvira. In ravno tu se pojavi razlika med tem, kar so v učni praksi že počeli, in novimi pristopi. Če so učenci že izvajali določene dejavnosti pred začetkom projekta, je zdaj drugače to, da le-teh dokončno ne načrtuje učitelj, temveč so rezultat načrtovanja dela učencev, potem ko opredelijo pričakovani rezultat (v projektu govorimo o opredeljevanju izziva) glede na izražene učenceve ideje. Tisti strokovni delavci, ki zares sledijo razvoju posameznih kompetenc podjetnostnega kompetenčnega okvira, vedo in povedo, da ni mogoče zagotoviti razvoja podjetnostne kompetence, ne da bi spreminjali oz. prilagajali didaktične učne strategije. V tem okviru se vse bolj uveljavlja potreba po timskem delu ne le učencev, temveč tudi strokovnih delavcev pri načrtovanju in izvajanju učnega procesa.⁵ To sicer ni novost. Vsaj 30 let se v učni praksi govori in uvaja medpredmetno sodelovanje in izvajanje pouka, je pa novost v tem, da se pri uresničevanju podjetnostnega kompetenčnega okvira nujno vključuje učence in strokovne delavce v proces od oblikovanja skupnega izziva do »praznovanja«, v pedagoškem jeziku bi temu rekli evalvacije doseženih učnih rezultatov, dosežene nove vrednosti. In da se to lahko zgodi, je treba na novo opredeliti razumevanje medpredmetnosti. Če se doslej v praksi uporablja pojem medpredmetnega povezovanja z vidika povezovanja vsebin iz učnih načrtov različnih predmetov, je pri razvoju podjetnostnih kompetenc treba misliti na razvoj posameznih veščin, spretnosti in zmožnosti, ki se odražajo v postopkih, značilnih za določeno disciplino.

Npr.: za razumevanje in razvoj naravoslovnih postopkov, v okviru česar se v šolah pogosto izvaja raziskovanje naravoslovnih pojavov in procesov, je treba poznati zakonitosti naravoslovnega raziskovanja. Oz. bolje rečeno, učenec mora imeti razvite veščine opazovanja, primerjanja itd., postavljanja hipotez, povzemanja ... V povezavi z razvojem podjetnostne kompetence to pomeni, da učenec, ki realizira cilje učnih načrtov, načrtno ali nenačrtno razvija in uporablja posamezne podjetnostne kompetence. Že uvodoma mora sam oz. v skupini izbrati izziv, ki ga mora razumeti, da lahko začne z raziskovanjem. Postavljanje, oblikovanje oz. opredelitev izziva pa je prva in nepogrešljiva faza razvoja podjetnostne kompetence, zapisana kot prva od treh sklopov podjetnostnih kompetenc.

Tako je npr. v učnem načrtu za naravoslovje in tehniko izpostavljeno poglavje raziskovanja, kjer je zapisano: »Raziskovanje je v učnem načrtu po novem eksplicitno zapisano. Med vsemi tipi raziskav naj bi razvijali metodologijo znanstvenega raziskovanja, ki poteka po ustaljenih fazah. Med poukom naj učenci samostojno načrtujejo, izvajajo in interpretirajo pridobljene podatke. Učiteljeva vloga je tu predvsem usmerjevalna. **Področje raziskovanja naj predlagajo učenci sami.**«⁶

In če učenci sami predlagajo področje raziskovanja, je naravno, da ga izberejo iz njim znanega okolja. Le v tem primeru bodo motivirani za delo in bolj vztrajni. Pa smo spet pri razvoju in uporabi podjetnostne kompetence, za katero je značilno, da je treba izzive izbirati iz okolja in jih preučevati z namenom snovanja nove vrednosti za posameznika in okolje. V tem kontekstu se zgodi preobrat razumevanja medpredmetnosti z vidika povezovanja

4 Odgovori in mnenja ravnateljev in strokovnih delavcev so pridobljeni ob izvajanju intervjujev ter v zapisih letnih poročil šol.

5 Vir slike: <https://www.esmartarena.com/catalogue/100/20-kljucevs-za-uspesno-timsko-delo>.

6 UN Naravoslovje in tehnika, str. 26.

vsebin iz učnih načrtov v razvijanje raziskovanja realnega sveta, ki vključuje razvoj in uporabo védenj in znanj, enakovredno razvoju in uporabi postopkov, veščin, zmožnosti in/oz. kompetenc. Da bi se to zgodilo, je nedvomno učiteljeva temeljna naloga izbirati učne strategije, ki takšno delo dejansko omogočajo. Hkrati pa se ob takih izzivih šola (učenci in strokovni delavci) nujno izpostavijo sodelovanju z lokalno skupnostjo, ožjega in širšega pomena. Tako šola odpira vrata navzven v učnem procesu.

Bistvena sprememba zgoraj opisanega in razumevanje pomena izbora učnih strategij se izraža v načrtovanju učnega procesa. Značilnost učiteljevih učnih priprav je, da najpogosteje izhajajo iz izbora ciljev, vsebin, standardov znanj iz učnega načrta, ali še raje iz učbenikov, in temu prilagajajo dejavnosti, s katerimi bodo učenci razvijali prej navedeno.

Da bi razvijali podjetnostno kompetenco, pri kateri je pomembna prehojena pot od opredeljenega izziva do ustvarjanja nove vrednosti, je treba **načrtovati vzvratno**.

Zakonitost vzratnega načrtovanja je v fazah, ki so reverzibilne standardnemu načinu načrtovanja. Tako se pri vzratnem načrtovanju vse skupaj začne z opredelitvijo izziva, ki ga raziskovalec opredeli s pričakovanim rezultatom. Temu sledi postavitve raziskovalnega vprašanja, ki raziskovalca vodi k oblikovanju korakov oz. dejavnosti, da pride do pričakovanega rezultata. Za strokovnega delavca je tu pomembno, da za vsak korak (dejavnost) dobro predvidi katera védenja, postopke, veščine mora imeti raz-

iskovalec (učenec) razvite ali pa jih bo razvijal, da pride do zelenega rezultata.

Vzvratno načrtovanje dejansko preusmerja način mišljenja strokovnih in vodstvenih delavcev, ki prehajajo iz razmišljanja o tem, **kaj bomo (je potrebno) obravnavali** pri nekem predmetu, v nekem razredu, v razmislek o tem, **kako poglobljeno bodo učenci nekaj razumeli in transformirali začetno razumevanje** nečesa, kar je zapisano v učnih načrtih in/oz. standardih.⁷

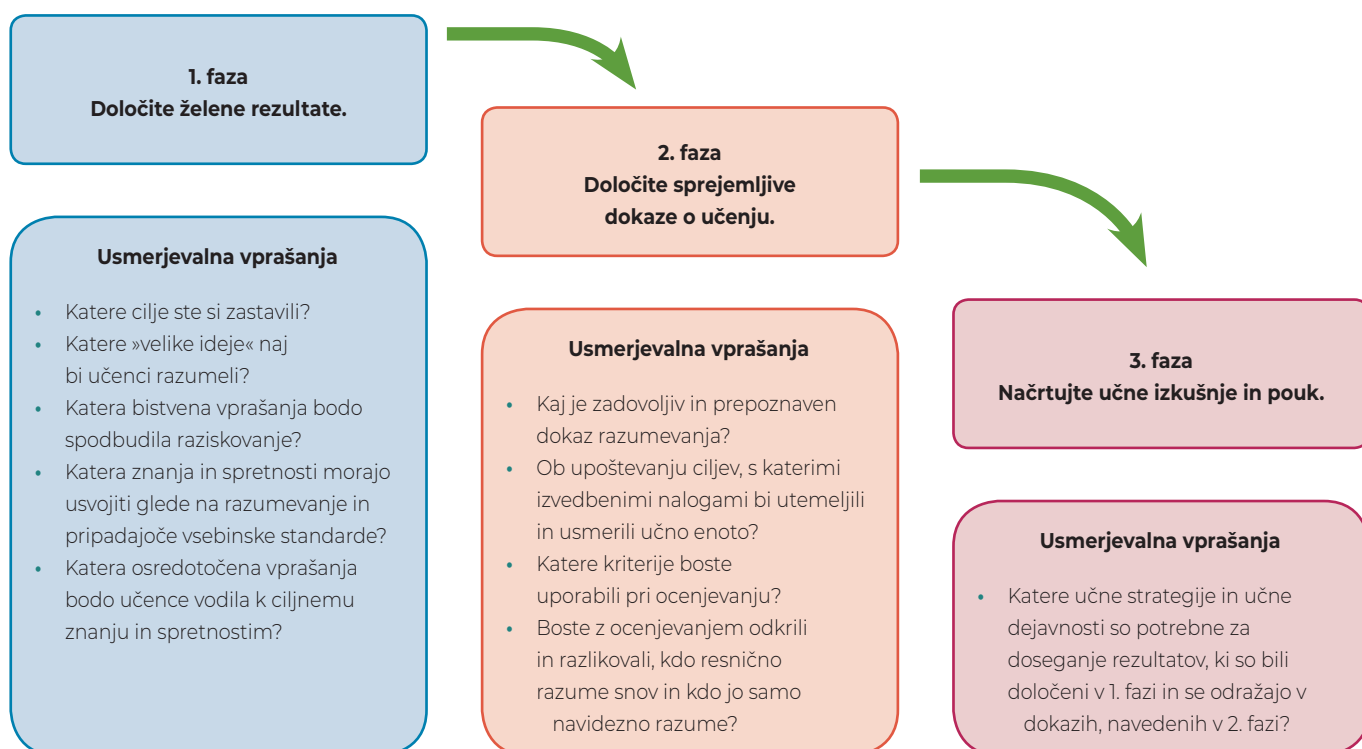
Upoštevač zgoraj zapisano, je naloga strokovnega delavca, da v učnem procesu spodbuja in daje priložnosti za organizacijo takšnega učnega okolja, ki bo učenca postavljalo v ospredje pred realizacijo vsebin in ciljev učnih načrtov. O čem razmišljam?

Zavedajoč se, da je strokovni delavec in posredno vodstveni delavec odgovoren za realizacijo ciljev in standardov določenega predmeta na letni ravni, je prav tako zavezujoč in odgovoren za poglobljeno razumevanje le-teh. Nič novega! Vendar je z vidika razumevanja učenčevih dosežkov pomembno, kako bo strokovni delavec izbral učne strategije v podporo razvoja inovativnosti, ustvarjalnosti in podobnih veščin. Skrivnost je seveda v razumevanju in implementaciji teorij učenja, ki enkrat postavljajo v ospredje bolj tehnike, metode, načine poučevanja z namenom spodbujanja zelenih vzorcev v procesu učenja, drugič pa bolj učenčevo iniciativo za doseganje zelenih rezultatov oz. sledijo zakonitostim razvojne psihologije človeka in fazam mentalnih,

POUČEVANJE ZA RAZUMEVANJE: VZVRATNO NAČRTOVANJE

Poučevanje za razumevanje, ki sta ga ustvarila Grant Wiggins in Jay McTighe, predstavlja okvir za razvoj kurikuluma.

Poučevanje za razumevanje: faze vzratnega načrtovanja



7 Povzeto po: Jay Mc Tighe. Understanding by Design. Stages of Beckward Design. <https://edusasha.com/the-guide-to-everything-elearning/instructional-design-and-development-part-i/the-basics-of-instructional-design/understanding-by-design/>.

socialnih in čustvenih procesov pri učenju. Ni vseeno, katero didaktično strategijo bo strokovni delavec ubral, če se odloči, da bo učenec razvijal inovativnost, ustvarjalnost, timsko delo ipd. Zato se v kontekstu razvoja podjetnostne kompetence vsekakor bolj izpostavljajo teorije, kot so socialno-kognitivna in konstruktivistična teorija učenja ter socialni konstruktivizem. V zadnjem letu dni, pri delu na daljavo, pa se je nenačrtovano zelo potencirala uporaba teorije socialnega interakcionizma.

Socialni konstruktivizem, ki poudarja pomen interakcije med posamezniki in njihovim okoljem v procesu učenja, je med najbolj izstopajočimi teorijami, ki podpirajo razvoj podjetnostne kompetence. Zagovorniki slednje menijo, da se učenčev pogljobljeno razumevanje procesov in pojavov lahko razvija le v obliki soodvisnega sodelovalnega odnosa med odraslo osebo in učencem. Odnos strokovnega delavca in/ali strokovnjaka iz okolja se izraža v vodenju, usmerjanju in podpiranju učenca oz. ustvarjanju spodbudnega učnega okolja, kjer ima učenec možnost izpostavljati vprašanja na realne, njemu lastne izzive. Primerjalno s tradicionalnim načinom učenja transmissijski odnos poučevanja nadomesti odnos transformacijskega učenja in razvijanja učenčevega znanja. Tako učenec razvija samostojnost in se posledično uči ter razvija posamezne kompetence podjetnostnega kompetenčnega okvira (inicijativnost, odkrivanje priložnosti, samozavedanje in samoučinkovitost, vztrajnost ipd.). V praksi strokovni delavci razvijajo različne učne strategije za razvoj podjetnostne kompetence, vendar so vsem enotne faze, ki podpirajo inovativnost, ustvarjalnost ter preostale veščine, vključno z možnostjo samoregulacije kot pomembno komponento podjetnostne kompetence.

Prvi korak izvajanja učnega procesa je vsekakor načrtovanje. V tej fazi strokovni delavci zelo izpostavljajo bistveno spremembo od ustaljene prakse tako, da prisluhnejo idejam učencev pri oblikovanju izziva ter sledijo interakciji med učenci z vidika vrednotenja idej in izbora najboljše.

V naslednji fazi mora strokovni delavec oceniti, katere konkretne dejavnosti bodo učenca pripeljale do zelenega rezultata, s katerimi znanji, vedenji in veščinami/kompetencami se bo učenec srečal v učnem procesu (jih uporabil ali pa šele razvijal), ocenti pa mora tudi verodostojnost

dokazov, s katerimi bo učenec izražal doseženi rezultat. V tej fazi torej učitelj že načrtuje preverjanje in ocenjevanje, še preden se loti operacionalizacije načrtovanja.

Šele tu nastopi končna faza, operacionalizacija učnega načrta na mikroravni (v strokovnem jeziku uporabljamo pojem sprotno načrtovanje), ko se strokovni delavci odločajo o konkretnih učnih korakih v podporo razvoju podjetnostne kompetence. Šele tu načrtujejo konkretne aktivnosti za razvoj posameznih kompetenc v podporo vedenj, znanj oz. ciljev in standardov učnega načrta.

V izvedbeni fazi pa se strokovni delavec večkrat prepušča t. i. delu s tveganji, če želi slediti učenčevim idejam. To ne pomeni, da zanemarija usmerjanje učencev na poti k doseganju zelenih rezultatov. Nasprotno. Z ozaveščanjem izbora konkretnih aktivnosti za razvoj konkretnih kompetenc/veščin strokovni delavec podpira in usmerja učenca na poti k razvoju samostojnosti in neodvisnosti pri doseganju zelenih rezultatov.

In če se ob koncu ponovno vrnemo k vprašanju: »**Za katero obdobje življenja pripravljamo/učimo učence oz. otroke, ki so nam zaupani?**«, se nam ponuja preprost odgovor: V učnem procesu moramo ustvarjati pogoje za razvoj samostojnega, ustvarjalnega in inovativnega posameznika, ki bo znal slediti svojim idejam, pri tem pa ne bo odpovedal, ko bo naletel na težave, temveč se bo zmožl učiti iz napak. Proces tovrstnega učenja pa ponuja razvoj podjetnostne kompetence že v času osnovne šole in je podprt z učnimi strategijami, utemeljenimi na socialno-konstruktivni teoriji učenja.

V takih učnih situacijah ni receptov oz. učnih priprav, ki bi bile prenosljive iz prakse v prakso. Pomembno pa je razumevanje in ozaveščanje učnih strategij, pri čemer je vloga strokovnega delavca v funkciji transformacije, v zameno za transmisijo vedenj in znanj.

Potem ko smo prešli obdobje učenja na daljavo, bi bila narajena škoda, če bi se vrnili k ustaljenim vzorcem učenja in poučevanja, saj smo skupaj z učenci vložili veliko napora v iskanje novih priložnosti za razvoj njihovega znanja ter poglobljenega razumevanja na bolj samostojen in odgovoren način.

VIRI IN LITERATURA

Poľšak, A. (ur.) (2019). *EntreComp: Okvir podjetnostne kompetence*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/entrecomp.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 & 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>

EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework (Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, C. (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>

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>

Vir slike: <https://www.esmartarena.com/catalogue/100/20-kljucev-za-uspesno-timsko-delo>

Wiggins G. Mc Tighe J. *Understanding by Design*. (2005). *Stages of Beckward Design*. ASCD. USA. <https://edusasha.com/the-guide-to-everything-elearning/instructional-design-and-development-part-i/the-basics-of-instructional-design/understanding-by-design/>

Štrukelj A. (Ure.) (2011). *UČNI NART: Naravoslovje in tehnika*, str. 26. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_naravoslovje_in_tehnika.pdf