

UMEŠČANJE PREČNIH KOMPETENC OZIROMA SPRETNOSTI V PROCES POSODOBITVE IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMOV

V izobilju različnih kompetenc je treba uravnoteževati ter povezovati različne splošne in specifične kompetence ter spretnosti.¹ Razvijati jih je treba sistematično in kontinuirano. To je povezano s prenovo izobraževalnih programov po celotni vertikali. Pri tem vključujemo posodobitev Kurikula za vrtce, učnih načrtov osnovnih šol in katalogov znanj v srednji šoli. Pomemben element za njihovo nadgradnjo je tudi okrepljena medpredmetnost, so se poenotili udeleženci drugega srečanja o izzivih prihodnosti vzgoje in izobraževanja.

Prav vse prečne kompetence so pomembne, ključna je njihova krepitev tako pri strokovnih delavcih kot tudi pri zunanjih strokovnjakih. Celostno in bolj ozaveščeno jih morajo razvijati in preverjati vsi deležniki vzgojno-izobraževalnega procesa. V izobraževalnem prostoru se bodo zato morali dogovoriti, katere kompetence želimo razvijati v družbi in kje v urniku VIZ najti čas za to.

V diskusiji o vključevanju prečnih kompetenc in spretnosti v douniverzitetne izobraževalne programe so si zadali cilj, kako implementirati izkušnje osmih projektov, ki med letoma 2016 in 2022 razvijajo splošne kompetence mladih in jih sofinancira bodisi ESS bodisi Erasmus+, v učne načrte, je orisal **dr. Borut Čampelj** iz Službe za digitalno izobraževanje na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport. Katere predloge za kurikularno prenovo so oblikovali iz izkušenj, ki so jih pridobili v svojih projektih?

»Predvsem ozaveščamo sodelujoče, da se bralna pismenost ali učni jezik razvijata v procesu učenja, v katerega so vključene prečne veščine kot podporne. Pri načrtovanju učitelji niso izhajali samo iz učnih načrtov, ampak so hkrati uvajali gradnike in skozi njih razvijali veščine. Zato bi bilo smiselno integrirati veščine v vse sestavine učnega načrta, predvsem med cilje, saj bi to omogočalo tri ravni uvajanja gradnikov: ozaveščanje, spremljanje, vrednotenje,« je našela koordinatorica projekta **OBJEM: Bralna pismenost in razvoj slovenščine (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacije, Modeli)** dr. Sandra Mršnik z Zavoda Republike Slovenije za šolstvo.

V projektu, v katerem sodeluje 59 vzgojno-izobraževalnih ustanov, so razvili gradnike bralne pismenosti in vzporedno s tem v vrtcih in šolah ustvarjali pogoje za učečo se skupnost. Posebej so poudarjali pomen učnega jezika in s tem zavedanje o pomenu jezika pri vseh predmetih. Tudi, da so osnova za razvoj gradnikov besedila različnih vrst in zahtevnosti, ki se po vertikali stopnjujejo z obsegom, abstraktnostjo in poglobljenostjo.

Čeprav so prečne kompetence že zapisane v obstoječih učnih načrtih, se v poučevalni praksi ne udeležajo načrtno in sistematično. Eden od razlogov je lahko ta, da učitelji niso popolnoma opolnomočeni za njihov celovit razvoj pri učečih se, zato jih ne prepoznajo vedno kot dovolj pomembne, da bi jih vsakodnevno vključili v svoje poučevanje. Med epidemijo, ki

¹ V strokovni literaturi obstaja vrsta različnih modelov in definicij kompetenc. V procesu posodobitve sistema vzgoje in izobraževanja na področju razvijanja kompetenc učencev in strokovnih delavcev so na MIZŠ vzeli za [izhodišče ključne kompetence za vseživljenjsko učenje](#), kot jih opredeljujeta Svet EU in evropski parlament, pa tudi kompetence 21. stoletja. Ključne kompetence so po naravi prečne in med seboj neločljivo povezane. Sogovorniki se glede temeljnega koncepta in terminologije niso pa se povsem poenotili, tako so uporabljali oba termina kompetenca in veščina, pogosto kot sinonima, čeprav je v definicijo kompetence v skladu z evropskim priporočilom vgrajeno, da ta vsebuje znanje, spretnosti in odnosne naravnosti..

je dodatno spodbudila preobrazbo poučevanja in učenja, so pospešeno razmišljali o tem, kaj je temeljno znanje določenega predmeta, in sklenili, da so njegov pomemben del prečne kompetence in spretnosti, ki so med predmeti prenosljive.

Kaj predlagajo pri kurikularni prenovi? **Drugačen zapis v učnih načrtih in razvoj dobre poučevalne prakse**, ki jo je moč doseči s sistematičnim usposabljanjem, hospitacijami, pogovori po njih, povratnimi informacijami ter mreženjem med vrtci in šolami z izmenjavanjem obetavne poučevalne prakse, meni dr. **Sandra Mršnik**. Sam zapis prečnih veščin v učne načrte verjetno ne bi spremenil poučevalne prakse, zato je treba razmišljati širše – o usposabljanju učiteljev in ravnateljev, ki s svojim delovanjem podpirajo uvajanje veščin. Pri tem je posebej izpostavila komunikacijo, sodelovanje, kritično mišljenje, ustvarjalnost, samouravnavanje in digitalne veščine. *»Učni načrt mora postati temeljno didaktično gradivo za poučevanje, zato bi bilo smiselno – če se bomo tako odločili – veščine integrirati v vse sestavine učnih načrtov in jih konkretizirati v operativnih ciljih. Ko veščino vgradiš v cilj, opredeliš, kako se lahko razvija,«* je bila prepričana.

V projektu **Jeziki štejejo** (2016–2022), v katerem sodelujejo trije vrtci, 16 osnovnih šol, osem srednjih šol in tri univerze, so se osredotočili na **zmožnost raznojezičnosti**. Nekateri jo imenujejo posebna večjezičnost, o kateri je malo poglobljenega znanja, o njej pa obstajajo različni predsodki, stereotipi, strahovi, ki so jih s tem projektom želeli podirati, je opisala prof. dr. **Karmen Pižorn** s Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. V projektu ugotavljajo, kateri so dejavniki, ki na vzgojno-izobraževalnih zavodih podpirajo ali zavirajo podporno učno okolje, da bi lahko vsi učenci in pedagoški delavci razvili raznojezično kompetenco in hkrati podpirali didaktični raznojezični pristop. *»Treba je poudariti, da se raznojezični pristop sicer nekako že implementira pri poučevanju jezikov, nikakor pa še ni prešel na interdisciplinarno raven, da bi se lahko usmeril na druge, nejezikovne predmete, kjer bi lahko veliko naredili za to, da bi raznojezičnost zaživela,«* je izkušnje povzela dr. Pižorn.

Pri vključevanju raznojezičnosti v prečne kompetence lahko to kompetenco uvrstimo tudi med nejezikovne predmete, vendar ne tako, da dodajamo cilje oziroma širimo učne dosežke, ampak omogočamo **dodatne poti, kako do teh ciljev priti** s pomočjo raznojezične kompetence. To pomeni predvsem, da je treba na šolah spremeniti stališča – raznojezičnost je dodana vrednost, ne nekaj, kar zavira in obremenjuje učence – in od enojezičnosti preiti na večjezični pristop.

V projektu **NA-MA POTI – NAravoslovje, Matematika, Pismenost, Opolnomočenje, Tehnologija, Interaktivnost**, pri katerem sodeluje 98 vzgojno-izobraževalnih zavodov (33 razvojnih in 64 implementacijskih), so določili **gradnike in podgradnike naravoslovne, matematične in finančne pismenosti**. Vanje so vključevali procesna znanja in prečne kompetence. Za vsak podgradnik so pripravili opisnike na petih stopnjah izobraževanja, ki se med seboj povezujejo in dopolnjujejo. Ker je bilo v projektu predvideno razvijanje kritičnega mišljenja, so opredelili še dvanajst miselnih procesov in veščin kritičnega mišljenja, je dejala **Jerneja Bone** z Zavoda za šolstvo.

Pri vključevanju prečnih kompetenc v kurikularne dokumente je opozorila zlasti na upoštevanje metodologije oblikovanja pismenosti, torej gradnikov in podgradnikov, ter

razvitih didaktičnih pristopov. Sicer pa opažajo, da kurikulum, učni načrti in katalogi znanj že zdaj podpirajo razvoj naštetih pismenosti, vendar bi to bilo treba **posodobiti v procesnem in odnosnem vidiku, denimo v ciljnih standardih, pričakovanih dosežkih, didaktičnih napotkih**. Ne smemo zanemariti niti vertikalnega in horizontalnega medpredmetnega povezovanja. V kurikularnih dokumentih je treba opozoriti še na razvijanje vsebinskih, procesnih znanj, pismenosti, kompetenc – kje, kako in na kakšen način, pa terja dodaten razmislek, ocenjuje Bone.

*»Upoštevati je treba metodologijo oblikovanja izvedbe kurikulumov, ker v projektu ugotavljamo, da samo sistematično in **kontinuirano izvajanje dejavnosti po celotni vertikali** – ki vključuje razvijanje vseh podgradnikov – omogoča, da bo otrok, učenec, dijak naravoslovno-matematično pismen,«* dodaja.

V projektu **SKUM – Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo** sodeluje 32 partnerjev, med drugim 26 vzgojno-izobraževalnih zavodov. Njegov namen je učencem in dijakom omogočiti neposreden stik z umetnostjo in umetniško izkušnjo, prek česar si dvigujejo sporazumevalne zmožnosti. Pri tem sodeluje več kot 100 umetnikov in kulturnih ustanov, s katerimi razvijajo nove didaktične pristope, vrtce in šole pa razvijajo kot kulturna stičišča, opisuje dr. **Bogdana Borota** s Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem. Za razvoj prečnih in drugih kompetenc priporočajo, da znotraj izobraževalnih programov omogočimo neko **prilagodljivost prostora in časa** za izvajanje nastajajočega kurikula – torej za vsebine, pristope, umetniške prakse in druga področja izobraževanja. Po njegovem vzoru je treba vzpostaviti tudi vertikalo umeščanja kulturno-umetnostne vzgoje in misliti na prehod vrtec-osnovna šola-srednja šola-fakulteta.

*»Ob tem je treba posebej izpostaviti še zakonske podlage za **sistemsko in redno financiranje sodelovanja umetnikov z vzgojno-izobraževalnimi zavodi**. Potrebna je več procesnega načrtovanja tega sodelovanja in razmisleka o ocenjevanju, ki bi ga lahko nadomestili z intenzivnim spremljanjem pedagoškega procesa in razvijanja umetniških potencialov,«* je nanizala dr. Borota.

Svetuje še **širitev in povezovanje učnih okolij**, saj je umetnost zelo utesnjena, če jo poučujemo v klasičnem šolskem okolju, ter drugačen profesionalni razvoj strokovnih delavcev v izobraževanju ob boku umetnikov. S tem bi se kulturne kompetence hkrati razvijale pri vzgojiteljih in učiteljih. Njihovo tandemsko poučevanje je sicer izjemno učinkovito, saj se prepozna komplementarnost – umetnik ne nadomesti učitelja in obratno. Prednost umetnikov je, da pri vsakem otroku in mladostniku iščejo ustvarjalne potenciale in spodbujajo različne poti do cilja, medtem ko učitelji skrbijo za spodbudno učno okolje.

Pri projektu **POGUM (Podjetnost Gradnik za Upanja Mladih) – Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v osnovnih šolah**, v katerem je sodelovalo 30 razvojnih in 90 implementacijskih šol ter vrsta drugih organizacij, so trčili ob tri stereotipe, ki enačijo podjetnost s podjetništvom. V projektu skozi celoten kompetenčni okvir učenci razvijejo petnajst podkompetenc. *»Ključni pomen, ki ga vidimo pri prenosu rezultatov dela, ni zgolj skozi učne načrte, ker je v razvoj podjetnostne kompetence usmerjen razvoj stališč, prepričan, vrednot, in to posega v širši šolski kurikulum. V*

*ožjih učnih načrtih pa jih lahko razumemo skozi elemente, ki jih sestavljajo že sedaj, in **skozi cilje, ki morajo biti operacionalizirani v učnem načrtu,***« je pojasnila **Tatjana Krapše** z Zavoda za šolstvo.

Pri projektu **PODVIG (PODjetnost V Gimnaziji)**, v katerem je sodelovalo 70 gimnazij (55 razvojnih in 15 implementacijskih) ter osem zunanjih partnerjev, skušajo razviti in preizkusiti model celostnega razvoja podjetnostne kompetence pri dijakih ter opolnomočiti strokovne delavce v izobraževanju s to kompetenco. *»Podjetnost ni področje ali predmet, ampak s svojimi kompetencami zajema prečnost in prečne kompetence, kot so ustvarjalnost, vizija, motiviranost, vztrajnost, vključevanje človeških virov, načrtovanje, upravljanje in izkustveno učenje,*« je razčlenil dr. **Anton Polšak** z Zavoda za šolstvo.

Ker imamo tako različne gimnazije, od splošnih do strokovnih, so dognali, da vsebin podjetnosti v šole ne morejo vpeljati na enak način. Prav tako se nima smisla osredotočiti na en sam predmet, pač pa na vse predmete in druge aktivnosti, kot so obvezne in neobvezne izbirne vsebine, medpredmetno povezovanje in interdisciplinarni tematski sklop, ki s povezovanjem treh ali več predmetov nudi odlične priložnosti za razvijanje kompetenc. Za razvijanje kompetence podjetnosti je treba uporabiti vse načine in oblike pouka ter dijakom omogočiti čim več praktičnega dela. Ni dovolj le nekaj vedeti, ampak je treba preiti k dejanjem: nekaj ustvariti, denimo, storitev za razred, šolo, okolico. V osnovnih šolah bi v učnih načrtih na primeru prečne kompetence podjetnosti lahko ohranili splošne cilje in kompetenčna področja, v srednji šoli pa bi operativne cilje morali zapisati tako, da bi bil razviden tako predmetni kot tudi kompetenčni vidik.

V projektu **Inovativna učna okolja, podprta z IKT (Inovativna Pedagogika 1:1)**, v katerem sodeluje 75 vzgojno-izobraževalnih zavodov (od tega 18 razvojnih) in še pet partnerjev, so osnovo našli v učnih načrtih, ki predvidevajo razvijanje osmih ključnih vseživljenjskih kompetenc, med njimi digitalne. Ta je res ena od značilnih prečnih kompetenc, tako kot podjetnost. Ker žal v osnovni šoli nima svojega predmeta, vsaj obveznega ne, jo je treba razvijati v okviru vseh predmetov in drugih šolskih dejavnosti, je pripomnila **Maja Vičič Krabonja** s Škofijske gimnazije Antona Martina Slomška.

Poudarek je na razvijanju v nedovršni obliki, saj gre za nenehen proces, ki ga težko zaključimo. V projektu jih razvijajo tako pri učencih in dijakih kot pri učiteljih. Poleg digitalnih se osredotočajo še na druge značilne kompetence 21. stoletja, kot so samouravnavanje, kritično razmišljanje, sodelovanje in reševanje problemov. Posebej so se posvetili didaktiki in smiselni uporabi tehnologije, kar omogoča doseganje ciljev ter samo po sebi sili učitelja, da organizira razred z aktivnimi učenci. Ker je bilo veliko projektne dela, so razvili ne samo digitalno kompetenco, temveč pokazali več samostojnosti pri pouku na daljavo ter okrepili kompetenco sodelovanja in souravnavanja, posredno tudi podjetnostno kompetenco. Projekte je namreč treba začeti, načrtovati in dokončati, kar vključuje razvijanje samouravnavanja.

»Ključne kompetence so v učnih načrtih napisane že zdaj. Težava pa je, ker so zelo različno napisane pri različnih predmetih: pri nekaterih na štirih, petih straneh, tudi s primeri učnih situacij in idejami, kdaj in kako bi to lahko razvili, medtem ko je pri drugih učnih načrtih z enim stavkom zapisano, da jih je treba razvijati,« je ključne težave ubesedila Vičič Krabonja. Pri

uvedbi sprememb sta nepogrešljivi vizija in podpora vodstva šole, saj to omogoča usposabljanje in sodelovanje učiteljev ter drugačno načrtovanje pouka.

V projektu **ROKA V ROKI: opolnomočenje učiteljic in učiteljev v Evropi za spoprijemanje s kariernimi izzivi prek podpore socialnim in čustvenim kompetencam ter sprejemanju različnosti**, v katerem je eden od evropskih partnerjev Pedagoški inštitut ter MIZŠ, v ospredje postavljajo socialne, čustvene in medkulturne kompetence. *»Te so po naši presoji nekakšna podlaga, ogrodje celotnega učnega procesa, ali kot neka varna podlaga, mehka tla, na katerih se lahko potem vse ostale kompetence razvijajo in rastejo,«* je zatrnila **Ana Kozina** s Pedagoškega inštituta. S projektom v različnih evropskih državah preverjajo, kako bi lahko podpora tovrstnim kompetencam vodila v boljšo opremljenost z njimi ter obenem do boljše razredne klime, bolj vključujočega okolja, boljšega delovnega vzdušja v razredu.

Po navadi nam pri kompetencah manjkata odgovora na vprašanja, *kdaj* in *kako*, posebej kako lahko sistemsko najdemo rešitev, da se tovrstne spretnosti, kompetence, izkušnje umeščajo v vse šole in so dostopne vsem strokovnim delavcem in učencem, je problematizirala Kozina. Pri svojem delu so zato na slovenskih šolah preverjali, do kakšnega učinka pride, če podprejo kompetence učiteljev, kompetence učencev ali kompetence vodstev šol. Kot najbolj učinkovito se je izkazalo vključevanje učiteljev, še posebej ob naslavljanju socialno-čustvenega medkulturnega učenja. V nadgradnji projekta jih bodo zato skušali postaviti v ospredje ter jim nuditi podporo pri razvijanju kompetenc skozi celotno leto za vso šolo.

»Te kompetence si absolutno predstavljam zelo prečno, saj podprejo celotni proces pridobivanja znanja in razvijanja posameznikov v šolskem prostoru. Hkrati poudarjam, da je potreben dodaten čas, ko se tem izkušnjam da priložnost, da se razvijajo ne samo znotraj pouka, ampak še dodatno. Kako in na kakšen način to storiti, pa je stvar razprave,« trdi Kozina.

Eden od pomembnih elementov za udejanjanje sprememb na kompetenčnem področju je prilagodljivost organizacije časa in prostora ter aktivna vloga učečih se. Ko smo aktivni in čustveno vpleteni, se lažje učimo, znanje pa se nekako bolj usede, je strnila **Nada Požar Matijašič** z Urada za razvoj in kakovost izobraževanja na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport.

Mnogi sodelujoči so pri umeščanju teh kompetenc naleteli na oviro – kje v obstoječem sistemu najti čas za to?

Največ spretnosti pri iskanju dodatnih ur za njihovo umeščanje so pokazala vodstva šol, je povedala **Ana Kozina**. Do učencev so s svojim projektom najpogosteje prihajali **znotraj razrednih ur in dnevov dejavnosti**, a vseeno je bilo tega časa absolutno premalo. Ker je med prečnimi kompetencami veliko prečnosti, rešitev vidi v izluščenju temeljnih vsebin in priporočil, ki bi jim nato namenili nek splošen, prilagodljiv čas. Najlažje ga je najti v vrtcih, kjer ne poznajo strukturiranega časa, najtežje pa na predmetni stopnji osnovne šole, je zaznala dr. **Borota**. Zgleden primer se je zgodil med epidemijo in šolanjem na daljavo, ko so **nekateri manjše šole ali oddelki tedensko na urnik umestile integrirane ure medpredmetnega povezovanja oziroma sodelovanja z umetniki**. Pred neželenimi posledicami iskanja dodatnih ur je posvarila **Maja Vičič Krabonja**. To bi se namreč udejanjilo na podoben način, kot če bi pripravljali nov predmet. Učitelji bi v tem primeru imeli izgovor, da skrbijo samo za znanje,

kompetence pa niso več njihova naloga. Sama prečne kompetence razume kot nekaj, kar morajo razvijati znotraj vseh predmetov, ciljno, načrtno ter v podporo drug drugemu. Torej da vsak učitelj ve, kdo razvija kateri delček neke kompetence.

Dr. **Andrej Brodnik** s Fakultete za računalništvo in informatiko Univerze v Ljubljani in Fakultete za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije Univerze na Primorskem je kot **poglaviten izziv izpostavil doizobraževanje učiteljev** za prenašanje kompetenc ter nasprotoval rešitvi, da bi kompetence določali glede na predmet. To bi po njegovih besedah morali storiti glede na program. Minimalni nabor kompetenc mora biti definiran za vse, sicer bo pri učencih prihajalo do prevelikih razlik. **Izvedbeni načrt šole** mora določati za vsak razred posebej, kako se posamezne kompetence vnaša in pri katerem predmetu. Prav tako je smotrno preverjati, ali so učenci na koncu tudi pridobili določeno kompetenco, sicer bodo te spremembe neučinkovite. Opozoril je na to, da so nekateri učitelji pri umeščanju kompetenc bolj spretni kot drugi, kar je potrdila tudi dr. Karmen Pižorn. Zato so včasih izjemnega pomena **timsko izvedene učne ure ali medpredmetno povezovanje v okviru obšolskih dejavnosti**. Vsaj pri jezikih se je izkazalo tako. Glede ocenjevanja kompetenc je posvarila, da sledenje pravilniku – ta določa samo ustno in pisno ocenjevanje – ne bo podpiralo preverjanja prečnih kompetenc. Posebno pozornost je treba nameniti večjezičnemu ocenjevanju, in sicer z naborom kriterijev. Če učenci pri pouku pripravljajo izdelke ali uporabljajo IKT, učitelji s klasičnim preverjanjem znanj s testi ne bodo izvedeli veliko o njihovih kompetencah. Zavzela se je za **prehod k avtentičnemu ocenjevanju znanja, morda celo preverjanju s pomočjo računalnika**. *»Vsekakor moramo na tem področju storiti korak naprej in biti odprti za nove rešitve,«* je pozvala Karmen Pižorn.

Skozi celotno razpravo sta se izoblikovala dva sklopa zaključkov, ki sta ju povzela moderatorja dogodka, dr. Borut Čampelj in Nada Požar Matijašič z MIZŠ.

1. Pri nadgradnji učnih načrtov je treba upoštevati naslednje predloge:

- opredelitev splošnih kompetenc oz. spretnosti in uravnotežena umestitev predmetno specifičnih in splošnih kompetenc;
- dopolnitev didaktičnih priporočil za bolj učinkovite pristope učenja in poučevanja (npr. celovito umeščanje medpredmetnosti po horizontali in vertikali, kar zajema načrtovanje, izvajanje in evalvacijo, povezanost kompetenc s preverjanjem in ocenjevanjem na podlagi standardov znanj).

2. Pomembni elementi za udejanjanje sprememb:

- spodbujanje celovitega in systemskega razvoja kompetenc strokovnih delavcev in zunanjih strokovnjakov;
- spodbujanje celovitega pristopa k razvijanju kompetenc (od zgoraj navzdol, od spodaj navzgor, mreženje in e-skupnosti);
- spodbujanje vsešolskega pristopa:
 - vključitev vseh deležnikov vzgojno-izobraževalnega procesa (vodstvo, strokovni delavci, učeči se, starši, zunanji deležniki),
 - zagotavljanje spodbudnega učnega okolja (arhitektura, notranja oprema, digitalna in druga oprema) v šoli, na prostem, druge ustanove in na spletu,
 - zagotavljanje prilagodljive organizacije dela;
- ozaveščanje o aktivni vlogi učečih se (vključevanje višjih taksonomskih ravni; personalizacija; sodelovalno/vzajemno učenje in vrednotenje);
- upoštevanje posebnosti posameznih kompetenc (npr. kulturna zavest in izražanje skozi kulturno umetnostno vzgojo, podjetnost – obe vključujeta partnerstva in sodelovanje zunanjih strokovnjakov pri organizaciji, sofinanciranju ...);
- zagotavljanje enakih možnosti za vse deležnike.

