

**Dr. Janko Muršak**

## Ocenjevanje v kompetenčno zasnovanih programih

**Povzetek:** Merjenje učinkov izobraževalnega procesa in kriteriji, ki jih zanj postavljamo, povratno vplivajo na potek procesa. Zaradi tega je mogoče pričakovati spremembe v delu izobraževalnih institucij le, če bodo ustrezno definirani kriteriji in postopki merjenja učinkov in ocenjevanja. Kompetenčno zasnovani programi zaradi tega zahtevajo standardizacijo kompetenc do stopnje, ko postanejo merljive. Prikazane analize kažejo, da je merjenje in ocenjevanje kompetenc ne glede na njihovo opredelitev mogoče, čeprav ne enako v vseh njihovih dimenzijah, pri čemer pa zgolj storitev ali izdelek ne pokaže ustrezne ravni razvitosti kompetence. Novi Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju iz leta 2007 skuša s svojimi rešitvami slediti spremembam v strukturi in sestavi programov, vendar ostane na pol poti in z uvedbo sintagme »ni dosegel minimalnega standarda« kot zamenjave za negativno oceno ne daje ustreznih odgovorov.

**Ključne besede:** merjenje kompetenc, minimalni standard znanja, struktura kompetenc, ocenjevanje, pravilnik o ocenjevanju znanja.

UDK: 371.26

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Janko Muršak, izredni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani; e-naslov: janko.mursak@guest.arnes.si*

## Uvod

Kompetenčno zasnovani programi, ki se sicer počasi, vendar vse vztrajneje uvajajo v poklicnem in strokovnem izobraževanju in postajajo imperativ v evropskem prostoru poklicnega in strokovnega izobraževanja, zahtevajo tudi ustrezne spremembe v ugotavljanju rezultatov organiziranega učnega procesa. Način merjenja učinkov izobraževanja in učenja ter kriteriji za njegovo ocenjevanje so namreč bistvenega pomena za koncipiranje procesa in povratno vplivajo na njegovo organizacijo. Ni mogoče pričakovati, da bodo nastale resnejše spremembe v delu izobraževalnih institucij, če bodo še naprej veljala dosedanja merila in načini merjenja rezultatov. Treba je na novo postaviti standarde, ki bodo za učitelje in učence zanesljiv kriterij učinkovitosti in ustreznosti izobraževalnega dela.

Zgornja ugotovitev nas postavlja pred ključni problem našega prispevka. Če je namreč ugotavljanje, preverjanje in merjenje ter na koncu ocenjevanje tisto, kar v veliki meri determinira učni proces, potem ostaja pri kompetenčno zasnovanih programih ključno vprašanje merjenja kompetenc. Kot ugotavlja R. Wesselink s sodelavci, »je načrtovanje na kompetencah temelječega kurikula, načrtovanje procesa učenja in načrtovanje procesov vrednotenja mogoče izvesti le, ko je koncept kompetenc kolikor mogoče nedvoumno definiran. Druga velika past je ocenjevanje, ki ga lahko razumemo kot Ahilovo peto na kompetencah temelječega učenja.« (Wesselink et al. 2007, str. 39) Da bi pa torej lahko kompetence merili, jih je treba toliko standardizirati, da jih prepoznamo in postanejo merljive. To je točka, na kateri se »lomi« uspešnost prenove programov poklicnega izobraževanja, seveda v primerih, ko so programi v resnici kompetenčno zasnovani.

## Kompetenčno zasnovani programi

Kompetenčna zasnovanost programov je proces, ki presega zgolj spremembo dikcije v učnih načrtih, kjer namesto »zna«, napišemo »je zmožen« ali »razume«

ipd., pri čemer vse ostalo ostane nespremenjeno. Nizozemski raziskovalci so izvedli obsežno študijo o pogojih, ki jih je potrebno izpolnjevati, da lahko govorimo o kompetenčni zasnovanosti, pri čemer opozarjajo, da gre najpogosteje za proces, kjer imamo v prvi fazi programe, ki (še) niso kompetenčno zasnovani. V tej situaciji je poudarek predvsem na prenosu vednosti. Za drugo fazo je značilno, da klasične oblike prenosa vednosti vključujejo tudi praktične primere in opise konkretnih situacij iz prakse. V tretji fazi gre za delno kompetenčno zasnovanost, saj se disciplinarni pristop počasi izgublja in se nadomešča s pristopom, pri katerem je v ospredje postavljena praktična dejavnost, v četrti fazi pa je izobraževanje v celoti utemeljeno na kompetencah in konkretnih poklicnih situacijah.

Omenjena študija je oblikovala tudi principe, ki veljajo za kompetenčno zasnovane programe, in s tem izdelala kriterije, po katerih lahko sklepamo o stopnji, na kateri je posamezni program. To je z vidika ocenjevanja v takih programih pomembno, saj so parametri, ki jih v programu ocenjujemo, neposredno povezani z opisanimi principi (Wesselink 2007, str. 45–46). V nadaljevanju jih na kratko povzemamo.

Prvi princip se nanaša na opis kompetenc, ki so podlaga za program in ki jih v našem prostoru predstavljajo poklicni standardi. Profil poklica, ki ga ti predstavljajo, je lahko zgolj opis del in nalog, ki nastaja neodvisno in brez interakcije med izobraževalno in delovno sfero, lahko pa nastaja kot proces stalnega srečevanja delovne in izobraževalne sfere in so zaradi tega kompetence opisane celostno, ne pa le kot opis del, kot take pa pomenijo neposredno podlago za (re)kreiranje programov izobraževanja.

Drugi princip je praktična izpeljava prvega v tem pomenu, da se kot osnovna enota programa postavljajo poklicno delo in njegovi problemski sklopi kot podlaga za oblikovanje programa oziroma njegovih delov. To predpostavlja vsaj delno opustitev predmetnega pristopa.

Tretji princip zadeva stalno merjenje dosežkov učencev oziroma stopnje, do katere so ti kompetence razvili. To pomeni začetno, sprotno in vse manj finalno ugotavljanje in merjenje doseženih kompetenc, pri čemer se ustrezno dopolnjujeta formalno in neformalno merjenje in ocenjevanje.

Četrti princip govori o izvedbi učno-izobraževalnega procesa in o prostoru, kjer ta poteka. Bolj kot je program usmerjen na razvoj kompetenc, raznolikejša so področja učenja in v bolj avtentičnih situacijah to poteka. Imamo primere, ko je celotno delo vezano zgolj na šolo in šolske pogoje in primere, ko učenje poteka pretežno v neposrednih delovnih situacijah in je prostor učenja ustrezno razprorejen v različna učna okolja.

Naslednji princip se nanaša na stopnjo integracije učenja in merjenja znanja, spretnosti in navad ali, izraženo z jezikom kompetenc, se vse dimenzije kompetence ugotavljajo in merijo hkrati ali ločeno znanje, ločeno praktične spretnosti in aplikacija in posebej, ali pa sploh ne, še navade, motivi, odnos do dela itn.

Šesti princip govori o stopnji, do katere učenci prevzamejo vodenje, analizo in odgovornost za učni proces. Učenci lahko sami izpeljejo ves potek procesa, lahko pa ga organizira in nadzoruje organizacija in je avtonomija učenca potisnjena v ozadje.

Sedmi princip govori o vlogi učiteljev in mentorjev v učnem procesu. Oboji, tako učitelji v šoli kot mentorji na drugih učnih mestih, lahko ustrezno kombinirajo svojo vlogo izvedenca in vodje procesa tako, da podpirajo delo učencev in jim pomagajo pri organizaciji in vodenju njihovih učnih izkušenj, ali pa sami prevzemajo vlogo neposrednega prenašalca znanja.

Osmi princip zadeva razvoj učnih kompetenc in razvoj poklicne identitete, identifikacije s področjem dela. Poudarja vlogo, ki jo ima izobraževanje pri načrtovanju kariere in razvoju zmožnosti za njen razvoj skozi sistematičen razvoj kompetenc, novega znanja in spretnosti, ki so na poklicnem področju pomembne za uspešno vodenje lastne poklicne kariere.

Opisane principe je mogoče uporabiti za učne situacije, katerih poglobilni cilj je priprava na poklicno delo in razvoj poklicne kariere in je v njih zaradi tega v ospredju predvsem utilitarni vidik, ki izobraževalni proces opazuje skozi prizmo vrednosti človeškega dela vrednosti človeškega kapitala. Tak pristop je legitimen in značilen za jasno definirane situacije, v katerih je učenje predvsem v funkciji povečanje celotne zmogljivosti posameznika za njegovo delovanje v procesih ekonomske reprodukcije. Principi pa so lahko tudi kazalnik oziroma instrument, s katerim lahko merimo stopnjo kompetenčne naravnosti programa oziroma učnega procesa.

## Struktura kompetenc

Merjenje kompetenc, stopnja, do katere je posameznik razvil določeno zmožnost, je toliko bolj zapleten proces, kolikor splošnejše so kompetence, ki jih merimo, in kolikor bolj jih razumemo v vsej njihovi širini. Novi Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju iz leta 2007 skuša slediti spremembam v strukturi in sestavi programov in s tem sploh omogočiti njihovo ustrezno koncipiranje. Toda problemi merjenja kompetenc ostajajo nerešeni. Zato si bomo v nadaljevanju, sledeč različnim, a vendar bolj ali manj na isto noto ubranim opredelitvam kompetenc, pogledali, kako jih je mogoče zajeti v merjenje in na kakšne težave lahko pri tem naletimo. To nam bo tudi podlaga za analizo rešitev, ki jih omogočajo veljavni predpisi.

Opredelitev pojma kompetenc je skoraj toliko, kolikor je avtorjev, ki o njih pišejo. Na tem mestu se ne bomo podrobneje spuščali v razlikovanje med ozko, deskriptivno opredelitvijo pojma kompetence – ta se opira na podroben opis ravnanja v določenih delovnih situacijah in za katere Barnett (1994, cit. po Wesselink 2007) pravi, da kompetence, opisane bolj behavioristično, zaradi natančnosti ravni opisa ne morejo biti okvir za izobraževalni kurikulum – ter širšo holistično opredelitvijo, ki jo bomo povzeli v nadaljevanju (glej tudi Muršak 2006). Kompetenco tako lahko opazujemo kot določen vedenjski vzorec, lahko pa jo razumemo kot celostno zmogljivost posameznika, ki ga avtorizira za določeno dejavnost.

V obsežni analizi razvoja koncepta kompetenc sta F. Delamare le Deist in J. Winterton razvila tipologijo razvoja kompetenc in identificirala tri koncepte kompetenc, ki so se pojavili v treh različnih okoljih in so teoretski okvir,

v katerem se kompetence na različne načine utemeljujejo kot podlaga za pripravo izobraževalnih programov. Behavioristični enodimenzionalni koncept se je razvil zlasti v Združenih državah Amerike v osemdesetih letih 20. stoletja predvsem za potrebe in v okvirih teorije razvoja človeških virov. Temu je sledil razvoj v Veliki Britaniji, ki je behaviorističnemu pristopu dodal poklicno funkcionalistično in kognitivno dimenzijo, v Franciji, Nemčiji in Avstriji, kjer se je začela diskusija o kompetencah nekoliko pozneje, pa je že od vsega začetka prevladoval bolj holistični okvir, ki razume znanje, spretnosti in ravnanje kot enakovredne dimenzije kompetence. Na podlagi analize avtorja skleneta, da je holistična tipologija najprimernejša za razumevanje kombinacije znanja, spretnosti in socialnih komponent, ki so nujne za posamezne poklice. (Delamare le Deist, Winterton 2005, str. 39)

Najbolj razširjena pa je morda opredelitev, ki je nastala v okviru OECD-jevega projekta DeSeCo, ki jo bomo v nadaljevanju tudi privzeli: »Kompetence se opredeljujejo kot sposobnost/zmožnost za uspešno soočanje z individualnimi in socialnimi zahtevami, ali za izvajanje določenih dejavnosti ali opravil /.../. To, na potrebe usmerjeno opredelitev je treba dopolniti s konceptualizacijo kompetence kot notranje mentalne strukture – v smislu sposobnosti/zmožnosti, kapacitete in dispozicij, ki so v posamezniku. Vsaka kompetenca je zgrajena kot kombinacija kognitivnih in praktičnih spretnosti, znanja (vključujoč tacitno znanje), motivacije, vrednostne orientacije, nagnjenj, čustev in drugih socialnih in vedenjskih sestavin, ki se lahko mobilizirajo za učinkovito ravnanje.« (Definition ..., 2002, str. 8–9) Tudi opredelitev, ki jo najdemo v Izhodiščih za pripravo programov poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja iz leta 2001 in ki so podlaga za koncipiranje teh programov tudi danes, razume (poklicne) kompetence kot »temeljno znanje, spretnosti in sposobnosti ter druge osebne lastnosti, ki zagotavljajo usposobljenost posameznika, da strokovno razrešuje probleme in obvladuje ključne naloge v svojem poklicu ter je usposobljenost za reševanje skupnih oz. splošnih problemov poklicnega dela v sodobnosti« (Izhodišča, str. 3).

Podobna je opredelitev P. A. Kirschnerja in J. Thijsesena: »Koncept kompetenc opredeljujemo kot skupino na osebnost vezanih kvalitet, ki so omogočajo ustrezno ravnanje v jasno opredeljeni problemski situaciji.« (Kirschner in Thijsesen 2005, str. 71)

Iz zadnje, kot tudi iz prejšnjih opredelitev lahko izluščimo tri značilnosti, ki dosegajo veliko stopnjo soglasja med različnimi avtorji, ki govorijo o kompetencah (prav tam, str. 71):

- Kompetence so vedno vezane na osebo, solastnost posameznika. Posameznik ima različne kompetence. Vsaka kompetenca, ki jo ima posameznik, je razvita na določen način in dosega določeno raven razvoja.
- Za kompetenco veljajo določeni kriteriji, z njimi je opredeljena. Da bi lahko merili kompetenco oziroma raven, do katere jo je posameznik razvil, morajo biti kriteriji definirani.
- Kompetenca se vedno pojavlja v določenem kontekstu, je vezana na kontekst. Lahko se izraža na različne načine v različnih situacijah. V tem

se tudi razlikuje od klasičnega razumevanja pojma (šolskega) znanja, ki je neodvisno od konteksta.

### **Kompetenca kot posameznikova zmožnost**

Na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja se za razliko od splošnoizobraževalnih programov vprašanje kompetenc pojavlja v dvojnem odnosu oziroma v dvojnem razmerju: v razmerju do posameznika in v razmerju do dela, dejavnosti, ki so potrebne na poklicnem področju. Prav to je razlog, da se diskusije o kompetencah na tem področju vežejo predvsem na relacijo do dela, bolj v ozadje pa prehajajo tiste kompetence, ki bi jim lahko rekli tudi metakompetence. Na tem področju je namreč diskusija usmerjena na tiste kompetence, ki ciljajo na delo in zaposlitev (predmetno specifične kompetence po prej omenjenih Izhodiščih iz leta 2001), in ne toliko na splošne ali generične kompetence, ki jim F. Minet pravi tudi »metakompetence« kot tiste kompetence, »ki omogočajo pridobivanje kompetenc« (Minet 2005). Zato je za to področje ključnega pomena proces, s pomočjo katerega prek analize dela opredelimo kompetence, ki postanejo predmet učenja in izobraževanja oziroma ki so podlaga za načrtovanje kurikula.

Če je kompetenca reprezentacija zmožnosti posameznika, s katero ureničuje neko dejavnost, jo lahko opišemo le, če so izpolnjeni trije pogoji (Minet 2005, str. 6):

- obstajati mora kot dejavnost, ki jo lahko opredelimo kot načrtno spreminjanje predmeta;
- prisoten mora biti predmet kot del stvarnosti, ki je podvržen spreminjanju; lahko gre za preprost fizični predmet ali abstraktni konstrukt, teoretski problem ali zapleteno logično strukturo;
- nastati mora reprezentacija (predstava) kot mentalna struktura, bolj ali manj kompleksna, ki je povezana z dejavnostjo spreminjanja predmeta.

Z vidika izobraževanja in učenja je pomemben zadnji pogoj, namreč oblikovanje mentalnih predstav, struktur ali reprezentacij (Minet 2005, tudi Malglai-ve 1994), ki se lahko aktivirajo v danem trenutku. Na tej podlagi je Minet opredelil »znanje« kot vsebine reprezentacij, ki omogočajo kompetentno ravnanje posameznika in ki predstavljajo sestavino kompetence. To je znanje, ki ga je mogoče meriti tudi neposredno v procesu učenja/izobraževanja in je sočasno konstitutivni del kompetence.

Najprej gre za tako imenovano »teoretično znanje«, poznavanje teoretskih struktur in konceptov. Sestavljajo ga teoretske vsebine, ki sledijo logičnim strukturam in niso povezane s praktičnim delovanjem ali potekom dejavnosti. Praviloma gre za disciplinarno znanje. Tako znanje je nujno zato, da lahko spremljamo in razumemo dejavnost in jo ustrezno reflektiramo. Tako znanje omogoča tudi prenos in uporabo drugih sestavin kompetenc v novih situacijah.

Drug sklop predstavlja tako imenovano »postopkovno znanje«, poznavanje tehnik, postopkov in procesov. Gre za shematsko reprezentacijo, ki omogoča

aplikacijo teoretskih spoznanj v konkretno situacijo in hkrati smotrno organizacijo dejavnosti, ustrezno zaporedje dejavnosti, ki naj omogoči doseganje zaželenega cilja. Zaradi tega je to znanje tesno povezano s teoretskim znanjem in deluje interaktivno.

Naslednji sklop je »izkušensko praktično znanje«, ki ga Malglaive poimenuje praktična reprezentacija. Ta nastaja neformalno v posamezniku, neposredno med njegovo dejavnostjo. Same po sebi ni mogoče prenašati, omogoča individualno ravnanje in je se oblikuje v posamezniku prek njegovih izkušenj. Z racionalno analizo s pomočjo teoretskega znanja in shematsko reprezentacijo je mogoča delna transmisija.

Neposredno uporabno, »pragmatično znanje« se pojavlja kot neposredni »savoir faire«, vedenje, kako narediti, ki ga sestavlja nabor posameznih ukrepov, neposrednih dejavnosti, ki so predvidljive in avtomatizirane ter jih izvedemo v natančno določenem vnaprej znanem zaporedju, brez aktiviranja drugih vrst znanja. Praviloma jim je mogoče empirično slediti in jih opisati.

S tega vidika lahko kompetenco razumemo kot aplikacijo opisanih vrst »znanja« za izvedbo neke dejavnosti, procesa ali izdelka. Šele z angažiranjem teoretskega znanja, ki umešča dejavnost v ustrezen širši kontekst, poznavanja postopkov in njihove ciljne usmerjenosti in ustrezne uporabe teh postopkov z vključevanjem ustreznih praktičnih izkušenj se izraža kompetenca. V skladu s tem torej »kompetenca obstaja samo v odnosu do določene aktivnosti. Če ne gre za načrtno dejavnost, ne moremo govoriti o kompetenci. Potreben je cilj, ki strukturira različno znanje in gradi kompetenco.« (Minet 2005, str. 8)

Isti avtor nadaljuje, da torej ne obstajajo spontane kompetence. »Vsega, kar posameznik lahko stori, se nauči pogosto v že zelo zgodnji fazi svojega življenja (kot npr. govor, hojo)«. Zaradi tega kompetenca kot taka ne obstaja kot pojem, ki bi ga bilo mogoče neposredno izraziti. To, kar opisujemo kot kompetenco, je navadno bodisi dejavnost, ki jo posameznik zmore opraviti, ali vsebina znanja, ki ga posameznik ima, lahko pa tudi oboje hkrati. Kompetenco tako opisujemo kot: je zmožen opraviti to in to, zna to in to, je sposoben uporabiti itn. Ta zmožnost, sposobnost ali znanje pa ni enovito, pač pa, kot smo videli, sestavljeno in šele kot celota omogoča dejavnost. Zmožnost ustrezno delovati je torej sestavljena iz pragmatično-uporabnega, postopkovnega, metodičnega in tehničnega izkušenskega znanja in formaliziranega znanja, ki nastaja in ga posameznik osvaja neodvisno od konkretne situacije. Šele združeno »znanje« omogoča tisti proces, ki »razkrije« posameznikovo kompetenco. V nadaljevanju pa si bomo pogledali, ali lahko in koliko na podlagi rezultata procesa dela sklepamo ali ocenjujemo posameznikovo zmožnost ali kompetentnost.

## **Ali in kaj je mogoče meriti in ocenjevati**

Vprašanje, ki je z vidika ocenjevanja v okolju formalnega izobraževanja izjemno pomembno, pa je, ali in če da, pod kakšnimi pogoji je mogoče na podlagi analize rezultata oziroma »outputa«, dosežka neposredno sklepati na to, ali



je učenec neko kompetenco razvil, in če jo je, do kakšne stopnje. Prevedeno v klasični pedagoški jezik: kakšno oceno si zanjo zasluži. Gre povsem preprosto za vprašanje, ali je mogoče kompetenco ocenjevati po klasični petstopenjski lestvici, kot smo v šolah vajeni, ali pa so potrebni drugačni pristopi. Ali torej obstaja neposredna zveza med dosežkom, »performanco« in kompetenco.

Odgovor je slej ko prej negativen. Dosežek (performanca), izdelek, izpeljava procesa ali dejavnosti je izid večjega števila dejavnikov, ki vplivajo na realizacijo dejavnosti oziroma na njen potek. Ponazorimo jo lahko s preprosto formulo

$$R = f(K, C, S, M, O)$$

R = rezultat, (učni) dosežek, »performanca«

K = zmožnost (kompetenca)

C = cilj

S = razpoložljiva sredstva

M = motivacija

O = okolje (fizično in socialno)

f = funkcija

Če bi hoteli oceniti posameznikovo zmožnost neposredno, bi bilo nujno potrebno izločiti vpliv drugih dejavnikov, ki vplivajo na dani rezultat in ga sodoločajo. To je zahteva, ki je v danem položaju ni mogoče uresničiti v celoti. To pa z drugimi besedami pomeni, da se za (ne)uspešno opravljeno delo, izdelek ali storitev ne more reči drugega kot to, da ga je posameznik opravil na določeni ravni z določeno kakovostjo. Kakšne lastnosti (znanje, spretnosti, sposobnosti) pa v resnici ima posameznik, ki je nosilec dejavnosti, lahko sklepamo le posredno. Kompetence torej merimo le posredno, prek izdelka, opisanega dosežka, ne pa neposredno.

Zaradi tega je postopek ocenjevanja tedaj, ko gre za proces v formalnem izobraževanju, ki temelji le na posrednem sklepanju na posameznikove zmožnosti prek dosežka, performance, pomanjkljiv in nezadosten. Nujno ga je nadgraditi z ugotavljanjem oziroma merjenjem tistih sestavin kompetence, ki jih je mogoče meriti tudi neposredno, in ne le prek izdelka ali storitve. Ne da bi zmanjševali pomen dosežka, izdelka ali storitve; težava nastane, ko dosežek kratko malo izenačimo s kompetenco.

Za potrebe ocenjevanja kompetence moramo torej ločiti izdelek ali storitev samo po sebi in zmožnost, katere nosilec je posameznik in ki je eden od odvisnih sestavin, kot smo pokazali v prejšnji formuli. Sama struktura zmožnosti pa se lahko deli na teoretsko znanje, izkušnje, poznavanje postopkov in metod in praktično izpeljavo. Vsako od teh sestavin lahko posebej izmerimo po večstopenjski lestvici (Minet 2005, str. 17), ne da bi pri tem posebej upoštevali motivacijo, angažiranost in odnos do proizvoda in podobno, kar prav tako sodi v pojmovni okvir kompetence, je težko merljivo in vpliva na dosežek, »performanco«.

Vse tiste sestavine, ki smo jim okvirno rekli »znanje«, je torej mogoče oceniti po večstopenjski lestvici, saj je mogoče pri vsaki sestavini ugotoviti njeno



stopnjo razvitosti. Seveda je v pogojih formalnega izobraževanja težko kreirati pogoje, kjer bi se lahko z enako gotovostjo odločali za stopnjo razvoja vseh opisanih sestavin, ki naj bi jih merili, in je zaradi tega za resnično performativno vrednost kompetence potrebno realno okolje, kjer se zmožnost udejanji. Je pa v formalnih pogojih nekatere pogoje »nekompetenčne« dimenzije izdelka lažje nadzorovati, posamezno fazo celo opraviti izolirano in v pogojih, ki omogočajo višjo stopnjo analitičnosti.

Pred analizo rešitev, ki jih glede merjenja in ocenjevanja kompetenc predstavljajo zakonske rešitve in predpisi, si na kratko pogledajmo še, kaj in kako je mogoče meriti v zvezi s kompetencami (glej tudi Muršak 2006, str. 25).

Če je kompetenca sestavljena kategorija, je za njeno merjenje pomembno, da upoštevamo vsaj tiste štiri sestavine »znanja«, ki smo jih omenjali prej. S tega vidika se postavlja vprašanje možnosti in ustreznosti enotnega modela merjenja kompetenc. Če pri tem upoštevamo še ločitev kompetenc, kot jo opišejo (Bjørnåvold 2001; Robichon in Josenhaus 2004) in ki jih delijo na tiste, ki so pridobljene v izobraževalnem sistemu, in na tiste, ki so pridobljene zunaj njega, se položaj še bolj zaplete. Kompetence, ki so pridobljene v izobraževalnem sistemu, so po njihovem mnenju merljive predvsem tradicionalno, z merjenjem znanja in vnaprej določenimi in prepisanimi cilji formalnega ali neformalnega izobraževanja, ne pa z vidika njihovega izkazovanja v realni življenjski oziroma delovni situaciji. Vprašanje je, ali je sploh mogoče meriti kompetenco v dejanskem izdelku ali storitvi, saj se ta v kontekstu organiziranega izobraževanja vedno pojavlja v bolj ali manj didaktizirani, torej učnemu procesu prilagojeni obliki.

Načrtovanje merjenja in validacije kompetenc se v skladu s tem giblje med dvema psihološkima usmeritvama, kot dokazujeta Robichon in Josenhaus (2004, str. 90), in sicer glede na to, v kakšnem kontekstu poteka in kaj je predmet merjenja. Behavioristična smer se nagiba k redukciji kompetence oziroma njenega merjenja na performativno dimenzijo, na rezultat, opravljeno delo. Gre torej za oceno na podlagi rezultata dela. Ocenjevalca ne zanima, ali posameznik zna proces opisati in razložiti, pač pa temelji na predpostavki, da kompetenca obstaja, če izdelek ustreza kriterijem, če ni zamude, če je kakovost ustrezna ipd. Tak pristop je pogostejši v kontekstih teorije človeških virov (v nadaljevanju: HRM). J. Delmare in J. Winterton tako opozarjata na »razcep med racionalnim pristopom, ki prevladuje v sistemih poklicnega in strokovnega izobraževanja, in interpretativnim pristopom, ki je postal bolj razširjen med teoretiki razvoja človeških virov (HRM)« (Delamare le Deist in Winterton 2005, str. 41). Drugi, HRM pristop je v procesih organiziranega učenja/izobraževanja redek in iz že navedenih razlogov tako rekoč neuporaben.

Bolj kognitivno orientirano merjenje kompetenc, značilno za izobraževalno situacijo, se usmerja tudi ali predvsem na kompleksnost miselnih procesov, ki spremljajo procese dela. Predmet merjenja so zaradi tega tudi strategije, ki jih posameznik uporablja, in ustrezna umestitev v situacijo z relacijami, ki ob tem nastajajo. Zaradi tega postaja za poklicne kompetence vedno značilnejša tudi zahteva po možnosti njenega opisa, racionalne analize in poznavanje njene

strukture. V formalnem izobraževanju in učenju pa se veliko večji poudarek pri merjenju kompetenc daje kognitivnemu vidiku, medtem ko ostane opisani behavioristični vidik v ozadju, pogosto se performativna dimenzija razume kot sicer pomembna, vendar v okvirih formalnega izobraževanja manj izpostavljena sestavina.

### **Formalne rešitve – ocenjevanje v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju**

Razprava o kompetencah in možnostih njihovega merjenja je potrebna kot konceptualni okvir, v katerem lahko opazujemo in analiziramo način ocenjevanja v poklicnem in strokovnem izobraževanju, natančneje, v srednjih poklicnih in strokovnih šolah. Na tem mestu ne bomo posegali v probleme merjenja in ocenjevanja kompetenc za potrebe v dejavnosti v okvirih razvoja človeških virov (HRM), niti za potrebe izobraževanja odraslih.

Za prenovljene programe poklicnega in strokovnega izobraževanja velja, da so kompetenčno zasnovani. Če pogledamo njihovo strukturo, lahko vidimo, da ustrezajo drugi ali tretji fazi, kot smo jo povzeli v prvem delu razprave. V njih se namreč disciplinarni pristop počasi izgublja in se nadomešča s pristopom, v katerem naj bi bila praktična dejavnost postavljena v ospredje. Seveda so med programi razlike, a predpostavimo, da je razvoj naravnán v opisani smeri. Kaj se v takih programih dogaja z različnimi funkcijami ocenjevanja, kakšne rešitve prinaša Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju iz leta 2006 (v nadaljevanju Zakon) in na njem temelječ Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju iz leta 2007 (v nadaljevanju Pravilnik), pa si bomo ogledali v nadaljevanju.

Zakon v 71. členu določa, da se »s preverjanjem in ocenjevanjem ugotavlja, kako dijak obvladuje poklicne zmožnosti, spretnosti in veščine (v nadaljnjem besedilu: znanje) in kako izpolnjuje pogoje za doseganje kreditnih točk, pri čemer se upošteva tudi neformalno pridobljeno znanje, ki se dokazuje z javno listino, z izpitom ali na druge načine.« (Zakon o poklicnem ..., člen 71) Postopke preverjanja in ocenjevanja določi šola, ki jih mora tudi javno objaviti, pri načrtovanju pa lahko sodelujejo tudi dijaki. V nadaljevanju pa sledi določba, po kateri mora biti dijak »z oceno pri ustnem ocenjevanju znanja seznanjen takoj, ocenjeno pisno nalogo pa mu je treba vrniti v vpogled« (73 člen). Predpostavka torej je, da za znanje (s čimer so po definiciji iz 71. člena zakona mišljene zmožnosti, spretnosti in veščine, ocenjuje ustno in s pisnimi nalogami. Iz tega bi lahko sklepali, da je predmet preverjanja in ocenjevanja predvsem kognitivna dimenzija kompetenc, ki smo jo na naši shemi opredelili kot znanje v ožjem pomenu. To je tudi najbolj neposredno in klasično merljiva dimenzija zmožnosti oziroma kompetence, ki jo je tudi najlažje standardizirati.

Zakon pa ob pogojih za napredovanje določa, da mora dijak poleg pozitivne ocene iz vseh predmetov oziroma modulov opraviti tudi druge obveznosti, ki jih določa izobraževalni program. Pod drugimi obveznostmi so torej mišljene tiste

sestavine programa, ki se ne ocenjujejo po navedenem postopku in ki praviloma zadevajo praktično izobraževanje in obveznosti, ki so z njim povezane in ki so praviloma namenjene razvoju tistih zmožnosti oziroma kompetenc, ki jih klasični postopki ocenjevanja ne vključujejo. Natančneje jih določa Pravilnik.

Dijak ima po Zakonu pravico napredovati v višji letnik, če »ni dosegel pozitivne ocene pri vseh predmetih oziroma modulih, je pa opravil druge obveznosti, določene z izobraževalnim programom, če tako v skladu s predpisi ministra določi pristojni organ šole« (člen 73). To daje šolam možnost, da omogočijo napredovanje v višji letnik z negativno oceno, vendar to ne velja kot univerzalno pravilo, pač pa kot posledica odločitve ustreznega organa šole. Zakon je torej v tej točki ekspliciten: napredovanje jim je omogočeno z negativno oceno iz predmeta oziroma modula ob opravljenih drugih obveznostih.

Spričevalo o končanem izobraževanju, pa najsi bo vmesno ali zaključno, daje potencialnim delodajalcem osnovno informacijo o tem, ali je dijak razvil tiste zmožnosti/kompetence, spretnosti in veščine, ki jih program določa kot pogoji za dokončanje izobraževanja in ki ga usposobijo za opravljanje določenega poklica.

Druga informacija, ki jo ponuja spričevalo, pa je ocena, ki jo je dijak dobil pri posameznem predmetu ali modulu.

V skladu s tem se na prvi pogled zdi ustrezna izpeljava v Pravilniku, ki uvaja pojem minimalnega standarda. Sedmi člen pravilnika pravi: »Minimalni standard znanja za pridobitev ocen pri programski enoti določi strokovni aktiv oziroma učitelj v skladu s cilji, opredeljenimi v katalogu znanja posameznega izobraževalnega programa. Doseganje standardov znanja /.../ ugotavlja učitelj oziroma učitelji, ki dijaka učijo pri posamezni programski enoti, z ocenjevanjem med šolskim letom.« (Pravilnik ..., člen 7) Smiselno bi torej bilo, da se doseganje kompetenc ocenjuje z dosego ali nedosego standarda. To je primerno zlasti tam, kjer je merjenje zahtevno in ni mogoče določiti standardov tako, da bi lahko znanje rangirali po klasičnih ocenah oziroma petstopenjski lestvici. Toda Pravilnik prinaša drugačno rešitev. Dvanajsti člen pravilnika namreč pravi: »znanje dijakov se ocenjuje s številčnimi oziroma opisnimi ocenami«. Pri tem se znanje dijaka oceni s številčno oceno od 2 do 5, negativno oceno na dosedanji petstopenjski lestvici pa zamenja opis »ni dosegel minimalnega standarda«. Izpolnitev drugih obveznosti (obveznosti pri praktičnem usposabljanju, interesnih dejavnostih ipd.) se ocenjuje z opisnima ocenama: »opravil« in »ni opravil«.

Številčna ocena je za ocenjevanje doseganja nivoja kompetenc, zlasti tistih, ki so namenjene poklicnemu delu, torej poklicno specifičnih kompetenc, le delno ustrezna. Rešitev, ki jo prinaša pravilnik, spregleda to možnost in še naprej ohranja logiko ocenjevanja, ki je prilagojena programom, ki niso zasnovani kompetenčno, pač pa ostajajo na prvi in drugi opisani stopnji, edina novost je, da negativno oceno 1 zamenja za »ni dosegel minimalnega standarda« (v nadaljevanju NMS). S tem se tudi izogne jasnemu sporočilu dijaku o tem, da je znanje nezadostno, saj se kot standard postavlja znanje, ki ga sicer merimo s številčnimi ocenami. To so zlasti predmeti, ki v veliki meri ostajajo bodisi del programa bodisi del modula in vključujejo predvsem poznavanje snovi in opis

postopkov, redko pa zmožnost kot poklicno specifično kompetenco, kjer bi bila ocena »ni dosegel minimalnega standarda« namesto številčne ocene smiselna, še zlasti ob dejstvu, da tak standard določa učitelj in strokovni aktiv. Tako pa je uvedba NMS namesto negativne ocene popolnoma nepotrebna.

Ker poklicne in strokovne šole izvajajo v javnoveljavne programe, ki morajo za vse zagotavljati vsaj enak minimalni standard znanja, je opisana rešitev, v kateri NMS določa učitelj ali šola, še toliko bolj vprašljiva, kolikor se to veže na predmetno organizirano znanje. Pripelje lahko do velikih razlik med šolami, pa tudi v njih samih, predvsem pa ne zagotavlja enakih pogojev vsem dijakom, vključenim v isti program.

Naloga šole pa v tem smislu ostaja, da še naprej tudi omogoča vsem dijakom, da so njihovi učni dosežki ocenjeni po enakih kriterijih in da ima (ne)dosežena ocena za vse enake, vnaprej znane posledice. Kriteriji zaradi tega ne smejo biti odvisni od odločitve posameznega učitelja ali skupine učiteljev, pač pa morajo biti vnaprej določeni, zlasti ko gre za doseganje nivoja, ki še omogoča napredovanje po programu.

Zaradi tega je preverjanje in ocenjevanje v šoli izjemno občutljiv proces. Zlasti je treba v tem procesu čim bolj zmanjšati možnosti različnih pritiskov na učitelje in šole kot tudi zaradi zaščite dijakov pred samovoljo in pred zlorabo postopkov ocenjevanja za discipliniranje. Prav zato morajo biti pravila preverjanja in ocenjevanja zelo natančno definirana. Pa ne zaradi formalizma, pač pa zato, ker je v pedagoškem procesu ocenjevanje znanja tista točka, pri kateri je treba zaradi pravičnosti in enakosti obravnave dijakov, ki imajo enake rezultate, biti še posebno natančen in dosleden. Zato tudi v tej točki večjih razlik med posameznimi šolami ne bi smelo biti. Tudi zakonsko določbo, ki omogoča šoli, da dijaku omogoči napredovanje z NMS (torej negativno oceno), je zaradi tega treba obravnavati skrajno previdno in po vnaprej določenih za vse veljavnih kriterijih, vendar je to že druga tematika, ki se je v tej razpravi ne bomo lotevali.

## Sklep

Kompetenčno zasnovani programi zahtevajo temu prilagojene pristope k ocenjevanju učnih dosežkov dijakov. Merjenje kompetenc je namreč omejeno s stopnjo, do katere jih je mogoče standardizirati. Ker holistični pogled na kompetence, ki so ga privzele tudi naše uradne opredelitve, razume kompetenco kot sestavljeno kategorijo in so nekateri deli bolj, drugi manj podvrženi standardizaciji, s tem pa tudi eksaktnemu merjenju, je smiselno uvesti diferencirane možnosti za njihovo preverjanje in ocenjevanje glede na to, koliko jih je mogoče meriti s standardiziranimi instrumenti. Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju je z ločitvijo ocenjevanja znanja in oceno opravljanja drugih sestavin programa nakazal možnost diferenciranega ocenjevanja, ki pa je pravilnik ni uveljavil. Edina novost je zamenjava klasične nezadostne ocene 1 s sintagmo NMS. Če je znanje v ožjem pomenu merljivo po različnih taksonomskih stopnjah in ga je torej mogoče meriti s standardnimi instrumenti,

to predpostavlja pravilnik s tem, ko ohranja številčne ocene na štiristopenjski lestvici od 2 do 5, pa osnovni kriteriji, ki vzpostavljajo razliko med NMS (beri nezadostno) in 2 (beri zadostno), ne morejo biti odvisni od presoje posameznega učitelja ali učiteljskega zbora, ki NMS določa. Navsezadnje je to zahtevo pokazala tudi evalvacija poskusnega uvajanja programa Avtoserviser, v katerem je potreba po nacionalnih minimalnih standardih eksplicite izražena (Zaključno poročilo ..., 2007, str. 74–76 in 103–104).

Jasnost in enoznačnost sporočil o dosežkih in vnaprejšnje vedenje o tem, kakšne posledice dosežki imajo, je posamezniku izhodišče za to, da oblikuje realna pričakovanja in podlago za načrtovanje svoje prihodnosti in da ustrezno oceni svoje zmožnosti, ki pa, kot smo videli, niso vezane zgolj na tisto, ker ocenjujemo s številčno oceno. S tem ko relativiziramo merljive učne dosežke s tem, ko minimalni standard celo formalno določajo učitelji, pri čemer dijaki ne vedo natančno vnaprej, kakšne možnosti imajo, če so ocenjeni z NMS, saj bodo lahko po presoji učiteljev napredovali tudi s to (negativno) oceno, jim bomo le stežka z posredovali pozitivna vzgojna sporočila. To velja toliko bolj, kolikor manj natančno so kriteriji določeni in kolikor večja je nevarnost samovolje pri ocenjevanju posameznih dosežkov in celotne posameznikove zmogljivosti. Da bi razvili kompetenčno zasnovane programe v njihovi najvišji obliki, bo potreben ponoven razmislek o ocenjevanju, ki bo upošteval specifično merjenja kompetenc in ne bo z novimi pojmi ohranjal stare logike.

## Literatura

- Bjørnåvold, J. (2001). Assurer la transparence des compétences. CEDEFOP. Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Theoretical and conceptual foundations. (2002). Strategy paper. OECD.
- Delamare Le Deist, F. in Winterton, J. (2005). What is Competence. V: Human Resource Development International, vol. 8. št. 1, str. 27–46.
- Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja (2001). Ljubljana: CPI.
- Kirschner, P. A. in Thijsesen J. (2005). Competency development and employability. V: Lifelong learning in Europe, str. 70–75.
- Malgaive, G. (1994). Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes. V: Education permanente, No. 2, str. 125–134.
- Minet, F. (2005). Competence: de la definition a l'utilisation. Elaborer des référentiels de compétences, Jouvenot C. in Parlier, M. (ur.). Paris: Anact.
- Muršak, J. (2006). Kaj storiti z učinki informalnega učenja?. *Sodobna pedagogika*, letnik 57, št. 3, str. 10–26.
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju. (2007). Ministrstvo za šolstvo in šport.

- Robichon, M., Josenhaus, U. (2004). Comment évaluer les compétences à des fins de certification? V: Education permanente, št. 158, str. 87–98.
- Wesselink, R. et al. (2007). Competence-based VET as seen by Dutch researchers. European journal of vocational training, 40, št. 1.
- Zaključno poročilo implementacije in spremljanja poskusnega izvajanja izobraževalnega programa avtoserviser (2007). Jeznik, K. (ur.). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006). Uradni list RS št. 79/06.

Dr Janko MURŠAK

#### ASSESSMENT IN PROGRAMMES WITH A COMPETITIVE CONCEPT

**Abstract:** The measurement of the effect of the education process and the criteria we set for this in turn influence the process. Consequently, it is only possible to expect changes in the work of education institutions if the criteria and procedures for measuring the effect and assessment are appropriately defined. Therefore, programmes with a competitive concept require the standardisation of competencies to the extent that the latter become measurable. The analyses presented show that the measurement and assessment of competencies is possible regardless of their definition, although not equally in all their dimensions, with a mere service or product not showing the appropriate level of development of the competence. The solutions in the new rules on knowledge assessment in secondary vocational education from 2007 try to follow the changes in the structure and composition of the programmes; however, it only goes half-way and does not give appropriate answers by introducing the term 'did not achieve the minimal standard' as replacement for a negative grade.

**Key words:** measurement of competencies, minimal knowledge standard, structure of competencies, assessment, rules on knowledge assessment