

Skupina za OŠ pri Partnerstvu KPVIS

Predlogi za sistemske in kurikularne premisleke na področju osnovnošolskega izobraževanja

Uvod

Skupina za osnovno šolo pri Partnerstvu KPVIS¹ je s svojim delovanjem začela v februarju 2022. Ključni cilj skupine je bil opraviti razpravo in pripraviti vsebinske predloge za potrebne sistemske in kurikularne spremembe na področju osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji, z namenom, da bi se kot iniciativa v sklopu Partnerstva lahko produktivno vključili tudi v premisleke o poteku in vsebini šolskoreformnih procesov na nacionalni ravni v okviru priprave Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja ter prenove kurikularnih dokumentov.

V skupini smo skozi prvi krog razprav identificirali ključna področja sistema osnovnošolskega izobraževanja, ki bi morala biti deležna obravnave in so zajeta v nadaljevanju tega dokumenta, in sicer:

- vprašanje enotne šole, učna diferenciacija in individualizacija,
- prostor šole in šola kot učno okolje,
- vzgojno delovanje osnovne šole, socialno in čustveno učenje,
- preverjanje in ocenjevanje znanja,
- zunanje nacionalno preverjanje znanja (NPZ),
- ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti skozi samoevalvacijo,
- učni načrti kot ključna kurikularna podlaga za načrtovanje in izvajanje pouka

Za vsako od področij smo oblikovali predloge na podlagi pregleda dostopnih empiričnih podatkov, ekspertnih razprav znotraj skupine, teoretičnih podlag in izraženih stališč udeleženk in udeležencev fokusnih skupin.

¹ V skupini so sodelovali naslednji članice in člani, ki so prispevali k razpravam in razmislekom (po abecednem vrstnem redu):

Nina Breznikar Skočir, Filozofska fakulteta UL

dr. Gašper Cankar, Republiški izpitni center

dr. Katja Jeznik, Filozofska fakulteta UL

dr. Eva Klemenčič Mirazchiyski, Pedagoški inštitut

mag. Marijana Kolenko, OŠ Lava Celje

dr. Katja Košir, Filozofska fakulteta UM

Rado Kostrevc, OŠ Trebnje

Lara Romih, Zveza aktivov svetov staršev Slovenije

Barbara Stožir Curk, Osnovna šola Solkan

dr. Damijan Štefanc, Filozofska fakulteta UL

dr. Tina Štemberger, Pedagoška fakulteta UP

Pri kvalitativni obdelavi podatkov, pridobljenih z izvedbo fokusnih skupin, je sodelovala tudi Jasna Pinter, štud. magistrskega študija pedagogike na FF UL.

V okviru skupine za osnovno šolo smo opravili dva kroga fokusnih skupin, v katera smo zajeli skupno 10 osnovnih šol: OŠ Gračišče, OŠ Antona Žnidaršiča Ilirska Bistrica, OŠ Livada Ljubljana, OŠ France Prešeren Kranj, OŠ Trebnje, OŠ Lava Celje, II. OŠ Slovenj Gradec, OŠ Bojana Iliča Maribor, OŠ Škofljica in OŠ Fokovci.

V prvem krogu smo opravili fokusne intervjuje na vseh desetih šolah. V drugem krogu smo opravili fokusne intervjuje na sedmih šolah. Skupno je bilo v obdobju od avgusta 2022 do novembra 2023 opravljenih 17 fokusnih srečanj.

Namen fokusnih srečanj je bil skozi pogovor s strokovnimi delavci ugotoviti zlasti dvoje:

- katera strokovna vprašanja in rešitve na področju osnovnošolskega izobraževanja bi po njihovem mnenju morali sistemsko premisliti,
- kako se opredeljujejo do posameznih predlogov rešitev, o katerih smo razpravo že prej opravili znotraj skupine za osnovno šolo in Partnerstva.

V prvem krogu FS je sodelovalo skupno 62 strokovnih delavcev s povprečno delovno dobo 16,7 let (min 1 leto, max 37 let). Prevladovale so strokovne delavke (49 žensk, 13 moških), večina učiteljic in učiteljev (57) in 5 svetovalnih delavk. V povprečju je na vsakem FS sodelovalo 6 udeleženk.

V drugem krogu FS je sodelovalo skupno 43 strokovnih delavcev s povprečno delovno dobo 17,8 let (min 1 leto, max 38 let). Prevladovale so strokovne delavke (33 žensk, 10 moških), večina učiteljic in učiteljev (40) in 3 svetovalne delavke. V povprečju je na vsakem FS sodelovalo 6 udeleženk.

Vsebina poročila

Poročilo je v nadaljevanju strukturirano tako, da v prvem delu na kratko obravnava nekatere osnovne vsebinske poudarke vsakega od prej navedenih področij, ključne sistemske spremembe od uvedbe devetletke in prevladujoča stališča, ki so jih izrazili udeleženci fokusnih skupin. V drugem delu so nato predstavljeni predlogi nekaterih sistemskih rešitev ter predlogi, ki se nanašajo na proces prenove učnih načrtov kot temeljnih kurikularnih dokumentov.

Vprašanje enotne šole, učna diferenciacija in individualizacija

Nova šolska zakonodaja (in prva v obdobju samostojne države), ki je bila sprejeta leta 1996, je temeljila na konceptualnih podlagah iz *Bele knjige* (1995). *Zakon o osnovni šoli* (ZOsn 1996) je določil, da v prvem VI obdobju poteka le notranja diferenciacija, od 4. do 7. razreda pri slovenščini, matematiki in angleščini fleksibilna diferenciacija po modelu sukcesivne kombinacije temeljnega in nivojskega pouka, v zadnjih dveh razredih pa delna zunanja diferenciacija pri istih treh predmetih, kar je pomenilo, da so učenci pri teh predmetih razdeljeni v nivojske skupine ves čas njihovega trajanja (ZOsn 1996, 40. člen). Zakon je tudi določil, da se za posamezno raven zahtevnosti odločijo učenci in da lahko ob zaključku ocenjevalnih obdobj učenca med ravnmi zahtevnosti tudi prehajajo, vendar v 9. razredu le na podlagi ocen (prav tam, 41. člen). Po sprejetju *Zakona o osnovni šoli* (1996) so rešitve v njem pri delu pedagoške stroke naletale na kritiko, da z dopuščanjem delne zunanje diferenciacije v 8. in 9.

razredu v osnovno šolo uvajajo pretirano zunanje diferenciranje (Marentič Požarnik 1998, Plut – Pregelj 1999).

Prva sprememba členov *Zakona o osnovni šoli*, ki se nanašajo na učno diferenciacijo, se je zgodila z zakonsko novelo leta 2006 (ZOsn-E 2006). Povzamimo ključne spremembe 40. člena v ZOsn-E (prav tam):

- (i) izvajanje fleksibilne diferenciacije s kombinacijo temeljnega in nivojskega pouka od 4. do 7. razreda ohranja le kot možnost, za katero se šola lahko odloči ali pa ne;
- (ii) v 8. in 9. razredu določi, da je pri treh predmetih mogoče izvajati različne oblike diferenciacije, in sicer: (a) razporeditev učencev v učne skupine, (b) hkratno poučevanje dveh učiteljev, (c) nivojski pouk in (d) kombinacijo omenjenih oblik diferenciacije;
- (iii) v primeru, da zaradi majhnega števila učencev ni mogoče organizirati omenjenih oblik diferenciacije, šolam daje možnost, da pri pouku poteka samo notranja diferenciacija.

Kot piše Štefanc (2021; gl. tudi Štefanc 2023), je bilo na strokovno spornost opisanih sprememb opozorjeno v več javnih zapisih (prim. Kovač Šebart, Medveš in Štefanc 2006; Strmčnik idr. 2007). Čeprav so zagovorniki sprememb zatrjevali, da bodo širše možnosti za izvajanje različnih oblik diferenciacije pomenile za šole večjo avtonomijo, so kritiki opozarjali, da je ključna *sistemska urejenost* diferenciacije, saj le ta zavezuje šolo in predvsem državo, da s sprejetjem ustreznih normativnih aktov zagotavlja za takšno organizacijo pouka tudi finančno, kadrovsko in drugo materialno infrastrukturo ter formalna varovala pred slabostmi, ki bi jih taka rešitev lahko prinesla. Ne gre pa prezreti še enega spornega momenta avtonomije, ki ga je ravno tako šolam prinesla zakonska sprememba leta 2006: šolam, kjer se v 8. in 9. razredu niso več odločali za izvajanje nivojskega pouka, pač pa npr. za razporeditev učencev v učne skupine, ni bilo treba več upoštevati določila, da se učenci za razporeditev v posamezno skupino odločajo sami in da lahko med njimi tudi po lastni odločitvi prehajajo, kar je eden ključnih pogojev za izvajanje takšne diferenciacije. V tem pogledu je povedna ugotovitev empirične raziskave, ki jo je opravila področna skupina za osnovno šolo v okviru priprave *Bele knjige 2011*: ob podatkih, ki so pokazali, da je med anketiranimi učitelji in ravnatelji sicer prevladovala naklonjenost nivojskemu pouku, so učitelji in ravnatelji na šolah, kjer so izvajali pouk v heterogenih skupinah, na vprašanje, kaj so upoštevali pri delitvi učencev v te skupine, večinsko odgovorili, da je bila to učna uspešnost učencev (Bela knjiga ... 2011, str. 152). In to kljub dejstvu, da je takrat še veljavni *Pravilnik* (2006) eksplicitno prepovedoval razporejanje učencev v heterogene skupine na podlagi ocen (po katerih so najbrž tudi na šolah presojali o učni uspešnosti).

Zakon o osnovni šoli je nato doživel še nekaj sprememb, ki pa so ohranjale in še dodatno krepile ohlapnost sistemskih rešitev na področju učne diferenciacije: z novelo zakona leta 2011 (ZOsn-H 2011, 22. člen) iz 40. člena izginijo različne oblike diferenciacije, ki jih je uvedel zakon leta 2006, tako da je z novo določbo predvideno, da pri treh predmetih v 8. in 9. razredu pouk vse leto poteka »z razporeditvijo učencev v manjše učne homogene ali heterogene skupine, med letom pa glede na učne vsebine tudi kot kombinacija homogenih in heterogenih skupin« (prav tam). Naslednje leto se z določbami *Zakona za uravnoteženje javnih financ* (ZUJF 2012) ponovno spremeni 40. člen ZOsn, ki odtlej preprosto predvideva le možnost oblikovanja manjših učnih skupin in niti več ne ločuje med heterogenimi in homogenimi (prav tam, 64. člen), z istim zakonom pa preneha veljati tudi *Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli* (2006).

K diferencijskim in individualizacijskim ukrepom sodijo tudi druge dejavnosti, s katerimi šola upošteva individualne specifičnosti posameznih skupin učencev. V tem kontekstu velja omeniti npr. učence priseljence oz. tiste, ki jim slovenščina kot učni jezik ni materni jezik.

Priseljenci imajo prvo leto šolanja v Sloveniji možnost, da niso ocenjeni, šola pa zanje organizira dodatne ure slovenskega jezika, ki jih v skladu z normativom tudi sistemizira. Če je teh učencev v enem šolskem letu manj (npr. manj kot 9), te ure niso sistemizirane in se izvajajo po realizaciji. Težava je lahko tudi heterogenost učencev, saj prihajajo iz različnih geografskih in kulturnih okolij. Ti učenci imajo najprej težave z jezikom, zato bi jih bilo potrebno bolj opremiti z znanjem jezika. S podobno težavo se srečujejo tudi romski učenci: ti so prav tako ranljiva skupina, ki jo sicer vključujemo v VIZ sistem in proces, a je poleg kulturnih razlik pri teh učencih prav tako največja težava slabo znanje slovenskega jezika, zato je pri teh učencih ob slabem poznavanju jezika težko vzpostaviti že začetno učno motivacijo.

In nenazadnje, ustreznih individualizacijskih ukrepov bi morali biti deležni tudi nadarjeni učenci. Zanje se pripravljajo različne dejavnosti, ki pa jih šole sistematično težko izvajajo, saj so organizacijske prilagoditve težje izvedljive, zakonske opredelitve v zvezi s tem področjem pa precej splošne. Koncept dela z nadarjenimi govori o številnih programih, ki jih je težko sistematično izvajati in ustrezno umeščati v širši kontekst VIZ procesa. Koncept je nastajal na prehodu v devetletno osnovno šolo, ki je tudi po dveh desetletjih nismo evalvirali, zato tudi v celoti ne odraža sedanjega stanja v šolskem polju.

Stališča učiteljev v fokusnih skupinah²

Učitelji so bili v fokusnih skupinah (FS) prevladujoče nenaklonjeni ponovnemu uvajanju delne zunanje diferenciacije oz. nivojskega pouka. Kot argument izpostavljajo, da so lahko učenci pri istem predmetu različno uspešni pri usvajanju različnih učnih vsebin. V zvezi z nivojskim poukom izpostavljajo tudi težave z organizacijo urnika. Menijo, da lahko ločevanje učencev po zmožnostih vodi v manjšo motiviranost za učenje. Opozarjajo tudi na nevarnost stigmatizacije učencev v nižjih ravneh zahtevnosti. Več učiteljev meni, da so za učence bolj spodbudne heterogene skupine in da lahko učitelji najbolje presodijo, koliko so posamezni učenci zmožni.

Glede obravnave nadarjenih učencev so učitelji mnenja, da ta sistemsko ni ustrezno rešena in da bi morala identifikacija nadarjenih učencev temeljiti na objektivnih preizkusih. Opažajo tudi, da nadarjeni učenci niso vselej pripravljeni delati več, obiskovati tekmovanj ipd. Med predlogi so npr. tudi, da bi nadarjene učence lahko spodbujali skozi sistem izbirnih predmetov, ali da bi za nadarjene učence predvideli dodatno uro predmeta na »višji ravni«.

Nasploh učitelji menijo, da je treba premisliti koncept in izvedbo izbirnih predmetov: nekateri menijo, da bi jih bilo treba ukiniti, nekateri poudarjajo, da se učenci pogosto odločajo za izbirne predmete na podlagi všečnosti učitelja ali pa izbirajo predmete, pri katerih se bodo morali najmanj učiti. Nekateri učitelji menijo, da bi morali namesto izbirnih predmetov več časa nameniti osnovnim predmetom oz. dopolnilnemu in dodatnemu pouku, ki bi ju moralo biti več.

Kar zadeva obravnavo učencev s posebnimi potrebami, učitelji opažajo, da nekateri otroci prepozno dobijo odločbo. Nekateri menijo, da ni primerno, da se dodatna strokovna pomoč za te učence izvaja v času pouka in na način, da se učenca vzame od pouka. Menijo, da bi se morala DSP izvajati izven šolskega urnika. Opozarjajo tudi, da niso vsi učitelji usposobljeni za nudenje učne pomoči. Nekateri učitelji menijo, da bi moralo imeti mnenje učiteljev večjo težo pri usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, mnenje staršev pa manjšo. Učitelji tudi izpostavljajo, da se veliko ukvarjajo z učenci s posebnimi potrebami, manj pa z nadarjenimi učenci.

² V tem poročilu so stališča učiteljev in drugih strokovnih delavcev, ki so jih predstavili v fokusnih skupinah, predstavljena zgolj sumarno in opisno, poročili prvega in drugega kroga FS z vsemi kodirnimi tabelami in kategorizacijo odgovorov pa so priloga k dokumentu.

Skoraj vse sodelujoče šole opozarjajo na problem vključevanja učencev tujcev. Učenci tujci se težko vključujejo v šolsko delo, saj mnogi ne govorijo slovensko. Učitelji poudarjajo predvsem, da bi bilo nujno, da so učenci tujci že pred začetkom pouka ali pa v prvih mesecih pouka vključeni v intenzivne tečaje slovenskega jezika, da bi se lahko bolje znašli v šoli. Učitelji opozarjajo tudi na nesprejemljive načine obravnave učencev tujcev, ko se jih npr. zaradi neznanja jezika preusmeri v programe za učence s posebnimi potrebami, ali pa ko učenci napredujejo v višji razred, čeprav niso izkazali standardov znanja, ki bi jih za napredovanje praviloma morali. Učitelji opozarjajo, da niso usposobljeni za delo z učenci tujci, saj ne znajo njihovega jezika. Izpostavljajo tudi problem, ki ga zanje predstavlja sodelovanje s starši učencev tujcev, ki tudi sami mnogokrat ne znajo slovenskega jezika in zato tudi ne morejo ustrezno podpreti svojih otrok. Dva učitelja sta opozorila tudi na težave učencev Romov. En učitelj meni, da bi zanje morali v šoli narediti več, drugi učitelj pa, da imajo učenci veliko možnosti pomoči, a je ne izkoristijo, ker so pogosto odsotni iz šole.

Učitelji izpostavljajo, da morajo imeti učenci priseljenci dovolj podpore in pomoči, v nasprotnem primeru se začnejo zapirati, pride do frustracij, tudi agresivnosti. Velikokrat so v stiski, ker ne obvladajo slovenskega jezika. Učitelji opozarjajo, da se dogaja, da se šola osredotoči predvsem na kurikulum, pozabi pa na druge potrebe teh učencev.

Učitelji opozarjajo, da je neznanje slovenskega jezika velik problem, saj ti otroci pouka ne razumejo in zato tudi ne morejo napredovati. Zato učitelji predlagajo pred pričetkom šolskega leta določene dejavnosti, kjer bi se učili jezika in spoznavali kulturno okolje. Menijo, da bi morali ti učenci imeti neko predznanje slovenščine, preden vstopijo v šolo. Pri tem so tudi razlike med tistimi učenci, ki prihajajo iz držav nekdanje skupne države oz. iz drugih okolij, kjer je jezik podoben slovenščini, in med tistimi učenci, ki prihajajo iz popolnoma drugačnih jezikovnih okolij. Razlike so tudi v sami motivaciji učencev, da bi se naučili jezika. Učitelji opozarjajo še na en vidik: ti učenci bi morali imeti tudi možnost in spodbudo za učenje svoje materinščine.

Zelo pereče je področje ocenjevanja učencev tujcev. Učitelji so v dilemi, na kakšen način in v kolikšni meri prilagajati ocenjevanje teh učencev. Težava je, ker lahko učenec neocenjen napreduje v višji razred, čeprav ni osvojil vseh minimalnih standardov, zato ima težave tudi v nadaljnjih razredih.

Učitelji menijo, da imajo učenci premalo ur pomoči in da bi morali v ta namen zaposliti več kadra. Želijo si, da bi bil dodaten kader prisoten tudi pri pouku, da bi lahko ti učenci bolje delali v razredu in ne bi bili izključeni iz razredne skupnosti. Učenci tujci bi potrebovali tudi psihološko pomoč, zato bi potrebovali kader, ki bi jim to pomoč nudil. Učitelji za to nimajo dovolj strokovnega znanja. En učitelj je predlagal, da bi lahko imeli učitelje, ki bi bili usposobljeni za poučevanje slovenščine in bi pokrivali po več šol. Tako bi lahko na šolo pripravili tudi učence, ki bi se k nam priselili sredi šolskega leta. Pri tem bi morala obstajati zakonska podlaga, ki bi določala, kdo je primeren za to nalogo.

Učitelji so izpostavili tudi pomembno vlogo staršev pri integraciji teh učencev. Kot zelo dobrodošlo se kaže, da so starši čim bolj vključeni, saj otroci teh staršev veliko hitreje napredujejo. Učitelji ugotavljajo, da si včasih nalagajo preveč odgovornosti za vključevanje teh učencev – del odgovornosti bi morali nositi tudi starši.

Glede prenove razširjenega programa, ki prav tako sodi v kontekst diferenciacije in individualizacije, učitelji izpostavljajo, da prinaša izbirnost RAP in možnost prehajanja med skupinami velik organizacijski izziv. Nekateri menijo, da bi bilo bolje, da bi opustili možnost prehajanja. Izziv so tudi zelo heterogene skupine učencev, ki od učiteljev terjajo veliko prilagajanja. Na manjših šolah se srečujejo s težavo, da ne morejo ponuditi veliko vsebin, zato morajo učenci obiskovati dejavnosti, ki jih ne zanimajo. Nekateri učitelji so povedali, da se je z RAP njihova šola bolj povezala, kar je pozitivno.

Nekateri učitelji menijo, da dopolnilni pouk in dodatna strokovna pomoč ne bi smela biti del RAP, saj bi učenci v okviru RAP morali dobiti možnost sprostitev in razvijanja svojih interesov. Učitelji v RAP vidijo priložnost, da uvajajo vsebine, ki se jim zdijo pomembne, a za njih pri pouku ni časa, npr. finančno opismenjevanje ipd. Učiteljem priprava na RAP vzame veliko prostega časa. Menijo, da bi morali v okviru RAP učence večkrat peljati tudi v naravo, pri čemer pa so težava normativi glede spremljevalnih učiteljev in pa strah pred tem, da bi se komu kaj zgodilo. Učitelji opažajo, da je RAP zelo dobrodošel za učence, ki sicer nimajo možnosti interesnih dejavnosti. Sprašujejo pa se o smiselnosti tujega jezika v okviru RAP, saj menijo, da prinaša za učence nepotrebno dodatno obremenitev.

Učitelji se večkrat ne počutijo usposobljene za izvajanje RAP, po drugi strani pa jih skrbi vstop zunanjih izvajalcev, ki nimajo pedagoške izobrazbe. Glede na pomanjkanje učiteljev v državi se sprašujejo, kako bodo šole dobile kader za izvajanje RAP. Učitelji bi bili veseli kakšnih dodatnih izobraževanj, kjer bi lahko dobili nova znanja in kompetence za delo v RAP.

Učitelji opozarjajo, da lahko RAP učence dodatno obremeni, če ne gre za neke sprostitevne dejavnosti. RAP otrokom podaljša bivanje v šoli in jim zelo strukturira čas, pri čemer jim zmanjka časa za prosto igro, klepet itd. Učitelji zato predlagajo uvedbo prostih ur, ki bi bile namenjene počitku in sprostitvi. Opozorili so tudi na nevarnost »pošolanja« RAP, zaradi česar lahko RAP prinese nekaj podobnega celodnevni šoli. Pozitivno je sicer, da učenci v RAP niso obremenjeni z ocenjevanjem, se pa učiteljem pogosto zgodi, da RAP kljub temu sami preveč ciljno naravnajo in ga dojemajo kot pouk. Učitelji se včasih tudi bojijo odzivov svojih sodelavcev, če bi RAP izvajali manj »po šolsko«.

Učitelji so opozorili tudi na težavo, kako organizirati RAP, da vanj ne bodo posegale druge interesne dejavnosti, ki že zdaj posegajo v podaljšano bivanje. Menijo, da bi se to moralo sistemsko urediti.

Učitelji RAP v splošnem zelo različno vrednotijo. Nekateri vidijo več problemov kot rešitev, spet drugi pa v njem vidijo priložnost za razvijanje socialnih veščin in interesov, za sproščanje, razvijanje skrbi za fizično in duševno zdravje itd. Menijo, da potrebujejo učenci v okviru RAP tudi več prostega časa.

Prostor šole in šola kot učno okolje

Bela knjiga (1995) je napovedala uvedbo devetletnega osnovnega šolanja in med osnovnošolskega izobraževanja eksplicitno zapisala tudi vsestranski razvoj posameznika, spoštovanje človekovih pravic in drugačnosti ter strpnost. Temu so sledila tudi navodila za graditev osnovnih šol in v šolah so se odvile potrebne prostorske prilagoditve. Danes za gradnjo osnovnih šol velja različica iz leta 2007, ki pa od prvotne različice bistveno ne odstopa (Zorc in Blenkuš, 2017). Program predvideva delitev šolske stavbe na tri prostorske oz. organizacijske sklope, in sicer sklop prvega triletja z matičnimi učilnicami, drugega triletja z matičnimi in delno predmetnimi učilnicami (v souporabi s tretjim triletjem) ter tretjega triletja s predmetnimi učilnicami. Poudarjena je vloga osrednjega sklopa z večnamenskim prostorom. Večnamenska izraba šolskih prostorov za potrebe zunanjih obiskovalcev je omenjena, vendar ne več tako poudarjena kot v preteklosti. Šola kot kulturno in športno središče soseske v nasprotju s prejšnjimi navodili ni več vodilo.

V Splošnih ciljnih vzgoje in izobraževanja v Beli knjigi iz leta 2011 je, med drugim, navedeno, da je za zagotavljanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela v vzgojno-izobraževalnih institucijah zagotavlja ustrezne prostorske pogoje. Tudi v Beli knjigi iz leta 2011 (str. 2011) med načeli in cilji nadaljnjega razvoja osnovne šole zasledimo navedbo, da je »šola prostor, v katerem se srečujejo posamezniki različnih narodnosti, socialno-kulturnih okolij, etičnih

skupin, veroizpovedi, svetovnonazorskih prepričanj ipd.« in je zato vzgojno-izobraževalno delo treba organizirati tako, da bo spoštovalo človekove pravice in temeljne svoboščine ter omogočalo optimalen razvoj vsem otrokom.

Ko govorimo o šolskem prostoru, imamo pogosto v mislih dvojnost: fizični učni prostor in socialni učni prostor, vendar se v pričujočem delu osredotočamo le na fizični učni prostor.

Cencič in Bahovec (2012) ugotavljata, da so v preteklosti šolskemu prostoru kot učnemu prostoru posvečali manj pozornosti, kar pa se z razvojem poučevanja in zavedanja o pomenu in načinu poučevanja spremenilo. Tako sedanji pogledi na poučevanje in učenje upoštevajo spoznanja, da se človek uči na različne način na različnih mestih ali krajih in ob različnem času, zato naj šolsko učno okolje spodbuja, da se učenci učijo tudi izven učilnice, npr. na hodnikih ali v okolici šole, saj je tudi zunanji prostor šol sestavni del pouka. Avtorici izpostavljata tudi, da je prostor, v katerem poteka vzgojno-izobraževalni proces, pojmovan tudi kot dodatni dejavnik pouka, saj so učeči se dovzetni tudi za sporočila, ki jih posreduje sama šolska stavba in njena okolica. Zato Day (2003) predlaga, da se pri načrtovanju ali pri obnovi obstoječih stavb upošteva tudi potrebe in želje uporabnikov, zato naj se jim omogoči, da v načrtovanju, poleg arhitektov, gradbenikov in drugih zainteresiranih, participirajo tudi oni. Učni prostor namreč pomembno vpliva na učenčeve dosežke in njegov odnos do učenja, zato se šolskemu prostoru pripisuje pomembno vlogo, kar se kaže tudi v deklariranju šolskega prostora kot »tretjega učitelja« (Strong-Wilson in Ellis, 2007; Cencič, 2012), pa tudi poudarjanju prostora kot elementa prikritega kurikulum (Cencič, 2012, Ščuka, 2008, Bregar Golobič, 2012), ki omogoča raznovrstne učne izkušnje, pošilja številna neverbalna sporočila, spodbuja ustvarjalnost ter raznotere inteligentnosti, pa tudi učinkovito posredujejo nenapisana družbena stališča, vrednote in stereotipi.

Kot izpostavljajo Gregorski, Nardoni Kovač in Zaviršek Hudnik (2019) bi moral kompleks šole predstavljati preplet notranjih in zunanjih prostorov, s poudarkom na uporabi zunanjega prostora v vseh vremenskih pogojih. Menijo, da učencem notranji prostor predstavlja predvsem rutinsko okolje, medtem ko zunanji prostor omogoča spremembe, interakcijo z okoljem.

Zasnova stavb, namenjenih izobraževanju in izobraževanje sta odraz družbenih, tehnoloških in drugih razmer in ciljev ter prizadevanj in zmožnosti v času njihovega nastanka (Zorc in Blenkuš, 2017), pa tudi od časa, in pedagoških paradigem, ki imajo sebi lasten način razumevanja kakovosti učnega prostora (Horvat, 2017).

Z vidika aktualnih usmeritev (NOO) je potrebno v šolski prostor smiselno, tako z vidika arhitekture šolskega prostora, kot tudi upoštevajoč osmišljeno rabo IKT pri učenju in poučevanju, umestiti tudi digitalno tehnologijo. Digitalizacija namreč prinaša nove možnosti za učenje in poučevanje, zlasti v smislu personalizacije učenja ter prinaša možnosti za usvajanje kompetenc, ki so potrebne za spoprijemanje z izzivi sodobne družbe (Flogie in Aberšek, 2017). Vključevanje digitalnih tehnologij v poučevanje in učenje povzroča in zahteva spremembe v učnem okolju (Fiksl in dr. 2017). Implementacija inovativnih in prožnih oblik učenja in poučevanja v šolski prostor temeljita na zavedanju o pomembnosti sprememb na nivoju arhitekture prostora šole.

Vzgojno delovanje osnovne šole, socialno in čustveno učenje

Šola poleg družine predstavlja ključni kontekst učenja in razvoja posameznika – torej prostor, kjer se otroci in mladostniki učijo o sebi in drugih ter o vrednotah in pričakovanjih, ki veljajo v skupnosti. Šolsko oziroma razredno okolje predstavlja ključen kontekst socialnega in čustvenega učenja ter vzgojnega delovanja. Pomembno oblikuje socialno in učno vedenje

otrok in mladostnikov in upoštevajoč njihove razvojne potrebe podpre konstruktivne vzorce prepričanj in vedenja oziroma – v primeru, da je neugodno – prispeva k razvoju nekonstruktivnih vzorcev prepričanj in vedenj. Sistematična podpora socialnemu in čustvenemu učenju v šoli predstavlja temelj za preprečevanje neželenega vedenja in skupinskih pojavov, kot je medvrstniško nasilje, ter za podporo duševnemu zdravju otrok in mladostnikov. Obenem lahko podpora socialnemu in čustvenemu učenju ter vzgojnemu delovanju v kontekstu šole kot enega najbolj proaktivnih družbenih sistemov predstavlja tudi pomemben prispevek k vključujoči družbi.

Šola je vzgojno-izobraževalna ustanova; v krovnih tako konceptualnih (npr. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 2011) kot pravnih podlagah (npr. Zakon o osnovni šoli, 2006; Zakon o gimnazijah, 2007; Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, 2006) so jasno opredeljeni ne le spoznavni temveč tudi vzgojni cilji tako osnovnošolskega kakor tudi srednješolskega (gimnazijskega ter poklicnega in strokovnega) izobraževanja. Tako so na primer v Zakonu o osnovni šoli (2006), Zakonu o gimnazijah (2007) oziroma Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006) med ključnimi nalogami osnovnošolskega oziroma srednješolskega izobraževanja opredeljeni tudi npr. *spodbujanje skladnega telesnega, spoznavnega, čustvenega, moralnega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika z upoštevanjem razvojnih zakonitosti; omogočanje osebnostnega razvoja učenca v skladu z njegovimi sposobnostmi in interesi, vključno z razvojem njegove pozitivne samopodobe; vzgajanje za spoštovanje in sodelovanje, za sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost, za spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin; spodbujanje zavesti o integriteti posameznika, vzgoja za odgovorno varovanje svobode, za strpno, miroljubno sožitje in spoštovanje soljudi, razvijanje pripravljenosti za vzpostavljanje svobodne, demokratične in socialno pravične države* in številni drugi cilji, ki predpostavljajo sistematično socialno in čustveno učenje.

Tovrstnih ciljev, za razliko od večine spoznavnih ciljev, ni mogoče preverjati s preizkusi znanja, kar otežuje presojo, v kolikšni meri naše osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje prispeva k doseganju takšnih na socialno in čustveno učenje vezanih izidov. Tudi iz tega razloga – ker doseganje teh izidov ni sistematično evalvirano, čeprav bi evalvacija uresničevanja vzgojnih načrtov morala biti izvedena vsako leto – pa lahko utemeljeno predpostavimo, da je potencial za namerna, sistematična in reflektirana prizadevanja za podporo socialnega in čustvenega učenja učencev v naših osnovnih (in srednjih) šolah izkoriščen manj, kot bi lahko bil. Uporaben vir podatkov o stališčih različnih deležnikov v vzgoji in izobraževanju (učencev, učiteljev, ravnateljev, ponekod tudi staršev) lahko predstavljajo mednarodne raziskave, ki omogočajo nekaj uvida v doseganje številnih ciljev, navedenih zgoraj. Učinkovanje socialnih stikov učencev v šoli na njihov psihosocialni razvoj kažejo tudi tuje in domače raziskave, vezane na nedavno izkušnjo šolanja na daljavo v času pandemije. Te konsistentno ugotavljajo, da je odsotnost socialnih odnosov v živo (z učitelji in vrstniki) v času zaprtja šol slabšala ne le psihosocialno dobrobit in socialno prilagojenost učencev (Buzzi idr., 2020; Pečjak idr., 2021; Rupnik Vec, 2021) pač pa tudi njihovo akademsko prilagojenost - motiviranost in učno uspešnost učencev (Rupnik Vec idr., 2021; Usher idr., 2021). Mednarodna raziskava REDS je pokazala na zaznane neenakosti v času zaprtja šol v 1. valu epidemije covid-19 v sodelujočih državah pa tudi v Sloveniji, kjer so bile te neenakosti povezane predvsem s socialno-ekonomskim statusom (SES) družin, iz katerih prihajajo osmošolci (npr., mnogo več učencev, ki prihajajo iz okolij z nizkim SES, je zaskrbljenih glede šolanja v prihodnje pa tudi glede zaostanka pri učenju) (Klemenčič-Mirazchijski idr., 2021). Velik je tudi delež učiteljev in učencev (osmošolcev), ki so poročali o velikih psihosocialnih obremenitvah učencev, kar je bilo tudi zaznati v času, ko so se učenci vrnili v šole. Kljub temu

je bilo veliko učencev navdušenih, da so lahko šolsko delo nadaljevali pri pouku v šoli, kar so zaznali in poročali tudi učitelji (prav tam).

Utemeljeno lahko predpostavimo, da velik del socialnega in čustvenega učenja ter vzgojnega delovanja v šoli poteka implicitno, nesistematično, pogosto v obliki prikritega kurikulumu. To pa pomeni, da potencialen pozitiven vpliv, ki bi ga učitelji lahko imeli na socialni in čustveni razvoj otrok in mladostnikov na način, da bi podprli in spodbudili pozitivne vzorce samozavedanja, odnosnih kompetenc, reševanja problemov in odgovornega odločanja, pretežni ni dovolj izkoriščen. Veliko negativnih spoznavnih in vedenjskih vzorcev (npr. neustrezne atribucije oziroma nefunkcionalno pojmovanje lastnega neuspeha ali lastnih sposobnosti, vrstniško izključevanje, medvrstniško nasilje, nefunkcionalni načini reševanja konfliktov, drugi neugodni vidiki razredne klime) je mogoče preprečiti z načrtnim vzgojnim delom z učenci na področju socialnega in čustvenega učenja. Učiteljevo podporno vedenje v odnosu do učencev in njegovo aktivno spremljanje ter pripravljenost na vpletanje v vrstniško dinamiko predstavljajo nenazadnje tudi pomembne dejavnike vedenja pri pouku in učnega delovanja učencev. Tako na primer Shin in Ryan (2017) ugotavljata, da v razredih z nizko stopnjo emocionalne opore učitelja učenci tekom šolskega leta pogosteje posnemajo moteče vedenje svojih vrstnikov, kar vodi v dolgoročno višje stopnje motečega vedenja pri pouku. Vollet, Kinderman in Skinner (2017) pa ugotavljajo, da je na prehodu v obdobje mladostništva upad učne zavzetosti večji pri učencih, ki zaznavajo nižjo oporo učiteljev ter da je pri mladostnikih z nižjo oporo učiteljev vrstniška skupina v večji meri dejavnik vpliva na učno zavzetost. Dodatno utemeljitev za nujnost bolj sistematične podpore socialnemu in čustvenemu učenju skozi ustvarjanje varnih in spodbudnih šolskih okolij predstavljajo sodobna znanstvena spoznanja, ki kažejo, da razvoj posameznika določajo vzajemni odnosi med posameznikovimi genetskimi oziroma biološkimi značilnostmi, odnosi ter kulturnimi in kontekstualnimi dejavniki (pregled v Cantor idr., 2018; Osher idr., 2018). Ob tem dodajamo, da ima pomanjkanje virov za razvojno-preventivno delovanje v šolah tudi ekonomske posledice (Belfield idr., 2015); utemeljeno lahko predpostavimo, da lahko prav slednjemu delno pripišemo povečanje potreb po zdravstvenih storitvah, povezanih s težavami v duševnem zdravju.

Pri tem velja izpostaviti specifično slovenskega šolskega konteksta - namreč da učenci praviloma v enakem razrednem okolju preživijo celotno obdobje osnovne šole, kar pomeni devet let šolanja. Morebitna neugodna socialna dinamika (bodisi v razredni vrstniški skupini bodisi na ravni šolske klime in kulture) lahko tako predstavlja stabilen neugoden razvojni kontekst ter s tem dejavnik tveganja. Takšne neugodne dinamike (npr. razredna okolja, kjer se postopno vzpostavijo razredne norme, da je mogoče priljubljenost dosežati z agresivnim vedenjem, angl. *aggressive popularity norms*) je seveda z aktivnimi prizadevanji na področju socialnega in čustvenega učenja mogoče preprečevati. Vendar pa takšno preventivno delovanje predpostavlja pedagoške delavce z dobrimi kompetencami vodenja razreda, komunikacije ter vzpostavljanja podpornih odnosov z učenci, ter vire na šoli (časovne, kadrovske), ki takšno preventivno delovanje omogočajo.

Nujnost zagotavljanja virov za več sistematične podpore socialnemu in čustvenemu učenju učencev ter vzgojnemu delovanju učiteljev utemeljujemo tudi z dejstvom, da se razlike med učenci v zadnjih letih oziroma desetletjih povečujejo (v sposobnostih, socialnoekonomskem ozadju, kulturnem oziroma nacionalnem ozadju, socialnem in čustvenem kapitalu družin); praktiki (in rezultati mednarodnih raziskav) nas opozarjajo, da šola zadnja leta ne uspe več opravljati kompenzatorne varovalne funkcije in celo krepiti razlike ter postaja s tega vidika zelo nepravilna do velike skupine učencev.

Stališča učiteljev v fokusnih skupinah

Nekateri učitelji izpostavljajo, da so preveč omejeni pri izrekanju vzgojnih kazni in da obstaja preveč pravil in procesnih zahtev, ki omejujejo vzgojno delovanje. Učitelji opozarjajo tudi na težave z učenci, ki motijo pouk. Menijo, da bi morale obstajati sistemske rešitve, kako lahko učitelj motečega učenca odstrani od pouka.

Veliko učiteljev je izpostavilo, da bi potrebovali več ur oddelčne skupnosti, pri katerih bi imeli čas za pogovor z otroki. Predlagajo vsaj eno uro oddelčne skupnosti na teden in sicer v vseh razredih. Nekateri izpostavljajo tudi, da otroci potrebujejo več avtonomije in zaupanja, da dejavnosti izvajajo brez nadzora učitelja. Menijo, da bi morali pri učencih bolj krepiti občutek odgovornosti. Nekaj učiteljev meni, da šola preveč krepi individualizem otrok in premalo vzgaja v kolektivnem duhu.

Učitelji močno poudarjajo pomen dobrega sodelovanja staršev, ki pa je po njihovem opažanju velikokrat problematično. Po mnenju nekaterih učiteljev starši preveč pričakujejo od šole, tako na področju vzgojnega delovanja kot na področju učnega uspeha otrok. Pri tem po mnenju učiteljev starši premalo odgovornosti prevzemajo nase. Več učiteljev izpostavlja tudi, da bi morali na zdravniške preglede učenca spremljati njihovi starši, ne učitelji. Nekateri učitelji menijo, da starši preveč posegajo v šolo in v delo učiteljev oz. »se vmešavajo«.

Učitelji so izpostavili, da je nujna sprememba normativov za šolsko svetovalno službo, saj imajo šole premalo svetovalnih delavcev glede na potrebe. Šolsko svetovalno službo je treba po mnenju nekaterih tudi razbremeniti birokracije, saj se preveč ukvarja s papirji in premalo z otroki.

V povezavi z vzgojnimi načrti učitelji menijo, da bi bilo dobro, da bi bili določena pravila vedenja in ukrepi ob kršitvah poenoteni na ravni države. Predlagajo, da bi se na sistemski ravni oblikovale neke smernice za vzgojno ukrepanje, šole pa bi nato na podlagi njih oblikovala svoje dokumente. Opozarjajo tudi, da nimajo določenih pristojnosti za ukrepanje, ki bi jih po njihovem mnenju potrebovali: ne smejo npr. odstraniti motečega učenca, pregledati torbe učenca itd. Šole v oblikovanje vzgojnega načrta redko vključujejo starše in učence. Večinoma ga oblikujejo strokovni delavci šole, ki ga nato učencem in staršem le predstavijo. To prakso so učitelji prepoznali kot problematično.

Učitelji so izpostavili, da so za vzgojo otrok v prvi vrsti odgovorni starši in da se preveč odgovornosti prenaša na šolo. Obenem se učitelji počutijo nemočne ob agresivnih posegih staršev v njihovo delo.

Učitelji menijo, da bi bilo potrebno bolj osmišljeno sodelovanje šol s Centrom za socialno delo, pri čemer so opozorili, da s strani CSD večkrat ne dobijo odziva.

Učitelji menijo tudi, da bi morali dati več poudarka na preventivne dejavnosti, ki bi se morale sistematično vpeljati, npr. v razredne ure.

Učitelji opažajo, da velikokrat ne delujejo poenoteno na ravni šole, ko gre za izrekanje vzgojnih ukrepov in drugih sankcij. S tem drug drugemu tudi jemljejo avtoriteto. Vzgojni načrt jim je sicer v podporo, ko pride do nekkih kršitev, nanj se navezujejo tudi v pogovorih s starši glede kršitev njihovih otrok. Imajo pa razredniki veliko dela, če želijo izreči vzgojni ukrep, zaradi česar se nekateri učitelji ne odločajo za izrekanje ukrepov, ki po mnenju nekaterih učiteljev za učence tudi nimajo nobene teže.

Izpostavljajo, da bi učitelji potrebovali permanentna izobraževanja za temo vzgojne problematike. Že v času študija bi morali dati več poudarka na vzgojne teme, saj je študij po mnenju učiteljev usmerjen predvsem v strokovno področje.

Preverjanje in ocenjevanje znanja

Področje preverjanja in ocenjevanja znanja je bilo od leta 1996 predmet številnih parcialnih sprememb, kar je vodilo do nekoherentnih sistemskih rešitev na tem področju.

Ponovnega sistemskega premisleka bi bilo potrebno tako področje opisnega kot številčnega ocenjevanja znanja, ki je bilo že v devetdesetih letih deležno številnih razprav. Tako kot na področju NPZ-jev, so tudi pri opisnem ocenjevanju v takratnem obdobju obstajali različni strokovni pogledi (predlogi so se v vseh treh strokovnih ekspertizah medsebojno precej razlikovali). S sprejetjem šolske zakonodaje leta 1996 je bilo uvedeno opisno ocenjevanje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, v drugem sta se opisno in številčno ocenjevanje znanja dopolnjevala, v tretjem obdobju pa so učence ocenjevali samo številčno. Prve sistemske spremembe na tem področju so sledile leta 2007, ko je bilo v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju ukinjeno opisno ocenjevanje. Večjo težavo pa je predstavljala sistemska sprememba leta 2011, ko se je številčno ocenjevanje pomaknilo v 3. razred in so tako opisno ocenjevali učence samo še v 1. in 2. razredu. K spremembi so v večji meri botrovala predvsem prizadevanja staršev in učiteljev (gl. Bela knjiga 2011). Spremembo ocenjujemo kot problematično predvsem zato, ker je bilo ob nastanku devetletke prvo vzgojno-izobraževalno obdobje obravnavano kot ciljno zaključena celota, kar se je odražalo tudi na ravni kurikularnih dokumentov. Cilji in standardi znanja so bili postavljeni na ravni vzgojno-izobraževalnega obdobja in ne za vsak posamezni razred. To je v praksi pomenilo, da naj bi učitelj kontinuirano spremljal napredek učenca pri doseganju standardov znanja skozi celotno obdobje. Posledično je smiselno, da bi se znotraj vzgojno-izobraževalnega obdobja ohranil tudi enoten način ocenjevanja. Glede na to, da naj bi bilo v prihajajoči kurikularni prenovi še bolj eksplicitno poudarjena celovitost prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja³, je smiselno ponovno razmisliti o uvajanju opisnega ocenjevanja tudi v 3. razredu. Hkrati pa je potrebno razmisliti tudi o smiselnosti postopnega uvajanja številčnega ocenjevanja, ki bi bilo ob začetku dopolnjeno z opisnim.

Glede na to, da je bil brez prepričljive utemeljitve v letu 2007 odpravljen tudi splošni učni uspeh v osnovni šoli, ki je imel za učence predvsem motivacijsko-pedagoške učinke, bi bilo smiselno pretehtati tudi argumente za in proti ponovni uvedbi splošnega učnega uspeha.

V zadnjih dvajsetih letih je bilo pri nas področje preverjanja in ocenjevanja znanja močno pod vplivom t. i. nove kulture vrednotenja znanja, ki se razvija pod vplivom konstruktivizma, kognitivne psihologije in psihologije učenja (Rutar Ilc 2003; Razdevšek Pučko 1995). Paradigma temelji na holističnem razumevanju preverjanja in ocenjevanja znanja ter poudarja ideje procesnega ocenjevanja znanja (prav tam, gl. Čargan 1998; Marentič Požarnik 2004). Posledično se tako znotraj strokovnega diskurza kot tudi v šolski praksi srečujemo s številnimi novimi koncepti in praksami preverjanja in ocenjevanja znanja (npr. samopreverjanje, samoocenjevanje, vrstniško preverjanje, vrstniško ocenjevanje, avtentično ocenjevanje, portfolio, formativno spremljanje pouka, itd.).

Stališča učiteljev v fokusnih skupinah

Glede notranjega ocenjevanja znanja je ena glavnih težav, ki jo izpostavljajo učitelji, zahteva po tem, da morajo pridobiti več ustnih kot pisnih ocen. To je po njihovem mnenju neustrezno,

³ Za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje se predvideva enoten učni načrt za vse predmete od 1. do 3. razreda. Standardi znanja in minimalni standardi znanja naj bi bili tako postavljeni za posamezne predmete na ravni celotnega vzgojno-izobraževalnega obdobja (gl. Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji 2022)

saj je časovno zamudno. Več jih meni tudi, da je število zahtevanih ocen nasploh preveliko. Nekateri učitelji bi znova uvedli delno ocenjevanje, da bi bilo to bolj kontinuirano in bi se preprečilo kampanjsko učenje. Več učiteljev meni, da t.i. »vzgojnih predmetov« ne bi smeli ocenjevati s številčnimi ocenami in da bi morali pri njih bolj spodbujati ustvarjalno izražanje učencev. Nekateri bi ocene pri teh predmetih ukinili. Nekateri učitelji opozarjajo, da je opisno ocenjevanje v prvi triadi neustrezno, saj je za starše premalo informativno.

Več učiteljev meni, da bi morali spremeniti pravilnik o ocenjevanju, da bi podprl formativno spremljanje. Opozarjajo, da je formativno spremljanje težko izvajati tako zaradi velike količine učnih ciljev in vsebin kot tudi zaradi velikega števila učencev v razredu.

Nekateri učitelji menijo, da bi bilo treba ukiniti obvezno soglasje staršev, da bo učenec ponavljaj razred. Menijo tudi, da bi bilo treba spet omogočiti ponavljanje nižjih razredov.

Zunanje nacionalno preverjanje znanja (NPZ)

Največ sprememb je bilo gotovo deležno področje zunanjega preverjanja znanja (NPZ), kjer so bila že v začetku devetdesetih let prisotna različna in pogosto tudi nasprotujoča si mnenja (Kovač Šebart 2002). Pestrost strokovnih pogledov na organizacijsko-izvedbeni vidik NPZ-jev ter na njegovo funkcijo, se je kazala tudi v vseh treh strokovnih ekspertizah (Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje 1991, Perspektive razvoja osnovne šole v Republiki Sloveniji 1992, Bela knjiga 1995), ki so nastale v takratnem obdobju. Kljub temu, da so se pri sprejemanju šolske zakonodaje leta 1996 oprli zlasti na predloge Bele knjige, pa je morda ravno pomanjkanje konsenza na tem področju povzročilo, da so bili NPZ-ji tudi kasneje deležni številnih parcialnih sprememb. S postopnimi spremembami, tako na organizacijsko-izvedbeni ravni (spreminjali so se predmeti in razredi, v katerih se opravlja NPZ) kot tudi na področju vloge, ki jo NPZ-ji prevzemajo v šolskem sistemu (od selekcijske funkcije k izrazito informativni, evalvacijski funkciji) smo se oddaljili od prvotno konceptualno domišljenega zunanjega preverjanja znanja, ki je na smiseln način dopolnjeval učiteljevo notranje ocenjevanje znanja.

Vloga NPZ-jev kot neke vrste učnih analitik, ki omogočajo povratno informacijo, je tudi danes pomembna, vendar pa se zastavlja vprašanje, ali trenutno NPZ-ji to funkcijo opravljajo, saj niso izpolnjeni pogoji za njihovo veljavnost. Predpogoj za veljavno merjenje znanja je namreč motiviranost učencev, da svoje znanje zares pokažejo, kar je v sedanji ureditvi vprašljivo.

Znanje in pismenost v kontekstu mednarodnih raziskav

Slovenija zadnja tri desetletja sodeluje tudi v več mednarodnih raziskavah znanja in pismenosti, kot so raziskave TIMSS, PIRLS in ICCS, ki potekajo pod okriljem Mednarodne zveze za evalvacijo izobraževalnih dosežkov (IEA), ter v raziskavi PISA, ki poteka pod okriljem OECD. Vse omenjene raziskave v Sloveniji izvaja Pedagoški inštitut. Čeprav so učenci in dijaki iz Slovenije v teh raziskavah zadnjih dvajset let dosegali mednarodno primerljive, tudi nadpovprečne rezultate, so zadnja merjenja (PIRLS 2021, ICCS 2022, PISA 2022) nedvomno razlog za zaskrbljenost: vse tri mednarodne raziskave namreč Sloveniji v zadnjem ciklu kažejo pomemben, nezanimljiv padec v dosežkih. Kot navaja E. Mirazchiyski Klemenčič v nacionalnem poročilu raziskave PIRLS, ki meri bralno pismenost četrtošolcev, je bila Slovenija edina izmed držav EU, kjer je bil dosežek učencev iz cikla v cikel statistično višji, kar pomeni, da se je raven bralne pismenosti četrtošolcev stabilno višala od leta 2001 pa vse do leta 2016,

pri zadnjem merjenju (2021) pa je bralni dosežek strmoglavil na raven iz leta 2006 (prim. Mirazchijski Klemenčič 2023a, str. 5). Podobno negativen trend zaznavamo tudi pri raziskavi PISA, ki meri pismenost 15-letnikov na področjih branja, naravoslovja in matematike: leta 2022 so bili rezultati slovenskih 15-letnikov pri vseh treh pismenostih precej nižji, pri bralni pismenosti glede na povprečje držav članic OECD celo podpovprečni (Šterman Ivančič in Mlekuž 2023, str. 95).

Ob tem ne gre prezreti niti rezultatov raziskave ICCS, ki meri državljansko vednost in stališča osmošolcev. Slovenija je bila ena izmed dveh držav (poleg Slovaške), kjer je bila leta 2022 izmerjena dejansko nižja državljanska vednost kot leta 2009 (Mirazchijski Klemenčič 2023b, str. 4), glede na leto 2016 se je pomembno znižal tudi delež učencev, ki so na tem področju dosegli najvišjo raven zahtevnostno raven znanja, skoraj podvojil pa se je delež tistih, ki so dosegli najnižjo zahtevnostno raven znanja ali pa tudi te ne (prav tam, str. 6). Kot je zapisala avtorica nacionalnega poročila, so »dosežki učencev na področju državljanske vednosti slabi, prav tako nas morajo skrbeti njihova stališča (do pomembnih tem v družbi – ožjem in širšem okolju) ter manjši angažma (tako v šoli kot izven nje), nenazadnje tudi njihova pripravljenost delovanja/angažiranja v prihodnje.« (Prav tam, str. 12)

Stališča učiteljev v fokusnih skupinah

Veliko učiteljev izpostavlja, da bi bilo treba temeljito premisliti NPZ. Sprašujejo se, komu in čemu je namenjeno NPZ. Mnogi v njem na vidijo pravega smisla in koristi. Opozarjajo, da se preverja znanje samo določenih predmetov, pri čemer so diskriminirani učenci, ki so močni na ostalih področjih. Opažajo, da nekateri učenci NPZ ne jemljejo resno, saj se rezultati nikjer ne upoštevajo, po drugi strani pa je za nekatere učence NPZ dodaten stres. Obremenjuje tudi učitelje, ki morajo svoj pouk prilagajati NPZ. Učiteljem so sicer rezultati lahko neka povratna informacija o znanju učencev, pri čemer pa se sprašujejo o smiselnosti NPZ v 9. razredu, saj učitelji takrat ne morejo več prilagajati svojega poučevanja in dela. Učitelj športa se sprašuje o smiselnosti NPZ iz športa, saj zaradi njega čas porablja za teoretične vsebine, zaradi česar se učenci manj gibajo in ne razvijajo veselja do športa, kar se mu zdi ključni del njegovega predmeta. Nekateri učitelji NPZ vrednotijo tudi pozitivno, saj menijo, da je dobra povratna informacija za učence, učitelje in starše. Nekateri učitelji so zaradi NPZ prilagodili svoj način poučevanja, kar se jim zdi pozitivno.

Večina učiteljev se ne strinja z rešitvijo, da bi se NPZ upoštevalo pri vpisu v srednjo šolo. Opozarjajo, da se NPZ piše samo iz določenih predmetov, pri čemer so v prednosti učenci, ki so močni na teh področjih. Učenci lahko imajo na dan pisanja NPZ tudi slab dan, so utrujeni, imajo doma težke okoliščine ali kaj podobnega, zato NPZ ne bi smel odločati o njihovi nadaljnji poti. Je pa več učiteljev predlagalo, da bi se NPZ upoštevalo kot ena izmed ocen pri predmetu. Učiteljem bi se za vpis v srednjo šolo zdela smiselna uvedba sprejemnih izpitov, ki bi jih izvedle srednje šole in na njih preverjale znanje tistih področji, ki so pomembna za to srednjo šolo.

Učitelji večinoma niso naklonjeni uvedbi NPZ v 3. razredu. Menijo, da bi bila predvsem dodatna obremenitev za učence in učitelje, zaradi priprav na NPZ pa bi izgubljali čas, ki bi ga lahko bolj smiselno uporabili. Večina učiteljev ne verjame, da bi NPZ v 3. razredu pozitivno vplival na učenje učencev. Nekateri učitelji pa NPZ v 3. razredu vrednotijo tudi pozitivno, saj menijo, da za vse vpletene predstavlja koristno povratno informacijo.

Učitelji opozarjajo, da so naloge NPZ v 3. razredu pretežke in da vsi otroci do konca 3. razreda še niso opismenjeni. Prav tako so naloge v vseh treh razredih včasih iz učnih vsebin, ki se pri pouku še niso obravnavale. Učitelji angleščine so izpostavili, da je neprimerno, da morajo

učenci na NPZ v 6. razredu napisati že cel spis, čeprav šele v tem razredu začnejo s pisanjem krajših sestavkov. Prav tako menijo, da so pri NPZ pri angleščini prezahtevna besedila. NPZ je po mnenju učiteljev velikokrat preobsežno. Pri matematiki je težava, da je veliko nalog takšnih, da si sledijo postopno, kar je za učence težava, ker pri pouku večinoma ne delajo na tak način. Nekateri učitelji pa so naloge NPZ tudi pohvalili.

Izpostavljeno je bilo še vprašanje glede učencev tujcev, ki bi morali imeti pri pisanju NPZ prilagoditve, saj vsi še ne obvladajo slovenskega jezika.

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti skozi samoevalvacijo

Skrb za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti je postala eden od osrednjih in kompleksnejših vidikov delovanja šole v številnih razvitih državah po svetu, tudi pri nas. Pritiski po krepitvi sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti prihajajo tudi s strani Evropske unije (gl. npr. Strategic framework for European cooperation in education and training 2020). Ob povečanju zanimanja in iskanju rešitev, kako zagotoviti kakovostno osnovnošolsko izobraževanje pa moramo imeti ves čas v mislih tudi, kakšen je v določenem obdobju prevladujoč pogled na vlogo šole, učitelja in učenca.

Pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti šol so nam v pomoč različni mehanizmi zunanje in notranje evalvacije, ki bi jih v okviru sistemske in kurikularne prenove veljalo celostno premisliti. Na eni strani bi bil vnovič smiseln razmislek o vlogi šolske inšpekcije ter predvsem o tem, kako v večji meri izkoristiti evalvacijski potencial nacionalnega preverjanja znanja. Na drugi strani pa je potrebno okrepiti in na nacionalni ravni domisliti model samoevalvacije, ki ob vedno večji institucionalni in individualni avtonomiji postaja vse pomembnejši.

V našem prostoru se je samoevalvacija začela razvijati ob koncu prejšnjega stoletja v okviru različnih projektov (npr. Ogledalo, Mreža učečih se šol, itd.), ki pa so se medsebojno precej razlikovali, poleg tega pa so bili časovno omejeni ter odvisni od prostovoljne vključitve šol. Le-to je povzročilo precejšno raznolikost in nedorečenost na tem področju. Težave so se še poglobile, ko je bilo leta 2008 izvajanje samoevalvacije vključeno v slovensko šolsko zakonodajo. Idejo o tem, da postane samoevalvacija za šole pravnoformalno zavezujoča sicer pozdravljamo, težavo pa vidimo v tem, da je bila v zakonodaji izjemno ohlapno opredeljena. Skopa zakonska omemba samoevalvacije sama po sebi niti ne bi bila problematična, če bi bil proces samoevalvacije določeneje opredeljen na nacionalni ravni in bi obstajale skupne smernice, ki bi bile šolam v podporo pri njenem izvajanju⁴. Ob tem je smiselno poudariti še, da samoevalvacija v našem prostoru nima dolge tradicije, kar med drugim pomeni, da večina pedagoških delavcev za izvajanje samoevalvacije niti nima zadostnega strokovnega znanja (Podgornik 2014). Zaradi odsotnosti skupnega teoretično zasnovanega nacionalnega koncepta samoevalvacije in smernic, med šolami obstajajo velike razlike v razumevanju ter kompleksnosti njenega izvajanja. Samoevalvacija na posamezni vzgojno-izobraževalni instituciji je tako odvisna predvsem od strokovne presoje pedagoških delavcev, njihovega znanja in izkušenj ter angažmaja.

Učni načrti kot ključna kurikularna podlaga za načrtovanje in izvajanje pouka

⁴ Ob tem sicer velja omeniti projekt Šole za ravnatelje z naslovom Zasnova in uvedba ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij 2008-2014, v okviru katerega je nastal tudi Protokol za uvajanje izboljšav in samoevalvacije v šolah in vrtcih. Ob tem naj poudarimo, da so bile tovrstne spremljave deležne le tiste šole, ki so bile vključene v projekt.

Kurikularna prenova je v drugi polovici 90. let prejšnjega stoletja potekala skladno z *Izhodišči kurikularne prenove* (1996), ki jih je pripravil Nacionalni kurikularni svet. Kot piše Štefanc (2022), je ena od njenih najbolj izrazitih značilnosti premik k učnocijni naravnosti oz. k ciljni zasnovi kurikularnih dokumentov na nacionalni ravni, kar je odražalo pripravljenost sistema, da šolam in strokovnim delavcem omogoči več načrtovalske in izvedbene avtonomije. Povedano preprosto: skladno z *Izhodišči* (prav tam) so učni načrti, določeni v obdobju med letoma 1998 in 1999, kot *obvezujočo* kurikularno sestavino določili zgolj učne cilje in iz teh izpeljane standarde znanja. Izbiro učnih vsebin in izvedbene odločitve o samem didaktičnem poteku pouka ter uporabi učnih gradiv pa so prepustili avtonomiji šol in zlasti učiteljem, pri čemer je bila ena od ključnih predpostavk, da bodo učitelji za izvedbeno strokovno avtonomijo tudi ustrezno pedagoško in didaktično usposobljeni, na kar so bile vezane tudi spremembe na področju začetnega in nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev. Učni načrti so tako vsebovali pet nosilnih poglavij: (i) *opredelitev predmeta*, (ii) *splošne cilje predmeta*, (iii) *operativne cilje predmeta*, (iv) *specialnodidaktična navodila oz. priporočila* in (v) *katalog znanja*, v katerem so bili opredeljeni minimalni in temeljni standardi znanja (za podrobnejšo analizo gl. Štefanc 2012; 2021). Z izjemo poglavja o didaktičnih priporočilih so bila torej vsa preostala poglavja zasnovana tako, da so na različnih ravneh artikulirala *cilje* posameznega učnega predmeta (prim. prav tam, str. 165-167): *Opredelitev predmeta* je vsebovala opredelitev temeljnih namenov učnega predmeta, ali drugače, utemeljevala je pomen in vlogo učnega predmeta v programu. *Splošni cilji* so opisovali nameravane učinke pouka na ravni predmeta kot celote, vsebovali pa so tako izobraževalne kot tudi funkcionalne in vzgojne učne cilje, pri čemer so bili ti artikulirani tako, da jih ni bilo mogoče (in niti smiselno) dosegati na ravni posamezne didaktične enote. Lahko bi celo dejali, da nameni in splošni cilji predmeta niso namenjeni *neposrednemu doseganju* v smislu objektivne preverljivosti, pač pa so to cilji, ki zlasti *učiteljem* in drugim udeležencem v procesu kurikularnega načrtovanja dovolj jasno in razumljivo predstavijo, kakšno znanje in osebnostne ter značajske lastnosti si z izvajanjem predmeta skozi ves program prizadevamo razvijati. In po tem se tudi razlikujejo od *operativnih ciljev*, ki so zapisani enopomensko, konkretno, mogoče jih je dosegati skozi dejavnosti pri posameznih didaktičnih enotah (učnih urah, blok urah, ipd.), zlasti pa je zanje značilno, da so *objektivno preverljivi* (Strmčnik 2001, str. 218). Kot taki so bili podlaga tudi za določanje *standardov znanja*. Slednji so bili v učnih načrtih leta 1998 zapisani v posebnem poglavju, razdeljeni so bili na minimalne in temeljne standarde znanja in so predstavljali podlago za objektivno preverjanje in za ocenjevanje znanja (prim. tudi Navodila za delo predmetnih in programskih kurikularnih komisij 1996).

Konceptualni premiki v zasnovi učnih načrtov v obdobju 2006 - 2011

Leta 2006 se je v Sloveniji začel proces posodabljanja učnih načrtov, ki jih je Strokovni svet za splošno izobraževanje nato določil leta 2008. Ta proces sicer ni prinesel le posodobitve (nadgradnje, selekcije, aktualizacije, ipd.) obstoječih učnih načrtov, pač pa njihovo konceptualno prenavo (Kovač Šebart 2008; Štefanc 2012). Dokumenti, ki so takrat nastali, so razmeroma nepremišljeno opravili zlasti s standardi znanja, ki so tako leta 2008 izginili iz osnovnošolskih in gimnazijskih učnih načrtov, nadomestili so jih pričakovani rezultati oz. *pričakovani dosežki*, dodano pa je bilo tudi poglavje o *vrednotenju dosežkov*. Kot je mogoče razbrati iz takrat objavljene dokumentacije in strokovne literature (gl. npr. dokument *Smernice, načela ... 2007*; *Izhodišča posodabljanja ... 2008*; tudi Žakelj 2007) sta tej strokovni odločitvi botrovala zlasti dva razloga: kot so navedli avtorji *Smernic za prenavo učnih načrtov* (*Smernice, načela ... 2007*) naj bi bili standardi znanja v mnogih učnih načrtih nedorečeni, med

predmeti naj bi bile na tem področju tudi velike razlike – tako v zahtevnosti kot tudi v načinu zapisa (ponekod precej »ohlapno«, ponekod pa zelo »razdrobljeno«). Ob tem so imeli nekateri predmeti standarde znanja postavljene ob zaključku izvedbe predmeta, drugi po sklopih ali po razredih, v kakem od učnih načrtov jih sploh ni bilo. V standardih znanja so bili po mnenju avtorjev *Smernic* tudi premalo zastopani in prepoznavni splošni cilji, pogosto pa so odražali le vsebinsko, veliko manj pa procesno znanje (prav tam, str. 7). Drug, s tem povezan razlog pa je bilo prizadevanje za večjo uveljavitev t.i. procesnorazvojnega modela kurikularnega načrtovanja, ki naj bi – domnevno bolje kot zgolj učnociljni, vsekakor pa bolje kot učnovsebinski model – omogočal poleg vsebinskega (propozicijskega, deklarativnega) tudi usvajanje »procesnega« (dispozicijskega) znanja (prim. Štefanc 2011), s čimer je bila povezana tudi intenca po implementaciji *ključnih kompetenc* tako v splošne cilje posameznega učnega predmeta kot tudi v pričakovane rezultate. Ker so bili pričakovani rezultati oz. dosežki v učne načrte inkorporirani kot alternativa prej obstoječim standardom znanja, so napeljevali k sklepu, da – podobno kot prej standardi znanja – pomenijo podlago za ocenjevanje oz. za *vrednotenje dosežkov*, pri čemer sta nastopila dva problema: neuskklajenost učnih načrtov z nekaterimi formalnimi zakonskimi določbami ter objektivna nepreverljivost nekaterih pričakovanih dosežkov, kar je bilo v neskladju z uveljavljeno strokovno paradigmo ocenjevanja, ki je predvidevala *objektivnost* ocenjevanja *znanja* (in ne drugih dosežkov!), nanjo pa vezala tudi predpostavko pravičnosti tega procesa (prim. Štefanc 2012).

Opisani strokovni in formalni razlogi so botrovali odločitvi, da se leta 2011 opravi redakcija prenovljenih učnih načrtov za osnovnošolsko izobraževanje, s katero so bili v te dokumente ponovno vrnjeni standardi znanja, medtem ko so ostali učni načrti v gimnazijskem izobraževanju takšni, kot jih je strokovni svet sprejel leta 2008. V teh so torej še vedno pričakovani dosežki namesto standardov znanja, tisti, ki so nastali ali bili deležni prenove kasneje, pa spet vsebujejo standarde znanja. Tako denimo v tem trenutku v splošni gimnaziji velja učni načrt za predmet *slovenščina* iz leta 2008, ki vsebuje pričakovane dosežke, medtem ko so v učnem načrtu za predmet *slovenska književnost in prevodi* v istem gimnazijskem programu določeni standardi znanja. Z drugimi besedami: ne le, da učni načrti niso konceptualno konsistentni po programski vertikali, tudi po programski horizontali so neenotni. Leta 2020 je Zavod RS za šolstvo opravil raziskavo, s katero je ugotavljal, kakšno je mnenje učiteljev posameznih učnih predmetov v osnovni šoli in gimnaziji o učnih načrtih (Slivar 2021). Ugotovitve niso presenetljive. Učitelji so med drugim poudarili, da učni načrti niso horizontalno in vertikalno povezani ter usklajeni (prav tam, str. 75). Poudarili so tudi, da cilji niso ustrezno in jasno povezani s standardi znanja in da bi bilo treba predlagane vsebine v njih aktualizirati. Pogosto so ugotavljali, da so cilji preobsežni ali neustrezni in bi bilo potrebno zmanjšati njihov obseg oz. količino oz. jih ponekod zamenjati z drugimi cilji, ob tem pa tudi posodobiti didaktična priporočila (prav tam). Tudi stališča učiteljev torej napeljujejo k sklepu, da moramo v Sloveniji opraviti temeljit premislek in celovito prenovo nacionalnih kurikularnih dokumentov. Zadnje konceptualno premišljene učne načrte smo namreč pripravili pred četrto stoletje, kasnejši posegi vanje pa niso privedli k njihovi večji, pač pa kvečjemu k manjši neposredni didaktični funkcionalnosti.

Stališča učiteljev v fokusnih skupinah

Veliko učiteljev meni, da so učni načrti v osnovni šoli preobsežni in prezahtevni ter da jih je treba prenoviti in osvoboditi balasta. Opozarjajo, da zaradi velike količine snovi vsebin ne morejo utrditi in da zato učenci ne osvojijo niti temeljnih znanj. Izpostavljajo tudi, da bi morali biti učni načrti horizontalno in vertikalno usklajeni, saj se sedaj vsebine ponavljajo pri različnih

predmetih in v različnih razredih, pri čemer se dostikrat ne nadgrajujejo. Morali bi se dogovoriti, katere so prioritete v posameznem razredu.

Več učiteljev meni, da bi morali v predmetnik dodati predmet o računalništvu oz. o rabi IKT. Menijo tudi, da bi morali vrniti uro tehnike v 9. razredu, saj imajo učence še veliko naučiti. Učitelji predlagajo tudi več ur športa, saj so učenci po njihovem opažanju vse manj gibalno spretni, pojavlja se tudi vse več učencev s prekomerno telesno težo.

Učitelji menijo, da bi morali imeti več avtonomije pri izbiri učnih tematikah in da jih preveč obremenjujejo zahteve po pisnih pripravah na vsako uro. Želeli bi si tudi več predmetnega povezovanja.

Glede učnih vsebin učitelji menijo, da bi bilo potrebno dati več poudarka na praktična znanja in da je sedaj preveč poudarka na teoriji. Sproti bi morali povezovati teorijo in prakso in tako znanje osmisliti. Poudarek bi moral biti na osnovah. Po mnenju učiteljev bi morali vpeljati tudi nove, sodobne teme, npr.: etična in trajnostna znanja, skrb za planet in zanamce, ekološko osveščanje, spolnost, finančno opismenjevanje, računalniško opismenjevanje, prvo pomoč, znanje o organizaciji časa. Nekateri učitelji menijo, da ponavljanje vsebin ne bi bil problem, če bi se le te stopenjsko nadgrajevale po razredih. Učitelji menijo, da bi v 1. razredu moral biti poudarek predvsem na socializaciji in razvijanju samostojnosti ter drobni motoriki. Menijo tudi, da bi moralo biti manj vsebinskih ciljev in več procesnih, ter manj obveznih ciljev in več izbirnih. Poudarjajo, da se zaradi veliko vsebin ne morejo posvečati razvijanjem tehnik učinkovitega učenja.

Izpostavili so, da bi bilo treba pouk izvajati bolj aktivno, vendar je pri obsežnih učnih načrtih najbolj ekonomičen frontalna oblika pouka. Učitelji menijo, da bi moralo biti več izkustvenega učenja in da bi morali v pouk vključevati načela različnih pedagoških pristopov, npr. pedagogiko Montessori, gozdno pedagogiko itd. Učitelji izpostavljajo, da bi morali učitelje opolnomočiti za nove didaktične pristope.

Kar zadeva sam proces kurikularne prenove, učitelji opozarjajo, da so v praksi ponavadi premalo vključeni v načrtovanje sprememb, ki jih morajo nato le vpeljati. Menijo tudi, da se njihovih predlogov pogosto ne upošteva, tudi če so povabljeni k sodelovanju.

Učitelji menijo, da so lahko standardi znanja po triletjih problematični, saj lahko v višji razred napredujejo učenci, ki niso osvojili vseh potrebnih osnov (primer: če učenec še v 2. razredu ne zna zadovoljivo brati in pisati, bo imel težave v 3. razredu). Zato bi bilo po njihovem mnenju bolje, da bi bili jasni standardi znanja za vsak razred. Standardi znanja bi morali biti bolj konkretni. Predlagajo, da bi se določili tudi standardi za višji nivo, ne le minimalni standardi. En učitelj predlaga, da bi bil del didaktičnih priporočil tudi opis za učitelja, do katerega materiala je upravičen pri svojem predmetu. Za ta material bi morala država tudi zagotavljati sredstva.

Predlogi in priporočila

1. Pri prehajanju iz vrta v osnovno šolo se vzpostavijo ustrezni mehanizmi sodelovanja med obema ustanovama, ki pripomorejo k za učence bolj optimalnemu prehodu v program osnovnošolskega izobraževanja.
2. Zagotovi se kontinuiteta poučevanja enega učitelja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (VIO), pri čemer je morebitna zamenjava učitelja utemeljena izjema in ne pravilo. V prvem razredu poleg učitelja poučuje vzgojitelj v enakem obsegu ur kot učitelj.

3. Okrepi se izvajanje notranje učne diferenciacije v prvem VIO. Sistemizira se dodatno delovno mesto drugega učitelja [variana: vzgojitelja], ki sodeluje pri delu učitelja tudi v 2. in 3. razredu vsaj v polovičnem obsegu ur.
4. Uvede se nivojski pouk za učno zmožnejše učence (nadarjene, z višjimi učnimi aspiracijami) pri matematiki, slovenščini in tujem jeziku v 8. in 9. razredu [variana: v 3. VIO], čemur se ustrezno prilagodi tudi učne načrte pri teh predmetih.
5. Za preostale učence se omogoči bodisi nivojski pouk na dveh nižjih ravneh (prva, druga zahtevnostna raven) bodisi pouk v manjših heterogenih skupinah. Če pouk za te učence poteka v nivojskih skupinah, se učenci za raven zahtevnosti odločijo sami. Če pouk poteka v heterogenih skupinah, je potrebno preprečiti tvorjenje prikrito homogenih skupin.
6. Preuči se ustreznost obstoječega izvajanja izbirnih predmetov.
7. Zagotovi se večje vključevanje učiteljev v načrtovanje tako notranjega kot zunanjega učnega prostora. Zagotavljanje različnih možnosti zunanjega učnega prostora: učilnice na prostem, funkcionalna igrišča, športna igrišča, trajnostna igrišča.
8. Vzpostavijo se mehanizmi za spodbujanje pouka v zunanjem prostoru šole, vključno z izobraževanji za učitelje, da bi spoznali možnosti vključitve učnega prostora za različne učne predmete.
9. Spodbuja se oblikovanje inkluzivnih učnih prostorov, ki ne bodo vključevala le potreb gibalno oviranih učencev in otrok, ampak tudi druge skupine (slepe, gluhe, hiperaktivne ipd.), ter v smislu koncepta Universal Design of Learning zadovoljevala potrebe vseh učencev, tudi preko koncepta multisenzornosti oz. veččutnega učenja.
10. Oprema naj zagotavlja fleksibilno postavitev prostora (npr. premične mize ustreznih oblik, premični stoli, kotički za umik, pregradne stene ali stojala, police, table).
11. Učenci in učitelji naj imajo na razpolago ustrezne učne pripomočke ter prostore, v katerih jih shranjujejo.
12. Igralnice in učilnice naj bodo ustrezno opremljene z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, kar je potrebno upoštevati pri načrtovanju izgradnje novih ali obnovi starejših šolskih stavb.
13. Učencem se omogoči, da šolski prostor lahko uporabljajo tudi po končanem pouku bodisi za samostojno učenje, preživljanje prostega časa, domače naloge ali za druge dejavnosti. V tem času so učencem na šoli na voljo strokovni delavci (učitelji, svetovalni delavci). Igrišča, predvsem igrala, naj bodo dostopna tudi starejšim otrokom in redno vzdrževana.
14. Opraviti je treba analizo uporabnosti vzgojnih načrtov in premisliti, kako doseči, da vzgojni načrt ni le še en birokratska zahteva, ampak operativen dokument, ki ga sooblikujejo in evalvirajo vsi akterji šolskega življenja, predvsem pa je bolj kot v »kurativo« (sankcioniranje kršitev) usmerjen v načrtovanje dejavnosti, ki obetajo doseganje temeljnih vzgojnih ciljev.
15. Šolam je potrebno zagotoviti sistemsko podporo pri osmišljanju in implementaciji vzgojnega načrta ter uvesti letno evalvacijo vzgojnega načrta, ki bi predstavljala temelj za

letni akcijski načrt šole oziroma postavljanje prioritetenih področij šolskega delovanja za projekte, ki jih izvajajo na šoli.

16. Premisliti je treba vlogo in delo šolske svetovalne službe in jo okrepiti (celovit tim svetovalnih delavcev).
17. Izvede se analiza stanja (na osnovi pregleda dokumentov ter z izvedbo fokusnih skupin z različnimi deležniki) vključenosti vsebin in načinov dela, ki podpirajo razvoj socialnih in čustvenih kompetenc učiteljev ter njihovo usposobljenost za sistematično podporo socialnemu in čustvenemu učenju ter vzgojno delovanje v pedagoških študijskih programih ter v Šoli za ravnatelje. Na osnovi teh analiz bi bilo smiselno načrtovati spremembe oziroma zagotoviti stopnjo reguliranosti formalnega izobraževanja pedagoških delavcev na visokošolski ravni, ki zagotavljajo ustrezno strokovno usposobljenost učiteljev za sistematično podporo socialnemu in čustvenemu učenju ter vzgojnemu delovanju. Prav tako bi bilo smiselno okrepiti aktivnosti ZRSS na tem področju, saj imajo kot javni zavod, zadolžen za usposabljanje učiteljev, enega najbolj sistematičnih dostopov do učiteljev (npr. preko študijskih skupin, ki dosežejo več kot 2/3 slovenskih učiteljev).
18. Določi se delež, ki ga mora učitelj v okviru poklicnega usposabljanja nameniti izobraževanjem s področja čustveno-socialnega učenja ter vzgojnega delovanja (npr. 1/3). V zvezi s tem predlagamo uvedbo portfolia za vse pedagoške delavce, ki bi vključeval tudi karierni načrt in bi bil redno spremljan. Enako predlagamo, da se določi tudi zaželeno frekvenca notranjega usposabljanja šol na to temo in usposabljanja ravnateljev in pomočnikov ravnateljev za senzibiliziranje zanjo. Z namenom zagotavljanja kakovosti notranjih usposabljanj predlagamo pripravo kataloga izobraževanj za šolske kolektive.
19. Predlagamo okrepitev ponudbe izobraževalnih modulov za opolnomočenje učiteljev razrednikov (npr. Šola za razrednike) ter upoštevanja vključenosti v tovrstna izobraževanja v sistemu napredovanja učiteljev. Predlagamo, da se pri pripravi teh izobraževanj izhaja iz dobrih praks že obstoječih izobraževanj učiteljev za krepitve odnosnih kompetenc (Roka v Roki – PEI, Varno in spodbudno učno okolje - ZRSS, To sem jaz – NIJZ, Neverjetna leta – program Vodenje razreda za učitelje, Zdrave šole, ISA Institut – Varni brez nasilja), ki so zasnovane tako, da so tekom izobraževanja udeleženci sami deležni izkušnje podpore socialnemu in čustvenemu učenju ter odnosnih kompetenc.
20. Za ustvarjanje pogojev za podporo socialnemu in čustvenemu učenju ter vzgojnemu delovanju pedagoških delavcev je treba učiteljem zagotoviti tudi sistematično podporo na način, da se vzpostavi (1) več sistematičnih priložnosti za posvetovanje, izmenjavo dobrih praks podporo reflektivnemu poučevanju ter soustvarjanju napakam prijazne šolske kulture in (2) sistem šolske intervizije, supervizije in koučinga (in v ta namen zagotoviti vzode za sistematično usposabljanje internih strokovnjakov na šoli po analogiji s podobnimi rešitvami v tujini, npr. Nizozemska).
21. V predmetniku se poveča čas, namenjen oddelčni skupnosti s 1/2 na 1 uro tedensko in da se te ure vsebinsko nameni pogovoru razrednika z učenci o aktualnih težavah z odnosi ter skupnemu iskanju teh rešitev. Šolam bi ob tem veljalo priporočiti, naj ure oddelčne skupnosti ne bodo umeščene na konec pouka. Ob tem naj se razredništvo nameni še ena dodatna tedenska ura za individualne vzgojne pogovore ali za delo z manjšo skupino.

22. Pripraviti je treba smernice, kje je meja preventivnega delovanja učiteljev in je potrebno, da se vključi svetovalna služba. Znotraj šolskega kolektiva in v okviru obveznih usposabljanj za pedagoške delavce je smiselno naslavljati pomen integritete učitelja ter morda razmišljati o pripravi etičnega kodeksa za učitelje, ki lahko predstavlja vodilo v zahtevnih pedagoških situacijah (npr. ko se mora učitelj kot profesionallec odzvati na način, ki ni skladen z njegovim vrednostnim sistemom, ko trčita načelo dobrobiti učenca in načelo zaupnosti).
23. Predlagamo pripravo gradiv (izobraževanj, priročnikov, primerov dobrih praks), kako v okviru RaP in razrednih ur pa tudi rednega pouka iskati priložnosti za avtentične načine podpore socialnemu in čustvenemu učenju/vzgojnemu delovanju.
24. V okviru prenove Programskih smernic za delo svetovalne službe je nujno razmisliti o modelu delovanja, ki bi svetovalni službi omogočil več virov za razvojno-preventivno delovanje (razmislek o večstopenjskem načinu delovanja) ter analizirati kompetence različnih profilov šolskih svetovalnih delavcev ter to upoštevati pri konceptualizaciji svetovalnega dela. Zaradi narave dela svetovalnih delavcev jim je potrebno zagotoviti supervizijo kot delovno nalogo svetovalnega delavca (2 uri tedensko, v delovnem času), kar predpostavlja tudi vzpostavitev mreže supervizorjev.
25. Zagotoviti je potrebno vire za krepitev priložnosti za podporo socialnemu in čustvenemu učenju in vzgojno delovanje šole tudi izven šolskega prostora na način medresorskega povezovanja pri iskanju sistemskih rešitev.
26. Na ravni šolske politike je potrebno nasloviti vprašanje povezovanja z zdravstvom, socialo, kulturo in drugimi resorji pri naslavljanju tako razvojno-preventivnih kot kurativnih vidikov. Kot primere področij, kjer bi bilo takšno sodelovanje nujno potrebno, izpostavljamo na preventivnem področju sistemske rešitve za intervizijo in supervizijo za šolske svetovalne delavce in vodstva šol, povezovanje skozi spodbujanje prostovoljstva učencev, uvajanje kulturnih koordinatorjev v šolah in kulturnih ustanovah za spodbujanje vzgoje z umetnostjo. Kot najbolj pereč primer nujnosti medresorskega sodelovanja na kurativnem področju pa izpostavljamo naslavljanje problematike čustvenih in vedenjskih težav in motenj učencev.
27. Opravi se celovita evalvacija obstoječih izvedbenih praks opisnega ocenjevanja znanja in na tej podlagi uvede strokovno utemeljene spremembe.
28. Učni načrt 1. VIO za posamezne učne predmete opredeli standarde znanja za posamezne predmete na ravni celotnega VIO.
29. V prvem in drugem razredu se s pomočjo opisnega ocenjevanja ugotavlja otrokov napredek pri doseganju SZ, v tretjem razredu pa se ugotavlja doseganje SZ, predvidenih za 1. VIO.
30. Opisno ocenjevanje se v 1. VIO opre na formativno spremljanje, pri čemer se ohranja konceptualna razlika med funkcijama ocenjevanja znanja in formativnega spremljanja. Učitelj v spričevalu po koncu 1., 2. in 3. razreda ločeno poda opisno oceno doseganja SZ ter svoja druga pedagoško utemeljena opažanja o otrokovem učenju, napredku in drugih za VI uspešnost relevantnih značilnosti.

31. V 4. - 6. razredu se uvede kombinacija številčnega ocenjevanja z opisno povratno informacijo pri pisnem in praktičnem ocenjevanju znanja. Ta je oblikovana tako, da učencem med drugim pojasni, izkazovanje katerih SZ bi moral izboljšati, če bi želel biti ocenjen z višjo oceno.
32. Z učencem, ki dvakrat zaporedoma pri pisnem ocenjevanju prejmejo oceno, nižjo od db (3), učitelj opravi svetovalni pogovor, s katerim ugotovita razloge za učno neuspešnost, učitelj pa mu svetuje, kako lahko svoje znanje izboljša.
33. Po 3. razredu opravljajo NPZ vsi učenci z enim preizkusom, ki ugotavlja njihovo raven opismenjenosti na področju slovenščine [varianta: materinščine] in matematike. Za šole, ki na tem preverjanju dosežejo nižji rezultat od pričakovanega, se vzpostavi posebna strokovna podpora [eksterni svetovalni podporni tim], s pomočjo katere se ugotavlja, kakšni so razlogi za slabši rezultat in kateri pozitivni diskriminacijski ukrepi so potrebni, da se primanjkljaji čim bolj odpravijo.
34. V 6. razredu NPZ iz slovenščine [varianta: materinščine], matematike in prvega TJ opravljajo učenci vseh šol, ki so bile po 3. razredu vključene v posebno svetovalno obravnavo in določen delež naključno izbranih OŠ. Izbor teh šol se opravi najkasneje do vpisa učencev v 5. razred OŠ.
35. Ob koncu 9. razreda NPZ iz slovenščine [varianta: materinščine], matematike in tretjega predmeta opravljajo vsi učenci. Tretji predmet najkasneje do vpisa učencev v 8. razred določi SSSI po posvetovanju z RIC.
36. Z merili za vpis v srednješolske programe se določi, da se v primeru omejitve vpisa učenci razvrstijo glede na rezultat NPZ pri SLO, MAT in TP ter glede na seštevek zaključnih ocen pri preostalih učnih predmetih v 8. in 9. razredu.
37. Področje ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti bi bilo potrebno bolj celostno umestiti v zakonodajo. Določiti je potrebno natančnejši formalni okvir, ki bi predstavljal podlago za zagotavljanje finančnih, kadrovskih in infrastrukturnih resursov, ki bi omogočili kakovostno izvajanje samoevalvacije.
38. Priprava prenovljenih učnih načrtov mora slediti ključnim kurikularnim načelom, ki jih navajajo tudi *Izhodišča* (2022). Kurikularni dokumenti, ki bodo s prenovo nastali na nacionalni ravni, morajo biti zasnovani tako, da podpirajo in spodbujajo strokovno avtonomijo učiteljev ter institucionalno avtonomijo šol, omogočajo didaktični pluralizem, tj. uporabo strokovno utemeljenih, a raznolikih didaktičnih strategij, predvsem pa morajo biti strokovnim delavcem razumljivi in *funkcionalni* v procesu njihovega kurikularnega načrtovanja, priprave in izvajanja pouka.
39. Treba je vzpostaviti horizontalno in vertikalno konsistentnost učnih načrtov. Ta se mora odražati tako v enotni strukturi učnih načrtov kot tudi v poenoteni rabi in razumevanju temeljnih konceptov, ob tem pa je nujna tudi presoja o ustreznem razmerju med količino in zahtevnostjo učnih ciljev ter številom ur, ki jih določa predmetnik za njihovo doseganje.
40. Smiselno je, da učni načrti jasno in pregledno določijo zgolj tiste kurikularne sestavine, ki so za učitelje in šole *obvezujoče*, ne navajajo pa sestavin oz. elementov, ki bodisi niso

namenjeni nadaljnjemu načrtovanju in izvedbi pouka (npr. izobrazbene zahteve ali »znanja« izvajalcev) bodisi učiteljev ne obvezujejo (npr. didaktična priporočila).

41. V procesu prenove učnih načrtov je nujno opraviti strokovni in javni premislek o tem, kaj kot stroke, ki se ukvarjamo z vprašanji vzgoje in izobraževanja, pa tudi kot družba v širšem smislu, pričakujemo od splošnega izobraževanja in kako si predstavljamo splošno izobraženega posameznika v prihodnjih desetletjih, kar se mora odraziti v posebnem kurikularnem dokumentu, ki bo razumljivo in pregledno opredelil temeljna področja splošne izobrazbe ter skupne cilje splošnega izobraževanja.
42. Uspeh prenove učnih načrtov bo odvisen tudi od politične volje, da ta prenova postane del procesa širše sistemske in kurikularne reforme. Pred prenovo UN je treba sprejeti odločitve o za kurikularno načrtovanje relevantnih sistemskih spremembah.
43. Vzpostaviti je potrebno metodološko in kurikularno premišljeno dolgoročno implementacijsko strategijo, ki bo vključevala tudi poskusno uvajanje zlasti tistih kurikularnih dokumentov, ki bodo deležni temeljitejše prenove (npr. učni načrt za 1. VIO). V tem procesu je treba zagotoviti tudi smiselno vertikalno povezanost kurikularnih dokumentov (Kurikulum za vrtce – UN za 1. VIO – UN za 2. in 3. VIO – gimnazija/programi PSI).

Literatura in viri

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Belfield, C., Bowden, B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). *The Economic Value of Social and Emotional Learning*. New York: Center for Benefit-Cost Studies in Education.
- Bregar Golobič, K. (2012). Kakšno šolo hočemo?: prostor kot element (prikritega) kurikulumu. *Sodobna pedagogika*, 63 (129) 52-94.
- Buzzi, C., Tucci, M., Ciprandi R., Brambilla, I., Caimmi, S., Ciprandi, G. in Marseglia, G. L. (2020). The psycho-social effects of COVID-19 on Italian adolescents' attitudes and behaviors. *Italian Journal of Pediatrics*, 46–69.
- Cencič, M. in Bahovec, E. (2012, ur.). Arhitektura v šoli, šola v arhitekturi (tematska številka *Sodobne pedagogike*). *Sodobna pedagogika*, 63, št. 1.
- Cencič, M. (2012) Razsežnosti šolskega prostora. *Didactica Slovenica/Pedagoška obzorja* 27 (2-4), 117-150.
- Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L. in Rose, T. (2018). Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context. *Applied Developmental Science*, 1.
- Čagran, B. (1998). Učitelj v procesu preverjanja znanja učencev na razredni stopnji. *Sodobna pedagogika*, 49, št. 1, str. 56-73.
- Day, C. (2003). *Consensus Design: Socially inclusive process*. Oxford: Architectural Press.
- Fiksl, M., Floie, A. in Aberšek, B. (2017). Innovative teaching/learning methods to improve science, technology an engeneering classroom climate and interest. *Journal of Baltic Science Education*. 16 (6), 1009-1019.
- Flogie, A., Aberšek, B. (2017). Prostor in informacijsko-komunikacijska tehnologija kot pomembna dejavnika učnega okolja. V *Pogledi na prostor javnih vrtcev in šol*. Ur. M. Zbašnik-Senegačnik (98-106).
- Gregorski, M., Nardoni Kovač, Š., Zaviršek Hudnik, D. (2017). Arhitektura vrtca (so) oblikuje družbo prihodnosti. V *Pogledi na prostor javnih vrtcev in šol*. Ur. M. Zbašnik-Senegačnik (str. 12-25).
- Horvat, B. (2017). Učni prostor z vidika pedagoških paradigem. V *Pogledi na prostor javnih vrtcev in šol*. Ur. M. Zbašnik-Senegačnik (70-78).
- Izhodišča kurikularne preнове. (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Izhodišča posodabljanja učnih načrtov v osnovni šoli 2006–2008. (2008). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji. (2022). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Klemenčič Mirazchiyski, M.E., Pertoci, N., Mirazchiyski, P. (2021). Mednarodna raziskava motenj izobraževanja v času epidemije covida-19 (IEA REDS): nacionalno poročilo - prvi rezultati. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Mirazchiyski Klemenčič, E. (2023a). *Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2021. Povzetek prvih rezultatov*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Mirazchiyski Klemenčič, E. (2023b). *Mednarodna raziskava državlanske vzgoje in izobraževanja (ICCS 2022). Povzetek prvih rezultatov*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

- Kovač Šebart, M. (2002). Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo: Filozofska fakulteta.
- Kovač Šebart, M., 2008: Ne vedo, kaj spreminjajo! Šolski razgledi, 59, št. 6, str. 3.
- Kovač Šebart, M., Medveš, Z. in Štefanc, D. (2006). Je predlog spremembe osnovnošolskega zakona ustavno sporen? : gostujoča peresa. Delo, 48, št. 75, str. 5.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. Sodobna pedagogika, 55, št. 1, str. 8-22.
Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Navodila za delo predmetnih in programskih kurikularnih komisij, 1996. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo.
- Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L. in Rose, T. (2018). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. Applied Developmental Science, 1.
- Pečjak, S., Pirc, T., Podlessek, A. in Peklaj, C. (2021). Some Predictors of Perceived Support and Proximity In Students During Covid-19 Distance Learning. International Electronic Journal of Elementary Education, 14(1), 51–62.
- Razdevšek Pučko, C. (ur.). (1995). Opisno ocenjevanje: teoretična izhodišča in praktični napotki za opisovanje dosežkov pri posameznih predmetih. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Rupnik Vec, T., Deutsch, T., Jerko, A., Kerndl, M., Košnik, P. in Plavčak, D. (2021). Pouk slovenščine in matematike ter socialno-čustveno odzivanje učenk in učencev v času drugega vala epidemije covid-19. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2003). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenija za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2019): Preventivna vloga pozitivnih psihosocialnih odnosov v šoli, Šolsko polje XXX (3-4), 143–169.
- Shin, H. in Ryan, A (2017). Friend influence on early adolescent disruptive behavior: Teacher emotional support matters. Developmental Psychology, 53, 114–125.
- Slivar, B. (ur.) (2021). Povzetek poročil skupin za analizo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov. (2007). Ljubljana: Komisija za spremljanje in posodabljanje učnih načrtov in katalogov znanj za področje splošnega izobraževanja in splošno-izobraževalnih znanj v poklicnem izobraževanju.
- Strmčnik, F. (2001). Didaktika. Osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Strmčnik, F., Resman, M., Medveš, Z., Kožuh, B., Muršak, J., Kovač Šebart, M., Kroflič, R., Kump, S., Vidmar, T., Štefanc, D. in Hočevar, A. (2007). Bo učna diferenciacija postala tržno blago? : Delo, 20. 2. 2007 [i.e. 2006]. Sodobna pedagogika, 58, št. 2, str. 205–206.
- Ščuka, V. (2008). Šolar na poti do sebe: Oblikovanje osebnosti: Priročnik za učitelje in starše. Radovljica: Didakta.
- Štefanc, D. (2011). Pojmovanja znanja v pedagoškem diskurzu : nekateri problemi. Sodobna pedagogika, 62, št. 1, str. 100–119.
- Štefanc, D. (2012). Od standardov znanja do pričakovanih rezultatov – in nazaj? Sodobna pedagogika, 63, št. 2, str. 16–32.
- Štefanc, D. (2021). Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Štefanc, D. (2021). Pogledi na individualizacijo in diferenciacijo pouka: ključne konceptualne poteze, nekateri problemi in perspektive. Sodobna pedagogika, 72, št. 4, str. 48–69.

- Štefanc, D. (2022). Prihodnost kurikula: nekaj razmislekov ob načrtovani prenovi učnih načrtov. *Pogled na šolo 21. stoletja v duhu kompetenc in pismenosti*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 12–26.
- Štefanc, D. (2023). Individualizacija, diferenciacija, personalizacija: ključne značilnosti in konceptualne razlike. V: Štefanc, D. in Kalin, J. (ur.). *Sodobna šola in pouk v luči didaktične zapuščine Franceta Strmčnika*. Ljubljana: ZIFF, str. 67-88.
- Šterman Ivančič, K. in Mlekuž, A. (ur.). (2023). *PISA 2022. Nacionalno poročilo s primeri nalog iz matematike*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Usher, E. L., Golding, J. M., Han, J., Griffiths, C. S., McGavran, M. B., Spears Brown, C., in Sheehan, E. A. (2021). Psychology Students' Motivation and Learning in Response to the Shift to Remote Instruction During COVID-19. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*.
- Vollet, J. V., Kindermann, T. in Skinner, E. (2017). In peer matters, teachers matter: peer group influences on students' engagement depend on teacher involvement. *Journal of Educational Psychology*, 109, 635–652.
- Zakon o gimnazijah. (2019). Ljubljana: Uradni list. Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO450>.
- Zakon o osnovni šoli (NPB14, neuradno prečiščeno besedilo). (2016). Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledNpb?idPredpisa=ZAKO7417&idPredpisaChng=ZAKO448> (pridobljeno 23. 12. 2021).
- Zakon o osnovni šoli (ZOsn). (1996). Uradni list, 6, št. 12, str. 879–889.
- Zakon o osnovni šoli. (2013). Ljubljana: Uradni list. Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-E). (2006). Uradni list, 16, št. 60, str. 6556-6557.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-H). (2011). Uradni list, 21, št. 87, str. 11317–11322.
- Zakon o uravnoteženju javnih financ (ZUJF). (2012). Uradni list, 22, št. 40, str. 4227–4255.
- ZGim: Zakon o gimnazijah (2007). Uradni list RS, 1/2007.
- ZOŠ: Zakon o osnovni šoli (1996). Uradni list RS, 12/1996.
- ZPSI-1: Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006). Uradni list RS, 79/2006.
- Zorc, M., Blenkuš, M. (2017). Od nove k najnovejši šoli. Ur. M. Zbašnik-Senegačnik (str. 26-47).
- Žakelj, A. (2007). Kurikul kot proces in razvoj – načela in cilji posodabljanja kurikula. V: A. Žakelj idr. (ur.). Ljubljana: ZRSŠ, str. 8–17.