

Rado Kostrevc

Osnovna šola Krmelj

DEVETLETKA - STROKOVNI IZZIV

Verjetno ni naključje, da je devetletka kot projekt pokukala v slovenske osnovne šole ravno sto trideset let po uvedbi osemletne splošne šolske obveznosti v slovenskem delu takratne avstrijske države. Predvidevam, da so snovalci devetletnega programa skušali s tem poudariti pomembnost novega projekta in mu s tem seveda dati tudi pravo težo, obenem pa poudariti naravo sprememb, ki se z devetletko uvajajo. Če malo bolj kompleksno pogledamo, ne samo na šolo, ampak na splošno dogajanje, lahko hitro ugotovimo, da se je samo v zadnjem desetletju spremenilo toliko, da bi nam bilo naše znanje brez stalnega učenja kaj malo v korist. S temi spremembami se tudi stalno večja količina znanja in dosednji način kopičenja znanja »na zalogo« je postal nekako neuporaben in nesprejemljiv. Posledično je bilo torej pričakovati, da se bo šola morala prilagajati novim zahtevam in se spoprijeli ne samo s pridobivanjem in reproduciranjem znanja, ampak tudi z uporabo tega znanja. Tako se je tudi slovenska šola po mnogih letih zopet znašla v vrtincu konceptualnih in sistemskih sprememb, ki so postale nekakšen temeljni kamen za vse druge spremembe, ki se uvajajo z devetletko.

SISTEMSKA ALI VSEBINSKA PRENOVA?

Katere so tiste bistvene novosti, ki devetletko izrazito ločujejo od osemletnega programa oz. kakšna prenova pravzaprav poteka v slovenski šoli, sistemska ali vsebinska? Še se spominjam vročih razprav pred leti, ki so spremljale nastajanje koncepta devetletke in ki so bile včasih bolj kot v samo stroko usmerjene predvsem v iskanje slabosti koncepta, osvetljene seveda z vidika trenutnega političnega navdiha. Po poltretjem letu uvajanja programa devetletne šole in enoletni predhodni pripravi, ko gledam na devetletko bolj pragmatično, se mi ponuja misel, da sistemska prenova pač določa neki okvir, znotraj katerega pa se v vseh segmentih dogaja temeljita vsebinska prenova. Če v naslovu odmislimo pojem devetletka, potem nam preostane predvsem tisti del, za katerega menim, da je z vidika učitelja, učenca, staršev pa tudi samega sistema vzgoje in izobraževanja najpomembnejši. Da vstopajo šestletniki v šolo, ni nekaj revolucionarnega, saj so to počeli tudi že v mali šoli, kjer sta, tako kot v devetletki

vzgojno-izobraževalno delo izvajali dve strokovni delavki. Je pa zelo pomembno in revolucionarno, kako šestletniku približati šolo in aktivnosti, ki jih bo izvajal, da bo ustrezno pridobival nova, uporabna znanja in da obenem ne bo čutil prevelikega pritiska sistema, kar šola nedvomno je. Stara novost je tudi nivojski pouk, ki so ga nekatere šole pri pouku matematike in tujega jezika uspešno uvajale že pred desetletjem. Novost pa je kljub temu v tem, da je koncept diferenciacije oblikovan v okviru treh modelov in postavljen v vsa tri vzgojno-izobraževalna obdobja. Podobno je z opisnim ocenjevanjem in podaljšanim opismenjevanjem, projektoma, ki sta se v zadnjem desetletju svojega uveljavljanja že dodobra prijela v mnogih slovenskih šolah. Seveda pa je potrebno ob tem poudariti, da novi koncept devetletne šole prinaša tudi nekatere novosti, s katerimi res še nimamo posebnih izkušenj. Izbirni predmeti, ki jih učenci izberejo iz naravoslovno-tehničnega in družboslovno-jezikovnega sklopa, številčno ocenjevanje, ki se izvaja pri vseh predmetih, nacionalni preizkus znanja v drugačni funkciji, kot smo ga bili vajeni do sedaj, in seveda novi modeli poučevanja so tiste novosti, ki morajo sloneti na temeljih vsebinske prenove in ki seveda tudi pomenijo kakovostni premik v procesu vzgoje in izobraževanja. Ob tem se je seveda potrebno vedno vprašati, kakšni procesi, aktivnosti in razvojno naravnani projekti se skrivajo za temi novostmi in spremembami, ki se uvajajo v nov program. Katera znanja, utemeljitve in dognanja v sami praksi podpirajo ustrezne rešitve pri posameznih elementih pouka, ki ga uvajamo v devetletki? V tej točki lahko ugotovimo, da so vse vsebinske spremembe plod dolgega in natančnega dela strokovnih timov za različna področja in da še tako dobra sistemska sprememba ne prinese kakovosti v vzgojno-izobraževalno delo, če ta sprememba ni strokovno podprta.

KAKŠNE IZKUŠNJE IMAMO?

Postopno smo začeli uvajati devetletko v prvi in tretji triadi. Verjetno bi bili naši začetki bolj trdi in okorni, če ne bi že vseskozi vztrajno spremljali vseh novosti in sprememb in jih vsa leta postopno tudi uvajali in ustrezno vgrajevali v vzgojno-izobraževalni proces.



Prav tako smo ves čas sledili strokovnim pobudam, ki so se dotikale tako izobraževanja in usposabljanja učiteljev, kakor tudi razvijanja sodobnih modelov poučevanja ob podpori ustrezne, sodobne učne tehnologije. Tako smo pričakali devetletko z ustaljenima modeloma opisnega ocenjevanja in podaljšanega opismenjevanja v prvi triadi, ki sta omogočila učiteljicam, da so se lažje in postopoma pripravile na prehod od vsebinsko usmerjenega pouka k pouku, ki so ga ciljno načrtovale. Največ aktivnosti je potekalo znotraj projektnega tima in seveda tandema, ki je ob razvijanju timskega dela moral tedensko načrtovati in sproti izvajati morebitne korekcije. Previdno smo se lotili uvajanja devetletke v tretji triadi, ki se nam je zdela še posebno vredna pozornosti, saj je bilo potrebno upoštevati drugačen postopek v poučevanju in tudi konceptualno drugačnost devetletke. Vse naše aktivnosti smo skupno načrtovali v okviru projektnega tima in jih usklajevali ter vnašali popravke na rednih tedenskih kolegijih. Uvajanje smo redno spremljali s pomočjo anketnih vprašalnikov, intervjujev in seveda s pomočjo spremljanja neposrednega dela učiteljev v vzgojno-izobraževalnem procesu. V spremljavo smo zajeli učence, učitelje, starše in jih z rezultati spremljave tudi redno seznanjali. Rezultati naše spremljave so pokazali, da so učenci v večini bili zelo zadovoljni z novimi načini dela pri pouku. Všeč so jim bili izbirni predmeti pa tudi delitev na skupine pri nivojskem pouku pri matematiki, slovenščini in nemščini so zelo dobro sprejeli. Zelo so jim bile všeč aktivne metode dela pri pouku, so pa ob vprašanju komentirali, da to za njih ni nič bistveno novega, saj so že do sedaj spoznali veliko aktivnih metod poučevanja. Te ugotovitve učencev so nas samo utrdile v prepričanju, da smo vstopili v devetletko tudi ustrezno pripravljeni z metodično-didaktičnega vidika, za katerega menimo, da je v tretji triadi zelo pomemben. Tudi starši so izrazili zelo pozitivno mnenje o vseh bistvenih spremembah, še posebno pa so poudarili, da smo jih izčrpno in pravočasno seznanjali z vsemi postopki ob uvajanju. Prav tako so bili prijetno presenečeni ob naših odkritih odgovorih o dilemah, ki se utegnejo pojaviti. Zaupanje, ki so nam ga starši ob tem izkazali, nas utrjuje v prepričanju, da morajo odnosi s starši temeljiti na iskrenosti in objektivnosti predstavljene problematike, saj se še tako velik problem da reševati predvsem in samo s konstruktivnim odnosom vseh, ki so v njem udeleženi. Zelo pozitivno so se do sprememb opredelili tudi učitelji, čeprav smo skupaj ugotavljali, da prinašajo spremembe učiteljem nadpovprečne obremenitve. Od vsebinske k ciljni zasnovanosti pouka, več aktivnih metod dela, sistematično načrtovanje lastnega dela in aktivnosti v razredu, spremljanje učencev v vzgojno-

izobraževalnem procesu, načrtovanje dela v strokovnih aktivih, stalno izobraževanje in nenehno spremljanje svojega dela in še veliko drugih aktivnosti, ki so jih učitelji sicer izvajali tudi že prej, v osemletki, pa vendar. Zelo veliko kompleksnih dejavnosti, ki zahtevajo celega človeka. Danes smo bogatejši za veliko izkušenj, tako z vsebinskega, metodično-didaktičnega in organizacijskega pa tudi s preprosto človeškega vidika. Naše izkušnje delimo s tistimi, ki nam zaupajo svoje dileme, pomisleke, ki nas prosijo za nasvet. Prvo in tretje triletno počasi in varno peljemo v »pristanišče«, pripravljamo pa že jedra za drugo triletno, v katerem bomo začeli uvajati devetletko v naslednjem šolskem letu.

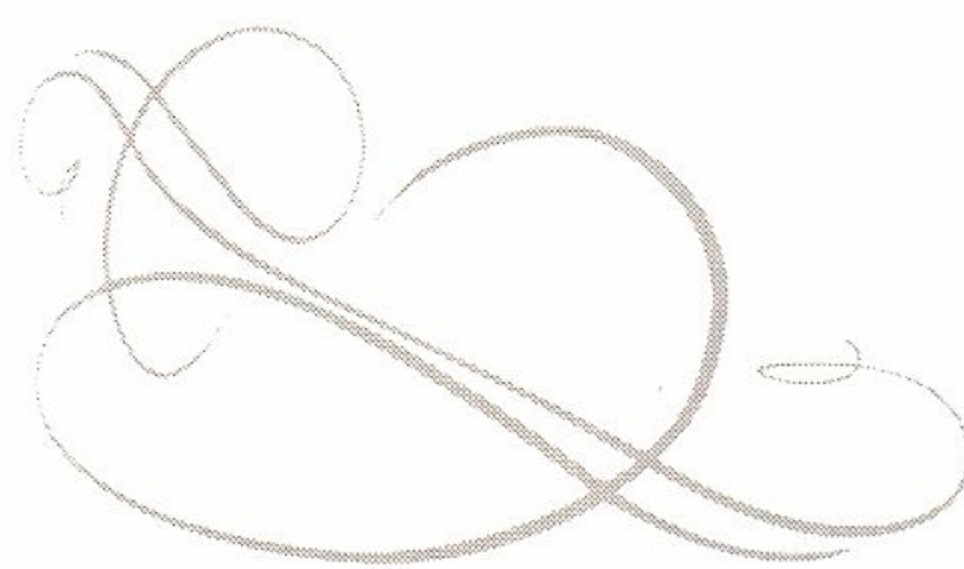
ŠE V RAZMISLEK

Devetletka se je dobro prijela, ustvarjamo jo, živimo z njo, jo dihamo. Okviri so enaki kot na drugih šolah po Sloveniji, vendar mi pišemo svojo zgodbo, ki je enkratna in se je neselektivno ne da kar prenašati kot nekakšen vzorec. To našo zgodbo pogojuje okolje, v katerem deluje šola, z vsemi dobrimi in slabimi lastnostmi, učenci, ki jih imamo, in seveda učitelji, ki imajo zelo pomembno vlogo v tem procesu. Če smo nekoč dejali, da je zelo pomembna vsebina izreka, ki pravi, »da šola pade in vstane z učiteljem«, potem danes, v devetletki to drži dvakrat. Učitelj vodi učno-vzgojni proces, izbira aktivnosti in vsebine, prek katerih bo učence pripeljal k zastavljenim ciljem. Učitelj lahko temu procesu lahko doda »posladek«. Prenova torej lepo uspeva, res pa je, in tega avtorji novega programa ne bi smeli zanemariti, da je v času digitalnega prenosa informacij in hitro spreminjajoče se družbene stvarnosti tudi devetletka nekakšen živi organizem, ki se bo skupaj z realnostjo moral spreminjati. To pa pomeni, da je potrebno že sedaj upoštevati tiste impulze, ki nakazujejo potrebo po drobnih popravkih koncepta in potrebo po upoštevanju posebnosti slovenskega prostora tudi v odnosu na evropski prostor.

Če devetletka v prihodnosti kot sistemska sprememba ne bo uspela prepričati slovenskega prostora o svoji ustreznosti zaradi manjšanja števila otrok, zaradi travm, ki naj bi jih povzročil zgodnejši vstop v šolo, zaradi neustreznih in neprilagojenih prostorskih možnosti, zaradi povečane obremenitve učencev z vidika časa, zaradi socialnega razlikovanja, ki naj bi ga spodbujala zunanja diferenciacija, zaradi zastarele učne tehnologije, zaradi stresov pri nacionalnih preizkusih znanja ob koncu ocenjevalnih obdobj, zaradi preobremenjenosti državnega proračuna in zaradi ne vem česa še, potem je pač kot sistemsko spremembo ne bomo uveljavili. Ne smemo pa prezreti vseh

konceptualnih, vsebinskih, metodičnih in didaktičnih sprememb in novosti, ki jih skozi prej omenjene nove elemente devetletka vnaša v slovensko šolo. Kadar pogledamo nivojski pouk skozi prizmo prilagajanja pouka sposobnostim, predznanju in tudi razvojnim posebnostim učencev, lahko ugotovimo prednosti, ki jih ta model prinaša. Nivojsko zahtevnejša učna skupina hitreje napreduje, pogloblja in bogati svoje znanje tako v kvalitativnem pomenu kakor tudi glede količine pridobljenega znanja. Učna skupina z manj zahtevnimi cilji pa lahko napreduje v svojem tempu,

utrjuje svoje znanje in se s tem znotraj danega okvira ravno tako lahko potrjuje. Izbirni predmeti so, kljub temu da morajo učenci izbrati tri iz dveh različnih področij, izredna popestritev pouka in obogatitev vzgojno-izobraževalnega procesa ter možnost, da učenci izpostavijo in razvijajo svoje znanje na njihovih t. i. močnih področjih in si tako tudi izboljšajo svoj učni uspeh. Izvajanje pouka z aktivnimi metodami dela, praktično delo, terenske vaje, poizkusi so metode poučevanja, s katerimi utemeljujemo izkušnjsko učenje in zagotavljamo pridobivanje trajnejšega znanja.



Igor Topolé, Alenka Mužar

II. osnovna šola Celje

POKLICNA RAST UČITELJEV IN DEVETLETNA OSNOVNA ŠOLA

MREŽE UČEČIH SE ŠOL IN MENTORSKE MREŽE ŠOL

Mreže učečih se šol

Danes se nam zdi samoumevno, da mora učitelj, če naj uspešno deluje, razumeti, kako, po katerih zakonitostih in raznovrstnih stopnjah, poteka učenje njegovih učencev. Da lahko vsemu temu sledi, mora biti tudi sam nenehno 'učenec', se pravi, da mora kar naprej skrbeti za svoj razvoj. Le-tega ne enačim s kariero, ki je v šolstvu dokaj omejena, saj lahko znotraj šole napreduješ po vertikali samo dvakrat: postaneš pomočnik ravnatelja ali pa ravnatelj, vmes pa je samo še vodenje sveta zavoda kot častna funkcija.

O razvoju kadrov govori tudi Erčuljeva (1996): »Razvoj sodelavcev, kot ga radi imenujemo, ne pomeni torej nič drugega kot učenje tudi za učitelje. Na kratko torej, le učeča se šola se bo razvijala in rasla.« Kot značilnosti učeče se šole navaja:

- usmerjenost v učence in njihovo učenje,
- učitelje kot posameznike spodbujamo k stalnemu (vseživljenjskemu) učenju,
- učitelje (in včasih tudi druge delavce šole) spodbujamo k sodelovanju, tako da se učijo drug z drugim in drug od drugega,
- šola (t. j. vsi, ki jo sestavljajo) postane »učeči se sistem«,
- ravnatelj je vodilni »učenec«.

Če gre torej za načrtovanje osebnega razvoja učiteljev, se samo po sebi pojavlja vprašanje, kako to uresničiti v praksi. Verjetno je prišla najdlje v tem pogledu Šola za ravnatelje, ki je v prvi razvojni stopnji izpeljala projekt z osmimi šolami z delovnim naslovom Mreže učečih se šol. Erčuljeva (1999) piše, da je osnovni namen projekta spodbujanje sodelovanja med učitelji na isti šoli in izmenjava dobre prakse med šolami. V teh 'mrežah' določijo področje izboljšav