

Nina Breznikar Skočir in Damijan Štefanc

Nekaj premislekov o prenovi osnovne šole in z njimi povezana stališča osnovnošolskih učiteljev

Povzetek: V luči aktualnih potez šolske politike se v tem prispevku lotevamo obravnave dveh sistemskih rešitev: v prvem delu odpiramo vprašanje *razširjenega programa*, ki ga razumemo zlasti kot sestavni del fleksibilno-diferenciacijskih rešitev osnovne šole, v drugem delu pa obravnava rešitve, povezane z *nacionalnim preverjanjem znanja*. V tretjem delu prispevka predstavljamo stališča učiteljc in učiteljev osnovnih šol do omenjenih sistemskih rešitev. Podatke o njihovih stališčih smo pridobili s kvalitativno raziskavo, ki smo jo opravili v okviru skupine za osnovno šolo pri *Partnerstvu za kakovosten in pravičen vzgojno-izobraževalni sistem*, zbrali smo jih z izvedbo dveh krogov fokusnih intervjujev na desetih osnovnih šolah v Sloveniji. Kar zadeva razširjeni program, so učitelji poudarili, da bi moral biti zlasti v funkciji sprostivne, prostega časa, neusmerjenih dejavnosti. Nasprotujejo »pošolanju« razširjenega programa. Opozarjajo, da vsi učitelji niso ustrezno usposobljeni za izvajanje dejavnosti, hkrati pa na manjših šolah težko zagotovijo zadostno število dejavnosti, ki bi učencem omogočalo dejansko izbiro. Do rešitve, ki se nanaša na nacionalno preverjanje znanja, je večina učiteljev izjemno kritičnih. Sprašujejo se, kakšen smisel ima nacionalno preverjanje znanja, komu je pravzaprav namenjeno in kaj želimo z njim doseči. Mnogi so mnenja, da bi moralo imeti nacionalno preverjanje znanja večjo sistemsko težo oz. da bi morali zagotoviti, da bi bili učenci za sodelovanje na nacionalnem preverjanju bolj motivirani.

Ključne besede: razširjeni program, nacionalno preverjanje znanja, prenova, osnovna šola

UDK: 37.014

Znanstveni prispevek

Nina Breznikar Skočir, asistentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: nina.breznikarskocir@ff.uni-lj.si

Dr. Damijan Štefanc, izredni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: damijan.stefanc@ff.uni-lj.si

Uvod

Osnovnošolsko izobraževanje je eden kompleksnejših segmentov vzgojno-izobraževalnega sistema: razlog za to je po eni strani v dejstvu, da gre za najdaljši izobraževalni program, ki traja devet let in so vanj vključeni vsi šoloobvezni učenci in učenke od 6. do 14. leta starosti, po drugi strani pa je prav zaradi te in drugih specifik to tudi program, v katerega je vključena izrazito heterogena populacija. Tvorita ga obvezni in razširjeni del programa, ure oddelčne skupnosti, šola v naravi, dnevi dejavnosti. Obvezni del programa obsega skupno 7740 ur, za učence, ki v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju izberejo tri ure izbirnih predmetov, pa 7842 ur (prim. Predmetnik ... 2014). Prenova tega dela sistema je zato izjemno zahtevna in terja kompleksne sistemske premisleke, od povsem načelnih, kot je denimo premislek o pravičnosti sistema (prim. Kodelja 2023), do konkretno izvedbenih, ki se dotikajo posameznih sistemskih rešitev.

V Sloveniji smo imeli celovito sistemsko prenovno osnovne šole leta 1996, ki ji je sledila kurikularna prenova oz. celovita prenova učnih načrtov v letih 1998 in 1999. V zadnjih 25 letih smo bili priča vrsti parcialnih, pogosto strokovno spornih posegov v sistemske rešitve, ki so se odrazili zlasti v številnih spremembah Zakona o osnovni šoli ter z njim povezanih podzakonskih aktov. Poveden je podatek, da je bila februarja 2024, ko nastaja to besedilo, sprejeta že 13. novela osnovnošolskega zakona (Zakon o spremembah ... 2024), kar pomeni, da se je omenjeni zakon spreminjal tako rekoč vsako drugo leto, od prvotno konceptualno zamišljene (in leta 1996 tudi politično uveljavljene) devetletke pa je ostalo malodane le to, kar devetletka nosi v svojem imenu, torej devetletno obdobje trajanja osnovne šole. Sistemska razgradnja devetletke se je torej začela, še preden je prva generacija učenk in učencev ta program v celoti opravila in zaključila (o tem tudi Kovač Šebart idr. 2021). Druga *Bela knjiga*, ki jo je strokovna skupina pripravila leta 2011, je sicer skušala postaviti temelje za ponoven celovitejši sistemski premislek tudi na področju osnovnošolskega izobraževanja, a ji te vloge, zlasti zaradi pomanjkanja šolskopolitične volje, ni uspelo odigrati (prim. Lorenčič 2020). Koalicijska pogodba, ki je podlaga za delovanje trenutne, leta 2022 konstituirane vlade, sicer vsebuje zavezo, da bo v tem mandatu nastala nova, torej že tretja bela knjiga

(Program za delo koalicije ... 2022, str. 27), a je takoj po začetku delovanja nove ministrske ekipe postalo jasno, da tega dokumenta ne bo, namesto njega pa naj bi nastal *Nacionalni program vzgoje in izobraževanja*, ki ga je pristojni minister opisal kot krajši strateški dokument s ključnimi razvojnimi cilji, kar je po vsebini, poglobljenosti in nasploh zasnovi precej daleč od logike, po kateri sta v Sloveniji nastali obe obstoječi beli knjigi.

V tem trenutku so okoliščine, ki zadevajo prenavo osnovnošolskega izobraževanja, razmeroma kompleksne, izid preнове pa negotov. Obstaja namreč vrsta programskih, strokovnih in političnih dokumentov ter iniciativ, ki med seboj niso povezane v koherentno celoto: ministrstvo je 6. februarja objavilo osnutek predloga *Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja* (2024, v nadaljevanju: NPVI), ki vsebuje številne cilje ter predloge ukrepov in sistemskih rešitev tudi za področje osnovnošolskega izobraževanja. Čeprav naj bi omenjeni *osnutek predloga* šele v prihodnjih mesecih skozi široko javno in strokovno razpravo postal *predlog* nacionalnega programa za parlamentarno obravnavo, s tem pa tudi legitimna strokovna podlaga za uvajanje sistemskih sprememb, je ministrstvo za vzgojo in izobraževanje v zakonodajni postopek že nekaj mesecev pred objavo osnutka NPVI uvrstilo obsežno novelo Zakona o osnovni šoli (Zakon ... 2024), s katero uveljavlja številne že izdelane sistemske rešitve. To je bil tudi ključni razlog, da se je 16. strokovnjakinj in strokovnjakov maja 2023 odločilo, da predčasno izstopijo iz delovne skupine za pripravo nacionalnega programa (Kuralt 2023). V senci priprave NPVI in novele osnovnošolskega zakona je nastajal tudi poskus predloga nove družbene pogodbe za vzgojo in izobraževanje, ki je rezultat dela strokovne iniciative *Partnerstvo za kakovosten in pravičen vzgojno-izobraževalni sistem* (Nova družbena pogodba ... 2024), v okviru katere je nastal tudi dokument s predlogi za sistemske in kurikularne premisleke na področju osnovnošolskega izobraževanja (prav tam). Kar zadeva kurikularni del preнове, pa prav tako ne gre prezreti, da poteka že vsaj od leta 2021, ko je bil sprejet *Načrt za okrevanje in odpornost* (2021), s katerim so se med drugim zagotovila sredstva za prenavo osnovnošolskih učnih načrtov: to je torej proces, s katerim smo – paradoksalno – prenavo dejansko začeli, izhodišča zanjo so bila na strokovnem svetu za splošno izobraževanje sprejeta že februarja 2022 (prim. Izhodišča ... 2022), po predvideni časovnici pa naj bi kurikularne komisije svoje predloge prenovljenih učnih načrtov v prvo obravnavo predložile že do sredine letošnjega leta.

Namen te razprave ni celovita obravnavo vseh sistemskih področij osnovne šole, ki bi bila potrebna preнове. O nekaterih vidikih preнове osnovne šole smo v zadnjem času že pisali, zlasti o pomenu celovitega razmisleka o ključnih značilnostih splošne izobrazbe in v tem kontekstu tudi o ključni vlogi znanja v procesih splošnega izobraževanja (gl. npr. Štefanc 2022). Tokrat se bomo – tudi v luči aktualnih potez šolske politike – omejili na dva sistemska fragmenta: v prvem delu bomo odprli vprašanje *razširjenega programa* (RAP), ki ga razumemo zlasti kot sestavni del fleksibilno-diferenciacijskih rešitev osnovne šole (prim. Štefanc 2023), nato pa bomo obravnavali rešitve, povezane z *nacionalnim preverjanjem znanja*. Razpravo smo se odločili omejiti na ti dve področji tudi zato, ker gre za področji, ki sta že podvrženi sistemskim spremembam (prim. Zakon o spremembah ... 2024),

in to kljub dejstvu, da je v tem trenutku osnutek Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja (2024), ki bi se moral do teh sistemskih področij opredeliti, šele v javni razpravi.

V drugem delu prispevka bomo predstavili stališča učiteljic in učiteljev osnovnih šol do omenjenih sistemskih rešitev. Podatke o njihovih stališčih smo pridobili s kvalitativno raziskavo, ki smo jo opravili v okviru skupine za osnovno šolo pri *Partnerstvu za kakovosten in pravičen vzgojno-izobraževalni sistem*, zbrali smo jih z izvedbo dveh krogov fokusnih intervjujev na desetih osnovnih šolah v Sloveniji.

Razširjeni program osnovne šole kot sestavni del fleksibilne učne diferenciacije

O problematiki učne diferenciacije in z njo povezane individualizacije smo v zadnjem obdobju že razpravljali v dveh daljših prispevkih (Štefanc 2021, 2023), kjer smo v okviru obravnave Strmčnikovega sistema fleksibilne učne diferenciacije pokazali, da vanj ne sodi le model sukcesivne kombinacije temeljnega in nivojskega pouka – kar je bil sicer skorajda sinonim za fleksibilno učno diferenciacijo v obdobju, ko se je ta v 90. letih prejšnjega stoletja sistemsko umeščala v obvezni del osnovnošolskega izobraževanja – pač pa obsega tudi druge diferenciacijske ukrepe, ki učencem omogočajo, da glede na svoje individualne potrebe, značilnosti, interese in aspiracije del programa osnovne šole opravijo tako, da se vključujejo v fakultativne programske enote in dejavnosti, za katere presodijo, da jim v individualizacijskem pogledu najbolj ustrezajo. Strmčnik že v 80. letih poudarja, da k fleksibilni diferenciaciji sodi vrsta programskih možnosti in ukrepov, kot so izbirni predmeti, interesne dejavnosti, dodatni in dopolnilni pouk ... (Strmčnik 1987, str. 233–264).

V Sloveniji so se elementi razširjenega programa – takrat sicer še niso bili tako poimenovani – začeli v osnovnošolsko zakonodajo vnašati že v 60. letih prejšnjega stoletja. Leta 1968 sprejeti Zakon o osnovni šoli (1968) je denimo določal, da mora šola organizirati »vzgojno izobraževalno delo tako, da zagotovi napredek tudi učencem, ki zaostajajo in se počasneje razvijajo, in da omogoči nadarjenim učencem hitrejši razvoj in napredovanje. To doseže z ustrezno prilagoditvijo pouka, z organizirano in sistematično dodatno pomočjo ter s sodelovanjem z družbenimi organizacijami in ustanovami, ki delajo z učenci izven šole.« (Prav tam, 29. člen) V okviru posebnega člena je isti zakon opredelil tudi »dodatni pouk«, sicer namenjen učencem, ki so napredovali z negativnimi ocenami (prav tam, 39. člen).

Leto dni kasneje se začne z osnovnošolsko zakonodajo že vzpostavljati kasnejša distinkcija med *dodatnim* in *dopolnilnim* poukom: s spremembo zakona je namreč vanj vnesena določba, ki šolo zavezuje k organizaciji *dopolnilnega* pouka, in sicer za učence, ki so bili bodisi negativno ocenjeni ali pa so napredovali v višji razred z negativno oceno, ter za tiste, ki »ne morejo slediti pouku« (Zakon o spremembah ... 1969, 5. člen). Za učence, ki so ustrezali zakonsko določenim pogojem, je bil dopolnilni pouk obvezen (prav tam).

Leta 1974 se dokončno vzpostavi jasna sistemska distinkcija med dopolnil-

nim in dodatnim poukom, obenem pa se med spremembami osnovnošolskega zakona pojavi tudi *podaljšano bivanje*, ne še sicer kot obveza, pač pa kot *možnost* organizacije dela programa »za uspešnejše uresničevanje vzgojnoizobraževalnih smotrov osnovne šole in za izenačevanje možnosti za izobraževanje« (Zakon o spremembah ... 1974, 11. člen). Šest let kasneje se z novim Zakonom o osnovni šoli (1980) programska vloga podaljšanega bivanja okrepi v okviru uvajanja t. i. celodnevne šole (prav tam). Kar je bilo še leta 1974 programska in organizacijska možnost, ki jo je imela šola na voljo, postane z zakonom leta 1980 alternativa za tiste šole, ki ne morejo uveljaviti koncepta celodnevne šole (prav tam, 35. člen). V istem zakonu se uveljavi še ena novost, in sicer *interesne dejavnosti* (prav tam, 33. člen).

Zakon o osnovni šoli (1996), ki je bil sprejet v paketu nove poosamosvojitvene šolske zakonodaje, je omenjene dejavnosti sistemsko vključil v koncept *razširjenega programa* osnovne šole, za katerega je značilno, da ga mora šola izvajati, učenci pa se vanj vključujejo prostovoljno. Zakon je razširjeni program opredelil kot program, ki »obsega podaljšano bivanje, jutranje varstvo, dodatni pouk, dopolnilni pouk in interesne dejavnosti ter šolo v naravi« (prav tam, 20. člen). Programska vloga vsakega od teh elementov je bila prav tako z zakonom eksplicitno določena (prav tam, 21.–25. člen).

Sistemska umeščenost dejavnosti razširjenega programa osnovne šole se je torej vse od 60. let prejšnjega stoletja sistematično krepila, v zadnjih letih pa prihaja do sprememb, ki ta proces vsaj deloma obračajo. Z uvedbo devetletke je bilo prvih nekaj let podaljšano bivanje – kar je bilo tudi skladno s predlogom v *Beli knjigi* (1995) – organizirano za učence prvih dveh vzgojno-izobraževalnih obdobij (tj. od 1. do 6. razreda), a se je s spremembo Zakona o osnovni šoli leta 2007 izvajanje tega dela programa skrčilo na zgolj prvih pet razredov osnovne šole (Zakon o spremembah ... 2007, 9. člen). Do naslednje večje spremembe je prišlo štiri leta kasneje, ko se šola v naravi izloči iz razširjenega in postane del obveznega programa osnovne šole, del razširjenega programa pa postanejo neobvezni izbirni predmeti, tj. predmeti, ki jih šola mora ponujati, učenci pa jih izberejo ali ne (Zakon o spremembah ... 2011, 11. in 12. člen). Mednje je najprej sodilo šest predmetov (prav tam), nato zgolj drugi tuji jezik (Zakon o uravnoteženju ... 2012, 63. člen), od leta 2014/15 pa ponovno šest predmetov (Zakon o spremembah ... 2013, 2. člen).

Uvajanje novega koncepta razširjenega programa

Vse do letošnjega leta se nato osnovnošolski zakon v tej točki ni spreminjal. Druga *Bela knjiga* (2011), ki je sicer predlagala vrsto rešitev, ni niti utemeljevala potrebe niti ni predlagala drugačne konceptualne zasnove razširjenega programa, z izjemo povečanja števila ur individualne in skupinske pomoči za pol ure tedensko na oddelek, pri čemer poudari, da je treba okrepiti delo z učenci, ki imajo učne težave, in s tistimi, ki so nadarjeni (prav tam, str. 137). Tudi empirična raziskava, ki je bila opravljena v sklopu priprave *Bele knjige* (2011), je pokazala, da mora po mnenju večine anketirancev »šola ponuditi tudi dopolnilni pouk, dodatni pouk,

interesne dejavnosti in individualno ter skupinsko pomoč učencem« (prav tam, str. 133). Glede podaljšanega bivanja in interesnih dejavnosti je *Bela knjiga* predlagala, da se ohranijo obstoječe sistemske rešitve (prav tam, str. 133–138).

Toda nekaj let kasneje je Zavod RS za šolstvo pripravil načrt poskusa *Uvajanje tujega jezika v obveznem programu in preizkušanje koncepta razširjenega programa v osnovni šoli* (Načrt poskusa ... 2018), s katerim je pravzaprav v en poskus združil dve programski področji: spremembe v uvajanju tujih jezikov v obvezni del programa osnovne šole ter spremembe v konceptualizaciji in organizaciji razširjenega programa. Če se omejimo na slednje: glede na dejstvo, da *Bela knjiga* 2011 ni problematizirala sistemske in vsebinske zasnove razširjenega programa, niti niso bile v tem času opravljene druge raziskave, ki bi utemeljevale spremembe na tem področju, bi pričakovali, da bo načrt poskusa postregel s prepričljivimi razlogi, s katerimi je mogoče utemeljiti precej radikalen rez v konceptualno in sistemsko zasnovo tega dela osnovnošolskega programa. Toda razlogom za spremembe na tem področju je v tem dokumentu (Načrt poskusa ... 2018, str. 5) namenjen le en odstavek, ki se v identični obliki ponovi tudi pet let kasneje v končnem poročilu o poskusu (Uvajanje ... 2023, str. 5) in v katerem je navedeno, da razširjeni program poteka skladno z različnimi kurikularnimi podlagami, »[d]osedanja organizacija in izvedba razširjenega programa [pa ...] ne odraža koherentne povezanosti razširjenega in obveznega programa [...], kar je nujno za učinkovito doseganje ciljev osnovnošolskega izobraževanja« (prav tam).

Kolikor so to edini razlogi, s katerimi je mogoče utemeljiti potrebo po spremembah, bi te lahko bile zgolj kurikularne in izvedbeno-organizacijske: različne kurikularne dokumente bi bilo mogoče poenotiti in vključiti v en dokument, organizacijsko izvedbo pa ustrezno optimizirati, za kar bi najbrž bila potrebna dodatna finančna sredstva, ne pa tudi popoln konceptualni preobrat v razumevanju vloge in vsebine razširjenega programa. Poskus je potekal od šolskega leta 2018/19 do šolskega leta 2022/23. Prva tri leta je v poskusu sodelovalo 19 šol, ki so izvajale vse elemente prenovljenega koncepta razširjenega programa, v zadnjih dveh letih pa 46 šol. Nekoliko večje število šol je v poskusu sodelovalo z izvajanjem zgolj enega ali dveh programskih elementov (gl. Uvajanje ... 2023). Kot navaja končno poročilo, je bil temeljni cilj poskusa »posodobiti razširjeni program osnovne šole z uvedbo novih programskih elementov in novosti« (prav tam, str. 18) ter tako »vzpostaviti boljše povezanost obveznega in razširjenega programa OŠ [...] upoštevati sodobne paradigme pri organizaciji in izvedbi razširjenega programa in zagotavljanju enakih izobraževalnih možnosti, usklajenih z interesi, zmožnostmi in potrebami skupin učencev in posameznikov [... ter] razviti in preizkusiti kurikularni dokument razširjenega programa OŠ, temelječ na treh vsebinskih sklopih« (prav tam).

Torej: namesto dosedanje zasnove razširjenega programa, ki je vključevala (tudi pravno-formalno določene in normirane) dejavnosti podaljšanega bivanja, dopolnilnega pouka, dodatnega pouka, individualne in skupinske pomoči, interesnih dejavnosti, jutranjega varstva ter pouk neobveznih izbirnih predmetov, se je s poskusom vzpostavila enovita zasnova razširjenega programa, ki je vključevala tri področja: (i) *zdravje, gibanje ter dobro psihično in fizično počutje otrok*, (ii) *kultura in tradicija* ter (iii) *druge vsebine in dejavnosti, povezane z obveznim in razširjenim*

programom življenja in dela šole (Načrt poskusa ... 2018, str. 13). Šole naj bi imele pri določanju in izvajanju konkretnih dejavnosti v okviru navedenih vsebinskih sklopov več lastne avtonomije, tudi pri presoji, kateremu področju bodo namenile večji obseg dejavnosti, kar je v praksi povezano tudi (ali zlasti) s kadrovsкими in infrastrukturnimi možnostmi.

V času izvajanja poskusa se je poimenovanje omenjenih treh področij spremenilo, s tem pa vsaj na terminološki ravni tudi nekateri pomembni poudarki. Prvo področje se je preimenovalo v *gibanje in zdravje za dobro telesno in duševno počutje* (in vključuje podpodročja: (1) gibanje; (2) hrana in prehranjevanje ter (3) varnost, zdravje in dobrobit); drugo področje se je preimenovalo v *kultura in državljanska vzgoja* (s podpodročji: (1) kultura, umetnost in dediščina; (2) kultura sobivanja in (3) tuji jeziki v razširjenem programu); tretje področje pa se je preimenovalo v *učenje učenja* (in vključuje podpodročja: (1) samostojno in sodelovalno učenje; (2) igra in samostojno načrtovanje prostega časa in (3) medvrstniško, medgeneracijsko in mednarodno sodelovanje) (gl. Kurikulum za razširjeni program ... 2023). Primerjava poimenovanj posameznih področij torej pokaže, da je pri poimenovanju prvega prišlo do spremembe, ki gibanje in zdravje postavlja v *funkcijo* dobrega počutja, pri poimenovanju drugega je »tradicijo«, ki ima nekoliko domačijski prizvok, nadomestila »državljanska vzgoja«, s preimenovanjem tretjega področja v *učenje učenja* pa smo v Sloveniji tudi v tej točki simbolno demonstrirali svojo nekritično naklonjenost procesom, ki jih Biesta (2016) v svojih razpravah kritično analizira in subsumira pod pojmom *poučenjenja izobraževanja*.

Čeprav je jasno, da gre za temeljito konceptualno prenavo razširjenega programa, osnutek pred kratkim objavljenega *Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja* (2024) ne vsebuje nikakršnih predlogov glede konceptualizacije razširjenega programa, ne tematizira omenjenega poskusnega uvajanja novega koncepta RAP, prav tako ne omenja vloge posameznih dejavnosti razširjenega programa (npr. dopolnilnega pouka, dodatnega pouka, podaljšanega bivanja) in se ne opredeljuje do vprašanja, kako naj bi bile te zasnovane v prenovljenem osnovnošolskem izobraževanju (prim. prav tam). Z drugimi besedami, pripravljavci osnutka NPVI so se tematizaciji RAP v celoti izognili.

Nedavno potrjena novela Zakona o osnovni šoli (2024) tako uzakonja postopno uvajanje novega koncepta razširjenega programa: to pomeni, da z njim po skoraj 50 letih ukinjamo zakonsko definirane elemente programa, kot so podaljšano bivanje, dopolnilni pouk, dodatni pouk, interesne dejavnosti itd. Medtem ko je torej doslej zakon enoznačno in jasno določal, da se učenci »[v] času podaljšanega bivanja [...] učijo, opravljajo domače naloge in druge obveznosti in sodelujejo pri kulturnih, športnih, umetniških in drugih dejavnostih« (Zakon ... 2006, 21. člen), da se »[d]odatni pouk [...] organizira za učence, ki pri posameznih predmetih presegajo določene standarde znanja« (prav tam, 23. člen), da se »[d]opolnilni pouk [...] organizira za učence, ki potrebujejo pomoč pri učenju« (prav tam, 24. člen), in da »[z]a razvijanje različnih interesov učencev osnovna šola organizira interesne dejavnosti, ki jih določi z letnim delovnim načrtom« (prav tam, 25. člen), so z nedavno zakonsko novelo vsi ti členi črtani. Namesto doslej eksplicitno definiranih programskih elementov razširjenega programa zakon v aktualni različici (Zakon

... 2024) vsebuje zgolj besedno zvezo »ustrezne dejavnosti razširjenega programa«, ni pa več nikakršnih pravno-formalnih oblic (tako za šole kot za financerja), ki bi narekovale izvajanje doslej uveljavljenih dejavnosti. Šole bodo razširjeni program izvajale skladno z novim *Kurikulom za razširjeni program* (2023), ki vsebuje tri zgoraj že predstavljena področja, a tudi v tem dokumentu ni več nikakršnih zapisov, ki bi vsaj na kurikularni ravni vzpostavljali obvezo za izvajanje podaljšanega bivanja, dodatnega in dopolnilnega pouka, individualne in skupinske pomoči in interesnih dejavnosti. To seveda ne pomeni nujno, da teh dejavnosti, morda drugače poimenovanih, na šolah več ne bo, pomeni pa, da šole k njihovem izvajanju niso obvezane in da z zakonom ni več vzpostavljena garancija za njihovo financiranje. V točki financiranja je sicer zakonska sprememba še dodatno nedoločena: upoštevati je namreč treba, da Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007) ne določa financiranja »razširjenega programa«, temveč eksplicitno določa javno financiranje »dopolnilnega pouka, dodatnega pouka, pol ure drugih oblik individualne in skupinske pomoči na oddelek, dveh ur interesnih dejavnosti na oddelek, programa šole v naravi, podaljšanega bivanja« itd. (prav tam, 81. člen). Vse te dejavnosti so z zadnjo spremembo Zakona o osnovni šoli (2024) črtane, s čimer se seveda odpre vprašanje zakonskih podlag za financiranje razširjenega programa, saj dejavnosti, ki jih za financiranje predvideva ZOFVI, legalno sploh več ne obstajajo. Predlagatelj se ni odločil za hkratno noveliranje ZOFVI, da bi njegov 81. člen smiselno uskladal s spremembami ZOsn, temveč je v prehodne določbe novele Zakona o osnovni šoli vključil člen, ki pooblašča ministra, da do sprejetja ustrezne spremembe ZOFVI kar sam določa metodologijo, po kateri se bodo za financiranje razširjenega programa določala sredstva »na udeleženca izobraževanja« (Zakon ... 2024, 48. člen). Zakonodajno-pravna služba državnega zbora je ob tem opozorila, da je »ustrezna ureditev v zakonu, ki ureja financiranje vzgoje in izobraževanja, bodoče negotovo dejstvo, ki ga, še posebej v odsotnosti ustreznega predloga zakona v zakonodajnem postopku, ni mogoče šteti za pravno relevantnega pri opredeljevanju časovne determiniranosti glede veljavnosti pravne ureditve, zato je takšen način normiranja nedopusten z vidika načela pravne varnosti« (Mnenje Zakonodajno-pravne službe ... 2024, str. 14). Predlagatelj je to opozorilo navedene službe ignoriral, zakon pa je bil na glasovanju v državnem zboru 21. februarja 2024 sprejet.

Nacionalno preverjanje znanja

Naslednja sistemska rešitev, ki jo bomo podvrgli obravnavi v tej razpravi, je nacionalno preverjanje znanja, ki ga razumemo kot enega pomembnejših elementov sistemske evalvacije, institucionalne (samo)evalvacije, pa tudi kot individualno povratno informacijo o učni uspešnosti učenk in učencev. Sistemsko se je potreba po zunanjem preverjanju znanja v osnovnošolskem izobraževanju pojavila hkrati s konceptualnimi premiki v 90. letih prejšnjega stoletja, ko so se začele vzpostavljati tako zakonodaja kot tudi kurikularne podlage, ki so šolam in učiteljem določale zlasti *cilje*, ki jih morajo pri načrtovanju in izvajanju izobraževalnega programa

in pouka dosegati, institucionalni in strokovni avtonomiji učiteljev pa je bilo prepuščeno, *kako* (s katerimi didaktičnimi strategijami, učbeniki, učnimi vsebinami ipd.) bodo te cilje dosegali. Sistemska logika, ki namesto *inputa*, tj. vhodnih sistemsko-kurikularnih parametrov, določa bolj ali manj zgolj *output* oz. izhodne sistemsko-kurikularne parametre (prim. npr. Medveš 1991; Kovač Šebart 2001), je torej narekovala vzpostavitev sistemske rešitve, s katero država ohranja pregled nad tem, ali in kako dobro posamezne osnovne šole ter osnovnošolski sistem v celoti uresničujejo zastavljene izobrazbene cilje.

Prvo skupinsko zunanje preverjanje znanja je bilo v Sloveniji uvedeno še v času osemletke, in sicer v šolskem letu 1991/92. Potekalo je za učence 8. razreda, in sicer iz slovenskega jezika in matematike, pri čemer rezultati niso vplivali na zaključni šolski uspeh, so pa bili eno od meril pri vpisu na srednje šole z omejitvijo vpisa (Bela knjiga ... 1995, str. 105). Avtorji *Bele knjige* so takrat opozorili, da »bi lahko tako postavljeno skupinsko zunanje preverjanje znanja povzročilo drobljenje, oženje in prilagajanje pouka in dolgoročno celotnega kurikula preizkusom znanja, saj ostali elementi sistema v tem primeru niso bili prilagojeni« (prav tam). V kontekstu zasnove devetletne osnovne šole so predlagali celovito rešitev zunanjega nacionalnega preverjanja znanja (NPZ), ki bi vključevala (prav tam, str. 109–111):

- izvedbo NPZ ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja (VIO) iz maternega jezika in matematike, in sicer s preizkusi, ki bi bili pripravljene zunaj šole (denimo na Republiškem izpitnem centru), ocenjevanje pa bi bilo notranje; rezultati bi se uporabljali le kot povratna informacija šoli, učencem in staršem, ne bi pa smeli vplivati niti na ocene niti na napredovanje v naslednje vzgojno-izobraževalno obdobje;
- izvedbo NPZ ob koncu drugega obdobja, ki bi potekalo enako kot tisto po prvem VIO, pri čemer bi se matematiki in materinščini pridružil še tuji jezik, rezultati pa bi se uporabili kot eno od meril za diferenciacijo učencev v tretjem VIO;
- izvedbo NPZ ob koncu tretjega VIO, ki bi potekalo iz matematike, maternega jezika, tujega jezika ter enega družboslovnega in enega naravoslovnega predmeta po izbiri učenca; ocenjevanje bi bilo zunanje, rezultat pa bi bil del zaključne ocene pri posameznih predmetih, iz katerih je učenec opravljal NPZ (prav tam, str. 111).

Sistemska rešitev v Zakonu o osnovni šoli (1996) je v temelju sledila predlogom v *Beli knjigi* (1995), a ne povsem: predvidela je obvezno opravljanje NPZ ob koncu vsakega obdobja, pri čemer je zakon določil, da se z NPZ preverjajo samo minimalni standardi znanja (prav tam, 64. člen), pa tudi, da je uspešno opravljeno zaključno preverjanje znanja pogoj za uspešno dokončanje 9. razreda (prav tam, 72.–73. člen). Zakon je tudi določil, da se lahko učenci, ki niso uspešno opravili zaključnega preverjanja znanja ali pa bi želeli svoj rezultat izboljšati, pred ponovnim opravljanjem tega preverjanja vključijo v deseto leto izobraževanja (prav tam, 75. člen).

V letih, ki so sledila, je bila sistemska rešitev, ki zadeva nacionalno preverjanje znanja, ena od najpogostejše noveliranih. Bila je predmet sprememb in dopolnitev kar osemkrat: prvič leta 2001, nato vsako leto med letoma 2004 in 2007, kasneje nato še leta 2011 in 2012, zadnjo spremembo pa je prinesel nedavno sprejeti Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (2024). V nadaljevanju povzemamo samo najbolj ključne spremembe.

S prvo spremembo je bilo za učence odpravljeno obvezno opravljanje NPZ ob koncu prvega in drugega VIO, ob koncu tretjega VIO pa je opravljanje NPZ sicer ostalo obvezno, se je pa skrčilo število predmetov s pet na tri (slovenščina, matematika in tuji jezik ali drug obvezni predmet po izbiri učenca) (Zakon o spremembah ... 2001, 8. člen).

Tri leta kasneje je zakon določil, da se z nacionalnimi preizkusi znanja preverjajo »standardi znanja« (Zakon o spremembah ... 2004, 2. člen), kar je pomenilo, da naloge na NPZ niso bile več omejene zgolj na ugotavljanje doseganja *minimalnih* standardov znanja.

Sledila je obsežnejša sprememba te sistemske rešitve (Zakon o spremembah ... 2005, 1. člen): odpravljen je bil NPZ ob koncu prvega VIO, ohranjen je bil prostovoljni NPZ ob koncu drugega ter obvezen NPZ ob koncu tretjega VIO. Pomembna novost je bila tudi ta, da učenci ob koncu tretjega VIO niso več sami izbrali tretjega predmeta, iz katerega bi želeli opravljati NPZ, temveč je novela zakona predvidela, da bo tretji predmet vsako leto v mesecu marcu določil minister po predhodni pridobitvi mnenja pristojnega strokovnega organa (prav tam). In ne nazadnje, spremenila se je tudi dikcija 72. člena ZOsn, ki za uspešno dokončanje 9. razreda ni več predvidevala uspešno opravljenega zaključnega preverjanja znanja, ampak le pozitivne ocene iz predmetov v 9. razredu (prav tam, 4. člen). Novela zakona, ki je prišla leto dni kasneje, je posegla v tisti del rešitve, ki se je nanašal na ministrovo izbiro tretjega predmeta: minister ni več določil le enega tretjega predmeta v mesecu marcu, temveč je določil štiri predmete že v septembru (torej ob začetku šolskega leta), nato pa je v marcu določil, iz katerega od teh štirih predmetov bo potekal NPZ na posamezni šoli (Zakon o spremembah ... 2006, 4. člen).

Razmeroma obsežne spremembe sistemske rešitve NPZ so nato spet sledile v letih 2011 in 2012: najprej je novela osnovnošolskega zakona določila, da se NPZ ponovno opravlja tudi ob koncu 3. razreda, dodatno pa še ob koncu 8. razreda, pri čemer je postalo preverjanje ob koncu 3., 6. in 8. razreda obvezno, ob koncu 9. razreda pa je postalo prostovoljno (Zakon o spremembah ... 2011, 29. člen). Nabor predmetov, iz katerih so učenci opravljali NPZ, se ni spreminjal, v 3. razredu je bilo predvideno opravljanje NPZ iz učnega jezika in matematike, v 8. razredu pa iz učnega jezika, matematike in tretjega predmeta, ki ga je določil minister. V istem členu se prvič pojavi tudi določba, ki ureja opravljanje NPZ za učence priseljence: ti opravljajo NPZ prostovoljno, če so prvič vključeni v 3., 6. ali 8. razred (prav tam). Toda samo leto dni kasneje je v sistemske rešitve NPZ posegel Zakon za uravnoteženje javnih financ (2012): ta je spet odpravil NPZ ob koncu 3. razreda, prav tako je odpravil le leto dni prej uvedeno nacionalno preverjanje ob koncu 8. razreda, ohranil pa je NPZ ob koncu 6. in 9. razreda, pri čemer je slednji spet postal obvezen.

Kasneje, vse do letošnje zakonske novele, ni bilo bistvenih sprememb, ki bi zadevale to sistemsko rešitev. Če povzamemo, je bilo nacionalno preverjanje znanja med letoma 2001 in 2012, torej v dobrih desetih letih, kar sedemkrat podvrženo spremembam, ki so zadevale vse ključne razsežnosti te rešitve: od statusa (ne)obligatornosti za učence, pogoja za dokončanje 9. razreda, števila in nabora predmetov do časovnih obdobj, v katerih je bilo predvideno opravljanje NPZ.

Z drugimi besedami, parcialni sistemski posegi, ki smo jih opisali, dovolj jasno kažejo, da šolska politika v Sloveniji vsaj od leta 2001 naprej ni imela izoblikovane jasne predstave o konceptu, pomenu in vlogi nacionalnega preverjanja znanja. Vsaj za nekatere od sprememb lahko trdimo, da so se uveljavile zlasti zaradi teženj po racionalizaciji porabe finančnih sredstev: najbolj očitno z Zakonom za uravnoteženje javnih financ (2012), ki je bil že sam po sebi v funkciji racionalizacije javne porabe, a tudi posege, ki so že leta 2005 pomenili odpravo NPZ ob koncu prvega obdobja, učencem pa odvzeli možnost izbire tretjega predmeta na NPZ v 9. razredu, je težko pojasniti s kakšnimi bistveno drugačnimi razlogi.

Za zadnjo sprejeto novelo Zakona o osnovni šoli je mogoče reči, da spet uveljavlja nekaj bistvenih sprememb na tem področju, a v kontekstu historijata te sistemske rešitve pravzaprav ne prinaša veliko novega. Če strnemo (Zakon o spremembah ... 2024, 22.–23. člen):

- poleg NPZ ob koncu 6. in 9. razreda uvaja obvezno nacionalno preverjanje znanja tudi ob koncu 3. razreda;
- NPZ se v vseh treh razredih izvaja iz učnega jezika in matematike, v 6. razredu tudi iz prvega tujega jezika, v 9. razredu pa iz tretjega predmeta, ki ga izmed obveznih v 8. in 9. razredu določi minister;
- učenci priseljenci iz drugih držav opravljajo NPZ prvo in drugo šolsko leto od vključitve v osnovno šolo v Republiki Sloveniji prostovoljno, razen v 9. razredu, ko je tudi zanje obvezno;
- dosežki učencev na NPZ v 9. razredu se lahko uporabijo kot eno od meril za izbiro kandidatov v primeru omejitve vpisa v programe srednješolskega izobraževanja;
- podatki in analize o dosežkih na NPZ so namenjeni šolam, pa tudi raziskovalnim organizacijam s področja vzgoje in izobraževanja, ki jih lahko uporabljajo za zagotavljanje kakovosti in pravičnosti v vzgoji in izobraževanju (prav tam, 23. člen).

Zdi se torej, da se s to nedavno uveljavljeno verzijo sistemske rešitve NPZ ponovno vračamo ali približujemo rešitvi, ki je bila uzakonjena že leta 1996, je pa treba opozoriti na nekatere razlike, ki niso nepomembne: v primerjavi z rešitvijo iz leta 1996 z NPZ danes ugotavljamo doseganje standardov znanja v celoti, ne samo minimalnih standardov znanja. Obstoječa rešitev v primerjavi s prvotno tudi ne predvideva, da je uspešno opravljen NPZ pogoj za dokončanje 9. razreda osnovne šole, prav tako v 9. razredu tretjega predmeta ne izberejo več učenci sami, ampak ga določi minister. Omeniti tudi velja, da je zakon leta 1996 predvideval opravljanje NPZ iz slovenščine oz. celo iz *maternega jezika*, pri čemer je bila samoumevna predpostavka, da je materni jezik učencev v šoli slovenščina oz. kvečjemu še

jezik ene od uradno priznanih manjšin. Šele kasneje zakon eksplicira, da se NPZ opravlja iz učnega jezika (četudi ni uporabljena ta besedna zveza), vključi pa tudi posebne sistemske elemente te rešitve, ki se nanašajo na učence priseljence.

Je pa mogoče ugotoviti, da je rešitev v zadnji noveli zakona skladna s predlogi, ki so glede NPZ zapisani v osnutku *Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja* (2024). Ta v okviru podcilja, ki se nanaša na »stalno preverjanje razvoja bralne pismenosti« predvidi, da je treba »[z]agotoviti merjenja bralne pismenosti na nacionalnih preverjanjih znanja na koncu vseh treh VIO v osnovni šoli, zagotoviti spremljanje znanja na področju bralne pismenosti učencev na šoli na osnovi rezultatov na nacionalnih preverjanjih znanja [...] in spodbujanje učinkovitih učnih pristopov v obliki razprave o bralni pismenosti učencev kot dela vsakoletne samoevalvacije šole« (prav tam, str. 16). Nacionalno preverjanje je torej v kontekstu NPVI razumljeno kot del samoevalvacije šole, a hkrati tudi kot del mehanizmov zunanje evalvacije (prav tam, str. 43). V sistemskem smislu NPVI predlaga mestoma povsem enake rešitve, kot so bile uveljavljene z zadnjo zakonsko novelo: obvezno opravljanje NPZ ob koncu 3., 6. in 9. razreda, obvezen NPZ za učence 6. in 9. razreda v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom, seznanjanje staršev s pomenom NPZ ter upoštevanje dosežkov na NPZ pri načrtovanju in izvajanju pouka, pa tudi upoštevanje dosežkov NPZ iz učnega jezika in matematike kot enega izmed meril za izbiro kandidatov ob omejitvi vpisa v programih srednješolskega izobraževanja (prav tam, str. 48). Slednja rešitev je v primerjavi s tisto, ki jo uveljavlja Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (2024), tudi bistveno bolj določna: zakon namreč določa samo, da se dosežki lahko uporabijo za namene takšne izbire, ne omejuje pa tega na dosežke iz učnega jezika in matematike – in zdi se, da so predlagatelji odločitev o tem prepustili tistim, ki bodo morali pripraviti ustrezne spremembe srednješolske zakonodaje.

Stališča učiteljev do sistemskih rešitev razširjenega programa in nacionalnega preverjanja znanja ter njihovi predlogi za sistemske spremembe

V okviru strokovno-civilne iniciative *Partnerstvo za kakovosten in pravičen vzgojno-izobraževalni sistem* (gl. Nova družbena pogodba ... 2024; Predlogi za sistemske in kurikularne premisleke ... 2024) je bila opravljena tudi kvalitativna raziskava na priložnostnem vzorcu osnovnih šol, s katero smo ugotavljali, kakšna so stališča osnovnošolskih učiteljic in učiteljev ter svetovalnih delavcev (v nadaljevanju: učitelji) do obstoječih sistemskih in kurikularnih rešitev osnovne šole in kakšni so njihovi predlogi za sistemske in kurikularne spremembe. Del raziskave je bil namenjen tudi ugotavljanju stališč učiteljic in učiteljev do razširjenega programa in nacionalnega preverjanja znanja ter njihovih predlogov.

Raziskovalna vprašanja

V delu raziskave, ki se je nanašal na problematiki razširjenega programa in nacionalnega preverjanja znanja, smo si med drugimi zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kaj učitelji menijo o uveljavljanju prenovljenega koncepta razširjenega programa: v čem vidijo ključne prednosti in kje zaznavajo probleme na ravni organizacije in izvedbe novega razširjenega programa?
- Kakšna so stališča učiteljev do vsebinskih področij prenovljenega RAP?
- Kaj učitelji menijo o kadrovskih in infrastrukturnih pogojih za izvajanje prenovljenega RAP?
- Kakšna so stališča učiteljev do sistemske in kurikularne vloge NPZ?
- Kakšna je po mnenju učiteljev motiviranost učencev za sodelovanje na NPZ?
- Kakšna bi morala biti po mnenju učiteljev vloga dosežkov na NPZ pri vpisu v srednješolske programe?

Metodologija

Za raziskovanje stališč osnovnošolskih učiteljev in učiteljic smo uporabili kvalitativno metodologijo, s katero smo pridobili gradivo, ki smo ga lahko podvrgli kvalitativni analizi. Sledili smo opredelitvi, po kateri kvalitativno raziskavo razumemo kot »raziskavo, pri kateri sestavljajo osnovno izkustveno gradivo, zbrano v raziskovalnem procesu, besedni opisi ali pripovedi, in v kateri je to gradivo tudi obdelano in analizirano na beseden način brez uporabe merskih postopkov, ki dajo števila, in brez operacij nad števili« (Mesec 1998, str. 26).

Za tehniko zbiranja podatkov smo izbrali fokusni intervju oz. fokusno skupino. Kot piše Vogrinc, je fokusni intervju tehnika zbiranja podatkov, pri kateri »raziskovalec zbere manjšo skupino ljudi z namenom, da se pogovarjajo o določeni temi, ki je članom fokusne skupine znana že vnaprej« (Vogrinc 2008, str. 110), pri čemer »fokusno skupino navadno sestavljajo strokovnjaki, ki se ukvarjajo s področjem, iz katerega je obravnavana tema« (prav tam, str. 109–110). Kot poudarja T. Štemberger, so fokusne skupine »poglobljene diskusije udeležencev, ki imajo neke skupne značilnosti ali izkušnje in se usmerjajo v iskanje vpogleda v odnose, percepcijo, doživljanje in mnenj« (Štemberger 2021, str. 12).

Za zbiranje podatkov smo opravili dva kroga fokusnih intervjujev, v katera smo zajeli skupno 10 osnovnih šol: OŠ Gračišče, OŠ Antona Žnideršiča Ilirska Bistrica, OŠ Livada Ljubljana, OŠ Franceta Prešerna Kranj, OŠ Trebnje, OŠ Lava Celje, II. OŠ Slovenj Gradec, OŠ Bojana Illica Maribor, OŠ Škofljica in OŠ Fokovci. V prvem krogu smo opravili fokusne intervjuje na vseh desetih šolah, v drugem krogu pa na sedmih. Skupno je bilo v obdobju od avgusta 2022 do novembra 2023 opravljenih 17 fokusnih srečanj.

V prvem krogu fokusnih skupin je sodelovalo skupno 62 strokovnih delavcev s povprečno delovno dobo 16,7 leta (minimalno eno leto, maksimalno 37 let). Prevladovala so strokovne delavke (49 žensk, 13 moških), večina učiteljic in učiteljev.

teljev (57), pet je bilo svetovalnih delavk. V povprečju je na vsaki fokusni skupini sodelovalo šest udeleženk.

V *drugem* krogu fokusnih skupin je sodelovalo skupno 43 strokovnih delavcev s povprečno delovno dobo 17,8 leta (minimalno eno leto, maksimalno 38 let). Prevladovala so strokovne delavke (33 žensk, 10 moških), večina učiteljic in učiteljev (40), tri so bile svetovalne delavke. V povprečju je na vsaki fokusni skupini sodelovalo šest udeleženk.

Rezultati in interpretacija

Stališča učiteljev do uveljavljanja prenovljenega koncepta razširjenega programa

Učitelje smo vprašali, kaj menijo o uveljavljanju prenovljenega koncepta razširjenega programa, v čem vidijo ključne prednosti in težave. V Preglednici 1 so prikazani rezultati kodiranja in kategorizacija stališč, ki so jih izrazili.

Kot prednosti prenovljenega koncepta razširjenega programa učitelji prepoznavajo zlasti njegov individualizacijski potencial, s čimer pravzaprav pritrdijo uvodoma predstavljeni opredelitvi razširjenega programa kot pomembnega diferenciacijskega ukrepa. Novi koncept RAP naj bi prinesel več pestrosti, več izbirnosti, upoštevanja učenčevih interesov, za nekatere je prednost tudi poudarek na gibanju in možnosti učenja tujega jezika. Ena od sogovornic je med drugim poudarila, da vidi prednost v tem, »da bi otroci z RAP bolj usmerjeno preživljali tudi svoj prosti čas, da bi tudi starši vedeli, kaj počnejo otroci, in bi se odkrivali otrokovi interesi« (3U3).

Ob tem učitelji sicer zaznavajo tudi vrsto težav, tako na ravni načrtovanja kot organizacije tega dela programa. Enemu od učiteljev se zdi problematična časovna zahtevnost načrtovanja (7U6), eden zaznava težave pri vključevanju učencev v proces načrtovanja: »Če učence vključiš v načrtovanje, gredo oni čisto po svoje. V mojem primeru (računalništvo) bi pač igrali igrice.« (7U5)

Eden od sogovornikov v vnaprejšnjem načrtovanju vidi celo protislovje, saj naj bi bilo to v nasprotju z namero, da učenci sami izbirajo, kaj želijo početi: kot poudari, naj bi učenci izbirali, »jaz pa moram za celo leto napisati načrt, kaj bo učenec počel? Kje je tu izbirnost učenca?« (7U2) Zdi se sicer, da gre v teh primerih bolj za nerazumevanje vloge in pomena procesa načrtovanja kot pa za dejansko pomanjkljivost ali problem samega RAP. So pa učitelji opozorili na vrsto zlasti organizacijskih težav, ki zadevajo operativno implementacijo RAP. Kolikor je izbirnost po eni strani pozitivna razsežnost RAP, je za nekatere učitelje tudi težava: bodisi zato, ker je zaradi široke izbire dejavnosti in prostovoljnosti vključevanja učencev vanje veliko prehajanja, nad čimer je včasih težko ohranjati nadzor, ali pa zato, ker zaradi omejenih virov na nekaterih šolah ne zmorejo ponuditi večje izbire. Opozarjajo, da imajo s tem težave zlasti manjše šole: »Učitelji poskušamo dati različne vsebine, ampak na majhnih šolah učenci nimajo toliko možnosti.« (7U4) Ob kopici dejavnosti, ki jih morajo izvajati (tudi npr. varstvo vozačev), poudarjajo, da »na majhnih šolah za vse to zmanjka kadra – da omogočiš to izbirnost RAP, in tudi možnost, da se nekdo ne vključi nikamor« (7U1).

ID	Kode	Kategorije
7U4	več je gibanja, vključen je drugi tuji jezik	prednosti prenove RAP
7U3	lahko vadiš vsebine, ki ti jih ne uspe predelati pri pouku; učenci imajo možnost več proste igre	
7U1	dobro za učence, ki nimajo možnosti interesnih dejavnosti	
3U1	je priložnost za razvijanje socialnih veščin, za igro, sproščanje, skrb za fizično in duševno zdravje	
3U3	omogoča učencem bolj usmerjeno preživljati prosti čas; odkrivajo se otrokovi interesi	
7U2	je bolj pester, kot je bilo podaljšano bivanje	
3S1	lahko zagotavlja več izbirnosti na šoli	
7U6	sicer priložnost za uvajanje novih vsebin, a za učitelja časovno zahtevno	problem načrtovanja
7U5	težko vključiš učence v načrtovanje	
7U2	izbirnost učencev je omejena, če mora učitelj letno načrtovati	
3U6	prehajanje in izbira sta organizacijski problem, prav tako nadzor nad učenci	problem organizacije
3U1	učenec naj ne prehaja med dejavnostmi, naj vztraja pri tem, kar si izbere na začetku leta; lahko prekine, ne pa prehaja	
7U6	težavi sta izbirnost in prehajanje	
7U6	vprašanje, kako se prehodnost izvaja na šolah; dolgoročno je nevarnost, da bo RAP postal samo še varstvo	
3S1	dopolnilni pouk bi lahko za določene otroke izvajali specialni pedagogi v okviru RAP in jih ne bi jemali od pouka	
7U3	več bi morali biti v naravi, a je problem, če se komu kaj zgodi; učitelji se bojijo staršev z odvetniki	
7U4	na majhnih šolah učenci nimajo toliko možnosti različnih dejavnosti	
7U3	ni dobro, da so mešane skupine, fantje in dekleta skupaj	
7U2	premalo kadra, da bi lahko ponudili sočasno tri, štiri, pet dejavnosti	
7U1	na majhnih šolah zmanjka kadra	
3U4	lahko bi povabili zunanje izvajalce, trenerje, verouk in bi učenec v okviru RAP že opravil te obveznosti	
3S1	vprašanje povezovanja z zunajšolskimi dejavnostmi (verouk, glasbena šola, šport ipd.); potreba po sistemski urejenosti	
3U6	RAP ne sme biti samo avtonomija šole, vsaj del mora biti urejen na sistemski ravni	

Preglednica 1: Stališča učiteljev do prednosti in pomanjkljivosti novega koncepta RAP

Eden od učiteljev je posebej omenil problem avtonomije šole na področju izvajanja RAP, pri čemer je poudaril, da bi moral biti vsaj del dejavnosti urejen na sistemski ravni – in kritika sistemske rešitve, ki je bila nedavno sprejeta in smo jo predstavili v prvem delu razprave, temu pritrjuje.

Stališča učiteljev do vsebinskih področij prenovljenega razširjenega programa

Učitelji so izrazili tudi svoja stališča do vsebinskih področij prenovljenega razširjenega programa (Preglednica 2).

ID	Kode	Kategorija
3S1	prostovoljstvo, kuhanje, izdelovanje praktičnih izdelkov	vsebina RAP
7U2	individualna in skupinska pomoč ne spada v RAP	
7U2	šola bi morala imeti avtonomijo glede dejavnosti RAP	
7U1	dopolnilni pouk, dodatni pouk in ISP naj ne bi bili del RAP	
3U5	sprostitutvene dejavnosti za učence, npr. kuhanje, šport	
7U2	proste ure, da lahko učenci delajo, kar želijo, si spočijejo	
	RAP je preveč »pošolan«, ciljno naravnan	
7U1	preveč »pošolan« RAP	

Preglednica 2: Stališča učiteljev do vsebine razširjenega programa

Nasploh se zdi, da so pri oceni vsebinskih področij učitelji kritični do dejavnosti, ki so v funkciji sistematičnega učenja: eden od svetovalnih delavcev sicer opozori, da bi moral RAP pripomoči tudi k doseganju standardov znanja pri pouku, a je hkrati naklonjen bolj praktičnim dejavnostim (3S1). Tudi drugi sogovorniki poudarjajo, da bi moral biti RAP zlasti v funkciji sprostitev, prostega časa, neusmerjenih dejavnosti, in nasprotujejo temu, čemur pravijo »pošolanje« razširjenega programa (3U5, 7U2, 7U1): »Tu moramo veliko napraviti učitelji, da tega ne bomo dojemali kot pouk. Preveč smo ,učitelji‘.« (7U1)

Nekaterim se zdi nesprejemljivo, da so dejavnosti, kot denimo dopolnilni pouk, dodatni pouk in učna pomoč, sestavni del razširjenega programa (7U2, 7U1). Ni sicer povsem jasno, ali je razlog za takšno stališče prepričanje, da bi morale biti te dejavnosti sestavni del obveznega programa, ali pa gre za nasploh odklonilen odnos do dejavnosti, ki so učno bolj storilnostne in v funkciji doseganja standardov znanja. Za enega od učiteljev je problem tudi domnevno obvezujoča tripartitna struktura dejavnosti RAP, saj predvideva, da mora šola ponuditi enak delež dejavnosti na vseh treh področjih: zastavlja si vprašanje, »zakaj mora RAP potekati po teh tretjinah (kultura, gibanje, učenje)? Lahko bi bilo tako, da bi se šola sama odločila, čemu se bo bolj posvetila glede na potrebe.« (7U2) Čeprav sicer drži, da tako zakon (Zakon ... 2024) kot kurikularni dokument (Kurikulum ... 2023) definirata tri ključne dejavnosti RAP, nobeden od teh dokumentov šole ne zavezuje k enakemu deležu dejavnosti na posameznih področjih.

Mnenja učiteljev o kadrovskih in infrastrukturnih pogojih za izvajanje prenovljenega RAP

V Preglednici 3 so prikazana mnenja učiteljev o kadrovskih pogojih za izvajanje RAP, v tem kontekstu tudi o lastni strokovni usposobljenosti za izvajanje raznolikih dejavnosti, pa tudi o izzivih, ki so povezani z infrastrukturnimi pogoji.

ID	Kode	Kategoriji
3S1	drugače urediti zaposlitve in pogodbe učiteljev	izvajalci RAP
3S1	vsi učitelji nimajo ustrezne izobrazbe za poučevanje posameznih dejavnosti RAP; potreba po zakonski ureditvi	
3S1	potreba po usposabljanjih učiteljev RAP; problem zunanjih izvajalcev	
3U4	vprašanje usposobljenosti učiteljev za vsa področja RAP	
3U3	RAP je lahko obogatitveni program le, če bodo učitelji motivirani za izvajanje in imeli možnost napredovanja	
3U2	problem kadrovske zasedbe; učiteljev primanjkuje, vpis na fakultete se zmanjšuje	
3U1	RAP naj izvajajo zunanji izvajalci in zaposleni na šoli	
7U6	potreba po dodatnem izobraževanju	
7U1	dejavnosti RAP naj bi bile interesno področje učitelja, učiteljevi hobiji	
7U1	če je dejavnost interesno področje učitelja, lažje predaja znanje; sicer težko predaja znanje na način, da ne bo »pošolano«	
7U3	»pošolanje« je tudi posledica strahu, kaj si bodo mislili sodelavci: da nič ne delam, če ne delam »po šolsko«	
7U3	pri športu nimam prostorov in rekvizitov, da bi lahko kaj drugačnega delal	
7U2	RAP je glede materialnih pogojev obremenitev za šolo	infrastruktura

Preglednica 3: Mnenja učiteljev o kadrovskih in materialnih pogojih za izvajanje RAP

Sogovorniki so izpostavili zlasti vprašanje razpoložljivosti in usposobljenosti učiteljev za izvajanje zelo raznolikih dejavnosti RAP. Zastavlja se jim vprašanje, kako bo ob splošnem pomanjkanju učiteljskega kadra sploh mogoče zagotoviti dovolj učiteljev za izvajanje toliko dejavnosti RAP (3U2), pri čemer bodisi kot rešitev (3U1) bodisi kot težavo (3S1) omenjajo tudi možnost, da bi nekatere dejavnosti RAP lahko izvajali zunanji izvajalci. Obenem se sprašujejo, ali so sami

kot učitelji sploh usposobljeni za izvajanje vseh dejavnosti. Tako je to ubesedila ena od svetovalnih delavk: »Vidim en problem: ali se bomo mi usposobili za RAP ali bomo rekli, da mi tega ne zmoremo in bomo s tem dopustili, da v to vstopijo drugi? To dolgoročno pomeni za nas odpuščanje in sistem, da lahko vsak uči, tudi če nima pedagoške izobrazbe.« (3S1) Sogovorniki po eni strani domnevajo, da se bo od učiteljev pričakovalo, da bodo izvajali dejavnosti, ki vsebinsko ne ustrezajo njihovi formalni izobrazbi, po drugi strani pa nekateri dvomijo tudi o svoji didaktični usposobljenosti, zlasti za izvajanje dejavnosti RAP na način, ki se razlikuje od klasičnega pouka, tj. »manj pošolano« (7U3). Večkrat so poudarili, da sta v tem pogledu pomembna tudi učiteljeva subjektivna motiviranost in interes za tematiko, ki sodi v okvir posamezne dejavnosti: »Če gre za neko dejavnost, ki je res tvoje interesno področje, lažje predajaš znanje. Če pa gre za nekaj, v čemer nisi tako domač, pa to težko predajaš na način, da ne bo ‚pošolano‘.« (7U1; podobno izrazi tudi 3U3)

Pričakujejo tudi, da bodo imeli možnosti nadaljnjega strokovnega izobraževanja, ki bi jih usposobilo za izvajanje dejavnosti RAP. Ob tem ne gre prezreti, da nekateri učitelji opozarjajo tudi na nezadostne ali neustrezne infrastrukturne pogoje, v katerih težko izvedejo dejavnosti RAP na način, ki bi se bistveno razlikoval od običajnega pouka (7U2, 7U3).

Stališča učiteljev do sistemske rešitve nacionalnega preverjanja znanja

V okviru fokusnih diskusij nas je zanimalo tudi mnenje učiteljev o vlogi, ki jo ima v sistemu osnovnošolskega izobraževanja zunanje nacionalno preverjanje znanja. Podatki, ki jih predstavljamo v Preglednici 4, kažejo na izrazito kritičen odnos sogovornikov do te sistemske rešitve.

Samo ena sogovornica je v diskusijah izrazila, da je vesela nacionalnega preverjanja znanja, pri čemer je poudarila, da si ne bi želela, da bi bili dosežki kaj več kot le povratna informacija (5U2). Velika večina ostalih sodelujočih učiteljev pa je do te sistemske rešitve izjemno kritičnih. Sprašujejo se, kakšen smisel sploh ima NPZ, komu je pravzaprav namenjen, kaj želimo z njim doseči: »Je NPZ namenjen učiteljem, da vidimo, kaj nismo delali dobro, kaj bi še morali? Je namenjen staršem?« (4U4)

Čeprav je po eni strani to skrb zbujajoče, saj napeljuje na sklep, da strokovnim delavcem v osnovni šoli nismo zmogli prepričljivo utemeljiti sistemske funkcije nacionalnega preverjanja znanja, so takšna stališča učiteljev po drugi strani tudi logičen odsev dejstva, da je šolska politika s številnimi, med letoma 2001 in 2012 tako rekoč nenehnimi posegi v zasnovo te sistemske rešitve sporočala, da na ravni države ne vemo čisto dobro, kakšno sistemsko vlogo naj opravlja. Opozorila učiteljev, da je treba premisliti rešitev NPZ in jo sistemsko osmisliti, so zato zelo umestna.

ID	Kode	Kategoriji
1U1	premisлити rešitev NPZ	funkcija NPZ
4U1	čas, ki bi ga lahko uporabili bolj koristno, porabimo za pripravo na NPZ	
4U3	nihče nima koristi od NPZ v 9. razredu	
4U4	vprašati se velja o smiselnosti NPZ	
4U4	ni jasno, komu je NPZ namenjen	
4U5	NPZ je potrata časa in denarja	
5S1	ni jasno, kaj pokažejo rezultati NPZ; NPZ je primerjanje med šolami	
5S1	nujne spremembe	
5U2	spremeniti NPZ; jasen mora biti cilj	
5U2	vesela sem NPZ; je dobra povratna informacija; naj se rezultati nikjer ne upoštevajo	
5U3	NPZ ni ciljno osmišljen, treba ga je osmisлити	
5U5	NPZ je po 3. razredu v funkciji preverjanja dela nas, učiteljev	
5U5	NPZ naj bo v 3., 6. in 9. razredu, da se imajo učenci večkrat priložnost preveriti in dokazati	
6U1	zakaj NPZ že v 3. razredu?; bodo rezultati vodili k spremembam prvega VIO?	
6U4	ni jasno, čemu so NPZ namenjeni	
1U2	NPZ bo moral imeti večjo težo	sistemska teža NPZ
1U3	dati večjo veljavo NPZ; učitelji se zanje bolj trudimo kot učenci	
1U7	zunanje preverjanje mora imeti neko težo	
4U1	NPZ naj bo ena izmed ocen, sicer ne vidim smisla v njem	
4U2	NPZ naj se upošteva kot ena ocena v šolskem letu	
4U4	NPZ zadeva učitelje slovenščine in matematike	
5U4	rezultat na NPZ bi bilo treba ovrednotiti z oceno	

Preglednica 4: Mnenja učiteljev o vlogi, ki jo ima v sistemu osnovnošolskega izobraževanja zunanje nacionalno preverjanje znanja

Velja pa poudariti, da kritičnih stališč, ki so jih učitelji izrazili do rešitve nacionalnega preverjanja znanja, ne gre razumeti kot apriornega odklanjanja tega sistemskega mehanizma. Pravzaprav je iz izraženih stališč mogoče sklepati, da je ravno nasprotno: mnogi so namreč mnenja, da bi morale imeti nacionalno preverjanje znanja »večjo težo«: bodisi da bi bili dosežki ena izmed ocen bodisi

da bi kako drugače zagotovili, da bi bili tudi učenci za sodelovanje na NPZ bolj motivirani. Ena od sogovornic je tako menila, da bi bilo najbolj smiselno, »da bi se NPZ upošteval kot ena ocena v šolskem letu. Otroci bi se potem zavedali, da bo treba enkrat pokazati tudi nekaj več.« (4U2)

Mnenja učiteljev o motiviranosti učencev za sodelovanje na NPZ

Učitelji so v fokusnih diskusijah izrazili tudi mnenje o tem, kako so učenci motivirani za sodelovanje na nacionalnem preverjanju znanja. Tudi pri tem vprašanju so bili učitelji razmeroma kritični (Preglednica 5).

ID	Kode	Kategorija
4U1	učenci ne vidijo smisla v učenju za NPZ	motivacija učencev
4U1	otroci ne rešijo nalog	
4U4	NPZ ne vodi k večji motivaciji otrok za učenje	
4U5	zaradi NPZ se učenci ne bodo bolj učili ali bili motivirani za doseg nekaterih ciljev	
5S1	učenci NPZ jemljejo kot nekaj postranskega	
5U1	učenci ne hodijo pisat NPZ, ker jim nič ne pomeni; rezultati zato niso relevantni	
5U6	učenci se na NPZ ne pripravljajo	
5U7	učenci ne vidijo smisla v NPZ, ga ne jemljejo resno, ker se nikjer ne upošteva	
5U7	učence bi morali spodbujati, da je znanje vrednota	
5U7	tudi šibkejši učenci bi se morali na NPZ počutiti vsaj delno uspešni	
6U2	učenci NPZ ne pripisujejo posebnega pomena	
6U4	nekaj bi veljalo narediti za resnost NPZ	

Preglednica 5: Mnenja učiteljev o tem, kako so učenci motivirani za sodelovanje na nacionalnem preverjanju znanja

Učitelji opažajo, da učenci praviloma niso motivirani za sodelovanje na nacionalnem preverjanju znanja: »V takšnem NPZ-ju, kot je trenutno, jaz osebno ne vidim nekega smisla. Učenci to jemljejo kot nekaj postranskega, vseeno jim je, vedo, da se nikjer ne upošteva.« (5S1)

Opozarjajo torej, da ima NPZ za učence bolj obrobno vlogo, dosežki na NPZ namreč zanje ne pomenijo posebnih posledic, zaradi katerih bi bili morda pripravljani v sodelovanje na tem preizkusu investirati več lastnega angažmaja. Eden od sogovornikov se v tem kontekstu sprašuje: »Naj se učijo za učitelja, ker mu veliko pomeni, da ima visok procent?« (4U1)

Ena od sogovornic meni, da je razlog tudi sama zahtevnost preizkusov, saj

slab rezultat prej odvrne učenca, kot da bi povečal motiviranost (5U7). Sicer se tudi pri tem vprašanju kaže stališče učiteljev, da bi bilo treba premisliti vlogo nacionalnega preverjanja znanja v sistemu, kar denimo izrazijo skozi stališče, da je treba »nekaj narediti za resnost NPZ« ipd. (6U4, 5U7).

Pomemben se zdi poudarek, da bi morali učence »spodbujati, da je znanje vrednota«, da torej »ni treba, da je vse ocenjeno, ampak da je smisel v tem, da je zadaj neko znanje« (5U7): takšna perspektiva bi omogočala, da bi bili tako učitelji, zlasti pa učenci bolj zavezani k sodelovanju na nacionalnem preverjanju znanja.

Vloga dosežkov na NPZ pri vpisu v srednješolske izobraževalne programe

Učitelji so v fokusnih diskusijah izrazili tudi svoja stališča do vprašanja, ali in kakšen vpliv naj bi imeli dosežki na NPZ pri vpisovanju v srednješolske izobraževalne programe (Preglednica 6).

ID	Kode	Kategorija
4U2	ni smiselno, da bi bil NPZ edino merilo za vpis v srednjo šolo; povečali bi stres pri otrocih	vpliv na vpis v SŠ
4U3	nikakor ne sme biti NPZ merilo za vpis v srednjo šolo	
4U4	starši danes vpisu v srednjo šolo ne pripisujejo tolikšnega pomena	
4U4	vprašanje, kaj bi dosegli, če bi se NPZ upošteval ob omejitvi vpisa	
4U5	pritisk staršev na učitelje bi se povečal	
5U3	o vpisu naj odločajo sprejemni izpiti	
5U4	srednje šole naj pripravijo svoja preverjanja oz. omejitve	
5U5	naj odločajo sprejemni izpiti	
5U5	učencu lahko spodleti na NPZ; bolje je, da imajo sprejemne izpite	
5U6	sprejemni izpiti, ki bi preverjali, kar bo otrok res potreboval	
5U7	NPZ naj se ne uporablja za vpis v srednje šole; odločajo naj sprejemni izpiti, ki so prilagojeni glede na nivo znanja, ki se ga na tisti SŠ zahteva	
5U7	če bi se NPZ upošteval pri vpisu, bi bili na slabšem učenci, ki so bili deležni slabše kakovosti poučevanja	
6U2	če bo NPZ opravljal selektivno vlogo, ga je nujno uvesti tudi v 3. razredu, da se učenci večkrat soočijo z njim	
8U1	NPZ bi moral imeti neko vrednost pri vpisu v SŠ	
8U5	NPZ bi moral imeti vrednost pri vpisu v SŠ	

Preglednica 6: Stališča učiteljev do vloge NPZ pri vpisu učencev v srednješolske izobraževalne programe

Mnenja učiteljev so v tej točki sicer različna, nasploh pa je zaznati, da niso naklonjeni rešitvi, po kateri bi imeli dosežki na NPZ odločilno vlogo pri vpisu učencev v srednješolske izobraževalne programe. Le dva učitelja sta izrazila stališče, da bi morali imeti NPZ določeno vlogo pri vpisu v srednjo šolo. Bistveno več je bilo pomislekov: ne zdi se jim denimo pravično, da bi o vpisu v srednjo šolo odločalo izkazano znanje na NPZ samo pri slovenščini in matematiki: »Če damo otrokom merilo, da prideš na boljšo šolo, če znaš matematiko in slovenščino, in si ti tam bolj ‚svoh‘ ali pa si ti tujec, ki doma ne govori slovensko ... si mu zaprl tri četrte poti v srednje šole.« (4U3). Prav tako se jim ne zdi sprejemljivo, da o tem odloča enkratno preizkus. Eden od sogovornikov meni, da se »lahko zgodi, da pride otrok ravno tisti dan slabe volje v šolo (npr. smrt v družini) in ta dan odloči o vsem njegovem življenju. Napaka. Bolje je, da imajo kakšne sprejemne izpite ali preizkuse.« (5U5)

Nekateri izražajo tudi skrb, da bi lahko z lastnim neakovostnim poučevanjem vplivali na nadaljnje izobraževalne možnosti učencev: »Kaj pa, če kakšen učitelj ne opravi svoje vloge tako, kot bi jo moral? A bodo učenci tisti, ki bodo na podlagi tega trpeli?« (5U7) Ta skrb je seveda upravičena, čeprav ne gre prezreti, da slaba kakovost učiteljevega dela v vsakem primeru negativno vpliva na nadaljnjo izobraževalno pot učencev. Drži pa, da lahko učitelj svoje manj kakovostno poučevanje (kolikor se ga seveda zaveda) kompenzira z nižjimi pričakovanji do učencev, ki zato pridobijo višje interne ocene, kot bi si jih glede na izkazano znanje zaslužili. Domnevajo tudi, da bi večja vloga NPZ pri vpisu v srednje šole pomenila tudi večji pritisk staršev na učitelje.

Zanimivo pa je, da učitelji kot alternativno rešitev večkrat omenijo sprejemne izpite (5U3, 5U4, 5U6, 5U7). Ti naj bi ugotavljali, ali ima učenec raven znanja, ki jo potrebuje za uspešno napredovanje v srednješolskem programu. To je sicer rešitev, ki smo jo v našem sistemu pred desetletji že poznali in jo nato tudi opustili – in zdi se, da bi bilo treba oživiti razprave in argumente, ki so takrat vodili k opustitvi te sistemske rešitve.

Sklep

V prispevku smo nekoliko natančneje analizirali dve sistemski rešitvi osnovošolskega izobraževanja: v prvem delu smo opravili pregled in analizo razširjenega programa osnovne šole, v drugem delu pa smo obravnavali nacionalno preverjanje znanja. Obe rešitvi sta bili namreč nedavno podvrženi sistemskim spremembam, pri čemer lahko za razširjeni program trdimo, da smo po skoraj 50 letih sistemsko razgradili rešitev, ki je se skozi čas izkazala kot razmeroma stabilna, ne da bi imeli prepričljive argumente in empirične podatke, ki bi upravičevali njeno popolno rekonceptualizacijo, medtem ko gre pri nacionalnem preverjanju znanja za poskus parcialnega vračanja h konceptu, ki je bil vzpostavljen že z *Belo knjigo* leta 1995 in nato uzakonjen leta 1996 (torej obvezno opravljanje NPZ ob koncu vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobj, pri čemer dosežki na NPZ v 9. razredu vplivajo tudi na prehajanje učencev na srednješolske izobraževalne programe). Kot smo

opozorili, pa nedavno sprejeta verzija te systemske rešitve konceptualno ne sledi povsem »izvirni« rešitvi izpred treh desetletij, saj se v nekaterih pomembnih podrobnostih od nje razlikuje.

Zdi se, da so nedavni posegi v obe rešitvi ponovno pokazali, da o obeh potrebujemo bolj poglobljen premislek. Postopno uvajanje novega koncepta razširjenega programa bo pokazalo, ali bo ta dejansko lahko vsaj ohranjal raven kurikularne kakovosti, kot smo jo doslej pričakovali od systemsko bolj definirane razširjenega programa. Kar zadeva nacionalno preverjanje znanja, pa velja opozoriti na naslednje: če se vračamo k rešitvi, da je dosežek na NPZ v 9. razredu eno od meril pri vpisu v srednje šole z omejitvijo, potem bi veljalo spremeniti tudi dikcijo, ki določa, da tretji predmet določi minister s sklepom. Prvotna rešitev je namreč učencem omogočala, da so sami izbrali tretji predmet za NPZ, ki je bil praviloma tisti, pri katerem so bili učno najbolj uspešni. Premisliti velja tudi, in na to opozarjajo tudi avtorji osnutka *Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja* (2024), kakšna bo systemska funkcija nacionalnega preverjanja znanja ob koncu 3. in 6. razreda. Podatki, ki jih država pridobi s takšnim eksternim preverjanjem, bi morali biti v funkciji zagotavljanja večje pravičnosti in kakovosti – zlasti začetnega opismenjevanja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, kar bi morala biti podlaga za ustrezne ukrepe pozitivne diskriminacije na šolah oz. v okoljih, kjer bi podatki pokazali nižjo stopnjo doseganja standardov znanja od pričakovane. NPZ ob koncu 6. razreda bi moral biti v tem pogledu zlasti v funkciji ugotavljanja, ali nam je z ustreznimi ukrepi uspelo kompenzirati zaznane primanjkljaje.

Da so stališča do obeh systemskih rešitev in njihovega spreminjanja precej heterogena tudi med strokovnimi delavci osnovnih šol, so pokazali podatki, ki smo jih zbrali s fokusnimi intervjuji. Sogovorniki so glede razširjenega programa – ki ga sicer razumejo kot smiseln diferenciacijski mehanizem, namenjen zlasti možnostim, da učenci udeležijo svoje interese – izražali zaskrbljenost, da za izvajanje tega niso vselej optimalno usposobljeni, pa tudi, da bo zlasti na manjših šolah težje zagotoviti ustrezno število dejavnosti, med katerimi bi učenci lahko izbirali. V povezavi z nacionalnim preverjanjem znanja pa so se zavzeli za to, da bi slednje pridobilo dodatno systemsko težo, čeprav so večinoma nasprotovali možnosti, da bi rezultati vplivali na selekcijo učencev, ki se vpisujejo v srednje šole z omejitvijo vpisa. Velja sicer poudariti, da ugotovitev kvalitativne raziskave ni mogoče posploševati, so pa izražena stališča dovolj informativna, da bi lahko imela konstruktivno vlogo pri odločanju o vsebini systemskih rešitev, še zlasti, če bi ob tem obstajale tudi bolj poglobljene empirične analize, mednarodne primerjave in konceptualni razmisleki.

Članek je nastal v okviru raziskovalnega programa št. P5-0174 Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga je sofinancirala Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Zahvala

Empirični del članka je nastal na podlagi podatkov, zbranih s pomočjo fokusnih intervjujev, ki so bili opravljeni v okviru *Partnerstva za kakovosten in pravičen vzgojno-izobraževalni sistem*. Pri izvedbi fokusnih srečanj so poleg dveh avtorjev članka sodelovali tudi (po abecednem vrstnem redu): Gašper Cankar, Katja Jeznik, Eva Klemenčič Mirazchiyski, Marijana Kolenko, Katja Košir, Jasna Pinter, Barbara Stožir Curk in Tina Štemberger. Vsem se želim zahvaliti za izvedbo raziskave, strokovnim delavkam in delavcem ter ravnateljem in ravnateljicam desetih osnovnih šol pa za pripravljenost na sodelovanje v fokusnih intervjujih.

Literatura in viri

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Biesta, G. (2016). *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*. London: Routledge.
- Izhodišča za prenavo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. (2022). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kodelja, Z. (2023). Reforma kot pot do pravičnejšega sistema vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 74, št. 4, str. 29–39.
- Kovač Šebart, M. (2001). *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*. Ljubljana: CEPS.
- Kovač Šebart, M., Štefanc, D., Vidmar, T. (2021). Compulsory education reform between the profession and policy in the light of justice and equal opportunities. *CEPS Journal*, 11, št. 2, str. 185–209.
- Kuralt, Š. (2023, 23. 5.). Prenova šolstva s prvo strokovno oviro. *Delo*. Dostopno na: <https://www.delo.si/novice/slovenija/prenova-solstva-s-prvo-strokovno-oviro/> (pridobljeno 27. 2. 2024).
- Kurikulum za razširjeni program osnovne šole*. (2023). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Lorenčič, I. (2020, 3. 10.) Izzivi slovenskega šolstva: šele odsotnost pouka je pokazala moč in pomembnost šole. *Večer*. Dostopno na: <https://vecer.com/v-soboto/izzivi-slovenskega-solstva-sele-odsotnost-pouka-je-pokazala-moc-in-pomembnost-sole-10222888> (pridobljeno 18. 2. 2024).
- Medveš, Z. (1991). Tipologija šolske zakonodaje in narava zakonov o organizaciji ter financiranju šolstva. V: M. Milharčič Hladnik in M. Šebart (ur.). *Šola in učitelj na vajejih države*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov, str. 69–90.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Mnenje Zakonodajno-pravne službe o predlogu zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-L)*. (2024). Ljubljana: Državni zbor.
- Nacionalni program vzgoje in izobraževanja: osnutek*. (2024). Ljubljana: Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje.
- Načrt poskusa »Uvajanje tujega jezika v obveznem programu in preizkušanje koncepta razširjenega programa v osnovni šoli«*. (2018). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Načrt za okrevanje in odpornost*. (2021). Ljubljana: Vlada RS. Dostopno na: <https://www.>

- eu-skladi.si/sl/dokumenti/rrf/01_si-rrp_23-7-2021_lekt.pdf (pridobljeno 10. 1. 2023).
- Nova družbena pogodba za vzgojo in izobraževanje.* (2024). Ljubljana: SVIZ. Dostopno na: <https://www.sviz.si/nova-druzbena-pogodba-za-vzgojo-in-izobrazevanje/> (pridobljeno 22. 2. 2024).
- Predlogi za sistemske in kurikularne premisleke na področju osnovnošolskega izobraževanja.* (2024). Ljubljana: SVIZ. Dostopno na: <https://www.sviz.si/datot/osnovna-sola.pdf> (pridobljeno 22. 2. 2024).
- Predmetnik osnovne šole.* (2014). Ljubljana: MVI. Dostopno na: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Predmetnik-OS/Predmetnik-za-osnovno-solo.pdf> (pridobljeno 10. 1. 2024).
- Program za delo koalicije 2022–2026.* (2022). Dostopno na: <https://www.levica.si/wp-content/uploads/2022/05/GS-SD-Levica-Program-za-delo-koalicije-2022-26.pdf> (pridobljeno 12. 2. 2024).
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije.* Ljubljana: ZOTKS.
- 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. V: *Pogled na šolo 21. stoletja v duhu kompetenc in pismenosti.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 12–26.
- Štefanc, D. (2023). Individualizacija, diferenciacija, personalizacija: ključne značilnosti in konceptualne razlike. V: D. Štefanc in J. Kalin (ur.). *Sodobna šola in pouk v luči didaktične zapuščine Franceta Strmčnika.* Ljubljana: Založba Univerze, str. 67–88.
- Štemberger, T. (2021). Fokusne skupine v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 72, št. 3, str. 10–24.
- Uvajanje tujega jezika v obveznem programu in preizkušanje koncepta razširjenega programa v osnovni šoli: končno poročilo poskusa.* (2023). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (UPB 5). (2007). *Uradni list RS*, 17, št. 16.
- Zakon o osnovni šoli. (1968). *Uradni list SRS*, 25, št. 9.
- Zakon o osnovni šoli. (1980). *Uradni list SRS*, 37, št. 5.
- Zakon o osnovni šoli (ZOsn). (1996). *Uradni list RS*, 6, št. 12.
- Zakon o osnovni šoli (UPB 3) (2006). *Uradni list RS*, 16, št. 81.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli. (1969). *Uradni list SRS*, 26, št. 14.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli. (1974). *Uradni list SRS*, 31, št. 18.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-B). (2001). *Uradni list RS*, 11, št. 59.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-C). (2004). *Uradni list RS*, 14, št. 71.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-D). (2005). *Uradni list RS*, 15, št. 53.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-E). (2006). *Uradni list RS*, 16, št. 60.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F). (2007). *Uradni list RS*, 17, št. 102.

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-H). (2011). *Uradni list RS*, 21, št. 87.

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-I). (2013). *Uradni list RS*, 23, št. 63.

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-K). (2024). *Uradni list RS*, 34, št. 16.

Zakon o uravnoteženju javnih financ (ZUJF). (2012). *Uradni list RS*, 22, št. 40.

Nina BREZNIKAR SKOČIR (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

Damijan ŠTEFANC (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

SOME REFLECTIONS ON THE REFORM OF COMPULSORY EDUCATION AND RELATED OPINIONS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract: In the light of current school policy developments, this paper discusses two systemic solutions: in the first part, we raise the issue of the extended programme, which is seen as an integral part of the flexible-differentiation solutions in primary school, and in the second part, we discuss the solutions related to the National Knowledge Assessment (NKA). In the third part, we present the views of primary school teachers on these systemic solutions. The data on their views were obtained through qualitative research conducted within the Primary School Group of the Partnership for a Quality and Fair Education System, and collected through two rounds of focus group interviews in ten primary schools in Slovenia. As far as the extended programme is concerned, teachers stressed that it should be mainly in the function of relaxation, free time, non-directed activities. They oppose the „schoolisation“ of the extended programme. They point out that not all teachers are adequately formally educated to deliver the activities, and that in smaller schools it is difficult to provide a sufficient number of activities to provide pupils the opportunity to choose between them. Most teachers are highly critical of the solution concerning the national examination. They raise questions about the point of the national assessment, who it is actually for and what it is trying to achieve. Many feel that the NKA should have more systemic weight, or that we should ensure that pupils are encouraged to take part in it.

Keywords: extended programme, national knowledge assessment, reform, compulsory education

Email for correspondence: damijan.stefanc@ff.uni-lj.si