

Preverjanje doseženega kurikula na osnovi standardov znanja kot izhodišče za izboljšave

Darko Zupanc

Državni izpitni center

Prispevek poudarja pomen učinkovitega kurikularnega pristopa v šolstvu in konceptualno razdelitev kurikula na tri ravni in s tem priznavanjem dejstva, da se ravni kurikula med seboj razlikujejo. Prispevek je kritičen do različnih razumevanj temeljnih pojmov med strokovnjaki (izvedbeni kurikulum, cilji poučevanja, učni dosežki/izidi, pričakovani dosežki/rezultati, vsebinski standardi in standardi dosežka), kar med praktiki v šolah v Sloveniji povzroča zmedo in predstavlja oviro za izboljšave v šolstvu, utemeljene na teoretičnih okvirih. Vsaka sprememba, posodobitev in prenova v šolah še ni izboljšava. Za izboljšave v šolah je najpomembnejše poučevanje in učenje v razredih ter analiziranje doseženega, kar predstavlja kriterij, če so posamezne predlagane spremembe in novi pristopi v resnici izboljšave. Z izboljšavami v razredih in pri vodenju šol na osnovi doseženega kurikula in standardov znanja je potrebno biti zmeren.

Ključne besede: izvedbeni kurikulum, cilji poučevanja, učni dosežki/izidi, standardi dosežka, PDCA krog

Uvod

V svetovni zgodovini izobraževanja je znano obdobje, ko je Sovjetska zveza leta 1957 uspešno poslala v orbito okoli Zemlje prvi umetni satelit Sputnik. V ZDA so ob tem velikem znanstvenem in tehničnem podvigu ugotovili, da je ogrožen njihov primat svetovne velesile in da jih velika politična tekunica, Sovjetska zveza, prehitava (Bybee 1998). Državne politike so usmerile pogled tudi v vzgojo in izobraževanje, najprej v ZDA, kasneje pa tudi v drugih državah razvitega sveta. Prizadevanja pri reformah v izobraževanju so šla v smeri sprememb v upravljanju šol, kurikulumu, poučevanju, preverjanju znanja, pedagogiki, različnih praksah poučevanja, diferenciaciji in managementu (Smith 2008). V primerjavah doseženega znanja med državami je bil največji poudarek dan branju in pisanju, matematiki in naravoslovnim znanostim, še posebej z mednarodnimi raziskavami TIMSS, PISA, PIRLS.

V zgodovini izobraževanja v Evropi je bil pred več kot dese-

timi leti (2000) odmeven t.i. »PISA šok« v Nemčiji. Strokovnjaki v Nemčiji so se problemov zavedali že po rezultatih TIMSS leta 1995; politiki pa po objavi rezultatov PISA 2000 problemov niso mogli več pomesti pod preprogo (OECD 2011). Dosežki nemških dijakov so bili pod povprečjem testiranih držav pri PISA 2000, tako pri bralni, matematični in naravoslovni pismenosti. Imeli so zelo veliko skupino dijakov z nizkimi dosežki ter velik vpliv socialno-ekonomskega (SES) in imigrantskega statusa na dosežke (Steinert 2012). Usmeritve za izboljšanje so šle v smeri skupnih standardov, preverjanja znanja na osnovi standardov (Bishop 1998), sodelovanja v mednarodnih primerjalnih preverjanjih znanja, vzpostavitvi sistemov spremljanja – monitoringa razvoja standardov in preverjanja le-teh ter permanentnem poročanju o kazalnikih na osnovi podatkov in problemsko-usmerjenem preverjanju (OECD 2010, 211). V Nemčiji se po več kot desetih letih uvajanja sprememb v šolskem sistemu lahko zazna stabilen trend izboljšav; dosežke zvišujejo tako pri bralni, matematični kot pri naravoslovni pismenosti in zmanjšujejo vpliv SES na dosežke učencev (OECD 2013).

Slovenija ni niti svetovna niti evropska ekonomska velesila; v preteklosti tudi ni doživela izrazito nizkih dosežkov v znanju glede na primerljive države. Za Slovence pa je vseeno pomembno, morda še pomembnejše kot za druge države z veliko gospodarsko močjo, kako visoko v znanju svojih učencev, dijakov in študentov se uvrščamo v mednarodnih okvirih in kakšni so nacionalni trendi. Izkušnje drugih držav pri razmišljanju, kako izboljšati sistem vzgoje in izobraževanja tako na nacionalnem nivoju kot na nivoju šole in razreda, so dobrodošle.

Prispevek bo osvetlil nekatere odprte probleme in nakazal usmeritve za prihodnost na omenjenih področjih potencialnih sprememb, na katerih so se v preteklosti soočili in še delujejo tako v ZDA, Nemčiji in v mnogih drugih državah. Gre za razumevanje trodelnega kurikula, učnocijnega koncepta, standardov znanja (Medveš 2010, 66), poučevanja in preverjanja znanja na osnovi standardov ter uporabe s podatki podprtega sistema povratnih informacij za odločanje o spremembah in izboljšavah pri poučevanju v razredih, vodenju šol in upravljanju šolskega sistema v celoti. Namen prispevka je opozoriti in pojasniti, da v Sloveniji konceptualni prehod iz učnovsebinskega načrtovanja do učnocijnega kurikula (Širec 1984) v praksi še vedno ni dosežen. Najbrž zaradi nerazčiščenih temeljnih pojmov med strokovnjaki prihaja do (drugačnega) nerazumevanja standardov znanja in pomena

doseženega kurikula. Namen prispevka je osvetliti te dileme, da bi odpravili ovire, ki imajo svoj izvor v nerazjasnjenih konceptualnih dilemah in bi bila s tem boljše utrjena pot za izboljšave, ki jih potrebujemo tudi v slovenskem šolstvu.

Kurikul, cilji poučevanja in učni dosežki/izidi

V šolstvu stalno tečejo razprave o tem, kaj naj se učenci učijo, kako naj se poučuje in o odgovornosti šol za doseganje zastavljenih ciljev. Snovalca kurikula v vzgoji in izobraževanju sta Tyler (1949) in že pred njim Bobbitt (1918). Sedanje preverjanje in standardi znanja so »pravniki« Tylerjevih temeljnih konceptov kurikula. Osnovne zahteve kurikularnega pristopa so racionalnost, eksaktnost in preverljivost, ki naj temeljijo na učnociljnih in ne na učnovsebinskih učnih načrtih. Iz zapisa učnega cilja (angl. learning objective) se mora razbrati učenčevo dejanje in vsebino, ki ga z dejanjem izkaže, je zapisal Tyler (1949). Tudi sodobni avtorji (Kennedy, Hyland in Ryan 2006) o učnih dosežkih/izidih (angl. learning outcomes) pišejo podobno: učni dosežki/izidi so opisi tega, kar naj bi bil učenec vprašan ali mu bo naročeno, da naredi; učni cilji opisujejo zaznavne dogodke, ki naj pokažejo, če se je učenec naučil, usvojil zaželeno znanje oz. veščino. Tyler (1949) navaja, da je najuporabnejša taka oblika za zapis učnega cilja, da se iz nje razbere učenčevo dejanje in vsebino, ki ga z dejanjem izkaže. Anderson in sodelavci (2001) poudarjajo, da je v zapisu učnega cilja glagol, s katerim se običajno opiše kognitivni proces, in samostalnik, s katerim se opiše znanje, ki naj bi ga učenec izkazal. Učnociljni načrti omogočajo tudi neposredno *kriterijsko* ugotavljanje učnih dosežkov/izidov. Šele s tem se lahko, po mnenju Širca (1984), odrečemo Gaussovi učnostorilnostni ocenjevalni delitvi. Po mnenju Linna in Gronlunda (2000) so izhodišče za izboljšave v edukaciji jasni učni dosežki/izidi (angl. learning outcomes), kaj se od učencev pričakuje, da se (na)učijo.

V osemdesetih letih prejšnjega stoletja se je v slovenski pedagoški stroki prvič pisalo o kurikulu (Kroflič 2002) in o prehodu iz učnovsebinskega načrtovanja pouka k učnociljnemu (Širec 1984). Strokovni svet za vzgojo in izobraževanje je ob takratni razpravi o izsledkih evalvacijskih raziskav sklenil, da je treba od dozdajšnjega pretežno učnosnovnega načrtovanja hitreje preiti k učnociljnemu načrtovanju. Širec (1984) je rešitev problema prenatrpanosti učnih načrtov videl edino v učnociljnem, ne pa v učnosnovnem načrtovanju. Z nacionalnim učnociljnim načrtom so

sicer opredeljeni učni cilji, učitelj pa ostaja svoboden pri izbiri učne snovi, učnih oblik, učnih metod in tehnik, učne organizacije, učnih sredstev, kakor tudi pri ugotavljanju učne storilnosti na didaktično-analitični ravni. Učnociljni načrti omogočajo v nasprotju z učnosnovnimi načrti tudi optimalno veljavno (validno), nepristransko (objektivno) in zanesljivo ugotavljanje izidov – se pravi *ravni med načrtovanim in doseženim*.

Kurikul že v konceptu pomeni nekaj drugega kot učni načrt, lahko bi rekli, da presega zgolj načrtovanje poučevanja in učenja (Zupanc 2005c). Tako kot za vsak sistem tudi pri vzgoji in izobraževanju velja, da so med načrtovanjem, izvedbo in rezultati (dosežki) razlike. O kurikulu se govori na treh ravneh (Mullis idr. 2004; Štraus 2005) oz. ločevanju (Vos in Bos 2001):

- načrtovanega kurikula in
- izvedbenega kurikula od
- doseženega kurikula.

Pri načrtovanem kurikulu gre za (učne) načrte, kaj naj se uči in kako naj se poučuje, da se bodo učenci (na)učili in kako naj se organizira vzgojno-izobraževalni sistem, da bi se to doseglo. Pri izvedbenem kurikulu gre za izvedbo v praksi; kaj in koliko se v resnici poučuje v šoli, kdo poučuje, kako se v razredih poučuje in kaj, koliko in kako se učenci v resnici učijo. Pri tem gre za izvedbo načrtovanega kurikula v praksi. Končni cilj pa so dosežki oz. izidi (angl. outcomes), zato je pri doseženem kurikulu pomembno, kaj se učenci naučijo – kolikšen je učinek šolanja. Že poimenovanje treh različnih ravni kurikula povedo, da načrtovane vsebine in ciljev poučevanja pri določenem predmetu v praksi še ne pomenijo, da se vse to pri poučevanju tudi izvaja. Kaj od načrtovanega in s strani učitelja izvedenega se učenci naučijo in dosežejo, pa se brez preverjanja znanja in spretnosti ne more ugotoviti (Zupanc 2005b).

Izvedbeni kurikul

V Sloveniji smo, predvsem v poklicnem in strokovnem izobraževanju, z zakonodajo vpeljali pojem odprtega kurikula, tako da del izobraževalnega programa določijo šole skupaj s socialnimi partnerji (»Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju 1996–2006«). Tudi del izobraževalnega programa, ki ga šola določi v sodelovanju s socialnimi partnerji – t. i. odprti kurikul, mora šola v skladu s tem zakonom (68. člen) zapisati v letni delovni načrt. S

tem se je odgovornost z države deloma prenesla na lokalno skupnost, šolo in učitelja. Ali je ta odločitev dobra ali ne, v pričujočem prispevku ne bomo razpravljali; je pa konceptualno konsistentna – del načrtovanja kurikula se je s tem iz nacionalne ravni prenesel niže na šole, socialne partnerje in učitelje v posameznih šolah.

Konceptualno zmedo pa lahko povzročajo nekatere opredelitve v operativnih dokumentih (*Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja 2001*; Pevec Grm idr. 2006). Na »ravni« načrtovanja kurikula, le preneseni z nacionalnega na šolsko/učiteljsko raven, se za *načrtovanje* odprtega kurikula brez pomislov uporabi celo drug pojem oz. »raven« *izvedbenega* kurikula. V metodološkem priročniku za šole so npr. usmeritve, kako »umestiti *izvedbeni* kurikulum med ravni *načrtovanja*« in da moramo »*izvedbeni* kurikulum razumeti kot eno izmed ravni *načrtovanja*, ki sestavljajo celoten proces načrtovanja vzgojno-izobraževalnega procesa, od nacionalnega kurikula do učne priprave učitelja« (Pevec Grm idr. 2006, 52). Med naštevanjem poznavanja ravni *načrtovanja* in umestitve *izvedbenega* kurikula se v dokumentih navaja: »*načrtovanje* dela z vsemi subjekti izobraževalnega procesa; *načrtovanje* strukture in organizacije izobraževalnega procesa; opredelitve temeljnih strategij in metod vzgojno-izobraževalnega dela; priprave *načrta* svetovanja in strokovne podpore dijakom; v *izvedbeni* kurikulum se vključi *načrt* ocenjevanja in priporoča se graditev sistema samoevalvacije« (prav tam).

Vsebinsko gre pri vsem tem nesporno za načrtovanje in raven *načrtovanega* kurikula, za kar v odprtem delu postopke vodi na šoli, zato uporaba pojma *izvedbeni* kurikulum za te namene ni primerna. Za konceptualno razumevanje kurikula na treh ravneh, od *načrtovanega*, preko konkretne *izvedbe* v praksi in na koncu preverjanja *doseženega*, opisana uporaba termina »*izvedbenega*« kurikula v poklicnem in strokovnem šolstvu v Sloveniji ni ustrezna. Ključni poudarek pri *izvedbenem* kurikulumu je, da ga je potrebno obravnavati ločeno od *načrtovanega*. Še tako dobra in dosledna *izvedba* v praksi se ne more idealno prekriti s še tako dobrim *načrtovanjem*; četudi *načrtovanje* in *izvedba* potekata na lokalni oz. šolski ravni ali je oboje celo potisnjeno v pristojnost posameznega učitelja. Bistvo razdelitev kurikula na tri ravni je priznavanje dejstva, da se ravni kurikula med seboj razlikujejo. Pri tem gre za ugotavljanje odstopanj med ravnmi; odstopanje *izvedbe* v praksi od *načrtovanja* in soočenje z neenakostjo *doseženega* pri učenju (naučenega) od *izvedenega* poučevanja oz. posledično od *načrto-*

vanih ciljev poučevanja (standardov znanja) – to je bistvo razumevanja in uporabe koncepta kurikula na treh ravneh.

Evolucija izrazoslovja v izobraževanju je šla v zadnjih desetletjih v tuji strokovni literaturi na tem področju od operativnih ciljev poučevanja (angl. instructional objectives) iz 60. in 70. let (Mager 1984), kjer so predlagali zelo specifične zapise o zaznavnih dosežkih (izidih) v očeh učiteljev, do učnih dosežkov/izidov (angl. learning outcomes), kjer je poudarek na opisih, kaj naj bi učenec znal, razumel ali bil sposoben narediti po zaključku učnega procesa (Kennedy, Hyland in Ryan 2006). Bistvo te spremembe je v prenosu osredotočenosti iz učitelja na učenca. Slovenci za dve pomensko različni aktivnosti, z dvema različnima akterjema: »učitelj uči« (angl. instructions) in »učenec se uči« (angl. learning), uporabljamo isto besedo »učenje«. Zato morda v slovenskih prevodih premik s »ciljev poučevanja« (angl. instructional objectives) in osredotočenosti z učitelja na »učne dosežke/izide« (angl. learning outcomes) in s tem osredotočenosti na učenca, ni tako opazen. Zmeda v slovenski strokovni literaturi je bila še večja zaradi slabega in zavajajočega prevoda pojma »instructional objectives«, npr. »učni cilji« ali »cilji učenja«.

V Sloveniji se je v nekaterih učnih načrtih cilje neposredno povezovalo s standardi (Velikonja 2000, 19). V neposodobljenih učnih načrtih za gimnazije so t.i. standardi znanja še vedno opredeljeni z operativnimi cilji in vsebinami (»Učni načrti za gimnazije« 2011). Učne dosežke oz. izide (angl. learning outcomes) tuji viri (Adam 2006) povežejo oz. enačijo z vsebinskimi »standardi znanja«.

Standardi znanja v izobraževanju

Ko je bil uveljavljen še učnovsebinski pristop načrtovanja vzgoje in izobraževanja, so bili v večini držav centralne in vzhodne Evrope zapisani t.i. izobraževalni standardi; šlo je za naslove in podnaslove vsebinskih področij in število ur, ko naj bi to obravnavali, redko pa je bilo napisano, kakšne dosežke naj bi učenci dosegli (West in Crighton 1999). V današnjem času se razumevanje standarda kot »potrebne« števila ur pouka pri šolskem predmetu še vedno razbere v maturitetnih dokumentih, ko se govori o »maturitetnem standardu« pri določenem predmetu (Bahovec 2012, 20). Pri tem ne gre za standarde znanja, ki so določeni s cilji gimnazijskega programa za posamezni predmet, ampak za število ur pouka pri pripravi na maturo. V Maturitetnem katalogu je še vedno zapisano (prav tam), da se »z nerazporejenimi urami

okrepijo ure obveznih predmetov, izbirnim predmetom pa se doda toliko ur, da je dosežen maturitetni standard«. V Sloveniji se je besedna zveza »standard znanja« tudi sicer uporabljala zelo različno (Zupanc 2005a).

V učnih načrtih za osnovno šolo zapisi o standardih znanja in tudi šolski predpisi po spremembi Zakona o osnovni šoli (2006–2013) ponovno govorijo o njih. V učnih načrtih za predmete v gimnaziji so bili zapisi o standardih znanja, med različnimi predmeti pa je bilo očitno razumevanje le-tega zelo različno, celo znotraj posameznega predmeta je bila uporaba tega termina nekonsistentna (Zupanc 2005a). Sedaj standardov znanja v učnih načrtih za gimnazijske predmete ni, pojavlja se terminologija o pričakovanih rezultatih oz. dosežkih. V neposodobljenih učnih načrtih za nekatere strokovne predmete v gimnazijah pa pričakovanih dosežkov ni in so še vedno napisani standardi znanja (»Učni načrti za gimnazije« 2011). V (predmetnih) katalogih znanja (učnih načrtih) za nižje in srednje poklicno izobraževanje, za srednje strokovno izobraževanje in za poklicno-tehniško izobraževanje se pri splošnoizobraževalnih predmetih omenjajo standardi znanja, pri strokovnih modulih pa se ne omenja niti standardov znanja niti pričakovanih dosežkov. Če se je v preteklih letih standard znanja v kurikularnih dokumentih pojavljal, je razen v redkih izjemah nadomeščal ali se je celo podvajal s terminom »učni cilj« (Zupanc 2005a); danes bi rekli z učnim dosežkom/izidom (angl. learning outcome).

Tako kot je v zgodovini znanosti, tehnike in nenazadnje trgovine in gospodarstva za pretok blaga, ljudi in idej pomembno, da se pojme in količine z merskimi enotami natančno definira in prevaja, je to pomembno tudi med izobraževalnimi sistemi. Poimenovanje določenega izraza samo po sebi lahko ni pomembno, pomembno pa je, da je razumevanje (vsaj med strokovnjaki) enako (Zupanc 2005a). Če različni strokovnjaki določen temeljni pojem razumejo in interpretirajo različno, je to slabo, in še posebej med praktiki povzroča nejasnosti. Tako različna uporaba osnovnih pojmov v kurikularnih dokumentih slovenski pedagoški stroki in šolski politiki ne more biti v ponos.

Pričakovani dosežki/rezultati namesto standardov znanja?

V Sloveniji so poskusili v preteklih letih izriniti cilje poučevanja in standarde iz kurikularnih dokumentov (Kovač Šebart 2014). V zakonodajo in učne načrte se je poskušalo vpeljati nov pojem

»pričakovani dosežek/rezultat« (»Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli« 2007). Pričakovane dosežke se najprej zasledi v kurikularnih dokumentih za odrasle, ko naj bi izobraževalni program »določil mogoče ali pričakovane dosežke udeležencev. Te cilje lahko posamezni udeleženci dosežejo v različnem obsegu in različni kakovosti« (Velikonja 2000, 19). Kasneje je v posodobljenih učnih načrtih za gimnazije »pričakovane dosežke/rezultate« sprejel Strokovni svet za splošno izobraževanje in so (še) objavljeni in veljavni (»Učni načrti za gimnazije« 2011). Morda je šlo za neposrečen poskus nadomeščanja uveljavljenega pojma »učnih dosežkov/izidov« (angl. learning outcomes) z drugačnim prevodom »pričakovani dosežki/rezultati« (Borstner 2008), morda pa je bil v ozadju mišljen drugačen koncept individualizacije »pričakovanih rezultatov« v nacionalnih učnih načrtih. Z besedami »o razvojno-procesnem načrtovanju kurikuluma« (Dobrovoljc idr. 2002) se zapisane cilje – pričakovane dosežke v izobraževalnih programih za odrasle razume tako, da so »standardi v celoti individualizirani«.

Nacionalni kurikulum, sprejet za vse udeležence izobraževanja v državi, ne more poskušati opredeliti cilje poučevanj, dosežke, izide – standarde znanja, ki bi bili različni in prilagojeni posameznemu učencu. Šlo bi za logično protislovje oz. logični nesmisel; standardi ne morejo biti individualizirani; če poskušajo biti prilagojeni za vsakega posameznika, to ne more biti standard. Če učni dosežki – standardi znanja v učnih načrtih niso nacionalno opredeljeni, če se preko »pričakovanih rezultatov« skrijejo pod »avtonomijo« posameznih učiteljev in »glede na zanimanje in zmožnosti« učencev in si vsak »učenec sam oblikuje svoj osebni cilj«, je *kriterijska* interpretacija dosežkov že na ravni razreda, šole, regije in na ravni države onemogočena. *Kriterijska* interpretacija kategega koli preverjanja znanja mora upoštevati enake kriterije glede na učne dosežke/izide – standarde, opredeljene v učnih načrtih, ki so sprejeti za vse udeležence izobraževalnega programa. To je pomemben razlog za zavrnitev koncepta individualizacije »pričakovanih rezultatov« v nacionalnih učnih načrtih. S tem bi bil onemogočen prehod oz. dopolnitev *normativne* interpretacije dosežkov znanja s *kriterijsko* interpretacijo pri vsaki vrsti ocenjevanja znanja v slovenskem šolstvu.

Če bi se učitelje z učnimi načrti pooblastilo, kaj bodo vključili v pouk in katere cilje bodo zasledovali, če bi bila izbira ciljev pri pouku odvisna od »zanimanja in zmožnosti« učencev, se lahko večino učencev oceni z visokimi, odličnimi ocenami. Ob ta-

kem konceptu so ocene znanja že v svoji osnovi, med učenci, razredi in šolami neprimerljive. Vsekakor na ta način *kriterijsko* ne moremo primerjati doseženega znanja dveh učencev in to izraziti s primerljivo oceno. Dva učenca z enako oceno lahko dosežeta povsem različne ravni znanja in spretnosti, nasprotno pa dva učenca z različno številčno oceno lahko znata približno enako. Za Kodeljo (2000) je ocenjevanje pravično, če je v skladu z retributivnim načelom pravičnosti, ki se glasi: za enako izkazano znanje enaka ocena. Če se ga krši, je nepravično. Pri tem je vseeno, ali je ocena previsoka ali prenizka. V obeh primerih je krivična. S konceptom individualizacije »pričakovanih rezultatov« v nacionalnih učnih načrtih bi se poskušalo »strokovno« pokriti eno anomalijo v slovenskem šolstvu – in sicer izjemno povečevanje deleža visokih šolskih ocen – inflacijo ocen pri šolskem ocenjevanju (Zupanc in Bren 2010).

Z izrivanjem »standardov znanja«, ki se morajo določiti na nacionalnem nivoju in uvajanjem novega pojma »pričakovanih rezultatov«, še posebej, ko bi bila pričakovanja za vsakega (učitelja, učenca, starša ...) (lahko) različna, bi se poglobljalo uvajanje slabo definiranih in neoprijemljivih pojmov v slovensko šolstvo. Konceptualno je za vsak sistem nesporno (tudi za šolskega), da velika fleksibilnost, izbirnost in avtonomija v sistemu na eni strani potrebuje protiutež z nacionalno opredeljenimi standardi znanja in preverjanje doseganja le-teh.

Za šolski sistem je ključnega pomena usklajenost kurikula, standardov znanja in preverjanja z ocenjevanjem. Looney (2009) govori o sistemu, kjer preverjanje in ocenjevanje temelji na standardih znanja (angl. standards-based assessment system). Če so v izobraževalnem sistemu slabe povezave med kurikulumom, standardi znanja in preverjanjem ter ocenjevanjem doseženega, učitelji v šolah ne morejo pridobiti veljavnih ugotovitev o dosežkih svojih učencev in posledično prilagoditi poučevanja, da bi se približali potrebam učencev pri doseganju učnih ciljev, kar je osrednji cilj izobraževalnega sistema, ki temelji na preverjanju doseženih standardov (Linn 2001; 2005; Haertel in Herman 2005).

Vsebinski standardi (še) niso standardi dosežkov

V literaturi (Cresswell 2000), predvsem ameriški (Linn in Gronlund 2000), je jasna ločnica med *vsebinskimi standardi* in *standardi dosežkov* (Maxwell 2009). Z *vsebinskimi standardi* se opiše kurikularne cilje, specifične cilje poučevanja, učne izide. Kasnejše

preverjanje znanja oz. testiranje učencev se zastavi tako, da se dosežke pri tem interpretira na osnovi opisanih *vsebinskih standardov*. Šele s preverjanjem znanja v referenčni skupini govorimo o *standardih dosežka* (Cizek in Bunch 2007, 14). *Standardi dosežkov* imajo namen definirati potrebna znanja in veščine za različne kategorije znanja ali sposobnosti (American Educational Research Association 1999).

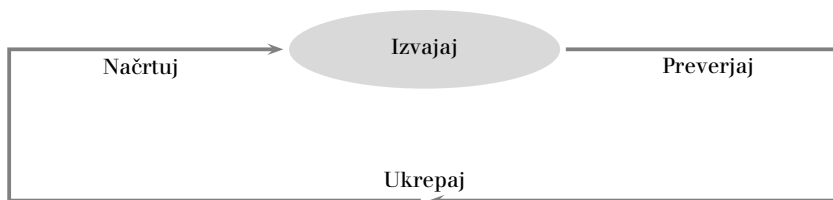
Učinkoviti standardi morajo biti postavljeni tako, da opredelijo dvoje (Zupanc 2005b):

- kaj se mora učenec (na)učiti oz. kaj se bo preverjalo in
- določiti, kdaj je standard dosežen oz. raven dosežkov; umerjen s tistim, ki je potreben za vsako oceno pri primerljivih izpitih.

Vsebinski standardi določajo »kaj«, medtem ko *standardi dosežkov* določajo »kako dobro je dovolj dobro«. *Vsebinski standardi* so javne navedbe, ki določajo, kaj naj bi učenec znal in bil sposoben narediti pri določeni vsebini ali šolskem predmetnem področju na določeni stopnji izobraževanja in usposabljanja.

Klenowski in Wyatt-Smith (2010) navajata štiri ključne pogoje za učinkovito uporabo standardov pri izboljšavah in podpori učiteljem in učencem pri učenju: jasni pojmi o namenu in funkciji standardov znanja, kaj standardi znanja predstavljajo, podpora praktikom, šolam in učiteljem ter organizirana skupnost v sistemu preverjanja znanja na osnovi standardov.

V Sloveniji sicer govorimo o izobraževanju na osnovi standardov, o kurikulu s standardi znanja in o poučevanju na osnovi standardov (Tomlinson 2000), ne povemo pa, da imamo v sistemu (še to v različnih programih nedosledno) samo *vsebinske standarde*, ki so v resnici načrtovani kurikularni cilji, zapisi specifičnih ciljev poučevanja ali opisi učnih dosežkov/izidov. Iz navedenega je očitno, da v slovenskem šolskem sistemu do postavitve standardov dosežkov (Cizek in Bunch 2007) ne pridemo. Razlog je najbrž tudi v tem, da se stroke s področja izobraževanja in šolska politika ne poenoti oz. niti ne želi poenotiti. To je za razvoj vzgoje in izobraževanja v Sloveniji slabo; zaradi nerazčiščenih pojmov in nedokončanih konceptualnih strategij se med učitelji praktiki in vodstvi šol upravičeno pojavljajo kritike. Udeleženci – praktiki so na raznih organiziranih oblikah izobraževanja in usposabljanja pogosto soočeni z zelo različnimi, tudi diametralno nasprotnimi usmeritvami in za svoje vsakdanje delo težko zaznajo skupno rdečo nit in enoten konsistenten sistemski koncept.



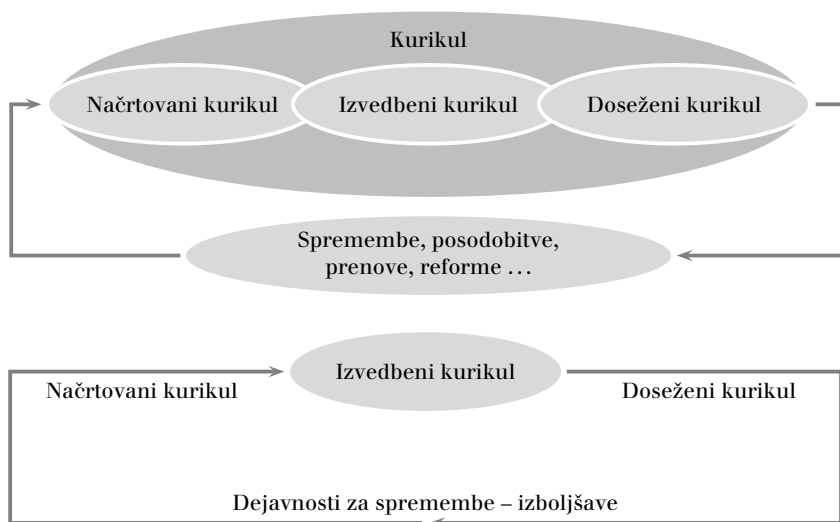
SLIKA 1 Shewhartova oziroma Demingova krožna zanka: načrtuj, izvajaj, preveri, ukrepaj in ponovno načrtuj – PDCA – »Plan Do Check Act« (povzeto po Deming 1982)

Še najbližje postavitvi standardov dosežkov v Sloveniji so nacionalna preverjanja znanja (NPZ) v osnovnih šolah z opisi dosežkov pri posameznem predmetu preverjanja na celotni letni populaciji ali pri izbirnih predmetih na vzorcu učencev. Poleg tega v okviru Državnega izpitnega centra poteka umestitev nacionalnih izpitov iz angleščine v skupni evropski jezikovni okvir (SEJO). Ko bodo izpiti iz angleščine na različnih stopnjah šolanja (pri NPZ v 6. in 9. razredu osnovne šole, pri splošni maturi na osnovni in višji ravni zahtevnosti, pri poklicni maturi ter izpitih za odrasle) umeščeni v SEJO, se bo lahko posamezne dosežke kandidatov pri teh izpitih razvrščalo glede na opredeljene standarde dosežkov (Letno poročilo Državnega izpitnega centra za leto 2012 2013, 38).

Preverjanje doseženega kurikula ob podpori Demingovega kroga PDCA

Deming (1982) je uvajanje stalnega izboljševanja kakovosti v organizacijo opisal v 14 točkah. Deming je bil sodelavec in varovavec Walterja Shewharta. Iz tega časa je pojem nikoli končanega procesa izboljševanja, ki je v teoriji znan pod imenom Shewhartova oziroma Demingova krožna zanka: načrtuj, izvajaj, preverjaj, ukrepaj in ponovno načrtuj – PDCA (angl. Plan Do Check Act). To je princip preproste povratne zanke, ki je znana v teoriji procesov (slika 1). Deming (1982) je trdil, da organizacija ne more kupiti kakovosti, kakovost je mogoče doseči le z učinkovitim vodenjem s strani vodij. Za izboljšanje kakovosti je potrebno opazovati in meriti ter voditi evidenco o dosežkih, da vemo, če organizacija napreduje, nazaduje ali ostaja pri isti stopnji kakovosti (Marolt in Gomišček 2005).

Veliko podobnosti v Demingovem krogu kakovosti se lahko razbere tudi za izobraževanje. Kurikul se lahko načrtuje (angl. intended curriculum) na nacionalni ravni, vsekakor pa tudi na šolski in

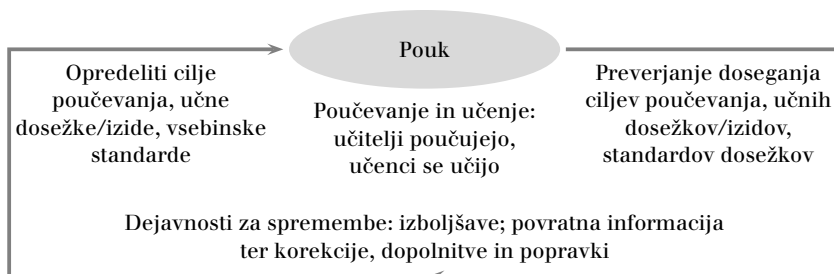


SLIKA 2 Krožna kurikularna zanka kakovosti v edukaciji na nacionalni, šolski in razredni ravni

vsak učitelj prav tako načrtuje letno pripravo in vsakodnevno poučevanje na ravni oddelka. Osrednje mesto v kurikularnem procesu imajo aktivnosti pri izvedbi v praksi (angl. implemented curriculum). Pomembno je, kakšno začetno znanje, motivacijo in pričakovanja imajo učenci in učitelji, kaj se v resnici v šolah in oddelkih poučuje, kako učitelji učijo (angl. teach) oz. poučujejo (angl. introduction), kako in koliko se učenci učijo (angl. learn), kakšne možnosti imajo za poučevanje in učenje. V procesih je potrebno ciklično preverjati dosežke, t. i. doseženi kurikulum (angl. attained – achieved curriculum) (Mullis idr. 2004).

Analize doseženega so lahko oz. morajo biti povratna informacija, ki se jih nadgradi s korekcijami, dopolnitvami, popravki oz. dejavnostmi za spremembe – izboljšave. To je osnova za spremljanje izobraževalnih procesov in izidov ter za izboljšave pri vodenju (slika 2). Spremembe, posodobitve, preнове in/ali reforme v načrtovanem in izvedbenem kurikulumu morajo izvirati iz ugotovitev in analiz doseženega kurikula (slika 3).

Preverjanje znanja daje informacije, do katere mere so bili standardi znanja doseženi, medtem ko naj bi analize dale povratno informacijo učiteljem in učencem, da si z njo pomagajo pri odločitvah za spremembe, popravke in za izboljšave, za premostitev vrzeli med trenutnim doseženim znanjem in tistim, ki ga določajo cilji poučevanja in standardi znanja.



SLIKA 5 Povratna zanka pri poučevanju in učenju v šoli in v razredih

Rezultati raziskave PISA kažejo na višje stopnje socialno-ekonomske pravičnosti v šolskih sistemih, ki podatke o dosežkih učencev uporabljajo za sprejemanje odločitev oz. izboljšav o poučevanju in tudi za spremljanje in analiziranje rezultatov o dosežkih skozi daljše časovno obdobje (OECD 2010, 47). Kochan ugotavlja (Townsend 2007), da rezultati dela v šoli niso dobri, če ni analiz znotraj posamezne šole, ki bi podrobneje osvetlile zbrane podatke, ker bi interpretacije lahko pomagale neposrednim akterjem sprememb: ravnateljem, učiteljem in učencem.

Zaključek

Looney (2009) poudarja, da je za vodenje in upravljanje izboljšav v šolah potreben sistem spremljanja povratnih informacij o dosežkih. To je pogoj za posodabljanje izobraževanja na osnovi standardov. Poudarek je na spremljanju in vrednotenju dosežkov učencev, ne na predpisovanju in uniformiranju šolskih procesov, ki so v skladu z načeli avtonomije šol in učiteljev od šole do šole in od učitelja do učitelja lahko različni. Z analiziranjem doseženega znanja se zagovarja načela avtonomije učiteljev in šol na eni strani, in podobno kot v tujih šolskih sistemih spremljanje, vrednotenje doseženega znanja z odgovornostjo za dosežke (Broadfoot 1996; Fullan in Watson 2000; Goldstein 2001; Gurria 2007; Zupanc 2007; Zupanc 2008) tako učencev, učiteljev, ravnateljev, predmetnih strokovnjakov in šolske politike.

Za slovenske šolnike, učitelje in ravnatelje bi bilo koristno, če bi se šolska stroka in politika v kurikularnih dokumentih poenotila in enoznačno poimenovala, razumela in interpretirala cilje poučevanja, učne dosežke/izide, opredelila namen in funkcijo standardov znanja, tudi standardov dosežkov, in kako bodo standardi znanja učitelju v pomoč (Klenowski in Wyatt-Smith 2010).

Preseči bi morali stanje, da stalno ukvarjanje, spreminjanje in posodabljanje vhodnih determinant (načrtovanje) samo od sebe ne vodi do kakovostnih in boljših izidov (dosežkov). Kurikul na treh ravneh v svojem temelju prinaša drugačno razumevanje konceptov. Kot dejstvo moramo sprejeti, da vsaka izvedba (izvedbeni kurikul) odstopa od še tako dobrega načrtovanja kurikula in doseženi kurikul nikoli ne bo idealen, tak kot je bil načrtovan. To ne pomeni vdanosti v usodo in sprijaznjenost s slabostmi pri načrtovanju kurikulov, ampak preusmeritev pozornosti in aktivnosti na izvedbeni kurikul, preverjanje doseženega in izvajanje izboljšav v povratni zanki. Zgodovina slovenskega šolstva zadnjih dvajset let je prežeta z ukvarjanjem strokovnjakov z vedno novimi in posodobljenimi učnimi načrti, katalogi znanj, izpitnimi katalogi ...; vrhunska šolska stroka (razen učiteljev in ravnateljev) pa se malo ukvarja z izvajanjem načrtovanih zamisli v praksi in s konkretnimi dosežki učencev in dijakov, ki pogosto niso taki kot so teoretiki načrtovali. Vsaka sprememba, posodobitev in prenova še ni izboljšava. Prav temeljno razumevanje koncepta kurikula na treh ravneh, poudarek na izvajanju poučevanja in učenja ter analiziranje doseženega je lahko merilo in kriterij, če so posamezne predlagane spremembe, dopolnitve, poskusi, posodobitve, prenove ali reforme v resnici izboljšave.

Ko bomo vsi skupaj govorili o dosegljivih in ne predvsem o idealiziranih načrtovanih ciljih, ko bo poudarek pri izobraževanju, usposabljanju in izpopolnjevanju učiteljev na aktivnostih pri poučevanju in učenju v šolskih razredih, ko bo neposredno pedagoško delo učiteljev z učenci pridobilo nazaj ključno pozornost, se bomo lahko tudi odkrito soočili z realnimi dosežki naših učencev in dijakov ter na tej osnovi v povratni zanki spreminjali in izboljševali poučevanje v razredih, vodenje šol in, upajmo, upravljanje šolskega sistema v celoti. Pomembno je preverjanje doseženega (kurikula) in delovanje v povratnih zankah na osnovi podatkov. Izboljševanje brez prestanka, vedno boljše in boljše, ni mogoče. Če se objektivno ugotovi, da so dosežki in procesi v organizaciji ali pri posameznem učitelju dobri, je velik dosežek, če se zadrži in vzdržuje dosežena visoka raven. Ni potrebno, da so vsi učitelji in ravnatelji frustrirani s stalnim izboljševanjem kakovosti.

Ne glede na to, ali gre za učenje posameznega učenca, poučevanje učitelja, vodenje šole s strani ravnatelja in pomočnikov ali za upravljanje šolskega sistema na nacionalni ravni, je osnovno načelo ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, da je pri samoevalvaciji – pri ugotavljanju doseženega potrebno biti pozoren na ve-

lika odstopanja – variabilnosti pri doseženem. Odstopanje je lahko pozitivno, tako da pri analiziranju vzrokov pridemo do odličnih zgledov – dobrih praks, ki jih še dodatno promoviramo. Pri preverjanju doseženega pa se moramo v delu sistema, na katerega lahko vplivamo in smo zanj odgovorni, spoprijeti tudi z velikimi variabilnostmi v negativni smeri. Če analiziramo vzroke za takšna odstopanja ter predlagamo in izvedemo spremembe za odpravo vzrokov na ravni, za katero smo odgovorni, smo naredili zelo veliko.

Pomembno je enoznačno razumevanje temeljnih pojmov med strokovnjaki, teoretični koncepti, ki vzdržijo tudi v praksi, prioriteta vseh aktivnosti pri poučevanju v razredih in učenju posameznika, upoštevanje in vrednotenje podatkov ter objektivno priznavanje dosežene kakovosti in pravičnosti. Nujno je tudi soočanje z realnimi problemi in dosledno izvajanje potrebnih izboljšav, ki je v dolgoročno korist učencem/dijakom, staršem in tudi šolnikom.

Literatura

- Adam, S. 2006. »An Introduction to Learning Outcomes: Introducing Bologna Objectives and Tools.« http://www.bologna.msmt.cz/files/Adam_IH_LP.pdf
- Anderson, L. W., D. R. Krathwohl, P. W. Airasian, K. A. Cruikshank, R. E. Mayer, P. R. Pintrich, J. Raths in M. C. Wittrock. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Bahovec, I., ur. 2012. *Maturitetni izpitni katalog za splošno maturo 2014*. Ljubljana: Državna komisija za splošno maturo in Državni izpitni center.
- Bishop, J. 1998. »The Effect of Curriculum-Based External Exit Exams on Student Achievement.« *Journal of Economic Education* 29 (2): 171–182.
- Bobbitt, J. F. 1918. *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Borstner, M. 2008. »Pričakovani rezultati.« http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/usposabljanje_za_ucne_nacerte/smernice%20za%20posodabljanje/pri%C4%8Dakovani_mag.%20borstner.doc
- Broadfoot, P. M. 1996. *Education, Assessment and Society*. New York: Open University Press.
- Bybee, R. W. 1998. »The Sputnik Era: Why is This Educational Reform Different from All Other Eforms?« <http://www.aps.org/units/fed/newsletters/apr98/sput.cfm>
- Cizek, G. J., in M. B. Bunch. 2007. *Standard Setting: A Guide to Establishing and Evaluating Performance Standards on Tests*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cresswell, M. 2000. »The Role of Public Examinations in Defining and

- Monitoring Standards.« V *Educational Standards*, ur. H. Goldstein in A. Heath, 69–104. London: The British Academy.
- Deming, W. E. 1982. *Out of the Crises*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.
- Dobrovoljc, A., V. Hlebec, S. Klemenčič, L. Knaflič, R. Močnik, P. Nadrag in A. Istenič Starčič, ur. 2002. *Evalvacija socialnointegracijske vloge programa projektno učenje za mlajše odrasle*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Fullan, M., in N. Watson. 2000. »School-Based Management: Reconceptualizing to Improve Learning Outcomes.« *School Effectiveness and School Improvement* 11 (4): 455–475.
- Goldstein, H. 2001. »Using Pupil Performance Data for Judging School and Teachers: Scope and Limitations.« <http://www.mlwin.com/hgpersonal/Using%20pupil%20performance%20data%20for%20judging%20schools%20and%20teachers.pdf>
- Gurria, A. 2007. »Launch of PISA 2006.« Speech by OECD Secretary-General, Press Club, Tokio. http://www.oecd.org/document/35/0,3343,en_2649_34487_39722787_1_1_1_1,00.html
- Haertel, E., in J. Herman. 2005. *A Historical Perspective on Validity Arguments for Accountability Testing*. Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja*. 2001. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kennedy, D., A. Hyland in N. Ryan. 2006. »Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide. <http://www.bologna.msmt.cz/files/learning-outcomes.pdf>
- Klenowski, V., in C. Wyatt-Smith. 2010. »Standards, Teacher Judgement and Moderation in Contexts of National Curriculum and Assessment Reform.« *Assessment Matters* 2: 107–131.
- Kodelja, Z. 2000. *Pravičnost in ocenjevanje: problemi ocenjevanja znanja in devetletna osnovna šola*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani in Zavod RS za šolstvo.
- Kovač Šebart, M. 2014. »Čas zamujenih javnih razprav, desetletje devetletke.« *Dnevnikov objektiv*, 22. februar.
- Kroflič, R. 2002. *Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- »Letno poročilo Državnega izpitnega centra za leto 2012.« 2013. <http://www.ric.si/mma/LETNO%20in%20FINANCNO%20POROCILO%202012%20sprejeto%20na%20Svetu%2028022013/2013101110315054/>
- Linn, R. L. 2001. *The Design and Evaluation of Educational Assessment and Accountability Systems*. Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).

- Linn, R. L. 2005. *Issues in the Design of Accountability Systems*. Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Linn, R. L., in N. E. Gronlund. 2000. *Measurement and Assessment in Teaching*. 8. izd. Upper Saddle River, NY: Prentice Hall.
- Looney, J. 2009. »Assessment and Innovation in Education.« OECD Education Working Papers 24. OECD, Pariz.
- Mager, R. F. 1984. *Preparing Instructional Objectives*. 2. izd. Belmont, CA: Pitman.
- Marolt, J., in B. Gomišček. 2005. *Management kakovosti*. Kranj: Moderna organizacija.
- Maxwell, G. S. 2009. »Defining Standards for the 21st Century.« *V Educational Assessment in the 21st Century*, uredila C. M. Wyatt-Smith in J. J. Cumming, 265–286. Dordrecht: Kluwer.
- Medveš, Z. 2010. »Obča, splošna in poklicna izobrazba.« *Sodobna pedagogika* 61 (4): 52–96.
- Mullis, I. V. S., M. O. Martin, E. J. Gonzales, in S. J. Chrostowski. 2004. *TIMSS 2003 International Mathematics Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- OECD. 2010. *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*. 4. zv. Pariz: OECD.
- OECD. 2011. *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Pariz: OECD.
- OECD. 2013. *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. 1. zv. Pariz: PISA.
- Pevc Grm, S., K. S. Ermenc, D. Mali, P. Hvala Kamenšček, B. Slivar, Š. Pogačnik, M. Kovač, in S. Kerkoš. 2006. *Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju: metodološki priložnik*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Smith, L. W. 2008. »Using Formative Assessment Results to Predict Student Achievement on High Stakes Tests.« Doktorska disertacija, Liberty University.
- American Educational Research Association. 1999. *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Steinert, B. 2012. »PISA 2009 Results in Germany: Background and Interpretations.« Predstavljeno na Slovenskem šolskem forumu, Ljubljana, 25. oktober.
- Širec, J. 1984. »Učnosnovna ali učnociljna šola?« *Prosvetni delavec* 35 (14): 3.
- Štraus, M. 2005. »Izvedbeni in doseženi kurikulum za matematiko v višjih razredih osnovne šole med 1995 in 2003.« *Šolsko polje* 16 (3–4): 19–40.
- Tomlinson, C. A. 2000. »Reconcilable Differences? Standards-Based Teaching and Differentiation.« *Educational Leadership* 58 (1): 6–11.
- Tyler, R. W. 1949. »Basic Principles of Curriculum and Instruction.« Chicago: University of Chicago Press.

- Townsend, T., ur. 2007. *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer.
- »Učni načrti za gimnazije.« [2011]. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/gimnazija/ucni_nacrti.htm
- Velikonja, M., ur. 2000. *Projektno učenje za mlajše odrasle: izobraževalni programi; izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Vos, P., in K. Bos. 2001. »Comparing Three Curricular Levels of TIMSS-95 and TIMSS-99 Mathematics Results in the Netherlands with Belgian (Flemish) Data.« Predstavljeno na ECER 2001, Lille, 5.–8. september.
- »Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI).« 1996–2006. *Uradni list RS*, št. 12/96, 44/00, 86/04 – ZVSI in 79/06 – ZPSI-1.
- »Zakon o osnovni šoli (ZOSN).« 2006–2013. *Uradni list RS*, št. 81/06 – UPB, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF in (63/13).
- »Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOSN-G).« 2007. *Uradni list RS*, št. 102/07.
- Zupanc, D. 2005a. »Standardi znanja v slovenski šoli.« *Sodobna pedagogika* 56 (1): 124–147.
- Zupanc, D. 2005b. »Standardi znanja v edukaciji.« *Psihološka obzorja* 14 (5): 69–88.
- Zupanc, D. 2005c. »Ravni znanja pri (inter)nacionalnih preverjanjih.« *Šolsko polje* 16 (5–6): 161–195.
- Zupanc, D. 2007. »Postavljanje standardov dosežka.« *Preverjanje in ocenjevanje* 4 (1–2): 89–104.
- Zupanc, D. 2008. »Permanentno analiziranje šolskega in eksternege ocenjevanja v funkciji izboljšav v izobraževanju.« V *Vrednotenje in ocenjevanje v vzgoji in izobraževanju: zbornik prispevkov*, ur. T. Vidmar, 105–110. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Zupanc, D., in M. Bren. 2010. »Inflacija pri internem ocenjevanju v Sloveniji.« *Sodobna pedagogika* 61 (3): 208–228.
- West, R., in J. Crighton. 1999. »Examination Reform in Central and Eastern Europe: issues and trends.« *Assessment in Education* 6 (2): 271–289.
- Dr. Darko Zupanc je direktor Državnega izpitnega centra.
darko.zupanc@guest.arnes.si