

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

**Tanja POTOČNIK**

**Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan**

**REFORMA(E) ŠOLSTVA –  
(NE)USPEŠNOST DEVETLETKE**

***DIPLOMSKO DELO***

LJUBLJANA 2008

*Hvala...*

*mentorici za strokovno vodstvo in potrpežljivost,  
doc. dr. Brini Malnar za metodološki pregled,  
Alenki, ravnateljici in ostalim sodelujočim,  
Tamari, Drejki in Šnitki za »jezikanje«,  
staršem in sestri za dragoceno pomoč ter  
mojemu Gregorju za vso ljubezen in podporo.*



## IZJAVA O AVTORSTVU diplomskega dela

Spodaj podpisani/-a TANJA FOTOČNIK, z vpisno številko 24030537,  
rojen/-a 31.3.1984 v kraju LJUBLJANA, sem avtor/-ica diplomskega dela z naslovom:  
JEPOPHAGE) SOLSTVA - MENOVERENOST DEVISETLETKE

S svojim podpisom zagotavljam, da:

- je predloženo diplomsko delo izključno rezultat mojega lastnega raziskovalnega dela;
- sem poskrbel/-a, da so dela in mnenja drugih avtorjev oz. avtoric, ki jih uporabljam v predloženem delu, navedena oz. obrisana v skladu s fakultetnimi navodili;
- sem poskrbel/-a, da so vsa dela in mnenja drugih avtorjev oz. avtoric navedena v seznamu virov, ki je sestavni element predloženega dela in je zapisan v skladu s fakultetnimi navodili;
- sem pridobil/-a vse dovoljenja za uporabo avtorskih del, ki so v celoti prenesena v predloženo delo in sem to tudi jasno zapisal/-a v predloženem delu;
- se zavedam, da je plagijatorstvo – predstavlja nje tujih del, bodisi v obliki citata bodisi v obliki skoraj dobesednega parafraziranja bodisi v grafični obliki, s katerim so tuje misli oz. ideje predstavljene kot moje lastne – kaznivo po zakonu (Zakon o avtorstvu in sorodnih pravicah, Uradni list RS št. 21/95), prekršek pa pomeni tudi ukrepom Fakultete za družbene vede v skladu z njenimi pravili;
- se zavedam posledic, ki jih dokazano plagijatorstvo lahko predstavlja za predloženo delo in za moj status na Fakulteti za družbene vede;
- je elektronska oblika identična s tiskano obliko diplomskega dela ter soglašam z objavo diplomskega dela v zbirki »Dela FDV«;
- je diplomsko delo lektorirano in urejeno skladno s fakultetnim Pravilnikom o diplomskem delu.

V Ljubljani, dne 26.6.2008

Podpis avtorja/-ice: FOTOČNIK

## **REFORMA(E) ŠOLSTVA – (NE)USPEŠNOST DEVETLETKE**

Globalizacija in gospodarsko tekmovanje med državami zahtevata dobro izobraženo delovno silo. Danes ni dovolj le končana šola, temveč potrebujemo t.i. vseživljensko učenje, ki omogoča sprotno prilagajanje spremembam. Privzgojiti ga moramo že zelo zgodaj, zato je to naloga in izziv nove osnovne šole.

Predmet mojega raziskovanja so spremembe, ki jih je vnesla devetletka in njihova uspešnost uvedbe v prakso. Opredelila sem pravico do izobraževanja, naredila krajši zgodovinski pregled osnovne šole na slovenskih tleh in ugotavljala, s kakšnimi vplivi globalizacije se sooča osnovna šola danes. Reformo sem tudi uvrstila v evropski kontekst - glede na pomen izobraževanja za Evropo ter glede na uspešne izobraževalne sisteme, ki jih imajo skandinavske države. Posebna pozornost je bila namenjena Danski.

Novosti, ki jih je prinesla devetletka, sem razdelila na organizacijski, didaktični in kurikularni nivo, uspešnost pa sem določala s pomočjo doživljajskega nivoja vseh, ki imajo opraviti z osnovno šolo – učencev, staršev, učiteljev, svetovalne službe in ravnatelja.

*Ključne besede:* devetletka, reforma, uspešnost uvedbe, globalizacija.

## **EDUCATIONAL REFORM(S) – (UN)SUCCESS OF NINE – YEAR PRIMARY SCHOOL**

Globalisation and economic competition between countries demand a well educated work force. Nowadays it is not enough to have a degree, to adapt to changes we need to pursue the so called lifelong learning. Lifelong learning should be imparted early in life, consequently making it both a duty and a challenge for the new primary school.

The subject of my research were changes brought by the nine – year primary school and their success in practical implementation. I defined the right to education, made a brief review of primary education history in Slovenia and established the impacts of globalisation it faces. The reform was also placed into the European context regarding the influence of education on Europe and regarding successful educational systems of Scandinavian countries, specifically Denmark.

In my study the changes of the the nine – year primary school were classified as organisational, didactical and curricular. The success was defined according to the experience stake holders - pupils, parents, teachers, social workers and principals.

*Key words:* nine – year primary school, reform, success of the reform, globalisation.

## KAZALO

<b>1. UVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>2. TEORETIČNA IZHODIŠČA PRENOVE</b> .....	<b>12</b>
2.1 PRAVICA DO IZOBRAŽEVANJA .....	12
2.2 OSNOVNOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE NA SLOVENSКИH TLEH SKOZI ČAS.....	14
2.3 GLOBALIZACIJSKI VPLIV .....	18
2.3.1 <i>Ekonomski pogled</i> .....	18
2.3.2 <i>Socialni pogled</i> .....	19
2.3.3 <i>Politološki pogled</i> .....	20
2.4 NEOLIBERALNA TEORIJA KOT VZROK SPREMEMBAM .....	21
2.5 EVROPSKA KOMPONENTA .....	22
2.5.1 <i>Pomen znanja za evropo</i> .....	22
2.5.1.1 <i>Lizbonska strategija</i> .....	23
2.5.1.2 <i>Vseživljenjsko učenje</i> .....	23
2.5.2 <i>Začetek primarnega izobraževanja v Evropi</i> .....	25
2.5.3 <i>Reforme po posameznih državah</i> .....	26
2.5.3.1 <i>Finska</i> .....	27
2.5.3.2 <i>Švedska</i> .....	28
2.5.3.3 <i>Norveška</i> .....	29
2.5.3.4 <i>Danska</i> .....	30
<b>3. PRENOVA OSNOVNOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA</b> .....	<b>33</b>
3.1 NAČELA UVAJANJA SPREMEMB V ŠOLSTVU .....	33
3.2 DRUGE ZASNOVE NOVE OSNOVNE ŠOLE .....	34
3.3 POSTOPEK PRENOVE .....	35
<b>4. SPREMEMBE, KI JIH JE PRINESLA DEVETLETKA</b> .....	<b>37</b>
4.1 ORGANIZACIJSKI NIVO .....	39
4.1.1 <i>Zgodnejši vstop v osnovnošolsko izobraževanje</i> .....	39
4.1.2 <i>Delitev na triletja (triade)</i> .....	40
4.1.3 <i>Nacionalni preizkusi znanja</i> .....	40
4.1.4 <i>Otroci s posebnimi potrebami</i> .....	41
4.1.5 <i>Napredovanje učenca in deseto leto šolanja</i> .....	42

4.2 DIDAKTIČNI NIVO.....	43
4.2.1 Vzgoja v šoli .....	43
4.2.2 Učna diferenciacija, individualizacija in nivojski pouk.....	44
4.2.2.1 Notranja diferenciacija .....	45
4.2.2.2 Fleksibilna diferenciacija.....	45
4.2.2.3 Delna zunanja diferenciacija .....	45
4.2.2.4 Zunanja diferenciacija .....	46
4.2.3 Opisno ocenjevanje.....	47
4.2.4 Nove metode in oblike poučevanja .....	49
4.2.5 Dva strokovna delavca v prvem razredu .....	50
4.2.6 Ista učiteljica skozi prvo triletje .....	50
4.3 KURIKULARNI NIVO .....	51
4.3.1 Tuji jezik .....	52
4.3.2 Novi učni načrti.....	52
4.3.2.1 Za prvi razred .....	52
4.3.2.2 Za vse ostale razrede.....	53
4.3.3 Fleksibilni predmetnik.....	53
4.3.4 Izbirni predmeti .....	54
4.4 DOŽIVLJAJSKI NIVO .....	55
4.4.1 Doživljanje učencev.....	55
4.4.2 Doživljanje staršev .....	57
4.4.3 Doživljanje učiteljev .....	59
4.4.4 Doživljanje ravnateljev.....	62
4.4.5 Doživljanje svetovalnih delavcev.....	63
<b>5. ŠTUDIJA PRIMERA.....</b>	<b>65</b>
5.1 PREDSTAVITEV ŠOLE.....	65
5.2 ORGANIZACIJSKI NIVO .....	69
5.2.1 Zgodnejši vstop v osnovnošolsko izobraževanje.....	69
5.2.2 Delitev na triletja (triade) .....	69
5.2.3 Nacionalni preizkusi znanja.....	69
5.2.4 Otroci s posebnimi potrebami.....	71
5.2.5 Napredovanje učenca in deseto leto šolanja.....	72

5.3 DIDAKTIČNI NIVO.....	74
5.3.1 Vzgoja v šoli .....	74
5.3.2 Učna diferenciacija, individualizacija in nivojski pouk.....	75
5.3.3 Opisno ocenjevanje.....	77
5.3.4 Nove metode in oblike poučevanja .....	78
5.3.5 Dva strokovna delavca v prvem razredu .....	79
5.3.6 Ista učiteljica skozi prvo triletnje .....	79
5.4 KURIKULARNI NIVO .....	80
5.4.1 Tuji jezik .....	80
5.4.2 Novi učni načrti.....	80
5.4.3 Fleksibilni predmetnik.....	81
5.4.4 Izbirni predmeti.....	81
5.5 USPEŠNOST UVEDBE DEVETLETKE V OŠ BIČEVJE.....	82
5.5.1 Wambachov program .....	82
5.5.2 Evalvacije .....	83
5.5.3 Prihodnost izobraževanja v Sloveniji.....	83
5.6 POMISLEKI GLEDE DEVETLETKE .....	84
<b>6. INTERPRETACIJA .....</b>	<b>86</b>
<b>7. SKLEP.....</b>	<b>92</b>
<b>8. VIRI .....</b>	<b>95</b>
PRILOGA A - OBVEZNI IN IZBIRNI PREDMETI .....	99
PRILOGA B - INTERVJUJI IN ANKETE .....	100
PRILOGA C - REZULTATI ANKET .....	114

## KAZALO TABEL

Tabela 2.1: Dolžina osnovnošolskega izobraževanja leta 1995.....	25
Tabela 3.2: Dinamika prehoda na program devetletne osnovne šole za vse učence.....	37
Tabela 9.3: Ali si se odločil - a za nacionalne preizkuse znanja konec 3. in 6. razreda?.....	114
Tabela 9.4: Kako si doživljal - a nacionalne preizkuse znanja?.....	115
Tabela 9.5: Kaj je vplivalo na odločitev, kateri nivo boš obiskoval - a pri nivojskem pouku? .....	116
Tabela 9.6: Kaj ti je všeč pri nivojskem pouku? .....	117
Tabela 9.7: Kaj ti ni všeč pri nivojskem pouku? .....	118
Tabela 9.8: Ali ste z novostmi devetletke ustrezno seznanjeni? .....	119
Tabela 9.9: Kako ste se seznanili z novostmi oziroma prišli do ustreznih informacij?.....	119
Tabela 9.10: Kaj pozitivnega je po Vašem mnenju prinesla devetletka?.....	120
Tabela 9.11: Kaj negativnega je po VAšem mnenju prinesla devetletka? .....	120
Tabela 9.12: Kaj menite o nacionalnih preizkusih znanja? .....	121
Tabela 9.13: Kdo ali kaj po Vašem mnenju odloča, kateri nivo bodo obiskovali Vaši otroci pri nivojskem pouku? .....	121
Tabela 9.14: Kaj se Vam zdi pozitivno pri nivojskem pouku?.....	122
Tabela 9.15: Kaj se Vam zdi negativno pri nivojskem pouku?.....	123

## KAZALO GRAFIKONOV

Grafikon 9.1: Ali si se odločil - a za nacionalne preizkuse znanja konec 3. in 6. razreda? .....	114
Grafikon 9.2: Kako si doživljal -a nacionalne preizkuse znanja?.....	115
Grafikon 9.3: Kaj je vplivalo na odločitev, kateri nivo boš obiskoval - a pri nivojskem pouku? .....	116
Grafikon 9.4: Kaj ti je všeč pri nivojskem pouku? .....	117
Grafikon 9.5: Kaj ti ni všeč pri nivojskem pouku? .....	118
Grafikon 9.6: Ali ste z novostmi devetletke ustrezno seznanjeni? .....	119
Grafikon 9.7: Kako ste se seznanili z novostmi oziroma prišli do ustreznih informacij?.....	119
Grafikon 9.8: Kaj pozitivnega je po Vašem mnenju prinesla devetletka?.....	120
Grafikon 9.9: Kaj negativnega je po Vašem mnenju prinesla devetletka? .....	120
Grafikon 9.10: Kaj menite o nacionalnih preizkusih znanja? .....	121
Grafikon 9.11: Kdo ali kaj po Vašem mnenju odloča, kateri nivo bodo obiskovali Vaši otroci pri nivojskem pouku? .....	121
Grafikon 9.12: Kaj se Vam zdi pozitivno pri nivojskem pouku?.....	122
Grafikon 9.13: Kaj se Vam zdi negativno pri nivojskem pouku?.....	123



## **Šola ni vse, je pa začetek vsega.**

*Dr. Andrej Vovko v Monografiji slovenskega šolstva*

### **1. UVOD**

V današnjem svetu brezobzirnega individualizma in tekmovalnosti se ljudje delijo na tiste, ki so se zmožni prilagajati in uveljavljati v nenehno spreminjajoči se družbi, ter na večino drugih, čedalje bolj odrinjenih. Svet je zajel proces globalizacije, ki ne prizanaša nikomur in le tisti, ki se bodo prilagodili bodo preživeli.

V zankah globalizacije se je tako znašlo tudi šolstvo. Kljub temu, da je bila že pred pol stoletja sprejeta deklaracija OZN o človekovih pravicah, ki je vsakemu posamezniku priznala pravico do obveznega šolanja, velja ta pravica za eno temeljnih, a neuresničenih.

Pravico do izobrazbe zapovedujejo mnogi mednarodni dokumenti kot je Splošna deklaracija o človekovih pravicah in Konvencija o otrokovih pravicah, zapisana pa je tudi v Ustavi Republike Slovenije. Ta pravica je vse prevečkrat kršena v marsikateri državi tretjega sveta, pogosto pa se pojavlja tudi v tandemu z drugimi kršitvami kot je na primer prepoved otroškega dela.

Drugačna slika se kaže v drugih delih sveta, tudi v Evropi in Sloveniji. Prevladuje mnenje, da so otroci naša prihodnost, zato je zanimanje javnosti za šolski sistem povsem upravičeno, če ne že zaželeno. Zavedamo se pomena temeljne izobrazbe, ki jo država mora nuditi vsakemu posamezniku. Globalizacija je spodbudila šolstvo, da se reformira in prilagodi novo nastalim razmeram. V tem duhu so nastali bolonjski proces in lizbonska strategija ter več dokumentov, ki želijo utrditi države v gospodarski kompetentnosti. Z namenom, da bi Evropa postala do leta 2010 najbolj konkurenčno, na znanju temelječe gospodarstvo na svetu, se je odločila vlagati v svoj največji potencial, človeške vire.

Zadnji dve desetletji Evropo preplavljajo šolske reforme, katere del je tudi slovenska osnovna šola. Vsaka sprememba ali prenova je delikatna, saj je potreben miselni preskok med »starim« in »novim« pa tudi med vsebinskim in izvedbenim vidikom.

Velikokrat se namreč ideja na papirju razlikuje od realne prakse, zato moramo zvesto slediti naslednjim korakom: načrtovanje – uresničitev – evalvacija.

Globalizacija ni povzročila le organizacijske spremembe osnovne šole. Prenova je v slovenskem prostoru vpeta v širši kontekst šolskih reform; med bolonjsko, ki je skoraj končana in srednješolsko, ki še poteka. Že uvodna misel pravi, da šola ni vse, je pa začetek vsega, menim, da se je treba, tako kot vsake stvari, reforme šolstva lotiti od začetka, pri osnovni šoli. Podobno razmišlja tudi Evropa, saj se zaveda, da mora od rane mladosti vzgajati svoje državljane v duhu vseživljenjskega učenja, ker bo le tako dosegla svoj lizbonski cilj. Evropa se želi izogniti kasnejšim negativnim posledicam neustreznega izobraževanja - brezposelnosti, predvsem strukturni, podzaposlenosti in ljudem, zaposlenih na delovnih mestih, ki ne ustrezajo njihovim kvalifikacijam. Neuskklajenost ponudbe in povpraševanja na trgu delovne sile nemalokrat pustoši državno blagajno, namesto da bi cvetela s pomočjo kvalitetne in izobražene delovne sile. Vzrok je potrebno iskati v času preden posameznik stopi na trg delovne sile, v samem začetku šolanja, v osnovnošolskem izobraževanju. Mladega človeka je najlažje »oblikovati«, tako mu lahko že zelo zgodaj privzgojimo vrednoto vseživljenjskega učenja. Osnovna šola mu lahko da potrebno samozavest, ki jo potrebuje za nadaljnje šolanje in za kasnejši nastop na trgu delovne sile. Tudi zgodnje odkrivanje interesov posameznikom da potreben zalet za nadaljnje izobraževanje. Menim, da je lahko osnovna šola tista, ki odpravi marsikatero anomalije trga delovne sile.

Predmet mojega raziskovanja je torej devetletka. Nova osnovna šola je že dosegla prvi dve fazi, načrtovanje in uresničitev, sedaj pa je čas za evalvacijo. Letošnje šolsko leto je zadnje, v katerem lahko še najdemo zadnji razred osemletke. S šolskim letom 2008/09 bo na vseh šolah potekal le še devetletni program, zato se mi smiselno izvesti raziskavo o vpeljavi nove osnovne šole v slovenski izobraževalni sistem.

Skozi diplomsko nalogo sem sledila mojemu delovnemu vprašanju, če je bila uvedba devetletke uspešna in ali je bila uvedba smiselna. Zanimalo me je, ali je država zadela v polno z reorganizacijo primarnega izobraževanja, ali je zgolj po slovensko ugotovila, da je »pri (evropskih) sosedih trava bolj zelena«.

Ali je bila uvedba devetletke uspešna, sem ugotavljala skozi (ne)skladnosti med teoretično podlago nove osnovne šole in praktičnim primerom, ki sem ga izvedla na OŠ Bičevje.

Teoretični vidik reforme sem preučila z analizo primarnih in sekundarnih virov, analizo pravnih virov, uporabila pa sem tudi primerjalno komparativni pristop. Praktični del temelji na študiji primera, ki kot metoda sicer ni primerna za posploševanje na večje število enot. Ta metoda ima kljub temu svoje prednosti, saj lahko natančno spoznavamo in popolno obravnavamo en sam subjekt v populaciji. Več kot izvedemo parcialnih študij primerov, vedno boljše in popolnejšo sliko dobimo o celotni množici enot.

Smiselnost uvedbe devetletke sem ugotavljala skozi doživljajski vidik posameznih sprememb vseh vpletenih akterjev, ki so mi zaupali svoja mnenja.

Diplomsko delo sem začela s teoretični izhodišči prenove, z načrtovanjem in z izvedbo. Opredelila sem pravni okvir pravice do izobraževanja, se sprehodila skozi zgodovino slovenske osnovne šole, ki nas uči, da je trenutno stanje šolstva le odraz časa. V tem kontekstu ugotavljam sedanje globalizacijske in evropske okoliščine za sprožitev reforme.

V nadaljevanju sem preučevala fazo izvedbe same reforme, ki se še vedno deloma izvaja na novo z Zakonom o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli.

Večjo pozornost sem namenila samim spremembam, ki jih je vnesla devetletka. Le te sem razčlenila na organizacijski, didaktični, kurikularni nivo ter na tretjo fazo evalviranja, katero predstavlja doživljajski vidik. Taka členitev mi je pomagala pri kasnejšem vrednotenju devetletne osnovne šole, saj sem poskušala sistematično ugotoviti, prednosti in pomanjkljivosti posameznega nivoja reforme. Členitev sprememb na nivoje ni bila lahka, saj lahko posamezno spremembo različno interpretiramo in logično uvrstimo na različne nivoje. Za mojo raziskavo je bil pomemben zlasti doživljajski vidik vseh vpletenih učencev, staršev, učiteljev, svetovalne službe in ravnateljev v osnovnošolsko izobraževanje. Mislim, da imajo z

reformo prav oni največ praktičnih izkušenj in lahko najboljše vrednotijo (ne)uspeh in smisel uvedbe devetletke, so pa tudi tisti, ki so najboljše zaznali prehod iz stare v novo šolsko kulturo.

V praktičnem delu sem se študije primera lotila s pomočjo delno strukturiranih intervjujev z učitelji nivojskega pouka matematike, z učiteljico in vzgojiteljico 1. razreda, z učiteljem državljske vzgoje in etike, z ravnateljico ter svetovalno delavko. Učenci in starši so izpolnjevali ankete s polzaprtimi vprašanji.

Dobljene odgovore sem analizirala in povezala s teorijo ter zaključila z ugotovitvijo o (ne)uspešnosti in smiselnosti uvedbe nove devetletne osnovne šole.

Študija primera bo v mojem primeru koristila Ministrstvu za šolstvo in šport, ki potrebuje povratne informacije o svojem delu, Fakulteti za družbene vede, ki bo bogatejša za strokovno delo iz področja šolstva in Osnovni šola Bičevje, ki bo lahko raziskavo uporabila za nadaljnji razvoj. Diplomsko delo je pomembno tudi za interes pedagoške javnosti in navsezadnje samih akterjev, ki se dnevno srečujejo z reformo v praksi.

## **2. TEORETIČNA IZHODIŠČA PRENOVE**

Reforma osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji sloni na več temeljih. Pomembna je pravna podlaga primarnega izobraževanja kot ena temeljnih otrokovih in sploh človekovih pravic. Nadaljevala sem s pregledom osnovnošolskega izobraževanja na slovenskih tleh, ki nakazuje kontinuiran tok sprememb izobraževanja v povezavi z vladajočo ideologijo časa vse do današnjega dne. Trenutno svet prežemajo globalizacijski tokovi, ki močno vplivajo na stanje izobraževalnih sistemov po svetu. Najpomembnejši globalizacijski vpliv za Slovenijo je evropeizacija, saj se kot članica Evropske unije trudi slediti razvitejšim članicam (tudi) v kakovosti izobraževalnega sistema.

### **2.1 PRAVICA DO IZOBRAŽEVANJA**

Mednarodni pravni dokumenti skupaj z Ustavo Republike Slovenije tvorijo temeljno pravno normo, iz katere so izpeljani konkretni cilji javnega sistema edukacije. Ker je večina teh dokumentov pravno obvezujočih, jih mora Slovenija kot pravna država

priznavati in izvajati. V moderni državi temelji sistem edukacije na načelih demokratičnosti, avtonomnosti in enakih možnosti. Ta načela so utemeljena v človekovih pravicah in v pojmu pravne države.

Poleg formalnih pravic zagotavlja država tudi osnovne pravice, ki jih morajo biti enako deležni vsi posamezniki ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost, telesno in duševno konstitucijo itd. V Splošni deklaraciji človekovih pravic so v 26. členu navedene naslednje pravice:

1. Vsakdo ima pravico do izobrazbe. Izobraževanje je brezplačno vsaj na začetni in temeljni stopnji. Šolanje na začetni stopnji je obvezno. Tehnično in poklicno šolanje mora biti splošno dostopno. Visoko šolanje mora biti na osnovi doseženih uspehov vsem enako dostopno.
2. Izobrazba mora biti usmerjena k polnemu razvoju človekove osebnosti in utrjevanju spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin. Pospeševati mora razumevanje, strpnost in prijateljstvo med vsemi narodi in rasami in verskimi skupinami ter pospeševati dejavnost Združenih narodov za ohranitev miru.
3. Starši imajo pravico do izbire vrste izobrazbe za svoje otroke.  
(Pravno informacijski center nevladnih informacij, 2007)

Ustava Republike Slovenije v 57. členu določa, da je osnovnošolsko izobraževanje obvezno in se financira z javnimi sredstvi. (Državni zbor, 1991)

Država mora zakonsko urediti in omogočiti ustanavljanje zasebnih vrtcev in šol. Ta dolžnost države izhaja iz mednarodnih dokumentov, npr. iz Mednarodnega pakta o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah, ki staršem zagotavlja pravico, da lahko izberejo za svoje otroke tudi takšne vrtce in šole, ki jih niso ustanovile javne oblasti (če ustrezajo minimalnim standardom, ki jih določi ali predpiše država, in če niso v nasprotju z veljavno zakonodajo). (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 1995: 16)

Bela knjiga (Howe 1989 v Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 1995: 23) govori tudi o pravicah otrok iz kulturno in socialno manj spodbudnih okolij, za katere je treba organizirati dodatne dejavnosti, ki nadomestijo socializacijski primanjkljaj in prekinejo začarani krog šolskega neuspeha. Za to je treba zagotoviti ustrezno izobražen pedagoški kader in sistem financiranja, še posebej pa razviti sistem štipendiranja. V šolah pa je pomembno, da uspešnejše vključevanje otrok iz kulturno manj spodbudnih okolij v šolsko delo ne vodi k nižanju kriterijev znanja in vrednotenja znanja, temveč temelji na vzpostavljanju mehanizmov za izenačevanje začetnega stanja (t.i. »startne osnove«) in enakih možnosti pri doseganju rezultatov.

Bela knjiga (1995: 71) poudarja tudi, da mora biti izobrazba usmerjena k polnemu razvoju človekove osebnosti in k utrjevanju spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin. Pospeševati mora razumevanje, strpnost in solidarnost med vsemi ljudmi, narodi, rasami in verskimi skupinami.

Izobraževalne možnosti so se v dvajsetem stoletju sicer znatno povečale, vendar je splošna dostopnost šolanja še zmeraj daleč od univerzalnosti, saj so gospodarske reforme in spremljajoče finančne krize tudi v izobraževanju zadnja desetletja poglobile razlike med bogatimi in revnimi državami. Statistični letopisi Unesca namreč kažejo na čedalje večje razlike v šolstvu razvitih in nerazvitih držav. Države revnega juga se otepajo dolgovi z novimi posojili in krčenjem proračuna pri javnih dobrinah in se tako vrtijo v začaranem krogu vedno večjih dolgovi in pomanjkanju izobrazbe, ki bi pospešila gospodarsko rast.

## **2.2 OSNOVNOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE NA SLOVENSkih TLEH SKOZI ČAS**

Gottfried Wilhelm Leibniz pravi, da je izvor sedanjih stvari nahaja v preteklih stvareh. Tako je tudi z razvojem izobraževanja pri nas; da bi razumeli sedanje stanje, moramo pogledati v zgodovinsko zakulisje.

Vse do časa Marije Terezije osnovne šole v pravem pomenu besede ni bilo. Družbeni, gospodarski, politični in idejni razvoj v habsburški monarhiji je sredi 18. stoletja terjal drugačen, nov pristop na področju šolstva, ki je našel zaveznika v prosvetljenem absolutizmu njenih vladarjev, zlasti Marije Terezije in Jožefa II, ki sta si prizadevala z vrsto reform modernizirati fevdalni sistem in mu tako podaljšati

življenje. Dvig gospodarstva, ki naj bi k njemu prispevalo izboljšano šolstvo, je namreč prinašal za vladarja kaj otipljive koristi: povečane davke. Več denarja je za vladarja pomenilo močnejšo vojsko in birokracijo, torej pomembno utrjevanje njegove moči navznoter in navzven. Za vse obvezna osnovna šola z minimumu znanja nemščine je dajala narodnostno tako pisani monarhiji najnujnejši »skupni imenovalec«, ki je bil tako zelo potreben v vojski pa tudi na drugih področjih. (Ciperle, Vovko, 1987)

Temeljni zakon iz tega obdobja je bila Splošna šolska naredba (Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in den sämtlichen k.k. Erbländern), ki jo je cesarica Marija Terezija potrdila 6. 12. 1774. S tem je bila prvič na našem ozemlju uvedena splošna šolska obveznost, ki je zajemala vse otroke od 6. do 12. leta ne glede na stan in spol. Zakon je poznal tri oblike šol in sicer: trivialne, glavne in normalne šole. Zakon je izšel v nemščini, leta 1777 pa ga je prevedel v slovenščino poročevalec kranjske deželne šolske komisije Janez Edling. Prevod je sicer jezikovno slab, je pa prvi uradni šolski zakon v slovenskem jeziku. (Ciperle, Vovko, 1987; Vovko, 2006)

Terezijanski osnovnošolski zakon iz leta 1774 je nadomestil nov zakon, imenovan Politična šolska ustava nemških šol (Politische Verfassung der deutschen Schulen in den k. und k. deutschen Erbstaaten), ki je izšla 11. 8. 1805 in šolskega sistema ni bistveno spremenila. Zakon nosi izrazit pečat obdobja, ki ga je zaznamovala francoska meščanska revolucija in prizadevanje tedanjih evropskih fevdalnih velesil, da bi preprečile njeno širjenje. Njegova osnovna značilnost je bila poudarjanje vzgojne vloge verouka in ponovna uvedba cerkvenega nadzorstva od krajevne do deželne stopnje. (Zgodovinski arhiv Ljubljana, 2007)

Na razvoj šolstva je na delu slovenskega ozemlja v letih 1809 – 1813 za kratek čas vplivalo obdobje francoskih Ilirskih provinc. S temeljnim ukazom maršala Marmonta z dne 4. 7. 1810 so Francozi pri nas namesto trojne uvedli enotno osnovno šolo – »école primaire«, na katerih se je zahtevalo izvajanje šolskega programa enakega za vse učence. Po obnovitvi avstrijske oblasti so bile vse spremembe ukinjene in zopet uveden star šolski sistem, ki pa je veljal do leta 1869, ko je bil 14. maja sprejet nov osnovnošolski zakon. Končno je bila resnično uzakonjena in tudi v praksi v celoti

izvedena splošna osemletna šolska obveznost, saj je bila osnovna šola prej obvezna samo za tiste otroke, ki so živeli v določeni oddaljenosti od šole, za tiste, ki so živeli bolj stran, pa ne. Novi šolski zakon je uvedel dva tipa ljudskih šol: občo ljudsko šolo in meščansko šolo. (Zgodovinski arhiv Ljubljana, 2007)

Razpad Avstro – Ogrske leta 1918 ter vključitev Slovencev v novo nastalo državo južnoslovanskih narodov sta se seveda nujno poznala tudi na področju šolstva. Potem ko je slovenska vlada, ki je prevzela oblast po koncu Avstro – Ogrske v okviru Države Slovencev, Hrvatov in Srbov, odpravila nemščino kot učni jezik, je glavnina šolske zakonodaje pokojne države ostala v veljavi vse do leta 1929, ko so po mnogih poskusih šolske reforme v času Aleksandrove šestojanuarske diktature le sprejeli novo šolsko zakonodajo. Zakon, ki je nosil jasen pečat velikosrbskega unitarizma, je uvedel splošno in obvezno osnovno šolo, kar za Slovence seveda ni bila nobena novost, za nekatere dele nove države, z zelo pisano zgodovinsko tradicijo na šolskem področju in visoko stopnjo nepismenosti, pa velik korak naprej. Zakon je uvedel tudi danes splošno uveljavljeno načelo skupnega poučevanja dečkov in deklic ter razrede, oddelke in ocene, kot jih poznamo danes. (Zgodovinski arhiv Ljubljana, 2007)

Leta II. svetovne vojne na Slovenskem seveda niso prizanesla niti šolstvu. Vojni požar je »pogoltnil« veliko življenj učiteljev in šolarjev pa tudi mnogo šolskih poslopij z vsem šolskim inventarjem, knjižnicami, učili... Šol in drugih javnih stavb (zlasti cerkva) in vasi pa niso požigali zgolj okupatorji, ampak pogosto iz »strateških« in maščevalnih razlogov tudi partizani. Na, od okupatorjev razkosanem slovenskem ozemlju, je v vojnih letih obstajalo vsaj šest različnih oblik šolstva; tri oblike okupatorjevega, partizansko šolstvo, šolstvo protikomunističnega tabora in bolj ali manj »nevtralno šolstvo«. Za prve tri je kljub različnim pristopom nemških, madžarskih in italijanskih okupatorjev značilno predvsem raznarodovanje, za druge tri pa, kljub različnim ideološkim in političnim izhodiščem ter povojnim vrednotenjem slovensko jugoslovanske totalitarne zmagovite strani, prizadevanje za ohranjanje slovenskega naroda. (glej Vovko, 2006: 38)

Čas po koncu II. svetovne vojne je z nastankom druge jugoslovanske države prinesel v slovensko šolstvo toliko in tako globoke spremembe kot nobeno drugo obdobje v



slovenski šolski zgodovini. Če velja za čas Marije Terezije ugotovitev o šolstvu kot »politicumu«, potem velja za veliko večino obdobja šolstva v novi jugoslovanski državi, da je bilo šolstvo takrat vsekakor »ideologicum«. Taka vloga, ki sta jo šolstvu namenila jugoslovansko oziroma slovensko politično partijsko vodstvo, se je odražala tako v popolni prevladi marksistične leninistične ideologije kot tudi v strogi idejni selekciji učiteljstva in bodočega učiteljstva ter v skoraj popolni meri uresničenih prizadevanjih iz šolstva odstraniti vse tiste učitelje, ki so si drznili biti in ostati verni ali niso mislili o sebi kot o »vojakih revolucije«. (glej Vovko, 2006: 39)

Po osvoboditvi je 11. 7. 1946 izšel splošni zakon o sedemletnem osnovnem šolanju, ki je predpisoval obvezno sedemletno osnovno šolanje. Ustanovljene so bile sedemletke, ki so bile razdeljene na štiri razrede osnovne in tri razrede višje osnovne šole. Splošno navodilo o šolanju v splošnoizobraževalnih ustanovah je bilo izdano 21. 5. 1952 in je uvajalo osemletno osnovnošolsko obveznost. Na podlagi navodila je 15. 10. 1953 izšel odlok o obveznem osemletnem šolanju, ki je tudi v Sloveniji uvedel osemletno osnovno šolo. Veliko sedemletk se je spremenilo v štiriletno osnovno šolo in štiriletno nižjo gimnazijo, katere program je bil enak višjim razredom osnovne šole. Na ta način je nižja gimnazija izgubila značaj izbirne šole in logična posledica je bil splošni zakon o šolstvu z dne 28. 6. 1958 in na njegovi osnovi zakon o osnovni šoli z dne 1. 10. 1959, ki je uvedel obvezno in enotno osemletno osnovno šolo v obliki, ki smo jo poznali pred uvedbo devetletke. (Zgodovinski arhiv Ljubljana, 2007)

Osnovnošolsko izobraževanje je pred osnovnošolsko reformo iz leta 1999 urejal Zakon o osnovni šoli (Ur.l. SRS, št.5/80, 29/86 in 31/86). Usposabljanje in izobraževanje otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju je urejal Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v razvoju (Ur.l. SRS, št. 19/76 in 23/79). Osnovno izobraževanje otrok v Republiki Sloveniji so izvajale in še vedno izvajajo osnovne šole, osnovne šole s prilagojenim programom (za otroke z lažjimi motnjami v razvoju) ter zavodi za izobraževanje otrok s težjimi motnjami v razvoju. Osnovnošolsko izobraževanje je bilo v obsegu zagotovljenega programa brezplačno in se financiralo z javnimi sredstvi, kar določa 57. člen Ustave Republike Slovenije, to pa velja tudi po novem zakonu (glej Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 1995: 72 - 73)

Občine kot ustanoviteljice osnovnih šol in odgovorne za področje osnovnošolskega izobraževanja so morale in še vedno morajo zagotoviti pogoje za izvedbo zagotovljenega programa osnovnega izobraževanja in poskrbeti za programe dodatnih dejavnosti. Obveznosti financiranja zagotovljenega programa se je po Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja razdeljene med občino in državo. ([http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r05/predpis\\_ZAKO445.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r05/predpis_ZAKO445.html), 3. junij 2008)

Tako je delovala osemletna osnovna šola v Sloveniji, vse dokler nismo septembra 1999, potem ko je bila pred stotridesetimi leti v Sloveniji, ki je bila takrat del Avstro-Ogrske države, uvedena osemletna splošna šolska obveznost, začeli uvajati devetletno obvezno (osnovno) šolo. (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2004: 5)

Sledeč zgodovinskemu toku osnovnošolskega izobraževanja na slovenskih tleh, lahko zaključimo, da so razvoj do današnje oblike osnovne šole pogojevale okoliščine časa v katerem se je šola razvijala.

## **2.3 GLOBALIZACIJSKI VPLIV**

Zgodovinski sklep o pogojevanju okoliščin na razvoj stanja izobraževalnega sistema poraja vprašanje, katere okoliščine so botrovale današnji devetletki. Snovalci devetletke so odgovore na to vprašanje največkrat utemeljevali z novodobnim vseobsegajočim procesom, globalizacijo.

Globalizacija skozi oči različnih opazovalcev prinaša različne posledice na izobraževanje, zato v nadaljevanju ugotavljam, kakšni so ti pogledi, kako kakšne so njihove vzročno posledične zveze in kako skupaj postavljajo šolo pred izzive sodobnega časa.

### **2.3.1 EKONOMSKI POGLED**

Že dvajseto stoletje je bilo zaznamovano z revolucijo in globalizacijo tehnologije, s spremembami v organizaciji dela, razvojem in razširjenostjo informacij. Ljudje naj bi se bili sposobni čim bolj prilagajati zahtevam sedanjosti in prihodnosti in se pripravljati na širšo mobilnost pri poslovanju. Pasi Sahlberg (2004: 79) trdi, da globalizacija povečuje mednarodno gospodarsko tekmovanje in tako pritiska na zmanjšanje javnih izdatkov, med katere sodijo tudi stroški za izobraževanje. Države se zato vedno bolj

poslužujejo *laissez faire* politike in tako prepuščajo tržne sile v vedno več spor družbenega življenja; tudi v izobraževalni sistem, saj tako države znižujejo svoje izdatke in lažje konkurirajo na globalnem trgu.

Kljub temu država potrebuje za uspešno gospodarstvo ustrezno izobražene in usposobljene ljudi, izobraževanje pa več denarja, ki ga lahko zagotovita predvsem višja gospodarska rast in pravičnejši davčni sistem. Rezanje proračuna pri investicijah v izobraževanju se posledično zelo maščuje.

Vendar pa šola ne more izobraževati samo za gospodarske potrebe, saj mora državljanke tudi vzgajati, da bodo v večkulturni družbi ohranjali in razvijali ideale demokracije, socialne pravičnosti, solidarnosti, strpnosti in miru. Torej izobraževanje ne more biti podrejeno zgolj gospodarskim interesom. Seveda je pri tem pomembno izobraževanju naklonjeno družinsko in delovno okolje, ki ga v današnjem svetu ogrožata nezaposlenost in negotova temeljna socialna varnost. (glej Lipužič, 1999: 14)

### **2.3.2 SOCIALNI POGLED**

Posledice globalizacije se v izobraževanju kažejo večplastno. Najvidnejše so čedalje večje razlike, ki poglobljajo prepad med šolstvom razvitega in nerazvitega sveta. (Lipužič, 1999: 12) Slednje najbolj ovirajo pri razvoju zunanji dolgovi, zato zategujejo pasove najbolj pri javnih službah, zlasti pri izobraževanju in zdravstvu, saj jih pojmujejo kot javne izdatke in ne kot dolgoročne razvojne naložbe. Medtem so se izdatki v teh državah za vojaške namene zelo povečali, kljub opozorilom Unicefa, da je izdatek za oborožitev in usposabljanje enega vojaka tolikšen, kolikor znašajo stroški za izobraževanje 80 otrok.

Dolžniška zanka peha azijske, afriške in latinsko ameriške države v odpovedovanje suverenosti, saj so bolj ali manj prepuščene različnim finančnim ustanovam. Lipužič (1999: 27) povzema Izobraževalno internacionalo<sup>1</sup>, ki meni, da bodo demokratični

---

<sup>1</sup> **Izobraževalna internacionala** – Educational International – (EI) je svetovna organizacija učiteljev in profesorjev s 23 milijoni članov v 149 državah in samoupravnih ozemljih. Ustanovni član EI je tudi Sindikat vzgoje, izobraževanja in znanosti Slovenije (SVIZ). (Lipužič, 1999: 9)

procesu v nerazvitem svetu mogoči šele, ko se bodo ljudje lahko izražali in sodelovali pri odločanju o svojem življenju.

Nezagotavljanje možnosti izobrazbe gre pogosto z roko v roki z otroškim delom. Izobraževalna internacionala sodeluje z Mednarodno organizacijo dela (ILO) v boju proti kršenju konvencije o pravicah otrok z nečloveškim izkoriščanjem šoloobveznih učencev z delom, ki tako pomagajo preživeti svojim družinam. To se dogaja predvsem v državah v razvoju. Otroci, navadno med petim in štirinajstim letom, so pogosto poceni delovna sila ali pa delajo skoraj zastonj v suženjskih, neredko tudi življenjsko nevarnih razmerah.

V Indoneziji tako dela med 200 milijoni prebivalcev 5 milijonov otrok. Širi se tudi (posebno v Jugovzhodni Aziji) spolna zloraba otrok in prodajanje deklic za prostitucijo. (Lipužič, 1999: 42)

Tudi nova liberalna gospodarska politika v svetu ni šolstvu prijazna, saj vsiljuje privatizacijo ali polprivatizacijo izobraževanja, omejuje državne naložbe v javno izobraževanje ter tako zmanjšuje njegovo kakovost, revnejše plasti prebivalstva, mladino in odrasle – pa potiska na družbeno obrobje. Unicef opozarja na glavo postavljeno etiko do otrok: od človeškega napredka bi morali imeti koristi otroci, ne pa da prav oni najbolj trpijo zaradi njegovih uspehov in neuspehov. Družba bi morala bolj varovati otroke in skrbeti zanje. »To naj bi bilo civilizacijsko merilo ter najboljši preizkus njene človečnosti,« meni Lipužič (1999: 41)

### **2.3.3 POLITOLOŠKI POGLED**

Globalizacijski vidik politologov na izobraževanje se veže predvsem na sposobnost medsebojnega povezovanja držav in vprašanje vzajemnega sožitja. Vrednote kot so demokracija, strpnost in vzajemno spoštovanje so pogoj za sodelovanje držav. Po Židanovi (2007: 14) politologi menijo, da danes v svetu tretji val demokratizacije sicer meri na procese razširjanja demokracije, vendar globalna demokratizacija sama po sebi tudi ne zagotavlja njenega poglobljanja. Zato mora tudi šola (slovenska, evropska) mlade vzgajati za demokracijo, kajti le vzgoja za demokracijo lahko v družbi krepí demokracijo.

Z vzgojo demokratičnih vrednot lahko spodbudimo aktivno delovanje zoper pojave, kot so revščina, nezaposlenost, velike razlike med revnimi in bogatimi, številne kršitve človekovih pravic, kriminal, droge, terorizem, nespoštovanje pravic marginaliziranih družbenih skupin (otrok, beguncev, invalidov, Romov) idr. (prav tam: 9), zato je vzgoja teh vrednot v sodobni šoli še kako pomembna.

## **2. 4 NEOLIBERALNA TEORIJA KOT VZROK SPREMEMBAM**

V povezavi z ekonomskim in politološkim vidikom izobraževanja na ravni same slovenske reforme je zanimiva Horvatova teorija, ki predpostavlja, da je vzrok osnovnošolske reforme oziroma natančneje v učni diferenciaciji in individualizaciji kot bistveni sestavini devetletne osnovne šole v političnem vodstvu Slovenije in njegovi neoliberalni ideologiji. Politične vzgibe reforme potrjujejo tudi drugi avtorji.

Slovenija se je konec prejšnjega stoletja distancirala od nekdanje skupne države in se pridružila klubu srednjeevropskih držav. Prevrat na polju ideologije je zajel vse družbene, politične in gospodarske pore. Temu je sledila tudi kurikularna prenova slovenske osnovne šole. Horvat meni, da je obvezno izvajanje učne diferenciacije je bila kot ena izmed sprememb očitno ideološko predestinirana.

Popotnik (1948 v Strmčnik 1987: 143) je prepričan, da je namen individualne obravnave učencev, da jih popolnoma vzgojimo za skupnost. Podobno meni tudi Šilih (1950, prav tam), češ da je polnovredna družbena osebnost možna le ob individualizaciji pouka, ki ga tudi socialistična pedagogika v polni meri priznava kot pogoj, da bi postavil posameznik svoje moči in edinstvenost svoje osebnosti v službo kolektiva. Potemtakem ni smiselno vprašanje, kaj lahko družba stori za posameznika, pač pa ravno obratno, namreč kaj lahko on sam doprinese k družbi. Povsem nepomembna so njegova osebna pričakovanja in hotenja, pač pa se ta pričakovanja in hotenja zadovoljujejo v skupnosti.

Učna diferenciacija kot ena izmed novosti reforme leta 1996 tako dokončno obračuna s komunitarističnem nasprotovanjem vpeljave le - te, ki je bilo tako zelo značilno za politično garnituro komunističnega režima. Poudarjanje neoliberalnih teoretičnih premis kot sta človeško dostojanstvo in težnja povečanja blagostanja vsakega posameznika ter uporaba politične retorike sta vseskozi le maska, ki služi prekrivanju

realnosti, da je motiv ukrepov ohranjanje in restavriranje moči razredne elite. (Harvey 2005: 188) Le ta poteka tudi skozi element učne diferenciacije in rekrutacijske funkcije šole nasploh. (prav tam, 39)

Po drugi strani pa Kovač Šebartova (2002: 13) politično ideološki vzrok reforme šolstva razlaga takole: »Ne gre zanemariti, da šolsko zakonodajo sprejemamo in spreminjamo v prostoru, ki je strokovno, vrednotno, ideološko in politično prešit. Zato je prav, da o spremembah šolske zakonodaje odloča parlament, tako da novosti sprejme večina poslank in poslancev, ki se med seboj razlikujejo glede na vse prej našteto. S tem se sicer ne izognemo vrednotni naravnosti določenih rešitev, jim pa večina podeli legitimnost pri vpeljevanju v prakso.« Pravi tudi, da: »odločitve za določeno rešitev so navsezadnje vedno politične, to pa ne pomeni, da rešitve zato ne morejo biti strokovne.«

## **2.5 EVROPSKA KOMPONENTA**

Primerljivost in skladnost izobraževalnih sistemov z evropskimi je bil gotovo eden izmed pomembnejših razlogov, da se je tudi Slovenija odločila za njihovo prenovu teh; tudi osnovne šole. V nadaljevanju raziskujem, čemu sploh takšen pomen znanju v Evropi, kakšni trendi se kažejo ter v kakšne osnovnošolsko organizacijo poznajo druge države v Evropski uniji. Osredotočila sem se na osnovnošolske sisteme skandinavskih držav, ki v svetu veljajo za ene najuspešnejših in so bili tudi vodilo pri reformi slovenske osnovne šole.

### **2.5.1 POMEN ZNANJA ZA EVROPO**

Bela knjiga (1995: 5) izpostavlja kot vzrok spremembam združevanje Evrope, ki prinaša za nas vse bolj razpoznavno nujnost visokih izobrazbenih standardov, kompatibilnosti šolskih sistemov in s tem povezano medsebojno usklajenost stopenj izobrazbe za posamezne poklice ter medsebojno priznavanje spričeval in diplom.

Evropa se tudi zaveda, da so ljudje njen »skriti zaklad«, kot pravi Delors, saj se zaveda, da z naložbami v izobraževanje krepi svojo konkurenčnost v svetu. Evropa mora v svetu nastopiti enotno, vendar Novak opozarja (1996: 201), da enotne Evrope ne more biti brez enotne evropske šole, ki bi temeljila na enotni evropski vzgoji in izobrazbi.

Poleg tega, da mora sodobna šola vzgajati v duhu vseživljenjskega učenja (več o tem kasneje), mora hkrati vzgajati posameznike v evropske državljane, za kar je pomembna predvsem državljanska vzgoja. Splošna globalizacija, še posebej informacijska, zahteva od današnje šole, da vzgaja mladino v duhu sodobnih civilizacijskih vrednot, ki jim šola nekoč ni posvečala dovolj pozornosti. To so skrb za človekove pravice, mednarodna solidarnost, razorožitev in ohranjanje miru, preprečevanje mednacionalnih spopadov in državljanskih vojn, boj proti rasizmu in ksenofobiji, egoističnemu individualizmu in lovu za hitrim zaslužkom, podkupljivosti, kriminalu, nasilju in nestrpnosti, visoki brezposelnosti itn.; torej za vrednotami h katerim strmi tudi Evropa. (Židan, 2007)

#### **2.5.1.1 LIZBONSKA STRATEGIJA**

Evropski svet v Lizboni marca 2000 odločili, da Evropa postane do leta 2010 »najbolj konkurenčno in dinamično, na znanju temelječe gospodarstvo na svetu, ki bo uživalo polno zaposlenost ter ekonomsko in socialno kohezijo.« Ta strategija je sprožila plaz reform in usklajevanja šolskih sistemov.

Tudi Zakon o spremembah in dopolnitvah ZOsn (Ur.l. RS, št. 81/06) prinaša uskladitev z novimi spoznanji znanosti o vzgoji in izobraževanju ter strateškimi dokumenti Republike Slovenije ob upoštevanju usmeritve Lizbonske strategije. Izhodišče razvojne vizije Slovenije in Evropske unije kot družbe znanja je človek kot avtonomen posameznik s svojimi vrednotami in kulturo, ki svobodno razvija svoje zmožnosti in prevzema vedno večjo individualno odgovornost za svoj ekonomski napredek in socialno blaginjo. (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007: 20)

#### **2.5.1.2 VSEŽIVLJENJSKO UČENJE**

Lizbonska strategija poudarja predvsem pomen vseživljenjskega učenja. Definicija vseživljenjskega učenja postavlja v srčiko procesa osebno odgovornost. Lipužič (2002: 51) opisuje Delorsovo poročilo, ki pojem vseživljenjskega učenja opredeljuje takole: »Dostopi do izobraževanja v enaindvajsetem stoletju so po nalogah in oblikah tako različni, da zajemajo vse dejavnosti, ki usposabljuje ljudi – od predšolske dobe do starosti, da si pridobijo življenjsko znanje od sveta, od drugih ljudi in od sebe.« Meni, da je popolnoma naravno kombinirati štiri temeljne stebre učenja: učenje za

znanje, učenje za delo, učenje za skupno življenje oz. za življenje z drugimi ter učenje za osebnostni razvoj. To je izobraževanje v nenehnem trajanju, sobivanje z življenjem in širše v vsej družbi, kar je komisija opredelila kot učenje skozi življenje. Ta ključ v enaindvajseto stoletje bo bistven, da se prilagodimo zahtevam tega dela in za boljše obvladovanje sprememb v časovnih okvirih in ritmih posameznikovega obstoja.«

Vseživljenjsko učenje je potrebno spodbujati skozi celo življenje posameznika, posebej pomembno pa je dovolj zgodaj vcepiti zavest o njegovem pomenu in tako počasi zgraditi Evropo kot družbo znanja. Posamezniki morajo učenje ponotranjiti že v osnovni šoli, za kar so posamezne države razvile različne politike in metode (Lipužič, 2002):

1. v učnih programih ugotoviti zaželeno jedro veščin; te veščine na splošno vsebujejo – čeprav z različnimi poudarki, odvisno od posamezne države – tako imenovano temeljno znanje, sposobnost naučiti se učiti, osebnostni razvoj in socialne izkušnje, samostojno učenje; državljanska drža in vrednote, posebno skozi študij multidisciplinarnih tem npr. okolje in enakopravnost med spoloma, svet dela, jeziki in učenje medkulturnosti ter uvajanje novih področij znanja, npr. uravnoteženi razvoj ter izkušnost, know – how, kritičnost duha, pismenost in računstvo;
2. spopad s šolskimi neuspehi in osipom;
3. uvajanje nove informacijske in komunikacijske tehnologije (ICT);
4. negovati nagnjenje in motivacijo za učenje;
5. uvajanje novih oblik in metod poučevanja ter novih izbirnih in učnih gradiv za spodbujanje večjega sodelovanja učencev;
6. osnovati nove oblike uprave pri lokalnih oblasteh; ali zagotoviti večjo avtonomijo in splošno izboljšanje kakovosti izobraževalnega sistema;
7. vsem mladim zagotoviti, da dosežejo spričevalo o sekundarnem šolanju, ne da bi nujno zvišali minimalno starost za izstop iz obveznega šolanja.

V Poročilu Evropskega sveta o širši vlogi izobraževanja, sprejetim novembra 2004, je bilo poudarjeno, da izobraževanje prispeva k ohranjanju in obnavljanju skupnega kulturnega ozadja v družbi in je zlasti pomembno v času, ko se vse države članice soočajo z vprašanjem, kako obvladati vse večjo socialno in kulturno raznovrstnost



(European Commission, 2004). Debeljak (2007: 84 - 85) dodaja: »Poleg tega sta bili omogočanje vstopa v poklicno življenje in njegovo ohranjanje pomembna dela vloge izobraževanja pri krepitvi socialne kohezije,« Lipužič (2004: 60) pa upa, »da bo evropska multikulturalnost varovalka pred vsiljivo poplavo dvomljivih, enoumnih vrednot zgolj tržno usmerjenega globalnega imperija.«

### **2.5.2 ZAČETEK PRIMARNEGA IZOBRAŽEVANJA V EVROPI**

Ker se tudi Slovenija zaveda pomena usklajenosti časa in njenega izobraževalnega sistema, pa tudi svoje vpetosti v evropski prostor, se je odločila za reformo, ki bo v skladu z evropskimi trendi. Ena najočitnejših teženj je podaljševanje osnovnošolskega izobraževanja, kar kaže Tabela 2.1 iz leta 1995, ko se je Slovenija pripravljala na reformo.

Slovenija je sledila trendu podaljševanja osnovnošolskega izobraževanja, ki se je pojavil v Evropi v zadnjih dveh desetletjih. Tako so v Italiji v šolskem letu 1994/95 na nekaterih šolah začeli z desetletnim obveznim izobraževanjem, že prej pa so hodili v šolo s šestim letom; Portugalska je že 1987/88 uvedla obvezno devetletno izobraževanje, Španija je 1990 uvedla desetletno izobraževanje; v Nemčiji, kjer je urejanje izobraževanja prepuščeno posameznim zveznim pokrajinam, imajo nekateri od njih, npr. v Berlinu, Brandenburg, Bremnu, prav tako desetletno obvezno izobraževanje; Norveška je 1994 uvedla začetek šolanja s šestim letom in ga podaljšala na deset let; prav tako je Švedska prav s šolskim letom 1994/95 postopoma začela uvajati začetek šolanja s šestim letom pa tudi sosednja Madžarska je 1994 obvezno šolanje podaljšala na deset let. (po Pretnar, 2000: 158) Šolanje torej traja nekako od devet do enajst let, otroci pa večinoma vstopajo v šolo s svojim petim ali šestim letom starosti, ponekod celo prej (Luksemburg, Severna Irska).

Tabela 2.1: Dolžina osnovnošolskega izobraževanja leta 1995

<b>DRŽAVA</b>	<b>STAROSTNE MEJE ZAČETEK IN ZAKLJUČEK OBVEZNEGA IZOBRAŽEVANJA</b>	<b>DOLŽINA OBVEZNEGA IZOBRAŽEVANJA</b>
<b>Anglija in Wales</b>	5 – 16 let	11 let
<b>Avstralija</b>	6 – 15/16 let	9/10 let
<b>Avstrija</b>	6 – 15 let	9 let
<b>Belgija</b>	6 – 15/16 let	9/10 let
<b>Danska</b>	7 – 16 let	9 let
<b>Finska</b>	7 – 16 let	9 let
<b>Francija</b>	6 – 16 let	10 let
<b>Grčija</b>	5,5 – 14,5 let	9 let
<b>Hrvaška</b>	7 – 15 let	8 let
<b>Irska</b>	6 – 15 let	9 let
<b>Italija</b>	6 – 14 let	8 let
<b>Japonska</b>	6 – 15 let	9 let
<b>Kanada</b>	6 – 15 let	9 let
<b>Luksemburg</b>	4 – 15 let	11 let
<b>Madžarska</b>	7 – 15 let	8 let
<b>Nemčija</b>	6 – 15/16 let	9/10 let
<b>Nizozemska</b>	5 – 16 let	11 let
<b>Norveška</b>	7 – 16 let	9 let
<b>Nova Zelandija</b>	6 – 15 let	9 let
<b>Portugalska</b>	6 – 14/15 let	8/9 let
<b>Severna Irska</b>	4 – 16 let	12 let
<b>Slovenija</b>	7 – 15 let	8 let
<b>Škotska</b>	5 – 16 let	11 let
<b>Španija</b>	6 – 14/16 let	8/10 let
<b>Švedska</b>	7 – 16 let	9 let
<b>Švica</b>	7 – 16 let	9 let
<b>ZDA</b>	6 – 17 let	12 let

Vir: (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 1995: 75)<sup>2</sup>

### 2.5.3 REFORME PO POSAMEZNIH DRŽAVAH

Slovenska osnovnošolska reforma sama kot tudi sprememba zakona je sledila evropskim zgledom. V nadaljevanju bom predstavila nekatere evropske šolske sisteme in njihove reforme v zadnjem času, saj tako lažje razumemo trende, ki se pojavljajo v Evropi in razloge, zakaj jim je Slovenija sledila. Poudarek je na skandinavskih državah, ki so znane po svojem zelo uspešnem in učinkovitem izobraževalnim sistemom.

<sup>2</sup> Podatki v **Tabeli 2.1** so iz časa, ko je Slovenija pripravljala prenovu.

### 2.5.3.1 FINSKA

V šolskem letu 2006/07 so dokončno vpeljali nov nacionalni jedrni kurikulum za osnovno šolo in nov predmetnik. Novost so zlasti podrobnejša navodila za izvajanje in podrobneje obrazloženi učni konteksti okvir. Skupno število ur pouka na teden ostaja nespremenjeno, kljub vpeljavi novega predmeta zdravstvena vzgoja. (Plevnik, 2007: 1)

Ocenjevanje temelji na procesu učenčevega učnega napredka z vidika njegovega lastnega začetnega stanja in ciljev. Učenci dobijo spričevalo ob koncu vsakega šolskega leta, med letom pa lahko dobijo dodatna obvestila. V prvih sedmih razredih je ocenjevanje lahko besedno ali številčno, v osmem in devetem pa številčno. Besedni opis je povratna informacija učencem o njihovem napredku in opravljenem delu. (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007: 11)

Finska ima izbirne predmete v zadnjih treh razredih devetletne šole. Njihove osnovne šole izvajajo jedrni nacionalni kurikulum, ki predstavlja temelje, na katerem vsaka lokalna raven izdelava svoj kurikulum, prilagojen lokalnim posebnostim in potrebam ter interesom otrok in staršev konkretne šole. (prav tam)

Organizacija vzgojno - izobraževalnega dela predstavlja (urniki itn.) na šolah na Finskem posebno poglavje. Ker Finska nima predmetnika, ki bi na letni ravni predpisoval natančno količino ur za posamezni predmet v posameznem tednu in razredu, temveč le v okviru dveh ali celo več let skupaj, imajo šole veliko avtonomije pri oblikovanju šolskega predmetnika in predmetnika za posamezne razrede znotraj šol. Tovrstna organizacija dela razbremenjuje učence, saj imajo tako na urniku dnevno tri, največ štiri do pet predmetov, v enem tednu in enem časovnem obdobju enajst do največ trinajst, najpogosteje devet predmetov. Tako se učenci lahko bolje pripravijo na pouk, niso preobremenjeni z domačimi nalogami in imajo tudi mnogo lažje šolske torbe. (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007: 20)

Prvi tuji jezik se začnejo učenci učiti v tretjem razredu in se ga učijo do devetega razreda, torej do zaključka osnovnega obveznega šolanja, drugi tuji jezik se začnejo učiti v sedmem razredu in se ga učijo do 9. razreda. Finska ponudi tudi tretji tuji jezik kot neobvezni predmet od tretjega do devetega razreda. (prav tam)

### 2.5.3.2 ŠVEDSKA

Ves čas šolanja mora šola redno obveščati starše o učenčevem napredku. Šola obvešča starše ustno o učenčevem napredku, znanju in socialnih veščinah. Šola po pogovoru s starši pripravi individualni načrt za učenca, učitelj učenca redno spremlja in ocenjuje. Učitelj oceni učenca na podlagi učenčevih dosežkov in ciljev. Lestvica je tristopenjska, stopnja G pomeni, da je učenec dosegel cilje, določene v učnem načrtu, kriterije za drugi dve stopnji, ki sta nadgradnji prve (VG in MVG), pa določi švedska nacionalna agencija za izobraževanje. Če učenec ne doseže stopnje G, ostane neocenjen. (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007: 15)

Okvirni zagotovljeni kurikulum in učni cilji se sprejemajo na nacionalni ravni (parlament z zakonom); v okviru lokalne skupnosti se konkretizirajo predmetniki in učni načrti, na ravni šole se pripravijo delovni načrti šole. Učitelji znotraj naštetih danosti izbirajo vsebine, ki jih bodo poučevali pri posameznih učnih urah, metode poučevanja, učbenike in učila. (prav tam)

Jeseni 2000/01 je bil začetek poskusa vpeljevanja lokalnih predmetnikov na 900 šolah v izbranih občinah. Šole, vključene v ta projekt, so lahko oblikovale svoje predmetnike in organizirale poučevanje povsem v skladu s potrebami svojih učencev in lokalnega okolja. Predstavniki projekta, ki so pripravili poročilo, predlagajo ukinitve nacionalnega okvirnega predmetnika osnovne šole v vsej državi in popolno fleksibilizacijo. Na nacionalni ravni pa naj bi bolje opredelili cilje in podrobneje definirali učne izide, vsebine in izvedbo pa prepustili šolam. Znotraj zagotavljenega predmetnika imajo šole manevrski prostor v obsegu 600 ur za oblikovanje predmetnika po svojih potrebah. Teh 600 ur šola uporabi po svoji presoji: lahko "odvzame" ure vsem predmetom in oblikuje svoj predmetni profil ali samo nekaterim (vendar nobenemu predmetu več kot 20 odstotkov). Najpogosteje se šole odločajo za "glasbeni" profil. Kultura, šport, naravoslovje in tuji jeziki pa so tudi precej pogosta usmeritev šole. Večje šole se odločijo večinoma za več usmeritev. (glej Plevnik, 2007: 2; Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007: 16)

Prvi obvezni tuji jezik je angleščina. Vsaka občina sama odloča, kdaj začnejo šole v okviru občine izvajati ta pouk, praksa pa kaže, da je to peto leto šolanja. Vsi učenci morajo izbrati drugi tuji jezik - običajno izberejo nemščino, francoščino in španščino,

ponujeni pa so tudi drugi jeziki. Šola ponudi tretji tuji jezik kot neobvezni. (glej Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007: 16)

### 2.5.3.3 NORVEŠKA

V novem kurikulumu je večji poudarek na temeljnem znanju in spretnostih, večji raznovrstnosti metod in organizacije pedagoškega dela ter bolj individualiziranemu poučevanju. Novi kurikulum pod naslovom Knowledge Promotion se uvaja od jeseni 2006 v vseh razredih od prvega do devetega, v desetem do 12. razreda od 2007 dalje in v 13. razredu od 2008 dalje. (glej Plevnik, 2007: 5)

Poglavitni namen ocenjevanja je napredek učenja in razvoja učenca. Ocena daje povratno informacijo učencem, učiteljem in staršem o poteku izobraževanja in dosežkih. Ocenjevanje mora biti zastavljeno tako, da omogoča učencu razmislek o njegovem delu in napredku in ga motivirati k delu in izrabi njegovih sposobnosti. Učenci morajo biti aktivni pri ocenjevanju in se naučiti prevzemati odgovornost za evalvacijo svojega dela. Ocenjevanje od prvega do sedmega razreda ne vključuje številčnih ocen, od osmega do desetega razreda pa so vključene tudi številčne ocene od ena do šest kot del ocenjevanja. Številčne ocene so novost, v preteklosti so uporabljali besedno šest stopenjsko lestvico. (glej Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007: 18)

Predmetnik ni predpisan, uporabljajo zgolj kurikularne smernice in priporočila. Za izpeljavo osnovnošolskega kurikulumu so odgovorne šolske uprave. Nacionalni kurikulum za desetletno obvezno izobraževanje, ki ga je sprejel državni zbor (1997), daje velik poudarek na skupne predmetne vsebine, hkrati pa omogoča individualno in lokalno prilagajanje. (glej Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007: 18–19)

Razporeditev šolskih ur mora biti usklajena z različnimi aktivnostmi, potrebami integracije, kontinuiteto in razvojem posameznih predmetov. Povezava tem in posebnega projektnega dela naravno in spontano prinaša neenakomerno porazdelitev dolžine učnih ur. Fleksibilni predmetnik dopušča šolam večjo mero fleksibilnosti pri načrtovanju in planiranju šolskega leta, ko se koncentrirajo na posamezna področja zunaj učnih ur, v organizaciji tem in projektnega dela. (glej Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007: 19)

Že v prvem razredu uvedejo prvi tuji jezik, drugega pa v osmem razredu in traja do zaključka obveznega šolanja, torej še v devetem razredu. Učni načrt spodbuja praktično uporabo jezika, v ozadju je teoretično znanje. V načrtovanih spremembah pa kot alternativo obveznemu tujemu jeziku načrtujejo možnost učenčeve izbire, da namesto drugega tujega jezika izbere več ur angleškega jezika. (prav tam)

#### 2.5.3.4 DANSKA

Posebna pozornost velja danskemu osnovnošolskemu sistemu, ki ga v javnosti velikokrat označujejo s termini kot »otroku prijazna šola« in »šola po meri otroka«. Danski osnovnošolski sistem je svojevrsten v odnosu do svojih učencev in bi lahko bil vzor marsikateri drugi državi.

Danska ljudska šola (*folkeskole*) obsega prostovoljno šolsko leto v mali šoli, devet let rednega pouka v okviru šolske obveznosti in prostovoljno deseto šolsko leto. Prvo leto, praviloma pri šestih in ne prej kot pri petih, vstopi učenec v šolo v tako imenovani »kindergarten class«, ki se za razliko od našega ne šteje za prvi razred, temveč kot pripravljalno obdobje, v katerem se bo spoznal s sošolci in učitelji ter življenjem in delom na šoli. Sledi devet oziroma deset razredov, v katerih se učenci spoznajo z obveznimi predmeti in nekaterimi temami, ki jih morajo skupaj predelati z učitelji in z izbirnimi in dodatnimi vsebinami, ki jih izberejo sami. (Moscha, 2001)

Cilje vzgoje in izobraževanja na Danskem sprejema parlament, šolski minister pa določa posamezne učne cilje za vsak predmet, kar je posledica New Public Managementa (NPM - novo javno upravljanje), ki se osredotoča predvsem na rezultate in ne več na sam proces oziroma na pot do rezultatov. Občine in šole se odločajo, po kakšni poti bodo nacionalno določene cilje uresničile. Ministrstvo za šolstvo objavlja navodila za izvajanje predmetnih učnih načrtov, vendar v obliki neobvezujočih priporočil. (po Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007)

Novi zakon o šolstvu je bil sprejet 30. junija 1993 in je začel veljati s 1. avgustom 1994 in je rezultat obsežnih sprememb na področju osnovnih šol, ki so se jih lotili že leta 1987. Lejf Moos, John Krejsler, Klaus Kodof in Bent Brandt Jensen so v svojem članku *Successful school principalship in Danish schools* (2005) zapisali, da je nov

osnovnošolski zakon logična posledica različnih mednarodnih tokov. Tako je neoliberalni vpliv približal ekonomijo šolskemu sistemu, novi osnovnošolski sistem pa je zahtevala tudi harmonizacija z EU. Vsebuje vrsto točk, ki so usmerjene k naslednjim ciljem:

1. v ospredje so pomaknjene možnosti in potrebe posameznega učenca,
2. poudarek je na projektih, ki presegajo posamezne predmete;
3. učitelji naj oblikujejo pouk v tesnem sodelovanju,
4. uvajajo nove oblike ocenjevanja uspešnosti učencev; notranjo evalvacijo, ki nepretrgoma poteka v okviru pouka, in pisno ocenjevanje, ki slikajo bolj celotno in niansirano podobo znanja učencev,
5. v vseh predmetih naj se uporabljajo umetnostne in praktične dejavnosti,
6. uvajajo se novi predmeti, dosednji pa se spreminjajo glede na prihodnje zahteve.

(po Rosig, Kjær, 2001: 98 - 99)

Učitelj spremlja učenca in ga ocenjuje, ocena pa je informacija in osnova za načrtovanje poučevanja za vsakega posameznega učenca. Zakonsko je določeno, da mora šola pomagati vsakemu posameznemu učencu k njegovemu osebnemu in socialnemu razvoju glede na njegove sposobnosti. Učne metode so naravnane k doseganju učenčevega samozaupanja in zanesljivosti. Tak način dela zahteva tesno sodelovanje med šolo in domom, stalni dialog med učitelji, starši in učenci. Starši morajo biti redno seznanjeni, vsaj dvakrat letno o otrokovem osebnem in socialnem razvoju in o njegovih dosežkih. Od prvega do sedmega razreda šola starše informira na sestankih med starši, učitelji in učenci. Od sedmega do desetega leta šola oceni učenca z ocenami od nič do 13.

Danska ima obvezne izbirne predmete v osmem in devetem razredu. Učenci morajo v osmem in devetem razredu izbrati vsaj en obvezni izbirni predmet. Na Danskem imajo učenci osmega in devetega razreda po dve uri tedensko izbirnih predmetov.

Pouk prvega tujega jezika je obvezen za vse otroke od tretjega razreda dalje, drugi tuji jezik je nemščina ali francoščina in je ponujen od sedmega razreda dalje, tretji tuji jezik šola ponudi od osmega razreda dalje.

V šolskem letu 2006/07 se začenjajo obvezni nacionalni eksterni preizkusi znanja v vseh *folkeskol*. V devetletnem osnovnošolskem izobraževanju bodo imeli učenci deset obveznih nacionalnih testiranj iz predmetov: danščina, angleščina, matematika in naravoslovje. Najpomembnejši cilj nacionalnih testiranj je spodbuditi evalvacijsko kulturo v *folkeskole* in povečati pomen naravoslovnih znanosti v vsakodnevnem življenju učencev. (Plevnik, 2007: 2)

Za kakovost pri pouku je odgovorna posamezna šola, ki sama določa organizacijo in načrtovanje pouka. Zato je kakovost v pouku nenehen proces, ki mora vključevati ustrezna prizorišča razvoja kakovosti pa tudi evalvacije. Pri tem ne gre za razvoj »od zgoraj navzdol«, temveč tudi »od spodaj navzgor«. Pojem kakovosti vsebuje tako profesionalne didaktične in metodične prvine kakor tudi element sodelovanja – kolegialnega sodelovanja med učitelji, posebej bistveno pa je sodelovanje med posameznim učiteljem in posameznim učencem. (Rosig, Kjær, 2001: 101)

»Na Danskem je tudi vplivov staršev zelo velik,« je povedala danska osnovnošolska učiteljica Inger Kathrine Bach Nielsen (Didakta, nov./dec. 2004). »Združujejo se v šolske odbore, v katerih so tudi predstavniki učiteljev in učencev. Šolski odbori odločajo o številu šolskih ur, potrjujejo šolski proračun, predstavljajo svoja mnenja občinskemu svetu, ki financira šolo, in podobno,« je še dodala.

Lejf Moos, John Krejsler, Klaus Kodof in Bent Brandt Jensen v svojem članku *Successful school principalship in Danish schools* (2005: 565) poročajo o praksi danskih osnovnošolskih šol. Šole poudarjajo spoštovanje, toleranco in odgovornost; radovednost in aktivno sodelovanje; izkušnje, srečo in samospoštovanje; profesionalnost in kompetence. Udeleženci v šolskem procesu so si enakovredni, bistven za dobro klimo v šoli pa je ravnatelj, ki z demokratičnim vodenjem pozitivno vpliva na zaposlene, ki imajo proste roke pri oblikovanju pouka. Tudi učiteljica Inger Kathrine Bach Nielsen je za revijo *Didakta* (nov./dec 2004) v intervjuju s Carmen Lašič dejala, da ji je všeč »predvsem tesen osebni stik z učenci« ter da so »otroci vzgajani na demokratičen način. Preprosto se integrirajo v družbo, hkrati pa se zelo dobro zavedajo svoje odgovornosti za uspešno delovanje naše demokratične skupnosti.«



### **3. PRENOVA OSNOVNOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA**

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (1995) je temelj Zakona o osnovni šoli iz leta 1996 (Ur.l. RS, št. 12/96). V svetu vedno hitrejših sprememb postajajo inovacije kot prvi in izvirni korak v neznano bodočnost vedno bolj pomembne v primerjavi s spremembami, ki na osnovi preteklih izkušenj popravljajo, dopolnjujejo in razvijajo obstoječe, piše Gobčeva (1991: 153). Slovenija sicer ni delala velikih korakov v neznano, je pa razmišljala o reformi že pred Belo knjigo. Da Slovenija še vedno razmišlja o svojem osnovnošolskem sistemu pa dokazuje vrsta popravkov z Zakonom o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (Zakon o spremembah zakona o osnovni šoli (ZOsn-A), Ur.l. RS, št. 33/1997; Odločba o ugotovitvi, da četrti odstavek 40. člena in peti odstavek 64. člena zakona o osnovni šoli nista v neskladju z ustavo, Ur.l. RS, št. 54/2000; Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (ZOsn-B), Ur.l. RS, št. 59/2001; Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-C), Ur.l. RS, št. 71/2004; Zakon o osnovni šoli (uradno prečiščeno besedilo) (ZOsn-UPB1), Ur.l. RS, št. 23/2005; Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-D), Ur.l. RS, št. 53/2005; Zakon o osnovni šoli (uradno prečiščeno besedilo) (ZOsn-UPB2), Ur.l. RS, št. 70/2005; Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-E), Ur.l. RS, št. 60/2006 (63/2006 popr.); Zakon o osnovni šoli (uradno prečiščeno besedilo) (ZOsn-UPB3), Ur.l. RS, št. 81/2006; Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F), Ur.l. RS, št. 102/2007).

Zakaj se je Slovenija odločila za reformo sem ugotavljala v poglavju 2 (Teoretična izhodišča prenove), nadaljevala pa bom s samo prenovo: od načel, ki jih je potrebno upoštevati pri prenovi šolstva preko drugih zasnov novega osnovnošolskega zakona do samega postopka prenove.

#### **3.1 NAČELA UVAJANJA SPREMEMB V ŠOLSTVU**

Šolskega sistema se ne da spremeniti kar čez noč, zato so snovalci reforme upoštevali načela uvajanja reforme, ki so zapisana v Beli knjigi (1995: 89):

##### *1. Načelo postopnosti in zagotavljanja ustreznih pogojev*

Vsaka sprememba, s katero želimo doseči boljše uspehe, se v šolstvu lahko hitro spremeni v svoje nasprotje, če je vnaprej ne preverimo in ovrednotimo. Ob

upoštevanju že dosežene stopnje razvoja pri nas (npr. izkušnje s pripravo na šolo) se zato zavzemamo za postopno uvajanje vseh potrebnih sprememb v obveznem izobraževanju, hkrati pa to načelo povezujemo z izpopolnjevanjem ustreznih vsebinskih, materialnih, organizacijskih in kadrovskih pogojev.

## **2. Načelo spreminjanja delov v odvisnosti od celote**

Potrebno je načrtno spreminjanje posameznih elementov obveznega izobraževanja, pri čemer mora biti jasno, kako se bodo delne spremembe vključile v sistem obveznega izobraževanja kot celoto. Ni mogoče začeti šolanja leto prej kot sedaj, če temu ne prilagodimo tudi drugih elementov sistema (npr. kurikularnih, ocenjevanja znanja, členitve obvezne šole, različnih oblik diferenciacije, možnih oblik integracije otrok z motnjami v razvoju ter kadrovskih rešitev).

## **3. Načelo mednarodne primerljivosti**

Če želimo postaviti sistem obveznega izobraževanja, ki bo primerljiv s sistemi edukacije v razvitih državah, je treba kritično upoštevati rešitve in izkušnje, ki jih imajo drugod po svetu (npr. pri zagotavljanju kontinuitete med vrtci in šolami ter vstopom v obvezno šolo, pri načinu ocenjevanja in pri prehodu na naslednjo stopnjo izobraževanja).

Poleg izhodiščnih načel je treba pri oblikovanju sistema edukacije upoštevati tudi konkretne družbene razmere in razvojne težnje, povezane z zahtevami po kvalitetni in nerepresivni šoli, ki vzgaja odprtost duha, kritično moč razsojanja in je v oporo pri soočanju z raznimi ideološkimi pritiski, in pa zahteve po doseganju mednarodno primerljivih standardov znanja razvitih dežel in po spoštovanju pluralizma kultur. (prav tam: 16)

### **3.2 DRUGE ZASNOVE NOVE OSNOVNE ŠOLE**

Obravnava dogajanja znotraj nacionalnega šolskega univerzuma je časovno zamejena s pisanjem treh različnih zasnov devetletne osnovne šole in spremljanjem sprejemanja veljavne zakonodaje, kar se je dogajalo v letih od 1990 do 1996.

Prva zasnova *Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje* (1991) je bila napisana na prelomu starega sistema v novega. Prvo obdobje lahko označimo kot obdobje, v

katerem se je podiral družbeni sistem in v katerem naj bi po mnenju Zakrajška (prim.: 1995) politika ne imela moči in interesa za bistvene posege na to občutljivo področje. (Kovač Šebart, 2002: 15)

Druga zasnova *Perspektive razvoja osnovne šole v Republiki Sloveniji* (1992) je bila napisana v času prve Demosove vlade, pri kateri je pomembno, da tedanji minister prof. dr. Peter Vencelj ni gradil na že oblikovani zasnovi, temveč je tako rekoč čez noč. Hkrati pa naj bi to bil čas, ko je bilo nujno ukvarjanje s številnimi usodnimi vprašanji, ki so bila potisnjeno vstran predvsem takrat, ko je bilo treba zagotoviti denarna sredstva za delovanje vzgojno izobraževalnega sistema.

Tretja zasnova *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995) je nastala med vladavino, ki jo je pomembno opredelila velika koalicija med LDS, SLS in ZLSD. Če je verjeti Zakrajšku, je ta nastajala v obdobju, ko se je politika imela čas neposredno vmešavati v strokovne zadeve, položaj pa je po njegovem nekoliko popravila Bela knjiga, ki pa je naj bi imela več pomanjkljivosti. Pripravljali naj bi jo v preozkih krogih, v krogih enako mislečih, preveč naj bi tudi upoštevala razmere v svetu na račun dolgoročne vizije razvoja slovenskega šolstva. S to knjigo je menda šolstvo v Sloveniji izobesilo belo zastavo. (prav tam)

V navedenih besedilih ni pomembnejših razlik, ki zadevajo pripravo izhodišč za zasnovo osnovne oziroma obvezne šole v Sloveniji. Ta so: kritična analiza osnovnošolskega izobraževanja pri nas, analiza sistemov obveznega osnovnošolskega izobraževanja v drugih razvitih državah, priporočila Sveta Evrope in drugih mednarodnih organizacij... V njih ni niti pomembnejših razlik pri opredelitvi, kaj so temeljna vprašanja spreminjanja osnovnošolskega izobraževanja. To so: začetek osnovnošolskega izobraževanja, trajanje obveznega izobraževanja, diferenciacija znotraj osnovnošolskega izobraževanja...

### **3.3 POSTOPEK PRENOVE**

Iz prej navedenih teoretičnih izhodišč je vlada na podlagi Bele knjige novembra leta 1995 izmed predlaganih strokovnjakov imenovala Nacionalni kurikularni svet (NKS), ki naj bi vodil vsebinsko prenovo izobraževanja. Skupino je sestavljalo okoli 25 uglednih strokovnjakov, ki so predstavljali vrhovno telo vsebinske preнове in hkrati

vrh piramide, katero so sestavljale še razne komisije za posamezne predmete in študijske skupine. (po Pretnar, 2000: 42) Ob NKS – ju je leto dni deloval tudi Sosvet praktikov, sestavljen iz zelo uspešnih učiteljev, ki so tehtali, koliko so predlagane spremembe izvedljive v praksi.

Predlog predmetnika za devetletno osnovno šolo in predloge učnih načrtov za posamezen predmet so tako tehtali na vseh ravneh, usklajevali pomisleke, izpopolnjevali predloge, nato pa je usklajeno različico dokončno sprejel Nacionalni kurikularni svet. Predal jo je v uradno potrditev Strokovnemu svetu RS za splošno izobraževanje, ki je najvišje strokovno telo na področju vzgoje, kar zadeva splošno izobraževanje (imamo namreč tudi strokovna sveta za poklicno in strokovno izobraževanje ter za izobraževanje odraslih, ki pa se ne ukvarjata z osnovno šolo). Strokovni svet je večino učnih načrtov za obvezne in za izbirne predmete potrdil v drugi polovici leta 1998, nekaj pa še spomladi 1999. (Pretnar, 2000)

Nacionalni kurikularni svet je prenehal delovati januarja 1999, ko so dejansko uvajanje novosti prevzeli Zavod RS za šolstvo in šole, ki so se prve prijavile na poskusno uvajanje devetletke.

Med tem je Državni zbor republike Slovenije 14. februarja 1996 sprejel nov Zakon o osnovni šoli in tako je devetletka dala nov pečat slovenskemu osnovnošolskemu izobraževanju. V postopno uvajanje programa devetletne osnovne šole so se na podlagi Odredbe o postopnem uvajanju programa devetletne osnovne šole (Ur.l. RS, št. 22/99, 77/00 in 62/01) lahko prijavile osnovne šole, ki so imele dovolj prijavljenih učencev in so izpolnjevale kadrovske, prostorske in druge pogoje in imajo za izvajanje programa dovoljenje ministrstva.

V letu 1999/2000 je v prvem krogu začelo izvajati devetletko 39 šol, v letu 2000/01 še 57 ter 66 v šolskem letu 2001/02 (po Krek, Kožuh, Kovač Šebart, 2004), ki so izpolnjevale zahteve ministrstva in so hkrati s temi zahtevami izpolnjevale tudi pogoj, ki je določal, da s poskusnim uvajanjem soglašajo tudi starši. Prav starši so imeli odločilno vlogo, saj v kolikor šola ni dobila zadostno število podpisov, poskusno izvajanje devetletke ni bilo možno. (po Ministrstvo za šolstvo in šport, 2004: 5)

Tabela 3.2 prikazuje dinamiko prehoda iz osemletnega v devetletno osnovnošolsko izobraževanje. V šolskem letu 2003/2004 se je devetletni program osnovnega šolanja izvajal v vseh slovenskih šolah. Osemletno izobraževanje se bo v celoti izteklo v šolskem letu 2007/08 in bo od šolskega leta 2008/09 osnovnošolsko izobraževanje potekalo samo še po programu devetletne osnovne šole.

Postopno uvajanje še posebej pozorno spremljajo strokovnjaki iz šol, Zavoda RS za šolstvo, Nacionalna in področne komisije za uvajanje in spremljanje novosti in programov v vzgoji in izobraževanju, Pedagoškega inštituta in posameznih fakultet. Zelo pomembna je tudi mreža mentorskih šol, ki so vključene v svetovalno delo in pomoč tistim šolam, ki so vstopile v prenovu s šolskim letom 2003/2004 (frontalno vse osnovne šole s 1. in 7. razredom) in s svojimi izkušnjami, nasveti in predlogi olajšujejo prehod na devetletno osnovnošolsko izobraževanje drugim osnovnim šolam.

Tabela 3.2: Dinamika prehoda na program devetletne osnovne šole za vse učence

2003/2004		2004/2005		2005/2006		2006/2007		2007/2008		2008/2009	
8-letka	9-letka	8-letka	9-letka	8-letka	9-letka	8-letka	9-letka	8-letka	9-letka	8-letka	9-letka
	1.r		1.r		1.r		1.r		1.r		1.r
1.r			2.r		2.r		2.r		2.r		2.r
2.r		2.r			3.r		3.r		3.r		3.r
3.r		3.r		3.r			4.r		4.r		4.r
4.r		4.r		4.r		4.r			5.r		5.r
5.r		5.r		5.r		5.r		5.r			6.r
	7.r		7.r		7.r		7.r		7.r		7.r
7.r			8.r		8.r		8.r		8.r		8.r
8.r		8.r			9.r		9.r		9.r		9.r

Vir: Ministrstvo za šolstvo in šport, 2008

Osnovnošolsko izobraževanje izvajajo osnovne šole, osnovne šole s prilagojenim programom, glasbene šole in zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Osnovnošolsko izobraževanje odraslih je organizirano v osnovnih šolah za odrasle in na ljudskih univerzah, za tujce pa je organizirana mednarodna šola. (po Ministrstvo za šolstvo in šport, 2008)

#### 4. SPREMEMBE, KI JIH JE PRINESLA DEVETLETKA

Teoretična izhodišča prenove so nakazala, kakšna bi morala biti nova šola. Zagotavljati mora pravico do izobraževanja, biti mora odraz sodobnega časa, pripravljati mora posameznike na spopad z globalizacijo in tržno naravnanim

gospodarstvom, predvsem pa mora vzgajati v duhu evropskih vrednot, kot so strpnost, demokracija in vseživljenjsko učenje. Skandinavske države pa nam kot vzornice nakazale tudi bolj konkretne spremembe kot je neštivilčno ocenjevanje, izbirni predmeti, fleksibilen predmetnik ter učenje dveh tujih jezikov, večina pa nudi tudi možnost izbire tretjega tujega jezika. Analiza skandinavskih držav, predvsem Danske kažejo na visoko stopnjo avtonomnosti šol, kar jim omogoča projektno delo, lažje delo z manjšimi skupinami učencev pa tudi lažje šolske torbe. V nadaljevanju bom raziskala in sistematizirala konkretne spremembe, ki jih je vnesla devetletka.

Spremembe, ki jih je vnesla devetletna osnovna šola, sem razdelila na podlagi delitve, ki jo je deloma nakazala že Branka Čagran (1999), ko je raziskovala, kateri dejavniki vplivajo na uspešno vpeljevanje devetletke:

*1. eksterni dejavniki (programske in sistemske rešitve):*

- organizacijski nivo,
- didaktični nivo,
- kurikularni nivo;

*2. interni dejavniki (vezani na subjekte vzgojno – izobraževalnega procesa):*

- doživljanje učencev,
- doživljanje učiteljev,
- doživljanje staršev,
- doživljanje svetovalnih delavcev,
- doživljanje ravnateljev.

S takšno delitvijo je možno sistematično preučiti vse spremembe, ki so bile vnesene z reformo osnovnošolskega izobraževanja, poleg tega pa je možno izpostaviti doživljajski vidik vseh vpletenih, ki najbolje vedo, s kakšnimi težavami in pozitivnimi presenečenji so se srečevali.

## **4.1 ORGANIZACIJSKI NIVO**

### **4.1.1 ZGODNEJŠI VSTOP V OSNOVNOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE**

Vstop v šolo s šestim letom je pomembna, a dejansko manjša sprememba, kot se morda zdi. Otroci so pri vstopu v šolo (tako kot v večini držav z visoko razvitim šolskim sistemom) stari približno enako kot v sedanji pripravi na šolo (t.i. mala šola). (glej **Tabelo 2.1**)

Bela knjiga (1995: 95) pojasnjuje, da so se za podaljšanje osnovne šole na devet let odločili zato, ker bi želeli s tem omiliti časovni pritisk in obremenitve učencev in učenk v sedanji osnovni šoli, hkrati pa bi želeli, podobno kot v večini razviti evropskih držav, dvigniti izobrazbeno raven državljanov in državljanek.

To je sicer drugačna organizacijska in vsebinska rešitev. Priprava na šolo je bila leto dni pred vstopom v šolo obvezna za vse otroke, na izvedbeni ravni pa je potekala različno, gledano zgolj organizacijsko - v obliki celodnevne priprave na šolo in v obliki skrajšanega programa. Njeno teoretsko ozadje je v marsikaterem elementu primerljivo z vstopom otrok v osnovno šolo s šestimi leti. Spoznanja strok namreč kažejo, da je za otrokov razvoj pomembno sistematično in strokovno ukvarjanje z njim že v obdobju od tretjega leta otrokove starosti. (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2004: 9)

Enak namen kot s programom priprave na šolo je lahko tako bolj kakovostno dosežen, če otrok s šestimi leti vstopi v šolo, sam šolski program pa je pripravljen na način, da otroku glede na njegovo starost omogoča celovit razvoj, pridobivanje izkušenj, spretnosti in znanja.

V prid zgodnejšemu vstopu v šolo govorijo tudi podatki primerjalnih analiz, ki pokažejo, da v večini evropskih držav vstopajo otroci v šolo s šestimi ali celo petimi leti. Prav v zadnjih letih sta tudi Norveška in Švedska (gre za državi, ki imata z nami tudi zelo primerljiv sistem predšolske vzgoje) starostno mejo vstopa v šolo spremenili iz sedmih na šest let. (prav tam)

#### **4.1.2 DELITEV NA TRILETJA (TRIADE)**

Razdelitev na razredno (1. - 4. razred) in predmetno (5. - 8. razred) stopnjo, kot smo jo poznali v osemletki, je v devetletki nadomestila razdelitev na triletja (triade). Od prvega do tretjega razreda je prva triada, od četrtega do šestega razreda druga in od sedmega do devetega razreda je tretja triada. Tak sistem naj bi po mnenju strokovnjakov omogočil postopnejše in s tem lažje prehajanje iz nižjih v višje razrede.

Členitev osnovne šole na predmetno in razredno stopnjo ne ustreza zakonitostim in dinamiki otrokovega razvoja ter vlogi učenja na posameznih razvojnih stopnjah (po Educational Provision..., 1993; Early Childhood Education Explained, 1991; Breedkamp, 1986 v Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 1995: 96). Prehod iz razredne na predmetno stopnjo je preoster. Vsebinsko in metodično je namreč predmetni pouk postavljen tako (temelji na formalno – logičnem mišljenju), da zahteva od vseh otrok hkrati (kronološka starost približno enajst let) preskok na kakovostno višjo stopnjo razvoja. Znanje postane ob prehodu na predmetno stopnjo tudi zelo razdrobljeno, transferna vrednost vsebin se poslabša, saj različne predmetne učiteljice oziroma učitelji pogosto poučujejo »drug mimo drugega«. (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 1995: 96)

#### **4.1.3 NACIONALNI PREIZKUSI ZNANJA**

V osemletki smo poznali eksterno preverjanje znanja, ki so ga učenci opravljali konec osmega razreda in si z njim pridobili točke, ki so jih potrebovali za vpis v želeno srednjo šolo. V devetletki se znanje preverja s t.i. nacionalni preizkusi znanja (NPZ) in sicer konec druge in tretje triade. Včasih so učenci opravljali preizkuse tudi konec tretjega razreda in sicer iz materinščine (slovenščine, italijanščine, madžarščine) in matematike. Konec šestega razreda se opravljajo preizkusi iz materinščine, matematike in tujega jezika, konec devetega razreda pa iz matematike, materinščine in enega izmed ostalih obveznih predmetov, ki ga vsako leto posebej za vsako šolo določi Ministrstvo za šolstvo in šport (MŠŠ). Nekdaj so se NPZ – ji opravljali prostovoljno ne glede na zaključeno triado, danes pa so preverjanja obvezna konec devetega razreda. Od uvedbe do danes se je spremenil tudi pomen samih nacionalnih preverjanj. Včasih so pomenila le zbiranje točk za vpis za v srednjo šolo, nato se preverjanja ni uporabljalo v kakršnekoli namene, uporabljali so jih tudi kot



enakovreden del z zaključenimi ocenami konec devetega razreda. Trenutno so v funkciji zbiranja točk v drugem krogu vpisa v srednje šole, če imajo te omejitve vpisa.

Enotne (standardizirane) preizkuse znanja pripravijo strokovne skupine. Kot zatrjujejo pripraviljavci nove šole, je izhodišče zunanjega preverjanje in ocenjevanja znanja med drugim skrb za to, da bi imeli vsi učenci enake izobraževalne možnosti, da bi lahko ob koncu posameznih obdobij v enakih okoliščinah in z odgovori na enaka vprašanja in naloge pokazali svoje resnično doseženo znanje. Znanje bi tako postalo primerljivo.

#### **4.1.4 OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI**

Otroci s posebnimi potrebami so tisti otroci, ki imajo ovire, primanjkljaje, slabosti, težave in motnje na področju gibanja, zaznavanja, govora, čustvovanja, vedenja in učenja (Galeša 1992 v Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 1995: 115). Strokovnjaki ugotavljajo, da je v populaciji otrok, starih tri do sedemnajst let po evropskih normah okoli 20 do 25% otrok s posebnimi potrebami; med njimi ima 37% otrok učne težave, 30% govorne težave, 18% je duševno prizadetih, 8% jih ima čustvene težave, 1% sestavljalne motnje, 1% ortopedske težave, 1% gluhih, 0,5% slepih, 0,05% je gluhih in slepih in 3% jih ima druge težave. V prvih štirih skupinah je kar 93% otrok, večinoma pa se jih izobražuje v redni osnovni šoli. (Sprinthall, 1990 prav tam)

Veliko avtorjev uvršča med otroke s posebnimi potrebami tudi nadarjene otroke, ki tako to skupino še razširjajo. To naj bi bili učenci in učenke, ki potrebujejo posebno izobraževanje, da bi lahko razvili svoje zmožnosti. Vsem otrokom s posebnimi potrebami je skupno to, da zahtevajo diferencirane in individualizirane oblike izobraževanja.

V devetletni program OŠ se v skladu z odločbo o usmeritvi (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Ur.l. RS, št. 54/00) vključujejo tisti učenci s posebnimi potrebami, za katere strokovna komisija ugotovi, da lahko glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oz. motnje dosegajo standarde osnovnošolskega programa ob ustrezni prilagoditvi organizacije, načina preverjanja znanja. (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2004: 26)

Učenci s posebnimi potrebami, za katere bo strokovna komisija ugotovila, da tem zahtevam, kljub možnostim navedenih prilagoditev in dodatni strokovni pomoči in prilagoditvi programa, ne morejo zadostiti, bodo usmerjeni v prilagojene programe, ki zagotavljajo enak izobrazbeni standard kot program devetletne osnovne šole ali pa v prilagojene programe devetletne osnovne šole, ki ne zagotavljajo pridobitve enakovrednega izobrazbenega standarda. (prav tam)

#### **4.1.5 NAPREDOVANJE UČENCA IN DESETO LETO ŠOLANJA**

Po obstoječi ureditvi učenci v prvem in drugem obdobju razredov ne ponavljajo. Izjemoma lahko učenec prvega oziroma drugega obdobja zaradi slabšega učnega uspeha ali zaradi drugih opravičljivih razlogov ponavlja razred, če to zahtevajo njegovi starši ali ponavlja razred na predlog učitelja in šolske svetovalne službe v soglasju s starši. Z naslednjim šolskim letom bodo učenci lahko ponavljali razred tudi v drugi triadi brez soglasja staršev.

V tretjem triletju, torej od sedmega do devetega razreda učenec napreduje v naslednji razred le, če ima pri vseh predmetih pozitivne ocene. V sedmem in osmem razredu ima lahko največ dve negativni oceni, ki ju lahko popravi konec šolskega leta s popravnim izpitom. Tega lahko opravlja največ dvakrat. Konec devetega razreda ima lahko učenec več negativnih ocen, ki jih prav tako popravi s popravnimi izpiti, vendar se ne more udeležiti nacionalnega preverjanja znanja, preden nima vseh ocen zaključenih pozitivno. (po Pretnar, 2000)

Učenci in učenke, ki so bili ob koncu devetega razreda pozitivno ocenjeni iz vseh predmetov, niso pa uspešno opravili zaključnega preverjanja znanja iz posameznih ali vseh predmetov, se lahko vključijo v deseto leto šolanja (kompenzacijsko leto), po katerem ponovno opravljajo zaključno preverjanje znanja. Enako velja tudi, če želijo izboljšati uspeh pri zaključnem preverjanju znanja in če menijo, da bi jim bilo deseto leto šolanja pri tem v pomoč. Učenci in učenke, ki kljub možnosti ponavljanja posameznih razredov niso uspešno končali obveznega izobraževanja, dobijo potrdilo o opravljeni obveznosti izobraževanja z navedbo najvišjega razreda, ki so ga uspešno zaključili. (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 1995: 112)

## **4.2 DIDAKTIČNI NIVO**

Iz organizacijskih sprememb se bomo preselili nižje na didaktično raven, ki preučuje predvsem način, metode in organizacijo poučevanja. Sam pojem in izraz didaktika sta grškega izvora (*didaskhein* – poučevati, učiti, ukazovati). Naši prvi pedagoški pisci so izraz didaktika radi prevajali v ukoslovje, mi pa bomo spričo različnih avtorjev sprejeli definicijo, da je didaktika teorija o izobraževanju in pouku. Kot pedagoška veda proučuje obče zakonitosti načrtovanja, uresničevanja in preverjanja ciljnih teleoloških, vsebinskih, metodičnih in organizacijskih vzgojno – izobraževalnih sestavin pouka in izobraževanja tudi zunaj pouka, njihove strukture in procese, ki so v osnovni skupini vsakršnemu formalnemu in neformalnemu izobraževanju, poučevanju in učenju. (po Strmčnik, 2001: 17 – 20)

### **4.2.1 VZGOJA V ŠOLI**

Vprašanje vzgoje je burilo laično in strokovno javnost že pred samo uvedbo devetletke, največkrat pa se je pojavljalo v tandemu z vprašanjem verouka v šoli. Na eni strani so argumentirali socializacijsko funkcijo šole, na drugi strani pa se pojavljali pomisleki, saj je vzgoja vselej vrednotno naravnana.

Devetletna šola je bila uvedena brez vzgojne komponente, ukinili so tudi ocenjevanje vedenja v šolskih klopeh. Tudi na tem področju je prišlo do sprememb, saj bo po novem vsaka šola načrtovala svoje delo na področju vzgoje z vzgojnim načrtom. Šola ga bo sprejela v istem roku in po istem postopku kot letni delovni načrt. Snovalci Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli so se odločili za vzgojnost v šoli, ker je »vzgoja v šoli v globaliziranem svetu in ob soobstoju različnih kultur izjemno pomembna, saj lahko vodi k strpnemu sobivanju in sodelovanju vseh ljudi. Sodobni svet poleg izločevalne tekmovalnosti spoznava, da je prav tako pomembno tudi sodelovanje vseh ljudi, vključevanje različnih pogledov in sobivanje.« (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007) Največjo vlogo pri tovrstnem vzgajanju ima nedvomno predmet Državljska vzgoja in etika, ki z učnim načrtom pokriva prej omenjene vsebine.

Z vzgojnim načrtom bo šola na osnovi zakonsko določenih ciljev v sodelovanju s starši in učenci določila način uresničevanja vrednot, pohvale, priznanja, nagrade, vrste vzgojnih ukrepov in sprejela pravila šolskega reda, v katerih opredeli pravila

obnašanja in ravnanja ter kršitve pravil, odgovornosti in dolžnosti učencev, vzgojne ukrepe, organiziranost učencev, opravičevanje odsotnosti, načine zagotavljanja varnosti, sodelovanje pri zagotavljanju zdravstvenega varstva učencev in druga področja, nadalje razlaga MŠŠ.

#### **4.2.2 UČNA DIFERENCIACIJA, INDIVIDUALIZACIJA IN NIVOJSKI POUK**

Šolska diferenciacija v današnjem pomenu izgublja svoj izbirno ločevalni namen, največkrat po učni storilnosti in ga nadomešča s prilagajanjem pouka učencem, usmerjevalni, svetovalni, pomočniški in socializacijski funkciji, ki naj bi učence prek občasnega razdvajanja predvsem združevala. Učna diferenciacija je torej pretežno organizacijski ukrep, s katerim demokratično usmerjamo učence po njihovih določenih razlikah v občasne ali stalne homogene in heterogene učne skupine, da bi tako šola z bolj prilagojenimi učnimi cilji, vsebinami in didaktično metodičnim stilom dela bolje uresničevala socialne in individualne vzgojno izobraževalne namene. Razume se, da so tiste diferenciacije, ki trajno ločujejo učence,..., ne le skrajno nedemokratične, marveč tudi reakcionarne. (po Strmčnik, 1987: 11 – 12)

Skladna in dopolnilna z učno diferenciacijo je učna individualizacija didaktično načelo, ki zahteva od šole in učitelja, da odkrivata, spoštujeta in razvijata utemeljene individualne razlike med učenci, da skušata sicer skupno poučevanje in učenje čimbolj individualizirati in personificirati, se pravi prilagoditi individualnim vzgojnimi in učnim posebnostim, potrebam, željam in nagnjenjem posameznega učenca ter mu omogočili kar se da samostojno delo. (prav tam: 13)

V nasprotju z diferenciacijo, ki je pretežno socialno sociološki pojem, je težišče individualizacije v njeni antropogeni, subjektivni psihološki pogojenosti. Diferenciacija je, nanašajoč se na skupine učencev, socialno obsežnejša, a v prilagajanju posamezniku je revnejša. Nasprotno pa je individualizacija v svoji socialni razsežnosti podrejena diferenciaciji, a je po psihološki subjektivni naravnosti na posameznika, po demokratičnosti in humanosti nadrejena diferenciaciji. (prav tam: 14)

Poznamo različne oblike diferenciacije, ki se izvajajo v različnih triadah devetletke.

#### **4.2.2.1 NOTRANJA DIFERENCIACIJA**

Za notranjo diferenciacijo in individualizacijo je značilno, da ohranjata naravno heterogene učne razrede in oddelke. Sestava razreda je vseskozi enaka, učenci so vseskozi skupaj, ne glede na učne sposobnosti. Nasprotno so homogeni razredi enovito sestavljeni glede na učne sposobnosti. Notranja diferenciacija in individualizacija individualne zmožnosti, potrebe in želje učencev skušata upoštevati znotraj razreda in sicer z variranjem učnih ciljev in vsebin ter še zlasti socialnih učnih oblik, metod in učne tehnologije ter z vključevanjem individualizirane učne pomoči in drugih specialnih korektiv in kompenzatorskih ukrepov. (po Strmčnik, 2001: 378) Ta oblika je nedvomno najbolj sprejemljiva, odobravajo jo tudi strokovnjaki. Delo učitelja z vsakim učencem posebej, zahteva majhno število učencev v razredu. »Zato si takšne oblike dela skorajda ni mogoče privoščiti vso osnovno šolo« razlaga Bogi Pretnar (2000: 18 – 19) Notranjo diferenciacijo in individualizacijo se v devetletki izvaja v prvem triletju.

#### **4.2.2.2 FLEKSIBILNA DIFERENCIACIJA**

Bela knjiga (1995: 114) fleksibilno diferenciacijo označuje kot kombinacijo zunanje in notranje diferenciacije, s tem da ima slednja večji delež. Pri predmetih, pri katerih se izvajajo navedene oblike diferenciacije, so učenci in učenke večino časa v heterogenih, to je matičnih oddelkih, kjer predelujejo temeljno učno snov, največ 25% časa pa v homogenih oddelkih, v katerih poteka pouk na zahtevnostnih ravneh. Te poznamo pod terminom nivojski pouk. Tak način izvajanja devetletka pozna v četrtem, petem in šestem razredu.

V sedmem razredu se učence in učenke razporeja na zahtevnostne ravni po oddelkih le v obliki izrazitejše notranje in fleksibilne diferenciacije. V tem letu poteka tudi intenzivno spremljanje učencev in učenk, kar je v pomoč pri razporejanju na zahtevnostne ravni v osmem in devetem razredu. (prav tam)

#### **4.2.2.3 DELNA ZUNANJA DIFERENCIACIJA**

Delna zunanja diferenciacija v devetletki pomeni, da pri pouku materinščine, matematike in prvega tujega jezika vse šolsko leto poteka nivojski pouk. Pouk poteka v ločenih skupinah. V njih sedijo vrstniki s podobnim znanjem in sposobnostmi - homogene skupine. Pouk vseh drugih predmetov pa poteka v matičnem oddelku, kjer

so skupaj stalni sošolci. To si heterogene skupine. Takšna oblika pride na vrsto samo v osmem in devetem razredu.

Pri delni obliki zunanje diferenciacije je potrebno vgraditi naslednje varovalke: učna zahtevnost ne sme pasti pod trenutne učenčeve zmožnosti, šibkejše učence je potrebno zaščititi pred vsakršno obliko diskriminacije, učne skupine učno šibkejših morajo biti manjše, učitelje teh skupin morajo odlikovati strpnost, vztrajnost, empatija, v vseh skupinah mora biti kakovostna notranja diferenciacija in individualizacija, v skupinah je potrebno poskrbeti za kakovostno opremljenost z učno tehnologijo. (Strmčnik, 2001: 386)

Ob upoštevanju navedenih meril in strokovnem svetovanju na šoli se o zahtevnosti ravni odločijo učenci in učenke. V osmem in devetem razredu lahko učenci in učenke prihajajo z ene na drugo zahtevnostno raven ob zaključku posameznih ocenjevalnih obdobij, izjemoma tudi med ocenjevalnim obdobjem. (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 1995: 114 - 115)

#### **4.2.2.4 ZUNANJA DIFERENCIACIJA**

Z zunanjo diferenciacijo označujemo tako šolsko ali učno organizacijo, pri kateri so učenci, običajno po storilnostnih merilih, se pravi po učnih sposobnostih in tempu napredovanja, bolj ali manj administrativno razdeljeni v relativno homogene, prostorsko trajno ločene skupine z neenotnimi vzgojno izobraževalnimi cilji in vsebinami. (Strmčnik, 2001: 384)

»Totalna in prezgodnja zunanja diferenciacija na osnovnošolski stopnji ima le dve prednosti, je organizacijsko enostavnejša in cenejša. Zato pa vsebuje vrsto splošno znanih slabosti,« razlaga Strmčnik (2001: 385) Velikokrat namreč je že bilo dokazano, da totalna in prezgodnja zunanja diferenciacija utrjuje in pogloblja socialno razslojevanje učencev. Poleg tega pri učno šibkejših učencih povzroča negativno samopodobo, saj se ti učenci neprestano prilagajajo in identificirajo s pretirano znižanimi pričakovanji svojih učiteljev in okolja nasploh. Takšnemu razlikovanju učencev stroka pri nas odločno nasprotuje, devetletka pa ga ne pozna.

Slepemu uvajanju diferenciacije nasprotuje mnogo avtorjev; med drugim tudi Slavin, ki je rezultate svojih različnih študij strnil v ugotovitev, da je grupiranje učencev v nivojske skupine učinkovito le, če so metode poučevanja in učno gradivo prilagojeni potrebam učencev, do podobnega zaključka sta prišla tudi Askew in William (po Žagar, 2004).

Prednosti nivojskega pouka naj bi bile po mnenju strokovnjakov, da pouk poteka v manjših in glede na znanje bolj homogenih skupinah, kar omogoča, da pouk poteka bolj kakovostno in prilagojeno posameznemu učencu, kar potrjujejo tudi izkušnje OŠ Trnovo. »Posledica take organiziranosti ni povečanje ur v razredu ali delavcev, v kolektivu pa prinaša inovativno delovno ustvarjalnost in pozitivni nemir,« je opisala izkušnje z nivojskim poukom Piškurjeva (1991: 133) Tudi Alenka Taštanoska, državna sekretarka Ministrstva za šolstvo in šport (Didakta, feb./mar. 2000) zavrača očitke, da bodo otroci na nižjih nivojih za karkoli prikrajšani. »Prevečkrat otrokom postavljamo previsoke in prezahtevne cilje. Sama vidim v delni zunanji diferenciaciji možnost, da otroci v skladu s svojim sposobnostmi tudi lažje osvajajo cilje, pa tudi učitelji se bolj homogeni skupini lahko lažje in bolje posvetijo,« je še povedala.

#### **4.2.3 OPISNO OCENJEVANJE**

Primerjalne študije sistemov ocenjevanja (Assesmet of Pupil..., 1989; Razdevšek – Pučko, 1992; Curriculum Reform..., 1993; Measures to Combat..., 1994) kažejo, da je številčno ocenjevanje znanja v nižjih razredih osnovne šole izjema in da načrtujejo spremembe tudi tiste države, ki tako ocenjevanje še imajo. (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 1995: 105)

Tukaj ne moremo mimo dveh skrajnih pogledov na ocenjevanje. Prvi poudarja, da je pri napredovanju na višjo stopnjo izobraževanja učiteljevo oziroma učiteljičino poznavanje učenca oziroma učenke v daljšem obdobju šolanja pomembnejše in bolj celostno od enkratnega merjenja znanja. Drugi gradi na enkratnem in zunanjem preverjanju znanja ob napredovanju na višjo stopnjo šolanja. Res je sicer, da otroka nihče ne pozna bolje kot njegova učiteljica oziroma učitelj, vendar se ob tem postavlja vprašanje izenačevanja pogojev izobraževalnega procesa in standardov znanja za celo generacijo učenk oziroma učencev na prehodih oziroma ob koncu

izobraževanja. Samo zunanje preverjanje ne nudi celostnega pregleda otrokovega razvoja in napredka.

Zato je v Beli knjigi izoblikovan predlog, da bi kot osnovo za zapis opisne ocene uporabljali nacionalne obrazce, v katerih bi bili razčlenjeni cilji/standardi znanja za posamične predmete. Skladno s priporočili je pripravljena ređovalnica za opisno ocenjevanje, v kateri so razčlenjeni cilji/standardi znanja za posamične predmete. (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2004: 15) Kljub nacionalnim obrazcem pa prve izkušnje z opisnim ocenjevanjem kažejo, da bi bilo pri izobraževanju učiteljev treba še več pozornosti posvetiti temu, da bi učitelji znali ločiti, kdaj ocenjujejo doseženo znanje in kdaj ocenjujejo učenčev osebni interes za predmet ter kdaj zapis ocene preide v oceno učenčevih osebnostnih lastnosti in vedenja. (Krek, Kožuh, Kovač Šebart, 2004) Kritični do opisnega ocenjevanja sta bili tudi Marjeta Doupona Horvat in Barbara Neža Brečko iz Pedagoškega inštituta (2004), saj sta s svojo raziskavo ugotovili, da opisno ocenjevanje ohranja značilnosti številčnega ocenjevanja, saj ne omogoča učiteljem, da bi oceno lahko zapisali, kaj se je otrok v določenem obdobju naučil, kateri standard je pravzaprav dosegel, kaj bi se še moral naučiti... Menita tudi, da bi se dalo marsikaj spremeniti, če bi učiteljem pri pisanju opisnih ocen dopustili veliko več svobode pri opisovanju znanja otrok, ki jih učijo.

Kakorkoli že, devetletka je uvedla opisno ocenjevanje, vendar se ga ne uporablja vseh devet let osnovnošolskega izobraževanja enako. V prvi triadi se je uporabljalo le opisno ocenjevanje, v drugi triadi kombinacija opisnega in številčnega ter v tretji triadi pa le številčno ocenjevanje. Ocenjevanje se je od uvedbe devetletke do danes vseskozi spreminjalo. Danes za drugo ocenjevalno obdobje velja, da se znanje učencev med šolskim letom ocenjuje s številčnimi ocenami, ki jih učitelj ustno obrazloži. Ob koncu prvega in drugega ocenjevalnega obdobja učitelj številčne ocene obrazloži pisno.

Devetletka je prinesla še eno spremembo v zvezi z ocenjevanjem. Splošni učni uspeh je z letošnjim šolskim letom ukinjen. Snovalci novega zakona so prepričani, da splošni uspeh nima jasno določenih standardov in omogoča umeščanje učencev v nejasno postavljene kategorije, vzpodbuja tekmovalnost brez natančnih kriterijev in odvrta pozornost od posamičnih področij, ki kažejo na močna in šibka področja



učencev ter končno smer k nadaljnjemu izobraževanju. (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007)

#### **4.2.4 NOVE METODE IN OBLIKE POUČEVANJA**

V nove učne načrte so vgrajene različne metode in oblike poučevanja, ki naredijo pouk bolj raznolik in zanimiv, hkrati pa vključujejo metode in oblike poučevanja, ki so še posebej primerne za mlajše učence. Tudi v učnih načrtih za učence višjih razredov je še posebej velik poudarek na eksperimentalnem in problemskem učenju. (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2004: 30) »Pristop, ki temelji na aktivnih oblikah in metodah dela in na bolj »življenjski« obravnavi vsebin (učno ciljni pristop), je tisti, ki naj bi učence usposabljal za uporabo osvojenega znanja in na tak način prispeval tudi k »pripravljanju učencev na kakovostno življenje,« je prepričan direktor Zavoda RS za šolstvo Alojz Pluško (Educa, 2003/04)

Pluško je povedal tudi, da tako s konceptualnimi kot vsebinskimi rešitvami devetletne šole želijo preseči pomanjkljivost, na katero »šolniki« in starši opozarjajo že vrsto let; to je pretirano hitenje pri podajanju snovi v šoli zaradi preobsežnosti učnih načrtov in odlaganje prevelikega dela učenja iz šole na dom. S podaljševanjem osnovne šole na devet let je omiljen časovni pritisk in obremenitev učencev. Več časa je predvidenega za uporabo različnih metod in oblik poučevanja, večji poudarek je na različnih izobraževalnih vsebinah in različnih področjih vzgoje ter večji socialno integracijski vlogi šole.

Posebna pozornost je bila posvečena temu, da so v vse učne načrte v večji meri vgrajene aktivne oblike učenja in različne metode poučevanja. Učne načrte so razbremenili odvečne faktografije. V njih so zagotovili dovolj časa za ponavljanje, utrjevanje, iskanje različnih poti in s tem tudi za ustvarjalnost, ustno preverjanje in ocenjevanje znanja. Cilje so postavili tako, da posegajo na različna področja učenčevega razvoja, od spoznavnega, socialnega, čustvenega do gibalnega in moralnega in tako, da so prevladujoči višji kognitivni cilji (reševanje problemov, primerjanje, analiziranje ...) v primerjavi z nižjimi kognitivnimi cilji.

#### **4.2.5 DVA STROKOVNA DELAVCA V PRVEM RAZREDU**

Starost otrok ob vstopu v šolo je šest let. Njihovi starosti so prilagojene metode in pristopi poučevanja, zato v prvem razredu hkrati poučujeta učitelj razrednega pouka in vzgojitelj predšolskih otrok, izjemoma pa lahko tudi dva učitelja razrednega pouka. Kot drugega učitelja v prvem razredu lahko šola zaposli tudi pripravnika. Hkratno delo dveh strokovnih delavcev poteka v polovici ur pouka.

Glede poučevanja učiteljice in vzgojiteljice, ki sta si za poučevanje v novem prvem razredu pridobili dodatna znanja, je Področna kurikularna komisija za osnovno šolo (PKK za OŠ) sprejela priporočila, v skladu s katerimi:

1. je strokovni status obeh enak,
2. učiteljica in vzgojiteljica se sami dogovorita, pri katerih urah (predmetih, predmetnih področjih) in na kakšen način bosta poučevali skupaj,
3. delo opravljata po načelih timskega dela, skupaj načrtujeta in opredelita, katero področje katera koordinira, interakcija v razredu pa je prepuščena obema.

(Ministrstvo za šolstvo in šport, 2004)

Neposredne izkušnje so pokazale, da je izrazita prednost vzgojiteljice v tem, da obvlada nekatere drugačne didaktične poti, ki niso tako tipične za šolo. Pogosto prav vzgojiteljica pokaže tisto pravo mero obremenitev učencev, pojasni in utemelji pomen proste igre med načrtovanimi dejavnostmi, izbere ustrezno igro za pridobivanje znanja ali spretnosti oziroma pokaže, kako z igro otroci lažje, učinkoviteje in hitreje prihajajo do novih spoznanj. Prednost učiteljice pa se je izkazala predvsem v tem, da bolje pozna učne načrte, da pozna šolski sistem in da ima izkušnje z uporabo učbenikov in delovnih zvezkov. Vsaka na svoj način pripomoreta k načrtovanju take izvedbe pouka, delovnega dne otroka, ki je kar najbolj primeren za šestletnika. (Kepec, 2001)

#### **4.2.6 ISTA UČITELJICA SKOZI PRVO TRILETJE**

Ista učiteljica spremljala učence skozi celo prvo vzgojno izobraževalno obdobje, prva tri leta osnovne šole. Prednost take rešitve je, da je za otroke v tej starosti izjemno pomembno, da se jim ni treba vedno znova navajati na novo vzgojiteljico oziroma učiteljico. V obdobju od pet do sedem let nenehni prehodi v verigi vrtec - priprava na šolo - šola ali dom - priprava na šolo - šola za mnoge otroke lahko pomenijo pogoste,

čustveno naporne, v resnici pa nepotrebne spremembe v odnosih do različnih odraslih oseb in sovrstnikov. To dejstvo zanesljivo omili sprejeta rešitev, da se učiteljice v prvih treh letih osnovne šole ob prehajanju iz razreda v razred ne menjavajo, temveč učence praviloma spremljajo vsa tri leta prvega vzgojno izobraževalnega obdobja. (prav tam)

### **4.3 KURIKULARNI NIVO**

S prehajanjem na naslednji nivo, kurikularni nivo, bom poiskala vse tiste spremembe, ki se tičejo samih učnih vsebin, učnih načrtov ter njihove prenove. Beseda kurikulum – v latinščini pomeni tek, tekmo, dirko, obtok ali kroženje, tekališče, dirjališče pa tudi dirkalni oziroma bojni voz (Bradač v Cvetek, 1993: 25) – same besede ali njenih izpeljank pa ni v slovarju slovenskega knjižnega jezika. (Cvetek, 1993: 25)

Spričo različnih interpretacij in obsega pomena kurikulumu, sem izbrala naslednjo definicijo, ki po mojem mnenju najbolje zajame bistvo besede: kurikulum lahko pomeni samo učni načrt v najožjem pomenu besede (Širec 1983 v Cvetek, 1993: 25) ali kar celokupnost življenja šole; njeno organizacijo in učenje in učne načrte, obvezne in neobvezne dejavnosti, različne vrste pouka pa tudi vse odnose, ki se spletajo v času, ko so odrasli in otroci v šoli.« (Pretnar, 2000: 40)

Naštejmo še nekatere različice, ki se pojavljajo. Formalni kurikulum je kurikulum, kakršen je predpisan z uradnimi dokumenti (predmetnikom, učnimi načrti ipd.). Prikriti kurikulum je vse tisto dogajanje na šoli, ki ni uradno predpisano. To so odnosi med učitelji in učenci, načini nagrajevanja in kaznovanja ipd. Odprti kurikulum se pri pouku omejuje le na učne cilje, učitelj pa je zelo avtonomen pri tem, kako jih bo dosegel, torej kako bo učence naučil tistega, kar jih mora. Zaprti kurikulum pa je vnaprej trdo določen učni proces, kjer učitelju natančno predpišejo vse stopnje učnega procesa in tako nima avtonomije. Strokovnjaki govorijo tudi o operativnem kurikulumu, o tistem, ki se res izvaja in prek katerega učitelj učencu sporoča, kaj je zares pomembno in kaj se preverja in ocenjuje. Govorijo tudi o prezrtem kurikulumu, kar naj bi pomenilo vse tisto, kar je v šoli izloženo ali manjka v uradno priznanem. Ta s tem odslikava, kakšen je uradni sistem izobraževanja v državi. (po Pretnar, 2000)

### **4.3.1 TUJI JEZIK**

Pomembna novost devetletne osnovne šole je nov položaj tujih jezikov, ki jim program namenja več časa. S poučevanjem prvega tujega jezika se pričena v devetletni osnovni šoli v četrtem razredu, na začetku drugega triletja, Zakon o spremembah in dopolnitvah ZOsn že uvaja drugi tuj jezik kot obvezni predmet v osnovni šoli. Namreč » uvedba je bila nujna, saj je fleksibilnost in mobilnost imperativ sodobnega življenja, zatorej je: »potrebno povečati smiselnost in pomembnost ter življenjskost šolskega učenja.« (Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji, februar 2007, SSSI, 19. 04. 2007). (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007)

### **4.3.2 NOVI UČNI NAČRTI**

Natalija Komljanc iz Zavoda RS za šolstvo (2001) razlaga, da je učni načrt temeljni dokument, ki opredeljuje vsebino obveznega programa vzgoje in izobraževanja za vsak predmet posebej. Temeljna struktura učnega načrta opredeljuje posamezni predmet, njegove splošne in operativne cilje, standarde znanj, predlaga medpredmetne povezave, dodajo specialnodidaktična priporočila, prilaga še priporočene vire.

Novi učni načrti so bili pripravljene za prvošolčke, za vse ostale razrede pa so jih prenovili ali v celoti sprejeli nove.

#### **4.3.2.1 ZA PRVI RAZRED**

Za otroke v prvem razredu so sprejeti novi učni načrti, ki so prilagojeni njihovi starosti in vključujejo njihovi razvojni stopnji ustrezne metode in pristope pri poučevanju in učenju. Tudi za nadaljnji dve leti so učni načrti ustrezno prilagojeni in naravnani na prvo triletje kot celoto. Delovne verzije učnih načrtov so bile štirikrat preverjene med strokovnjaki v praksi, tako med vzgojiteljicami kot med učiteljicami. Dvakrat na vzorcu učiteljic in vzgojiteljic in dvakrat pri vseh učiteljicah, ki poučujejo v osnovni šoli in na vzorcu vzgojiteljic, ki izvajajo program priprave na šolo. Njihove praktične izkušnje so v veliki meri prispevale k njihovi pripravi. Po mnenju učiteljic in vzgojiteljic so bili predlogi ustrezni za učence v novem prvem razredu, saj nikakor niso pripravljene tako, da bi cilje in vsebine, ki so zapisani v učnih načrtih za prvi razred osemletke, enostavno potisnili za eno leto navzdol. Učne načrte, ki uspešno povezujejo dobre izkušnje iz programa priprave na šolo in sedanjega programa prvega razreda, je

sprejel Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. (po Ministrstvo za šolstvo in šport, 2004)

#### **4.3.2.2 ZA VSE OSTALE RAZREDE**

Strokovni svet RS za splošno izobraževanje je sprejel prenovljene ali nove učne načrte za vse predmete v devetletni osnovni šoli. V njih so predvsem posodobljeni cilji oziroma vsebine. Učni načrti so prečiščeni zlasti z vidika odvečne faktografije, cilji pa so oblikovani tako, da posegajo na različna področja učenčevega razvoja - od čustvenega, preko socialnega, spoznavnega, gibalnega, moralnega.

Učni načrti za vse predmete in v celotni osnovni šoli so pripravljene ciljno in dovolj časovno odprto. To pomeni, da je učne cilje moč zasledovati na različne načine in z različno hitrostjo. Učitelji lahko enake cilje realizirajo z različnimi vsebinami, ki so predlagane v učnih načrtih ali poiščejo še druge, uporabijo lahko tudi različne didaktične pristope. (prav tam: 30)

#### **4.3.3 FLEKSIBILNI PREDMETNIK**

Novost, ki jo prinaša nov zakon je tudi t.i. fleksibilni predmetnik, ki je že ustaljena praksa v evropskih državah, tudi skandinavskih. Menijo, da večja avtonomija šol na področju organizacije dela širi možnosti za bolj učinkovito in uspešnejše izvajanje vzgojno izobraževalnega dela in s tem za zmanjšanje dejavnikov obremenjenosti učencev in učiteljev.

V šolskem letu 2006/2007 so izvedli so poskus "Fleksibilni predmetnik" na 28 osnovnih šolah, kar predstavlja 6,25 % osnovnih šol. V poskus je bilo vključenih 3053 učencev. Poročilo Zavoda RS za šolstvo o izvajanju poskusa Fleksibilni predmetnik iz novembra 2006 navaja, da je v šolah, ki so vključene v poskus, dinamika pouka drugačna. Pri pouku izvajajo več poskusov, terenskega dela, učenja izven učilnic, več časa namenjajo ponavljanju, učenci so tudi bolj aktivni ter motivirani za delo. Šole tudi ugotavljajo, da imajo boljše časovne in organizacijske pogoje za razvoj kreativnosti učencev in učiteljev, za aktivne metode in oblike dela, bolj aktivno vključevanje učencev v učni proces, medpredmetno povezovanje in s tem za učinkovitejšo realizacijo vsebinskih in procesnih ciljev učnih načrtov. Zaradi novih

oblik in metod dela je tudi manj potrebnih po domačih nalogah. (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007)

Šola lahko v posameznem razredu drugače razporedi tedensko število ur pouka posameznih predmetov, kot jih določa predmetnik, razen pouka materinščine, matematike, tujega jezika kot obveznega predmeta in športne vzgoje. Snovalci so prepričani, da bo to šolam omogočalo fleksibilnejšo organizacijo pouka, možnost projektnega dela in medpredmetnega povezovanja ter vpeljave novih didaktičnih pristopov, s tem pa povečanje znanja in kompetenc učenca. Obveznost učencev se po obveznem programu zaradi fleksibilnosti predmetnika v posameznem tednu lahko poveča največ za dve uri. Tu niso vštete ure oddelčnih skupnosti.

#### **4.3.4 IZBIRNI PREDMETI**

Devetletna osnovna šola uvaja tudi izbirne predmete. Mehanizem učinkovitega omogočanja poglobljanja in širitve znanja v tej obliki poznajo skoraj vsi šolski sistemi razvitih držav. Bela knjiga (1995: 115) utemeljuje, da z izbirnimi predmeti želijo v različnih sistemih mladim, njihovim staršem in lokalnim skupnostim omogočiti, da poudarijo tako imenovane močne strani lastnih interesov in sposobnosti. Omenjeni predmeti tako postanejo tudi priložnost za to, da se učenci in učenke pri njih dokažejo. Izbirnost ne sme biti uvajanje v poklic in ne sme dajati različnih formalnih možnosti za napredovanje na višjo stopnjo izobraževanja, čeprav se učenci in učenke praviloma odločajo za nadaljnje izobraževanje skladno z izbiro predmetov. Izbirni predmeti pomenijo nov način prilagajanja osnovne šole individualnim razlikam in interesom učencev.

Izbirni predmeti so razporejeni v dva sklopa: družboslovno – humanističnega in naravoslovno – tehniškega (seznam predmetov je v Prilogi A). Včasih so učenci izbirali tri predmete, vendar so morali biti iz obeh sklopov. Sedaj lahko učenec izbere med izbirnimi predmeti tri ali dva predmeta. Tri predmete lahko izberejo s soglasjem staršev, ker dodatni predmet pomeni dodatno obremenitev. Prenos ene ure nad obremenitvijo učencev pomeni možnost rezervacije ene ure za namen pouka drugega tujega jezika kot obveznega predmeta, razlaga nov zakon. (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007)

#### **4.4 DOŽIVLJAJSKI NIVO**

Reforma na papirju je eno, nekaj povsem drugega pa lahko predstavlja realnost. Kako uspešna je nova osnovna šola v praksi, lahko povedo le vpleteni učenci, njihovi starši, ravnatelji, učitelji in šolske svetovalne službe. Srečavali so se s kadrovskimi in prostorskimi problemi, obremenjenostjo in kategorizacijo glede na učne sposobnosti. V nadaljevanju bom predstavila vpletene in dosedanje raziskave, kako so posamezne spremembe, ki jih je prinesla devetletka, vplivale na njih.

##### **4.4.1 DOŽIVLJANJE UČENCEV**

Devetletka je v prvi vrsti namenjena učencem. Osnovna šola naj bi bila bolj prijazna otrokom, upoštevala naj bi njihov razvoj, sposobnosti in interese. Najočitnejši ukrep je učna diferenciacija oziroma nivojski pouk. Povzročil je največ polemik od vseh sprememb, katere je vnesla devetletka,

Strmčnik (2001: 385) trdi, da je zunanja diferenciacija najbolj krivična za šibkejše učence. Ti imajo zaradi učnih težav negativno samopodobo in se nenehno prilagajajo in identificirajo s pretirano znižanimi pričakovanji svojih učiteljev in okolja sploh (Pigmalionov efekt). Zavedajo se, da so brez »plemenite modre krvi« oziroma »vlečnih konjev« zmožnejših učencev, ki bi z dviganjem ravni splošne učne zahtevnosti spodbujali tudi njih. Medtem ko šibkejši učenci doživljajo občutke manjvrednosti, nenormalnosti, zapostavljenosti in izobčenosti, se začnejo pri zmožnejših hitro uveljavljati voditeljski kompleks, občutek predestiniranosti za vodeče položaje v poklicnem in političnem življenju, vzvišenosti nad »onimi«, ki so pod njimi. Tudi raziskava Krebsove (2006) je potrdila, da učenci v nižji nivojski skupini percipirajo sami sebe kot manj priljubljene med vrstniki in odnose z drugimi zaznavajo kot manj kakovostne. Prepričani so v manjšo učinkovitost in uspešnost. Njihova raven osebnega zadovoljstva, samospoštovanja, zaupanja v lastno vrednost je znatno nižja od vrstnikov, ki so vključeni v višjo nivojsko skupino.

Celo v učiteljevo presojanje učencev se radi vrivajo nekontrolirani stereotipi, ko se s šibkimi učenci povezujejo negativne, z močnejšimi pa pozitivne lastnosti. (po Strmčnik, 1987: 175)

Cudermanova (2004) je raziskovala pedagoške in sociološke vidike notranje in fleksibilne diferenciacije in individualizacije v šolskem letu 2003/04. Ugotovila je, da jih 63,1% sedmošolcev (od 65 anket) rado hodi k nivojskemu pouku matematike, drugi pa ne in to predvsem zato, ker so ločeni od svojih prijateljev. Večina, ki je zadovoljna z nivojskim poukom. Razlagajo, da imajo več možnosti sodelovanja, ni jim dolgčas, učiteljica jim lahko dodatno razloži snov ter spoznavajo nove prijatelje iz drugih razredov. Kar 90,8% se jih strinja s svojo razporeditvijo v nivojsko skupino. Ob upoštevanju razlogov, zakaj je nivojski pouk všeč učencem, lahko upravičeno domnevamo, da dejansko največ koristi diferenciacije odnesejo učno šibkejši učenci. Začasno ločenost od prijateljev iz svojega heterogenega razreda, lahko učinkovito nadomestijo novi prijatelji iz paralelke v homogenem razredu in zato najverjetneje ne predstavlja bistvene negativne posledice diferenciacije. Največja skupina je na srednjem nivoju, zato so ti učenci najmanj deležni individualne obravnave. Učinek diferenciacije za njih ni tako pomemben kot za učno šibkejše in močnejše učence.

Drago Žagar (2004) ugotavlja tudi pozitivne učinke diferenciacije. Povzema rezultate evalvacijske raziskave Ministrstva za šolstvo, znanost in šport, ki je potekala od leta 2000 do 2002 in opisuje tako pozitivne kot negativne učinke nivojskega pouka. Pozitivni učinki so se pokazali predvsem v oceni lastne učinkovitosti učencev ter v razbremenitvi učencev pri slovenščini in tujem jeziku, v okviru koncepta diferenciacije pa je potrjen negativen vpliv nivojskega pouka na sociometrični status učencev in socialno kohezivnost v matičnem razredu.

Rezultati različnih raziskav, da učenci različno doživljajo in vrednotijo spremembe, nakazujejo, da je uspeh in zadovoljstvo učencev v veliki meri odvisno uspešnosti šoli pri uvajanju sprememb. V OŠ Beltinci so učencem najbolj všeč izbirni predmeti, nato ocene pri vzgojnih predmetih in šele nato nivojski pouk. Menijo pa da so dalj časa v šoli in je zato naporno. (Didakta, sep./okt. 2003) Izbirni predmeti so všeč tudi učencem na OŠ Krmelj (Kostrevc, 2001), zadovoljni pa so tudi z nivojskim poukom. Zanimivi so zaključki celjskega občinskega otroškega parlamenta (Delo, 1.2.2007), kjer so se mladi parlamentarci nasprotno odločno izrekli proti nivojskemu pouku, ki po njihovem mnenju preveč zaznamuje samopodobo učencev.



Mnenja in vtisi o devetletki se torej razlikujejo tako na strokovni ravni kot na doživljajskem nivoju učencev. Uspešnost uvedbe ene najpomembnejših sprememb diferenciacije je najverjetneje odvisna od posamezne šole.

#### **4.4.2 DOŽIVLJANJE STARŠEV**

Za uspešno uvajanje devetletke in nasploh za uspešno delovanje šole, je ključna podpora in sodelovanje staršev. Njihovo dejavno sooblikovanje šole se začne že pri sodelovanju v razredu, kjer je mogoče z združenimi močmi marsikaj urediti. Zunaj šole se tudi pri nas starši že povezujejo v klube (Zveza družin pri Zvezi prijateljev mladine Slovenije, Klub staršev za boljšo šolo, Združenje staršev Seznam ipd.)

Šola potrebuje sodelovanje s starši na dveh ravneh. Na prvi nagovarja starše za sodelovanje pri delu šole, kadar potrebuje njihovo ustvarjalnost, njihovo povezanost v skupnost, katere del je šola, včasih njihovo materialno pomoč, njihov delež v načrtovanih akcijah, vseskozi pa nenehen ustvarjalni pogovor na roditeljskih sestankih, govorilnih urah in v svetu staršev. (Čačinovič Vogrinčič, 1999: 175) Na drugi ravni šola potrebuje sodelovanje staršev tedaj, ko učenec potrebuje pomoč. »Mislim na vse tiste situacije v stiski, ko otrok ne more uspešno delati, ko učitelj ne more več zagotoviti otroku spodbudnega okolja, ko starši sami ne znajo več ali ne morejo pomagati. Mnoge težke situacije so rešljive šele, ko se začnejo reševati skupaj z vsemi udeleženi v problemu,« dodaja Čačinovič Vogrinčičeva.

Starši lahko sodelujejo v šoli na roditeljskih sestankih in govorilnih urah. Starši otrok iz istega oddelka izvolijo enega izmed njih v svet staršev, od koder lahko pride v svet šole, ki je najvišji organ šole. Starši imajo v enajst članskem svetu tri sedeže. (po Pretnar, 2000: 82)

Tekom uvajanja reforme so se starši, ki so imeli otroke na šolah, kjer so želeli poskusno uvesti devetletko bodisi v novi prvi razred, bodisi v šestega s programom novega sedmega ali kar oboje, s svojim podpisom na posebnem dokumentu odločili, ali bodo otroka v naslednjem šolskem letu dali v poskusno uvajanje devetletke. To je dajalo staršem ogromno vlogo, saj so tako posredno odločali, ali bo šola zbrala dovolj učencev za uvedbo novega programa devetletke ali ne. Brez izražene volje staršev, šolski minister ni mogel izdati dovoljenja za izvajanje devetletke.

Starši imajo torej velik pomen za uspešno delovanje šole in za uvedbo devetletke, čeprav so od vseh neposredno vpletenih imeli največ pomislekov glede osnovnošolske reforme.

Starši učencev iz različnih šol so bili zadovoljni s predstavitvijo devetletke, kar nekaj pomislekov pa je bilo izrečenih na 11. regijskih posvetih 2004 (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2004: 2) Najbolj pogosto so starši izpostavljali problematiko obremenjenosti otrok, še posebno v zvezi s sedmim razredom devetletke. Ob tem so se pogosto strinjali, da k preobremenjenosti v veliki meri prispevajo tudi popoldanske izvenšolske dejavnosti otrok. Eden od predlogov je bil, da se izvenšolske dejavnosti priznajo kot izbirni predmeti. Predlog je takratni minister Gaber (Delo, 21.2.2004) gladko zavrnil, saj se število ur pouka na razlikuje od drugih držav, pojavilo pa bi se ogromno drugih vprašanj. Ali bi dejavnosti, ki bi tako postale del programa šole, res dosegale zahtevane standarde? Ali bi starši plačevali za zunajšolske dejavnosti kot izbirni predmete, za katere je v osnovi namenjen proračunski denar? Bi novost prinesla s seboj drobljenje javnih financ, namenjenih šolstvu? Navsezadnje je obveljala beseda staršev, saj se lahko glasbena dejavnost priznava kot izbirni predmet.

Z nivojskim poukom so večinoma zadovoljni in menijo, da z njim vsi otroci pridobijo. Med problemi so starši izpostavili predvsem veliko povečanje števila predmetov v sedmem razredu v primerjavi s šestim razredom v osemletki. To se odraža v količini časa, ki ga zahteva delo v šoli in doma in v prevelikem številu ocenjenih predmetov, saj se s številčno oceno ocenjujejo vsi predmeti. Velik kritik je bilo izrečenih na račun težkih in obsežnih učbenikov. Starši menijo, da je preveč delovnih zvezkov, zlasti pa se jezijo na šole, ki pogosto zahtevajo delovne zvezke, ti pa ob koncu šolskega leta ostanejo na pol prazni. Starši so izrazili zadovoljstvo z aktivnostmi in ukrepi ministrstva za zmanjšanje teže šolskih torb.

Starši so se tudi že izrekli proti povečani avtonomiji šole, predvsem glede fleksibilnega predmetnika in vzgoje, saj jih skrbi, da sistem javnega osnovnega šolstva ne bi več zagotavljal enakih možnosti za vse učence. Spodbujanje tovrstne diferenciacije javnih OŠ po njihovem mnenju ni združljivo z veljavnim konceptom obveznega vpisa v OŠ po teritorialnem načelu. Večina staršev tako ne bo imela

možnosti izbire, ampak bo morala sprejeti način poučevanja, kot ga bo izbrala njihova matična OŠ. Skrbi jih tudi, da se marsikateri starši ne bodo zmogli ali pa se ne bi želel odločati o tem, kateri model poučevanja je najboljši. Od pristojnih organov zato pričakujejo, da na podlagi uveljavljenih strokovnih načel odločijo, kateri model je z vidika učne uspešnosti in ostalih psihosocialnih momentov najprimernejši in zagotovijo njegovo izvajanje v vseh javnih OŠ. (po Aktiv svetov staršev ljubljanskih osnovnih šol, 2006)

Nekateri starši očitajo šoli, da je naravnana preveč storilnostno, saj učenci še vedno iščejo pomoč pri učenju. Ocenjujejo tudi, da pomenijo predlagane spremembe zakona o osnovni šoli veliko vsebinsko spremembo v sistemu javnih OŠ, za kar bi pričakovali prepričljivejšo strokovno podlago in širši družbeni konsenz.

Starši razumejo devetletko kot projekt, ki zahteva glede na obsežnost in zahtevnost svoj čas za uspešno uvedbo. Vsega ni moč spremeniti naenkrat in preko noči, vendar velja da dalj časa kot šola izvaja devetletni program, bolj pozitivno mnenje imajo starši o uresničljivosti programa, čeprav se morajo starši na spremembe vedno znova navajati.

#### **4.4.3 DOŽIVLJANJE UČITELJEV**

Učitelj vodi učni in vzgojni proces, izbira aktivnosti in vsebine, prek katerih bo učence pripeljal k zastavljenim ciljem. »Če smo nekoč dejali, da je zelo pomembna vsebina izreka, ki pravi »da šola pade in vstane z učiteljem«, potem danes, v devetletki to drži dvakrat,« je prepričan Vlado Kostrevec (2001).

Z osnovnošolsko reformo so se morali spremeniti tudi učitelji. Učitelji morajo znati poleg obvladovanja vedno novih vsebinskih področij in upoštevanja predznanja, interesov in potreb svojih učencev in učenk, vsebine tudi izbirati, prilagajati in strukturirati, učence in učenke pa navajati na samostojno učenje, na kritično izbiranje informacij in njihovo uporabo pri reševanju problemov v novih okoliščinah ter vrednostno presojanje. (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 1995) Attwell in Brown (2001) sta novo večščino učiteljev povzela kot »naučiti učiti se« (learning to learn), novo vlogo učiteljev pa opredelila kot mentorje učečim se.

Po merilih Evropskega sveta je kakovosten učitelj tisti, ki je zmožen načrtovati, izvesti in preiščeno ovrednotiti optimalni program za vsakega učenca. Pri tem je posebnega pomena učiteljeva zmožnost, da zna presoditi razvojne potrebe svojih učencev in pri njih sprožiti kvalitetno učenje. Učitelj je premalo usposobljen za novo vlogo. Često je preveč kritičen do sebe in do učencev. Učitelji imajo še malo možnosti za medsebojno izmenjavo izkušenj, čeprav je to eno izmed sredstev za včlenjanje naše osnovne in srednje šole v mednarodne evropske tokove. (Novak, 1996: 223)

Uvedba devetletke je vnesla številne spremembe v kadrovske vrste osnovnih šol. Šole so potrebovale vzgojiteljice za prve razrede, učitelje, ki bodo poučevali v različnih nivojskih skupinah, pa tudi učitelje, ki bodo učili številne izbirne predmete. Kadrovske probleme so šli v korak s težavnim ustvarjanjem urnika »brez lukenj« za učence in za učitelje.

Zavod za šolstvo je posvečal posebno pozornost pripravi šol in strokovnih delavcev na izvajanje programa devetletne osnovne šole, ki je potekala prek dejavnosti študijskih skupin. Organizirana so bila posebna delovna srečanja pred vstopom v devetletno osnovno šolo in med izvajanjem programa. Vzpostavljen je bil sistem mentorske mreže šol (tj. povezave šol, ki že izvajajo nov program, in šol, ki se na izvajanje šole pripravljajo), potekajo pa tudi druge uveljavljene oblike svetovanja, je povedal direktor Zavoda RS za šolstvo Alojz Pluško. (Educa, 2003/04)

V slovenskem prostoru je bilo tudi veliko polemik gleda samih usposobljenosti učiteljev in diplomantov fakultet, ki jih je bilo potrebno za novo devetletko ustrezno pripraviti. Attwell in Brown (2001) vidita priložnost učiteljev v kontinuiranemu procesu učenja in usposabljanja nasploh. Med bolj uspešno obliko izobraževanja prištevata »vzajemno učenje« med različnimi družbami in državami, ki ga nudi Leonardo da Vinci EUROPAN program. Učitelji s tem programom izmenjave izpopolnijo znanje z učinkovitimi in praktičnimi rešitvami drugih učiteljev in kupom idej za spremembe na domačih tleh.

Usposabljanje in (do)izobraževanje učiteljev za potrebe devetletke pa ni pomenilo le dokvalifikacije za poučevanje več predmetov ali zgolj seznanjanje z novostmi

osnovnošolskega izobraževanja. Študija je pokazala, da bi bilo pri izobraževanju učiteljev treba še več pozornosti posvetiti opisnemu ocenjevanju, da bi učitelji znali ločiti, kdaj ocenjujejo doseženo znanje in kdaj ocenjujejo učenčev interes za predmet ter kdaj zapis ocene preide v oceno učenčevih osebnostnih lastnosti in vedenja. (Krek, Kožuh, Kovač Šebart, 2004)

Učitelji so stalen del izobraževalnega procesa, zato verjetno lahko najboljše in najlažje vrednotijo spremembe in ugotavljajo, kakšne vpliv imajo na učence. Za nivojski pouk na primer navajajo, da jim je še posebej všeč, da so skupine bolj homogene in manjše, metode in oblike dela so prilagojene ravni zahtevnosti, kar vodi k večji aktivnosti, samostojnosti in motivaciji učencev, razlaga Drago Žagar iz oddelka za psihologijo Filozofske fakultete. (2004) Podobno je poročala tudi Stanka Rajnar iz OŠ Beltinci (Didakta, sep./okt. 2003). Tamkajšnjim učiteljem je najbolj všeč nivojsko delo, tandem učiteljica – vzgojiteljica v prvem razredu in izbirni predmeti, vendar menijo da je preveč vodenja dokumentacije in da so oddelki preveliki.

Mateja Hari je v svojem diplomskem delu med drugim raziskovala tudi mnenja učiteljev o prvem letu uvajanja fleksibilne učne diferenciacije v devetletno osnovno šolo. Anketirala je kar 46 učiteljev iz sedmih osnovnih šol iz Kamnika in njegove okolice, ki s šolskim letom 2003/2004 začele izvajati fleksibilno diferenciacijo v sedmem razredu.

Učitelji menijo, da je ločevanje po nivojih smiselno (79,1%) in da je organizacija nivojskega pouka na tri stopnje ustrezna. Učenci so tako razdeljeni v bolj homogene skupine glede na njihove sposobnosti. Zaskrbljujoče je, da skoraj polovica učiteljev meni, da so njihove skupine prepolne. Opozorili so tudi, da največ pridobijo najšibkejši in učno uspešnejši učenci, slednji pa imajo tudi največ možnosti za sodelovanj. Najmanj možnosti imajo učenci druge stopnje.

Izbirna skupina naj bi bila predvsem stvar učitelja, saj jih 52,2% meni, da so učenci v nivojske skupine razvrščeni na njihov predlog. Drugi najbolj vpliven dejavnik naj bi bil po njihovem mnenju ocena pri predmetu (26%). Šele na tretjem mestu je želja otroka (10,9%), kar je popolnoma v nasprotju s teorijo, ki pravi, da bi diferenciacija morala biti stvar učencev in njihovih staršev. Pomemben je tudi podatek, da niti en učitelj ni

pripisal vpliva na razvrščanje v nivojske skupine svetovalni službi, kar posredno kaže odnos svetovalne službe v procesu fleksibilne diferenciacije.

Devetletka je torej zaznamovala tudi učiteljski poklic, kar seveda ni nič presenetljivega, saj so prav učitelji tisti, ki so dejansko v praksi začeli izvajati spremembe. Učitelji s svojimi izkušnjami in ustreznim znanjem lahko verjetno najbolje povedo, kakšne so prednosti in pomanjkljivosti sprememb, kakšna je praktična izvedba reforme na papirju in kakšne nepredvidene težave so jih čakale tekom uvajanja.

#### **4.4.4 DOŽIVLJANJE RAVNATELJEV**

Ravnatelj je pedagoški vodja in poslovni organ šole. Je prvi med učitelji, nadzoruje in vodi tudi njihovo delo v razredu, jim pri tem svetuje, spremlja, kako poučujejo in zato tudi nosi glavno breme odgovornosti za uspešno uvedbo devetletke v šolo. Hkrati mora biti šolski »direktor«, ki skrbi za denar, popravila in vzdrževanje šole, se ukvarjati s sanitarno in drugimi inšpekcijami. Pripravlja predlog letnega delovnega načrta, program razvoja, skrbi za izvajanje pravic učencev, svoje učitelje spodbuja, da se izobražujejo, predlaga njihovo napredovanje, spremlja delo šolske svetovalne službe, skrbi, da šola sodeluje s starši, odloča o vzgojnih ukrepih, odloča o disciplinski odgovornosti svojih zaposlenih in je ves čas odgovoren za to, da vse na šoli poteka po veljavnih zakonih. (po Pretnar, 2000: 79)

Mnenja ravnateljev glede posameznih sprememb devetletke se razlikujejo, kar dokazuje tudi republiški odbor Združenja ravnateljev osnovnih šol. (Delo, 2.2.2004; Delo, 3.4.2006) Različna mnenja imajo število izbirnih predmetov. Ljubljanski ravnatelji menijo, da bi bilo njihovo število zaradi obremenjenosti otrok z dejavnostmi zunaj šole smiselno zmanjšati na dva, tisti v drugih regijah pa zagovarjajo tri. Tudi o nivojskem pouku v tretjem triletju je mnenje ravnateljev precej različno. Število nivojskih skupin bi moralo biti večje. Glede razvrščanja otrok v nivojske skupine nekateri menijo, da bi moral glavno besedo imeti učitelj, medtem ko drugi poročajo, da učence razvrščajo po njihovi želji in želji staršev in da doslej s tem niso imeli težav, saj se odločijo bolj ali manj pravilno.

Ravnatelji imajo veliko težav z oblikovanjem urnikov, kljub posebnemu računalniškemu programu jih v šolah še vedno delajo ročno, saj imajo šolski računalničarji polne roke dela. Želijo si bolj racionalne in celovite organizacije ur, ki naj ne bi bile preveč razbite, želijo si celih ur in ne polovičk, ki otežujejo organizacijo pouka. Ravnatelji opozarjajo tudi, da je v devetletki vse preveč dokumentacije in administrativnega dela. Bistveno bi zmanjšali administracijo, če bi v drugem triletju imeli le številčne ocene, ne pa tudi opisnih. Poudarili pa so tudi, da se delo s starši obrestuje. Z rednim obveščanjem o spremembah, se lahko izognejo mnogim težavam pri vpeljevanju novosti. (prav tam)

Opaziti je tudi razlike v sprejemanju sprememb nasploh med regijami. Starši, učitelji in ravnatelji šol v manjših občinah so bolj strpni do sprememb in nimajo veliko težav, precej kritik pa prihaja iz šol v večjih mestih, zlasti iz Ljubljane in Celja. Odnos šole in ravnateljev do sprememb je torej odvisen od mestnega oziroma podeželskega okolja pa tudi velikosti šole, za katere osnovnošolska reforma predstavlja večji organizacijski zalogaj.

#### **4.4.5 DOŽIVLJANJE SVETOVALNIH DELAVCEV**

Ob tako obsežni šolski reformi, kot se odvija v tem času pri nas, je popolnoma razumljivo, da se od temeljev odpirajo tudi vprašanja svetovalnega dela v šolstvu in šolah, kamor spada vprašanje koncepcije, organizacije in vsebine dela šolskih svetovalnih služb oziroma delavcev, to je šolskega pedagoga, šolskega psihologa, šolskega socialnega delavca, defektologa in v zadnjem času še socialnega pedagoga. (Resman, Bečaj, Bezić, Čačinovič – Vogrinčič, Musek, 1999: 5)

Vsak šolski sistem ima organizirane posebne službe, ki skrbijo za razvoj, nadzor, usmerjanje in svetovanje šolam oziroma vzgojnim in izobraževalnim institucijam, ki izvajajo javno priznani program in si prizadevajo uresničiti tudi določene vzgojne in izobraževalne (edukacijske) cilje. Te dejavnosti potekajo na različnih nivojih in so usmerjene tudi v različne strukture, ki v tem sistemu delujejo. (prav tam: 13)

Svetovalni delavec na šoli svetuje vsem otrokom, ki iz teh ali onih razlogov potrebujejo pomoč ali nasvet, svetujejo pa tudi staršem in učiteljem. Z vodstvom šole sodelujejo pri načrtovanju, spremljanju in ocenjevanju razvoja šole. Pri opravljanju

svojega dela se povezujejo z republiškim Zavodom za zaposlovanje. (po Pretnar, 2000: 85)

Pomembno vlogo bodo imeli pri vpisu otrok v šolo, pri svetovanju ob odločitvi za različno zahtevne ravni pouka pri materinščini, tujem jeziku in matematiki v osmem in devetem razredu. Tehtno vlogo imajo tudi pri odkrivanju nadarjenih učencev in delu z njimi, pri delu z učenci z učnimi težavami in pri pripravi individualnega programa za otroke s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redne oddelke, saj svetujejo tako otrokom kot staršem in učiteljem takega otroka. (prav tam)

Sklepamo lahko torej, da praktično noben problem na šoli ne gre mimo svetovalne službe, zato lahko njeni uslužbenci predstavijo najbolj objektivno in splošno sliko problematike uvajanja devetletke na njihovi osnovni šoli.



## **5. ŠTUDIJA PRIMERA**

V praktičnem delu diplomskega dela sem raziskovala, kako so se posamezne spremembe, ki jih je vnesla devetletka, implementirale v šolsko kulturo na Osnovni šoli Bičevje. Študijo primera OŠ Bičevje sem zasnovala tako, da je obsegala vse vpletene, ki so dejansko imeli opravka s prakso novega osnovnošolskega zakona. Študija primera je zajemala intervju z ravnateljico (ravnateljica je že pet let, prej je sedem let učila matematiko), z učiteljico in vzgojiteljico prvega razreda (učiteljica poučuje razredni pouk že 21 let in vzgojiteljica pa opravlja svoje delo že 24 let), z učitelji nivojskega pouka matematike (ena učiteljica uči matematiko že 14 let, drugi učitelj poučuje matematiko tri leta, poučuje pa tudi fiziko in kemijo ter učiteljica, ki poučuje tehnično vzgojo že 13 let, v devetletki pa poučuje tudi matematiko), s šolsko svetovalno delavko (delovno mesto zaseda štiri leta, prej pa je bila 11 let učiteljica razrednega pouka) in z učiteljem državlanske vzgoje in etike (poučuje zgodovino že 30 let ter državlansko vzgojo in etiko oz. prej etiko in družbo 17 let). Anketirala sem tudi sedmošolce in njihove starše. V obeh razredih je skupaj 40 učencev, njihova odzivnost pa je bila 90 odstotna (odgovarjalo je 36 učencev). Od 40 staršev jih je 26 odgovorilo na ankete, torej je bila odzivnost 65 odstotna.

### **5.1 PREDSTAVITEV ŠOLE**

Ravnateljica je povedala, da je OŠ Bičevje srednje velika šola, kjer se trenutno izobražuje približno 400 šoloobveznih otrok. V svojih »najboljših časih« je imela tudi 1000, sedaj pa je le dvoodelčna šola, kar pomeni, da imajo po dva oddelka na razred. Ravnateljica ocenjuje, da je kadrovska struktura šole ustrezna glede na zahteve. Zaposlujejo 47 učiteljev in 15 tehnično administrativnih delavcev ter dve pripravnici prostovoljki. Vsi zaposleni so zaposleni za nedoločen čas, razen dveh učiteljic individualne pomoči, ki poučujeta otroke z odločbami in sta zaposleni za čas, dokler traja potreba po njunem delu.

Ravnateljica je kot močno točko šole izpostavila računalništvo, saj so bili leta 1992 prva šola, ki so dobili »najeti vod« za dostop do interneta. Imajo tudi veliko računalnikov, ki so že rahlo zastareli, zato v prihodnosti načrtujejo nakup novih. Želijo si tudi računalnikov v vseh učilnicah, ki bi učiteljem omogočali multimedijski pouk, vendar te želje zaenkrat presegajo finančne zmožnosti. Šola je znana tudi po svojih

raziskovalnih taborih, ki jih redno izvajajo v vseh razredih (plavalna šola, smučarska šola, šola gorništvu, astronomsko naravoslovni tabor...). Učencem ponujajo tudi celo vrsto drugih dejavnosti kot so dnevi dejavnosti, plavalni tečaji za prvi in tretji razred, kolesarski izpit, humanitarne akcije, zbiranje starega papirja, kostanjev piknik, nagradni izlet, pustovanje, sejme (Bičevski živžav), otroški parlament, ki zgled vsem ostalim, mednarodne projekte (letos so bili na obisku Madžari)... Imajo tudi šolski radio in šolski časopis Odmevi, nekatera razredi pa imajo tudi razredna glasila.

Ravnateljica meni, da so interesne dejavnosti v devetletki problem, saj imajo otroci premalo časa. Učenci so polno zaposleni z izbirnimi predmeti, veliko pa jih obiskuje tudi dejavnosti zunaj šole (jezikovni tečaji, glasbene šole ipd.), zato imajo probleme s časom in organiziranjem urnikom šolskih interesnih dejavnosti. Ravnateljica kljub težavam vztraja pri čim večjemu izboru izbirnih dejavnosti, saj vidi v njih veliko prednosti. So brezplačne, otrok ni potrebno voziti na različne konce mesta, za otroka je dobro, ker lokacijo pozna in večinoma lahko tudi sami pridejo v šolo.

Pouk pričenjajo ob 8.15 in večinoma zaključijo ob 13.20, vendar nikoli kasneje kot ob 14.30. Šola organizira tudi jutranjo varstvo od 6.00 ure zjutraj, podaljšano bivanje pa traja tudi vse do 17. ure. Imajo tudi neke vrste receptorja, ki obiske pozdravi in jih nato usmeri. Ta oseba nima funkcije varnostnika, vendar kljub temu preprečuje, da bi se prišleki prosto sprehajali po šoli.

Šola organizira tudi prevoz v šolo s tremi kombiji, ki vozijo na 15 minut in imajo določen urnik. Prevoz omogočajo približno 100 vozačem. Gre za otroke, katerih pot do šole je opredeljena kot nevarna šolska pot, pot, ki je daljša od štirih kilometrov in prvošolčkom.

Na kratko sem govorila tudi s knjižničarko, ki mi je razložila delovanje učbeniškega sklada na šoli. Sklad je skozi leta postajal vedno bolj priljubljen, danes pa si učbenike izposodijo skoraj vsi učenci. V letošnjem šolskem letu si je učbenike izposodilo kar 362 od 387 učencev. Izposoja učbenikov bo v šolskem letu 2008/09 popolnoma brezplačna, kar je dobrodošla novost.

OŠ Bičevje je bila zgrajena z namenom, da bi razbremenila OŠ Trnovo in OŠ Vič, kjer je grozil že troizmenski pouk, pouk pa so izvajali celo na Gimnaziji Vič. Ob Tržaški cesti se je začelo graditi veliko stanovanjskih blokov, ki so pomenili priliv novih družin in tudi šoloobveznih otrok. Po začetnih finančnih zapletih in hkratnemu načrtovanju OŠ Ig in OŠ Velike Lašče je občina Vič Rudnik 30. septembra 1966 odprla novo osnovno šolo Bičevje. Dvajset let kasneje sta bili zgrajeni tudi OŠ Kolezija in OŠ Livada, ki sta znatno razbremenili Bičevje in skrčili njen teritorij, ki ga je šola pokrivala. Glede na predhodne težave z obremenjenostjo šol, se je trend obrnil v drugo smer. Ravnateljica opozarja, da so zazidalni načrti zasnovani predvsem za drugo stran Tržaške ceste, ki teritorialno spada pod OŠ Vič. Kljub počasnemu pozitivnemu naravnemu prirastku v zadnjih letih, se soočajo s problemom (pre)majhnega vpisa otrok, ki posledično prinaša kadrovske težave.

V začetku delovanja šole, se je v njenih prostorih nahajal tudi vrtec. Leta 1971 sta bili zgrajeni mala in velika telovadnica s hišnikovim stanovanjem in knjižnico. Leta 1984 so na Bonifaciji odprli distancirano enoto s šestimi učilnicami. Leta 1983 se je šola preimenovala po narodnem heroju in junaku socialističnega dela v OŠ Franc Leskovšek Luka. Šola je vse do leta 1990 nosila njegovo ime, nato pa se zopet preimenovala v OŠ Bičevje. Za šolo je bilo pomembno tudi leto 1986, ko so odprli novo šolsko igrišče in dogradili kuhinjo. V vrsti prelomnic pa je bila, morda za šolo celo največja, uvedba devetletke.

OŠ Bičevje se je za vstop v devetletno osnovno šolo odločila v drugem krogu, saj so raje v prvem letu poskusnega uvajanja prilagajali kadrovsko strukturo, prostore in zbrali podpise staršev in šele nato »šli v akcijo«. Pri uvedbi so se srečevali z tako s prostorskimi, kadrovske kot finančnimi težavami, vendar so jim je pomagalo Ministrstvo za šolstvo in šport, predvsem pa Zavod za šolstvo pa tudi druge šole z nasveti.

Uvedba devetletke je za OŠ Bičevje pomenila prilagoditev prostora mlajšim otrokom. Zagradili so pritličje za prvošolčke, šestletnikom so naredili ločeno igrišče, nakupiti pa so morali tudi razne učne pripomočke in pridobiti nov kader, predvsem vzgojiteljice za prvi razred. Učitelji so morali na dodatna izobraževanja t.i. module. Učiteljica prvega razreda, vzgojiteljica in svetovalna delavka so opozorile na dejstvo, da niso

bili vsi moduli dovolj kakovostno pripravljene, poleg tega jih je bilo premalo in so morali učitelji nanje čakati. Kolektiv matematikov se je tudi udeleževal izobraževanj, vendar menijo, da jih ni bilo več kot pred devetletko in so bila le na drugo temo. Velike težave z usposabljanjem je imela ena od učiteljic, ki se je morala za matematiko dodatno kvalificirati in je občutila veliko pomanjkanje ustreznega izobraževanja. Učitelji nivojskega pouka menijo, da jim je devetletka prinesla le dodatno nivojsko uro in dodatno usklajevanje med učitelji nivojskega pouka.

Na drugi strani se je svetovalna služba soočila s problemom podaljšanega bivanja mlajših otrok. Zanje so morali tudi drugače organizirati kosilo. Nekaj dodatnega dela jim je povzročilo pridobivanje otrok za vpis v prvi razred devetletke. OŠ Bičevje je bila poskusna šola z uvajanjem devetletne osnovne šole, zato so potrebovali soglasja staršev, da se otroci vpišejo v šolo s šestimi leti. Če so starši želeli, da otrok obiskuje osemletni program, so imeli možnost, da jih vpišejo na drugo šolo, kjer se je tak program še izvajal, zato so morali otroke pridobivati iz širšega okolja, kar je terjalo dodatno sodelovanje z vrtci. Starše so morali seznaniti s konkretnimi, realnimi informacijami, šolskimi programi in jim dati jasna navodila. Za seznanitev staršev z novostmi devetletke so organizirali roditeljske sestanke v vrtcih, izdali so zgibanke, predstavitve in informativni roditeljski sestanki pa so potekali tudi na šoli. Starši so potrdili, da so razmeroma dobro informirani o novostih devetletke, saj jih je 46% prepričanih, da so ustrezno seznanjeni, 35% pa jih ni prepričano. Večino informacij o devetletki so staršem posredovali razredniki (65,39%), veliko jih je povpraševalo pri prijateljih, znancih in sorodnikih (38,46%), nekaj pa so izvedeli tudi iz medijev (30,77%).

Lažji prehod v devetletko je omogočil program mentorske šole, sodelovali pa so predvsem s šolami, ki so spadale pod bivšo občino Vič Rudnik. Udeležili so se generalnih sestankov, kjer so bile novosti predstavljene na načelni ravni, pomagali so si tudi s praktičnimi nasveti, hospitacijami in skupnim pregledovanjem učnih načrtov. Vsi vpleteni so bili s programom zelo zadovoljni, saj so pridobili marsikatero koristno in praktično informacijo po bolj neuradni poti.

Devetletka je v OŠ Bičevje vnesla nekaj prostorskih in kadrovskih novosti in izobraževanj, posebej pa me je zanimalo, kako so se soočili z vsemi posameznimi

spremembami. Na podlagi teoretične sistematične členitve novosti na organizacijski, didaktični in kurikularni nivo v nadaljevanju predstavljam izkušnje OŠ Bičevje in doživljajski vidik za vsako posamezno spremembo posebej.

## **5.2 ORGANIZACIJSKI NIVO**

### **5.2.1 ZGODNEJŠI VSTOP V OSNOVNOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE**

Zgodnejši vstop v osnovnošolsko izobraževanje je za šolo pomenil prilagoditev dela šestletnim otrokom. Prvošolčkom so zagradili del pritličja, naredili so jim svoje igrišča ter uredili učilnice z več kottički. Zgodnejši vstop v šolo je prinesel tudi prilagajanje kadrovske strukture šolskega osebja, saj so morali na novo zaposliti dve vzgojiteljici. Za intervjuvano vzgojiteljico je devetletka pomenila spremembo zaposlitve, saj je bila do leta 2000 zaposlena v vrtcu Kolezija, nato pa je postala vzgojiteljica v 1 razredu.

### **5.2.2 DELITEV NA TRILETJA (TRIADE)**

Delitev na triade naj bi omogočala postopnejši in bolj neopazen prehod na »resno šolo« za učence. Svetovalna delavka je opozorila, da prilagajanje ocen tekom triad ni nič drugačno kot je bilo v osemletki, saj so otroci tudi prej imeli v prvih dveh razredih opisne ocene in se nato postopoma navajali na številčno, kar ustreza kronološki starosti sedanjih tretješolcev. Tudi Ministrstvo za šolstvo in šport veliko je spreminjalo in iskale različne načine, kako bi otroke navadili na številčne ocene, vendar je svetovalna delavka mnenja, da se otroci tako ali drugače brez problemov navadijo na številke. Opozorila je tudi, da je preskok iz prve v drugo triado, torej iz tretjega v četrti razred bistveno težji kot je bil prehod iz drugega v tretji razred v osemletki.

### **5.2.3 NACIONALNI PREIZKUSI ZNANJA**

Nacionalni preizkusi znanja ob koncu tretjega razreda so bili ukinjeni. Ob koncu šestega razreda učenci opravljajo nacionalne preizkuse prostovoljno (prijavi se jih okoli 70%) in sicer iz matematike, materinega jezika (na OŠ Bičevje iz slovenščine) in angleščine. Nacionalni preizkusi znanja so konec devetega razreda obvezni. Opravljajo jih iz matematike, materinega jezika in enega obveznega predmeta, ki ga za vsako šolo posebej določi ministrstvo. Letos bo tretji predmet geografija, zgodovina ali tehnika.

Uspešnost na preizkusih je težko meriti, lahko le primerjajo rezultate šole glede na slovensko povprečje. Lansko leto so bili učenci nadpovprečni v matematiki, povprečni v slovenščini in 2% pod povprečjem v fiziki. Ravnateljica meni, da učenci k fiziki niso resno pristopili, pa tudi nasploh ni zanimanja za ta predmet. (Ne)uspešnost na nacionalnih preizkusih je zelo relativna, saj ravnateljica meni, da je odvisna od generacije. Svetovalna delavka misli, da je odvisna tudi od socialnega okolja iz katerega učenci na določeni šoli izhajajo. Boljši rezultati ne pomenijo tudi boljše šole ali boljših učiteljev. Tudi učitelji nivojskega pouka menijo, da rezultati ne odražajo realnega stanja, saj konkretno poznajo šole, kjer pišejo le »boljši učenci«, kar je seveda popolnoma neprimerljivo s šolami, kjer pišejo vsi, torej tudi slabši učenci.

Tekom uvajanja devetletke je bilo kar nekaj sprememb, ki jo dajale nacionalnim preizkusom različno težo. Najprej so jih popolnoma ukinili, enkrat so se upoštevali za vpis na srednjo šolo, drugič ne, kar je predvsem pri starših povzročilo precejšnjo zmedo. Svetovalna delavka meni, da je bilo odločno preveč sprememb in nepremišljenosti glede nacionalnih preizkusov, skeptična pa je tudi do snovalcev, ker ni prepričana, kaj so z nacionalnimi preizkusi sploh želeli doseči.

Trenutno stanje je tako, da rezultati nacionalnih preverjanj pomenijo del ocene ravnatelja, za kar svetovalna delavka meni, da je popoln nesmisel, saj rezultati ne izražajo realnega stanja in med posameznimi šolami niso primerljivi. Rezultati nacionalnih preverjanj tako praktično ne služijo ničemur, saj se upoštevajo le v 2. krogu izbora srednjih šol, če imajo te omejitve. Ker rezultati skoraj nimajo nobenega vpliva na vpis, jih otroci jemljejo z levo roko, učitelji pa menijo, da z nacionalnimi preizkusi država tako le preverja njihovo delo.

Teste sestavi posebna komisija, popraviti pa jih morajo učitelji na drugih šolah. Učitelji v tem vidijo velik absurd, saj ocene ne štejejo praktično ničemur. Okoli popravljanja je veliko hrupa, saj jim država ne zaupa, da bi jih učitelji sami verodostojno popravili, na drugi strani pa iz ocenjevanja pišejo doktorske disertacije. Učitelji imajo tudi pomisleke glede učbenikov, saj jih je, konkretno za matematiko, priznanih štiri do pet, vsi pa pišejo isti test, ki pokaže, kdo dejansko zna. V kupici učbenikov za posamezen predmet vidijo le finančni interes posameznikov in pridobivanje nazivov, ki so povezani s pisanjem učbenikov.

Učitelji pravijo tudi, da se nacionalni preizkusi ne razlikujejo bistveno od bivših eksternih preverjanj v osemletni osnovni šoli, saj so le drugače zastavljeni. Svetovalna delavka dodaja, da so eksterna preverjanja bila celo bolj prijazna do otrok. Učenci so pri eksternih preverjanjih imeli poskusni rok, nato pa še dva, pri čemer je štel boljši rezultat. Nacionalne preizkuse otroci pišejo brez predroka, drugega roka pa se lahko udeležijo le tisti, ki imajo zdravniška potrdila oz. niso bili uspešni na prvem roku.

Učitelji so zaključili, da so proti nacionalnim preizkusom, starši pa so se razburjali le, ko so bili preizkusi še konec tretjega razreda. Učenci sami nacionalnih preizkusov ne doživljajo tako kritično kot učitelji. Konec tretjega in šestega razreda se je prostovoljno udeležilo preizkusov kar 86% učencev. Med razlogi za to odločitev so največkrat navajali, da so želeli preveriti svoje znanje. Tisti, ki se preizkusov niso udeležili, so svojo odločitev utemeljili, da jih preizkus ne zanima in jim ne pomeni nič. Kljub prostovoljnosti je skoraj polovica (44,44%) učencev pred preizkusi občutila strah, zato jih je približno dve tretjini teh snov dodatno ponavljala in utrjevala (30,56%). Največ je vseeno bilo učencev, ki so preizkuse opravljali brez treme. Dodajali so, da so se ob pisanju celo zabavali in počutili kot bi izpolnjevali učni list.

Tudi starši načeloma doživljajo nacionalne preizkuse bolj umirjeno, saj večini pomeni povratno informacijo o znanju njihovih otrok (53,85%) in neko objektivno oceno znanja na državni ravni (50%). Vendar kljub temu nekaj staršev (38,46%) meni, da nacionalni preizkusi pomenijo za otroke predvsem stres. Eden od staršev je zapisal, da s preizkusi država v bistvu testira uspešnost učiteljev in ne otrok, drugi pa ne razume poante preizkusov nasploh.

#### **5.2.4 OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI**

Svetovalna služba ima kot otroke s posebnimi potrebami evidentiranih okoli 8% učencev. Vsi otroci so integrirani v razrede, v posameznem razredu pa so trije ali štirje otroci, odvisno od vrste potrebe oziroma stopnje težavnosti. V prvem razredu imata intervjuvani učiteljica in vzgojiteljica le dva učenca s posebnimi potrebami.

Otroci s posebnimi potrebami zahtevajo določene prilagoditve, zato se trudijo, da so navodila v testih sestavljena tako, da jih razumejo tudi ti učenci (jasna navodila, bistvo podčrtajo). V kolikor je mogoče pišejo dalj časa v posebnem razredu, kjer jim učitelj individualne pomoči lahko pomaga in jim obrazloži nalogo, še enkrat skupaj ponovijo pravila, imajo lahko pri sebi tabele, formule,...

Učiteljice upoštevajo in prilagajajo sedežni red otrokom s posebnimi potrebami. Posedijo jih nekam, kjer jih lažje spremljajo in jim pomagajo, dobijo pa tudi različne pripomočke (eden ima računalnik).

Drugi otroci jih navadno zelo dobro sprejmejo medse, so pa tudi učenci, ki se jim ne zdi pošteno, da sošolci dalj časa pišejo in imajo pri sebi razne pripomočke.

Svetovalna delavka priznava, da je odnos učiteljev do nadarjenih učencev, ki so sicer tudi otroci s posebnimi potrebami, drugačen. Nadarjeni učenci nimajo odločb kot ostali otroci s posebnimi potrebami, za katere so kazensko odgovorni, če zanje ne izvajajo prilagoditev. Nadarjene učence ima svetovalna služba preštete, saj je tako zakonsko predpisano. Evidentiranje nadarjenih učencev se začne šele v tretjem razredu. Trenutno jih je evidentiranih dvajset. Prilagoditve nadarjenim učencem niso tako intenzivne kot pri ostalih otrocih s posebnimi potrebami, vendar delo z njimi pogosto prilagajajo tekom pouka. Prilagoditve potekajo v obliki nivojskega pouka, interesnih dejavnosti, izbirnih predmetov, dodatnih, drugačnih zaposlitev, tekmovanj, projektov, peljejo pa jih tudi na dvodnevni tabor, kjer se igrajo različne interakcijske igre.

Tudi na področju dela z nadarjenimi učenci zakon letos prinaša novost. Učenci se bodo odslej sami prijavljali za Zoisovo štipendijo za nadarjene, testi sposobnosti se ne bodo več upoštevali kot eno od meril za pridobitev Zoisove štipendije. Svetovalna delavka je glede spremembe skeptična, saj meni, da so tako stvari prepuščene same sebi, otrokom in staršem (zbiranje materiala...).

### **5.2.5 NAPREDOVANJE UČENCA IN DESETO LETO ŠOLANJA**

»Deseto leto šolanja je za tiste, ki ne končajo šole v predvidenem času,« pripoveduje ravnateljica. Deseto leto šolanja učencem omogočajo pod določenimi pogoji. Učenci



ne smejo imeti neopravičenih ur, negativnih ocen, imeti morajo pozitiven odnos do šole. Svetovalna delavka razlaga, da je možnost dodatnega leta šolanja poznala že osemletka, vendar se je to dogajalo le redko. V devetletki še niso imeli primera dodatnega leta šolanja, saj so lansko leto prvič imeli deveti razred. Ponavljanje devetega razreda se v desetem letu šolanja razlikuje po tem, da ponavljanje pomeni celotno ponavljanje devetega razreda, pri desetem letu šolanja pa opravljajo le popravne izpite. Ravnateljica meni, da deseto leto šolanja lahko marsikateremu učencu prinese veliko koristi, saj je »nekje pospravljen« in se tako izogne stranpotem. Za deseto leto šolanja oziroma za najboljšo možnost za posameznega učenca se odločijo tekom osnovnošolskega izobraževanja v sodelovanju s starši in različnimi institucijami.

V prvi in drugi triadi otroci načeloma ne ponavljajo razreda. Do sedaj jih je ponavljalo osem. V vseh, razen v enem primeru, so starši pokazali razumevanje in so bili pripravljeni prisluhniti nasvetom učiteljic in svetovalne službe. Tudi učiteljica in vzgojiteljica prvega razreda sta mnenja, da je včasih za otroka najbolje, da ponavlja tudi prvi razred. Največ ponavljanj je bilo v četrtem razredu zaradi velikega preskoka v težavnosti med tretjim in četrtem razredom. V naslednjem šolskem letu bodo učenci lahko ponavljali razred v drugi triadi brez privoljenja staršev.

V tretji triadi učenci na OŠ Bičevje še niso ponavljali razreda, saj so uspešno opravili vse popravne izpite. Tudi popravni izpiti so dokaj redki. Lansko leto so imeli štiri, kakšno leto pa tudi niso imeli nobenega. Učenci popravne izpite večinoma opravijo v prvem roku, ostali pa jih v jesenskem. Do takih primerov prihaja večinoma zato, ker se učenci začnejo učiti prepozno.

Tudi osipa tekom osnovnošolskega izobraževanja ni veliko. Celotni osip praktično predstavljajo vedenjsko problematični učenci, ki so nato prešolajo na večerne šole. Svetovalna delavka ne vidi razlik v osipu v osemletki in devetletki, opaža pa, da je uspeh devetletkarjev boljši, saj so vzgojni predmeti številčno ocenjeni, dobre ocene pa jim prinašajo tudi izbirni predmeti, ki jih imajo učenci večinoma radi.

Svetovalna delavka je povedala tudi, da se vsi učenci vpišejo naprej v srednje šole, vendar nima podatkov, kako uspešni so tam. Velika večina jih gre na gimnazije,

vendar meni, da bi marsikdo bil v življenju veliko bolj uspešen, če bi izbral poklicno šolo.

### **5.3 DIDAKTIČNI NIVO**

#### **5.3.1 VZGOJA V ŠOLI**

Šola naj bi vzgajala in pripravljala otroke na sodobne izzive življenja ter jim vcepila vrednote kot so evropska zavest, demokracija, solidarnost in vseživljenjsko učenje. Učitelj državljanske vzgoje in etike meni, da je pripravljenost na sodobne izzive, predvsem stvar interpretacije, kaj naj bi ti izzivi bili. Če vzamemo, da je sodobni izziv dobiti službo, potem devetletka otrok na tako soočanje ne pripravlja. Devetletka sicer poskuša vnesti ustvarjalnost in sposobnost znajti se v novih situacijah, vendar učitelj meni, da zaradi s podatki osiromašenega učnega načrta, otroci težko razvijajo ustvarjalnost, saj »če nimaš kaj v glavi, tudi ustvarjalen ne moreš biti.« Učitelj meni, da bodo otroci v 21. stoletju potrebovali predvsem kritičnost in sicer kritičnost v smislu, da ne nasedajo vsemu in vsakomur, ki mu želi sprazniti žep ali jim vsiliti svoje prepričanje. Veščine kot so jeziki in znanje računalništva imajo pomen predvsem v povezavi s službo.

Spodbujanje evropske zavesti pri otrocih spodbuja predvsem državljanska vzgoja in etika, vendar učitelj meni, da je razumevanje pojmov kot je strpnost in demokracija predvsem stvar metodološkega pristopa. Opaža, da otroci sicer razumejo pojme, vendar jim praktično ne pomenijo dosti, saj jih politične teme še ne zanimajo. Temeljno znanje učenci torej imajo, o odnosu do različnih tem pa se vrednostno orientirajo kasneje, kljub temu, da jih skušajo vzgajati v evropski zavesti tudi drugi predmeti kot so zgodovina, geografija, nekaj tudi slovenščina.

Snovalci devetletke so želeli vnesti v novo osnovno šolo tudi elemente vseživljenjskega učenja. Učitelj meni, da jim je to vse prej kot uspelo, saj devetletka otroke vzgaja v kampanjsko učenje, v čisti pragmatizem in nabiranje točk. Iz izkušenj pove, da se otroci vedno manj učijo za znanje in le za konkretni datum, saj je v novi šoli že nekajkrat doživel, da so otroci rekli: »Danes ne znam, dajte mi nezadostno.«

### **5.3.2 UČNA DIFERENCIACIJA, INDIVIDUALIZACIJA IN NIVOJSKI POUK**

Tako ravnateljica kot učitelji in svetovalna delavka se strinjajo, da je diferenciacija prinesla spremembo na bolje. Učiteljica in vzgojiteljica menita, da sicer velikokrat otroke deli na »boljše« in »slabše«, vendar nivoji v višjih razrednih pomenijo razvijanje posameznikovih sposobnosti. Idealno število učencev v razredu je 20, kolikor jih imata približno tudi sami.

Tudi učitelji nivojskega pouka menijo, da njihove skupine niso prevelike, kljub temu, da so največje skupine srednjega nivoja. Delo s 26 učenci srednjega nivoja je vseeno lažje kot s 15 učenci nižjega nivoja, kjer jih ima veliko učne in vedenjske težave. Učitelji učijo vsako leto drug nivo, saj menijo, da je to edini pošten sistem. Dva učitelja se med seboj izmenjujeta v primeru bolezni ali odsotnosti. Učenci na vseh nivojih pišejo enake teste. V nižjem nivoju lahko pridejo do trojke, če so pridni, se je pa tudi že zgodilo, da je bil kdo iz višjega ocenjen slabše. Prepričani so tudi, da bi bilo dobro, če starši ne bi imeli vpliva pri izbiri nivoja, saj učitelj otroka najboljše pozna in lahko metode dela prilagodi posamezniku, ne pa ambicijam staršev. Učitelji zaključujejo, da z nivojskim poukom največ pridobijo učenci nižjega in višjega nivoja, učitelji sami pa lažje delajo.

Ravnateljica opisuje izkušnjo z diferenciacijo kot pozitivno, saj v homogeni skupini vsak posameznik pridobi največ, lažje je za otroka in učitelja, čeprav mora učitelj izvajati diferenciacijo tudi znotraj skupine. Kljub različnim pogledom različnih ljudi pa lahko ugotovi, da se otroci ne počutijo izločene (evalvacijska poročila), starši pa so zadovoljni, če so zadovoljni otroci.

Tudi svetovalna delavka doživlja diferenciacijo kot pozitivno, vendar so jo poznali že v osemletki. Otroci jo po njenem mnenju dobro sprejemajo, malo več težav pa imajo učitelji, saj jim nalaga dodatno delo, otrokom pa se je potrebno prilagajati. Za drugo triado, ko se izvaja fleksibilna diferenciacija, meni, da bilo dobro, če bi učitelji imeli možnost, da sami izberejo način diferenciacije (dva učitelja, diferenciacija nalog kot to poznajo pri delni zunanji diferenciaciji). Letos v četrtem in petem razredu pri pouku matematike in slovenščine učitelji odločili, da bodo zaradi kompleksnosti in zapletenosti organizacije pouka fleksibilne diferenciacije izvajali le notranjo diferenciacijo.

Svetovalna delavka je tudi opazila, da je uspeh diferenciacije odvisen od predmeta, pri katerem se ta izvaja. Pri jezikih se opazi, da bi učenci potrebovali »vlečne konje« in bi bilo zato morda bolj smiselno organizirati manjše heterogene skupine. Pri matematiki se diferenciacija zelo dobro obnese.

Svetovalna delavka je povedala še, da prehajanja med nivoji niso pogosta. Imajo približno tri na leto, lahko pa jih je tudi pet. Učenci prehajajo tako na višje kot na nižje nivoje. Letos so en prehod celo zavrnil, saj je šlo za menjavo učitelja in ne nivoja samega. Glede izbire nivoja učitelji učencem predlagajo nivo, nato pa otroci skupaj s starši s tem soglašajo ali pa tudi ne.

Otroci so povedali, da so izbrali nivo predvsem na podlagi ocen pri predmetu iz prejšnjih let (69,44%), v veliki meri pa so pri svoji odločitvi upoštevali tudi nasvete učiteljev (58,33%). Veliko učencev si je nivo izbralo samih (44,44%), nekaj pa je pri odločitvi upoštevalo nasvete staršev (16,67%) in pa tudi svetovalne službe (2,78%). Malo drugače ocenjujejo vrstni red izbire njihovi starši. Starši pri izbiri nivoja na prvo mesto postavljajo učitelje (88,46%) in šele nato ocene iz prejšnjih let (42,31%). Tudi po mnenju staršev se na tretjem mestu nahaja odločitev za nivo otrok samih (34,62%). 19,44% staršev je poročalo, da so otrokom nivo priporočili sami.

Učenci kot pozitivno pri nivojskem pouku ocenjujejo boljše razumevanje razlage (55,56%) in manjše število učencev v razredu (52,78%). Kot negativno pri nivojskem pouku doživljajo delitev na »boljše« in »slabše« (41,67%), pogrešajo pa tudi svoje prijatelje iz svojega matičnega razreda (36,11%). Starši se strinjajo, da je prednost nivojskega pouka predvsem v tem, da se učitelj lahko bolj posveti posamezniku (57,69%) in pa sama razlaga učitelja (46,15%). Najbolj jih skrbi, da nivojski pouk zmanjšuje otrokovo samopodobo (50%) in da imajo učenci več domačega dela (42,31%). Pomemben je tudi podatek, da 19,23% staršev ne vidi ničesar negativnega v povezavi z nivojskim poukom. Starši so navajali kot problem delne zunanje diferenciacije tudi težko sestavljiv urnik, otrokov slab občutek za znanje in predsodke drugih. Eden od staršev celo meni, da nivojski pouk ne bi bil potreben, če bi učitelji znali učinkovito diferencirati znotraj razreda.

### **5.3.3 OPISNO OCENJEVANJE**

Opisno ocenjevanje pozna devetletka od prvega do tretjega razreda in deloma tudi v drugem triletju. Učiteljica in vzgojiteljica prvega razreda sta se morali v zvezi z opisnim ocenjevanjem udeleževati posebnih izobraževanj že pred uvedbo devetletke, nato so sledila dodatna izpopolnjevanja. Obe menita, da je opisna ocena za otroke boljša kot številčna. Problemi se pojavljajo včasih pri starših, ki ne razumejo različnih besed, ki pomenijo različne ravni znanja, zato jim zaradi boljšega občutka povejo, kje je otrokovo mesto glede znanja v razredu. Starši se drugače ne poglobljajo v opisne ocene, v kolikor pa ima otrok težave, starše opozorita že tekom leta.

Tudi ravnateljica je poročala o dodatnih izobraževanjih glede opisnega ocenjevanja. Strinja pa se tudi z učiteljico in vzgojiteljico prvega razreda, da starši včasih ne razumejo natančno ocen samih, saj lahko ena beseda pomeni veliko razliko v znanju in se nato pojavljajo problemi, ko preidejo otroci na številčno ocenjevanje. Kljub vsemu meni, da je za najmlajše šolarje ni najbolje, da bi imeli številčne ocene. Same opisne ocene ocenjuje kot verodostojne in realne, saj bi si v nasprotnem primeru pedagoški delavci med seboj le povzročalo dodatno delo in težave.

Svetovalna delavka je prepričana, da opisno ocenjevanje v prvi triadi omogoča, da se pri otroku spremlja njegov napredek, da je manj tekmovanja med otroci in izpostavljanja posameznih otrok. Cilji so jasno zastavljeni, vendar pa so ob spremembah učnih načrtov, ki se trenutno dogajajo, nekateri cilji, ki jih morajo otroci doseči, vprašljivi, saj presegajo njihove sposobnosti. Zapis po ciljih bi bil bolj verodostojen, saj je zapis v opisni oceni lahko že nekoliko nejasen oziroma izkrivljen. Nekateri učitelji namreč ne navajajo ciljev, ki jih otrok ne dosega, kar pa je pomembno sporočilo. Če to ni omenjeno, lahko bralec ocene razume, kot da otrok to obvlada. Meni tudi, da je vedno več staršev, ki razumejo oceno in si jo pravilno razlagajo. Le redki so tisti, ki bi želeli, da jim »prevedejo« opisno oceno v številčno. Večja potreba po pretvorbi v »številčno oceno« se pojavi ob koncu tretjega razreda. Včasih se tudi učitelji sami poslužujejo te razlage, kadar pri starših ni uvida za otrokovo neznanje.

Pri delitvi na triade smo zapisali, da se kronološka starost otrok, ko začnejo dobivati številčne ocene v primerjavi z osemletko, ni spremenila. Otroci sami številke hitro

sprejmejo ne glede na trud ministrstva, ki je večkrat spreminjalo način privajanja na številčno oceno v drugi triadi.

#### **5.3.4 NOVE METODE IN OBLIKE POUČEVANJA**

Vzgojiteljica, učiteljica prvega razreda in svetovalna delavka menijo, da je devetletka vnesla precej sprememb pri poučevanju naravoslovja, nekaj pa tudi družboslovja. Svetovalna delavka je povedala tudi, da je skozi celotno izobraževanje več praktičnega dela in pridobivanja znanja skozi lastne izkušnje. Tega je največ v prvem triletju. Pri pouku uporabljajo veliko ponazoril, vse praktično prikažejo in poskusijo. Otroci naj bi tako lažje razumeli in si stvari bolje zapomnili. Kljub temu je opazila, da imajo učenci v četrtem in petem razredu veliko težav pri naravoslovju, saj morajo sami izvesti nekatere sklepe in iz posameznih poskusov sklepati na posledice v novi situaciji. To za nekatere učence predstavlja velik problem. Poleg tega teh stvari pogosto ne razumejo kot nekaj, kar naj bi znali in se bo kasneje tudi ocenjevalo (uporaba znanja).

Svetovalna delavka meni, da ta način pouka terja od učiteljev drugačne priprave in pristop, potrebna pa je tudi didaktična opremljenost šol, katera je pogosto vprašljiva. Nov način dela je pogosto odvisen od pripravljenosti učiteljev in njihove usposobljenosti za tako delo, ki pa je pogosto pomanjkljivo (znanje, pripravljenost ali kar oboje).

Vzgojiteljica ne vidi bistvenih razlik z njenim predhodnim delom v vrtcu in sedanjim v šoli. Delo s šestletniki je dokaj podobno. Razliko opazi pri sebi, saj je v šoli del večjega kolektiva, delo pa se ji zdi lažje, saj sta za šestletnike zadolžena dva strokovna delavca.

Učitelji nivojskega pouka so se glede novih metod in oblik poučevanja le izrecno izrekli proti novim učbenikom, saj so novi učbeniki narejeni tako, da brez delovnega zvezka pogosto zmanjka vaj. Koliko vaj naredijo je odvisno od generacij. Razloge vidijo predvsem v denarju, saj morajo starši kupiti knjigo in delovni zvezek, v katerih pogosto ni dovolj prostora, da bi učenci reševali naloge. Dvomijo tudi o učiteljih, ki pišejo učbenike in tako nehote učijo po svojih nazorih. Menijo, da vedno znova novi

učbeniki koristijo predvsem učiteljem, ki s pisanjem knjig pridobivajo nazive in državi, ki z njimi služi.

Učitelj državljanske vzgoje in etike je glede novih metod in oblik poučevanja nekoliko zadržan. Meni, da je frontalnost še vedno zelo učinkovit sistem razlage. Pri svojem delu zasleduje cilj otrokovega razumevanja in pri tem uporablja učbenik, delovni zvezek, večkrat pa skupaj z učenci tudi oblikujejo sheme na tablo ipd. Meni, da je slika lahko pripomoček, vendar tako otrok premalo sodeluje, saj učitelji skušajo omogočiti otrokom intelektualen razvoj. Narobe bi bilo, če bi bile metode poučevanja zapovedane, saj tako lahko vsak učitelj izbere način, ki se mu zdi najbolj učinkovit.

### **5.3.5 DVA STROKOVNA DELAVCA V PRVEM RAZREDU**

Vzgojiteljica in učiteljica prvega razreda z delitvijo dela nista imeli nobenih težav in sta sedaj že popolnoma »utečeni«. Učiteljica poučuje matematiko in slovenščino, vzgojiteljica pa vse ostalo. Menita tudi, da otroka ni težko navaditi na več odraslih oseb oz. učiteljev. Svetovalna delavka meni, da je več odraslih oseb za otroka celo prednost, saj je tako delo lahko veliko bolj prilagojeno posameznemu učencu in lahko posameznik pridobi več pozornosti odrasle osebe. Otrok ima tudi več možnosti za vključevanje v šolo, ker lahko izbira osebo, s katero lažje vzpostavi stik. Svetovalna delavka vidi prednosti dveh strokovnih delavcev predvsem v poznavanju mlajših otrok, saj so vzgojiteljice za to bolj usposobljene. Hkrati opozarja, da morata biti oba strokovna delavca popolnoma enakovredna, saj le tako lahko ideja o dveh strokovnih delavcih v praksi uspešno deluje.

### **5.3.6 ISTA UČITELJICA SKOZI PRVO TRILETJE**

Učenci imajo celo prvo triado isto učiteljico. Učiteljica prvega razreda je povedala, da ima zaradi tega veliko dela, saj se učno snov v treh letih delno pozabi in jo je potrebno obnavljati. Otroci so tudi celo prvo triletje v isti učilnici, ki se spreminja skupaj z njimi. Mize premikajo in jih menjajo, imajo različne koticke, didaktične in družabne igre ter učilnico prilagajajo otrokovemu razvoju. Vzgojiteljico imajo otroci le v prvem razredu, zato se mora ta vsako leto seliti v drug razred in sodelovati z novimi učitelji.

Svetovalna delavka dodaja, da je bilo že v osemletki pogosto, da je učiteljica učila v prvem in drugem razredu. Sedaj je to smiselno uporabljeno. Opismenjevanje poteka tri leta, zato je to dobro, da isti učitelj spremlja učenca skozi celotno opismenjevanje in tako zaključi proces. Za učenca je to slabo le v primeru, ko se z učiteljico ne »ujameta«, takrat je zanj vsako nadaljnje skupno leto mora, vendar se to dogaja zelo redko.

## **5.4 KURIKULARNI NIVO**

### **5.4.1 TUJI JEZIK**

OŠ Bičevje je bila od nekdaj znana po zgodnjemu učenju angleškega jezika, ki ga začnejo že v prvem razredu. Poslužujejo se posebne metode poučevanja in sicer z igro, ob pogovoru in sami situaciji. Tak način dela in zgodnjega uvajanja poznajo le tri šole v Sloveniji in sicer OŠ Trnovo, OŠ Riharda Jakopiča in OŠ Bičevje. Ravnateljica je povedala tudi, da tako niso bila potrebna dodatna usposabljanja učiteljic in vzgojiteljic, saj so angleščino že poučevale prej v vrtcu oz. na šoli.

### **5.4.2 NOVI UČNI NAČRTI**

Učiteljica prvega razreda meni, da je bila matematika v osemletki boljša in bolj sistematično razdelana. Opozarja tudi, da se naj bi učenci učili znake šele v drugem razredu. V učnem načrtu je predvideno, da se števila začnejo učiti že v prvem, črke pa v drugem razredu. Meni, da devetletka skuša matematiko potisniti za eno leto navzdol, vendar pa otroci enostavno niso dovolj zreli za tako abstraktno mišljenje in se zato med njimi pojavljajo večje razlike. Tudi starši ne razumejo, zakaj se otroci števil v prvem razredu lahko učijo, črk pa ne in zakaj zato otroci po prvem. razredu še ne znajo brati.

Tudi učitelji nivojskega pouka matematike menijo, da učni načrti niso dobro zastavljeni. Pri svojem delu opažajo, da je snov preveč natrpana, saj osnovnošolska matematika pomeni matematiko za življenje. Bolje bi bilo, da bi učenci znali manj, a bi zato snov obvladali. Izpostavili so tudi problem usklajenosti in kontinuiranosti matematičnega znanja med razredi, saj prihaja do strokovnih odstopanj v samih definicijah in poteku reševanja nalog. Največji preskok je iz četrtega v peti razred, saj otroke v skladu z učnimi načrti »narobe« učijo npr. reševanja enačb in



matematičnega izrazoslovja, zato morajo učitelji sami poskrbeti za usklajeno in kontinuirano znanje.

Učitelj državljske vzgoje in etike poučuje tudi zgodovino. Kot avtor učbenika za zgodovino je povedal, da devetletka pri predmetu zgodovine ni prinesla nobenih sprememb niti na področju metod dela, niti vsebinsko. Glede državljske vzgoje in etike je prepričan, da je problem v novem učnem načrtu v samem konceptu, saj je snov potisnjena za eno leto kronološke starosti otrok nazaj. Etiko in družbo so v osemletki poslušali učenci v sedmem in osmem razredu, medtem ko v devetletki, to počnejo leto mlajši otroci v sedmem in osmem razredu.

#### **5.4.3 FLEKSIBILNI PREDMETNIK**

Svetovalna delavka je povedala, da je fleksibilni predmetnik še v poskusni fazi in da ga na šoli še niso izvajali. Prepričana je, da se bo ideja v praksi dobro obnesla, čeprav bo le čas pokazal smisel in uporabnost te novosti.

#### **5.4.4 IZBIRNI PREDMETI**

Šola ponuja širok nabor izbirnih predmetov in sicer: francoščino in nemščino v treh stopnjah; literarni klub, verstva in etiko, kjer imajo letos prvič skupino, retoriko, šolsko novinarstvo, astronomijo, kemijske poskuse, računalništvo, sodobno pripravo hrane, les, likovno snovanje, ponudili so tudi španščino... Svetovalna delavka opaža, da je največ zanimanja za šport, jezike, prehrano ter predmete vezane na računalništvo in geografijo, vendar so interesi drugačni iz generacije v generacijo.

Staršem izbirne predmete predstavijo s publikacijo in predstavitvijo učiteljev, ki naj bi te predmete poučevali. Ti izpolnijo vprašalnike o nameravani izbiri predmetov. S samim izvajanjem ima šola največ težav v povezavi z urnikom. Ker ponujajo 18 izbirnih predmetov, je zelo težavno sestaviti urnik, vendar učenci kljub temu nimajo prostih ur v času trajanja pouka.

Ravnateljica in svetovalna delavka menita, da za učence izbirni predmeti pomenijo predvsem možnost za dobro oceno. Le redko se pri tem razvijajo tudi njihovi interesi. To se zgodi predvsem takrat, ko imajo možnost izbrati predmete, ki jih res zanimajo

in to niso interesi staršev ali zadoščanje zakonskim določilom. V nasprotnem primeru obstaja bojazen, da izbirni predmet postane otroku v breme.

## **5.5 USPEŠNOST UVEDBE DEVETLETKE V OŠ BIČEVJE**

Vsi intervjuvani menijo, da je bila devetletka v šolo uspešno uvedena. Učiteljica in vzgojiteljica prvega razreda sta povedali, da so vse načrte delali ekipno in da so bili odprti za vsa mnenja. Šola je naredila veliko, saj so imeli zagotovljena sredstva. Vložen čas so koristno porabili. Obe sta z delom v devetletki zadovoljni, kljub začetnim manjšim težavam vzgojiteljice, katera je morala vsako leto znova spoznavati nove sodelavce in z njimi sodelovati. Menita tudi, da je bila reforma smiselna, saj je potrebno držati korak s časom.

Opozorili sta, da so se najverjetneje na drugih osnovnih šolah soočali z več težavami kot pri njih. Nekaterih vzgojiteljic niso zaposlili za nedoločen čas, temveč samo za eno leto. Menita, da je od šole in posameznikov odvisno, kakšen sistem kadrovanja jim ustreza. Povedali sta tudi, da so se na nekaterih šolah soočali s prevelikimi razredi in problemom zagotavljanja igral za najmlajše.

Tudi ravnateljica meni, da je šola uspešno uvedla devetletko, ocenjuje pa, da so morale biti pri uvedbi uspešne tudi druge šole. Kako hitro so šole odpravile začetne težave je odvisno od zaposlenih na šoli in njihove fleksibilnosti.

Učitelji nivojskega pouka so v povezavi z uvedbo devetletke pripomnili le, da so bili postavljeni pred dejstvo in da so se morali udeleževati izobraževanj v petkih in sobotah in da so imeli težave z neuskkljenimi učnimi načrti matematike. Kljub temu menijo, da je bila uvedba devetletke v šolo uspešna in se strinjajo, da je bila prenova potrebna.

### **5.5.1 WAMBACHOV PROGRAM**

Za uspeh šole je morda zaslužen tudi Wambachov program, ki ima veliko vzporednic z metodami dela v devetletki. Program se je začel izvajati na Bičevju in sicer leta 1991 in je v glavnem pomenil povsem nov pristop pri načinu opismenjevanja. Svetovalna delavka je povedala, da se po tej metodi učenci niso učili slovničnih pravil, saj naj bi jih sami ugotovili iz zapisov besedil. Veliko je bilo poslušanja in

pripovedovanja in obnavljanja pravljic ter dramatizacij v neverbalni in verbalni obliki. Zelo pomembna osnova za dramatizacijo je bil izraz telesa ob glasbi, ki je temelj te metode. Opozorila pa je, da t.i. konvergenta pedagogika ne priznava učencev s posebnimi potrebami in da je primerna le za jezike, kjer se zapis precej razlikuje od izgovorjene besede in se pisanja učijo celostno. Metoda je primerna le za zelo sposobne otroke, ki po njej dobro in hitro napredujejo. Za del otrok, kjer je več možnosti, da se pri njih razvijejo učne težave, se stanje zelo poslabša.

Vzporednice z devetletko pa se kažejo predvsem v opisnem ocenjevanju, vendar pa so bile opisne ocene takrat precej drugačne. Niso bile opisane po ciljih in tako natančne kot sedaj. Učiteljica prvega razreda vidi veliko vzporednic predvsem pri poslušanju in branju, ravnateljica pa jih vidi še več v medkulturni in medpredmetni povezavi ter zgodnjemu učenju tujega jezika.

Ravnateljica meni, da je program naporen predvsem za učitelje, saj je zanj potrebno dolgotrajno izobraževanje, veliko znanja, fleksibilnosti in samokritike. Program se sicer da učinkovito kombinirati z devetletko, vendar ga na šoli deloma izvaja le še ena učiteljica. Po izjavi svetovalne delavke so elemente te pedagogike upoštevali pri pripravi učbenikov za prvo triletnje pri založbi DZS, je še dodala svetovalna delavka.

### **5.5.2 EVALVACIJE**

Ravnateljica je povedala, da evalvacije vseskozi izvajajo, saj je kvaliteta poučevanja za šolo zelo pomembna. Meni, da šola je uspešna, saj učenci dosegajo rezultate tako na nacionalnih preizkusih znanja kot na tekmovanjih, vsi pa tudi nadaljujejo izobraževanje na sekundarni stopnji.

V povezavi z devetletko so za Ministrstvo za šolstvo in šport izvajali nekatere ankete, kjer so preverjali predvsem organizacijske vidike ob uvajanju prvega in sedmega razreda. Sedaj tega ne izvajajo več, saj večjih pripomb ni bilo.

### **5.5.3 PRIHODNOST IZOBRAŽEVANJA V SLOVENIJI**

Ravnateljica meni, da slovenska osnovna šola ne zaostaja za ostalimi, saj na podlagi lastnih izkušenj pove, da njen otrok, ki je hodil pred desetimi leti v ameriški sistem

šole, ni imel nobenih težav pri prehodu. Pogreša pa neko vertikalno kontrolo in sodelovanje med različnimi stopnjami izobraževanja, ki delujejo preveč samostojno.

Posledice samostojnega delovanja je najbolje ubesedil učitelj državljanske vzgoje in etike, ki je pripravljal učbenik v sodelovanju s srednješolskimi učitelji. Skupaj so prišli do zaključka, da je nivo osnovnošolske zgodovine na nacionalnih preizkusih daleč pred maturitetnim, kar kaže na neuskkljenost primarnega in sekundarnega izobraževanja ter njihovi reformami. Današnja srednja šola ni pripravljena na devetletkarje.

Na drugi strani učiteljica in vzgojiteljica prvega razreda menita, da so študentje pedagoške fakultete sedaj bolj usposobljeni za delo z otroci s posebnimi potrebami. Svetovalna delavka je do študentov oz. fakultet bila bolj kritična, saj meni, da glede nekaterih stvari zaostajajo za realnostjo, posebej na višji stopnji.

## **5.6 POMISLEKI GLEDE DEVETLETKE**

Učitelj državljanske vzgoje in etike je bil kritičen do pedagogov in psihologov, ki so pripravljali devetletko, saj predvidevajo, da je otrok dober po naravi. Pri snovanju so se ušteli, saj otroci dejansko delajo le tisto, kar je potrebno in se učijo le za ocene. Tako se pojavljajo nepregledno znanje in nižji kriteriji za doseganje pozitivne ocene, kot so bili v osemletki. Starši se po njegovem mnenju oglasijo le, ko so ocene slabe, sicer pa devetletka ni prinesla bistvenih sprememb. Gre le za podaljšanja šolanja za eno leto.

Svetovalna delavka meni, da ostaja še kar nekaj neizkoriščenih možnosti na nivoju izbire metod dela, kar odvisno od ljudi in tudi opreme ter dela z učenci s posebnimi potrebami, kamor sodijo tudi nadarjeni. Na splošno je devetletka uspešna. Obstajajo pa tudi pomanjkljivosti, ki bi jih veljalo spremeniti (izbirni predmeti - interesne dejavnosti, fleksibilna diferenciacija - možnost dveh učiteljev hkrati v določenem obsegu ur). Potreben je čas, da se novosti preizkusijo in bi morali popravljati le tisto, kar je potrebno. Dotedanje spremembe se ji zdijo izvedene preveč nestrokovno in všečno staršem, kljub temu, da to kasneje povzroča več težav. Potrebno bi bilo tudi bolj uveljaviti timsko delo, da bi bilo medpredmetno sodelovanje lažje. Za ta način

dela bi morali ljudi usposobiti in nato zahtevati, da to tudi izvajajo, ne pa vsega prepuščati dobri volji in pripravljenosti posameznih učiteljev.

Svetovalna delavka je povedala, da starši na splošno nimajo pomislekov glede devetletke. Menijo le, da otrokom odvzame eno leto otroštva, saj starši še zmeraj osnovno šolo enačijo s tisto, ki so jo doživljali sami. Staršem je razložila, da otrok ne smejo strašiti »s tapravo šolo«, saj je na OŠ Bičevje v prvem razredu še vedno veliko igranja, ritem dela pa je prilagojen vrtcu. Imajo veliko igrač, lahko jih tudi nosijo s seboj ipd.. Res pa je, da na vseh šolah devetletka ni enako organizacijsko izvedena. Težave s starši se pojavljajo tudi z branjem, saj pritiskajo na učitelje in otroke, naj začenjajo brati že v prvem razredu. Včasih so se s tem problemom soočale vzgojiteljice v vrtcih. Povedala je tudi, da ministrstvo njihovih pripomb in opazanj pri pripravi sprememb ni upoštevalo kaj dosti in jih je uvedlo mimo njih.

Na splošno je ravnateljica ocenila, da šola s starši dobro sodeluje. Starši sodelujejo na govorilnih urah in roditeljskih sestankih. Imajo tudi svet staršev, ki izbere svoje predstavnike, ti pa nato delujejo tudi v okviru sveta šole. Učiteljice v sodelovanju s starši organizirajo razne ustvarjalne delavnice, sodelovanje pa se krepi tudi z različnimi prireditvami kot je Bičevski dan, to je dan odprtih vrat.

Starši sami so se najbolj odločno izrekli proti dolgemu urniku (73,08%) in težkim torbam (69,23%). Pripombe so tudi letele na višje stroške (38,46%) in delitev otrok na »boljše« in »slabše« kot stranski učinek diferenciacije (38,46%), čeprav je načeloma večini staršev nivojski pouk všeč (57,69%). Kot pozitivno novost so pozdravili tudi izbirne predmete (53,85%), malo manj navdušeni pa so bili nad opisnim ocenjevanjem (19,23%). Eden od staršev je kot pozitivno spremembo označil prvo triado, ki naj bi bila otrokom bolj prijazna, še posebej pri slovenskem jeziku.

Tudi učitelji so po mnenju svetovalne delavke devetletko sprejeli dobro, saj je bila odločitev za vstop v devetletko zavestna in preiščljena. Nekaj težav so učitelji imeli le z obveznim opravljanjem modulov, saj so nekateri moduli bilo zelo slabo pripravljene.

Nova osnovna šola je bila oz. je v prvi vrsti namenjena otrokom. Otroci so jo sprejeli kot vse ostale novosti, ki jih doživljajo v življenju. Njihov sprejem je odvisen od tega, kako jim odrasli stvari predstavijo. Poskrbeli so, da je otrokom bila šola predstavljena v lepi luči. Starejši niso imeli težav pri sprejemanju sprememb.

## **6. INTERPRETACIJA**

V slovenski prostor smo z OŠ Bičevje vred vpeljala devetletko. Ali je bila pri vpeljavi uspešna sem ugotavljala skozi primerjavo teoretične reforme in dejanskim stanjem. Zaradi boljšega pregleda sem sledila delitvi na organizacijski, didaktični in kurikularni nivo, smiselnost uvedbe posamezne spremembe oz. doživljajski vidik akterjev sem opisala in razložila ob vsaki posamezni spremembi posebej.

Prva in najočitnejša sprememba je bila podaljšanje osnovnošolskega izobraževanja za eno leto. Šola je zgradila hodnik, igrišče in prilagodila učilnice šestletnim otrokom. Pri tem so čimbolj posnemali vrtec, da bi bil prehod otrok na »resnejšo« šolo kar se da omiljen in prijeten. Zaposlili so tudi dve novi vzgojiteljici, ki sta se na delo že privadili, tako da lahko v tem trenutku trdimo, da je OŠ Bičevje podaljšanje osnovne šole uspešno izvedla. Velika večina akterjev se tudi strinja, da je bila prenova potrebna, zato lahko zaključimo, da je bila odločitev za podaljšanje osnovne šole smiselna in tudi uspešno uvedena.

Delitev na triletja naj bi omogočala učencem lažje prehajanje v višje razrede. Sodeč na dobljene rezultate pa se ni spremenilo kaj dosti. Otroci so isto stari kot v osemletki, ko so začeli dobivati številčne ocene. Prejšnji predmetni stopnji so očitali, da od vseh otrok naenkrat zahteva preskok na kakovostno višjo raven znanja, vendar tudi prehod iz prve v drugo triado učencem povzroča težave. Kljub temu, da otroci načeloma ne ponavljajo razredov prve in druge triade, jih v novem četrtem razredu oz. na začetku triletja ponavlja največ. Znebiti so se tudi želeli razdrobljenosti znanja in poučevanja učiteljev »drug mimo drugega«. Tudi tu je delitev na triletja ni bila uspešna, saj učitelji nivojskega pouka poročajo o problemih učencev z »napačnim znanjem« in morajo sami poskrbeti za kontinuiranost znanja. Šola izvaja delitev na triade kot predvideva zakon, vendar ta sprememba v praksi ni dosegla svojega smisla in namena.

Eksterna preverjanja so nadomestili nacionalni preizkusi znanja, ki so od uvedbe devetletke do danes doživeli več sprememb. Občutki učencev glede preverjanj so deljeni. Del otrok se ne obremenjuje in se počutijo »kot bi reševali delovni list«, saj vedo, da preverjanja sama po sebi nimajo specifičnega namena, kot je zbiranje točk. Na drugi strani so učenci, ki se preizkusov bojijo in jim predstavljajo stres. Namen preizkusov je preveriti znanje otrok na njim prijazen način in tako zagotoviti enake izobraževalne možnosti, vendar ta ni bil dosežen. Ugotovili smo tudi, da rezultati nacionalnih preverjanj niso primerljivi, zato težko govorimo o enakih izobraževalnih možnostih. Zaradi nejasnosti glede namena preizkusov in zaradi dvigovanja prahu okoli ocenjevanja se pojavljajo ugibanja, da z njimi država dejansko testira uspešnost učiteljev. Šola dosledno izvaja vse zakonske predpise v zvezi nacionalnimi preizkusi, težko pa bi se strinjali, da so smiselni.

Devetletka je v zvezi z otroci s posebnimi potrebami prinesla več diferenciranih in individualiziranih oblik dela in še večji trud za integrirano življenje v šolski kulturi. Na šoli posvečajo veliko časa otrokom s posebnimi potrebami, nudijo jim vso strokovno pomoč in jim olajšujejo običajno šolsko delo z različnimi pripomočki in prilagoditvami. Obravnava otrok s posebnimi potrebami je bila uspešno uvedena in tudi dobrodošla sprememba.

V zvezi z nadarjenimi učenci kot otroci s posebnimi potrebami pa je v zakonodaji pravna praznina. Ker nadarjeni nimajo odločb, da imajo posebne potrebe, je njihova obravnava in prilagajanje dela več ali manj odvisna od dobre volje šole. Zakonsko so dolžni le beležiti število nadarjenih učencev, vendar se na Bičevje trudijo, da bi jim nudili čim več izzivov za razvoj njihove nadarjenosti. Z naslednjim šolskim letom bodo morali učenci celo sami poskrbeti za vso dokumentacijo in postopek pridobivanja Zoisove štipendije za nadarjene, kar po mnenju svetovalne delavke ni najbolj pametno. Država bi morala tudi za nadarjene otroke vnesti zakonska določila in njihove potenciale čimbolj izkoristiti, saj so ti osnova bodočega gospodarskega napredka, za katerim strmi država. Ker šola nima težav z izvajanjem te novosti, lahko trdimo, da je bila uvedena uspešno. Zaradi pomanjkanja pravnih določil o nadarjenih otrocih, bomo sklenili, da ni popolnoma dosegla svojega namena, individualizirano in diferencirano obravnavo vseh otrok s posebnimi potrebami.

Tudi uvedba kompenzacijskega desetega leta šolanja ni popolnoma jasna, saj je po besedah svetovalne delavke dodatno leto šolanja poznala že osemletka. Kompenzacijsko leto torej ni nobena novost za šolo, pojavlja pa se tudi dvom v verodostojnost odločitve o neponavljanju, saj so učiteljica prvega razreda, ravnateljica in svetovalna delavka mnenja, da je za otroke včasih to najboljša rešitev. Devetletka za prvi dve triadi ni predvidela ponavljanja razredov, razen v izjemnih primerih. Presenetil me je podatek, da so v času uvedene devetletke imeli »izjemne primere« na šoli kar osemkrat. Na podlagi novih sprememb, ki prinašajo ponavljanje v drugi triadi brez privoljenja, podlagi statistike in mnenja svetovalne službe, da imajo otroci težave s prehodom iz prve v drugo triado, lahko sklepamo, da je država ugotovila svojo zmotu o kontinuiranosti znanja in o načelu neponavljanja. Novost o kompenzacijskem letu pravzaprav ni bila nikakršna sprememba, zato dvom o uspehu uvedbe ni na mestu. Drugačno sliko ponuja vprašanje o smiselnosti, saj s popravki država kaže, da se je pri svoji odločitvi o neponavljanju zmotila oz. vsaj napačno ocenila situacijo.

Ena bolj vročih polemik glede novosti devetletke se je nedvomno vrtela okoli vzgoje v šoli; da ali ne, kaj in koliko. Država se je spočetka otepala verouka v šoli in socialističnih komponent, dokler se ni naša domovina pred nedavnim odločila, da bo šla naprej tokrat z Evropo in ne s Titom. Temu primerno se je tudi spremenila vzgoja v šoli. Danes se leto dni mlajši učenci kot so bili v osemletki v novo nastali slovenski državi učijo o državljanstvu, strpnosti in različnosti. Učitelj državljanske vzgoje in etike meni, da otroci sicer razumejo različne politične pojme, vendar jih ne ponotranjijo in se šele kasneje vrednotno opredelijo do njih. Sklenemo lahko, da je vzgoja za evropsko državljanstvo in vrednotne povezane z njim še kako smiselna, težje pa rečemo, da je šola to uspešno uvedla v šolo, saj otroci enostavno niso dovolj zreli za dojemanje in ponotranjenje teh vrednot.

Tudi v zvezi z diferenciacijo je bilo mnogo različnih mnenj, a ne na OŠ Bičevje. Vsi učitelji, svetovalna delavka in ravnateljica se strinjajo, da diferenciacija za otroke pomeni prilagoditev njihovim sposobnostim. Diferenciacija v prvi vrsti prinaša koristi učencem in tudi učiteljem, ki v manj številčnih razredih lažje delajo. Diferenciacijo so pozitivno sprejeli tudi učenci in starši, čeprav je tudi tu kot pri nacionalnih preizkusih opaziti drug pol, ki meni, da diferenciacija deli učence na »boljše« in »slabše«.



Starše skrbi, da znižuje otrokovo samopodobo. Starši in njihovi otroci so prepričani, da lahko učitelji v homogenem razredu lažje razložijo snov in jo zato bolje razumejo. Izkušnje preučevane šole kažejo, da je diferenciacija že zelo dobro utečena v šolsko kulturo. Zaposleni na šoli jo doživljajo kot smiselno in pozitivno spremembo, zato je bila tudi uvedba te novosti uspešna.

Opisno ocenjevanje pozna prva in deloma tudi druga triada devetletke. S postopnim uvajanjem naj bi otroke na njim prijazen način navajali na številčne ocene. Vsi se strinjajo, da je za otroke prve triade veliko bolje, da imajo opisno oceno. Šola je opisno ocenjevanje poznala že prej, otroci pa so ob uvedbi bili enake starosti kot so sedaj, torej spremembe za šolo ni bilo. Kljub nenehnemu spreminjanju kombinacije opisne in številčne ocene v drugem triletju, se otroci po besedah svetovalne delavke navadijo na številke, zato je ves trud v zvezi z lažjim prehajanjem iz opisne na številčno oceno praktično zaman. Opisne ocene na šoli naj bi bile verodostojne. Problem se pojavlja pri starših, ki jih ne razumejo dobro in se zato pojavljajo težave, ko otroci preidejo na številčne. Uvedba opisne ocene je bila nedvomno smiselna in otrokom prijazna oblika ocenjevanja, sprememba pa je bila razmeroma uspešna, kljub nerazumevanju staršev posameznih izrazov, ki pomenijo različne ravni znanja oz. doseganja učnih ciljev.

Z devetletko so vpeljali tudi nove metode in oblike poučevanja, ki naj bi otroke razbremenile odvečnega dela in naj bi delovale na bazi praktičnih izkušenj. Veliko tovrstnih poskusov je predvsem pri naravoslovju v prvi triadi, vendar sodeč po besedah svetovalne delavke, otrokom dela težave kasnejše induktivno sklepanje. Tako uspeh kot smisel uvedbe bi težko označili enostransko. Šola je sicer uvedla nove metode poučevanja, vendar pa učitelji predvsem v tretji triadi učijo še vedno tako kot presodijo sami, da je najbolj učinkovito. Tako težko govorimo o popolnem uspehu uvedbe te novosti. Smiselno je, da se skupaj z devetletko spremeni tudi način dela, sicer bi reforma prinesla le dodatno leto šolanja več, vendar pa imajo nove metode tudi slabosti (induktivno sklepanje), otroci pa težje sledijo in si zapomnijo snov, če je multimedijaska aktivnost prevelika.

Novost nove osnovne šole sta dva strokovna delavca v prvem razredu. Šola je s tem namenom zaposlila dve vzgojiteljici, ki vsako šolsko leto znova poučujeta z novo

učiteljico. Začetne težave s prilagajanjem na novo delovno okolje in nove sodelavce so pretekle narave, delo pa poteka utečeno. Uspeha te uvedbe ni dvomljiv. Izkazalo se je, da prisotnost dveh oseb, katerih izobrazba se medsebojno dopolnjuje, otrokom zelo koristi, saj imajo tako več možnosti, da navežejo stik z odraslo osebo, ki ji zaupajo in jim lahko individualno pomaga. Novost ni bila le uspešna, temveč tudi smiselna.

Menjavanje učiteljev in učilnic pri mlajših otrocih lahko povzroča čustvene pretrese, zato učence prve triade spremlja ista učiteljica v istem prostoru skozi celotno obdobje. Novost na šoli uspešno deluje, je pa tudi smiselna. Svetovalna delavka pojasnjuje, da otroci pri tej starosti različno napredujejo z opismenjevanjem. Ista učiteljica lahko lažje spremlja otrokov napredek in tako celostno zaključi obdobje.

Nov položaj tujega jezika, ki mu ga je namenila devetletka v učnem načrtu, za OŠ Bičevje ni bila nikakršna novost. Otroke učijo angleški jezik že v prvem razredu s posebno, a zelo uspešno metodo poučevanja. V zvezi z implementacijo te novosti zato niso imeli nobenih dodatnih usposabljanj. Uspeh pri znanju angleškega jezika je zagotovljen, smiselno pa je tudi, da otrokom ponudijo tuje jezike med izbirnimi predmeti oz. uvedejo drugi tuji jezik med obvezne predmete. Slednje predvideva tudi nova zakonodaja, saj je sporazumevanje za učence v duhu medkulturnega povezovanja ključnega pomena.

Novi učni načrti naj bi se znebili odvečne faktografije, učitelji nivojskega pouka pa menijo ravno nasprotno. Učni načrt za matematiko je preveč poglobljen. Tudi učiteljica prvega razreda meni, da je bil star učni načrt matematike za najmlajše šolarje bolj sistematično zastavljen. Poleg tega so v devetletki potisnili matematiko za eno leto navzdol. To povzroča težave prvošolcem, saj niso vsi že dovolj zreli za abstraktno mišljenje. Za leto navzdol je potisnjena tudi državljanska vzgoja in etika. Težave z učnimi načrti so tudi z njihovo neuskkljenostjo med razredi, kar ovira kontinuiran tok znanja. Šola se mora držati učnih načrtov, zato o uspešni implementiranosti te novosti ni smiselno razpravljati. Več dvomov se pojavlja s samo ustreznostjo, dodelanostjo in namenom, ki so ga novi učni načrti želeli doseči, saj je ta je namreč zgrešen.

Izkušenj s fleksibilnim predmetnikom šola še nima, a pozitivne izkušnje iz tujine in šol, ki so tak predmetnik poskusno uvedle, dajejo slutiti, da bo to zelo dobrodošla sprememba. Tak sistem organizacije pouka je smiseln, ko gre za projektno delo, za katerega vedno zmanjka časa ali medpredmetno povezovanje, s katerim učenci oblikujejo bolj celostno podobo o posameznih temah.

Izbirni predmeti naj bi poudarili močne strani učencev in morda pomagali odkriti njihove interese, čeprav svetovalna delavka ve, da le redko kdo od učencev razvije interese tako zgodaj. Ideja o izbirnih predmetih je dobra, ker širi obzorja izven običajnega učnega načrta in pomeni še eno obliko prilagoditve posamezniku. Je razmeroma uspešna, saj imajo učenci izbirne predmete radi in jim prinašajo dobre ocene. Težave se pojavljajo le, če otrok obiskuje predmete, da zadovolji zahteve staršev oz. zakonsko določeno število izbirnih predmetov.

Zaključimo lahko, da je bila uvedba devetletke v OŠ Bičevje uspešna in to glede vseh sprememb in novosti, ki so jih morali vnesti. Šola je bila uspešna, ker dejansko ni imela izbire ali bo ugodila zakonskih zahtevam ali ne. V veliko pomoč pri uvajanju devetletke je bila pretekla organizacija šola, saj so že prej poznali zgodnje učenje angleškega jezika, opisno ocenjevanje in izvajali Wambachov sistem poučevanja, kateri ima mnoge vzporednice z novo osnovno šolo. Kjer so se pri uvedbi posameznih novosti pojavile težave, so se pojavile zaradi neustrezne osnove sprememb samih. Vzgoja za evropsko demokracijo je težavna, ker otrok teme političnega področja ne zanimajo, stališča in mnenja si oblikujejo šele, ko so starejši. Učiteljice pišejo korektne opisne ocene, vendar jih starši ne razumejo vedno, kar ni krivda učiteljic samih. Morda bi morali biti nacionalni obrazci zastavljeni v povezavi s ciljem, ki ga morajo otroci doseči. Tudi nove metode dela in poučevanja ni mogoče vnesti za vsako ceno v pouk vseh učiteljev. Učitelji sami si morajo izbrati svoj individualni način poučevanja, za katerega sami najbolje strokovno ocenijo, da je učinkovit in ga lahko praktično tudi izvajajo.

Delovno vprašanje o uspešnosti uvedbe devetletke torej niti ni bilo tako bistveno, saj je bila prenova nujna. Pomembno je vprašanje, kako smiselne so bile posamezne spremembe, kaj so hotele doseči in kaj so dejansko dosegle. Svojega namena ni doseglo kar nekaj sprememb. Delitev na triletja ni prinesla tako postopnega prehoda

čez celotno osnovnošolsko izobraževanje kot je razdrobila kontinuiranost znanja in povzročila velik preskok iz prve v drugo triado. Del zakonodaje, ki se nanaša na otroke s posebnimi potrebami, bi bilo potrebno dopolniti z bolj specifičnimi določbami o nadarjenih otrocih. Novi učni načrti so zgrešili bistvo, ko so želeli pouk osvoboditi preobširnih tem. Preveč je popravljanja in dopolnjevanja pri nacionalnih preizkusih, napredovanju učencev in pri opisnem ocenjevanju. Tudi novosti še kar vrstijo. Gre za fleksibilni predmetnik, vzgojo v šoli in uvedbo obveznega drugega tujega jezika.

Na podlagi rezultatov, mnenj različnih akterjev in spremenjenih zakonskih določil, lahko ugotovimo, da je državo skupni imenovalec težav. V Sloveniji smo imeli kar tri zasnove nove osnovne šole, ki so bile očitno politično obarvane. Pogoji za uvedbo novega osnovnošolskega sistema so bili pravi šele 1996. Mnoge raziskave in primerjave z ostalimi državami so bile narejene v relativno kratkem času, pa tudi spremembe, ki jih je devetletka vnesla kasneje, napeljujejo na misel, da so rešitve bile sprejete prehitro, premalo strokovno in preveč všečno staršem.

Po drugi strani na podlagi študije primera OŠ Bičevje ne moremo posploševati na vse šole. Na OŠ Bičevje niso imeli skoraj nobenih pripomb v zvezi z diferenciacijo in obremenjenostjo otrok, kot je bilo pričakovati na podlagi raziskav. Popolnoma nepričakovane so bile tudi pritožbe v zvezi z učbeniki, saj nikjer ni bilo zaslediti, da bi tudi druge šole bile negativno nastrojene v zvezi s tem. Poleg tega tudi država ni mogla predvideti vseh učinkov in posledic v slovenskem okolju, ki so se na tujem zelo dobro obnesle.

V Sloveniji smo potrebovali prenavo osnovnošolskega sistema, vendar bi se je morala država lotiti bolj sistematično, morala bi jo bolj povezati z drugimi reformami v izobraževanju, predvsem pa ne popuščati pritiskom javnosti. Z dopolnitvami in spremembami že obstoječih novosti ni nič narobe, če ne temeljijo na politični bazi ponovne izvolitve ali na pritiskih javnosti.

## **7. SKLEP**

Spremembe so edina stalnica v zgodovini. Globalizacija sili svet v vedno hitrejše prilagajanje in spreminjanje. Kdor se ne bo sposoben prilagoditi, bo propadel. Veča se prepada med bogatimi in revnimi deželami tretjega sveta. Revne države krčijo

stroške na račun javnih dobrin kot je izobraževanje in zdravstvo, hkrati pa pozabljajo, da je izobrazba ena temeljnih človekovih pravic in da lahko le izobražena delovna sila prinese napredek in z njim tako želeno gospodarsko rast.

Pomena izobraževanja se bolj zavedajo v severnoameriškem prostoru, na Japonskem in v Evropi, kot tudi v Sloveniji. Gospodarsko tekmovanje je Evropi narekovalo sprejetje vrste dokumentov vezanih na bogastvo človeških virov kot je Strategija vseživljenjska učenja, Lizbonska strategija, bolonjska prenova...

V duhu časa se je rodila ideja o prenovi slovenske osnovne šole, ki je od pravih začetkov iz časa Marije Terezije do danes prestala kar veliko sprememb. Spremembe so vselej pomenile odsev časa, v katerem so se dogajale in tako je bilo tudi tokrat. Kot novo nastala država smo se leta 1995, ko je izšla Bela knjiga, kot temelj nove osnovne šole, otepali ideoloških skrajnosti v šoli – od socialističnih do cerkvenih. Šele z zadnjo dopolnitvijo zakona smo ugotovili, da ima šola zelo pomembno socializacijsko funkcijo, zato bo po novem tudi vzgajala. Vzgajala bo v duhu novih vrednot, ki odražajo svet in čas, v katerem živimo.

Nova osnovna šola, podaljšana na devet let, je vnesla precejšnjo spremembo v celotno slovensko izobraževanje. Ta diplomatska naloga raziskuje, kako uspešna je bila pri tem. Odkrivala sem začetke in teoretična izhodišča prenove, ugotavljala, kako je potekala prenova sama, predvsem pa sem se poglobila v vse konkretne novosti, ki jih je prinesla devetletka. Spremembe sem sistematično razvrstila na organizacijski, didaktični in kurikularni nivo, nato pa vpeljala doživljajski vidik vseh, ki imajo opravka s šolo, učencev, njihovih staršev, učiteljev, svetovalne službe in ravnatelja. Doživljajski nivo vseh vpletenih najbolje pojasni uspeh devetletke in najlažje primerja teoretično zasnovo šole s s praktičnimi izkušnjami.

Svoja doživljanja, mnenja in izkušnje so mi zaupali učenci in njihovi starši Osnovne šole Bičevje, kjer sem izvedla praktični del naloge, študijo primera. Intervjuvala sem tudi učiteljico in vzgojiteljico prvega razreda, ravnateljico, učitelje nivojskega pouka, svetovalno delavko ter učitelja državljske vzgoje in etike.

Sodeč po njihovih besedah in na temelju raziskovanja teoretičnega ozadja devetletke, lahko sklenem, da je bila uvedba novega sistema, vsaj na OŠ Bičevje, uspešna. Težje je reči, koliko so bile posamezne spremembe smiselne, koliko so dosegle namen in koliko nehotenih stranskih učinkov so sprožile.

Krivdo za pomanjkljivosti naj bi nosila država. Posamezne spremembe niso bile dovolj strokovno pripravljene, pri svojem odločanju je bila prehitra, preveč se je trudila ugoditi predvsem staršem. Problematično je tudi nenehno spreminjanje in dopolnjevanje posameznih novosti, ki begajo pedagoško javnost, predvsem pa otroke in starše. Menim, da spreminjanje samo po sebi ne pomeni nujno nekaj slabega, saj tako univerzalni evropski sistem prilagajamo slovenskim razmeram. Pomeni tudi, da se država zaveda napak in negativnih posledic novosti, ki vseh ni mogla predvideti in jih zato popravlja in prilagaja razmeram v slovenskih šolah. Sprotne spremembe niso nekaj slabega, dokler ne pomenijo popuščanje javnosti in politične samovolje.

Država vneto zatrjuje, da so bile novosti pripravljene strokovno in preiščeno, šola pa trdi, da so bile odločitve prenaplajene in da so preslišali marsikateri glas stroke. Imamo dve različni stališči, resnica pa je verjetno nekje vmes.

Da bi odkrili »pravo« resnico, bi potrebovali več študij primerov. Morali bi podrobneje raziskati posamezne spremembe in vplive, ki kompleksno delujejo na celoto, ki sem jo le deloma odkrila v svojem diplomskem delu. Lahko bi analizirali osnovno šolo skozi prizmo ideologije v času, podrobneje odkrivali okoliščine, ki so botrovale, da je prav Bela knjiga postala temelj nove osnovne šole. Zanimive bi bile študije posameznih sprememb na širšem območju Slovenije, lahko pa bi podrobneje primerjali Slovenijo in državo (npr. Dansko), ki je uspešno našla sebi praktično idealen osnovnošolski sistem.

Slovenija je novo osnovno šolo potrebovala in jo tudi uspešno uvedla. Kljub popravkom, ki jih je vnesla in jih še bo vnesla, lahko upamo, da bodo novim generacijam in s tem tudi državi doprinesle boljšo in lepšo prihodnost.

## 8. VIRI

### MONOGRAFSKE PUBLIKACIJE

Ciperle, Jože in Andrej Vovko (1987): *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.

Cuderman, Barbara (2004): *Pedagoški in sociološki vidiki notranje in fleksibilne učne diferenciacije in individualizacije*. Diplomsko delo. Ljubljana: FF.

Cvetek, Slavko (1993): *Visokošolski kurikulum: strategije načrtovanja, izvedbe in evalvacije študijskih programov*. Maribor: Dialog d.o.o..

Debeljak, Peter (2007): Model ključnih kompetenc v kontekstu vseživljenjskega učenja in demokratična kultura. V Haček, Miro in Drago Zajc (ur.): *Slovenija v evropski družbi znanja in razvoja*, 81–91. Ljubljana: Založba FDV.

Rosing, Gert in Jens Kjøer (2001): Danska. V Döbert, Hans in Gert Geißler (ur.): *Šolska avtonomija v Evropi*, 93–104. Ljubljana: Družina; Celje: Mohorjeva založba.

Gobec, Dora (1991): Tipi in področja inoviranja osnovne šole. V Valenčič, Teja (ur.): *Osnovna šola na Slovenskem*, 153–155. Radovljica: Didakta.

Hari, Mateja (2006): *Prvo leto uvajanja fleksibilne učne diferenciacije v 9-letno osnovno šolo*. Diplomsko delo. Ljubljana: FF.

Harvey, David (2005): *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.

Horvat, Aleš (2006): *Ideologija učne diferenciacije*. Diplomsko delo. Ljubljana: FDV.

Kovač Šebart, Mojca (2002): *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*. Ljubljana: ZI Filozofske fakultete.

Krebs, Vesna (2006): *Samopodoba in učna motivacija učencev nivojskega pouka v devetletni osnovni šoli*. Diplomsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor.

Krek, Janez (ur.) (1995): *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Lipužič, Boris (2002): *Globalna razvojna vprašanja v Evropi*. Nova Gorica: Educa, Melior d.o.o..

Lipužič, Boris (1999): *Izobraževanje v zankah globalizacije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Novak, Bogomir (1996): Politične in kulturne koordinate slovenske šole. V Strgar, Jože (ur.): *Slovenija v novi Evropi*, 197–226. Celje: Moharjeva založba.

Piškur, Marinka (1991): Izkušnje fleksibilne diferenciacije pri pouku; poročilo delavnice. V Valenčič, Teja (ur.): *Osnovna šola na Slovenskem*, 133. Radovljica: Didakta.

Pretnar, Bogi (2000): *Devetletka od A do Ž*. Ljubljana: Delo.

Resman, Metod; Janez Bečaj; Tanja Bezić; Gabi Čačinovič – Vogrinčič in Janek Musek, (1999): *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednji šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Strmčnik, Franc (1987): *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.

Strmčnik, Franc (2001): *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: ZI Filozofske fakultete.

Vovko, Andrej (2006): Slovenska šola skozi zgodovino. V Založnik, Božidar (ur.): *Monografija Slovensko šolstvo*, 27–43. Nova Gorica: Melior d.o.o., Založba Educa.

Židan, Alojzija (2007): *Vzgoja za evropsko demokracijo*. Ljubljana: FDV.

## **ČLANKI**

Čagran, Branka (1999): Šolski svetovalni delavci in evalvacija vpeljevanja devetletne osnovne šole. *Sodobna pedagogika* 50(4), 50–69.

Doupona Horvat, Marjeta in Barbara Neža Brečko (2004): Opisno ocenjevanje ohranja značilnosti številčnega ocenjevanja: (ne)komunikativnost opisne ocene. *Šolsko polje* 15(5/6), 151–165.

Gaber, Slavko (2004): Lahkotnost presoj in dileme devetletke. *Delo*, 21.2.: 17.

Kepec, Marjeta (2001): Od uvajanja do izvajanja. *Vzgoja in izobraževanje* 32(6), 29–32.

Komljanc, Natalija (2001): Prelet učnih načrtov devetletne osnovne šole. *Vzgoja in izobraževanje* 32(6), 111–113.

Kostrevec, Rado (2001): Devetletka - strokovni izziv. *Vzgoja in izobraževanje* 32(6) 4–6.

Krapše, Štefan (2003/04): Pogovor z direktorjem Zavoda RS za šolstvo. *Educa* 12(1–2), 5–11.

Krek, Janez; Kovač Šebart, Mojca; Kožuh, Boris (2004): Rezultati evalvacije spričeval – zaključnih opisnih ocen - prvega in drugega razreda 9-letne osnovne šole. *Šolsko polje* 15(5/6), 131–150.



Lašič, Carmen (2004): Pogovor z dansko učiteljico Inger Kathrine Bach Nielsen. *Didakta* 14(80/81), 17–18.

Lipužič, Boris (2004): Nekateri skupni razvojni cilji izobraževanja v Evropski uniji. *Vzgoja in izobraževanje* 35(1), 55–60.

Moscha, Lorin (2001): Po meri otroka: biti osnovnošolec na Danskem. *Šolski razgledi* 52(1), 4.

Nielsen, Inger in Carmen Lašič (2004): Osnovna šola na Danskem. *Didakta* 14(80/81), 16.

Potokar, Karmen (2000): Pogovor z gospo Alenko Taštanosko, državno sekretarko Ministrstva za šolstvo in šport. *Didakta* 9(50/51), 3–5.

Rajnar, Stanka (2003): Oh, ta devetletka. *Didakta* 13(72/73), 36–39.

Stamejčič, Damjana (2007): Devetletka jim nalaga veliko učne snovi: otroški parlament v Celju. *Delo*, 1.2.: 6.

Žagar, Drago (2004): Nivojski pouk v devetletni osnovni šoli. *Šolsko polje*, 15(5/6), 29–51.

Žibert, Andreja (2004): Mnenja o devetletki. *Delo*, 2.2.: 7.

Žibert, Andreja (2004): Nevarno bi bilo krčiti število ur pouka: ali so učenci v devetletki res preobremenjeni?. *Delo*, 24.2.: 4

Žibert, Andreja (2006): Bojijo se razvrednotenja preizkusov. *Delo*, 3.4.: 29.

### **INTERNETNI VIRI**

Aktiv svetov staršev ljubljanskih osnovnih šol (2006): *Pripombe k predlogu Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli*. Dostopno na: [http://www2.arnes.si/~opoljanelj/starsi/svet\\_starsev/pripombe%20na%20ZOsn-%20za%20odbor%209-5-06.doc](http://www2.arnes.si/~opoljanelj/starsi/svet_starsev/pripombe%20na%20ZOsn-%20za%20odbor%209-5-06.doc) (20. maj 2008)

Attwell, Graham in Alan Brown (2001): *The education of teachers and trainers in Europe: issues and policies. V: Vocational Education and Training Research: Fourth International Conference: 16 - 18 July 2001. Wolverhampton*. University of Wolverhampton. Dostopno na <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001777.doc> (18. marec 2008).

Državni zbor (1991): *Ustava Republike Slovenije*. Dostopno na <http://www.dz-rs.si/?id=150&docid=28&showdoc=1> (3. junij 2008).

Moos, Lejf (2005): Successful school principalship in Danish schools. *Journal of Educational Administration* 43(6), 563–572. Dostopno na <http://www.emeraldinsight.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/Insight/viewContentItem.do;jsessionid=4906A1BFAC7B60206085D5E108403605?contentType=Article&contentId=1524371> (15. februar 2008).

MŠŠ (2007): *Izhodišča in podlage za pripravo zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli*. Dostopno na <http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/zakonodaja/pdf/OS/ZOSob.pdf> (20. maj 2008).

MŠŠ (2004): *O vrtcih in devetletki z učitelji in starši*. Dostopno na [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/doc/regijski\\_posveti\\_04.doc](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/doc/regijski_posveti_04.doc) (6. februar 2008).

MŠŠ (2004): *Delovno gradivo o vsebinskih in organizacijskih vprašanjih 9-letne osnovne šole*. Dostopno na [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/pdf/Vseb\\_in\\_organ\\_vpr\\_jan04.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/pdf/Vseb_in_organ_vpr_jan04.pdf) (1. december 2007).

MŠŠ (2008): *Dinamika prehoda na program devetletne osnovne šole za vse učence*. Dostopno na [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/pdf/dinamika\\_prehoda\\_devetletke.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/pdf/dinamika_prehoda_devetletke.pdf) (5. februar 2008).

MŠŠ (2008): *Osnovnošolsko izobraževanje*. Dostopno na [http://www.mss.gov.si/si/delovna\\_podrocja/osnovnosolsko\\_izobrazevanje/](http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/osnovnosolsko_izobrazevanje/) (5. februar 2008).

Pravno informacijski center nevladnih organizacij (2007): *Splošna deklaracija o človekovih pravicah*. Dostopno na [http://www.share-international.net/slo/publikacije/arhiv/politika/splosna\\_deklaracija.htm](http://www.share-international.net/slo/publikacije/arhiv/politika/splosna_deklaracija.htm) (3. junij 2008).

Plevnik, Tatjana (2007): *Načrtovanje sprememb v šolskih sistemih evropskih držav v letih 2006 – 2007*. Dostopno na [http://www.mszs.si/eurydice/pisanje/solske\\_reforme\\_EU.pdf](http://www.mszs.si/eurydice/pisanje/solske_reforme_EU.pdf) (6. februar 2008).

RPS (2008): *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)*. Dostopno na [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r05/predpis\\_ZAKO445.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r05/predpis_ZAKO445.html) (3. junij 2008).

Sahlberg, Pasi (2004): Teaching and Globalization. *Managing Global Transitions: International Research Journal* 2(1), 65–83. Dostopno na [http://www.fm-kp.si/zalozba/ISSN/1581-6311/2\\_065-083.pdf](http://www.fm-kp.si/zalozba/ISSN/1581-6311/2_065-083.pdf) (18. marec 2008).

Zgodovinski arhiv Ljubljana (2007): *Osnovno šolstvo*. Dostopno preko [http://www.zal-lj.si/Vodnik/o\\_ustvarjalcih/Vodnik\\_solstvo.htm](http://www.zal-lj.si/Vodnik/o_ustvarjalcih/Vodnik_solstvo.htm) (5. februar 2008).

## **PRILOGA A - OBVEZNI IN IZBIRNI PREDMETI**

### **OBVEZNI PREDMETI**

#### *Družboslovno humanistični*

- Slovenščina
- Tuji jezik
- Družba
- Geografija
- Zgodovina
- Državljska vzgoja in etika

Pretnar (2000: 21, 47)

#### *Naravoslovno tehnični*

- Matematika
- Spoznavanje okolja
- Fizika
- Kemija
- Biologija
- Naravoslovje in tehnika
- Tehnika in tehnologija
- Gospodinjstvo
- Športna vzgoja

### **IZBIRNI PREDMETI**

#### *Družboslovno humanistični*

- Angleščina
- Italijanščina
- Nemščina
- Francoščina
- Španščina
- Latinščina
- Etnologija (Srečanje s kulturami, Sodobnosti z razsežnostmi dediščine)
- Gledališki klub
- Literarni klub
- Šolsko novinarstvo
- Logika
- Medijska vzgoja (Tisk, Radio, Televizija),
- Plesne dejavnosti
- Retorika
- Verstva in etika
- Filozofija za otroke (Kritično mišljenje, Etična raziskovanja, Jaz in drugi),
- Geografija (Življenje človeka na Zemlji, Raziskovanje domačega kraja in varstvo njegovega okolja)
- Umetnostna zgodovina (Kaj nam govorijo umetnine, Življenje, upodobljeno v umetnosti, Oblika in slog)
- Informacijsko opismenjevanje

(Pretnar, 2000: 21)

#### *Naravoslovno tehnični*

- Astronomijo
- Biologijo (Raziskovanje organizmov v domači okolici, Organizmi v naravi in umetnem okolju, Rastline in človek)
- Elektronika z robotiko
- Prehrana (Načini prehranjevanja, Sodobna priprava hrane),
- Računalništvo (Urejanje besedil, Računalniška omrežja, Multimedija)
- Projekti iz fizike in tehnike
- Okoljska vzgoja
- Šport (Izbrani šport, Šport za sprostitev, Šport za zdravje)

## **PRILOGA B - INTERVJUJI IN ANKETE**

### **VPRAŠANJA 1. RAZRED (učiteljica in vzgojiteljica)**

#### **ORGANIZACIJSKI NIVO**

##### ***podaljšanje šolanja***

1. Kakšne spremembe je za vas prinesla devetletka (dodatna izobraževanja – kakšna, sprememba zaposlitve (vzgojiteljice iz vrtca))?
2. Ste sodelovali v projektu mentorska šola? Kakšne so vaše izkušnje? Je projekt dobra ideja, izvedljiva v praksi, dosega svoj namen, bi kaj izboljšali, pokritizirali?

#### **DIDAKTIČNI NIVO**

##### ***diferenciacija***

3. Na kakšen način poteka notranja diferenciacija in individualizacija učencev? Uporabljate poseben didaktične prijeme, pripomočke...?

##### ***diferenciacija***

4. Kaj menite o diferenciaciji učencev nasploh? Pomeni prilagoditev učencem ali jih determinira kot »boljše« in »slabše« - še posebej kasneje, ko se izvaja nivojski pouk?

##### ***opisno ocenjevanje***

5. V prvi triadi je ocenjevanje opisno. Ste morali na dodatna usposabljanja, seminarje v zvezi z opisnim ocenjevanjem? Ali opisno ocenjevanje bolje vrednoti otrokov napredek kot številčno ocenjevanje? So nacionalni obrazci kot kriteriji za opisno oceno jasno napisani (imate težave pri pisanju ocen, je težko vrednotiti otrokov napredek)?

##### ***opisno ocenjevanje***

6. Starši razumejo opisne ocene? Razumejo, ali je njihov otrok dosegel predpisane standarde in kaj bi moral še izboljšati? Kako opisne ocene sprejemajo otroci? Vedo, kaj te ocene pomenijo?

##### ***opisno ocenjevanje***

7. Kakšno je vaše mnenje o opisnem ocenjevanju nasploh? Pomeni povratno informacijo o znanju, veliko dela in dokumentacije, privajanje na številčno ocenjevanje?

##### ***opisno ocenjevanje***

8. Zаметke neštevilčnega ocenjevanja je vnesel še Wambachov sistem... Kako so otroci bili ocenjeni takrat? Katere novosti je še vnesel ta program in kako so ga starši in otroci sprejeli? Je bil program uspešen, kaj je pomenil – že takrat morda kritiko osemletke in težnjo po prenovi? Imata program in devetletka kakšne vzporednice?

##### ***nove metode in oblike poučevanja***

9. Devetletka naj bi vnesla tudi nove metode in oblike poučevanja – katere in kako vplivajo na otroke? Se poučevanje v devetletki po čem bistveno razlikuje od poučevanja v osemletki? Je delo s šestletniki bistveno drugačno kot v vrtcu oziroma s prvošolci v osemletki? Kako?

***dva strokovna delavca v prvem razredu***

10. Za 1. razred sta predvidena dva strokovna delavca v razredu, ki si delo delita. Kako poteka delitev dela pri vas? Je delo težko razdeliti?

***dva strokovna delavca v prvem razredu***

11. Katere prednosti za šestletnika prinese učitelj in katere vzgojitelj? Je sploh smiselno, da otroke poučujeta dve osebi?

***ista učiteljica skozi celo triado***

12. Ista učiteljica naj bi spremljala učence skozi celo prvo triado. Je to smiselno, izvedljivo, pomeni za učitelja več izobraževanja, znanja, dela?

**KURIKULARNI NIVO**

***novi učni načrti***

13. Za prvi razred so bili v konceptu devetletke pripravljene novi učni načrti. Kaj je njihova posebnost, kaj so njihove prednosti, kaj bi lahko še izboljšali?

**ZAKLJUČEK**

14. Kako bi vrednotili vaše delo v devetletki? Bi morda poudarili dobre izkušnje s katerimi spremembami, dobro sodelovanje z mentorsko šolo, morda izpostavili kritične vidike vpeljave devetletne osnovne šole?

15. Kako vidite prihodnost izobraževanja v Sloveniji? Kaj bi bilo potrebno dodati, dopolniti, spremeniti, je bilo kaj v osemletki boljše kot sedaj?

16. Je bila po vašem mnenju uvedba devetletke na šoli uspešna? Zakaj so se pojavljale določene težave in zakaj ste kakšne spremembe bolje sprejeli od drugih šol? So po vašem mnenju tudi druge šole bile uspešne pri uvajanju?

17. Sem morda kaj pozabila, bi radi kaj posebej poudarili...?

## **VPRAŠANJA – UČITELJ DRŽAVLJANSKE VZGOJE IN ETIKE**

1. Kakšno izobrazbo imate? Koliko časa že poučujete državljansko vzgojo in etiko oziroma etiko in družbo v prejšnji osemletki? Kako se učna načrta razlikujeta, na čem je večji poudarek?
2. Katere vsebine vzgajajo mlade za evropsko demokracijo? Ali učenci razumejo pomen strpnosti, demokracije, državljanstva, EU tako zgodaj, kaj jim vse to prinaša? Kako se odzivajo na Vaših učnih urah? Morda opazite kakšno razliko pri učencih pred in po predavanju (npr. o strpnosti, verah...)?
3. Kako oziroma na kakšen način pristopite k temam, ki tako odločilno oblikujejo otrokovo samozavest, samozavedanje? Ali pri svojem delu uporabljate IKT? Kakšne učne metode uporabljate (razlagalno, pojasnjevalno, diskurzivno, demonstrativno, virtualno, tehnike ustvarjalnega mišljenja – tehnika prisilnih povezav, lista atributov, nevihta možganov, zapis nenavadnih idej, pristop »pro et contra«, miselni vzorci)?
4. Kaj je za generacije tretjega tisočletja pomembno? Vseživljenjsko učenje, uporaba IKT, zavedanje samega sebe kot pomembnega posameznika v evropskem prostoru, vzgajanje v duhu evropskih vrednot (strpnost, demokracija...)? S kakšnimi izzivi se bodo morali soočiti mladostniki v bodoče oziroma se že soočajo?
5. Ali je slovenski šolski sistem dobro vzgaja mladostnike za tretje tisočletje? Ali je zasnova devetletke v duhu lizbonske strategije? Ali so srednje šole pripravljene na nove generacije devetletkarjev z razvitimi drugimi veščinami in z drugim znanjem kot so ga imeli osemletkarji?
6. Ali devetletka dobro pripravlja učence na te izzive? Jih vzgaja v uspešne posameznike, ki bodo krojili usodo Evrope, se zavedajo vseživljenjskega učenja, pomena IKT? Na kakšen način, s katerimi didaktičnimi metodami, pri katerih predmetih?
7. Kaj bi po Vašem mnenju še morali vnesti v devetletko, kaj je bilo v osemletki boljše/slabše?
8. Bi še kaj dodali, izpostavili, sem morda še kaj pozabila?

## VPRAŠANJA - RAVNATELJICA

### SPLOŠNO O ŠOLI

1. Kakšna je organizacije šole?  
Imate podružnice? Kako je poskrbljeno za prevoz otrok v šolo, ki ne stanujejo v neposredni bližini? Sodelujete s kakšno organizacijo (Dom Malči Beličeve, park Svoboda...)? Vključenost v kakšne projekte (Wambachov program)?
2. Kako velika je šola? Koliko učencev trenutno poučujete? Kakšna je kadrovska struktura? Koliko učiteljev je zaposlenih za nedoločne, določen čas, pripravništvo...? Kakšne nazive imajo učitelji (mentor, svetnik...) oz. imajo ustrezno dokončano izobrazbo?
3. Kakšna je zgodovina šole? Kdaj je bila zgrajena? Katere prelomnice so jo zaznamovale (širitev prostorov, organizacijske, kadrovske...)?

### ORGANIZACIJSKI NIVO

4. S katerim šolskim letom (v katerem krogu) ste začeli uvajati devetletko? Zakaj ((ni)ste zbrali dovolj podpore staršev, (ni)ste imeli prostorskih, kadrovskih pogojev...)?
5. Katera je bila vaša mentorska šola oz. kateri šoli je bila OŠ Bičevje mentorska šola? Kako je potekalo sodelovanje? Je bilo sodelovanje uspešno? So vam tuje izkušnje koristile pri uvajanju devetletke v OŠ Bičevje (oz. so vaše izkušnje koristile drugim šolam)?
6. S kakšnimi problemi ste se soočili na začetku uvajanja devetletke (kadrovski, prostorski, finančni...)? Kako ste te probleme reševali (zaposlitev nove delovne sile, prizidek, nakup nove opreme, izobraževanje učiteljev, seminarji...)?

### NPZ

7. Kako potekajo nacionalni preizkusi znanja? Kolikšen delež učencev se odloči za opravljanje preizkusov in kako uspešni so? NPZ prinašajo več dela koz eksterna preverjanja (več časa, dodatne priprave...)?

### *deseto leto izobraževanja*

8. Učenci imajo možnost, da se odločijo za deseto leto izobraževanja, vendar je organizirano le na nekaterih šolah – je tudi na OŠ Bičevje oz. na kateri OŠ se lahko vaši učenci izobražujejo še eno leto? Menite, da otroci več pridobijo z dodatnim letom šolanja oz. ali le izgubijo leto v celotnem izobraževanju?
9. Prenova srednješolskega programa še ni končana - ali so srednje šole sploh pripravljene na devetletkarje, jim lahko nudi izzive ali je to »luknja« v slovenskem izobraževanju, dokler ne bo celostno prenovljeno (torej devetletka, novi srednješolski programi, bolonja)?

## **DIDAKTIČNI NIVO**

### **diferenciacija**

10. Kaj menite o notranji, fleksibilni in delni zunanji diferenciaciji? Pomenijo prilagoditev otroku in njegovim sposobnostim in povečuje njegovo samopodobo? Ali jih zaznamuje kot delitev na »boljše« in »slabše«? Kako diferenciacijo sprejemajo starši in učenci sami?

### **opisno ocenjevanje**

11. Kaj za Vas pomeni opisno ocenjevanje – seminarji, izobraževanja za zaposlene, dodatno dokumentacijo? Starši razumejo opisne ocene, so nacionalni obrazci dovolj jasno zastavljeni, so ocene učiteljev verodostojne in ne ocenjujejo otrokovega interesa?

### **opisno ocenjevanje**

12. Zаметke neštevilčnega ocenjevanja je vnesel še Wambachov sistem... Kako so otroci bili ocenjeni takrat? Katere novosti je še vnesel ta program in kako so ga starši in otroci sprejeli? Je bil program uspešen, kaj je pomenil – že takrat morda kritiko osemletke in težnjo po prenovi? Imata program in devetletka kakšne vzporednice?

### **dva strokovna delavca v prvem razredu in podaljšanje šolanja**

13. Kakšna je izobrazba dveh strokovnih delavcev v prvem razredu? Od kod so vzgojiteljice/vzgojitelji v prvem razredu? So prej bili zaposleni v vrtcu? So bile v šoli potrebne še kakšne prilagoditve za šestletnike? (prehrana, organizacija jutranjega in popoldanskega varstva...problemi?)

### **ista učiteljica skozi prvo triado**

14. Ista učiteljica naj bi spremljala učence skozi celo prvo triado. Pomeni to kakšne organizacijske težave s kadri in njihovim izobraževanjem, prostori, prilagajanjem učilnice vedno starejšim otrokom?

## **KURIKULARNI NIVO**

### **tuji jezik**

15. Devetletka je uvedla tudi zgodnejše učenje tujega jezika – ste za to zaposlili dodatne strokovne delavce? Ste že kdaj prej poskusili z zgodnejšem poučevanjem jezikov na šoli in kako se je obneslo?

### **izbirni predmeti**

16. Katere izbirne predmete ponuja vaša šola? Ali so iz leta v leto različni izbirni predmeti, ali jih organizirate vsako leto na novo? Kako se odločite, kateri izbirni predmet boste izvajali? Za katere predmete je največ zanimanja in zakaj?

### **izbirni predmeti**

17. Ali izbirni predmeti predstavljajo kadrovske in prostorske ovire, težave z organizacijo urnika, si »sposojate« učitelje iz drugih šol ali izbirne predmete poučujejo »domači« učitelji? So se morali dokvalificirati?



**izbirni predmeti**

18. Kaj za učence pomenijo izbirni predmeti? Razvoj lastnih interesov, dobro oceno? Kako gledajo na izbirne predmete starši (dodatni stroški za učbenike, zgodnje odkrivanje interesov...)?

**ZAKLJUČEK**

19. Ste v devetletki že izvajali kakšne evalvacije? Kaj so pokazale?

20. Kakšen je plan dela za vnaprej? Kakšna je vaša strategija razvoja šole in kako vidite prihodnost izobraževanja v Sloveniji?

21. Sem morda kaj pozabila, bi radi kaj posebej poudarili – morda dobre izkušnje s spremembami, dobro sodelovanje z občino, ministrstvom, morda izpostavili kritične vidike vpeljave devetletne osnovne šole?

22. Je bila po vašem mnenju uvedba devetletke na šoli uspešna? Zakaj so se pojavljale določene težave in zakaj ste kakšne spremembe bolje sprejeli od drugih šol? So po vašem mnenju tudi druge šole bile uspešne pri uvajanju?

## VPRAŠANJA – SVETOVALNA SLUŽBA

### ORGANIZACIJSKI NIVO

1. Kakšne spremembe konkretno je za vas prinesla devetletka (več učencev – več dela – kakšno delo, sodelovanje v projektu mentorska šola, dodatna izobraževanja, usposabljanja, seminarji...)?
2. Kako je potekalo seznanjenje staršev z novostmi devetletke? Bi bilo potrebno še več seznanjanja, starši dobro razumejo prednosti oz. spremembe nasploh?
3. Kakšne pomisleke izražajo starši v povezavi z novostmi devetletke? Se je odnos staršev spremenil od začetka uvajanja do danes? Katere probleme v povezavi z novostmi, ki jih je vnesla devetletka, so za starše najbolj pereči?
4. Kakšen pa je odnos učiteljev nasploh? Se je spremenil? Je morda odnos učiteljev odvisen od število let učenja v osemletki? Kaj se zdi učiteljem najbolj problematično med novostmi?
5. Kako so učenci sprejeli spremembe tekom uvajanja? S kakšnimi problemi so se začeli soočati, ki jih prej niso imeli? So problemi kaj drugačni, kot so bili na začetku uvajanja devetletke?

#### **delitev na triade**

6. Delitev na triade naj bil omogočala postopnejše in s tem lažje prehajanje iz nižjih v višje razrede – ali to drži? Je delitev dosegla svoj namen ali ni nič bistveno drugače?

#### **NPZ**

7. Kako potekajo nacionalni preizkusi znanja? Kolikšen delež učencev se odloči za opravljanje preizkusov in kako uspešni so?

#### **NPZ**

8. Ob koncu 9.razreda opravljajo preizkuse iz materinščine, matematike in izbirnega predmeta (izmed obveznih predmetov); katere predmete izbirajo (statistika)?

#### **NPZ**

9. Kakšna je bistvena razlika med eksternimi preverjanji in nacionalnimi preizkusi znanja (le večkratno preverjanje večih predmetov ali...)?

#### **NPZ**

10. Kako nacionalna preverjanja vplivajo na otroke? Stresno? Kako jih sprejemajo starši, učitelji?

#### **otroci s posebnimi potrebami**

11. Za koliko otrok je strokovna komisija ugotovila, da imajo posebne potrebe? Koliko otrok s posebnimi potrebami je integriranih v običajno šolsko delo? Koliko jih je v enem razredu? Na kakšen način je poskrbljeno zanje (didaktični pristopi, notranja diferenciacija, dodatna strokovna pomoč...)? Kako dobro so integrirani v razred, jih sošolci sprejemajo?

**otroci s posebnimi potrebami**

12. Mnogi strokovnjaki med otroke s posebnimi potrebami prištevajo tudi nadarjene učence. Kako »odkrivate« nadarjene učence? Kako je poskrbljeno za njih (notranja diferenciacija, tekmovanja, tabori, projekti...)? Koliko od teh učencev nato prejme Zoisovo štipendijo za nadarjene?

**ponavljanje in deseto leto šolanja**

13. Otroci načeloma ne ponavljajo razreda prvih šest razredov. Ste imeli do sedaj kakšno izjemo (razlog)?

**ponavljanje in deseto leto šolanja**

14. Kako uspešni so učenci v zadnji triadi? Koliko popravnih izpitov imajo letno, glede na razred? Kako uspešni so pri opravljanju popravnih izpitov? Koliko učencev ponavlja razred?

**ponavljanje in deseto leto šolanja**

15. Kakšen je osip učencev tekom osnovnošolskega izobraževanja (koliko jih dokonča OŠ)? Je mogoče opaziti kakšen drugačen trend v času devetletke? Koliko učencev v času uvajanja devetletne osnovne šole ni zaključilo osnovnošolskega izobraževanja?

16. Koliko učencev nadaljuje izobraževanje na naslednji stopnji? V katere šole se vpisujejo (gimnazijski, poklicni programi...)? Ali so se z devetletko morda spremenile preference učencev glede nadaljnjega šolanja?

17. Prenova srednješolskega programa še ni končana - ali so srednje šole sploh pripravljene na devetletkarje, jim lahko nudi izzive ali je to »luknja« v slovenskem izobraževanju, dokler ne bo celostno prenovljeno (torej devetletka, novi srednješolski programi, bolonja)?

**ponavljanje in deseto leto šolanja**

18. Učenci imajo možnost dodatnega desetega leta izobraževanja. Koliko učencev se je do sedaj odločilo za to možnost in iz kakšnih razlogov?

**KURIKULARNI NIVO**

**diferenciacija**

19. Kako notranja, fleksibilna in delna zunanja fleksibilizacija vpliva na učence? Pomeni prilagoditev učenčevim sposobnostim ali jih zaznamuje kot bolj ali manj sposobne in negativno vpliva na njihovo samopodobo?

**diferenciacija**

20. Učenci imajo pravico do prehajanja med nivoji. Kako pogosta so prehajanja? Zakaj so se učenci odločili za zamenjavo nivoja?

**diferenciacija**

21. Po kakšnih kriterijih so učenci razporejeni po nivojih (ocene, želje učencev, staršev, priporočila učiteljev, svetovalne službe)?

### **opisno ocenjevanje**

22. Kaj za Vas pomeni opisno ocenjevanje? Starši razumejo opisne ocene, so nacionalni obrazci dovolj jasno zastavljeni, so ocene učiteljev verodostojne in ne ocenjujejo otrokovega interesa? Kako otroci razumejo opisne ocene in (ne)doseganje standardov?

### **opisno ocenjevanje**

23. Zаметke neštevilčnega ocenjevanja je vnesel še Wambachov sistem... Kako so otroci bili ocenjeni takrat? Katere novosti je še vnesel ta program in kako so ga starši in otroci sprejeli? Je bil program uspešen, kaj je pomenil – že takrat morda kritiko osemletke in težnjo po prenovi? Imata program in devetletka kakšne vzporednice?

### **nove metode in oblike dela**

24. Devetletka naj bi vnesla tudi nove metode in oblike poučevanja – katere in kako vplivajo na otroke? Se poučevanje v devetletki po čem bistveno razlikuje od poučevanja v osemletki?

### **dva strokovna delavca v prvem razredu**

25. Katere prednosti za šestletnika prinese učitelj in katere vzgojitelj? Je sploh smiselno, da otroke poučujeta dve osebi?

### **ista učiteljica skozi prvo triado**

26. Ista učiteljica naj bi spremljala učence skozi celo prvo triado. Je to smiselno, kako to vpliva na otroke, je ta sistem dejansko boljši kot je bil v osemletki?

## **KURIKULARNI NIVO**

### **izbirni predmeti**

27. Kaj za učence pomenijo izbirni predmeti? Razvoj lastnih interesov, dobro oceno? Kako gledajo na izbirne predmete starši (dodatni stroški za učbenike, zgodnje odkrivanje interesov...)?

## **ZAKLJUČEK**

28. Ste v devetletki že izvajali kakšne evalvacije? Kaj so pokazale?

29. Kakšen je plan dela za vnaprej? Kakšna je vaša strategija razvoja šole in kako vidite prihodnost izobraževanja v Sloveniji?

30. Je bila po vašem mnenju uvedba devetletke na šoli uspešna? Zakaj so se pojavljale določene težave in zakaj ste kakšne spremembe bolje sprejeli od drugih šol? So po vašem mnenju tudi druge šole bile uspešne pri uvajanju?

31. Sem morda kaj pozabila, bi radi kaj posebej poudarili – morda dobre izkušnje s spremembami, dobro sodelovanje z drugimi šolami, starši, morda izpostavili kritične vidike vpeljave devetletne osnovne šole?

## VPRAŠANJA - UČITELJI

### ORGANIZACIJSKI NIVO

1. Kakšne spremembe je za vas prinesla devetletka (dodatna izobraževanja, seminarji, dodatno delo z mentorsko šolo oz. šolo, kateri je OŠ Bičevje bila mentorska šola)? Kakšne so vaše izkušnje z mentorstvom šol? Se vam zdijo smiselne, v praksi učinkovite?

#### **NPZ**

2. Kakšno je vaše mnenje o nacionalnih preizkusih znanja? Je smiselno, se bistveno razlikuje od eksternih preverjanj, pomenijo za otroka stres ali zgolj zunanjo nepristransko povratno informacijo o znanju?

### DIDAKTIČNI NIVO

#### **diferenciacija**

3. Kateri nivo poučujete? V čem se vaše delo z učenci vašega nivoja razlikuje od dela z učenci na drugih nivojih? Je vaša skupina dovolj velika, premajhna, prevelika? Kako doživljate svoje učence (problematične, sposobne...)?

#### **diferenciacija**

4. Ste zaradi nivojskega pouka imeli dodatno delo (dodatna izobraževanja, več priprav na pouk...)? Se vam zdi nivojski pouk smiseln? Pomeni prilagoditev učencem in njihovim sposobnostim, jim dviguje samopodobo ali »zaznamuje« na »boljše« in »slabše«?

#### **diferenciacija**

5. Po kakšnih kriterijih so učenci razporejeni po nivojih (ocene, želje učencev, staršev, priporočila učiteljev, svetovalne službe)?

#### **diferenciacija**

6. So ocene učencev med nivoji primerljive? Pišejo učenci enake teste ali so testi drugačni za vsak nivo? Sodelujete z ostalimi učitelji v zvezi sestavljanjem testov, podajanjem učne snovi, skupaj določate kriterije, kaj je primerno za kateri nivo? Kolikšen delež znanja z vidika učnega načrta imajo učenci posameznega nivoja?

#### **nove metode in oblike poučevanja**

7. Devetletka naj bi vnesla tudi nove metode in oblike poučevanja – katere in kako vplivajo na otroke? Se poučevanje v devetletki po čem bistveno razlikuje od poučevanja v osemletki?

### KURIKULARNI NIVO

#### **novi učni načrti**

8. Devetletka je prinesla tudi prenovljene učne programe za vse razrede. Kaj je drugače kot je bilo v osemletki, je bilo sploh potrebno spreminjati učne načrte? Ste se morali zaradi tega udeležiti dodatnih izobraževanj, seminarjev...?

## **ZAKLJUČEK**

9. Ste v devetletki že izvajali kakšne evalvacije? Kaj so pokazale? Morda lahko sami ocenite, kako uspešno je bilo vaše delo v devetletni osnovni šoli?
10. Kako vidite prihodnost izobraževanja v Sloveniji? Kaj bi bilo potrebno še spremeniti, dodati, je bilo kaj v osemletki bolje zasnovano?
11. Je bila po vašem mnenju uvedba devetletke na šoli uspešna? Zakaj so se pojavljale določene težave in zakaj ste kakšne spremembe bolje sprejeli od drugih šol? So po vašem mnenju tudi druge šole bile uspešne pri uvajanju?
12. Sem morda kaj pozabila, bi radi kaj posebej poudarili – morda dobre izkušnje s spremembami, morda izpostavili kritične vidike vpeljave devetletne osnovne šole?

Prosila bi, da odgovoriš na spodaj zastavljena vprašanja. Vprašanja so anonimna, odgovore pa potrebujem za mojo diplomsko nalogo.

Hvala za sodelovanje!

**1. Ali si se odločil-a za nacionalne preizkuse znanja konec 3. in konec 6. razreda?**

a) da → zakaj da? \_\_\_\_\_

b) ne → zakaj ne? \_\_\_\_\_

*Možnih je več odgovorov.*

**2. Kako si doživljal-a nacionalne preizkuse znanja?**

a) bilo me je strah

b) več sem se učil-a, ponavljal-a snov...

c) nisem imel-a nobene treme

d) drugo: \_\_\_\_\_

*Možnih je več odgovorov.*

**3. Kaj je vplivalo na odločitev, kateri nivo boš obiskoval-a pri nivojskem pouku?**

a) odločil-a sem sam-a

b) kot so mi rekli starši

c) na podlagi ocen iz prejšnjih razredov

d) svetoval-a mi je učitelj-ica

e) predlagala mi je svetovalna služba

f) drugo: \_\_\_\_\_

*Možnih je več odgovorov.*

**4. Kaj ti je všeč pri nivojskem pouku?**

a) novi prijatelji

b) dobre ocene

c) bolj razumem razlago učitelja-ice

d) manj nas je v razredu

e) nič

f) drugo: \_\_\_\_\_

*Možnih je več odgovorov.*

**5. Kaj ti ni všeč pri nivojskem pouku?**

a) pogrešam prijatelje iz svojega razreda

b) učence deli na »boljše« in »slabše«

c) več dela

d) nič

e) drugo: \_\_\_\_\_

Spoštovani!

Sem absolventka Fakultete za družbene vede, smer kadrovski menedžment in pišem diplomsko nalogo z naslovom *Reforma(e) šolstva – (ne)uspešnost devetletke*. Raziskujem, kako se devetletka obnese v praksi in kako jo doživljajo različni akterji (ravnatelj, svetovalna služba, učitelji, učenci in starši).

Da bi lahko izdelala celostni pogled na vpeljavo devetletke na OŠ Bičevje, potrebujem tudi Vaše sodelovanje in sodelovanje Vašega otroka. Zato bi prosila, da izpolnite priložen vprašalnik in dovolite, da na vprašanja odgovarja tudi Vaš otrok (5 vprašanj).

Tako Vaši kot otrokovi odgovori so anonimni, uporabila pa jih bom samo za potrebe diplomske naloge, kar s svojim podpisom potrjuje tudi moja mentorica.

Že vnaprej se Vam najlepše zahvaljujem za sodelovanje!

Tanja Potočnik

mentorica  
doc. dr. Alojzija Židan

-----

Spodaj podpisani-a \_\_\_\_\_ soglašam, da moj otrok \_\_\_\_\_ iz \_\_\_\_\_ razreda, sodeluje v raziskavi *Reforma(e) šolstva – (ne)uspešnost devetletke*.

V \_\_\_\_\_, datum: \_\_\_\_\_

Podpis: \_\_\_\_\_



## VPRAŠANJA ZA STARŠE

1. Ste z novostmi devetletke ustrezno seznanjeni:

- a) da
- b) ne
- c) ne vem

*Možnih je več odgovorov.*

2. Kako ste se seznanili z novostmi oziroma prišli do ustreznih informacij?

- a) seznanil-a me je razrednik/razredničarka
- b) seznanila me je svetovalna služba šole
- c) do informacij sem prišel-a preko sorodnikov, znancev, prijateljev
- d) informacije sem poiskal-a v medijih
- e) drugo: \_\_\_\_\_

*Možnih je več odgovorov.*

3. Kaj pozitivnega je po Vašem mnenju prinesla devetletka?

- a) individualno obravnavo otrok – nivojski pouk
- b) izbirne predmete
- c) opisno ocenjevanje
- d) drugo: \_\_\_\_\_

*Možnih je več odgovorov.*

4. Kaj negativnega je po Vašem mnenju prinesla devetletka?

- a) delitev otrok na »boljše« in »slabše«
- b) težke torbe
- c) večje stroške za učbenike in delovne zvezke
- d) dolg urnik
- e) drugo: \_\_\_\_\_

*Možnih je več odgovorov.*

5. Kaj menite o nacionalnih preizkusih znanja?

- a) pomenijo povratno informacijo o znanju mojega otroka
- b) pomenijo stres
- c) pomeni neko objektivno oceno na ravni države
- d) drugo: \_\_\_\_\_

*Možnih je več odgovorov.*

6. Kdo ali kaj po Vašem mnenju odloča, kateri nivo bodo obiskovali Vaši otroci pri nivojskem pouku?

- a) odločajo se otroci sami
- b) sam-a sem ji/mu priporočil-a nivo
- c) ocene iz prejšnjih let
- d) učitelji
- e) svetovalna služba
- f) drugo: \_\_\_\_\_

*Možnih je več odgovorov.*

7. Kaj se Vam zdi pozitivno pri nivojskem pouku?

- a) zvišuje otrokovo samozavest, ker ima boljše ocene
- b) dobi nove prijatelje iz drugih razredov
- c) učitelj se mu lahko bolj posveti
- d) boljša razlaga učitelja
- e) drugo: \_\_\_\_\_

*Možnih je več odgovorov.*

8. Kaj se Vam zdi negativno pri nivojskem pouku?

- a) zmanjšuje otrokovo samopodobo, ker se delijo na »boljše« in »slabše«
- b) otrok pogreša prijatelje iz matičnega razreda
- c) otrok ima več domačega dela
- d) nič
- e) drugo: \_\_\_\_\_

## PRILOGA C - REZULTATI ANKET

### UČENCI

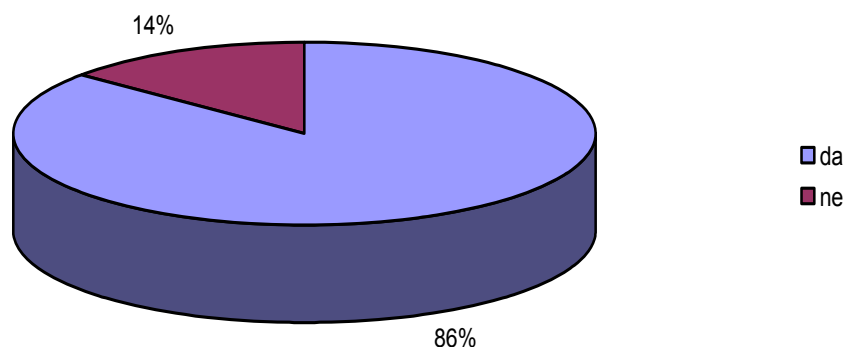
Anketo je izpolnilo 36 učencev 7. razreda.

#### 1. Ali si se odločil - a za nacionalna preizkuse znanja konec 3. in 6. razreda?

Tabela 9.3: Ali si se odločil - a za nacionalne preizkuse znanja konec 3. in 6. razreda?

	št. odgovorov	% odgovorov
da	31	86
ne	5	14

Grafikon 9.1: Ali si se odločil - a za nacionalne preizkuse znanja konec 3. in 6. razreda?



#### Zakaj DA?

- zato, da bi utrdil znanje
- zato, ker sem pametna
- da vidim, kaj sem se naučil in kaj ne
- ker je bil to nekakšen preizkus znanja
- da bi preveril svoje znanje
- ker sem mislila, da bo to bolje zame
- zato, da vem, koliko sem odnesel od pouka
- zaradi tega, da se preizkusim
- da bi ponovil vso snov iz prejšnjih razredov
- da preverim svoje znanje
- ker sem hotel tekmoval in preverit svoje znanje
- ker sem hotela vedeti, kolikšno znanje imam
- ker sem se želela preizkusiti
- ker sem želela preveriti svoje znanje
- ker bi rada preverila svoje znanje
- da bi videl, kakšno znanje imam
- da bi videl svoje rezultate
- da preverim, koliko sem se naučila
- zaradi preverjanja znanja
- da bi videla, kakšno znanje imam
- da bi preizkusila svoje znanje
- kar tako
- da vidim, koliko sem zmožna
- Zato, da vidim svoje rezultate znanja
- ker nimam nič izgubiti
- ker so zanimivi
- ker me veseli
- ker me pač zanima
- da bi več vedla
- da vidim, česa sem sposoben
- da preverim, koliko znam, sem se naučila

#### Zakaj NE?

- ker mi to nič ne pomeni
- ni mi bilo do tega
- ker ne maram
- ker sem preskočila 5. razred
- me ni zanimalo

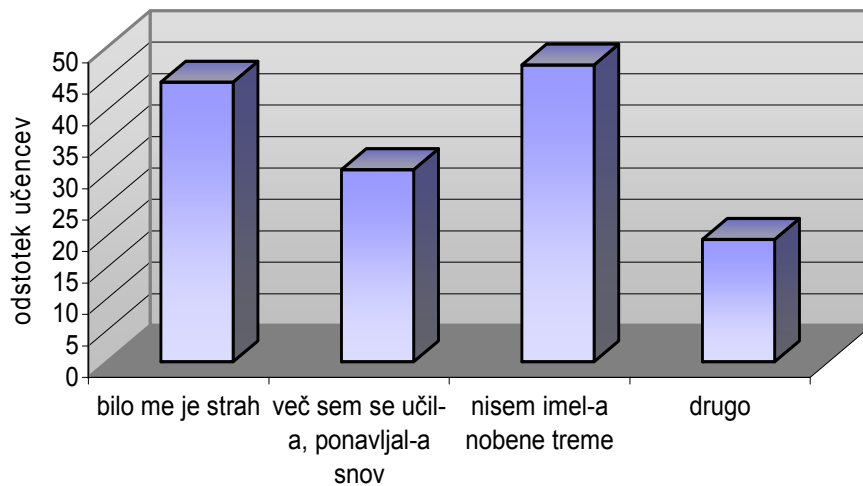
## 2. Kako si doživljal - a nacionalne preizkuse znanja?

Tabela 9.4: Kako si doživljal - a nacionalne preizkuse znanja?

	št. odgovorov	% odgovorov
<i>bilo me je strah</i>	16	44,44
<i>več sem se učil - a, ponavljal - a snov</i>	11	30,56
<i>nisem imel - a nobene treme</i>	17	47,22
<i>drugo</i>	7	19,44

- na koncu sem uživala, ker sem verjela sama vase
- bilo mi je v veselje
- počutila sem se kot da bi reševala učni list
- zanimalo me je, kako bom pisal
- je ni bilo
- jih ni pisala
- nisem jih imela

Grafikon 9.2: Kako si doživljal -a nacionalne preizkuse znanja?

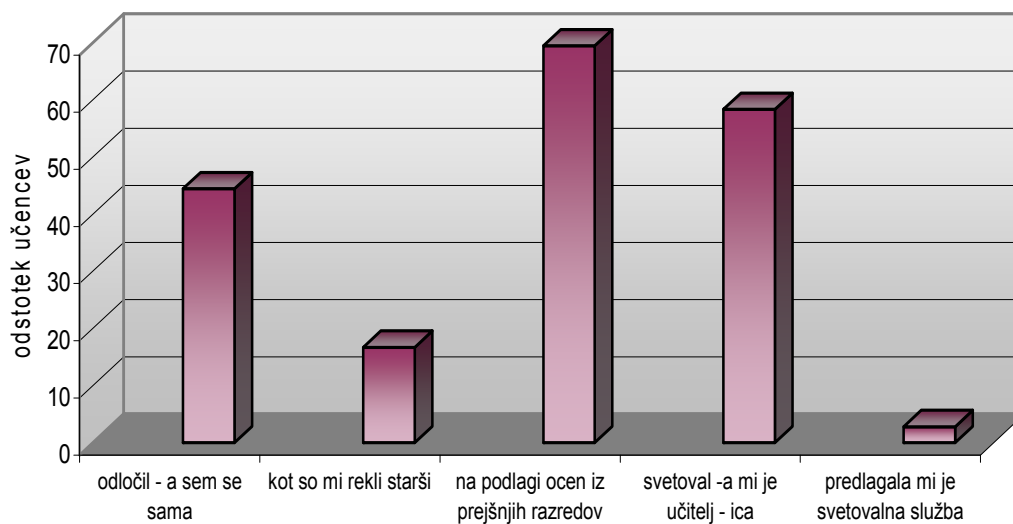


### 3. Kaj je vplivalo na odločitev, kateri nivo boš obiskoval - a pri nivojskem pouku?

**Tabela 9.5: Kaj je vplivalo na odločitev, kateri nivo boš obiskoval - a pri nivojskem pouku?**

	št. odgovorov	% odgovorov
odločil - a sem se sama	16	44,44
kot so mi rekli starši	6	16,67
na podlagi ocen iz prejšnjih razredov	25	69,44
svetoval - a mi je učitelj - ica	21	58,33
predlagala mi je svetovalna služba	1	2,78
drugo	/	/

**Grafikon 9.3: Kaj je vplivalo na odločitev, kateri nivo boš obiskoval - a pri nivojskem pouku?**



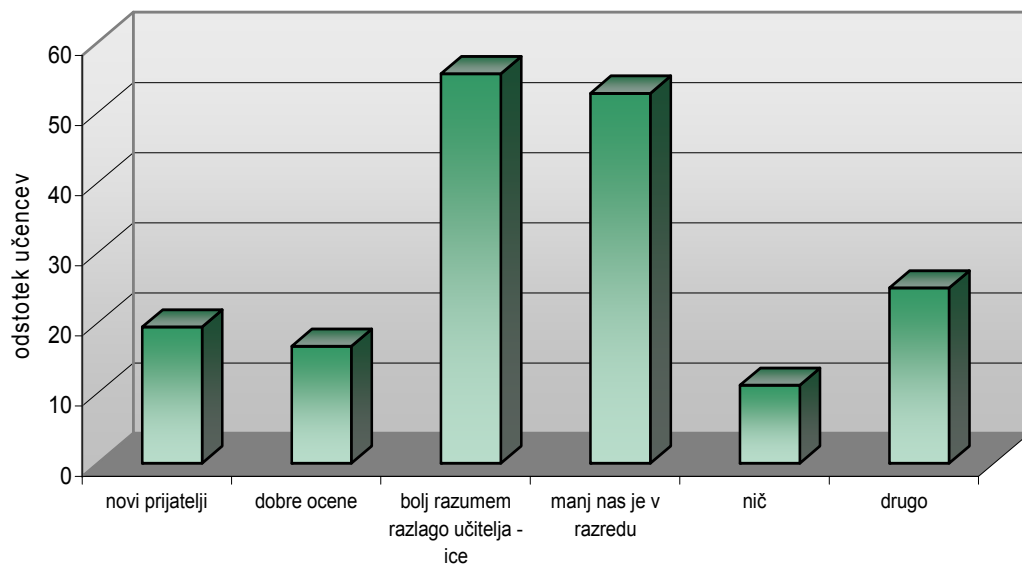
#### 4. Kaj ti je všeč pri nivojskem pouku?

Tabela 9.6: Kaj ti je všeč pri nivojskem pouku?

	št. odgovorov	% odgovorov
<i>novi prijatelji</i>	7	19,44
<i>dobre ocene</i>	6	16,67
<i>bolj razumem razlago učitelja - ice</i>	20	55,56
<i>manj nas je v razredu</i>	19	52,78
<i>nič</i>	4	11,11
<i>drugo</i>	9	25

- več lahko vprašam učiteljico
- ker nas je manj v razredu se bolje razumemo in se je lažje pogovarjati
- da ne morem dobiti ocen v 7. razredu
- v najvišjem nivoju delajo hitreje (tam je tudi sama)
- več nas je v razredu in ne sprašujejo
- nimam takšnih in drugačnih problemov
- hitreje delamo snov
- nobenih neumnih vprašanj
- ni treba imeti narejene naloge za redni pouk

Grafikon 9.4: Kaj ti je všeč pri nivojskem pouku?



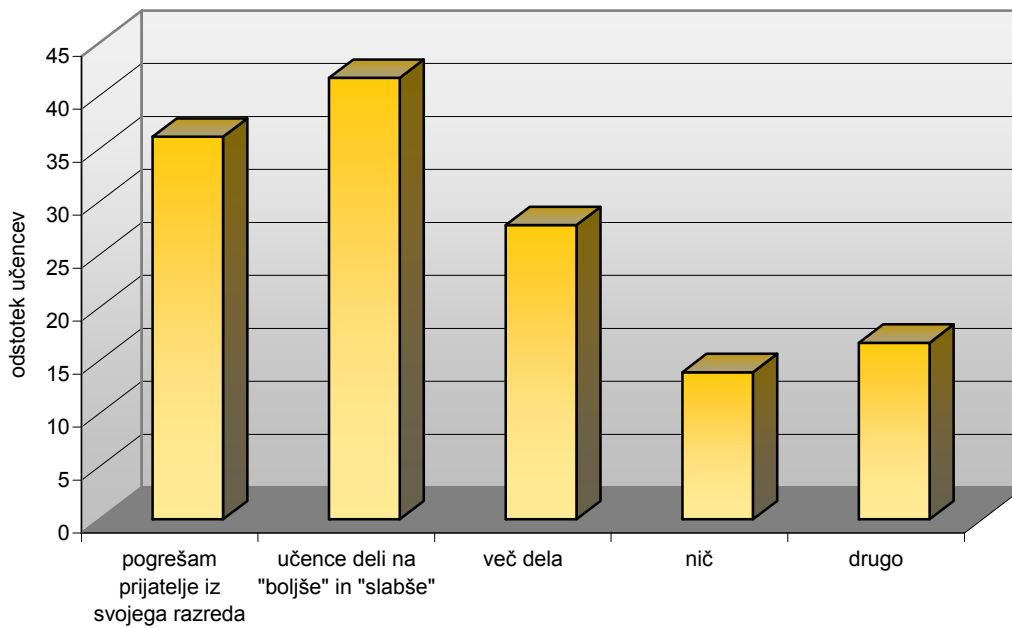
## 5. Kaj ti ni všeč pri nivojskem pouku?

Tabela 9.7: Kaj ti ni všeč pri nivojskem pouku?

	št. odgovorov	% odgovorov
<i>pogrešam prijatelje iz svojega razreda</i>	13	36,11
<i>učence deli na "boljše" in "slabše"</i>	15	41,67
<i>več dela</i>	10	27,78
<i>nič</i>	5	13,89
<i>drugo</i>	6	16,67

- učiteljica
- več stresa in pritiskanja/teženje do učenja
- ker ostali klepetajo
- včasih slaba razlaga učiteljice; veliko jih je v razredu
- slabši učitelji
- učenci v nižjem nivoju podzavestno slabše znajo

Grafikon 9.5: Kaj ti ni všeč pri nivojskem pouku?



## STARŠI

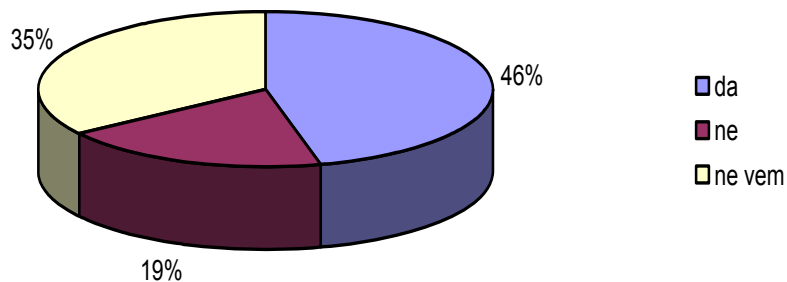
Anketo je izpolnilo 26 staršev učencev 7. razreda.

### 1. Ste z novostmi devetletke ustrezno seznanjeni?

Tabela 9.8: Ali ste z novostmi devetletke ustrezno seznanjeni?

	št. odgovorov	% odgovorov
<i>da</i>	12	46
<i>ne</i>	5	19
<i>ne vem</i>	9	35

Grafikon 9.6: Ali ste z novostmi devetletke ustrezno seznanjeni?



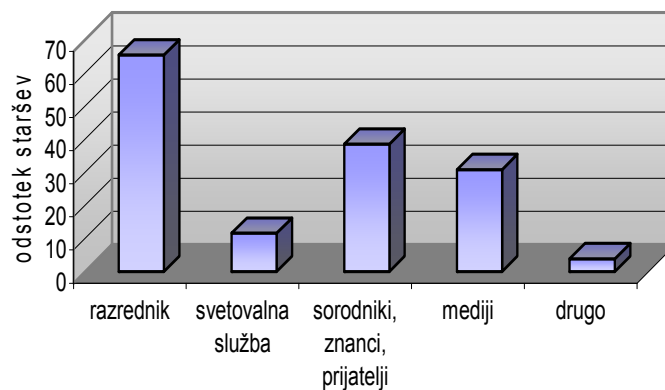
### 2. Kako ste se seznanili z novostmi oziroma prišli do ustreznih informacij?

Tabela 9.9: Kako ste se seznanili z novostmi oziroma prišli do ustreznih informacij?

	št. odgovorov	% odgovorov
<i>razrednik</i>	17	65,39
<i>svetovalna služba</i>	3	11,54
<i>sorodniki, znanci, prijatelji</i>	10	38,46
<i>mediji</i>	8	30,77
<i>drugo</i>	1	3,85

- informacije sem poiskala sama

Grafikon 9.7: Kako ste se seznanili z novostmi oziroma prišli do ustreznih informacij?



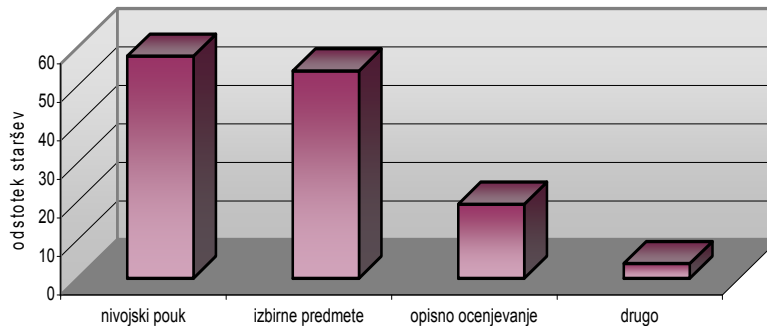
### 3. Kaj pozitivnega je po Vašem mnenju prinesla devetletka?

Tabela 9.10: Kaj pozitivnega je po Vašem mnenju prinesla devetletka?

	št. odgovorov	% odgovorov
<i>nivojski pouk</i>	15	57,69
<i>izbirne predmete</i>	14	53,85
<i>opisno ocenjevanje</i>	5	19,23
<i>drugo</i>	1	3,85

- prva triada je otrokom bolj prijazna; posebej pri slovenščini

Grafikon 9.8: Kaj pozitivnega je po Vašem mnenju prinesla devetletka?



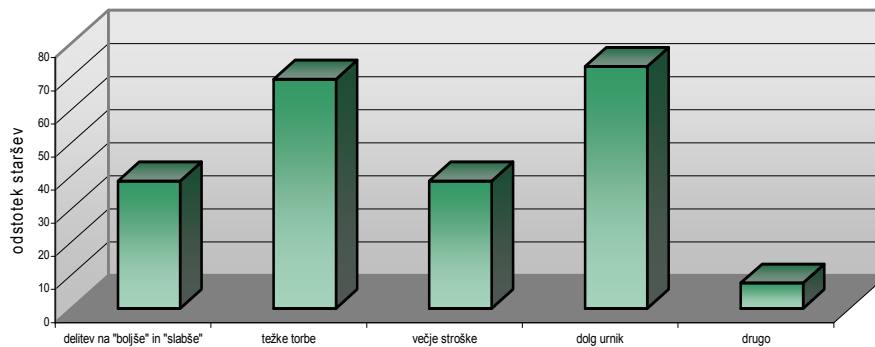
### 4. Kaj negativnega je po Vašem mnenju prinesla devetletka?

Tabela 9.11: Kaj negativnega je po Vašem mnenju prinesla devetletka?

	št. odgovorov	% odgovorov
<i>delitev na "boljše" in "slabše"</i>	10	38,46
<i>težke torbe</i>	18	69,23
<i>večje stroške</i>	10	38,46
<i>dolg urnik</i>	19	73,08
<i>drugo</i>	2	7,69

- preobsežnost in ponavljanje snovi
- poznejše številčno ocenjevanje prinaša več stresa otrokom pa tudi staršem kot star režim

Grafikon 9.9: Kaj negativnega je po Vašem mnenju prinesla devetletka?





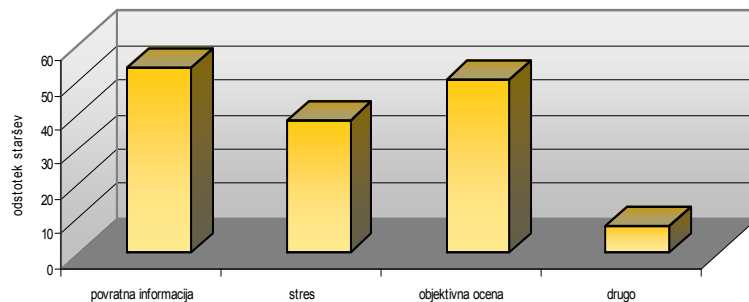
## 5. Kaj menite o nacionalnih preizkusih znanja?

Tabela 9.12: Kaj menite o nacionalnih preizkusih znanja?

	št. odgovorov	% odgovorov
<i>povratna informacija</i>	14	53,85
<i>stres</i>	10	38,46
<i>objektivna ocena</i>	13	50
<i>drugo</i>	2	7,69

- test učiteljev, koliko so naučili učence
- ne vem v čem so smiselni

Grafikon 9.10: Kaj menite o nacionalnih preizkusih znanja?



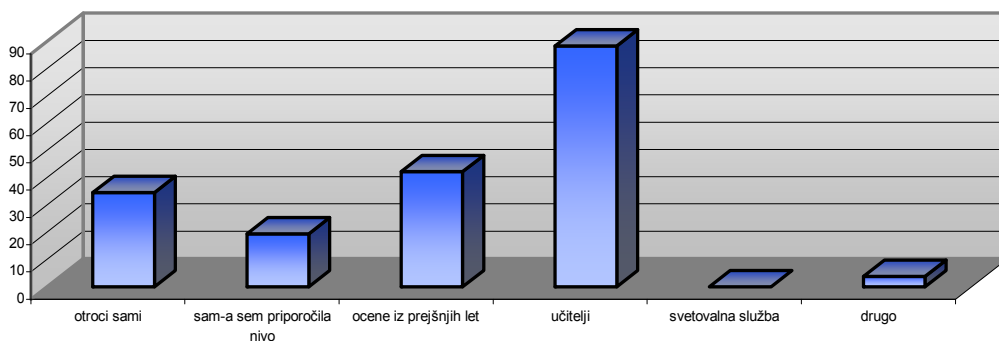
## 6. Kdo ali kaj po Vašem mnenju odloča, kateri nivo bodo obiskovali Vaši otroci pri nivojskem pouku?

Tabela 9.13: Kdo ali kaj po Vašem mnenju odloča, kateri nivo bodo obiskovali Vaši otroci pri nivojskem pouku?

	št. odgovorov	% odgovorov
<i>otroci sami</i>	9	34,62
<i>sam-a sem priporočila nivo</i>	7	19,44
<i>ocene iz prejšnjih let</i>	11	42,31
<i>učitelji</i>	23	88,46
<i>svetovalna služba</i>	/	/
<i>drugo</i>	1	3,85

- v začetku vpeljave učitelji/starši/otrok, zdaj bolj učitelji, morala bi tudi svetovalna služba

Grafikon 9.11: Kdo ali kaj po Vašem mnenju odloča, kateri nivo bodo obiskovali Vaši otroci pri nivojskem pouku?



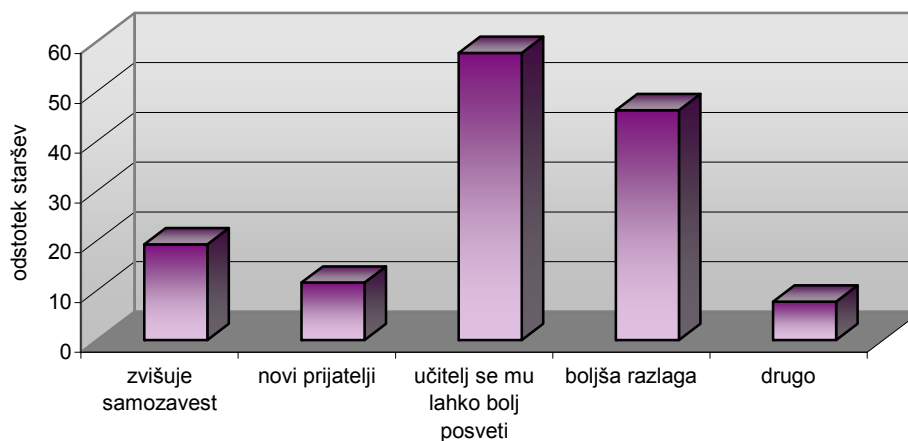
## 7. Kaj se Vam zdi pozitivno pri nivojskem pouku?

Tabela 9.14: Kaj se Vam zdi pozitivno pri nivojskem pouku?

	št. odgovorov	% odgovorov
<i>zvišuje samozavest</i>	5	19,23
<i>novi prijatelji</i>	3	11,54
<i>učitelj se mu lahko bolj posveti</i>	15	57,69
<i>boljša razlaga</i>	12	46,15
<i>drugo</i>	2	7,69

- razlaga snovi je primerna otrokovemu razumevanju
- boljša disciplina

Grafikon 9.12: Kaj se Vam zdi pozitivno pri nivojskem pouku?



## 8. Kaj se Vam zdi negativno pri nivojskem pouku?

Tabela 9.15: Kaj se Vam zdi negativno pri nivojskem pouku?

	št. odgovorov	% odgovorov
<i>zmanjšuje samopodobo</i>	13	50
<i>pogreša prijatelje</i>	4	15,39
<i>več domačega dela</i>	11	42,31
<i>nič</i>	5	19,23
<i>drugo</i>	6	23,08

- morda je največji problem sestaviti urnik, da otroci nimajo dolgega urnika
- daje nerealno oceno otrokovega znanja (otrok izbere nižji nivo, ker je potrebno manj dela, raje ima učiteljico
- otrok nima realne predstave o svojem znanju
- imajo manj znanja
- nivojski pouk ne bi bil potreben, če bi učitelji znali delati diferenciacijo znotraj razreda (dobri učitelji so to delali že prej)
- predsodki drugih

Grafikon 9.13: Kaj se Vam zdi negativno pri nivojskem pouku?

