

BELA KNJIGA

o vzgoji in izobraževanju
v Republiki Sloveniji

2011

NACIONALNA STROKOVNA SKUPINA
za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji

Ministrstvo za šolstvo in šport

Ljubljana, junij 2011

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji

Pripravila Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v RS, Ministrstvo za šolstvo in šport

Urednika Janez Krek in Mira Metljak

Jezikovni pregled Nuša Drinovec Sever, Sabina Rupnik Suhadolnik
in Nataša Pavlovič

Izdal in založil Zavod RS za šolstvo
Predstavnik Gregor Mohorčič, direktor

Oblikovanje Roman Ražman
Priprava Igor Cerar

Objava na spletnem naslovu: http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf

Druga izdaja
2011

Publikacija ni plačljiva.

Izid publikacije sta sofinancirala Evropski socialni sklad
Evropske unije in Ministrstvo za šolstvo in šport.



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DEJNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad

CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37(497.4)(0.034.2)

BELA knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011
[Elektronski vir] / urednika Janez Krek in Mira Metljak. - 2. izd.
- El. knjiga. - Ljubljana : Zavod RS za šolstvo, 2011

Način dostopa (URL): http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf

ISBN 978-961-234-986-8
1. Krek, Janez, 1963-
256913152

© Zavod RS za šolstvo, 2011

VSEBINA

Predgovor	5
1. Uvod	11
Splošna načela vzgoje in izobraževanja	13
Splošni cilji vzgoje in izobraževanja	16
Strateški izzivi in usmeritve sistema vzgoje in izobraževanja	18
2. Vrtci	63
3. Osnovna šola	107
4. Srednja šola	181
Uvod	183
Gimnazije	188
Strokovno in poklicno izobraževanje	222
5. Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami	275
6. Vzgoja in izobraževanje nadarjenih	329
7. Vzgoja in izobraževanje na narodno mešanih območjih v Sloveniji	347
8. Izobraževanje odraslih	369
9. Zasebne šole in vrtci	419
10. Glasbeno šolstvo	445
11. Izobraževanje strokovnih delavcev in njihov profesionalni razvoj	465

PREGOVOR

V Sloveniji je bila leta 1996 sprejeta šolska zakonodaja, ki je – prvič v novi državi in na podlagi konceptov, zapisanih v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995) – prinesla celovito ureditev na vseh ravneh šolskega sistema. Rešitve so bile uvedene v šolski sistem in precej jih je bilo od tedaj že spremenjenih, tako da je po desetletju in pol nastopil čas za sistematičen strokovni premislek o strukturi in delovanju slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja ter za iskanje rešitev, ki bodo v prihodnje zagotavljale kakovost delovanja šolskega sistema. Tako sem sprejel ponudbo ministra za šolstvo in šport dr. Igorja Lukšiča, ki me je marca 2009 povabil, da vodim Nacionalno strokovno skupino za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (v nadaljevanju: *Nacionalna strokovna skupina*) ter predlagam strokovnjakinje in strokovnjake, ki jo bodo sestavljali. Minister je *Nacionalno strokovno skupino* imenoval 1. 4. 2009 z nalogo, da v dveh letih pripravi strokovne podlage za sistematično in strokovno utemeljeno preoblikovanje in dograjevanje sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.

Nacionalno strokovno skupino je v začetku sestavljalo 21 strokovnjakinj in strokovnjakov ter predstavnikov posameznih institucij, ki se na različnih področjih ukvarjajo s sistemskimi vprašanji vzgoje in izobraževanja. *Nacionalna strokovna skupina* je v maju in juniju 2009 imenovala dvanajst *področnih strokovnih skupin* (za načela, vrtce, osnovno šolo, gimnazije, poklicno in strokovno izobraževanje, izobraževanje odraslih, izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, jezik v izobraževanju, izobraževanje pedagoških delavcev in njihov profesionalni razvoj, šolstvo narodnosti, zasebno šolstvo, financiranje in regionalizacijo, naknadno pa še posebno skupino za glasbeno šolstvo), ki so jih prav tako sestavljali strokovnjakinje in strokovnjaki posameznih področij. Skupine so bile torej zasnovane tako, da so se lahko ukvarjale s sistemskimi vprašanji vzgoje in izobraževanja, ne pa s kurikularnimi vprašanji, s katerimi se ukvarjajo stroke posameznih predmetnih področij (izjema je bila skupina za jezik v izobraževanju). Področne strokovne skupine so bile zadolžene za pripravo strokovnih analiz in predlogov sistemskih rešitev za svoje področje. Glavnina strokovnega dela je torej potekala v manjših skupinah, zadolženih za posamezna področja sistema edukacije. Rešitve, ki so jih oblikovale področne strokovne skupine in ki so bile potrjene na *Nacionalni strokovni skupini*, prikazujemo ločeno po poglavjih. Dokumenti z analizami in rešitvami, ki so nastali po posameznih področjih, so bili obsežni; za potrebe končnega besedila smo jih skrajšali, saj je bil naš cilj kratko in jedrnato prikazati rešitve in argumente zanje.

V proces nastajanja *Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v RS* je bilo aktivno vključenih okrog 80 strokovnjakov in strokovnjakinj. Če prištejemo še tiste, ki so za posamezne področne skupine pripravili dodatne analize oziroma podlage, je pri pripravi dokumenta sodelovalo več kot 120 strokovnjakov in strokovnjakinj. Na koncu vsakega poglavja – v razdelku »nastajanje zasnove« – je okvirno opisan proces dela posamezne skupine, vključenost članic in članov področnih strokovnih skupin in prispevki drugih strokovnjakinj in strokovnjakov.

Področne strokovne skupine so najprej pripravile celovito analizo stanja na svojem področju. V ta namen smo predvsem v prvem letu projekta primerjali slovenske rešitve s sistemskimi rešitvami tujih držav, zlasti držav Evropske unije, in opravili pregled spoznanj iz doslej opravljenih domačih in tujih raziskav ter evalvacijskih študij. Ob tem smo zasnovali in izvedli štirinajst novih empiričnih raziskav na reprezentativnih vzorcih iz vseh ravni vzgojno-izobraževalnega sistema, s katerimi smo pridobili vpogled v to, kaj o posameznih elementih šolskega sistema menijo vzgojitelji/ce, učitelji/ce, ravnatelj/i/ce, šolski/e svetovalni/e delavci/ke, dijaki/dijakinje, delodajalci in starši. V raziskave smo vključili 20.615 oseb (6333 učiteljev in vzgojiteljev, 507 ravnateljev, 1787 dijakov, 11.788 staršev, 39 šolskih svetovalnih delavcev in 161 delodajalcev). Vse empirične raziskave so bile osredotočene na predhodno določena problemska področja. Člani področnih skupin so na osnovi ugotovitev izoblikovali mnenje o tem, kaj je smiselno in potrebno ohraniti tudi v prihodnje, ker je že kakovostno, kje pa bi bile nujno potrebne spremembe v šolskem sistemu. Bistveno je, da so razmislili tudi o tem, kako posamezno spremembo udejanjiti s konkretnimi rešitvami in kaj je treba spremeniti v pedagoških pristopih oziroma pri odnosu do otrok in delu z njimi.

Nekatere področne skupine so že v pripravi empiričnih raziskav razpravljale o problemih s praktiki, vse skupine pa so s praktiki opravile različne razprave o predlaganih rešitvah. Osnovni podatki o razpravah so napisani na koncu vsakega poglavja.

Analize šolskega sistema, ki smo jih pripravili, prinašajo celovit vpogled v ustreznost sistemskih rešitev vzgoje in izobraževanja. Temeljni cilj projekta je bil oblikovanje predloga novih konceptualnih in sistemskih rešitev sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. Tam, kjer smo imeli argumente, smo iskali novosti, nove pristope in nove rešitve z namenom, da v prihodnje izboljšamo kakovost, pravičnost in učinkovitost slovenskega šolskega sistema, pri čemer so nam bili zgled najboljši šolski sistemi razvitih evropskih držav. Za kakovostno oblikovanje sistemskih rešitev

– in za kakovost javne razprave – je bilo ključno, da smo rešitve pripravili strokovno in na osnovi argumentov. Predvsem v drugem delu projekta – v letu 2010 – je tako potekala intenzivna priprava osnutkov sistemskih rešitev v področnih skupinah, njihovo usklajevanje med skupinami ter predstavljanje in razprava o pripravljenih rešitvah v strokovni javnosti. Usklajevanja med posameznimi področnimi skupinami so bila nujna, saj so sistemske rešitve prepletene po horizontali in vertikali šolskega sistema. Javne strokovne razprave so prinesle dodatne uvide v razumevanje posameznih problematik, seveda pa se niso mogle izogniti temu, da so se oblikovala mnenja za in proti posameznim predlogom. Da imamo o določenih sistemskih vprašanih edukacije v Sloveniji precej nasprotujoča si stališča, so dobro pokazale že empirične raziskave. Končne rešitve, ki so jih predlagale posamezne področne strokovne skupine v razpravo in v sprejem *Nacionalni strokovni skupini*, so predstavljale poskus sinteze vseh spoznanj in tudi razlikujočih se mnenj. *Nacionalna strokovna skupina* je obravnavala predlagane rešitve področnih strokovnih skupin v obdobju od junija 2010 do konca marca 2011. O tem, da so bile rešitve premišljene, so v precejšnji meri pokazali tudi ugodni odmevi in pripombe iz strokovne javne razprave, ki smo jo – po sprejemu in spletni objavi celote vseh rešitev 31. marca 2011 – odprli v aprilu 2011. *Nacionalna strokovna skupina* je svoje delo zaključila 18. maja 2011 s sprejemom dopolnitev sistemskih rešitev, ki so jih področne strokovne skupine predlagale v razpravo in v sprejem po aprilski javni razpravi.

Vsa poglavja obravnavajo posamezna področja sistema vzgoje in izobraževanja, razen uvodnega besedila, ki vključuje splošna vprašanja in je sestavljeno iz treh delov: štirih temeljnih *splošnih načel* z obrazložitvami, *skupnih ciljev* vzgoje in izobraževanja (ki jih v poglavjih posameznih področij dopolnjujejo specifični cilji) ter *izzivov in strateških usmeritev*, ki analitično interpretirajo izpostavljene splošne problematike vzgoje in izobraževanja v Sloveniji ter predlagajo temeljne strateške usmeritve.

Verjamem, da lahko na podlagi predlaganih rešitev dogradimo šolski sistem tako, da bo učence vodil do kakovostnega in trajnega znanja ter jim pomagal pri osebnotnem oblikovanju in aktivnem vključevanju v družbo. V uvodnem delu, ki obravnava celoto vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, smo jasno pokazali, da sistemske rešitve oziroma predlogi sprememb, ki zadevajo posamezna področja vzgoje in izobraževanja, ne zadoščajo, če ne bomo kot družba razmislili tudi o našem sedanjem odnosu do vzgoje in izobraževanja ter privzeli ustreznih pričakovanj in ravnanj, ki so pogoj, da bomo kot družba in država zagotavljali kakovostno vzgojo, izobraževanje in znanje. Le s pristopom, ki visoko vrednoti znanje,

mladim omogoča doseganje ustreznega znanja in ga obenem od njih tudi pričakuje, bo Slovenija v prihodnje zagotavljala mednarodno primerljivo izobraženost naših mlajših generacij in bo konkurenčna najrazvitejšim državam. Tudi izobraževanju odraslih mora država zagotoviti zadostno podporo. Vsaka sprememba v šolskem sistemu strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju nalaga veliko novih nalog, zato jim je treba zagotoviti pogoje za kakovostno izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa in podporo celotne družbe pri njihovem delu, saj brez široke podpore pričakovanj ne morejo uresničiti. V Sloveniji moramo skozi razpravo doseči soglasje o temeljnih ciljih vzgojno-izobraževalnega dela in dogovor, da si bomo za doseg teh ciljev prizadevali vsi, ki smo povezani z vzgojno-izobraževalnim procesom.

Vsem, ki ste sodelovali v procesu nastajanja Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, se iskreno zahvaljujem: ministru za zaganje in podporo Ministrstva za šolstvo in šport ter drugih institucij v procesu priprave dokumenta; strokovnjakinjam in strokovnjakom, ki ste sodelovali v pripravi analiz, besedil in rešitev ter v številnih razpravah, za vloženo znanje in strokovne razmisleke, za vaš čas in energijo; ravnateljicam in ravnateljem, vzgojiteljicam in vzgojiteljem, učiteljicam in učiteljem ter drugim strokovnim delavkam in delavcem, ki ste omogočili izpeljavo empiričnih raziskav; vsem, ki ste kakor koli sodelovali v tem procesu s svojim delom, udeležbo v razpravah, vprašanji, dvomi, predlogi in pomisleki ter tako prispevali h kakovosti, širini, tehtnosti argumentov in rešitev.

Janez Krek

Predsednik *Nacionalne strokovne skupine*

Nacionalno strokovno skupino za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji je v začetku sestavljalo 21 strokovnjakinj in strokovnjakov ter predstavnikov posameznih institucij, ki se na različnih področjih ukvarjajo s sistemskimi vprašanji vzgoje in izobraževanja.

- dr. Janez Krek, izr. prof., Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani
- dr. Andreja Barle Lakota, direktorica, Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva
- dr. Valentin Bucik, red. prof., Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
- dr. Mara Cotič, izr. prof., Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem
- dr. Boris Dular, direktor Kadrovskega sektorja, Krka, d.d., Gospodarska zbornica Dolenjske in Bele krajine, podpredsednik IO v Izvršilnem odboru Sekcije za ravnanje s človeškimi viri GZDB
- dr. Samo Fošnarič, red. prof., Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru
- dr. Roman Globokar, direktor, Zavod sv. Stanislava
- dr. Angelca Ivančič, Andragoški center Slovenije
- dr. Jana Kalin, izr. prof., Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
- dr. Zdenko Kodelja, zn. svet., Pedagoški inštitut
- dr. Stane Košir, doc., Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani
- dr. Meta Lah, doc., Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
- dr. Ljubica Marjanovič-Umek, red. prof., Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani (članica do 16. 3. 2011)
- Janez Mežan, predsednik, Strokovni svet RS za splošno izobraževanje
- mag. Gregor Mohorčič, direktor, Zavod RS za šolstvo
- dr. Marko Stabej, red. prof., Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
- dr. Marjan Šimenc, doc., Pedagoška fakulteta, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
- dr. Mojca Štraus, v. d. direktorice, Pedagoški inštitut
- Branimir Štrukelj, glavni tajnik, Sindikat vzgoje in izobraževanja (SVIZ)
- dr. Milena Valenčič-Zuljan, izr. prof., Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani
- dr. Janez Vogrinc, doc., Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

Uvod

JANEZ KREK
ROMAN GLOBOKAR
JANA KALIN
ZDENKO KODELJA
IGOR PRIBAC
MARJAN ŠIMENC

KAZALO

1. Splošna načela vzgoje in izobraževanja	13
2. Splošni cilji vzgoje in izobraževanja	16
3. Strateški izzivi in usmeritve sistema vzgoje in izobraževanja	18
4. Nastajanje zasnove	51
5. Viri in literatura	53

V vseh poglavjih, če ni zapisano drugače, velja moška oblika zapisa za oba spola.

1 SPLOŠNA NAČELA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Človekove pravice in dolžnosti

Temeljne vrednote vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji izhajajo iz skupne evropske dediščine političnih, kulturnih in moralnih vrednot, ki jih združujejo človekove pravice in njim pripadajoče dolžnosti ter načela pluralne demokracije, strpnosti, solidarnosti in pravne države. Človekove pravice vključujejo individualne in kolektivne pravice, katerih temelj sta svoboda in enakost posameznikov¹ in skupin. Človekove pravice so vselej hkrati tudi dolžnosti, saj pravice drugih nalagajo spoštovanje in uresničevanje pravic v obliki dolžnosti do drugih. Zavezujejo k spoštovanju dostojanstva vsakega posameznika ter k spoštovanju pluralnosti kultur in s tem k spodbujanju razumevanja, strpnosti in prijateljstva med vsemi narodi, rasami, verskimi in drugimi skupinami. Spoštovanje pravice do nediskriminiranosti nalaga dolžnost nediskriminiranja v ravnanjih, pri čemer velja izpostaviti zlasti nediskriminiranje oseb oziroma otrok iz kulturno in socialno manj spodbudnih okolij ter priseljencev, nediskriminiranje v razliki med spoloma in nediskriminiranje oseb s posebnimi potrebami. Ta pravica pa ne izključuje pozitivne diskriminacije, katere bistvo je v tem, da razlikuje zato, da bi odpravila nepravilne razlike in vzpostavila enake možnosti za vse. Enakost zavezuje k temeljnemu načelu zagotavljanja enakih možnosti v vzgoji in izobraževanju, svoboda pa k spodbujanju možnosti izbire. Uresničevanje človekovih pravic zahteva zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema na vseh ravneh. Država mora zagotoviti brezplačnost izobraževanja vsaj v obdobju do-univerzitetnega izobraževanja in zagotavljati možnosti vseživljenjskega izobraževanja in učenja. Človekove pravice vključujejo tudi pravico do zdravega naravnega in spodbudnega družbenega okolja, s tem pa zavezujejo k skrbi in spodbujanju odgovornosti do le-tega. Človekove pravice, ki so zapisane v mednarodnih dokumentih, implicirajo korelativne obveznosti države, da svobodnega izvrševanja teh pravic ne preprečuje ali ovira, če gre za negativne pravice, v primeru pozitivnih pravic pa njihovo udejanjanje omogoči. Vzgoja, ki si prizadeva, da bi učenci privzeli norme in vrednote, ki jih vključujejo človekove pravice, pa mora – enako kot zavest o lastnih pravicah in ravnanjih skladno z njimi – privzgojiti tudi zavest o dolžnosti do drugih in temu ustreznih ravnanjih, ki izhajajo iz vsebin za vse veljavnih pravic.

Avtonomija

Oblikovanje samostojnega, razmišljujočega in odgovornega posameznika, ki se opira na kakovostno pridobljeno znanje in socialne ter druge spretnosti, je temeljni cilj vzgoje in izobraževanja. Vzgoja in

izobraževanje v javni šoli in vrtcu morata zato slediti načelom objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti. Avtonomija vključuje strokovno avtonomijo učiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ter avtonomijo institucij vzgojno-izobraževalnega sistema. Avtonomnost vrtcev in šol v razmerju do države, lokalnih oblasti in staršev mora biti zagotovljena z načinom financiranja, zagotavljanjem strokovne avtonomije učitelja in načinom zaposlovanja pedagoškega, strokovnega in upravnega kadra. Pogoj institucionalne avtonomije so jasna in nepristranska merila njihovega delovanja ter nadzor javnosti, obenem pa avtonomija implicira prevzemanje odgovornosti. Avtonomnost šole in vrtca spodbuja spremljanje in zagotavljanje kakovosti šolskega dela. Javno šolstvo mora imeti avtonomijo v razmerju do države in struktur oblasti ter v razmerju do vsakdanjih vednosti in prepričanj. Zahteva po avtonomnosti javne šole oziroma vrtca kot institucije je povezana z ločitvijo države in verskih skupnosti. Laičnost javnega šolstva in svetovnonazorska nevtralnost javnih šol in vrtcev mora biti zagotovljena z zakonskimi in drugimi predpisi. Delovanje šolskega sistema mora biti podvrženo analizi in refleksiji ideoloških mehanizmov v šoli in vrtcu.

Pravičnost

Pravičnost v izobraževanju, ki je bistven element družbene pravičnosti, je tesno povezana z enakostjo. Zato pravičnost v izobraževanju pogosto razumemo kot enakost izobraževalnih možnosti, ki je nujni pogoj za to, da imajo v sodobnih družbah, temelječih na liberalnih in demokratičnih načelih, vsi njihovi državljani enake možnosti za uspeh v življenju. Enakost možnosti predpostavlja, da je vsakdo obravnavan v skladu s klasičnim pravilom pravičnosti (enake je treba obravnavati enako in neenake skladno z njihovo različnostjo) v okoliščinah, ko se več oseb poteguje za omejeno število dobrin (na primer sprejem na kakovostno šolo ali univerzo). Pojmovanje socialne pravičnosti kot enakosti možnosti torej dopušča neenakost dosežkov posameznikov, vendar le, če imajo vsi enake možnosti, da jih dosežejo, in je ta neenakost dosežkov posameznikov posledica njihovih svobodnih izbir, sposobnosti, vloženega truda in sprejetih tveganj. Ker je enakost možnosti, ki jih ima nekdo v družbi, močno odvisna od njegovih možnosti za izobraževanje, mora država, ki si prizadeva za pravično družbo, z različnimi ukrepi (izvajanje politike pozitivne diskriminacije za otroke iz socialno in kulturno deprivilegiranih okolij; zagotavljanje vsakomur enakega obsega brezplačnega izobraževanja; omogočanje individualizacije šolskega sistema in pouka, ki nudi vsakemu učencu optimalne možnosti za pridobitev kakovostne izobrazbe in formiranje v avtonomnega posameznika; inkluzije otrok s posebnimi potrebami v primerih, ko je to zanje koristneje, kot bi bilo, če bi se šolali v posebnih

šolah itd.) najprej vsakomur zagotoviti enake izobraževalne možnosti. Poleg tega pravičnost v izobraževanju vedno, kadar ni tehtnih razlogov za razlikovanje, zahteva enako, nepristransko in proporcionalno obravnavo učencev pri ocenjevanju znanja, nagrajevanju, kaznovanju itd. To pomeni, da morajo učenci, ki izkažejo enako znanje, dobiti enako oceno, tisti, ki zagrešijo enak prekršek, enako kazen itd.

Kakovost

Vsakdo – otroci, mladostniki in odrasli – ima pravico do kakovostne vzgoje in izobraževanja. To je eno pomembnih načel vzgojno-izobraževalnega sistema, ki vzgaja avtonomne in razsodne posameznike. V sodobnih pluralnih družbah, kjer obstoji več različnih svetovnih nazorov in vrednostnih sistemov, javnega šolstva, ki mora biti dostopno vsem, ni mogoče graditi na tem ali onem partikularnem vrednostnem sistemu, temveč le na temelju vrednot, ki so skorajda splošno sprejete in so zato lahko skupne vsem državljanom, ne glede na razlike v njihovih vrednostnih preferencah in svetovnonazorskih prepričanjih (na vrednotah torej, kakršne so človekove pravice kot kompleksna mreža norm in vrednot, strpnost, solidarnost, pravičnost, pravna država, pluralna demokracija, kakovosten izobraževalni sistem, vključujoč vrednote, o katerih govorimo v nadaljevanju itd.). Pri zagotavljanju kakovosti vzgoje in izobraževanja je z vidika posameznika pomembno izpostaviti tudi njegovo pravico do kakovostne izvedbe vzgojno-izobraževalnega procesa, torej do pouka, vključujoč vzgojo, ki mu zagotavlja možnost pridobiti kakovostno znanje in izobrazbo. Kakovosten šolski sistem mora pri pouku, pri izvajanju dejavnosti in pri odnosu do otrok oziroma učencev upoštevati tudi njihove temeljne potrebe, kot so potreba po varnosti, sprejetosti, sodelovanju, samospoštovanju itd. Obenem mora spoštovati in izhajati iz kulturno zgodovinskih tradicij, na katerih temelji ta država, in upoštevati njeno umeščenost v evropsko družbeno, kulturno in politično okolje. Ker pa so tudi mnenja o tem, kaj je dobra šola, dober vrtec, zelo različna, mora biti javno šolstvo utemeljeno na najširšem možnem konsenzu o dobri šoli, dobrem vrtcu, z zasebnimi šolami in vrtci pa je treba zadostiti potrebam tistih staršev, ki dobro šolo oziroma vrtec razumejo drugače in želijo, da se njihovi otroci šolajo v vzgojno-izobraževalnih institucijah, ki delujejo na podlagi posebnih doktrin ali pedagoških načel, otroke pa vzgajajo in izobražujejo v skladu s partikularnimi vrednotami, na primer v skladu z religioznimi ali drugimi svetovnonazorskimi prepričanji staršev. Temeljni gradniki kakovosti šolskega sistema so zajeti v splošnih ciljnih vzgoje in izobraževanja, ki jih opredeljujemo v nadaljevanju besedila.

2 SPLOŠNI CILJI VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Zagotavljanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela v institucijah predšolske vzgoje, osnovnošolskega izobraževanja, gimnazijskega ter poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja ter izobraževanja odraslih:

- s kakovostno usposobljenimi strokovnimi delavci v vzgoji in izobraževanju,
- z ustreznimi prostorskimi pogoji,
- z ustreznimi finančnimi vlaganji,
- z zagotavljanjem avtonomije vzgojno-izobraževalnih institucij,
- z zagotavljanjem strokovne avtonomije strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju,
- z upoštevanjem sodobnih spoznanj o vzgoji in izobraževanju (poučevanju in učenju),
- z zagotavljanjem pluralnosti in enakovrednosti vseh znanstvenih disciplin in
- z dopolnjevanjem mreže javnih vzgojno-izobraževalnih institucij z zasebnimi na vseh ravneh vzgojno-izobraževalnega sistema.

Zagotavljanje skladnega telesnega in duševnega razvoja posameznika in zagotavljanje spodbud za optimalni razvoj posameznika.

Doseganje kakovostne splošne izobrazbe, široke razgledanosti, poklicne usposobljenosti in znanja, ki je primerljivo z znanjem v državah, ki dosega najvišje rezultate na mednarodnih tekmovanjih.

Razvijanje zmožnosti za vseživljenjsko učenje, stalni osebni in strokovni razvoj:

- razvijanje zmožnosti za učenje in pridobivanje znanja,
- razvijanje komunikacijskih zmožnosti v slovenskem, na narodno-stno mešanih območjih v italijanskem in madžarskem jeziku, in tujih jezikih,
- razvijanje delovnih navad in odgovornosti za svoj razvoj,
- razvijanje odgovornosti za svoje zdravje, ohranjanje okolja in lastno udeleženo pri zagotavljanju trajnostno zasnovane družbe,
- spodbujanje vsakega posameznika k nadaljnemu izobraževanju (formalnemu in neformalnemu).

Zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje vsakega posameznika (ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost, svetovnonazorsko pripadnost in telesno ter duševno

konstitucijo) ter nudenje ustrezne pomoči in spodbud posameznikom oz. skupinam:

- priseljencev,
- ki prihajajo iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja,
- s posebnimi potrebami, ki imajo odločbo o usmeritvi.

Zagotavljanje pogojev za doseganje odličnosti pri posameznikih, ki so nadarjeni na različnih področjih:

- splošnem intelektualnem,
- ustvarjalnem,
- učnem (jezikovnem, matematičnem, družboslovnem, naravoslovnem, tehniškem),
- umetniškem (glasbenem, likovnem, dramskem, literarnem ...),
- telesno-gibalnem področju.

Zagotavljanje sodelovanja med vzgojno-izobraževalnimi institucijami in širšim okoljem:

- obogatitev ponudbe vzgojno-izobraževalnega dela z vključevanjem organizacij (kulturnih, športnih ...), društev in posameznikov iz širšega okolja,
- soglasje (strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, staršev učencev, širše družbe in politike) o temeljnih ciljih vzgojno-izobraževalnega dela in skupno prizadevanje za doseg te ciljev.

Razvijanje zmožnosti za življenje v demokratični družbi:

- spoštovanje otrokovih in človekovih pravic ter temeljnih svoboščin,
- razvijanje zavesti o pravicah in odgovornostih človeka,
- razvijanje zavesti o pravicah in odgovornostih državljana Republike Slovenije,
- razvijanje zavesti o narodni identiteti in vključenosti v mednarodni prostor,
- razumevanje in sprejemanje različnosti,
- spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi,
- vzgajanje za medsebojno strpnost, solidarnost za miroljubno sožitje in spoštovanje soljudi,
- razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov in razvijanje enakih možnosti obeh spolov,
- razvijanje odgovornega, avtonomnega in kritičnega posameznika.

3 STRATEŠKI IZZIVI IN USMERITVE SISTEMA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

ŠOLSKI SISTEM JE DEL DRUŽBE, SLOVENIJA JE INTEGRIRANA V EVROPO IN V GLOBALNO POVEZAN SVET

Analiza in zasnova šolskega sistema v Republiki Sloveniji izhaja iz dejstva, da je Slovenija sestavni del Evropske unije in članica Sveta Evrope – je sodobna demokratična država; njena družba in politični sistem sta utemeljena na vrednotah človekovih pravic, pravne države, pluralne demokracije, strpnosti in solidarnosti. Večinska legitimnost teh vrednot je nesporna. Obenem je Slovenija država s svojo tradicijo, zgodovino, kulturo in posebnostmi, ki se oblikujejo v dinamičnem odnosu s svetom. Ekonomsko in politično je država vključena v tokove vse bolj globalno povezanega sveta, v katerem obstoj in nadaljnji razvoj razvitih družb temeljita na znanju in na ustvarjanju novega znanja. V javnih vrtcih in šolah, ki so del družbe, mora proces vzgoje in izobraževanja mladih generacij temeljiti na teh skupnih vrednotah in jih usposablja za samostojno življenje, za skupno delovanje in participacijo v političnem življenju. Ob tem je vse bolj očitno spoznanje, da prevladujoči vzorci proizvodnje in porabe, ki sodobnim družbam omogočajo preživetje in ustvarjajo njihovo bogastvo, obenem povzročajo uničevanje okolja, temeljijo na nesprijemljivem izkoriščanju virov in prispevajo k množičnemu izumiranju živalskih in rastlinskih vrst. Vzgoja in izobraževanje, ki bo mlade generacije usposabljala za samostojno življenje in za izzive sodobnega sveta, mora zato vključevati tudi pripravljenost za potrebne spremembe in usposobljenost za iskanje novih nacionalnih in globalnih rešitev v etiki, v ekonomiji in politiki, v človekovem odnosu do narave in do samega sebe, ki bodo potrebne, da bi človeška civilizacija – skupaj z njenim odnosom do narave – pričela slediti načelom vzdržnega, trajnostno zasnovanega razvoja.

3.1 Znanje v družbi znanja, trajnostni razvoj

V sodobnem svetu razvoj človekove civilizacije in njeni globalizacijski procesi kažejo, da znanje postaja ključno za blaginjo države, posameznika in posamezne družbe. V tem kontekstu se *družba znanja*² izrisuje kot pomemben pojem, v katerem se odražajo različna protislovja sodobnosti.

Družba znanja je družba, v kateri *znanje* postane ključni dejavnik njene razvoja in delovanja. V njej znanje ni le temeljna civilizacijska pridobitev, pomembna z vidika kulture ter skladnega, celovitega razvoja posameznika. Znanje prežema ekonomijo in pogojuje kakovost izdelkov ter

storitev, s tem pa tudi določa njihovo tržno uspešnost. V sodobni družbi je zato proces pridobivanja znanja podvržen močnim tržnim vplivom, ki kot enega pglavitnih ciljev učnega procesa postavljajo samo sposobnost pridobivanja znanja – učljivost posameznikov.

Gospodarska uspešnost družb bo v bodoče verjetno še bolj odvisna od ravni in oblik znanj v njej: tistih znanj, ki bodo vgrajena v proizvodne in druge procese v družbi, in tistih, ki bodo v njej ustvarjena in razširjana. To velja tem bolj za družbe oziroma države brez pomembnih surovin. Za te družbe bo ključnega pomena, da bodo znale vzpostaviti okolje, ki bo cenilo znanje, spodbujalo njegovo ustvarjanje, razširjanje in nadgrajevanje ter njegovo vgrajevanje v socialni in kulturni kapital družbe.

Zato je potrebno na vseh ravneh izobraževanja poudariti tudi družbeni pomen tehniškega izobraževanja³ in naravoslovno matematičnega znanja. Prizadevati si je potrebno za doseganje ustrezne, s hitrimi spremembami na tem področju usklajene ravni tehnološke pismenosti že v okviru splošno izobraževalnih programov.

Dosežena splošna raven znanja v nekem okolju je tesno povezana tudi s stopnjo uveljavitve *informacijske družbe*,⁴ v kateri je ustvarjanje, razširjanje, uporaba, integriranje in obdelava digitaliziranih informacij pomembna ekonomska, politična in kulturna dejavnost. Ker sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) omogočajo bistveno povečevanje obsega razširjanja, arhiviranja in dostopanja do informacij in znanja, hkrati pa zmanjšujejo pomen fizične bližine sodelujočih, je uveljavitev informacijske družbe v določenem okolju tesno odvisna od obsega primerne *tehnološke opremljenosti* tega okolja in od stopnje učinkovite ter ustvarjalne uporabe te tehnologije med njenimi uporabniki. Preoblikovanje obstoječe družbe v družbo znanja postavlja nove zahteve tudi izobraževalnemu sistemu.

Razvojni potencial IKT se hitro razvija in še zdaleč ni izčrpan. Sprotno spoznavanje njegovih možnosti in krepitev sposobnosti njegove ustvarjalne uporabe je v sodobnih družbah nuja. IKT bodo najuspešneje postale predmet poučevanja, če bodo postale tudi njegovo sredstvo oz. njegovo okolje. Spoznavanje in usvajanje IKT v šoli je dejavnik izenačevanja možnosti med tistimi šolarji, ki se bodo z njimi srečevali že v domačem okolju, in tistimi, ki se ne bodo. Vsenavzočnost IKT in njen hiter razvoj terjata vseživljenjsko učenje, namenjeno spoznavanju njenih zmožnosti in načinov uporabe. Ustvarjalen odnos do IKT se bo utrdil kot pogoj uspešnega vključevanja v proizvodne procese, na drugi strani pa bo

postavljaj tudi prag mejne družbene funkcionalnosti, ki ga bodo zlasti nekateri starejši ljudje težko dohajali, zato mora država tudi odraslim s sredstvi in izobraževalnimi programi zagotavljati možnosti izobraževanja na tem področju.

Morda najpomembnejši pogoj utrditve in uresničevanja *vseživljenjskega učenja* za cilj, ki ga zahtevata podaljševanje poprečne življenjske dobe ljudi ter tempo odkritij in izumov oz. njihovih implementacij, je spodbujanje trajne motivacije za spoznavanje in učenje. Družbo znanja najbolje uresničujejo učljivi, učeči se in ukaželjni ljudje.

Ob predpostavki, da bo *obseg ustvarjanja informacij* in znanja ter hitrega spreminjanja vzorcev kulture še naprej naraščal, ena od izpostavljenih nalog javnega šolstva ostaja ustvarjanje motivacije in sposobnosti za samostojno pridobivanja znanja ter za orientacijo na različnih področjih človekove kulture in poklicnega delovanja. Koncept vseživljenjskega učenja je skladen s konceptom družbe znanja, ki izhaja iz želje, da bi živeli v gmotno dobro preskrbljeni družbi. Ta cilj, če ga ne razumemo ozko funkcionalistično, je lahko skladen tudi z načelom individualne avtonomije in omogočanjem smiselnih življenjskih izbir, kakor tudi z idejo opolnomočenega in *kritičnega državljana*, ki je glavni nosilec pluralizma v demokratičnih procesih. Vendar je pri tem potrebno opozoriti na nekatere notranje napetosti družbe znanja.

V družbi znanja je znanje produkcijski dejavnik, zato se poudarja njegova uporabna vrednost, manj pa je v osredju, da je izobraženost ideal, ki nima samo instrumentalne, temveč tudi bistveno intrinzično vrednost. Podobno velja za prilagodljivost posameznika, ki jo terja hitrost tehnoloških sprememb: načeli spoštovanja človekovih pravic in oblikovanja avtonomne osebnosti upoštevamo le, če izobraževanje ne spodbuja samo učljivosti, temveč tudi spoznavno, moralno in družbeno kritičnost posameznika.

V obdobju tehnoloških prebojev seznanjenje z in uporaba IKT nastopata kot pomembna cilja izobraževanja, vendar sta, gledano v celoti, predvsem sredstvo, ne pa cilj procesa pridobivanja znanja. Družba znanja ni samo družba, v kateri je znanje široko dostopno, temveč je tudi družba, v kateri se proizvaja tolikšna količina informacij, da je posameznik več ne obvlada. Pojavlja se odvisnost od strojev, ki zmorejo shraniti in obdelovati nenehni tok podatkov, in nujnost zaupanja ekspertom, ki se edini znajdejo v visoko specializiranih področjih vednosti.

Ekonomski razvoj sodobnih družb je tudi tesno povezan s konkurenco na globalnem trgu in nujnostjo inovacij ter neprestane implementacije novih tehnologij. Trg zahteva tehnološke in znanstvene inovacije, kar pomeni, da terja visoko specializirano delovno silo, ki sama izgublja pregled nad celoto vednosti. Te spreminjajoče se okoliščine trga dela pomenijo, da je za zaposlitev treba nenehno pridobivati nove spretnosti in znanje, sicer lahko posameznik izpade iz trga dela.

Učljivost posameznika kot cilj izobraževanja pa ne sme biti ločena od moralnega oblikovanja osebnosti, ki skupaj s pridobljenim znanjem vzpostavlja trdnost značaja in kritičnost posameznika, saj vzgoja in izobraževanje v šoli ne smeta prožnosti posameznikov sprevačati v njihovo nekritičnost in vodljivost, ker bi to nasprotovalo temeljnemu načelu oblikovanja avtonomne osebnosti.

Družba znanja je tako protislovna družba z večznačnimi procesi, zato je pomembno, kateri njeni vidiki prevladajo v posamezni družbi. Šola se tej večznačnosti ne more izogniti. Sama je del družbe in se mora razvijati skupaj z njo, posredovati nova znanja, seznanjati z novimi tehnologijami in pripravljati za življenje v družbi, ki terja več znanja in več prilagodljivosti, a se pri tem ne zadovolji z vsakršnim prilagajanjem novih generacij novi realnosti, temveč jim mora tudi omogočiti, da reflektirajo družbo in svoje mesto v njej. Državljeni, ki poznajo in obvladajo nove tehnologije, imajo možnost, da tehnologija služi njim in ne obratno.

Posamezniki v družbi, v kateri sta znanje in splošna blaginja pomembni vrednoti, pa se morajo zavedati, da sta ekonomski razvoj in poraba dobrin na Zemlji objektivno omejena. Odtod zahteva po uvedbi *načela trajnostnega oziroma vzdržnega razvoja*, ki izhaja iz dejstva, da v okvirih sedanjih načinov produkcije in porabe dobrin človeštvo uničuje okolje, naravo in živa bitja ter ogroža svoj lastni obstoj.⁵ To je utemeljeno v znanstveno dokazanih spoznanjih,⁶ načelo pa podpirajo tudi številni mednarodni dokumenti.⁷ Zato ideja, da je potrebno kritično reflektirati delovanje sodobnih globaliziranih družb in da jih je potrebno preoblikovati tako, da bodo delovale po načelih trajnosti oziroma vzdržnosti, ni niti modna muha niti stvar določenega svetovnega nazora, marveč dolžnost, ki jo imajo sedanje generacije do svojih otrok oziroma prihodnjih generacij in do sveta narave.

Prav znanje o teh spoznanjih in dejstvih, ki omogočajo razumevanje delovanja današnje človekove civilizacije in razumevanje njenih učinkov na okolje, je lahko tudi osnova poučevanja, ki zasleduje cilj, usposobiti vsakega

posameznika za razumevanje delovanja sodobne človeške civilizacije in za zmožnost spreminjanja te civilizacije tako, da bi na globalni in lokalni ravni pričela slediti načelu trajnostnega oziroma vzdržnega razvoja, s čimer bi si tudi v prihodnosti zagotovila blaginjo posameznika in družbe.

3.2 Zagotavljanje kakovostne splošne izobrazbe in mednarodno primerljive kakovosti znanja

a) Kakovostna splošna izobrazba

V sodobni družbi je – tudi zaradi hitrosti njenega spreminjanja – temeljnega pomena, da vsak posameznik pridobi kakovostno splošno izobrazbo⁸ in kakovostno znanje. Posameznik namreč potrebuje trdno vseživljenjsko osnovo, da bo kos zahtevam, ki jih postavljajo kompleksne in hitro spreminjajoče se okoliščine sodobnih globaliziranih družb in kultur.

Zato bo kakovostno in široko znanje, ki ga preko ciljev in standardov znanja opredeljujejo kurikulum oziroma učni načrti na različnih ravneh vzgojno-izobraževalnega sistema, tudi v prihodnje moralo ostati tesno povezano s kompleksnim in prepletanim sistemom ciljev, standardov in vsebin.

Kakovost znanja vzgojno-izobraževalni sistem za vse zagotavlja tudi tako, da je načrtovanje, posredovanje in ocenjevanje znanja zasnovano na različnih taksonomskih ravneh in v skladu s taksonomijami, ki so ustrezne za posamezna predmetna področja, da pozornost posvečamo tako procesu kot rezultatu, razvijanju učnih navad, različnih spretnosti in ustvarjalnosti.

b) Kompetence in znanje: ključni pojem v sistemu vzgoje in izobraževanja ostaja pojem znanja

Ob pojmu znanja se je v šolskem prostoru začel uveljavljati tudi pojem kompetence.⁹ V mednarodnih dokumentih je začel včasih celo nadomeščati pojem znanja. Kompetenca je razumljena vsaj na dva načina. Prvič kot znanje in veščina in drugič kot zmožnost. V prvem primeru je kompetenca isto kot znanje in veščina, ki ju nek posameznik ima, izraz »kompetenca« pa je zgolj sinonim za oboje. V drugem primeru pa je kompetenca razumljena kot zmožnost, narediti nekaj tako, da je storjeno dejanje oziroma opravilo v skladu z vnaprej določenimi standardi. Tako so kompetence denimo smiselno vzpostavljene na področju poklicnega izobraževanja. Ta zmožnost posameznika seveda predpostavlja določeno znanje in veščine, ni pa ne z enim ne z drugim identična. Nekatera

pojmovanja kompetenc vključujejo poleg zmožnosti praktične uporabe znanja in veščin v vedno novih okoliščinah še prepričanja, vrednote, osebnostne značilnosti (ustvarjalnost, pobuda, sposobnost reševanja problemov, vodljivost, sposobnost prilagajanja, opravljanje obveznosti, sposobnost učenja) itd., ki so nujni pogoj za uspešno izvršitev nekega dejanja.

Koncept kompetence je tako opozoril na *kompleksnost* znanja, na njegovo prepletenost z dispozicijami posameznika in na nujnost poučevanja *uporabe* znanja.

Vendar izraz kompetenca v šolskem polju velikokrat uporabljamo tudi tako, da govor o posamezniku, ki kompetence poseduje, nadomesti koncepcijo, ki izhaja iz znanja, utemeljenega na znanstvenih disciplinah in iz vsebin, ki so družbeno oziroma kulturno določene. Govor o kompetencah deluje torej tako, da forme znanja in znanosti neupravičeno reducira na konceptualno preozka določila, ki naj bi zadevala zgolj posameznike. To nasprotuje dejstvu, da so vse forme znanja in znanosti rezultat kreacije človeške kulture oziroma civilizacije in da imajo svojo zgodovino, refleksijo in konkretizacijo v posameznih znanstvenih disciplinarnih ter na kulturnih in umetniških področjih. Ni konsistentno staviti na razvijanje družbe znanja, obenem pa preko pojma kompetenc, vezanih na posameznika, izgubiti sam koncept znanja *in* civilizacijski kontekst, znotraj katerega je znanje nastalo, katerega del je in ki ga osmisli.

Zato je z vidika zagotavljanja kakovostne splošne izobrazbe vsakega posameznika, ki je ena temeljnih vrednot vzgoje in izobraževanja, nereflektirana uporaba pojma kompetenc sporna. Da bi šolski sistem kot celota lahko zagotavljal široko zasnovano in kakovostno splošno izobrazbo, mora v vzgojno-izobraževalnem sistemu¹⁰ kot *ključni pojem* ostati *pojem znanja*. To ne pomeni, da v določenih utemeljenih kontekstih in na področjih, kot je denimo poklicno izobraževanje, pojma kompetenc ne bi mogli upravičeno uporabljati. Tudi ne pomeni, da zadošča vsakršna, torej tudi nereflektirana uporaba pojma znanje, denimo reducirana le na spominsko znanje, saj tudi v tem dokumentu večkrat izpostavljamo, da znanje v vzgojno-izobraževalnem procesu vključuje vrednote, prepričanja, zmožnosti ravnanj itd. Pomeni pa, da je koncept znanja v njegovem širokem pomenu temelj splošne izobrazbe, ki jo zagotavljajo vrtci, osnovna in srednja šola.

c) **Kakovost znanja, ki omogoča doseganje odličnosti**

Eden pomembnih ciljev slovenskega šolstva je zagotovitev mednarodno primerljive izobrazbenosti naših učencev in dijakov. Med ukrepi, ki naj jo pomagajo zagotoviti, je bila – in še vedno je – tudi zahteva, da so standardi znanja pri posameznih učnih predmetih primerljivi s standardi v tistih državah, v katerih učenci na mednarodnih preverjanjih znanja dosegajo najboljše rezultate. Toda vprašanje je, ali slovenski učenci in dijaki, ki uspešno zaključijo šolanje, dejansko pridobijo izobrazbo, ki je primerljiva z izobrazbo učencev v najbolj razvitih državah. Ali so kriteriji za pozitivno in odlično oceno resnično primerljivi s kriteriji v državah, s katerimi se želimo primerjati? Upravičenost takšnega spraševanja potrjujejo primerjave rezultatov nekaterih mednarodnih raziskav,¹¹ primerjalna analiza mednarodne in slovenske mature pri matematiki¹² in visoka raven ocen v naši osnovni šoli.¹³ Zato je potrebno opraviti raziskave in analize, katerih predmet preučevanja bo poleg primerjave učnih načrtov tudi primerjava znanja, ki ga preverjajo posamezni preizkusi znanja na zunanjih preverjanjih znanja v drugih državah in pri nas, kriterijev, ki veljajo za posamezne ocene itd. Če želimo doseči mednarodno primerljivo izobrazbenost naših učencev, moramo poleg mednarodno usklajenih učnih načrtov in standardov znanja *doseči tudi mednarodno usklajenost kriterijev ocenjevanja znanja*, seveda s tistimi državami, s katerimi se želimo primerjati.

Demokratičen izobraževalni sistem, katerega cilj je, da omogoča čim večjemu deležu prebivalstva doseči čim višjo stopnjo izobrazbe, tega cilja ne sme dosegati za ceno zniževanja pričakovanj do otrok in mladine glede znanja in z zniževanjem zahtevnosti šolanja. Ni pravičen šolski sistem, ki se egalitarnim zahtevam prilagaja tako, da tistim, ki bi zmogli, ne omogoča doseganja odličnosti na različnih področjih znanja. Šolski sistem mora delovati tako, da vsem zagotavlja pogoje za pridobitev kakovostne in mednarodno primerljive izobrazbenosti, ne pa preprosto za statistično dvigovanje izobrazbene strukture prebivalstva.

d) **Temeljni cilj slovenskega šolskega sistema mora biti celovito doseganje kakovostnega znanja in izobrazbenosti v vseh razsežnostih**

Dobra šola in kakovostna izobrazba sta kompleksna pojma. Mednarodne raziskave znanja (kot so TIMSS, PISA, PIRLS) so izjemno pomembne, a merijo dosežke učencev na izbranih omejenih področjih vednosti. Na pomembnih področjih znanja (npr. na različnih področjih

umetnosti, tehnike in tehnologije, družboslovja, itd.), ki jih ne zajame nobena od teh raziskav, primerljive informacije o znanju učencev umanjajo, čeprav so pomemben del znanja in izobrazbe. Prav tako ne merijo kakovosti oblikovanja osebnosti, oblikovanja nacionalne in kulturne identitete, razvijanja učnih navad, vzgojne uspešnosti vrtcev in šol itd., kar vse so pomembne naloge vzgoje in izobraževanja. Ugotovitev o rezultatih učencev, ki jih pokaže posamezna raziskava, zato ni smiselno posploševati v dokaz, da je nek šolski sistem nasploh dober oziroma slab. Rezultate vsake raziskave je potrebno skrbno in temeljito proučiti ter interpretirati. Čeprav gre v primeru omenjenih mednarodnih raziskav za raziskave, ki jim celo nekateri kritiki priznavajo, da so trenutno najboljše med komparativnimi empiričnimi edukacijskimi raziskavami, ki ugotavljajo kakovost znanja iz matematike, naravoslovja in bralne pismenosti, je potrebna tudi previdnost pri spreminjanju šolstva na podlagi rezultatov teh – in seveda tudi drugih – raziskav.

Kljub navedenim opozorilom mednarodne raziskave znanja dajejo upoštevanja vredne indikacije o znanju v posamezni državi, še posebej, če rezultate spremljamo več let in če upoštevamo rezultate na več področjih. Posamezni rezultat in mesto države na lestvici imata omejeno vrednost, rezultati več raziskav v daljšem časovnem obdobju pa pokažejo trende in splošnejšo raven kakovosti delovanja šolskega sistema na izbranih področjih znanja ter lahko nakažejo smer, v katero bi veljalo spodbuditi razvoj šolskega sistema.

Dosežki slovenskih učencev¹⁴ v več raziskavah različnega tipa v različnih letih in na različnih predmetnih področjih kažejo širše trende. Slovenski učenci so nekoliko nad povprečjem, nikjer pa niso v samem vrhu. Nadpovprečne rezultate dosegajo na področju naravoslovja, sledijo rezultati pri matematiki, v bralni pismenosti slabši rezultat prinaša zadnja raziskava.

Če želimo Slovenijo razvijati v družbo znanja, katere ekonomski in kulturni razvoj temelji na kakovostnem znanju, se ne moremo zadovoljiti z rezultati, ki so v mednarodnih raziskavah znanja med razvitimi državami v povprečju. *Na ravni države si moramo jasno postaviti in začrtati pot k cilju, da se po kakovosti izkazanega znanja slovenski učenci uvrščajo k vrhu, to je vsaj v zgornjo tretjino dosežkov učencev razvitih držav.* Zadržati ali še izboljšati je potrebno izkazano nadpovprečno znanje v naravoslovju, izboljšati znanje matematike, največji korak h kakovostnemu znanju pa je potrebno narediti v izboljševanju bralne pismenosti učencev.

Da bi te cilje lahko dosegli in da bi sodelovanje v omenjenih mednarodnih raziskavah pridobilo svoj pravi smisel, mora država podpreti in sistematično zagotavljati poglobljene analize rezultatov, ki sežejo na področja sistemskih in kurikularnih vprašanj ter do ravni pouka, in pokažejo, v katerih vidikih so slovenski učenci bolj uspešni in v katerih so manj uspešni. Zagotoviti je treba tudi dodatne analize, ki bodo te rezultate povezale z različnimi dejavniki vpliva na izkazane rezultate, in ki bodo nakazale, kako, na kakšne načine, s kakšnimi ukrepi, bi bilo mogoče tako poučevanje kot delovanje šolskega sistema izboljševati ter dosegati postavljeni cilj: da se po izkazanih rezultatih slovenski učenci v znanju uvrščajo v zgornjo tretjino dosežkov učencev razvitih držav.

Toda to še ni zadostni cilj. Tudi na tistih predmetnih področjih (npr. likovna in glasbena umetnost, tehnika in tehnologija, humanistika, družboslovje ipd.), ki jih omenjene raziskave ne preverjajo, je potrebno težiti k odličnosti. Šolsko delo je potrebno zasnovati tako, da bo znanje, ki ga učenci usvojijo, trajno in da ga bodo znali uporabiti v različnih situacijah.

Ne smemo zanemariti vzgojnih in drugih razsežnosti vzgojno-izobraževalnega dela, kot so: razvijanje učnih in delovnih navad ter vztrajnosti učencev, strpnost, spoštovanje, medsebojna pomoč, solidarnost, skrb za okolje, poznavanje in spoštovanje medgeneracijskih razlik ipd. Učencem je treba nuditi oporo pri njihovem osamosvajanju in prevzemanju odgovornosti za svoja ravnanja, voditi jih je potrebno k oblikovanju samostojne in odgovorne osebnosti, ki bo pripravljena in sposobna svoje znanje uporabiti tako, da bo prispevala k razvoju celotne družbe. Izobraziti in usposobiti jih je potrebno za razumevanje področja etičnega kot specifično človeškega položaja v svetu, za reflektiranje tradicionalnih in novih etičnih vprašanj ter za sprejemanje odločitev. Ob tem se je treba zavedati, da tudi današnji generaciji učencev ne moremo dati vsega znanja, ki ga bodo potrebovali v prihodnosti. Za uspešno prevzemanje vseh nalog, s katerimi se bodo soočili v svojem življenju, morajo biti učenci odprti za spremembe in motivirani za vseživljenjsko učenje. Zato mora biti že način dela v šoli usmerjen v to, da se učenci ozavešijo o pomenu njihovega osebnega razvoja, vseživljenjskega učenja in stalnega strokovnega razvoja.

e) Tudi v informacijski družbi je treba usvojiti znanje

V sodobni družbi bi iz vsesplošne hitre dostopnosti različnih informacij preko svetovnega spleta ali drugih elektronskih nosilcev lahko sklepali, da so se naloge javnega šolstva, kar zadeva posredovanje znanja naslednjim generacijam, spremenile tako, da bi naloga šole lahko postala

predvsem to, da nauči otroka oziroma učenca in dijaka, kako se učiti ali kako priti do zelenih informacij – in da bi iz vsesplošne dostopnosti informacij izpeljali tezo, da si dejstev, zakonov, načel in podatkov ni več potrebno podrobno prisvojiti in da jih ni več treba vedeti na pamet, kar se dobro ujema tudi z v družbi prisotno tezo, da je v sodobni družbi do znanja moč priti brez napora v procesih učenja, vaj in pomnjenja.

Da bi lahko šole izvrševale svoje naloge, bo potrebno jasno artikulirati in vzpostaviti zavedanje, da sta postopek *pridobivanja informacij* – ki v informacijski družbi zaradi novih virov in nepreglednega toka informacij posamezniku prinaša nove možnosti, obenem pa ga postavlja pred nove izzive – in proces *usvajanja znanja* razlikujoča se procesa, pri čemer je proces usvajanja znanja za posameznika neprimerljivo dolgotrajnejši in zahtevnejši ter predpogoj uspešnega iskanja, razumevanja in kritičnega vrednotenja informacij. Tudi če izhajamo iz dejstva, da so informacije vse hitreje oziroma bolj lahko dostopne, je treba upoštevati tudi, da v množici virov in poplavi najrazličnejših informacij ni več jasnih kriterijev za ocenjevanje verodostojnosti, pomembnosti in natančnosti informacij.

Zato sta prav kakovostno znanje, ki vključuje široko splošno razgledanost in odprtost duha, prepričanja, zmožnosti za vrednotenje in ravnanja, in pouk, s pomočjo katerega otrok pridobi takšno znanje, predpogoja, ki pripravljata na življenje v informacijski družbi. Le kakovostno znanje omogoča identifikacijo problemov, postavljanje vprašanj, pridobivanje ustreznih podatkov in njihovo razumevanje, interpretiranje ter uporabo.

Prej omenjenim prepričanjem, ki jih generira informacijska družba, se v potrošniški družbi pridružujejo tudi učinki družbe, ki mladim generacijam posredno sporoča, da je (tudi) znanje mogoče pridobiti »brez napora«, ter učinki popustljivosti (permissivnosti)¹⁵ starejših generacij v razmerju do otrok. Ti vplivi velikokrat ovirajo prizadevanja za kakovost vzgoje in izobraževanja ter izpostavljajo vprašanja vzgoje kot tisti del nalog šole, ki morajo biti rešene, da bi lahko pouk potekal kakovostno in v skladu s postavljenimi cilji.

3.3 Vzgoja

a) Vzgoja in vrednote

Vzgoja¹⁶ je izjemno kompleksen pojem in ena tistih ključnih dejavnosti, pri katerih vzgojno-izobraževalnemu sistemu ne sme spodleteti, saj je po eni strani povezana s prenašanjem skupnih vrednot, norm,

navad in prepričanj na mlajše generacije, po drugi strani pa so ustrezna vzgojna ravnanja in odnos vzgojiteljev in učiteljev do otrok pogoj uspešnega poučevanja in prenašanja znanja. Vzgoja, vrednote in znanje so v praksi povezani in prepleteni, obenem pa vzgoja v javnem vrtcu in šoli ne more opraviti svojih nalog, če ne sledi spremembam, ki se dogajajo v družbi. Zato se z vzgojo povezanih vsebin in vprašanj dotikamo tudi v drugih kontekstih.

Tu najprej izpostavljamo dolžnost vzgojiteljev in učiteljev, vrtcev in šol, da otrokom, učencem in dijakom dajejo vrednotna vodila, jih osebno-formirajo, jim nudijo pomoč in dajejo oporo, ko je potrebno, jih vzgajajo in izobražujejo tako, da bodo usvojili učne in delovne navade, in jih usmerjajo na njihovi poti v odraslost s ciljem doseganja avtonomnega, samostojnega in odgovornega posameznika. Pri tem je v javnih vrtcih in šolah potrebno spoštovati in slediti vrednotam, ki so v državi skupne in ki nikogar ne privilegirajo ali izključujejo.

Izraz doseženega soglasja o temeljnih vrednotah predstavljajo človekove pravice in njim ustrezne dolžnosti, ki jih zajemajo tako Ustava RS kot mednarodni dokumenti.¹⁷ Te vrednote niso naključno izbrane, marveč gre za mrežo med seboj povezanih vrednot in norm, ki druga drugo podpirajo. Njihova relevantnost se je potrdila v daljšem obdobju in njihov status ima za državo tudi formalni pomen. Ko tak vrednotni okvir obstaja, med vrednotami, ki so skupne, in tistimi, ki so partikularne, ni enakovrednosti. Okvir skupnih vrednot, ki ne diskriminira nikogar, je za javne vrtce in šole zavezujoč tudi zato, ker temelj vzgoje in presoj v javni šoli ne sme biti ločevanje otrok. Človekove pravice in dolžnosti vsebujejo tudi skupne temeljne moralne vrednote (kot so »ne kradi«, »ne laži«, »bodi strpen«, »pomagaj tistim, ki so v stiski« itd.). V tem smislu v sebi združujejo najboljše, kar so proizvedli različni moralni in vrednotni sistemi. S tem se dogovorno vzpostavijo pravila, vrednote in norme, ki veljajo kot obče in ki omogočajo skupno bivanje v družbi ter v vrtcu in šoli na način, ki nikogar ne izključuje niti ne favorizira. Šola z njimi vzpostavlja temelje vrednot in vrednotenja, razprave in pluralnosti.¹⁸

Pri tem mora vzgoja slediti različnim splošnim ciljem vzgojno-izobraževalnega sistema. Med njimi velja izpostaviti inkluzivnost in proces inkluzije otrok s posebnimi potrebami ter integracijo otrok, ki bi bili lahko izključeni zaradi etničnih, socialnih ali kakršnih koli drugih razlik. Vzgoja in izobraževanje, ki sledita večkrat omenjenim splošno sprejetim civilizacijskim vrednotam in normam – človekovim pravicam in dolžnostim, strpnosti, spoštovanju, ki spodbuja medsebojno pomoč in solidarnost,

skrb za okolje, ki podpira poznavanje in spoštovanje medgeneracijskih razlik ipd. – podpirata tudi cilje inkluzije in integracije.

Vzgoja in izobraževanje morata odgovoriti tudi na različne nezaželene pojave, ki vplivajo na mlade generacije in se iz družbe prenašajo v vrtce in šole. Če obstajajo občutki brezcilnosti, eksistenčne negotovosti, če se pojavljajo agresivnost, zloraba drog, prestopništvo itd., so to za vzgojo in izobraževanje splošni izzivi, na katere je treba odgovoriti. Z znanjem in z vzgojo je treba spodbujati otrokovo neodvisnost od različnih odvisnosti in si prizadevati za trdnost osebnosti, ki privzema splošne vrednote in norme te družbe. Da bi – tudi s posredovanjem znanja – vzgojno-izobraževalne institucije lahko sproti in kontinuirano uresničevale te vzgojne cilje, potrebujejo razpravo o tem, kaj vključiti v razmislek o vzgoji v vrtcu, šoli, dijaškem domu, zavodu. Z vzgojno zasnovano vrtec ali šola postavlja in uveljavlja vzgojna ravnanja v obliki norm, načel, pravil, itd., ki so skupna izhodišča za ravnanja tako otrok in učencev kot strokovnih delavcev ter staršev. Vzgoja je kompleksna dejavnost, vključuje nenamerne učinke ravnanj, vendar se pred temi vprašanji ne kaže umikati, marveč je nanje treba odgovarjati, o njih razpravljati, jih reševati. Vzgojna zasnova vrtca ali šole – denimo osnovne šole morajo že zdaj imeti t. i. vzgojne načrte – je zato nujna opora ravnanj vseh, ki so vpleteni v vzgojno-izobraževalni proces.

b) Vzgoja, poučevanje, znanje – sprememba paradigme v obremenjevanju učencev z učenjem

Ena izmed nalog šole je, da pri vsakemu učencu sistematično razvija zavest o pomembnosti znanja, sposobnost – učenje učenja, učne navade in vztrajnost. Tudi procesi inkluzije in delo z učenci s posebnimi potrebami mora potekati tako, da otroke s posebnimi potrebami vodijo v pridobivanje spretnosti in k čim večji samostojnosti. V šoli se učenec tako spoprijema z obremenitvami,¹⁹ povezanimi z učenjem in z delom v šoli. Ta spoprijem z obremenitvami je tudi pogoj za uspeh pri nadaljnjem šolanju in pri delu. Pogosto se pojavljajo očitki, da v naši šoli namesto kritičnemu mišljenju, razumevanju in uporabi znanja vse preveč pomena pripisujemo faktografskemu znanju. Vendar je poznavanje podatkov, dejstev, definicij, zakonov ipd., integralni del znanja, zato ga ni mogoče opustiti. Tako znanje pa ni zadostno, zato je treba težiti k temu, da si jih učenci prisvojijo, jih uporabljajo in osmišljajo. Slednjega ni mogoče doseči brez tega, da šola in učitelj učencu nalagata *zadostni* obseg *kakovostno zasnovanega* učenja v šoli in za šolo, seveda v skladu z učenčevo starostjo in v učnih načrtih postavljenimi cilji.

Za kakovostno zasnovanost učenja je seveda treba tudi pouk nasloniti na najboljše, kar sedaj vemo o uspešnem učenju in poučevanju. Da bi učenci dosegali kompleksne cilje, je treba ustvariti situacije, ki od vseh zahtevajo trdo delo, hkrati pa so zanimive, izzivalne, ravno prav zahtevne, malo nad obstoječimi zmožnostmi učencev. Učitelj mora imeti strokovno avtonomijo, da uporabi različne didaktične pristope, kot so denimo kakovostni frontalni pouk, kakovostni dialogi, sodelovalno učenje, vodeno odkrivanje, reševanje življenjskih problemov, projektno delo, primerno vključevanje tehnologije v pouk itd. Prav je, da je izkušnja učenja smiselna, izzivalna, da z novimi spoznanji znanje učenca nenehno preseneča in da je v tem smislu lahko tudi učenje prijetno. Na eni strani kakovostno izveden pouk ter kakovostno učenje in na drugi strani ustrezna obremenitev učencev z učenjem si nista v nasprotju, marveč sta notranje povezana procesa. O tem pa je še treba izoblikovati in doseči družbeno soglasje. *Sole ne morejo le izvajati sicer kakovostno zasnovanega pouka, če na ravni izvedbe nimajo širše podpore pri tem, ko učencem izražajo primerno visoka pričakovanja in jih obremenjujejo z učenjem.*

Da bi lahko uresničili visoko postavljene cilje v vzgoji in izobraževanju, je v družbi treba doseči soglasje tudi o teh ciljnih in vzpostaviti širši družbeni dogovor, da si bodo za doseganje visoko postavljenih ciljev prizadevali vsi, ki so povezani z vzgojno-izobraževalnim procesom: snovalci šolske politike, strokovni delavci, izobraževalci strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, učenci, starši učencev, širše družbeno okolje ipd. Vse cilje, tako vzgojne, ki vodijo do formiranja otrokove osebnosti v ožjem pomenu besede, kot tiste, ki vodijo do kakovostnega znanja, ki bo naše učence na mednarodnih tekmovanjih uvrščalo v vrh razvitih držav, je možno doseči le z dogovorom in podporo v družbi, v kateri bodo imeli strokovni delavci s strani države zagotovljene pogoje za kakovostno izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa in obenem široko družbeno podporo pri svojem delu.

c) Vzgojna ravnanja ter pravice in dolžnosti učencev

Vzgoja, ki izhaja iz svobode, enakosti in dostojanstva posameznika, iz spoštovanja pravic drugih in spoštovanja načel pravne države

Slovenska država je od svoje ustanovitve leta 1991 vzpostavljena kot demokratična država s pravicami in obveznostmi državljanek in državljanov, ki so zapisane v Ustavi in zakonih. Človekove pravice in soodvisne dolžnosti kot vrednotni in normativni temelj pluralne demokratične državne in družbene ureditve postavljajo svobodo in enakost vseh oseb kot temeljni normi.

Nasprotja med pravicami, kolizija pravic in vzgojnega delovanja

Če visoko cenimo svobodo, enakost, spoštovanje pravic in načel pravne države, je stanja, ko pride do nasprotja med spoštovanjem pravic posameznika, in so določene v zakonu ali podzakonskih aktih, in kršenjem ali zlorabo teh pravic, potrebno obravnavati resno in pravice zaščititi. Vendar tudi na šolskem področju uveljavitev ene pravice lahko ogrozi uresničevanje kakšne druge pravice samega učenca, pravice drugih ter tudi dolžnosti drugih. V šolskem kontekstu lahko pride do kršitve ali celo zlorabe pravic ne le s strani učiteljev ali šole, marveč tudi s strani učencev. Uveljavljanje določene pravice učenca lahko pride v nasprotje z drugimi pravicami istega učenca, s pravicami drugih učencev, z dolžnostmi njega samega, z dolžnostmi drugih, predvsem učiteljev, do učenca in do drugih učencev.

Takšen položaj, ki je v šolskem kontekstu načeloma možen in do katerega tudi dejansko prihaja, pa postavi vprašanje omejitve ene pravice zaradi zaščite kakšne druge pravice učenca ali drugih učencev. Z vidika učitelja in vzgojnega delovanja šole je omejitev pravic(e) lahko nujna tudi zato, da se omogoči izpolnjevanje dolžnosti učitelja oziroma šole in vzgojno delovanje.

Nasprotje je v zadnji instanci nasprotje med *pravico učenca* in med *nujnostjo vzgojnega delovanja*, ki je dolžnost učitelja in nasploh šole kot institucije. Kljub različnim poskusom reševanja problematike: v eno smer s pravilniki, v drugo pa s poskusi večanja avtonomije šol, denimo z manjšanjem vloge pravilnikov v vzgojnem delovanju šol in uvajanjem t. i. vzgojnega načrta v osnovni šoli, je videti, da kot nerešeno ostaja vprašanje, ali oziroma kako je v šolskem sistemu možno omejiti pravico(e) učenca(ev) in kako rešiti spor v primeru, ko pride do omejitve pravice.

Šolski sistem je med Scilo zakonitosti ter zaščite pravic posameznika in Karibdo nujnosti strokovnih oziroma vzgojnih ravnanj, ki zaradi različnih ciljev vzgoje ne morejo vedno izhajati iz pravic ali jih enako zaščititi. Ti dve logiki delovanja sistemsko nista povezani – kljub temu, da v realnosti ravnanj učiteljev in šol nista ločeni in ju tudi ni mogoče ločiti. Sedaj namreč na eni strani tudi pritožbene instance presojujejo zgolj zakonitost, na drugi strani pa imajo učitelji in šole veliko avtonomijo pri svojem vzgojnem delovanju, ki pa je lahko tudi netransparentno. Paradoksalno se pri tem obenem (lahko) tudi pretirano samoomejujejo in ne delujejo vzgojno ravno zato, ker je oziroma kolikor je zaščita pravice učenca postavljena s predpostavko absolutne veljavnosti. Kot da se v vzgoji ni potrebno velikokrat *odločati* med posameznimi pravicami in dolžnostmi ali posameznih pravicčasno tudi omejiti.

Tudi ob predpostavki, da posamezne pravice ni mogoče odvzeti in je v tem smislu absolutna, pa na ravni realizacije posameznih pravic in dolžnosti nujno prihaja do nasprotij med njimi in do nujnosti sprejemanja odločitev učiteljev in šol, kako bodo pravice in dolžnosti učencev in učiteljev v konkretnih kontekstih najboljše realizirane – med drugim tudi zato, da učitelji in šole lahko izpolnijo svojo dolžnost vzgoje.

Zato zakon ne bi smel le ščititi posamezne pravice, marveč bi moral eksplisitno omogočati učitelju pravico do profesionalne presoje in odločitev, torej tudi dejansko možnost presoje med pravicami in dolžnostmi ali/in omogočati začasne omejitve posamezne pravice učenca v okviru vzgojnih ravnanj.

Potrebno je sistemsko, na ravni zakona, učitelju oziroma šoli omogočati možnost presoje med različnimi pravicami in dolžnostmi, tehtanje oziroma odločanje med pravicami in dolžnostmi, kar pomeni tudi omogočati začasno omejitve posamezne pravice učenca v okviru vzgojnih ravnanj.

Razlog, da učitelj oziroma šola v koliziji pravic in dolžnosti posamezni pravici dodelita prednost ali pravico začasno omejita, je lahko: zaščita pravic drugih učencev, zaščita drugih pravic, ki jih ima sam učenec, uveljavitev vzgojnih ravnanj v korist učenca in/ali v korist drugih učencev.

Treba je izpostaviti tudi možnost, da učitelji vzgojna ravnanja, ki bi bila po njihovi strokovni presoji ustrezna in nujna, opuščajo zaradi pričakovanj in pritiska staršev ter družbeno oblikovanih predpostavk o tem, kaj je v pluralni demokratični družbi primerno, dopustno ali možno. Vzgojna ravnanja so posebej izpostavljeno področje, na katerem je zaradi družbenih sprememb, ki so v zadnjih dveh desetletjih upravičeno spodbudile višjo raven zaščite individualnih pravic, prišlo do sprememb pri tem, kako starši posegajo v delovanje vrtca in šole. Tudi na tem področju je treba v novih okoliščinah oblikovati družbeno zavest o tem, da je za kakovost vzgojnih ravnanj nujno zaščititi strokovno avtonomijo vzgojiteljev in učiteljev. Tako šolski sistem kot posamezne vzgojno-izobraževalne institucije morajo delovati tako, da zaščitijo strokovne delavce pred posegi v njihovo strokovno avtonomijo tudi na področju vzgojnih ravnanj. Pri tem pa poudarjamo, da strokovna avtonomija ne dopušča kakršnih koli vzgojnih ravnanj, marveč tista, ki imajo ustrezno strokovno utemeljitev in ki so konkretizirana v obliki vzgojne zasnove posameznega vrtca in šole.

3.4 Poučevanje in raba jezikov v vzgoji in izobraževanju

Uvodne splošne usmeritve in načela

Pri vprašanju poučevanja in rabe jezikov v slovenskem šolstvu sledimo po eni strani načelom pravičnosti, po drugi strani pa načelom učinkovitosti in kontinuitete.

a) Slovenščina kot prvi jezik

Slovenščina kot prvi jezik v vseh svojih vidikih sistemsko gledano ostaja pretežno nespremenjena; nova je uvedba nivojskega pristopa k poučevanju in maturitetnega preverjanja znanja slovenščine ter zgodnejšega opismenjevanja;²⁰ potrebne kurikularne prilagoditve bodo izpeljane v drugih okvirih. Večja pojmovna in kurikularna usklajenost poučevanja slovenščine, drugih jezikov in drugih predmetov kljub navidez kurikularni naravi sodi med izrazite sistemske potrebe.

b) Slovenščina kot drugi jezik²¹

Učinkovitejša in pravičnejša integracija učencev in dijakov priseljencev je v veliki meri odvisna od znanja slovenščine. Zato zanje predlagamo tako obliko učenja slovenščine, ki jih bo motivirala ter omogočila hitro in učinkovito jezikovno napredovanje, hkrati pa učencev in učenek ne bo izključevala ali jih marginalizirala. V primerjavi z današnjim stanjem to pomeni bistveno povečano število skupnih ur (do 240) in obvezno strnjeno začetno obliko jezikovnega tečaja. Strnjeno učenje v skupinah prinaša tudi integrativne prednosti, zagotoviti pa ga je mogoče tudi z regijskim medšolskim sodelovanjem. Nadaljevanje dodatnega učenja slovenščine je odvisno od potreb posameznega učenca in poteka v okvirih diferenciacije in individualizacije, hkrati pa naj bo kombinirano z oblikami tutorstva (pomoči že vključenih učencev s podobno izkušnjo).

Za vse to je treba zagotoviti izvedbene okvire, ki obsegajo:

- ustrezno oceno oziroma presojo o potrebah posameznega učenca in njegovem napredovanju (to bi lahko izvajali ustrezno dodatno usposobljeni svetovalni delavci na podlagi merskega instrumenta);
- ustrezno oblikovanje skupin po predznanju in starosti;
- posebej dodatno usposobljene učitelje za poučevanje slovenščine kot drugega jezika, učne načrte in učna gradiva.

Za zagotavljanje dobre vključenosti je treba k učenju slovenščine pritegniti

tudi starše priseljence – ne glede na njihove siceršnje možnosti učenja slovenščine je treba posebej zagotoviti njihovo seznanjenost s temeljnim pojmovnikom s šolskega področja.

c) **Drugi materni jeziki učencev**

Materni jeziki učencev in dijakov v slovenskem šolstvu (razen slovenščine, italijanščine, madžarščine in romščine, ki se ponujajo v drugačnem okviru) se poučujejo tako, da jih šole ponudijo kot izbirne predmete po posebnem kurikulumu, upošteva pa se posebne organizacijske pogoje.

d) **Tuji jeziki**

Učenje in poučevanje tujih jezikov²² se v evropskem in slovenskem merilu pomika v zgodnejše obdobje. S tem se učencem ponuja boljša možnost, da postanejo uspešni govorci več tujih jezikov. Večjezičnost je eno od načel delovanja sodobne družbe in temelj strpnosti med narodi in jezikovnimi skupnostmi ter hkrati najzanesljivejša pot k udeležanju medkulturnosti, ki se izraža v razumevanju in spoštovanju različnosti in drugačnosti. Večjezičnost hkrati vsakemu posamezniku ponuja več možnosti na trgu dela v širšem evropskem in svetovnem merilu.

Učenci imajo možnost, da se začnejo učiti prvi tuji jezik že v vrtcu in z njim nadaljujejo v prvem razredu, vsi pa se ga obvezno začnejo učiti v drugem razredu, s čimer je zagotovljena tudi kontinuiteta učenja. Drugi tuji jezik se uvaja kot izbirni predmet od četrtega razreda dalje. Učenje tujega jezika v predšolski dobi in prvem triletju osnovne šole se uvaja in izvaja v skladu z dognanji stroke glede učenja in poučevanja tujih jezikov v zgodnjem otroštvu in v odprtem sodelovanju s starši. Pouk poteka v kontekstualiziranih okoliščinah in po pomensko-tematskih področjih, se z veččutnim in celostnim načinom učenja integrira v vsakdanje (ob)šolske dejavnosti, kar pomeni upoštevanje sodobnih načel vsebinsko in jezikovno integriranega učenja. Med vrtcem, razredno in predmetno stopnjo ter kasneje srednjo šolo se zagotavlja kontinuiteta učenja tujih jezikov, prav tako pa tudi pretok informacij o ciljih in standardih znanja učencev, metodah poučevanja in drugih dejavnikih, ki vplivajo na pouk tujega jezika. Pojemovni aparat pri pouku tujih jezikov in pouku slovenščine mora biti na ravni učnih načrtov ustrezno povezan in prekriven.

Ponudba jezikov na šoli naj več jezikov, pouk jezikov pa na ustrezen način (z medkulturnim in večjezičnim ozaveščanjem) vključuje tudi jezike, ki niso del kurikula, ampak so prisotni v širšem ali ožjem neposrednem

učnem okolju (npr. prvi jeziki učencev). Namen takšne ponudbe je ne samo zagotoviti raznolikost izbire učnih predmetov in s tem večjezičnost posameznega učenca (z različnimi, tudi samo delnimi sporazumevalnimi zmožnostmi v posameznih jezikih), ampak tudi višjo jezikovno in medkulturno ozaveščenost.

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenščini, drugih maternih in tujih jezikih je učni cilj, ki se na vseh ravneh uresničuje tako znotraj predmetov kakor tudi na nadpredmetni (tj. kurikularni oz. programski) ravni s sodelovanjem učiteljev vseh jezikov med seboj in z učitelji nejezikovnih predmetov ter z načrtnim in sistematičnim medpredmetnim povezovanjem, na primer v okviru vsebinsko in jezikovno integriranega učenja. Jezik je hkrati cilj in sredstvo; pri jezikovnem pouku to dosegamo z učenjem jezika, usmerjenim v vsebino, pri nejezikovnih predmetih pa z jezikovno ozaveščenim učenjem vsebin. Razvijanje splošne sporazumevalne zmožnosti tako nadgradimo z razvijanjem strokovne pismenosti učencev na posameznih predmetnih oz. disciplinarnih področjih.

Jezikovni pouk je usmerjen k učencu in v vseh elementih učnega procesa omogoča individualizacijo. Temelji na čim večji avtentičnosti učnih ciljev, učnih situacij ter načinov in oblik vrednotenja učnih dosežkov. Učenje jezika je aktivno, sodelovalno, problemsko, projektno, metakognitivno (učenje učenja) in poteka z raziskovanjem in odkrivanjem.

Pri vsem tem je izjemno pomembno, da so učitelji prvega in drugega tujega jezika ustrezno usposobljeni za poučevanje mlajših otrok in seznanjeni s sodobnimi pristopi pri poučevanju tujega jezika v predšolski dobi oziroma prvem triletju osnovne šole.

3.5 Vseživljenjsko učenje

Spoznanje, da izobraževanje, ki se konča v mladosti, preprosto ne zadošča več niti posamezniku niti sodobni družbi,²³ je razlog za vedno večji pomen vseživljenjskega učenja, zato je potrebno izobraževalni sistem urediti tako, da omogoča izobraževanje tudi pozneje v življenju. Koncept vseživljenjskega učenja tako terja, da se tudi izobraževanju odraslih nameni ustrezna pozornost.

Izobraževanja odraslih pri tem ne moremo zožiti na pridobivanje spretnosti in kompetenc za potrebe trga dela. Enako pomembno kot poklicno je tudi splošno izobraževanje, ki prispeva k razvoju osebnih potencialov, splošni kulturni razgledanosti (razvoj kulturnega in socialnega kapitala)

in opolnomoča ljudi za upravljanje s pogoji lastnega življenja ter za prevzemanje odgovornosti za ustvarjanje in spreminjanje le-teh, torej tudi za aktivno družbeno in politično participacijo.²⁴

Opozoriti je treba, da je vseživljenjsko učenje, ki je v svoji humanistični perspektivi videno kot razširjena pravica posameznika do izobraževanja, sedaj lahko razumljeno tudi kot dolžnost posameznika, da se izobražuje skozi vse življenje, oziroma kot njegova osebna odgovornost za razvoj lastnega izobraževanja in za soudeležbo pri uresničevanju državljskih pravic in gospodarskih ciljev. Vseživljenjsko učenje v tej perspektivi ni več stvar svobodne izbire posameznikov, temveč je nujnost. Če hočejo preživeti na trgu dela v času hitrih družbenih, gospodarskih in tehnoloških sprememb, morajo stalno prilagajati svoje znanje in veščine nepredvidljivim zahtevam tega trga.

Za izobraževanje odraslih je pomembna povezava z družbeno pravičnostjo, saj izobraževanje odraslih lahko zmanjšuje socialne neenakosti, ki jih generira začetno izobraževanje. Na enak način kot v izobraževanju otrok in mladine je treba pravičnost zagotavljati tudi v izobraževanju odraslih. Iz tega izhaja potreba po zagotavljanju ustreznih ukrepov za prikrajšane skupine prebivalstva.²⁵ Gre za dve vrsti ukrepov: za spodbujanje vključevanja izobrazbeno najbolj prikrajšanih skupin v organizirane izobraževalne aktivnosti in za podporne aktivnosti, ki izboljšujejo uspešnost vključenih v izobraževalne dejavnosti.

Prilagoditi je potrebno tudi način financiranja izobraževanja, da bo v kontekstu vseživljenjskega izobraževanja vsakdo imel pravico do enakega obsega brezplačnega izobraževanja. Poročila EU²⁶ kažejo, da je še vedno prevelik delež 20-24 let starega prebivalstva, ki nima dokončane srednje šole. Zato je potrebno zagotoviti pogoje in pozitivne spodbude, da bi čim več odraslih brez štiriletne srednješolske izobrazbe²⁷ le to pridobili. Srednješolsko izobraževanje, ki daje obsežnejšo komponento splošnih spretnosti in kompetenc, zagotavlja bolj ustrezno podlago za nadaljnje vključevanje v izobraževanje in odraslim omogočajo boljše delovanje v družbah znanja.²⁸

Za uspešno izvajanje izobraževanja odraslih je potrebno zagotoviti ustrezne pravne, infrastrukturne, institucionalne, kadrovske, strokovne in finančne pogoje. Dobro urejen in dejansko obstoječ sistem izobraževanja odraslih je namreč eden od nujnih pogojev za to, da ima vsak posameznik resnično – in ne samo deklarirano – tudi v tem obdobju možnost vseživljenjskega učenja.

Organizirano in družbeno urejeno vseživljenjsko učenje je pomembno tudi za osebe s posebnimi potrebami. Te osebe brez nadaljnega učenja lahko hitro nazadujejo in kakovost njihovega življenja se slabša.

3.6 Spol v vzgoji in izobraževanju

a) Vzgoja in kultura vrtca in šole, ki ne diskriminirata glede na spol

Vprašanja, ki zadevajo (ne)enakost spolov²⁹ na področju vzgoje in izobraževanja, niso obrobna, kot se danes lahko zdijo. Niso nekaj, kar je bilo nekoč pomembno, sedaj pa ni več, ker je stanje že urejeno. Enakost med spoloma je namreč temeljna pravica, pa tudi pedagoško vprašanje,³⁰ ki zadeva vse udeležence in udeleženke v vzgojno-izobraževalnem procesu. Pomembna je tudi za učinkovitost učnega procesa in učni uspeh ter za kakovost znanja, ki ga dosežejo deklice in dečki. To od vseh vključenih v področje vzgoje in izobraževanja terja aktivni razmislek o lastnih praksah in vrednotah, pa tudi ukrepanje na različnih ravneh šolskega sistema.

Vprašanje mora ostajati vidno kot vprašanje. Ne zadoščajo določbe in norme enakosti, ki se pojavljajo v kurikularnih dokumentih, saj je kurikulum le eno od področij, na katerih je mogoče delovati proaktivno in preseči načelno raven opozarjanja na enakost med spoloma. Določena predmetna področja so sicer bolj zaznamovana s tako imenovanimi družbeno dominantnimi temami kot druga (zadevajo denimo družino, telo, zasebnost, spolno in reproduktivno zdravje ipd.), a do diskriminacije lahko prihaja pri vseh predmetih. Še posebno pozornost pa je treba posvetiti vsakdanjim praksam v razredu: z vidika interakcij, komunikacije, spodbud, pohval, organizacije časa, uporabe opreme ipd. Zato mora ostati prikrito kurikulum – mreža socialnih odnosov, pripomb, nagovarjanja in dejanj – bistveni del izhodišč za razmislek o (ne)diskriminatornih praksah.

Vzgojitelji in vzgojiteljice, učitelji in učiteljice, profesorji in profesorice in drugi imajo pri tem ključno vlogo. Že v pedagoških študijskih programih morajo študentke in študenti pridobiti znanje o enakosti spolov.³¹ Vseskozi je treba razvijati občutljivost za to problematiko in skrbeti, da jo pedagoško osebje vidi kot relevantno, pa tudi, da dobi podporo za njihovo obravnavanje. Če pri pouku več pozornosti nenamerno namenjamo enemu spolu, lahko na ta način utrjujemo spolne stereotipe oziroma konstrukcije statusov in vlog spolov, ki so odkrito ali prikrito tradicionalni in diskriminatorni.³² Brez priporočil in usmerjevalnih gradiv se lahko zgodi, da se neenakosti reproducirajo, čeprav v želji, da bi jih presegli.

b) Dekleta imajo bolj kakovostno znanje in višje rezultate: ali je izobraževanje zasnovano tako, da je bolj prilagojeno značilnostim in sposobnostim deklet?

Podatki iz zadnjega desetletja nedvoumno pokažejo, da dekleta bolje kot fantje izkoriščajo ponudbo vse višjih stopenj izobraževanja in bolj zahtevnih programov izobraževanja. Spolna sestava vključenih v srednješolske programe pokaže, da so spolne razlike v teh programih od manj zahtevnih poklicnih do splošnih gimnazijskih programov očitno v prid dekletom, ki prevladujejo v bolj zahtevnih programih.³³ V gimnazijo se vpisuje in tudi uspešno zaključi več deklet kot fantov, tako da je bilo med vsemi dijakinjami in dijaki, ki so leta 2010 uspešno opravili splošno maturo, 60 odstotkov dijakinj in 40 odstotkov dijakov.³⁴ Podobna struktura se ponovi na terciarnem izobraževanju. Tudi če upoštevamo vpisane v vse vrste študijskih programov, torej tudi tiste, ki omogočajo vpis brez opravljene splošne mature, se na terciarno izobraževanje vpiše pomembno višje število deklet kot fantov³⁵ in med diplomiranimi na terciarni stopnji izobraževanja je pomembno več deklet kot fantov.³⁶ Ta dejstva postavljajo različna sistemska vprašanja in zahtevajo kompleksno analizo in interpretacijo, ki v Sloveniji še ni bila opravljena. Ali imajo pri večjem deležu deklet v bolj zahtevnih srednješolskih programih ključno vlogo kulturno pogojena prepričanja? Ali možnosti zaposlovanja? Ali je izobraževanje učenk in dijakinj kakovostnejše? Kakšna je vloga kulturnih in vzgojnih vzorcev – ali razlikujejo med fanti in dekleti tako, da vzgojno-izobraževalni sistem fantom zagotavlja manj možnosti za pridobitev kakovostnega znanja in izobrazbe? Razlike v znanju in v strukturnih deležih po posameznih programih in stopnjah izobrazbe po spolu postajajo širši družbeni problem. V šolskem sistemu je potrebno izdelati strategije, ki odgovarjajo na izziv, ki je postal povsem razviden.

Pri obravnavi je namreč treba upoštevati tudi podatke, ki kažejo prednost deklet ali fantov na določenem predmetnem področju znanja (matematiki, bralni pismenosti itn.).³⁷ V vseh evropskih državah dekleta denimo dosegajo pomembno višji povprečni uspeh pri bralni pismenosti.³⁸ V Sloveniji pa so učenske v raziskavi PISA tako v letu 2006 kot v letu 2009 dosegle nekoliko višji uspeh tudi pri naravoslovni pismenosti,³⁹ le pri matematični pismenosti razlike med spoloma niso bile statistično pomembne.⁴⁰ Upoštevati pa je treba tudi, da povprečja dosežkov, po katerih dekleta vodijo pred fanti, lahko prikrivajo pomembne razlike med določenimi skupinami fantov in deklet,⁴¹ zato možni predlogi ukrepov zahtevajo natančnejše analize teh dosežkov.⁴²

Kljub pomembnim izsledkom, ki jih dajo različne raziskave in statistični podatki, razumevanje človeške različnosti ostaja zapleten problem, ki zahteva čim bolj kompleksen pogled na konstrukcije spolnih identitet v vzgoji in izobraževanju ter na posledice, ki jih imajo take konstrukcije za vpletene posameznike in posameznice. Ustrezni ukrepi, s katerimi je mogoče poseči v mnoge plati izobraževalne izkušnje deklic in fantov, bi se denimo morali usmeriti k: premisleku o vrednotah, ki jih posredujejo kurikuli in učna gradiva, vzgojnim vzorcem, odpravi oblik spolnega nadlegovanja (tudi v povezavi s spolno usmerjenostjo), spodbujanju k izbiri »netradicionalnih« predmetnih področij oz. omogočanju izbire, itn. Treba je vpeljati sistemske ukrepe, s pričetkom pri začetnem opismenjevanju v vrtcih, ki bodo omogočili fantom v večji meri kot sedaj pridobiti znanje, ki je enakovredno znanju deklet, in uveljaviti in udejanjiti njihove sposobnosti. Šolski uspeh, dosežki na zunanjih preverjanjih znanja⁴³ in v mednarodnih raziskavah kažejo, da jim to sedaj pogosto uspe v manjši meri kot dekletom.

3.7 Trajnostni razvoj

Trajnostni oziroma vzdržni razvoj

zahteva spremembo paradigme v znanju in vrednotah

Načelo trajnostnega oziroma vzdržnega razvoja človeške družbe, ki zadeva človeka in njegov položaj na Zemlji, mora postati eno ključnih načel vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Od osemdesetih let preteklega stoletja – tri desetletja – sta okoljska vzgoja in izobraževanje postopoma po različnih poteh vstopala v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Sedaj so potrebne dodatne *odločne spremembe* vzgoje in izobraževanja na osnovi konceptov *trajnostnega oziroma vzdržnega razvoja*. Človeška družba, ki bo v primerjavi s sedanjimi načini delovanja organizirana trajnostno oziroma vzdržno, bo na različnih področjih spremenila zadovoljevanje človeških potreb tako, da ne bo ogrožala kakovosti življenja in okolja ter razvoja prihodnjih generacij. Izobraževanje za trajnostni razvoj vključuje naravoslovne in tehnične, družboslovne, humanistične in druge vidike in ne zadeva le posameznih predmetov, temveč vse predmete in življenje na šoli kot celoti. Znanja in ravnanja, povezana s trajnostnim razvojem, je potrebno na sistematičen, koherenten in celovit način vgraditi v vzgojno-izobraževalni sistem od vrtcev naprej tako, da bo v šolskem sistemu eden ključnih temeljev, ki oblikujejo znanje, stališča, vrednote in delovanje mladih generacij.⁴⁴

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj ima humanistične in družbene dimenzije in vključuje cilje, znanja in vrednote, ki so neodvisno od

tega načela pomembni gradniki vzgoje in izobraževanja. Eden od dokumentov tako navaja: spoštovanje občečloveških vrednot, razvijanje dejavnega državljanstva in participacije, medkulturni dialog in jezikovna raznovrstnost, kakovostno izobraževanje in spodbudno delovno ter učno okolje, kakovostni medosebni odnosi, razvijanje socialnih kompetenc kot so strpnost, sodelovanje, spoštovanje itd., krepitev otrokove samozavesti itd.⁴⁵ Povezave teh vrednot in norm z načeli trajnostnega oziroma vzdržnega razvoja je seveda potrebno eksplicitno in smiselno razvijati. Vendar ob tem poudarjamo, da je potrebno načelo trajnostnega razvoja vključevati v vzgojo in izobraževanje *kot specifično, samostojno in jasno prepoznavno načelo tako na ravni koncepta kot prakse.*

Specifično za načelo trajnostnega razvoja je razvijanje spoznanj o vplivih človeka na okolje in o zgodovini ter razvoju sodobnih družb, ki so *razlog* uvajanja spoznanj in načel trajnostnega razvoja⁴⁶ v družbo in šolski kurikulum, in strategij ter pristopov na različnih področjih, ki omogočajo trajnostni razvoj. Ta področja zadevajo denimo: poznavanje dejstev o porabi in o mejah človekove porabe vode, zemlje, energije in drugih dobrin na Zemlji; spoznanja o vplivih zgodovine, politike, industrijske proizvodnje in pravil tržne ekonomije na globalne in lokalne spremembe v okolju; spoznanja o vplivih proizvodnih metod s področja industrije in kmetijstva na okoljske težave; spoznanja o možnostih in načinih trajnostnega gospodarjenja z naravnimi viri in varovanjem biološke ter krajinske raznovrstnosti; spoznanja o etiki in odgovornosti podjetij in držav ter mednarodne skupnosti v gospodarstvu, kmetijski proizvodnji in vzorcih porabe z vidika vzpostavljanja trajnostnega razvoja; spoznanja in primeri varovanja okolja in učinkovite rabe energije, ki so lahko vodilo inovacij in ekonomskega razvoja s pomočjo novih tehnologij itd. Vrtci in šole potrebujejo primere vzgojnega delovanja, s katerimi vzgajajo otroke in učence v okolju prijaznih ravnanjih in dejavnostih (na primer: kako ravnati, da zmanjšujemo ekonomske zahteve po transportu, porabi energije itd.).⁴⁷ Zato je nujno *vsebinsko, konceptualno izostriti te specifične načela trajnostnega razvoja in ta znanja in vrednote praktično vključiti v delovanje šolskega sistema.*⁴⁸

Ali je uničevanje narave in živih bitij, kot jih vidimo danes, vezano izključno na specifični način produkcije, ki s konceptom prostega trga in z neomejenim maksimiranjem dobička producira te učinke? Problem je bolj kompleksen. Različne človeške družbe, vključno s ti. prvotnimi ljudstvi, so izkoriščale naravo in uničevale naravna okolja s specifičnimi kulturnimi vzorci, ki so pripeljali do uničenja pokrajine in vrste živih bitij ter lastne kulture. Z vidika načel trajnostnega, vzdržnega razvoja človekove

civilizacije na Zemlji je nevzdržna in nesprejemljiva vsaka produkcija dobrin, ki izhaja iz neomejenosti naravnih in človeških virov, kot tudi človekov zgolj instrumentalni odnos⁴⁹ do drugega človeka, drugih bitij in do narave. V takšni instrumentalni perspektivi imajo živa bitja in naravno okolje le uporabno, ne lastne vrednosti. Tako narava kot živa bitja so zgolj sredstvo in sami na sebi nimajo vrednosti, zato jih kot takih ni potrebno zaščititi. A razlog ne-trajnostno zasnovane družbe je v zadnji instanci sam človeški fenomen, *homo sapiens* kot bitje specifično človeškega simbolnega sveta, ki vselej živi znotraj proizvedene, v načelu odprte kulture, ki jo, tako kot etiko in ravnanja, nenehno ustvarja in razvija, ki pa je zlasti kot družba do določene mere neprosojna in nepredvidljiva tudi zanj samega. Ključna razlika, ki so jo proizvedla zadnja stoletja razvoja specifične človekove kulture, ki kot industrijska, kapitalsko in tržno zasnovana tehnična civilizacija prevladuje danes v globaliziranem svetu, je v tem, da v njej procesi produkcije pridobijo dotlej nesluteno moč in izjemen doseg v učinkih, tako da ne ogrožajo le drugih živih bitij in narave, marveč postajajo neobvladljivi in ogrožajoči tudi za človeka samega.

V šolski sistem je potrebno torej na koherenten način *vkjučiti znanja*, ki bodo bodočim generacijam omogočila razumeti, kako človekova kultura – civilizacija, kot jo poznamo danes, z razvojem tehničnih izdelkov in tehnologij, z ekonomijo in njenimi temeljnimi principi, z zgodovino in z s tem povezanimi temeljnimi principi odnosa do okolja – vpliva na naravo, ogroža druga živa bitja in spodnaša temelje svojega obstoja na Zemlji. Del vzgoje v šolskem sistemu, ki podpira trajnostni razvoj, je odnos do živih bitij in do okolja, ki živa bitja in okolje na Zemlji jemlje kot vrednost, ki jo imajo sama na sebi.

Ko bodo mladi pridobili ta znanja in v znanja vgrajene vrednote, bodo pridobili okvire za spoznavanje, vrednotenje in kritično reflektiranje in spreminjanje sodobne realnosti. Kot razumno bitje mora posameznik ne le privzeti kot navado, marveč tudi vedeti, zakaj in kako je potrebno spremeniti marsikateri sedaj veljavni vzorec naših privzgojenih obnašanj. Ker pa vzgajamo z ravnanji, posebej poudarjamo, da morajo biti inherentni del sledenja načelom trajnostnega, vzdržnega razvoja tudi *ravnanja*, s katerimi vrtec in šola vzgojita osebo, ki bo ravnala etično v skladu z načeli trajnostnega razvoja. Kreiranje in udejanjanje te etike zahteva vsebinsko ustrezno znanje – in ravnanja.

3.8 Državljska vzgoja, etika in religija

Pomembna naloga državljanske vzgoje je razvijanje odnosa do skupnega dobra in javne sfere. V družbi poudarjene vloge posameznika in njegove svobode mora šola gojiti polje skupnega, sfero javnosti in opozarjati na vprašanja kolektivnega delovanja. Apatijo in nezainteresiranost za urejanje skupnih zadev vrtec in šola presegata v praktičnem življenju skupaj z drugimi. Šola pa ni samo mesto ponotranjanja skupnih norm in vrednot, je tudi mesto refleksije o zadevah skupnosti in razmisleka o pravilnem ravnanju in dobrem življenju.

V Sloveniji je potrebno izhajati iz dejstva, da je Slovenija kot država relativno mlada in da zato nimamo dolge tradicije oblikovanja znanj (identitet, vednosti, norm in vrednot) o tem, kaj obstoj države zahteva. Ob tem se v javnosti pojavljajo negativne predstave o samem polju političnega in negativno označevanje »politike« in političnega angažmaja nasploh, izvirajočega tudi iz nizke stopnje kulture političnega dialoga. To bi bilo v šolah postopoma mogoče presegati in *vzpostaviti dojemanje ideje političnega kot urejanja skupnih zadev*, ki vključuje posredovanje znanja (vednosti, norm in vrednot), ki jih morajo imeti državljani kot državljani Slovenije in kot del širšega sveta.

Potrebno bi bilo artikulirati in izpostaviti znanja, ki so pomembna za ohranjanje države, o tem, kaj je skupno dobro, in v to vključiti tudi politično delovanje, v tem kontekstu vlogo posameznih družbenih podsistemov, zlasti ekonomskega, za obstoj države.

Pouk državljanske vzgoje tako ni samo pouk o državljanstvu, temveč v okviru spodbujanja oblikovanja stališč, prepričanj in vrednot vpliva na oblikovanje identitete posameznika. Te ne smemo razumeti ozko, saj nam vsaka skupina, ki ji pripadamo, daje neko identiteto in je vir ponosa, samozavesti in smisla. Identiteta nas povezuje z drugimi in lahko tako izboljša življenje pripadnikov skupnosti. Šola mora učencu pomagati pri oblikovanju odnosa do neizogibne pluralnosti njegovih identitet in mu pomaga pri izbiri svojih pripadnosti in presojanju glede identitet.

Pomembno je,⁵⁰ da se izognemo dvema iluzijama glede identitete: iluziji edinstvene identitete, se pravi identifikacije, ki v celoti povzame posameznika in ga postavi nasproti vsem posameznikom z drugačno identiteto. In iluziji neupoštevanja identitete, ki spregleda, kako je naše identificiranje z drugimi vir naših vrednot in delovanj.

Sodobna človekova kultura pa pred nas postavlja tudi vedno večje etične izzive in povsem nove etične dileme oziroma vprašanja. Etika ima v številnih državah vsaj v osnovni šoli večji obseg in tudi obravnava se v daljšem časovnem obdobju kot pri nas. Ta razlika je v glavnem posledica tega, da ima večina držav v osnovni šoli obvezen konfesionalni pouk določene religije (oziroma več različnih konfesionalnih poukov religije), etiko pa v glavnem kot alternativni predmet za tiste, ki ga ne obiskujejo. Zato je tudi »struktura« izobrazbe, ki jo pridobijo otroci v osnovni šoli, drugačna. V osnovnošolski edukaciji²¹ tako manjka osnovna teoretska podlaga, ki z opredelitvami in premislekom temeljnih etičnih pojmov (dobro, zlo, dolžnost, pravičnost itd.) v kontekstu različnih etičnih teorij šele omogoča razumevanje dilem tako v zvezi s pomembnimi življenjskimi vprašanji (o etični dopustnosti abortusa, evtanazije, samomora, ubijanja v vojni, laganja z namenom preprečitve še večjega zla itd.), kakor tudi socialnimi vprašanji (o distributivni pravičnosti, pravicah posameznika v razmerju do interesov skupnosti, solidarnosti, globalni pravičnosti itd.) in vprašanji, s katerimi se ukvarjata okoljska vzgoja in bioetika (odgovornost do okolja, kloniranje, genetski inženiring itd). Nekatera od teh vprašanj so lahko, in bi tudi morala biti, obravnavana pri posameznih učnih predmetih (državljska vzgoja, biologija, geografija, zgodovina, slovenščina itd), vendar bodo učenci težko zares razumeli njihovo etično razsežnost, če ne poznajo naravo etike, temeljnih etičnih pojmov in dilem. Bistveno je, da pri tem ne gre zgolj za prenašanje obstoječih družbenih pogledov na vrednote, temveč za uvajanje v etična vprašanja in njihovo refleksijo, ki temelji na sposobnosti za identifikacijo dejanskih problemov človeka in sodobnega sveta. Velikokrat gre za vprašanja, ki so sporna in na katera v družbi ne obstajajo enoznačni odgovori, temveč v javni debati nanje počasi skupaj iščemo odgovore. Ta razprava pa predpostavlja določeno znanje in sposobnosti, zato je potrebno etiki nameniti več pozornosti in jo na bolj izpostavljen način umestiti v osnovno in srednjo šolo.

Podobno velja tudi za področje pouka o religijah. V številnih drugih državah učenci v taki ali drugačni obliki konfesionalnega pouka o religiji dobijo osnovne informacije o religijah. Poleg tega v globalni družbi intenzivneje prihajamo v stik s pripadniki različnih religij. K temu pa je treba dodati še dejstvo, da se v sodobni družbi ekonomska, socialna in politična nasprotja prevajajo v religiozna, zaradi česar je poznavanje svetovnih religij nujno potrebno za razumevanje sodobnega sveta. Na področjih etike in religije bi osnovna šola morala dodatno poskrbeti za osnovno sistematično znanje vseh učencev.

***Državljska vzgoja in globalna vzgoja
ter vzgoja za medkulturnost***

Ob izhodišču poznavanja in spoštovanja lastne kulture, zgodovine, etničnih posebnosti itd., je dejstvo, da se vzgoja in izobraževanje v Sloveniji vključujeta v okvire vedno večje globalne povezanosti in soodvisnosti, zato je potrebno v šolski sistem vključiti tudi prvine globalne vzgoje na vse ravni izobraževanja.

Globalizacija je proces vedno večjega medsebojnega povezovanja in odvisnosti vseh ljudi med seboj. Vedno večja soodvisnost predstavlja temelj za globalno sodelovanje. Življenje v hitro spreminjajočem se svetu zahteva prilagodljivo znanje in odprto in enakopravno družbo. Proces globalizacije prinaša poleg številnih pozitivnih prvin (večja medsebojna povezanost, hiter dostop do informacij ...) tudi določene negativne aspekte, kot so prevlada multinacionalk, prevlada določenega (zahodnega) načina življenja po vsem svetu, izginjanje etničnih posebnosti posameznih skupin in narodov, opustošenje naravnega okolja, mednarodni terorizem, povečevanje razkoraka med bogatimi in revnimi itd.

Globalna vzgoja pomeni aktivnost, ki vodi k osebni in skupni globalni odgovornosti. Razvija etiko državljanov sveta, ki je utemeljena na poštenosti in spoštovanju človekovih pravic. Uresničevanje lastnih pravic, pravic soljudi in prihodnjih generacij zahteva od posameznika in družbe etična dejanja. Globalna vzgoja ima nalogo kritičnega presojanja različnih vplivov, ki jih prinaša sodobni družbeni razvoj. Poglobljeno znanje naj bi pripomoglo k oblikovanju bolj pravične in solidarne globalne družbe. Globalna vzgoja spodbuja narodno in mednarodno interakcijo, medkulturni dialog in učenje drug od drugega. Ustvarja proces, ki pomaga razumeti in spoštovati različne kulture in odpira priložnosti, ki spodbujajo medsebojno bogatenje in razvoj globalne družbe. Zato je pomembno dobro poznavanje drugih kultur in prepričanj ter preseganje različnih neutemeljenih predsodkov. Znanje o drugih kulturah in načinu življenja v njih pomaga razumeti tudi številne vidike lastne kulture. Pri tem je potrebno spodbujati držo spoštovanja in preprečevati vsako vrsto diskriminacije.

Pomemben je tudi okoljski in trajnostni vidik globalne vzgoje: na zemljo gleda kot na stvarnost z omejenimi resursi, zato vzgaja za varčen odnos in za držo poštenosti, nepristranskosti in enakopravnosti pri globalni razdelitvi dobrin. Ne gre zanemarjati gospodarskega vidika globalne vzgoje: gre za podajanje znanja in spodbujanje večšin, ki uvajajo v globalno ekonomijo in pokažejo tudi na njene družbene in kulturne posledice. Zelo pomemben vidik globalne vzgoje je spodbujanje osebne iniciative

posameznika, da bi imel upanje na svetlejšo prihodnost in bi se dejavno vključil v izgradnjo boljšega sveta. Pomembne prvine globalne vzgoje so vzgoja za človekove pravice, za enakost, za mir, za medije, medkulturno razumevanje in za trajnostni razvoj.

Z veliko verjetnostjo je mogoče predvidevati, da bo Slovenija postajala večkulturna država, ki bo zaznamovana z intenzivnejšimi medkulturnimi vplivi, zato je potrebno že danes misliti na prihodnje razmere in pripravljati sedanje generacije na življenje v spremenjenih razmerah. Predvidevamo lahko, da bo naša družba vse bolj odprta tudi za priseljevanje ljudi iz drugih kulturnih okolij, zato je pomembno vzgajati in izobraževati za medsebojno spoštovanje in dialog.

Na vseh ravneh izobraževanja je treba pospeševati sodelovanje s partnerskimi šolami v tujini in organizirati mednarodne izmenjave učencev in profesorjev. Vsaka izobraževalna enota naj ima tudi kakšno mednarodno dejavnost. V učnih programih je treba zagotoviti dovolj velik obseg za spoznavanje drugih narodov, kultur, običajev, verstev (literatura različnih narodov in kultur, zgodovina, geografija ...). Velikega pomena je obvladovanje tujih jezikov. Pomembno je zagotoviti visoko raven znanja, veščin in enake možnosti za vsakega člana družbe, da bo imel možnost oblikovati svoja lastna stališča in jih sporočiti drugim, hkrati pa tudi spoštovati in razumeti stališča drugih. Globalna vzgoja ima svoje mesto v šoli in tudi izven nje. S spoznavanjem večkulturnosti je treba začeti v vrtcu in naj bo integralni del vseživljenjskega izobraževanja.

3.9 Promocija poklicev od vrtca naprej – karierna orientacija

Eden od odgovorov na velike spremembe, ki so posledica tehnološkega razvoja in globalizacijskih procesov, povezanih s preživetjem na mednarodnem trgu, zadeva tudi področje zaposlitve in poklicnega dela ter s tem povezano pojmovanje poklicne kariere. Spreminja se narava človekovega dela, nekateri poklici in delovna mesta izginjajo, drugi poklici in delovna mesta nastajajo na novo, nastajajo novi načini dela, nove oblike zaposlovanja ipd. Stara definicija delovne kariere ne ustreza več dejanskemu stanju.

Pojem kariera se danes definira kot vseživljenjski napredek posameznika v učenju in delu. Skladno s spremembo paradigme se na kariero gleda kot na pojav, ki se dograjuje s pomočjo ustreznih izbir, ki jih posameznik opravi skozi svoje življenje. Razvoj kariere ni več omejen na maloštevilne posameznike s kariero, ampak mora ta možnost biti dostopna vsem

posameznikom. To pomeni, da morajo biti omogočeni pogoji za vseživljenjsko vodenje kariere v vseh za to primernih obdobjih človekovega življenja. Potrebno je z ustreznimi ukrepi zagotoviti pogoje za dostopnost vseživljenjske karierni orientacije za vsakega državljana. Ustrezna karierna orientacija precej prispeva k usposobljenosti delovne sile za delodajalce in socialni varnosti za posameznika.

Ob tem se je potrebno zavedati, da je težko izbirati ustrezno izobraževalno pot, še teže pa načrtovati svoj profesionalni razvoj in bodoče zaposlitve. V sodobni družbi prihaja do protislovja med dolgoročnim načrtovanjem kariere, ki ustreza posamezniku, in hitrimi spremembami na trgu delovne sile, ki jih je mogoče le delno napovedati naprej, vendar bistveno vplivajo na zaposlovanje in s tem na kariero. Tudi v obdobju globalnega trga kariera ni nujno izraz želja posameznika. V okviru slovenskega šolskega sistema je posebej ključno ustrezno seznanjanje učencev in dijakov s poklici na prehodu iz osnovnega v srednje šolstvo in pri horizontalnem prehajanju v okviru srednjega šolstva.

3.10 Pravičnost v praksi

Ciljno ukrepanje za zagotavljanje distributivne pravičnosti v šolskem sistemu

Že nekaj let se krepí spoznanje, da kakovost izobraževalnih sistemov ni odvisna le od njihove učinkovitosti, temveč tudi od drugih značilnosti, predvsem od stopnje njihove pravičnosti. Videti je celo, da je širši družbeni konsenz glede izobraževalnih reform mogoče doseči le, če ljudje dojemajo spremembe, ki naj bi jih reforma prinesla kot pravične. Zato je v EU promocija pravičnosti v izobraževanju priznana kot pomemben cilj, pravični izobraževalni sistemi pa so razumljeni kot področje posebnega pomena za doseganje socialne pravičnosti.

Konceptualni okvir za oblikovanje sistema primerljivih indikatorjev pravičnosti dopušča razpravo o pravičnem izobraževalnem sistemu v kontekstu različnih obstoječih filozofskih teorij pravičnosti. Toda niso vse enako dobra osnova za presojo pravičnosti šolskega sistema. Kot najprimernejše se izkaže pojmovanje socialne pravičnosti kot enakosti možnosti.

Obstojijo tri osnovne interpretacije tako pojmovane pravičnosti.⁵² Vse tri soglašajo, da so dosežki posameznikov lahko neenaki, če so posledica njihovih izbir – vloženega truda in sprejetih tveganj – da pa morajo vsi imeti enake možnosti, da jih dosežejo. Analiza razlik⁵³ pa opozarja, da je

pri odločitvah, ki so sprejete z namenom zagotavljanja večje pravičnosti šolskega sistema, potrebno upoštevati prednosti in slabosti različnih pojmovanj pravičnosti pri zasnovi sistemskih rešitev.

Pojem distributivne pravičnosti⁵⁴ poudarja tri pogoje:

- prvič, *vsakdo* mora imeti pravico do najboljšejšega celovitega sistema temeljnih *svoboščin* (izobraževanja), ki je združljiv s podobnim sistemom svoboščin za vse;
- drugič, družbeni položaji, ki prinašajo prednosti (višje stopnje izobraževanja), morajo biti dostopni po načelu *enakih možnosti*;
- tretjič, *neenakost* dohodka in premoženja (dostopa do izobraževanja) je upravičena, če je mogoče pokazati, da koristi tistim, ki so v *najslabšem položaju*; z drugimi besedami, če spodbudijo povečanje celotne družbene proizvodnje in tako omogočijo, da je več sredstev preusmerjenih k tistim, ki so najbolj deprivilegirani.

O tem, kako pravičen je izobraževalni sistem v Sloveniji v primerjavi z drugimi državami, je mogoče sklepati na podlagi posameznih podatkov, ki vsekakor zahtevajo nadaljnje analize in proučevanje delovanja šolskega sistema z vidika zagotavljanja pravičnosti za vse. To pomeni, da mora biti ena od strategij šolske politike, da s sredstvi in drugo podporo sistematično spodbuja in omogoča proučevanje in analiziranje delovanja šolskega sistema z vidika zagotavljanja pravičnosti.

Nekaterih tipičnih elementov, ki se običajno obravnavajo v povezavi s krivičnostjo izobraževalnega sistema oz. ovir, ki preprečujejo udejanjanja načela enakih izobraževalnih možnosti, sicer pri nas ni, ali pa so manj prisotni, zato tudi ukrepov, ki se v mednarodnih študijah priporočajo za odpravo takih ovir (odprava zgodnje zunanje diferenciacije, zmanjševanje ponavljanja razreda oziroma osipa, omogočanje prehoda v poklicnem izobraževanju na terciarno stopnjo izobraževanja itd.), v slovenski šolski sistem ni potrebno uvajati.

Kakovost in pravičnost šolskega sistema sta povezana in opravljena analiza je pokazala,⁵⁵ da je za še boljše delovanje šolskega sistema, ki upošteva povezanost teh dveh področij, potrebno iskati ukrepe na treh področjih:

- (1) ukrepe, ki so neposredno povezani s financiranjem delovanja šolskega sistema, s katerimi se bo država v nadaljnjih letih približevala brezplačnosti šolanja za vse, vsekakor pa za otroke iz socialno in kulturno zapostavljenih okolij, v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah;
- (2) sistemske rešitve, ki podpirajo zunanje preverjanje znanja kot

dodatno informacijo o doseženem znanju na ravni osnovnega šolanja, ki podpira tako sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti kot pravičnost delovanja sistema, saj omogoča analizo in ukrepanje, če se izkaže, da prihaja do sistematičnih razlik v znanju glede na določen specifični položaj učencev (spol, socialno ali drugo poreklo, itd.), še zlasti pa, če se razlike kažejo tudi na ravni razlik med notranjimi in zunanji ocenam; in maturo kot selekcijski mehanizem na koncu srednjega šolanja, ki poleg spodbujanja kakovosti in odličnosti mora vzpostavljati pogoje za glede na prej omenjene kriterije pravičnosti pravičen prehod v terciarno izobraževanje;

- (3) v slovenskem šolskem sistemu je še veliko možnosti za ciljno usmerjene ukrepe in spodbude, ki so namenjeni specifičnim slabostim delovanja sistema in specifičnim skupinam otrok in so predstavljeni v posameznih poglavjih Bele knjige, ki obravnavajo različne ravni šolskega sistema.

Nekatere splošnejše strategije in ukrepe navajamo spodaj:

- postopoma omogočati otrokom brezplačni *vrtec*, kar vsekakor velja za otroke iz socialno šibkejših družin, in uvesti številne druge ciljno usmerjene ukrepe (navedeni so v okviru področja vrtci);
- ukrepi pozitivne diskriminacije na ravni *obvezne šole* (večja vlaganja v šole, v katerih učenci dosegajo najslabše rezultate; zagotovitev kakovostnih učiteljev v takih šolah ipd.; dopolnilni pouk; zagotoviti večje sodelovanje s starši, itd.);
- ukrepi, ki spodbujajo kakovost in odličnost v šolskem sistemu (manjše skupine učencev in diferenciran pouk, dodatni pouk, natančno usmerjene spodbude v podporo posebej nadarjenim učencem);
- splošna matura kot mehanizem spodbujanja odličnosti in kot pogoj za vpis na univerzo (zagotavljanje pravičnih kriterijev za vstop v terciarno izobraževanje);
- uvajanje ciljno zasnovanih ukrepov, ki bodo spodbujali uspešnost učencev z različnimi sposobnostmi (še posebej ustrezne oblike pomoči za učence s posebnimi potrebami) in iz različnih kulturnih in socialnih okolij (povečevanje enakih izobraževalnih možnosti za otroke iz socialno in kulturno deprivilegiranih okolij);
- zagotoviti odraslim, ki nimajo štiriletne srednje šolske izobrazbe, brezplačno izobraževanje za pridobitev take izobrazbe.

Cilj teh ukrepov bi moral biti večja kakovost in večja pravičnost šolskega sistema: čim višja stopnja doseženega znanja in čim manjša razlika med

najboljšimi in najslabšimi dosežki (velikost te razlike kaže na večjo ali manjšo pravičnost šolskega sistema). Iz tega sledi povezanost distributivne pravičnosti s kakovostjo šolskega sistema: pravični šolski sistem, ki skrbi na vseh ravneh za enakost možnosti, vsem priskrbi osnovno znanje, najboljšim na nekem področju pa omogoči, da polno izkoristijo svoje zmožnosti oziroma nadarjenost.

3.11 Vzgojno-izobraževalni sistem in zagotavljanje kakovosti

a) Vzpostavitev sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalnih institucijah

Eden od nujnih načinov zagotavljanja kakovosti dela⁵⁶ v vzgojno-izobraževalnem sistemu, v katerem je naloga šolske inšpekcije predvsem zagotavljanje legalnosti delovanja vzgojno-izobraževalnih institucij, je tudi vzpostavitev konsistentnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja, katerega naloga je ocenjevanje kakovosti dela in uvajanje izboljšav, kjer je potrebno. Tak sistem postopno, a ne dovolj vztrajno in določno vzpostavljamo že več kot desetletje. Zasnovan je bil na načelu notranjega presojanja kakovosti oz. na samoevalvaciji dela vrtcev in šol, kar kaže ohraniti tudi v prihodnje.

Temeljni namen sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti je za vrtce in šole ustrezno preprosto ter praktično izvedljivo, obenem pa kontinuirano in sistematično ugotavljanje kakovosti dela vrtcev in šol, s ciljem, da vrtci in šole izboljšujejo kakovost svojega dela. Pri tem je treba kombinirati preverjanje dosežkov (standardov znanja), zagotavljanje pravičnosti, prehodnosti in finančnih, organizacijskih ter drugih sistemskih pogojev za kakovost vzgoje in izobraževanja. Sistem naj prispeva tudi k vzpostavljanju sodelovalne in vzgojne kulture v teh institucijah in k širšemu javnemu razumevanju smiselnosti vlaganja naporov v vzgojo in izobraževanje.

Dosedanja teoretska spoznanja, preizkušeni koncepti in izkušnje z ugotavljanjem in zagotavljanjem kakovosti edukacije v Sloveniji narekujejo, da nadaljnji razvoj gradimo na strokovni avtonomnosti pri odločanju o uporabi notranjih pristopov, socialnih mrežah kot viru učenja med organizacijami, učitelji in drugimi strokovnimi delavci za razvoj kakovosti vzgoje in izobraževanja, ter na preglednosti procesov in rezultatov sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Sistem ne sme biti tak, da bi vrtci in šole čas, ki ga imajo na voljo, uporabili že za pridobivanje podatkov, za interpretacijo izsledkov ter za pripravo in izvedbo ukrepov

zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela pa ne bi bilo več dovolj časa. Zato je potrebno izvajati vsakokratni proces samoevalvacije organizirano, obvezno in na omejenem številu področij vsako tretje leto.

b) Vzpostavitev sistema kontinuirane ocene stanja kakovosti delovanja vzgojno-izobraževalnega sistema

Šolski sistem, prav tako kot ekonomski, potrebuje kontinuiran vpogled v kakovost njegovega delovanja in premike ter spremembe, ki se dogajajo. Zato bi bilo treba vzpostaviti sistem **rednega pregleda stanja sistema**, denimo na vsaka štiri leta.

c) Zagotavljanje ustreznih sredstev za izobraževanje

Ne koncu pa je potrebno poudariti, da je ob vsebinskih prilagoditvah izobraževalnega sistema ključno, da Slovenija zagotavlja ustrezna sredstva za financiranje vzgoje in izobraževanja.

Države OECD za izobraževalne institucije porabijo 6,2 % celotnega BDP.⁵⁷ Če želimo držati korak v znanju z razvitimi državami, mora država ustaviti padanje deleža sredstev za izobraževanje in čim prej doseči cilj, da poviša delež BDP za izobraževanje na 6,0–6,4 % BDP.⁵⁸

4 NASTAJANJE ZASNOVE

Zasnovo načel v vzgoji in izobraževanju je pripravila Področna strokovna skupina za načela v vzgoji in izobraževanju (PSS za načela) v sestavi izr. prof. dr. Janez Krek (predsednik), doc. dr. Roman Globokar, izr. prof. dr. Jana Kalin, doc. dr. Zdenko Kodelja, doc. dr. Igor Pribac in doc. dr. Marjan Šimenc. PSS za načela je 23. 6. 2009 imenovala Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige v vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.

Člani PSS za načela so na osnovi mednarodnih primerjav in analize obstoječih načel v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji oblikovali predlog osnovnih usmeritev in odprtih vprašanj o načelih v vzgoji in izobraževanju ter ga 29. septembra 2009 predstavili na seji NSS. Ostale področne strokovne skupine je PSS za načela zaprosila za opredelitev ciljev, vezanih na raven oziroma področje, ki jo posamezna PSS pokriva. 23. 2. 2010 je PSS za načela izvedla posvet Trajnostni razvoj kot načelo vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, na katerem so kot vabljeni strokovnjaki s prispevki sodelovali ga. Nada Pavšer, ustanoviteljica mreže ekošol v Sloveniji, prof. dr. Dušan Plut, FF UL, izr. prof. dr. Marko Debeljak, Institut Jožef Stefan, prof. dr. Jože Mencinger, PF UL, prof. dr. Lučka Kajfež Bogataj, BF UL, izr. prof. dr. Martina Bavec, Fakulteta za kmetijstvo in biosistemske vede, UM, izr. prof. dr. Ana Kučan, BF UL, doc. Miha Dešman, u.d.i.a. Atelje. Na posvet so bili vabljeni predstavniki vrtcev, srednjih in osnovnih šol ter druga zainteresirana javnost.

Posvet na temo pravičnosti v vzgoji in izobraževanju, ki je bil 14. 5. 2010, je bil namenjen razpravi o dveh ključnih vprašanjih, in sicer: 1) na osnovi študij ugotoviti, kakšno je trenutno stanje na področju pravičnosti v vzgojno izobraževalnem sistemu v Sloveniji; 2) oblikovati predloge ukrepov in mehanizmov za zmanjšanje reproduktivne moči vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Na posvetu so prispevek predstavili: dr. Zdenko Kodelja, zn. svet. Pedagoški inštitut, dr. Mojca Štraus, Pedagoški inštitut, dr. Gašper Cankar, RIC, doc. dr. Nada Turnšek, PEF UL, red. prof. dr. Ljubica Marjanovič Umek, FF UL, red. prof. dr. Sergej Flere, FF UM, doc. dr. Rudi Klanjšek, FF UM, izr. prof. dr. Slavko Gaber, PEF UL, doc. dr. Amalija Žakelj, Zavod RS za šolstvo, as. Veronika Tašner, PEF UL, g. Matjaž Poljanšek, Gimnazija Vič, izr. prof. dr. Mojca Peček-Čuk, PEF UL, doc. dr. Irena Lesar, PEF UL, ga. Olga Drogenik, PSS za izobraževanje odraslih.

Besedilo v poglavju Poučevanje in raba jezikov v vzgoji in izobraževanju je pripravila Področna strokovna skupina za jezik v izobraževanju, ki jo

je, v sestavi red. prof. dr. Marko Stabej (predsednik), dr. Ina Ferbežar, doc. dr. Gašper Ilc, red. prof. dr. Vesna Kondrič Horvat, red. prof. dr. Simona Kranjc, doc. dr. Meta Lah, doc. dr. Vesna Mikolič, Katja Pavlič Škerjanc, doc. dr. Karmen Pižorn in red. prof. dr. Igor Saksida, 12. 5. 2009 imenovala NSS.

PSS za načela je pri usmeritvah na področju financiranja – glej podpoglavje Zagotavljanje ustreznih sredstev za izobraževanje – sodelovala s Področno strokovno skupino za finance in regionalizacijo, v sestavi Alojz Pluško (predsednik), mag. Božena Devčič, Olga Drofenik, mag. Vera Gradišar, Branko Kumer, dr. Roman Lavtar in mag. Vinko Logaj, ki jo je NSS imenovala 12. 5. 2009. Skupina je sodelovala tudi z drugimi področnimi skupinami in pripravila posamezne analize, mednarodne primerjave in rešitve s področja financiranja. V sodelovanju s PSS za izobraževanje odraslih je izvedla empirično raziskavo o vlogi občin oziroma regij pri razvoju izobraževanja odraslih.

Pri oblikovanju smernic in izzivov v vzgoji in izobraževanju v RS se je skupina posvetovala in za sodelovanje pri pripravi besedila zaprosila tudi zunanje sodelavce. Dr. Valerija Vendramin je prispevala podlage za besedilo v podpoglavju »Vzgoja in kultura vrtca in šole, ki ne diskriminirata glede na spol«. V besedilu je PSS upoštevala vsebine, ki so jih v ta namen pripravile nekatere strokovne skupine oz. institucije: Ministrstvo RS za kulturo, kulturno-umetnostna vzgoja in medijska pismenost, medresorska Strokovna skupina za karierno orientacijo pri Ministrstvu za šolstvo in šport o vseživljenjski karierni orientaciji, strokovna skupina pri Šoli za ravnatelje za pripravo koncepta sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.

Osnutek rešitev je PSS za načela, poleg z že omenjenima skupinama, usklajevala tudi z drugimi področnimi skupinami: PSS za vrtce, PSS za osnovno šolo, PSS za gimnazije, PSS za poklicno izobraževanje, PSS za otroke s posebnimi potrebami, PSS za zasebno šolstvo, PSS za šolstvo narodnosti, PSS za izobraževanje odraslih.

NSS je o osnutku načel prvič razpravljala na seji 16. 6. 2010. PSS za načela je osnutek dopolnila in ga na NSS ponovno predstavila 26. 1. 2011. Načela, cilje in izzive je skupina uskladila z načeli, cilji in rešitvami posameznih področij vzgoje in izobraževanja, ki so jih pripravile druge PSS. O končnem besedilu je NSS razpravljala 30. 3. 2011 in besedilo potrdila.

Recenzijo besedila sta pripravila red. prof. ddr. Barica Marentič Požarnik in red. prof. dr. Pavel Zgaga.

5 VIRI IN LITERATURA

- 14-19 Curriculum and qualification reform: final report of the Working group on 14-19 reform (2004). Pridobljeno 18. 1. 2011, na strani: <http://www.dcsf.gov.uk/14-19/documents/Final%20Report.pdf>.
- À memorandum of lifelong learning: commission staff working paper (2000). Brussels: Commission of the European communities. Pridobljeni 18. 1. 2011, na strani: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>.
- Adult learning: it is never too late to learn (2006). Brussels: Commission of the European communities. Pridobljeno 22. 1. 2011, na strani: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:EN:PDF>.
- Appiah, K. A. (2005). The ethics of identity. Princeton (NJ): Princeton University Press.
- Arnot, M. in Mac an Ghaill, M. (2006). (Re)Contextualizing gender studies in education. V: Arnot, M. in Mac an Ghaill, M. (ur.), The Routledge falmer reader in gender and education. Milton Park: Routledge, str. 1–14.
- Berce, J. (ur.) (2000). Informacijska družba kot izziv Sloveniji: javna predstavitev mnenj. Ljubljana: Državni zbor republike Slovenije.
- Bitenc Peħarc, S., Rot Gabrovec, V., Stopar, A. in Tratnik, A. [2010]. Zagotavljanje kakovosti in evalvacija izpitov iz angleščine na splošni in poklicni maturi v skladu s Skupnim evropskim referenčnim okvirjem za jezike. Ljubljana: RIC. Interno gradivo.
- Bregar Golobič, K. (2004). Prikriti kurikulum ali *drugo* kurikula. V: Bahovec, E. D. in Bregar Golobič, K. (ur.), Šola in vrtec skozi ogledalo. Ljubljana: DZS, str. 16–34.
- Brighouse, H. (2000). School choice and social justice. Oxford: Oxford University Press.
- Brumen, M. (2003). Pridobivanje tujega jezika v otroštvu. Ljubljana: DZS.
- Bruntland, G. (ur.) (1987). Our common future: the world commission on environment and development. Oxford: Oxford University Press.
- Cankar, G. (2010). Prehajanje na višje ravni izobraževanje in razlike v strukturi glede na spol v luči dosežkov na zunanjih preizkusih znanja. Sodobna pedagogika, 61, št. 2, str. 98–116.
- Citizenship education at school in Europe (2005). Brussels: Eurydice, European Commission. Pridobljeno 20. 1. 2011, na strani: <http://www.moec.gov.cy/programs/eurydice/publication.pdf>.
- Civic education across countries: twenty-four national case studies for the IEA Civic Education Project (1999). Delft: IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).
- Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe (2006). Brussels: European Commission, Eurydice.
- Curren, R. (2009). Education for sustainable development: a philosophical assessment. (IMPACT, št. 18). Philosophy of education society of Great Britain.
- Curtain, H. in Dahlberg, C. A. (2004). Languages and children – making the match. New languages for young learners. (3. izd.). Boston: Pearson Education.
- Deklaracija o otrokovih pravicah (1959). Generalna skupščina Združenih narodov. Pridobljeno 20. 1. 2011, na strani: <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/deklaracija-o-otrokovih-pravicah/>.
- Development of education in Austria: 2004-2007 (2008). Federal ministry of education the arts and culture in the cooperation with Federal ministry for science and research, Austria. Pridobljeno 18. 1. 2011, na strani: http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/austria_NRo8_en.pdf.
- Doseganje standardov znanja iz slovenskega kurikula za matematiko za prvo triletnje in primerljivost teh standardov s standardi iz mednarodnih primerjalnih raziskav (2007). Pedagoški inštitut. Pridobljeno 22. 1. 2011, na strani: <http://www.pei.si/Sifranti/ResearchProject.aspx?id=55>.
- Draft international implementation scheme for the United Nations decade of education for sustainable development (2005-2014) (2005). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Pridobljeno 23. 1. 2011, na strani: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140372e.pdf>.
- DRTI – Društvo za razvoj tehniškega izobraževanja (2011). Ocena stanja tehniškega izobraževanja v Sloveniji in predlogi za izboljšanje. Ljubljana. Pridobljeno 16. 1. 2011, na strani: <http://www.ieec.si/IEEE-links/Porocilo-v3.pdf>.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. in Kubanek, A. (2006). Languages for the children of Europe.

- Published research, good practice and main principles. Brussels: European Commission.
- Education and science in Finland (2006). Ministry of education, Finland. Pridobljeno 18. 1. 2011, na strani: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/eng_opm15.pdf.
- Education at a glance 2010: OECD indicators (2010). Paris: OECD. Pridobljeno 22. 1. 2011, na strani: <http://www.oecd.org/dataoecd/45/39/45926093.pdf>.
- Education on online safety in schools in Europe: summary report (2009). Eurydice, European Commission. Pridobljeno 21. 11. 2010, na strani: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/121EN.pdf.
- Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school (2009). Paris: OECD.
- Erjavec, K. (2010). Medijska pismenost osnovnošolk in osnovnošolcev v informacijski družbi. *Sodobna pedagogika*, št. 1, 156-173.
- European report on quality indicators of lifelong learning: fifteen quality indicators: report based on the work of the Working Group on Quality Indicators (2002). Brussels: European Commission. Pridobljeno 18. 1. 2011, na strani: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Report.pdf>.
- Evropska konvencija o uresničevanju otrokovih pravic (objavljena v Uradnem listu RS, mednarodne pogodbe (MP), št. 26/99 z dne 22.10.1999, str. 1109-1117). Pridobljeno 20. 1. 2011, na strani: <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/svet-evropska-konvencija-o-uresnicevanju-otrokovih-pravic-svet-evrope/#c77>.
- Evropska konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin. Uradni list RS(13.6.1994) MP, št.7-41/1994 (RS 33/1994). Pridobljeno 20. 1. 2011, na strani: <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/svet-evropska-konvencija-o-varstvu-clovekovih-pravic-in-temeljnih-svoboscin/#c73>.
- Evropska pobuda iz2010 o e-vključenosti: „Biti del informacijske družbe“ (sporočilo komisije) (2007). Bruselj: Komisija evropskih skupnosti. Pridobljeno 21. 11. 2010, na strani: http://ec.europa.eu/information_society/activities/einclusion/docs/2010_initiative/comm_native_com_2007_0694_f_sl_acte.pdf.
- Fidler, S. (ur.) (2004). Jezikovno in medkulturno uzaveščanje v osnovni šoli. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Francis, B. in Skelton, Ch. (2005). Reassessing gender and achievement. Questioning contemporary key debates. London in, New York: Routledge.
- Francis, B. in Skelton, Ch. (ur.) (2001). Investigating gender. Contemporary perspectives in education. Buckingham, in Philadelphia: Open University Press.
- Fras Berro, F. in Deutsch, T. (2007). Tuji jeziki v vrtcih. Ljubljana: ZRŠS.
- Gender and education (and employment): gendered imperatives and their implications for women and men. Lessons from research for policy makers (2009). Brussels: European Commission. Pridobljeno 18. 1. 2011, na strani: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/gender-report-pdf>.
- Gender differences in educational outcomes: study on the measures taken and the current situation in Europe (2010). EACEA, Eurydice. Pridobljeno 22. 1. 2011, na strani: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120EN.pdf.
- Gender equality and equity: a summary review of UNESCO's accomplishments since the Fourth World Conference on Women (Beijing 1995), Unit for the Promotion of the Status of Women and Gender Equality (2000). UNESCO. Pridobljeno na strani: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121145e.pdf>.
- GERESE (2003). L'équité des systèmes éducatifs européens: Service de Pédagogie théorique et expérimentale. Liege: Université de Liège.
- Global education 2010 (2007). Helsinki: Publications of the Ministry of Education, Finland.
- Göllner, M. (2002). Die Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich. Münster: LIT.
- Gray, C. in Leith, H. (2004). Perpetuating gender stereotypes in the classroom: a teacher perspective. *Educational Studies*, 30, št. 1, str. 3-17.
- Hall, A. J. (1988). *Liberalism*. London: Paladin Grafton Books.
- Hanuš, B. (2010). Jezikovne in kulturne ovire, ki vplivajo na opismenjevanje učencev priseljencev. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 1, str. 122-135.
- Harding, J. (1996). *Science in masculine straight-jacket*. V: Parker, L. H., Rennie, L. J. in Fraser, B. J. (ur.), *Gender, science and mathematics. Shortening the shadow*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer.
- Heckmann, F. idr. (2008). *Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers*. Brussels:

- European Commission. Pridobljeno na strani: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>.
- Horkheimer, M. in Adorno, T. W. (2006). *Dialektika razsvetljenstva : filozofski fragmenti*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- How boys and girls in Europe are finding their way with information and communication technology (2005). Brussels: Eurydice.
- How skilled are Europeans in using computers and the Internet? (2006). Statistics in focus, št. 17. Pridobljeno 19. 1. 2011, na strani: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-NP-06-017/EN/KS-NP-06-017-EN.PDF.
- Iz2010: annual report 2007 (2007). V: *EU Annual report on digital economy highlights benefits of ICT investments*. European Commission. Pridobljeno 19. 1. 2011, na strani: http://www.xplora.org/ww/en/pub/insight/policy/policies/i2010_2007.htm.
- ICCS 2009. Na strani: <http://www.iea.nl/icces.html>.
- ICT@Europe.edu: information and communication technology in European education systems (2001). Brussels: Eurydice, European Commission. Pridobljeno 20. 1. 2011, na strani: http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/o_integral/020EN.pdf.
- Indicators on ICT in primary and secondary education (2009). European Commission. Pridobljeno 20. 1. 2011, na strani: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/ictindirep_en.pdf.
- Information and communication technology in education: a curriculum for schools and programme of teacher development (2002). Paris: UNESCO.
- Infrastruktura slovenščine in slovenistike = The infrastructure of the Slovene language and Slovene studies, Simpozij Obdobja 28, Univerza v Ljubljani, Slovenija, 26. – 28. November (2009). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.
- Integrating immigrant children into schools in Europe (2009). Brussels: European Commission.
- Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli (april 2000). Strokovna posvetovalna skupina za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v programu devetletne osnovne šole. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
- Kač, L. in Deutsch, T. (2007). Pouk tujih jezikov v osnovnih šolah. Poročilo anketne raziskave. Ljubljana: ZRSŠ.
- Key competencies: a developing concept in general compulsory education (2002). Eurydice, European Commission. Pridobljeno 21. 11. 2010, na strani: <http://www.eurydice.si/images/stories/publikacije/english/031EN.pdf>.
- Key data on teaching languages at school in Europe (2005). Brussels: European Commission, Eurydice.
- Key data on information and communication technology in schools in Europe (2004). Eurydice, European Commission. Pridobljeno 21. 11. 2010, na strani: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/048EN.pdf.
- Ključne kompetence: slovensko nacionalno poročilo za javnost (2003). Eurydice, European Commission. Pridobljeno 21. 11. 2010, na strani: <http://www.eurydice.si/images/stories/publikacije/english/PR031SI.pdf>.
- Knez, M. (2008). Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli. V: Ivšek, M. (ur.), *Jeziki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 155–163.
- Knez, M. (2009). Jezikovno vključevanje (in izključevanje) otrok priseljencev. V: Stabej, M. (ur.), *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. 28. Simpozij Obdobja. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 197–202.
- Knowledge management in the learning society: education and skills (2000). Paris: OECD.
- Kodelja, Z. (2004). O pojmu splošne izobrazbe. V: Slivar, B., Turk Škraba, M., Medveš, Z. in Rutar Ilc, Z. (ur.), *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi*, Portorož, 16.-17. april 2004. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. [36]–42.
- Kodelja, Z. (2005). V seživljenjsko učenje – od svobode k nujnosti. *Sodobna pedagogika*, let. 56, št. 2, str. 10–21.
- Kodelja, Z. (2009). Družba znanja in konca izobrazbe. *Problemi*, let. 47, št. 5/7, str. 73–102.
- Kodelja, Z. (2010). O koncu česa pripovedujejo zgodbe o koncu izobrazbe? = The end of what do the narratives of the end of education tell about? *Sodobna pedagogika*, 61, št. 5, str. 14–35.
- Konvencija o otrokovih pravicah (OZN) (1989). Generalna skupščina združenih narodov. Pridobljeno 20. 1. 2011, na strani: <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/>.
- Kos Keckojevič, Ž. in Gaber, S. (2011). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*. Ljubljana: Center za

študij edukacijskih strategij.

Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). Vzgojna zasnova javne šole. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij.

Language education policy profile Slovenia. Language policy division Strasbourg, Ministry of education and sport Slovenia, 2003-2005 (2006). Pridobljeno na strani: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils1_EN.asp#TopOfPage.

Lasch, C. (1979). The culture of narcissism. New York, London: W.W. Norton & Company.

Laval, Ch. (2005). Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krtina.

Learning for a sustainable world: review of contexts and structures for education for sustainable development 2009: United Nations decade of education for sustainable development (DESD, 2005-2014) (2009). Paris: UNESCO. Pridobljeno 23. 1. 2011, na strani: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184944e.pdf>.

Learning from each other: the UNECE strategy for education for sustainable development (2009). New York, Geneva: United nations economic commission for Europe.

Lo Bianco, J. idr. (2010). Pot k jezikovni politiki v izobraževanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Making a European area of lifelong learning a reality (2001). Brussels: Commission of the European communities. Pridobljeno 18. 1. 2011, na strani: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf>.

Meuret, D., (ured.) (1999). La justice du système éducatif. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.

Ministry of education strategy 2015 (2003). Ministry of education, Finland. Pridobljeno 18. 1. 2011, na strani: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Finland/Finland%20Ministry%20of%20Education%20strategy.pdf>.

Nacionalno poročilo o jezikovni politiki v izobraževanju (2003). Pridobljeno na strani: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Country_Report_Slovenia_EN.pdf.

Nacionalno poročilo PISA 2006: naravoslovni, bralni in matematični dosežki slovenskih učencev (2007). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Nacionalno preverjanje znanja učencev v Evropi: namen, organiziranje in uporaba rezultatov (2010). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren (2009). Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Österreich. Pridobljeno 18. 1. 2011, na strani: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17991/nbb09_band1.pdf.

Nikolov, M. in Curtain, H. (ur.) (2000). An early start: young learners and modern languages in Europe and beyond. Strasbourg: Council of Europe.

Oelkers, J. (2003). Wie man Schule entwickelt. Basel: Beltz.

Paas, L. in Creech, H. (2008). How information and communications technologies can support education for sustainable development: current uses and trends. International Institute for Sustainable Development (IISD). Pridobljeno 20. 1. 2011, na strani: http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/ict_education_sd_trends.pdf.

Pan European survey on ICT use at school (2007). Pridobljeno 19. 1. 2011, na strani: <http://www.xplora.org/w/en/pub/insight/policy/policies/benchmarking2006.htm>.

Pan, M. (2009). Pedagogika in homoseksualnost ali vodenje otrok – za nos? Sodobna pedagogika, 40, št. 4, str. 182–201.

Peer learning activity on adult literacy: summary report, 14-16 January 2008, Dublin, Ireland (2008). European Commission. Pridobljeno 18. 1. 2011, na strani: http://www.kslll.net/Documents/PLA_Adult%20literacy_Jan.%2008_%20Final%20report.pdf.

Pinter, A. (2006). Teaching young language learners. Oxford: OUP.

PIRLS 2001: mednarodna raziskava bralne pismenosti. Pedagoški inštitut. Pridobljeno 22. 1. 2011, na strani: <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=6>.

PIRLS 2006: mednarodna raziskava bralne pismenosti. Pedagoški inštitut. Pridobljeno 22. 1. 2011, na strani: <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=7>.

PISA 2009: prvi rezultati (2010). Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 21. 1. 2011, na strani: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf.

Plevnik, T. (ur.) (2010). Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih : študija o položaju v Evropi in sprejetih ukrepih. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Pour la réussite de tous les élèves (2004). Paris: La documentation Française.

Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami. Poročilo o raziskavi. (2009). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Prebivalstvo po maternem jeziku, Slovenija, popisa 1991 in 2002. SURS. Pridobljeno na strani: http://www.stat.si/popis2002/si/rezultati/rezultati_red.asp?ter=SLO&st=9.
- Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks (2009). Commission of the European communities. Pridobljeno 22. 1. 2011, na strani: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf.
- Promoting adult learning (2005). Paris: OECD.
- Pšumder, M. (2002). The role of a teacher in the information society = Uloga učitelja u informacijskom društvu. V: Plenković, J. (ur.), Društvo I tehnologija 2002. Rijeka: Sveučilište, Građevinski fakultet, str. 79-80.
- Pušnik, M. in Zorman, M. (2004). Od znanja h kompetencam. Vzgoja in izobraževanje, št. 3, str. 9-18.
- Raven, J. in Stephenson, J. (ur.) (2001). Competence in the learning society. New York: Peter Lang Publishing.
- Rawls, J. (1999). A theory of justice. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih: študija o položaju v Evropi in sprejetih ukrepih (2010). Bruselj: EACEA, Eurydice. Pridobljeno 19. 6. 2011, na strani: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120SL.pdf.
- Recommendation of the Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming in education. Recommendation CM/Rec(2007)13 adopted by the Committee of Ministers on 10 October 2007 at the 1006th meeting of the Ministers' Deputies (2007). Council of Europe. Pridobljeno na strani: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1194631&Site=CM&BackColorIntern> et=.
- Recommendation: European dimension of education (REC 111) (1989). Council of Europe, Parliamentary Assembly, 22/09/1989. Pridobljeno na strani: http://www.assembly.coe.int/ASP/Doc/ATListingDetails_E.asp?ATID=2046.
- Rezolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji do leta 2010 (ReNPIO). Uradni list RS, št. 70/2004 z dne 28. 6. 2004. Pridobljeno 18. 1. 2011, na strani: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200470&stevilka=3149>.
- Rezolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2007-2011 (2007). Uradni list RS, št. 43/2007.
- Resolution 57/254 on the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005—2014) (2002). Pridobljeni 23. 1. 2011, na strani: <http://www.un-documents.net/a57r254.htm>.
- Saksida, I. (2010). Pismenost (naj)majših. Sodobna pedagogika, 61, št. 1, str. 66-85.
- Schools for the 21st century: Commission staf working paper (2007). Brusseles: Commission of the European communities. Pridobljeno 18. 1. 2011, na strani: http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_en.pdf.
- Semen, E. (2010). Objektivnost meril za izbiro kandidatov pri omejitvi vpisa v programe srednješolskega izobraževanje. Sodobna pedagogika, št. 2, str. 164-179.
- Sen, A. (2009). Identiteta in nasilje: iluzija usode. Ljubljana: Sophia.
- Šklepi Sveta z dne 22. maja 2008 o izobraževanju odraslih (2008). Uradni list Evropske unije, 6. 6. 2008. Pridobljeno 18. 1. 2011, na strani: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:140:0010:0013:SL:PDF>.
- Skolverket (2006). Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94 (Curriculum for the Compulsory School System, the Pre-School Class and the Leisure-time Centre. Lpo 94). Pridobljeno 18. januarja 2011, na strani: <http://www.skolverket.se/sb/d/468#paragraphAnchor0>.
- Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje (2011). Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno na strani: http://www.mss.gov.si/si/solstvo/razvoj_solstva/jezikovno_izobrazevanje/skupni_evropski_jezikovni_okvir_sejo/.
- Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja. Smernice so bile sprejete na Kolegiju ministra za šolstvo in šport julija 2007. Pridobljeno 20. 1. 2011.
- Splošna deklaracija človekovih pravic (1948). Pridobljeno 20. 1. 2011, na strani: <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/>.
- Stabej, M. (2010). V družbi z jezikom. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.
- Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji (2007). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Šrihar, R. in Vendramin, V. (2009). Neformalne norme in konstrukcije spolov v šoli in medijih. V: Tašner, V., Lesar, I., Antić Gaber, M., Hlebec, Valentina V. in Pušnik, M. (ur.), Brez spopada: kultur,

- spolov, generacij. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 117–128.
- Stefanc, D. (2006). Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme. *Sodobna pedagogika*, št. 5, str. 66–85.
- Teaching and learning – towards the learning society (1995). Brussels: European Commission.
- The definition and the selection of key competencies: executive summary (2005). OECD, DeSeCo. Pridobljeno 21. 11. 2010, na strani: http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/02_parsys_43469_downloadList_2296.DownloadFile.tmp/2005_dskcexecutivesummary.en.pdf
- The earth charter initiative. Earth charter commission. Pridobljeno 23. 1. 2011, na strani: <http://www.earthcharterinaction.org/content/pages/Read-the-Charter.html>.
- TIMSS 1999: pregled izsledkov raziskave. Pedagoški inštitut. Pridobljeno 22. 1. 2011, na strani: <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=4>.
- TIMSS 2003: mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja (2004). Pedagoški inštitut. Pridobljeno 22. 1. 2011, na strani: <http://www.pei.si/UserFilesUpload/timss2003-prviizsledki.pdf>.
- TIMSS 2007: poročila o dosežkih in izsledkih raziskave. Pedagoški inštitut. Pridobljeno 22. 1. 2011, na strani: <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=1>.
- Towards knowledge societies (2005). Paris: UNESCO.
- Udovič B. in Bučar, M. (2008). Building the knowledge society: the case of European Union new member states. *Revija za sociologijo*, št. 1/2, str. 29–49.
- Ule, M. (2010). Prikrite spolne neenakosti v izobraževalnih potekih in prehodih. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 3, str. 16–29.
- UNECE (2005). Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj – srečanje na visoki ravni ministrov za izobraževanje in okolje, Vilnius, 17–18. marec 2005. Združeni narodi, Ekonomsko socialni svet. Pridobljeno 20. 1. 2011, na strani: <http://www.unec.org/env/esd/strategytext/strategyinSlovenian.pdf>.
- Ustava Republike Slovenije (1991). Pridobljeno 23. 1. 2011, na strani: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199133&stevilka=1409>.
- Van Parijs, Ph. What is a Just Educational System? DOCH 138. Na strani: <http://www.etes.ucl.ac.be>.
- Vendramin, V. in Sribar, R. (2010). Onstran pozitivizma ali perspektive na "novo" enakost med spoloma. *Šolsko polje*, 21, št. 1/2, str. 157–169.
- Zizintin, M. A. (2010). Pouk maternega jezika in kulture pri učencih priseljencih: temelj za medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli? *Sodobna pedagogika*, 61, št. 1, str. 104–120.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice*. New York: Basic Books.
- What school for the future? (2001). Paris: OECD.
- White paper on intercultural dialogue: "living together as equals in dignity" (2008). Strasbourg: Council of Europe.
- World programme for human rights education (2004). United Nations. Pridobljeno 23. 1. 2011, na strani: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/No4/483/04/PDF/No448304.pdf?OpenElement>.
- Your child, your schools, our future: building a 21st century schools system (2009). Department for children, schools and families, United Kingdom. Pridobljeno 18. 1. 2011, na strani: http://www.education.gov.uk/publications//eOrderingDownload/21st_Century_Schools.pdf.
- Zorman, M. (2009). Migrant education in Slovenia, interno poročilo za projekt EUCIM.
- Zupanc, D. (2010). Razlike v dosežkih dijakov pri zunanjih preverjanjih znanja pred vpisom in ob zaključku gimnazijskih in drugih srednješolskih programov. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 2, str. 142–163.

Opombe

- 1 Konceptualizacija načel se opira na norme in vrednote, ki jih vključujejo Ustava Republike Slovenije, različni mednarodni dokumenti, ki jih je podpisala Republika Slovenija, Bela knjiga /.../ (1995), in drugi na koncu besedila navedeni viri. V besedilu – z nekaterimi izjemami – uporabljamo moško slovnično obliko, ki velja za oba spola.
- 2 Konceptualizacija družbe znanja se opira na: Teaching and learning /.../ 1995; Knowledge management in the learning society 2000; Raven in Stephenson (ur.) 2001; Towards knowledge societies 2005; Udovič, Bučar 2008 idr.
- 3 Prim. DRTI 2011.
- 4 Pojem informacijske družbe in konceptualizacija se opira na: Berce (ur.) 2000; ICT@Europe.

- edu /.../ 2001; Pšunder 2002; Information and communication technology in education /.../ 2002; Key data on information and communication /.../ 2004; Evropska pobuda i2010 o e-vključenosti /.../ 2007; How skilled are Europeans in using computers and the Internet? 2006; I2010: annual report 2007; Indicators on ICT in primary and secondary education 2009.
- 5 Prim. Earth charter initiative.
- 6 Prim. <http://www.ipcc.ch/>: IPCC Fourth assessment report: climate change 2007 (AR4) in druga poročila.
- 7 Our common future, the World Commission on Environment and Development – Brundland Commission 1987; World programme for human rights education, United Nations 2004; Resolution 57/254 on the United Nations decade of education for sustainable development (2005–2014) 2002; Draft international implementation scheme for the United Nations decade of education for sustainable development (2005–2014), UNESCO 2005; Earth charter initiative.
- 8 V zvezi s splošno izobrazbo prim. Kodelja 2004.
- 9 Besedilo o kompetencah se opira na: Raven in Stephenson (ur.) 2001; Key competencies /.../ 2002; Ključne kompetence /.../ 2003; DeSeCo (OECD) 2005; Štefanec 2006; Paas in Creech 2008; Pan European survey on ICT use at school 2007 idr.
- 10 Pušnik in Zorman 2004.
- 11 Nacionalno poročilo PISA 2006 (2007); PISA 2009 (2010); TIMSS 2003 in 2007; PIRLS 2001 in 2006, CIVED 1999 in ICCS 2009; evalvacijska študija Pedagoškega inštituta Doseganje standardov znanja iz slovenskega kurikula za matematiko za prvo triletnje in primerljivost teh standardov s standardi iz mednarodnih primerjalnih raziskav (2007). – Rezultati raziskave OECD PISA 2006 (Nacionalno poročilo PISA 2006 (2007)) kažejo, da se slovenski učenci pri vseh treh vključenih pismenostih (naravoslovna, bralna, matematična) uvrščajo le nekoliko nad oziroma v povprečje držav OECD. Najvišje pri naravoslovni in najnižje pri bralni pismenosti, kjer v raziskavi PISA 2009 (2010) padejo pod povprečje OECD (slovenski učenci so v povprečju dosegli 483 točk, kar je manj kot v OECD (494 točk) in EU (489) točk). Zaskrbljujoč je tako padec bralne pismenosti za 11 točk od leta 2006 do leta 2009, kot tudi slabi rezultati pri doseganju najvišjih kompetenc (najvišje bralne kompetence dosega 0,3 % slovenskih učencev, v OECD 1,0 % in v EU 0,6 %).
- 12 V okviru priprave bele knjige 2011 je bila opravljena analiza (opravili so jo Mara Cotič, Darjo Felda, Bojana Dvoržak, Amalija Žakelj) matematičnih nalog na mednarodni maturi od leta 2006 do 2010, da bi ugotovili, kakšna je zastopanost posameznih matematičnih vsebin v nalogah, na katerih taksonomskih ravneh so naloge in ali so naloge aplikativne ter te parametre primerjali z analizo splošne mature pri matematiki v Sloveniji.
- 13 Več o tem podatki RIC; Povezanost rezultatov /.../ 2009; Semen 2010; Zupanc 2010.
- 14 Podrobnejši podatki so navedeni v poglavju s poglavju s področja osnovne šole.
- 15 Sedaj že klasična študija o tem je Lasch 1979.
- 16 O vzgojnih razsežnostih govori besedilo tudi na več drugih mestih.
- 17 Splošna deklaracija o človekovih pravicah 1948; Konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svobodah 1950, 1994; Konvencija o otrokovih pravicah 1989; Konvencija o pravicah invalidov 2008 in številni drugi mednarodni dokumenti.
- 18 Prim. Bela knjiga /.../ 1995; Kodelja 1995; Hall 1988; Kovač Šebart in Krek 2009.
- 19 Mednarodna raziskava »Inequalities in young people's health«, ki jo je leta 2005/2006 opravila »Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), World Health Organization« (vključenih je bilo 41 držav Evrope in Severne Amerike; poročilo objavljeno leta 2008; dostopno na spletni strani: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/53852/E91416.pdf), je pokazala, da je Slovenija država, kjer imajo otroci visok občutek o uspešnosti v šoli (11 letniki so se med tistimi, ki so menili, da je njihova šolska uspešnost dobra oz. zelo dobra, uvrstili na 4 mesto (93 % deklet; 83 % dečkov; HBSC povprečje skupaj 74 %; 13 letniki na 6 mesto (77 % deklice; 69 % dečki; HBSC povprečje skupaj 63 %; 15 letniki na 24 mestu (53 % deklet; 54 % dečkov; HBSC povprečje skupaj 56 %). Prav tako so se slovenski otroci pri oceni občutka obremenjenosti uvrstili razmeroma visoko (11 letniki so se med tistimi, ki so odgovorili, da so s šolskim delom zelo oz. srednje obremenjeni, uvrstili na 8 mesto (30 % deklet; 42 % dečkov; BHSC povprečje skupaj 26 %; 13 letniki na 2 mesto (60 % deklice; 58 % dečki; HBSC povprečje skupaj 37 %; 15 letniki na 8 mesto (65 % deklet; 54 % dečkov; HBSC povprečje skupaj 45 %). V nasprotju s tem pa imajo pomembno manjkrat subjektivne zdravstvene težave, ki so znak stresa (denimo glavobol, bolečine v trebuhu...) (11 letniki so se med tistimi, ki so odgovorili, da imajo dva ali več simptoma več kot enkrat na teden uvrstili na 40 mesto (18 % deklet; 14 % dečkov; BHSC povprečje skupaj 29 %; 13 letniki na 37 mesto (28 % deklice; 19 % dečki; HBSC povprečje skupaj 33 %; 15 letniki na 40 mesto (25 % deklet; 18 % dečkov; HBSC povprečje skupaj 37 %).

V Sloveniji se pri učencih torej pojavlja izrazito nasprotje med percepcijo njihovih občutkov obremenjenosti, ki jih ne potrjuje pojavljanje subjektivnih zdravstvenih težav, ki so znak stresa.

- 20 Podrobneje utemeljitev odločitev z mednarodnimi primerjavami v Saksida 2010.
- 21 Več o vključevanju učencev in dijakov priseljencev v slovenski sistem vzgoje in izobraževanja v: Hanuš 2010; Heckman 2008; Integrating immigrant children into schools in Europe 2009; Knez 2008, 2009; Vižintin 2010; Zorman 2009.
- 22 Besedilo o tujih jezikih se opira na naslednje vire: Brumen 2003; Curtain in Dahlberg 2004; Edelenbos idr. 2006; Key data on teaching languages at school in Europe 2005; Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe 2006; Fidler 2004; Fras Bero in Deutsch 2007; Nikolov in Curtain (ur.) 2000; Kač in Deutsch 2007; Pinter 2006; Skupni evropski jezikovni okvir 2011; Language education policy profile Slovenia 2006; Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2007-2011 2007.
- 23 Več o tem v A memorandum of lifelong learning 2000; Making a European area of lifelong learning a reality 2001.
- 24 V raziskavi Evropske komisije, ki je analizirala 15 kazalnikov kakovosti vseživljenjskega izobraževanja, so med pomembne indikatorje rezultatov izobraževanja na področju kompetenc, spretnosti in socialnih spretnosti posameznika uvrstili: bralno in matematično pismenost, pridobivanje novih sposobnosti v učeči se družbi, sposobnost učiti se učiti, sposobnosti aktivnega vključevanja v družbo, kulturo ter aktivno državljanstvo in znanja za potrebe delovnega trga (European report on quality indicators of lifelong learning 2002).
- 25 Poročilo o napredku pri izvajanju delovnega programa »Izobraževanje in usposabljanje 2010« (Progress towards the Lisbon objectives in education and training 2009, str. 81-82) je pokazalo, da se v EU izobraževanja odraslih manj udeležujejo starejši, manj izobraženi, neaktivni, brezposelni.
- 26 Kot npr. Progress towards the Lisbon objectives in education and training 2009, str. 46 – Slovenija sicer v tem segmentu že dosega delež, ki ga je EU zastavila v Lizbonski strategiji (vsaj 85 %), saj je bil leta 2008 v Sloveniji delež 90,2 %.
- 27 Leta 2009 je bilo v Sloveniji med 844.655 delovno aktivnimi prebivalci 138.028 takih, ki so imeli le osnovnošolsko izobrazbo ali manj. (Vir: Statistični urad RS)
- 28 [Življenjske možnosti tistih, ki nimajo oziroma imajo nižje razvite osnovne sposobnosti in bralno pismenost, se bistveno razlikujejo od tistih, ki imajo dokončano vsaj srednješolsko izobrazbo. Trenutne razmere na trgu dela ponujajo omejene možnosti za tiste mlade in odrasle, ki nimajo dovolj razvite bralne in matematične pismenosti. Prav tako imajo lahko težave na osebem, družbenem in kulturnem področju, saj se težko prilagajajo zahtevam družbe znanja. Izključenost se povečuje tudi zaradi slabšega dostopa in uporabe IKT in s tem večje informacijske nepismenosti med to rizično skupino.] (Peer learning activity on adult literacy 2008, str. 4-5) (prevod avtorji)
- 29 Besedilo se poleg drugih navedenih virov opira tudi na naslednje: Coppock et al. 1995; Vendramin in Šribar 2010; Harding 1996; Arnot in Mac an Ghaill, 2006; Šribar in Vendramin 2009; Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih 2010; Recommendation of the Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming in education 2007; Gender and education (and employment) 2009; How boys and girls in Europe are finding their way with information and communication technology 2005; Equally prepared for life? 2009; Gender equality and equity 2000.
- 30 Skoleverket 2001, nav. po Gray in Leith 2004, str. 14.
- 31 European Commission 2009, str. 81.
- 32 Za več študij o tem problemu glej Plevnik 2010, str. 26.
- 33 Prim. Ule 2010, str. 20.
- 34 Splošno maturo je leta 2010 uspešno opravilo 3 408 dijakov in 5 018 dijakinj.
- 35 V študijskem letu 2009/2010 je bilo v terciarnem izobraževanju vpisanih 48.428 studentov in 66.445 študentk – 58 % deklet in 42 % fantov. (Vir: Statistični urad RS).
- 36 Leta 2008 je od celotne populacije diplomiranih na višjih in visokih ter univerzitetnih programih v Sloveniji diplomiralo 63 % deklet in le 37 % fantov. Trend ni izkazan pri doktorskem študiju, kjer je isto leto doktoriralo 1,8 % žensk in 3,3 % moških. (Ule 2010, str. 21.)
- 37 Uspeh v zaključnih letnikih srednje šole v veliko večji meri kakor uspeh na maturi kaže na boljše rezultate ženskega dela populacije in se je v analizi izkazal kot pomembni dejavnik, ki omogoča lažji prehod žensk v terciarno izobraževanje. (Cankar 2010)
- 38 Slovenske učenke so v povprečju dosegle več točk (511 točk) kot učenci (456 točk). Razlika med spoloma v Sloveniji (55 točk) je večja kot v OECD (39 točk) in EU (42 točk). Temeljne bralne

- kompetence izkazuje 89 % slovenskih učenk in 69 % učencev. Učenke (75 %) v povprečju bolj pogosto izkazujejo veselje do branja kot učenci (46 %). (PISA 2009)
- 39 V Sloveniji so učence v povprečju dosegle 519 točk, učenci pa 505 točk, kar je statistično pomembna razlika. Povprečna razlika med spoloma je nižja tako v OECD (0 točk) kot v EU (3 točke). PISA 2009, str. 3
- 40 V Sloveniji so učence v povprečju dosegle 501 točko, učenci pa 502 točki. Razlika ni statistično pomembna. V OECD in EU je povprečna razlika med spoloma večja, in sicer 12 točk in je statistično pomembna. (PISA 2009)
- 41 Plevnik 2010, str. 80
- 42 Spol je le eden od dejavnikov, ki ga je treba v zvezi z dosežki na različnih predmetnih področjih upoštevati kot spremenljivko; socialno-ekonomski položaj je pogosto pomembnejši dejavnik. Spol ima majhno vlogo pri pojasnjevanju razlik pri matematiki in naravoslovju in le malo večjo pri branju (Francis in Skelton 2001, str. 2; Plevnik 2010, str. 41). Upoštevati pa bi bilo treba tudi še nekatere druge segmentacije.
- 43 Sklepamo lahko, da se dekleta glede na dosežke na nacionalnem preverjanju znanja, v primerjavi z vsemi dekleti prej oziroma pri nižjih dosežkih kakor fantje, določajo za zahtevnejše izobraževalne programe. To kažejo tudi rezultati PISA 2006. (Cankar 2010); Analiza med dosežki NPZ in zaključnimi ocenami učencev (za šolsko leto 2008/2009) je pokazala, da zaključne ocene učencev niso v skladu z njihovimi dosežki na NPZ, saj domneva, da boljša zaključna ocena v šoli predstavlja višji dosežek na NPZ in obratno, velja le za nekatere učence. (Semen 2010)
- 44 »Na razvoj trajnostne družbe bi bilo zato treba gledati kot na proces nenehnega učenja, ki proučuje probleme in dileme in pri katerem se ustrezni odgovori in rešitve lahko spreminjajo zaradi pridobivanja izkušenj. Učni cilji VITR bi morali vključevati znanje, veščine, razumevanje, odnose in vrednote.« (UNECE 2005, str. 3) – Pri nadaljnjem razvoju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj velja upoštevati tudi že postavljene cilje in vsebine, navedene v učnih načrtih okoljske vzgoje, ki bi jih prav tako veljalo vgraditi v pouk posameznih predmetov in v različne dejavnosti vzgojno-izobraževalnih institucij.
- 45 »Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja«, kolegij ministra za šolstvo in šport, 2007.
- 46 Zadevajo denimo naslednje teme: »gospodarstvo, vzorce porabe in proizvodnje, korporacijsko odgovornost, varstvo okolja, gospodarjenje z naravnimi viri ter biološko in krajinsko raznovrstnost«. (UNECE 2005, str. 4)
- 47 »Žavodi za formalno izobraževanje igrajo pomembno vlogo pri razvoju sposobnosti vse od zgodnjega otroštva, saj dajejo znanje ter vplivajo na odnose in vedenje. Pomembno je zagotoviti, da si bodo vsi učenci, dijaki in študentje pridobili primerno znanje o trajnostnem razvoju in se zavedali posledic odločitev, ki ne podpirajo trajnostnega razvoja. Izobraževalni zavodi kot celote, vključno z učenci, dijaki in študenti, učitelji, vodstvenimi in drugimi delavci ter starši, bi morali slediti načelom trajnostnega razvoja.« (UNECE 2005, str. 5-6)
- 48 »VITR zahteva preusmeritev od osredotočenosti samo na zagotavljanje znanja k obravnavanju problemov ter iskanju možnih rešitev. Izobraževanje bi zato moralo ohraniti svojo tradicionalno osredotočenost na posamezne predmete in hkrati odpreti vrata multi- in interdisciplinarnemu proučevanju stanj iz realnega življenja.« (UNECE 2005, str. 3)
- 49 Prim. Horkheimer in Adorno 2006.
- 50 Prim. Sen 2009.
- 51 Kljub obveznemu predmetu »državljska vzgoja ter etika« ter obveznemu izbirnemu predmetu »verstva in etika«, ker je v obeh na etiki manj poudarka.
- 52 Van Parijs 2004.
- 53 Razlike med temi interpretacijami so naslednje. Formalna interpretacija pravičnosti kot enakosti možnosti zahteva, da lahko le posameznikove trenutne zmožnosti vplivajo na njegove možnosti. Toda če se zavedamo, kako velik vpliv imajo socialne okoliščine, v katerih otroci živijo, na njihove zmožnosti, o šolskem sistemu, ki bi bil v skladu s takšnim razumevanjem pravičnosti, ne moremo soditi, da je pravičen. Restriktivna interpretacija pravičnosti kot enakosti možnosti zahteva, da lahko zgolj posameznikovi naravni talenti vplivajo na njegove možnosti. To pomeni, da bi morali biti vsi ostali dejavniki (rasa, spol, nacionalnost, socialni status), ki vplivajo na posameznikove možnosti, nevtralizirani. Različice te interpretacije so na eni strani interpretacije meritokratskega pristopa k pravičnosti v izobraževanju, na drugi pa pojmovanje šolske nepravičnosti kot reprodukcije. Tretja, tako imenovana izčrpana interpretacija pravičnosti kot enakosti možnosti, pa zahteva, da morajo biti možnosti enake za vse, ne le glede na njihovo raso, spol, socialni status itd., ampak tudi ne glede na njihove

naravne talente. Kajti v moralnem smislu je nepomembno, ali je na primer nekdo bogatejši od drugih zaradi svojega socialnega izvora ali zaradi naravnih talentov. Menjava med izenačenjem možnosti in ekonomsko učinkovitostjo je zelo neenaka in odvisna od tega, katero interpretacijo sprejmemo. V kontekstu formalne interpretacije bo izenačevanje možnosti zelo verjetno povečalo učinkovitost. Pri restriktivni interpretaciji bo izenačevanje lahko šlo na škodo učinkovitosti, vendar verjetno v omejenem obsegu. Pri izčrpnih interpretaciji pa je cena lahko absurdno visoka. Zato teorije pravičnosti, ki sprejemajo izčrpnih interpretacijo, težijo bodisi k temu, da se zadovoljijo z enakostjo na neki osnovni ravni, denimo enakost osnovnih zmožnosti, ali pa k nadomestitvi stroge enakosti z vzdržno maksimizacijo možnosti za tiste, ki imajo najmanjše možnosti.

54 Rawls 1999.

55 V okviru priprave Bele knjige 2011 je bil 14. 5. 2010 na PeF UL organiziran posvet Pravičnost v vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, zaključke katerega tu povzemamo. Imena sodelujočih, ki so na posvetu sodelovali s prispevkom, so predstavljena na koncu tega poglavja. Posvet je bil namenjen predvsem razpravi o dveh ključnih vprašanjih, in sicer: 1) na osnovi študij skušati ugotoviti, kakšno je trenutno stanje na področju pravičnosti v vzgojno-izobraževalnem sistemu v Sloveniji; 2) oblikovati predloge ukrepov in mehanizmov za zmanjšanje reproduktivne moči vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.

56 Vzpostavljane sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalnem sistemu je bolj obširno obravnavano v monografiji Kos Kecojević in Gaber 2011.

57 Vir: Education at a Glance 2010.

58 Delež javnih izdatkov za formalno izobraževanje v BDP, ki se je v letih od 2001 do 2004 gibal v okvirih okrog 6 % BDP (2001 je znašal 6,68 %, leta 2002 5,98 %, leta 2003 6,02 %, leta 2004 5,96 %), je že v letu 2005 padel na 5,67 %, leta 2006 ostal na 5,67 %, potem pa je še padel za skoraj nadaljnje pol odstotne točke, saj se je v letih 2007 in 2008 gibal okrog 5,2 % BDP (v letu 2007 5,19 % in v letu 2008 5,22 %). Vir: SURS.

Vrtci

LJUBICA MARJANOVIČ UMEK
URŠKA FEKONJA PEKLAJ
ANDREJA HOČEVAR
JURKA LEPIČNIK VODOPIVEC

KAZALO

1. Razvoj predšolske vzgoje v Sloveniji	65
2. Ključni razlogi za spreminjanje	66
3. Načela in cilji predšolske vzgoje v vrtcih	74
4. Predlagane rešitve	76
5. Nastajanje zasnove	99
6. Literatura	100

V celotnem besedilu velja moška oblika zapisa za oba spola.

1 RAZVOJ PREDŠOLSKE VZGOJE V SLOVENIJI

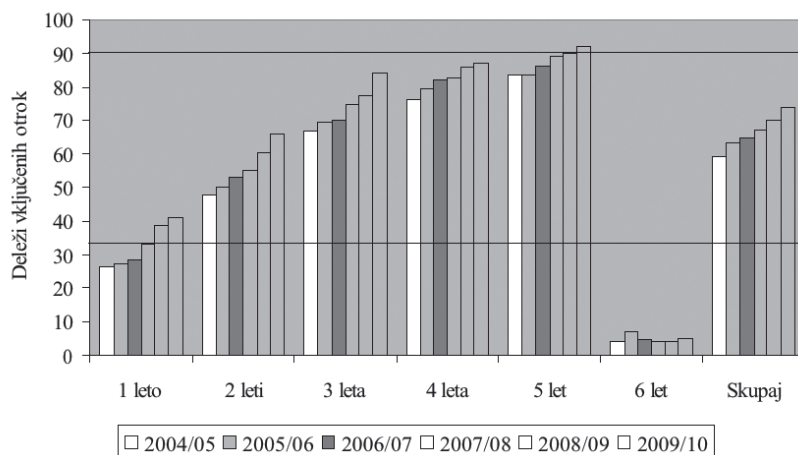
V 19. stoletju so na območju Slovenije delovale različne oblike varstva predšolskih otrok, kot npr. otroška zavetišča in otroška zabavišča,¹ ki so jih ustanovljale in financirale dobrodelne in cerkvene organizacije. Leta 1869 je *Zakon o javni šoli* določil, da se lahko otroška zavetišča in zabavišča, ki so postala skrb države in občin, in so bila organizirana zgolj v večjih mestih in industrijskih krajih, priključijo osnovni šoli. Namenjena so bila starejšim predšolskim otrokom zaposlenih staršev. Po drugi svetovni vojni je predšolska vzgoja postala vse bolj prepoznavni sestavni del družbenega, socialnega, zdravstvenega in vzgojnega varstva otrok. Vrtce, ki so se najprej imenovali "dom igre in dela", je urejala posebna zvezna *Uredba o ustanavljanju dečjih jasli in otroških vrtcev*. V petdesetih in šestdesetih letih 20. stoletja je bila zaradi hitrega porasta deleža zaposlenih žensk prepoznana potreba po večjem vključevanju otrok v vrtce. Vrtce,² ki jih je urejal *Splošni zakon o šolstvu* (1958), so ustanovljali občinski odbori, stanovajske skupnosti, gospodarske in družbene organizacije. Za razvoj predšolske vzgoje so bila pomembna tudi šestdeseta in sedemdeseta leta 20. stoletja: leta 1968 je bila ustanovljena Skupnost otroškega varstva Slovenije, ki je usmerjala in spremljala razvoj vrtcev, leta 1971 so vrtci dobili prvi samostojni zakon, imenovan *Zakon o vzgojno-varstvenih dejavnostih za predšolske otroke*. Mreža vrtcev se je hitro širila, tudi ob podpori samoprispevkov državljanov in državljanek; leta 1979 je bil sprejet tudi prvi nacionalni program za vrtce (*Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok*). Vrtci so dobili nov zakon, ki je predšolsko vzgojo prepoznal kot del celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema leta 1980 (*Zakon o vzgoji in varstvu predšolskih otrok*). Zakon je med drugim opredelil, da vzgojnovarstveno delo poteka v različnih starostnih skupinah otrok in v povezavi z osnovnošolskim zakonom določil tudi obvezno malo šolo v zadnjem letu pred vstopom v šolo. Sledila je tudi priprava *Vzgojnega programa priprave otrok na osnovno šolo* (1981).³ Po osamosvojitvi Slovenije in oblikovanju prve slovenske vlade so bili vrtci najprej umeščeni pod Republiški komite za zdravstveno in socialno varstvo, nato pa leta 1992 pod Ministrstvo za zdravje, družino in socialne zadeve. V ozadju odločanja o umeščenosti vrtcev pod okrilje posameznih resorjev so potekale strokovne razprave o morebitni delitvi vrtcev na varstvene in edukacijske, ki pa so se zaključile z odločitvijo, da se ohrani skupni vrtec. Predšolska vzgoja je bila vključena v Ministrstvo za šolstvo in šport (leta 1993), kjer se je takrat načrtovala in nato pričela pripravljati reforma celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. Konceptualne, sistemske in vsebinske rešitve, ki so bile opredeljene v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju* (1995), *Zakonu o vrtcih* (1996), *Kurikulu za vrtce* (1999), so vzpostavile skupni vrtec, ki ima

notranjo sistemsko in vsebinsko členitev na dve starostni obdobji, sicer pa ohranja specifičnosti predšolske vzgoje in je hkrati smiselno povezan z osnovnošolskim izobraževanjem.

2 KLJUČNI RAZLOGI ZA SPREMINJANJE

2.1 Vključenost otrok v vrtce

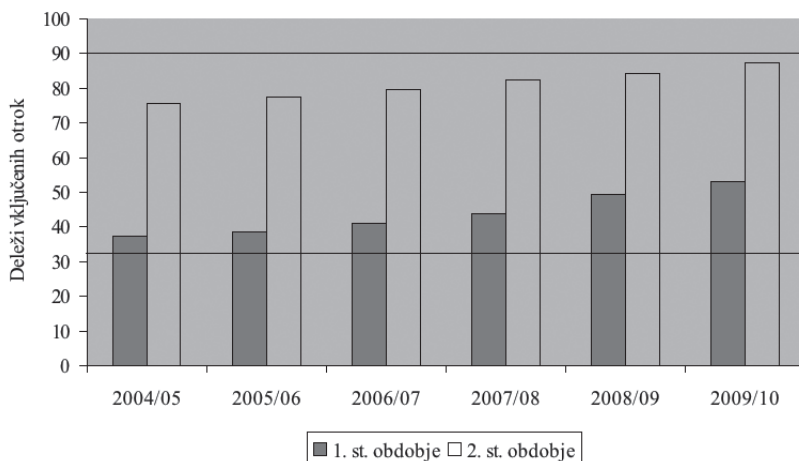
V Sloveniji, podobno kot v večini evropskih držav, deleži v vrtce vključenih otrok vseh starosti v zadnjem desetletju naraščajo. Med ključne pokazatelje učinkovitosti sistema predšolske vzgoje v posamezni državi sodijo deleži v vrtce vključenih predšolskih otrok, ujemanje med deleži v vrtce vključenih otrok in deleži zaposlenih mam predšolskih otrok ter fleksibilnost in kakovost vrtca.⁴



Slika 1: Deleži otrok, starih od 1 do 6 let, vključenih v slovenske vrtce, v obdobju od šolskega leta 2004/05 do 2009/10.⁵

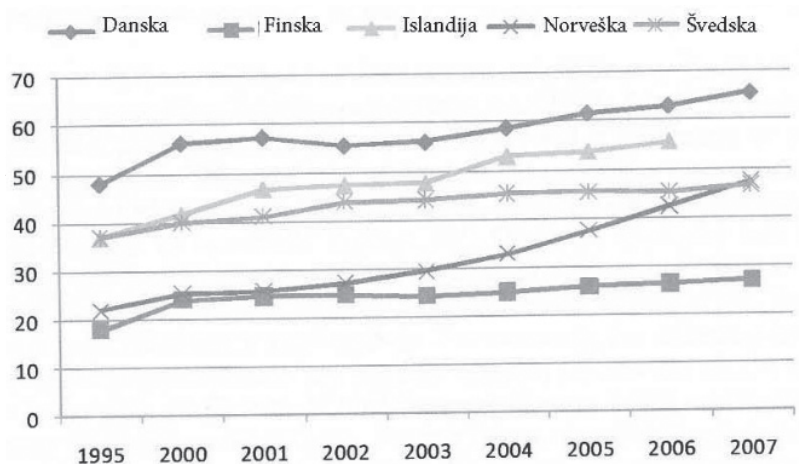
Opomba: Z vodoravnima črtama sta označeni priporočili Sveta ministrov v Barceloni o vključenosti otrok, starih do 3. leta (33 % otrok) in od 3. leta do vstopa v šolo (90 % otrok) v vrtce v letu 2010.⁶

Kot je razvidno s slike 1, so se v Sloveniji v zadnjih petih letih povečali deleži otrok, vključenih v vrtec, v vseh starostnih skupinah. V šolskem letu 2004/05 je bilo v slovenske vrtce v povprečju vključenih 59,4 % otrok, in sicer 26,5 % enoletnih, 48 % dveletnih, 66,8 % triletnih, 75,9 % štiriletnih, 83,8 % petletnih in 4,3 % šestletnih otrok. V šolskem letu 2009/10 pa je bilo v vrtce v povprečju vključenih 73,9 % otrok, in sicer 41 % enoletnih, 66 % dveletnih, 84 % triletnih, 87 % štiriletnih, 92 % petletnih in 5 % šestletnih otrok.



Slika 2: Deleži otrok prvega in drugega starostnega obdobja, vključenih v slovenske vrtce, v obdobju od šolskega leta 2004/05 do 2009/10.⁷

Opomba: glej Sliko 1.

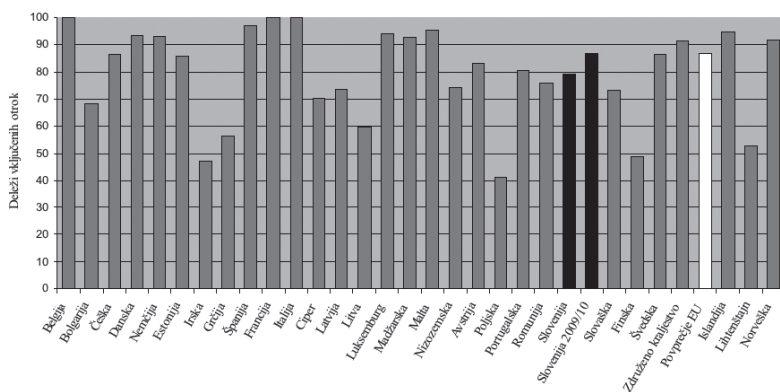


Slika 3: Naraščanje deležev vključenih otrok, starih do treh let, v vrtcev v nordijskih državah od leta 1995 do 2007.⁸

Podobno kot velja v Sloveniji, je tudi v nordijskih državah, ki imajo s Slovenijo najbolj primerljivo organizirano predšolsko vzgojo v vrtcih, opazen stalen porast deleža otrok, starih do treh let, vključenih v vrtec. Izmed nordijskih držav ima Danska v vseh letih najvišji delež otrok, starih do treh let, vključenih v vrtec. Najvišji porast v deležu vključenih otrok je bil med letoma 1995 in 2007 na Norveškem.

Primerjave o deležih v vrtce vključenih otrok med državami so najpogosteje narejene pri otrocih, starih štiri leta. Na ta način se v primerjavah

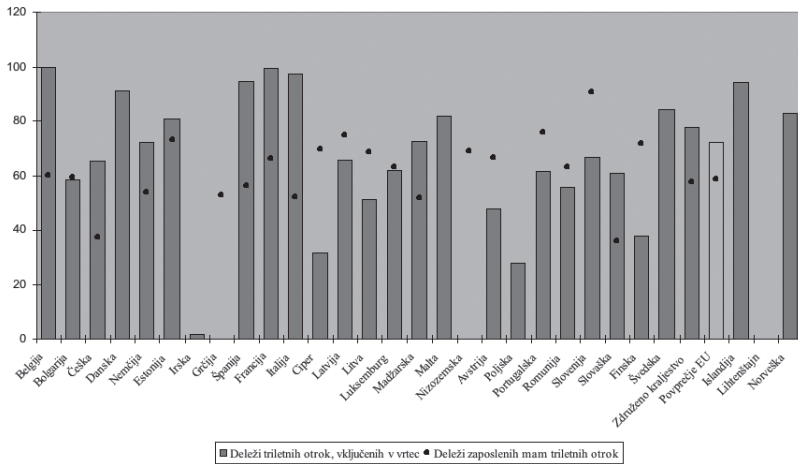
uspe izogniti morebitnim napakam, ki bi nastale zaradi delitve vrtcev na varstvene in edukacijske oziroma napakam, ki bi nastale zaradi različne starosti, pri kateri se v različnih državah otroci vključujejo v šolo.



Slika 4: Delež otrok, ki so dopolnili četrto leto starosti, vključenih v vrtec ali šolo, v 27 državah Evropske unije (EU) in evropskega gospodarskega prostora (EGP) v šolskem letu 2005/06.⁹

Opomba: za Slovenijo je prikazan tudi delež štiriletnih otrok, vključenih v vrtec v šolskem letu 2009/10.

Med državami EU in EGP gre za razmeroma velike razlike v deležih vključenih štiriletnih otrok v vrtec ali šolo. V šolskem letu 2005/06 je v nekaterih državah (npr. Belgija, Francija, Italija, Islandija, Španija, Danska, Malta) delež že presegal 90 %, medtem ko je delež v nekaterih drugih državah (npr. Irsko, Grčija, Poljska, Lihtenštajn) precej pod povprečjem EU. V Sloveniji je bilo v šolskem letu 2005/06 79,3 % štiriletnih otrok, vključenih v vrtec, torej nekoliko pod povprečjem držav EU, v obdobju med leti 2005/06 in 2009/10 pa se je delež postopoma povečeval in v šolskem letu 2009/10 dosegel 87 %.¹⁰



Slika 5: Deleži otrok, ki so dopolnili tretje leto starosti, vključenih v vrtec in deleži zaposlenosti mam enako starih otrok v državah EU in EGP.¹¹

Med prikazanimi državami EU in EGP so precejšnje razlike v deležih triletnih otrok, vključenih v vrtec in stopnji zaposlenosti mam enako starih otrok. V nekaterih državah je stopnja zaposlenosti mam triletnih otrok nižja od vključenosti enako starih otrok v vrtece (npr. Češka, Španija, Italija, Francija, Slovaška), v drugih je razmerje precej bolj ugodno (npr. Ciper, Finska, Slovenija, Avstrija). V Sloveniji je razlika med stopnjo zaposlenosti mam triletnih otrok in stopnjo vključenih triletnikov v vrtece med najvišjimi, kar pomeni, da je delež zaposlenih mam precej višji od deleža triletnih otrok, vključenih v vrtece.

Preglednica 1: Deleži malčkov, starih do tri leta, vključenih v vrtec, glede na izobrazbo mame.¹²

	Izobrazba mame		
	nizka	srednja	visoka
Belgija	25	40	48
Bolgarija	-	-	-
Češka	0	1	5
Danska	75	72	70
Nemčija	15	12	25
Estonija	3	17	13
Irska	9	7	24
Grčija	0	7	19
Španija	28	39	44
Francija	17	30	48
Italija	19	27	35
Ciper	18	15	18
Latvija	5	13	20
Litva	7	9	14
Luksemburg	18	27	36
Madžarska	3	9	6
Malta	-	-	-
Nizozemska	16	37	59
Avstrija	5	3	14
Poljska	1	1	8
Portugalska	19	37	36
Romunija	-	-	-
Slovenija 1	17	24	28
Slovenija 2	35	52	55
Slovaška	0	2	5
Finska	22	22	25
Švedska	52	56	47
Združeno kraljestvo	13	30	39
Norveška	-	-	-

Opomba: nizka stopnja izobrazbe mame pomeni izobrazbo, nižjo od srednješolske; srednja stopnja izobrazbe mame pomeni srednješolsko izobrazbo; visoka stopnja izobrazbe mame pomeni izobrazbo, višjo od srednješolske; - ... ni podatka za posamezno državo.

Iz preglednice 1 je razvidno, da se države EU precej razlikujejo v deležih malčkov različno izobraženih mam, ki so vključeni v vrtec. Na Danskem, Švedskem in Finskem so razlike med deleži v vrtce vključenih malčkov, ki imajo mame z nizko in visoko stopnjo izobrazbo, majhne. Npr. na Danskem so deleži v vrtce vključenih malčkov glede na stopnjo izobrazbe mame 75 : 72 : 70, pri čemer je delež vključenih malčkov, ki imajo mame z nizko izobrazbo celo nekoliko višji od deležev malčkov, katerih mame imajo srednjo oziroma visoko stopnjo izobrazbe. Gre za države, ki imajo bolj pravični sistem predšolske vzgoje v vrtcih kot tiste države, v katerih

so razmerja obratna oziroma so razlike velike in to v prid vključenosti malčkov mam z visoko izobrazbo. Med slednje sodijo npr. Nizozemska in Združeno kraljestvo, kjer je razmerje med vključenostjo malčkov mam z visoko in mam z nizko izobrazbo 3 : 1. V Sloveniji (v šolskem letu 2007/08) je bil delež malčkov, vključenih v vrtec, katerih mame imajo nizko izobrazbo, za 20 % nižji od deleža malčkov mam z visoko izobrazbo; leta 2005 pa je bil ob sicer precej nižjem splošnem deležu vključenih malčkov v vrtec v primerjavi s šolskim letom 2007/08, delež malčkov, vključenih v vrtece, katerih mame imajo nizko izobrazbo za 11 % nižji od deleža malčkov mam z visoko izobrazbo.

Analiza statističnih podatkov,¹³ zbranih v bazi *EU-SILC*, ki je bila narejena v letu 2010 med drugim kaže:

- razmerja med deleži otrok, starih od tri do šest let, vključenih v vrtec, glede na izobrazbo mame so 82 : 86 : 91. To pomeni, da sta razliki v deležih v vrtece vključenih starejših predšolskih otrok glede na izobrazbo njihovih mam nekoliko nižji kot pri malčkih (glej preglednico 1);
- razmerja med deleži malčkov (59 : 45 : 38) in otrok, starih od tri do šest let (18 : 13 : 8), ki so doma pri starših ali starih starših, so glede na izobrazbo mame obratna kot pri malčkih/otročih vključenih v vrtec. Doma pri starših ali starih starših so deleži malčkov/otrok mam z nizko izobrazbo višji kot deleži malčkov/otrok mam s srednjo in visoko izobrazbo;
- deleži malčkov/otrok, ki niso vključeni v vrtec in tudi niso doma pri starših oziroma starih starših so nizki ne glede na izobrazbo njihovih mam. Razmerja med deleži za malčke so 6 : 3 : 7; za predšolske otroke pa 0 : 0,5 : 1.

2.2 Koncepti otroštva in predšolske vzgoje

Konec devetdesetih let prejšnjega stoletja so postmodernistični koncepti o otroštvu in predšolski vzgoji,¹⁴ ki so osnovani na meddisciplinarnem povezovanju znanja o zgodnjem razvoju in učenju otrok, prinesli nekatere pomembne novosti. Naj izpostavimo le nekatere:

- dojenčki, malčki in otroci v zgodnjem otroštvu so miselno, govorno in socialno bolj kompetentni kot to določajo razvojni mejniki zrelosti, ki so izpeljani iz biologičnih teorij;
- v otrokovem zgodnjem razvoju igra pomembno vlogo govor in drugi znakovni sistemi, ki so kulturno posredovani: pomembno je torej bogato simbolno okolje in kakovostne socialne interakcije. Prepoznani so pozitivni učinki zgodnjega učenja in poučevanja:

gre za premik od konstruktivizma k socialnemu konstruktivizmu, za učenje ob pomoči kompetentnega posameznika (območje bližnjega razvoja), sodelovalno učenje, formalno poučevanje;

- individualne razlike v razvoju in učenju dojenčkov, malčkov in otrok v zgodnjem otroštvu, zlasti tiste, ki so povezane z različnimi dejavniki okolja, kot so socialnoekonomski in kulturni status staršev otrok, jezikovni kodi, ki jih rabijo starši, je moč v veliki meri preseči s kakovostnimi predšolskimi (tudi kompenzatornimi) programi.

2.3 Izsledki novejših evalvacijskih in drugih raziskav o predšolski vzgoji v vrtcih

Rezultati več tujih raziskav,¹⁵ v katerih so avtorice in avtorji preučevali učinek vrtca na otrokov aktualni in kasnejši razvoj, učenje in uspešnost v šoli ter pri tem upoštevali tudi pomen različnih dejavnikov kot so npr. starost otroka ob vstopu v vrtec, vrsto in trajanje programov, kakovost vrtca in družinskega okolja, so pokazali, da vključenost otroka v vrtec sama po sebi nima negativnega učinka na nobeno od preučevanih področij otrokovega razvoja (npr. govorni, socialni, čustveni razvoj), ima pa pozitiven učinek na nekatera področja otrokovega razvoja in učenje, zlasti v povezavi z izobrazbo otrokovih staršev in kakovostjo dela v vrtcu. Raziskovalci so ugotovili, da je prav za malčke in otroke, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja pomembno, da se čim mlajši vključijo v vrtec, ki je visokokakovosten in zanje lahko deluje kot varovalni dejavnik npr. v otrokovem govornem razvoju, pripravljenosti za šolo in kasnejši akademski uspešnosti. V Sloveniji je bilo po uveljavitvi *Zakona o vrtcih* (1996) in *Kurikula za vrtce* (1999) opravljenih več raziskav, ki v veliki meri podpirajo ugotovitve tujih avtorjev. Izsledki slovenske vzdolžne raziskave¹⁶ o vplivu vrtca na otrokov razvoj in učenje so pokazali, da gre za nekatere pomembne učinke vrtca na otrokov socialni in govorni razvoj ter pripravljenost za šolo. Otroke, ki so v vrtec vstopili pri približno enem letu starosti, so njihovi starši in vzgojitelji ocenili kot bolj družabne in z več močne volje kot otroke, ki so v vrtec vstopili kasneje, pri približno treh letih starosti. Čeprav vrtec sam po sebi ni imel pomembnega učinka na govorni razvoj otrok in njihovo kasnejšo pripravljenost za šolo, pa je zgodnja vključenost malčkov v vrtec pri približno enem letu starosti, ki je bil hkrati tudi visokokakovosten, delovala kot varovalni dejavnik govornega razvoja in pripravljenosti za šolo za otroke staršev z nizko izobrazbo. Pozitiven učinek vrtca ni bil prepoznaven zgolj na področju pragmatične zmožnosti otrok, katerih mame so imele nizko izobrazbo. Avtorice raziskave opozarjajo, da gre v vrtcu, zlasti v oddelkih prve starostne skupine, za nekatere

ne dovolj izkoriščene možnosti, ki jih različne dejavnosti v vrtcu ponujajo za razvoj malčkove/otrokove pragmatične zmožnosti. Izsledki evalvacijske študije¹⁷ o tem, kako vzgojitelji rabijo govor v socialnih interakcijah z otroki in spodbujajo govorni razvoj otrok so pokazali, da so se vzgojitelji, ki so delali na podlagi *Kurikula za vrtce*, ki posebej poudarja vlogo rabe govora pri vseh dejavnostih v vrtcu, samo deloma razlikovali od vzgojiteljev, ki so delali na podlagi *Vzgojnega programa za vzgojo in varstvo predšolskih otrok*. Pogosteje kot njihovi kolegi so uporabljali govor v različnih govornih funkcijah pri različnih dejavnostih v vrtcu (npr. pri rutinskih dejavnostih so rabili govor v poučevalni in socialnočustveni funkciji, podobno kot pri načrtovanih dejavnostih), so pa tako eni kot drugi najpogosteje rabili regulativno funkcijo govora. Avtorice zaključujejo, da so načini sporazumevanja vzgojiteljev z otroki pod močnim vplivom implicitnih teorij in, da je zato proces spreminjanja počasen, povezan tudi z njihovim znanjem o zgodnjem govornem razvoju in ne zgolj z zapisanimi cilji oziroma vsebinami v kurikularnih dokumentih. Rezultati raziskave o mnenju slovenskih vzgojiteljev¹⁸ o vlogi, nalogah in ciljnih vrtca in predšolskega kurikula so pokazali, da vzgojitelji razumejo vrtec predvsem kot prostor vzgoje in izobraževanja in ne zgolj kot družbeno dejavnost, ki bi bila podrejena zunanjim zahtevam (npr. kot pripravi otrok na šolo ali varstvu zaradi zaposlenosti staršev). Najpomembnejše naloge vrtca so po njihovem mnenju vzgoja otrok k samostojnosti, pomoč staršem pri vzgoji ter zagotavljanje otrokom priložnosti za igro in druženje z vrstniki; posebej tudi izpostavljajo nekatere cilje kurikula, kot so spodbujanje otrokovega zaupanja vase, samostojnosti pri izbiri in odločanju ter strpnosti in spoštovanja do drugih. Večina vzgojiteljev tudi meni, da je strokovna usposobljenost najpomembnejša determinanta uspešnega opravljanja njihovega poklica.

2.4 Dosedanje konceptualne in zakonske rešitve

Z *Zakonom o vrtcih*, ki je bil sprejet leta 1996, so bili v Republiki Sloveniji prvič zakonsko določeni ključni normativi, pomembni za zagotavljanje kakovostne predšolske vzgoje v vrtcu (npr. število otrok v oddelku, razmerje med številom otrok in odraslih v oddelku, stopnja izobrazbe vzgojitelja in pomočnika vzgojitelja ...). Pri njihovem oblikovanju je zakonodajalec v veliki meri upošteval izhodišča, opredeljena v *Beli knjigi* iz leta 1995. Učinek zakona, ki je sicer tudi pri določanju različnih vrtčevskih programov sledil konceptualnim izhodiščem, pa ni v zadostni meri dosegel operativne ravni pri oblikovanju novih in različnih vrtčevskih programov, kot sta npr. krajši in poldnevni program. Da je navedenih programov malo in, da je delež otrok, vključenih v poldnevne in krajše programe nizek, je razvidno tudi iz statističnih podatkov.¹⁹ Možni razlogi

za majhno pluralizacijo na ravni vrtčevskih programov so lahko ne dovolj dodelane in zanimive sistemske in kurikularne rešitve, premajhna informiranost staršev o krajšem programu, potrebe staršev, ki so zlasti z vidika trajanja delovne obveznosti neujemajoče z dolžino programa.

S spremembami in dopolnitvami *Zakona o vrtcih* in pravilnikov s področja predšolske vzgoje so bile v letih od 1996 do 2010 uveljavljene nekatere spremembe, ki vzpostavljajo manj ugodne pogoje za izvajanje kakovostne predšolske vzgoje v vrtcih. Gre za naslednje spremembe: uveljavitev t. i. fleksibilnega normativa o številu otrok v oddelku, ki dovoljuje zvišanje števila otrok v oddelkih prvega in drugega starostnega obdobja za dva otroka na oddetek,²⁰ drugačno opredelitev sočasne prisotnosti strokovnih delavcev v oddelku, ki izključuje možnost sočasne prisotnosti v času počitka otrok,²¹ določitev, da število oddelkov v stavbi vrtca ni omejeno²² in spremembe normativa glede velikosti notranje igralne površine v vrtcu na otroka, ki še vedno ne dosega načrtovanih 3 m² notranje površine na otroka.²³ Uveljavljena je bila tudi »nova oblika« predšolske vzgoje, to je varuh predšolskih otrok na domu.²⁴ S to dejavnostjo, ki otrokom ne zagotavlja vključitev v vrtčevske programe, je ministrstvo verjetno želelo urediti status dejavnosti, ki jo opravljajo neregistrirani varuhi predšolskih otrok na sivem trgu. Otroci, ki se varujejo na domu varuhi, niso deležni izvajanja vrtčevskega kurikula.²⁵

3 NAČELA IN CILJI PREDŠOLSKE VZGOJE V VRTCIH

Ključna načela predšolske vzgoje v vrtcih so usklajena s splošnimi načeli celotne vzgoje in izobraževanja.

Načelo demokratičnosti in pluralizma

Država mora vsem staršem zagotoviti možnosti, da svoje otroke vključijo v enega izmed programov predšolske vzgoje v javnih vrtcih. Starši imajo pravico za svojega otroka izbrati program, ki je v skladu z njihovimi in otrokovimi interesi ter potrebami.

Načelo enakih možnosti, upoštevanja različnosti med otroki in priznavanja pravice do izbire in drugačnosti

Vsem otrokom je treba zagotoviti možnosti za optimalen razvoj in pri tem upoštevati značilnosti starostnega obdobja, individualne razlike v razvoju med enako ali podobno starimi otroki, razlike med deklicami in dečki ter razlike med otroki, ki so povezane z njihovim socialno-kulturnim in jezikovnim okoljem.

Načelo vključujoče obravnave otrok iz različnih robnih skupin

Vrtec ustvarja možnosti za zmanjševanje neugodnih dejavnikov okolja, ki so povezani z otrokovim razvojem in učenjem. V ta namen uveljavlja sistemske in institucionalne politike in ukrepe (gre za politike pozitivne diskriminacije) ter diferencirane vzgojno-izobraževalne pristope, s katerimi zmanjšuje neenake izhodiščne položaje in omogoča optimalen razvoj ter uspešno vključevanje v šolski sistem vsem otrokom, ne glede na izobrazbo njihovih staršev ter njihov socialno-ekonomski položaj, ne glede na to, kateri narodni manjšini, etični skupini ali skupini brez stalnega ali začasnega bivališča v RS pripadajo.

Načelo avtonomnosti, strokovnosti in odgovornosti

Visoko kakovostna predšolska vzgoja v vrtcu zahteva visoko izobražene in usposobljene strokovne delavce, ki imajo možnost stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Pogoj za avtonomnost je strokovna usposobljenost strokovnih delavcev, ki jim omogoča uravnoteženo izvajanje nacionalnega kurikula, svobodo v izbiri vsebin in dejavnosti za doseganje ciljev. Odgovornost pomeni strokovnost ter etičnost pri delu ob upoštevanju pravic otrok in staršev.

Načelo sodelovanja z okoljem

Vrtec je pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti vpet v neposredno okolje. Svojo ponudbo dopolnjuje in bogati s sodelovanjem z institucijami ter posamezniki iz okolja ter skrbi za stalno partnersko povezovanje z osnovno šolo.

Načelo ohranjanja ravnotežja med raznimi vidiki otrokovega razvoja

Vrtec z ustvarjanjem možnosti za različne dejavnosti otrok spodbuja njihov telesni in duševni razvoj. Pri tem vključuje igro kot pomemben kontekst za otrokov razvoj in učenje.

Načelo stalnega ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ter notranjega razvoja

Le visoko kakovostni vrtci imajo lahko dolgoročno pozitivne učinke na otrokov razvoj in učenje. Zato je pomembno, da je notranje presojanje kakovosti vrtcev oziroma samoevalvacija pregledna, prožna, celovita in strokovno ter javno finančno podprta.

Iz opredeljenih načel predšolske vzgoje v vrtcih so izpeljani sledeči cilji:

- v vrtec vključiti večji delež otrok, zlasti otrok, starih štiri in pet let;
- v vrtec vključiti večji delež otrok, ki prihajajo iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja;

- zagotoviti spodbujanje različnih področij razvoja v skladu z zakonitostmi razvojnega obdobja ter značilnostmi posameznega otroka, in sicer:
 - razvijati sposobnosti razumevanja in sprejemanja sebe in drugih,
 - razvijati sposobnosti za razumevanje različnosti, vključevanja in sodelovanja v skupini ter prosocialnega vedenja,
 - razvijati sposobnosti prepoznavanja čustev in spodbujanje čustvenega doživljanja in izražanja,
 - spodbujati razvoj in učenje govora za učinkovito sporazumevanje, ustvarjalno rabo govora in fleksibilno mišljenje,
 - negovati in spodbujati radovednost, domišljijo, raziskovalni duh ter neodvisno mišljenje,
 - spodbujati zmožnosti zgodnjega branja in pisanja (zmožnosti porajajoče se pismenosti),
 - spodbujati umetniško doživljanje in ustvarjalno izražanje,
 - spodbujati gibalne sposobnosti in spretnosti,
 - posredovati znanja različnih področij znanosti in iz vsakdanjega življenja,
 - razvijati samostojnost pri higienskih navadah in odgovornost za lastno zdravje ter zdravo okolje;
- zagotoviti možnosti razvoja in učenja posebnih sposobnosti in spretnosti.

4 PREDLAGANE REŠITVE

4.1 Organizacija dela v vrtcih in vrtčevski programi

V Sloveniji se otroci vključujejo v t. i. skupni vrtec od konca porodniškega dopusta staršev do vstopa v šolo. Predšolska vzgoja v vrtcih poteka v dveh starostnih obdobjih, in sicer so v oddelke prvega starostnega obdobja vključeni otroci, stari od enega do treh let, v oddelke drugega pa otroci, stari od treh let do vstopa v šolo. Otroci so razporejeni v starostno homogene, heterogene ali kombinirane oddelke. V homogene oddelke so vključeni otroci v starostnem razponu enega leta, v heterogene oddelke so vključeni otroci prvega ali drugega starostnega obdobja, v kombinirane oddelke pa so vključeni otroci prvega in drugega starostnega obdobja. Starši imajo pravico izbrati programe predšolske vzgoje za svoje otroke v javnem ali zasebnem vrtcu. Vrtci lahko ponudijo različne programe glede na trajanje in organizacijo, in sicer dnevni, poldnevni in krajši program. Dnevni program traja od šest do devet ur in lahko poteka dopoldne, popoldne, ves dan ali izmenično. Poldnevni program traja od štiri do šest ur in lahko

poteka dopoldne, popoldne ali izmenično, krajši program pa traja od 240 do 720 ur letno strnjeno ali razporejeno v šolskem letu. Tako dnevni, kot poldnevni in krajši program so namenjeni otrokom od enega leta starosti do vstopa v šolo. Ko javni vrtec nima dovolj razpoložljivih prostih mest za vse otroke, ki bi se želeli vanj vključiti, lahko občina organizira izvajanje predšolske vzgoje v vzgojno-varstveni družini. Ta oblika predšolske vzgoje, v katero so lahko vključeni otroci prvega in drugega starostnega obdobja, se izvaja na domu vzgojitelja ali pomočnika vzgojitelja, ki je zaposlen v vrtcu ali zasebnega vzgojitelja. Poleg tega lahko varstvo otrok na domu, in sicer za otroke prvega in drugega starostnega obdobja, izvaja tudi fizična oseba, ki se vpiše v register pri Ministrstvu RS za šolstvo in šport kot varuh predšolskih otrok. Stroške varstva otrok pri varuhih predšolskih otrok v celoti plačajo starši. Na dan 1. 9. 2010²⁶ je bilo število registriranih varuhov predšolskih otrok na domu osemindeset.

Vrtec glede na potrebe staršev v vrtec vključenih otrok vsako leto z letnim delovnim načrtom določi poslovni čas vrtca, ki je lahko daljši od trajanja programa. Vrtec začne s poslovnim časom ob uri, ko glede na potrebe staršev lahko oblikuje za en oddelek otrok, pri tem pa upošteva normative za oblikovanje oddelkov vrtca, ki jih določa *Pravilnik o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje*.²⁷ Pravilnik prav tako določa, da lahko občina, ki je ustanoviteljica vrtca, določi najmanjše število otrok, ko je vrtec dolžan začeti oziroma zaključiti poslovni čas. Poslovni čas v večini slovenskih vrtcev je od 10 do 11,5 ur.²⁸ Vrtci poslujejo vsak delovni dan v tednu in v letu, nekateri pa opravljajo tudi dežurstva ob sobotah.

Delež otrok, vključenih v različne programe vrtca, ostaja od šolskega leta 1998/99²⁹ do 2009/10 razmeroma nespremenjen, čeprav je opazno naraščanje deleža otrok, vključenih v dnevni program in upadanje deleža otrok, vključenih v poldnevni in krajši program. Tako je bilo v šolskem letu 1998/99 v dnevni program vrtcev vključenih 90,3 % otrok, v poldnevni program 8,4 % otrok in v krajši program 1,3 %. V šolskem letu 2001/02 je bilo v dnevni program vključenih 92,1 % otrok, v poldnevni program 7,3 % otrok in v krajši program 0,6 % otrok. V šolskem letu 2004/05 je bilo v dnevni program vključenih 94 % otrok, v poldnevni 5,6 % otrok in v krajši program 0,3 % otrok. V letu 2009/10 pa je bilo v dnevni program vključenih 96,7 % otrok, v poldnevni program 3,2 % otrok in v krajši program 0,1 % otrok, vključenih v vrtec.³⁰

Podobno kot v Sloveniji so vrtci sistemsko in kurikularno organizirani kot skupni vrtci v nordijskih državah in Španiji,³¹ še vedno pa sta v

velikem številu evropskih državah varstvo in vzgoja predšolskih otrok organizirana ločeno (npr. Nizozemska, Avstrija, Italija, Francija, Velika Britanija).³² V državah z ločenim sistemom predšolske vzgoje v vrtcih poznajo varstvene vrtce, v katerih je poudarek na negi in varstvu malčkov in so praviloma namenjeni otrokom do tretjega leta starosti, (npr. »creche« v Franciji ali »asilo nido« v Italiji) in edukacijske vrtce, v katerih je poudarek na učenju in pripravi otrok na šolo in so namenjeni otrokom od tretjega leta starosti do vstopa v šolo (npr. »kindergarten« v Avstriji ali »preschool« v Angliji). Navedena delitev vrtcev na varstvene in edukacijske je povezana z nekaterimi pomembnimi sistemskimi in vsebinskimi razlikami. Varstveni vrtci za razliko od edukacijskih vrtcev praviloma nimajo potrjenega nacionalnega kurikula in vrtci sami oblikujejo smernice za delo. Varstveni vrtci so pogosto zasebni vrtci, zato je njihovo financiranje v omejenem obsegu zagotovljeno s strani države oziroma občine. V varstvenih vrtcih je stopnja zahtevane izobrazbe za strokovne delavce nižja kot v edukacijskih vrtcih. Zaradi vsega navedenega in upoštevajoč sodobna spoznanja o razvoju in učenju otrok v celotnem predšolskem obdobju so v zadnjih desetih letih zelo prepoznana priporočila evropskih analitikov³³ o združevanju varstva in učenja ali varstva in vzgoje v skupno organizirane vrtce.

Javne vrtce ustanavljajo in financirajo občine. Poslovni čas vrtcev se v različnih državah giba v razponu od 8 ur (npr. v Franciji) do 10 ur (npr. na Islandiji) oziroma do 12 ur (npr. na Finskem in v Angliji) dnevno. V nekaterih državah (npr. v Franciji, na Finskem, Nizozemskem in Norveškem) posamezni vrtci znotraj poslovnega časa občasno ponujajo svoje storitve tudi zvečer, ponoči in ob vikendih, če starši izrazijo tovrstne potrebe. V vrtcih potekajo celodnevni (trajajo od 25 do 50 ur tedensko), poldnevni (trajajo od 12,5 do 25 ur tedensko) in občasni (trajajo manj kot 12,5 ur tedensko) programi.³⁴

Programi predšolske vzgoje so v nekaterih državah, npr. na Finskem, Švedskem, Nizozemskem, v Angliji in Franciji organizirani in financirani tudi v javno zasebnem partnerstvu; razlikujejo se tudi glede vsebine in trajanja.³⁵ Nekateri izmed njih so namenjeni celodnevni varstvu otrok (npr. zasebno varstvo na domu, za katerega starši prejema denarno nadomestilo), drugi pa predvsem socializaciji in igri predšolskih otrok, ki niso vključeni v program vrtca, ter druženju njihovih staršev (npr. igralne skupine). Tako lahko npr. na Finskem občine oblikujejo pogodbeno razmerje z zasebnimi izvajalci varstva na domu in so tudi odgovorne, da se le-to izvaja v skladu z veljavno zakonodajo in predpisi. Starši lahko svoje otroke, stare do treh let, ki niso vključeni v vrtec, vključijo v

zasebno varstvo na domu ter zanj prejmejo denarno nadomestilo, ki obsega osnovno vsoto (do 160 evrov) in dodatek, ki je osnovan na dohodkih staršev in številu članov družine (do 134 evrov). Denarno nadomestilo je izplačano neposredno izvajalcu družinskega varstva na domu, ki ga izberejo starši. Ker denarno nadomestilo v večini primerov ne pokriva celotne cene varstva, razliko v ceni plačajo starši. Podobno tudi občine na Švedskem organizirajo varstvo na domu, pri tem pa zagotavljajo prostor in varuha ter zanj tudi prispevajo delež plačila staršev. Na Švedskem lahko organizira predšolsko vzgojo tudi starševska kooperativa, in sicer tako, da najame prostore in zaposli enega ali več vzgojiteljev in za to delo prejema del javnih sredstev. Zasebno varstvo na domu je na Nizozemskem ena od formalnih oblik predšolske vzgoje, ki jo izvajajo neodvisni varuhi, registrirani pri uradu/agenciji za predšolsko varstvo. Namenjeno je otrokom od 3 meseca do 4 leta starosti, država pa zanj sofinancira ceno programa, tako da se lahko, glede na dohodek in število otrok v posameznem gospodinjstvu, plačilo staršev zniža v višini do 90 % cene programa. Podobno velja za popoldansko varstvo po pouku za otroke, stare od 4 do 12 let, ki se na Nizozemskem lahko izvaja v prostorih vrtca ali šole in je sofinancirano s strani države.

V več evropskih državah³⁶ (npr. v Franciji, Angliji, na Norveškem, Finskem, Nizozemskem) se pod okriljem občine, neprofitnih ali zasebnih organizacij, oblikujejo igralne skupine. Na Nizozemskem so igralne skupine, ki se izvajajo pod okriljem vrtca, v 40 % financirane s strani občine, 40 % predstavljajo plačila staršev, 15 % sredstva posebnih projektov in 5 % ostali viri financiranja. Zasebne igralne skupine so v 95 % financirane s strani staršev, v 5 % pa ostalih virov. Otroci, stari od 2 do 4 let, najpogosteje obiskujejo igralne skupine dvakrat tedensko od 2 do 3 ure dnevno, v njih pa se igrajo z vrstniki ali se vključijo v intervencijski program, namenjen otrokom iz rizičnih in robnih skupin. Za Francijo so značilne igralne skupine v vrtcu, ki jih zagotavljajo občine ali profitni zasebni sektor. V javno financiranih igralnih skupinah imajo pri vključevanju prednost otroci zaposlenih staršev, otroci s posebnimi potrebami in otroci iz finančno šibkejših družin. Igralne skupine v Angliji, ki jih ustanovijo neprofitne organizacije, vodijo pa prostovoljci, vključno s starši, delujejo preko celega šolskega leta in ponujajo tudi poldnevne programe. V Franciji različna društva in v manjšem deležu tudi občine organizirajo tudi 'odprte hiše', ki podpirajo druženje otrok in staršev in pridobivajo sredstva iz Družinskega zavarovalniškega fonda. Občine in zasebniki lahko organizirajo tudi igroteke, ki otrokom ponujajo organizirano igro in igrače, včasih pa ponujajo tudi izposojajo igrače. V njih se srečujejo otroci in odrasli. Francoska vlada je oblikovala listo kakovosti igrotek. V Angliji

je med drugim tudi zakonsko določena možnost, da starši brezplačno vključijo otroke, stare od treh do štirih let, v krajši program ustanov (38 tednov, do 15 ur tedensko), ki so vključene na listo ponudnikov v posamezni lokalni skupnosti (npr. registrirane igralne skupine). Programi, ki se izvajajo v teh ustanovah, so v celoti financirani iz javnih sredstev, njihov cilj pa je spodbujanje zgodnjega razvoja in učenja. V nekaterih državah (npr. v Angliji, na Nizozemskem in Norveškem) so organizirani različni kompenzacijski in intervencijski programi, ki se izvajajo kot občasni programi in so namenjeni otrokom iz socialno ogroženih družin, sofinancirani pa so s strani občin. V Angliji staršem, ki imajo nizek dohodek ali otroke s posebnimi potrebami, država v celoti financira krajši program za njihove otroke, ki ga lahko izvaja registriran zasebni varuh na domu, igralna skupina ali jasli.

Rezultati raziskave, v kateri so avtorice podrobno preučile organizacijo predšolske vzgoje in programe v slovenskih vrtcih,³⁷ so pokazali, da je v šolskem letu 2009/10 dnevni program izvajalo 97 % vrtcev, poldnevni program 43 % in krajši program 12 % vrtcev. Največji delež vrtcev se odpre ob 5.30; do 7.00 ure pa se odprejo vsi vrtci. Največ vrtcev se zapre ob 16.30 uri, vsi pa do 17.30 ure. Večina otrok pride v vrtec ob 8.00 uri, medtem ko jih večina iz vrtca odide ob 15.00 uri. Večina staršev (88 %) je zadovoljnih s poslovnim časom vrtca, v katerega je vključen njihov otrok. Čeprav jih je večina imela možnost vplivanja na to, kako je vrtec določil poslovni čas, pa jih je precejšen delež (34 %) odgovorilo, da je vrtec sam določil poslovni čas, ne da bi o tem vprašal starše.

Medtem ko večina ravnateljev meni, da je ponudba programov v vrtcih na ravni države dovolj raznolika, pa skoraj polovica staršev (48 %) meni, da bi moral vrtec poleg dnevnega izvajati še druge programe (npr. program, ki bi ga vrtec enkrat ali dvakrat tedensko izvajal v popoldanskem času v prostorih vrtca, in v katerem bi lahko sodelovali tudi starši ali dnevni program, ki bi se izvajal izmenično v dopoldanskem in popoldanskem času). Večina staršev je odgovorila, da jih je vrtec ob vpisu otroka seznanil z možnostjo vključitve otroka v različne programe ter, da je bil njihov otrok vpisan v program, ki so ga izbrali ob vpisu. Kot kažejo pridobljeni odgovori o izvajanju krajših programov, je večina vrtcev v zadnjih petih letih sicer preučila potrebo po uvedbi krajših programov, vendar nimajo prostorskih in kadrovskih možnosti za izvajanje krajšega programa, zato je le nekoliko manj kot polovica vrtcev v zadnjih petih letih staršem tudi ponudila izvajanje krajšega programa. Kot glavne ovire za izvajanje krajšega programa v vrtcu so ravnatelji navajali zaposlenost staršev osem ali več ur dnevno;

pomanjkanje primerne prostora v bližini bivališča otrok, ki bi se vključili v program in previsok normativ o številu otrok, ki se zahteva za določitev oddelka. Na vprašanje, kakšni naj bi bili krajši programi, je največji delež ravnateljev (46,5 %) menil, da so krajši programi primerni za otroke druge starostne skupine, približno tretjina pa, da so primerni za otroke vseh starosti. Menijo tudi, da bi bil v njihovem okolju krajši program potreben predvsem za otroke, ki niso bili vključeni v dnevni ali poldnevni program vrtca in bi imeli možnosti socialnega učenja med vrstniki in kot kompenzacijski program (npr. za otroke, ki prihajajo iz socialno-kulturno manj spodbudnega okolja, za otroke, katerih materinščina ni slovenščina). Krajši program bi se moral po njihovem mnenju izvajati v prostoru vrtca ali šole in sicer redno vsakodnevno do treh ur v dopoldanskem času ali popoldanskem času ali enkrat oziroma dvakrat tedensko do pet ur dopoldne. Starši pa so odgovarjali, da bi potrebovali predvsem krajše programe, v katerih bi starše, ki prihajajo iz socialno manj spodbudnega okolja, učili o načinih spodbujanja otrokovega razvoja; krajše programe za otroke, ki ostajajo doma v varstvu pri starših ali sorodnikih in programe za otroke, ki so v varstvu pri varuhih predšolskih otrok ali neregistriranih varuhih. Avtorice na osnovi rezultatov tudi ugotavljajo, da se krajši program v slovenskih vrtcih le redko neprekinjeno izvaja skozi daljše časovno obdobje. Rezultati so pokazali, da je zgolj 11 vrtcev od leta 2005/06 do leta 2009/10 kontinuirano vsako leto izvajalo krajši program, izvedli pa so ga v zelo različnem obsegu: od 60 do 240 ur. V letu 2009/10 so bili v krajši program teh vrtcev vključeni pretežno otroci, ki so bili sicer v varstvu pri dedkih, babicah ali drugih sorodnikih in otroci, za katere so starši želeli, da se postopoma navajajo na vrtec eno leto pred vključitvijo v dnevni program vrtca. Najpogosteje so bili v krajši program vključeni samo otroci druge starostne skupine. Vsi vrtci so krajši program izvajali v prostorih vrtca, izvajal pa ga je vzgojitelj sam ali vzgojitelj in pomočnik vzgojitelja skupaj, pri tem pa se je kot izhodišče za izvajanje krajšega programa uporabljal *Kurikulum za vrtce*.

V okviru navedene raziskave je bila opravljena tudi analiza strukturiranih pogovorov s 45 naključno izbranimi starši, ki svojih otrok niso vključili v vrtec. Pokazala je, da je večina staršev teh otrok zaposlenih, in sicer za polni delovni čas. Kot razlog, zakaj otrok ni vključen v vrtec, je večina staršev navedla, da imajo možnost varstva pri starih starših. Prav tako večina staršev v zadnjem letu ali kdaj prej ni izkazala namere po vključitvi otroka v vrtec.

Predlagane rešitve na področju organizacije dela v vrtcih in vrtčevskih programov

- a) Poslovni čas vrtca za izvajanje dnevnega programa je do 12 ur dnevno. Vrtec mora ob vpisu pridobiti za vsakega otroka pisno mnenje staršev o tem, od katere ure zjutraj do katere ure popoldne potrebujejo vrtec in na osnovi zbranih pisnih mnenj zagotoviti poslovni čas, ki je kar se da prilagojen potrebam staršev otrok. Ob tem je potrebno upoštevati normativ o najmanjšem možnem številu otrok za en oddelek oziroma, če gre za utemeljene razloge, na občini uveljavljati znižanje normativa števila otrok za en oddelek. Če ima vrtec več enot oziroma lokacij, naj pri oblikovanju oddelkov v posamezni enoti oziroma na določeni lokaciji, ob upoštevanju poslovnega časa vrtca in izraženih potrebah staršev, ki imajo na delovnem mestu evropski delovni čas, oblikuje oddelek/ke, ki je/so odprt/i na primer od 8.00 do 19.00 ure.
- b) V vrtcu se organizacijsko ohranita dve starostni obdobji: v oddelke prvega starostnega obdobja so vključeni otroci, stari od enega do treh let, v oddelke drugega starostnega obdobja pa otroci, stari od treh let do vstopa v šolo. Oddelki so organizirani kot starostno homogeni (vanje so vključeni otroci v starostnem razponu enega leta), heterogeni (vanje so vključeni otroci prvega ali drugega starostnega obdobja) in kombinirani oddelki (vanje so vključeni otroci prvega in drugega starostnega obdobja).
- c) Glede na trajanje programov se v vrtcih ohranijo dnevni program (v obsegu od 6 do 9 ur dnevno), poldnevni program (v obsegu od 4 do 6 ur dnevno) in krajši program (v obsegu od 240 do 720 ur letno). Krajši programi so lahko različni glede ciljev in vsebine (npr. tudi kompenzacijski) in se izvajajo na osnovi posebej pripravljenih in na Strokovnem svetu za splošno izobraževanje potrjenih *Vsebinskih izhodišč*. Vsi navedeni programi so namenjeni otrokom prvega in drugega starostnega obdobja in se lahko ponudijo v vseh okoljih. Otrok je lahko sočasno vključen le v en vrtčevski program.

Poleg navedenih programov se lahko v javno zasebnem partnerstvu organizira in izvaja tudi program družinskega varstva. Za ustanovitev le-tega veljajo naslednji pogoji: ustanavlja ga občina v partnerstvu z zasebniki (npr. starševska kooperativa, neprofitne organizacije); poteka na domu strokovnega delavca ali v primernem prostoru, ki ga najame ali ima v lasti občina; v okviru programa družinskega varstva poteka dnevni

program; program izvajajo strokovni delavci z izobrazbo, ki ustreza izobrazbi vsaj pomočnika vzgojitelja in so registrirani na Ministrstvu za šolstvo in šport ali za to ustrezni agenciji, ki se na novo ustanovi; v program družinskega varstva se lahko vključujejo le otroci prvega starostnega obdobja, stari od enega do treh let; v skupino je lahko vključenih najmanj 3 in največ 5 otrok (vključno z otroki strokovnega delavca); za delo z otroki so na državni ravni izdelana in sprejeta *Izhodišča za delo z otroki v programu družinskega varstva*; javni zavod na področju šolstva ali posebej ustanovljena agencija skrbi za strokovno izpopolnjevanje strokovnih delavcev, ki izvajajo program družinskega varstva; za izvajanje programa so na državni ravni opredeljeni tudi prostorski normativi in normativi glede opreme prostora; država oziroma občina sofinancira program družinskega varstva v obsegu 30 % cene vrtčevskega programa na otroka, in sicer za otroke, ki so se vpisali v vrtec in niso dobili mesta v vrtcu; pri plačilu staršev se upošteva *Pravilnik o plačilih staršev za programe v vrtcih*, ki vključuje *Lestvico razredov za plačilo programov v vrtcih*. Program družinskega varstva je strokovno utemeljen predvsem kot kratkoročna rešitev, s katero bi se lahko vsaj deloma premostilo pomanjkanje prostih mest v vrtcih v nekaterih okoljih in hkrati zagotovilo, primerjalno z varstvom otrok na domu, ki je bilo določeno s spremembo *Zakona o vrtcih*,³⁸ bolj kakovostno, ter hkrati regulirano in sofinancirano izvajanje družinskega varstva. Hkrati se pričakuje, da bodo občine, skupaj z državo, v nekaj letih ponudile dovolj prostih mest za vse otroke, ki bi jih starši želeli vključiti v vrtec.

Predšolskim otrokom, starim od 3 do 6 let, ki niso vključeni v nobenega od vrtčevskih programov, so ponujeni tudi občasni in kratki programi, ki jih ustanovljajo občine, društva oziroma neprofitne ali profitne organizacije, izvajajo pa se lahko v prostorih vrta ali drugih primernih prostorih. Občasni in kratki programi lahko časovno potekajo različno (npr. dvakrat tedensko od 2 do 3 ure v dopoldanskem ali popoldanskem času); starši plačajo večinski del (90 %) cene programa; za otroke staršev, ki prejemajo denarno socialno pomoč, pa so ti programi brezplačni. Cilji občasnih in kratkih programov so lahko različni (npr. igralne dejavnosti; druženje otrok; jezikovne, umetniške, gibalne dejavnosti; intervencijski programi, namenjeni otrokom iz rizičnih in robnih skupin; večerni programi varovanja). Občasne in kratke programe lahko izvaja npr. vzgojitelj ali pomočnik vzgojitelja, prostovoljci z ustrežno izobrazbo, lahko tudi skupaj s starši, odvisno od ciljev programov. Na državni ravni so določeni normativi o številu otrok na odraslo osebo v skupini, in sicer ena odrasla oseba na osem otrok, pri čemer se ne upošteva prisotnih staršev.

4.2 Kurikulum za vrtce

Leta 1979 je bil v Sloveniji sprejet *Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok*, ki je bil prvi nacionalni vsebinski dokument za delo s predšolskimi otroki, starimi od osem mesecev do sedem let, in nato leta 1981 še *Vzgojni program priprave otrok na osnovno šolo*, ki je bil namenjen otrokom, starim od šest do sedem let oziroma otrokom eno leto pred vstopom v šolo. *Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok* je v veliki meri izhajal iz biologističnih in normativnih konceptov otroštva; notranje je bil deljen na dve konceptualni celoti, in sicer na cilje in vsebine za dojenčke in malčke ter cilje in vsebine za starejše predšolske otroke. V izhodiščih dela programa, ki je bil namenjen dojenčkom in malčkom piše »... vključevanje otrok, starih do treh let, v vzgojno-varstveno dejavnost ne izhaja iz razvojnih potreb otrok, ampak iz potreb sodobne družine, v kateri sta vedno pogostejše oba roditelja zaposlena izven družine.«; v izhodiščih dela programa, ki je bil namenjen otrokom od tretjega do šestega leta starosti, pa so posebej izpostavljeni »...vzgojni smotri in naloge predšolske vzgoje na področju zdravstvene, telesne, intelektualne, moralne, delovno-tehnične in estetske vzgoje«. Tako *Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok* kot *Vzgojni program priprave otrok na osnovno šolo* sta bila visoko strukturirana, vsebine, ki jih je bilo potrebno realizirati, so bile natančno določene za vsako leto otrokove starosti, poudarek pri dojenčkih in malčkih je bil dan na nego in zdravje, pri starejših otrocih pa so bile prevladujoče vsebine s področja spoznavnega razvoja, v programu priprave na šolo pa vsebine povezane z osvajanjem akademskih veščin. Leta 1999, po konceptualni in sistemski prenovi vrtca, je bil pripravljen in sprejet nov nacionalni dokument, *Kurikulum za vrtce*, ki je namenjen otrokom prvega in drugega starostnega obdobja. Premik v razumevanju koncepta otroštva in vzgojnih konceptov se med drugim kaže z »zamenjavo« pojma vzgojni program s pojmom kurikulum, s katerim so opredeljene vse dejavnosti, interakcije, izkušnje in učenje, ki so jih otroci deležni v vrtcu. Prvi del kurikula vključuje splošne cilje in načela za uresničevanje le-teh (npr. načelo demokratičnosti in pluralnosti, načelo odprtosti, avtonomnosti in strokovne odgovornosti vrtca, načelo enakih možnosti ob upoštevanju različnosti) ter uvodno poglavje o razvoju in učenju v širšem socialnem in kulturnem kontekstu, z jasnim poudarkom na vlogi vsakodnevnih dejavnosti v vrtcu, nujnosti stalnega spodbujanja socialnih interakcij in rabe govora ter sodelovanju s starši. V osrednjem delu kurikula je opredeljenih šest področij dejavnosti: gibanje, jezik, umetnost, družba, narava in matematika. Za vsako področje so posebej opredeljeni cilji, primeri dejavnosti in vloga odraslih. Na vseh šestih področjih so cilji opredeljeni skupno za otroke prvega in

drugega starostnega obdobja; ločeno za prvo in drugo starostno obdobje so opredeljeni le nekateri primeri dejavnosti glede na razvojno psihološke specifičnosti različno starih otrok. Nekatere medpodročne dejavnosti, kot so moralni razvoj, skrb za zdravje, prometna vzgoja se prepletajo skozi vsa področja in so del načina življenja otrok v vrtcu. Z namenom zagotavljanja enakovrednih pogojev za razvoj in učenje vsakega otroka in ob upoštevanju individualnih razlik med otroki, so bili pripravljene in na Strokovnem svetu za splošno izobraževanje sprejeti še sledeči dokumenti: *Navodila za delo z otroki v predšolskem programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*, *Kurikulum za prilagojeni program za predšolske otroke*, *Dodatek h kurikulu za vrtce na narodno mešanih območjih*, *Dodatek h kurikulu za vrtce za delo z otroki Romov*.

Mednarodne primerjave kažejo, da imajo v državah, v katerih so vrtci organizirani kot skupni vrtci (na Švedskem, Norveškem, Finskem, Danskem, Islandiji in v Španiji) na nacionalni ravni sprejet kurikulum, ki je skupen za vse starostne skupine otrok; na nacionalni ravni imajo sprejet kurikulum ali vsaj smernice tudi v nekaterih drugih državah (npr. v Angliji, Belgiji, Lihtenštajnu), vendar ločene za dojenčke in malčke (varstveni vrtci) ter za starejše predšolske otroke (edukacijski vrtci); v nekaterih državah (npr. v Franciji, Grčiji, na Portugalskem, Poljskem, v Italiji) pa za dojenčke in malčke na nacionalni ravni nimajo sprejetega nobenega dokumenta in vrtci praviloma sami določajo cilje in dejavnosti predšolske vzgoje. Vodilni evropski analitiki za področje predšolske vzgoje³⁹ posebej izpostavljajo pozitivne učinke skupnih vrtcev na otrokov razvoj in učenje in med pomembnimi pogoji za zagotavljanje kakovosti skupnega vrtca navajajo tudi skupni kurikulum. Na nacionalni ravni so določeni kurikuli za skupne vrtce primerljivi s slovenskim na strukturalni (gre za malo strukturirane dokumente, ki temeljijo na procesno-ciljnem načrtovanju) in vsebinski ravni (v kurikuli so opredeljena načela in cilji na posameznih področjih; področja so različno poimenovana, vendar povsod zasledimo področja kot so jezik, matematični koncepti, gibanje, narava in družba, umetnost). Zlasti v zadnjih letih⁴⁰ je moč v vrtčevskih kurikuli (npr. Finska, Danska, Češka, Švedska, Norveška, Nizozemska, Estonija) prepoznati bolj jasno naravnost k ogroženim skupinam otrok, ki jo dosegajo bodisi s prilagojenimi kompenzacijskimi kurikuli (npr. za otroke iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja) bodisi z dodatnimi cilji in vsebinami iz materinega jezika in jezika, v katerem potekajo dejavnosti v vrtcu za otroke priseljencev, romske otroke, otroke etničnih manjšin.

Slovenski *Kurikulum za vrtce* je bil v obdobju od leta 1999 do 2001 postopoma uvajan v vrtce. Več let je potekala spremljava uvajanja in

dodatna strokovna izpopolnjevanja, v katera je bil vključen visok delež vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev; pripravljen pa je bil tudi *Priročnik h kurikulu za vrtce*.⁴¹ Izsledki spremljave, ki jo je izvajal Zavod RS za šolstvo v sodelovanju z zunanjimi strokovnjakinjami in strokovnjaki, so potrdili ustreznost konceptualnih izhodišč kurikula, pokazali pa so na manjše pomanjkljivosti na izvedbeni ravni, zlasti pri načrtovanja dejavnosti, individualizaciji pri vzgojnem delu in strokovnem izpopolnjevanju. Ugotovitve evalvacijske študije⁴² in vzdolžne raziskave o učinku vrtca na otrokov razvoj in učenje⁴³ posebej podčrtajo, da ostaja razvoj otrokovih govornih kompetentnosti (razvoj pristopov za spodbujanje govora otrok pri načrtovanih in vseh drugih dejavnostih v vrtcu, upoštevanje različnosti otrok glede na socialnoekonomski status, spol) »kritična« točka v kurikulu; izsledki raziskav o opismenjevanju otrok⁴⁴ pa kažejo na potrebo po zgodnjem opismenjevanju v smislu zagotavljanja kontinuuma opismenjevanja. V zadnjih desetih letih je bila na področju jezika izpostavljena še ena problematika, in sicer poučevanje tujega jezika v vrtcu. Vrtci so bodisi v obliki tečajev ali v t. i. integrirani obliki (cilji in vsebine naj bi bile vključene v izvajanje kurikula) organizirali poučevanje tujih jezikov, posamezne rešitve tudi spremljali v manjših projektih in posledično razmišljali o možnosti systemske ureditve poučevanja tujega jezika v vrtcu. Mednarodne primerjave systemskih in kurikularnih rešitev⁴⁵ pokažejo, da v nobeni od držav EU, EGP poučevanje tujega jezika ni rešeno systemsko, in tudi ni vgrajeno v kurikulum za vrtce ter s tem obvezno za vse otroke. V večini držav pa potekajo različni projekti poučevanja tujega jezika (v projekte so vključeni različno stari predšolski otroci, poučevanje poteka na različne načine, izbire tujega jezika so različne), v katere se vključeni otroci izbirno oziroma učenje tujega jezika poteka kot dodatna dejavnost. Učinki zgodnjega poučevanja in učenja tujega jezika (zlasti dolgoročni) na kasnejšo jezikovno kompetentnost otrok tudi v raziskovalnih in strokovnih krogih še niso v celoti potrjeni; prav tako še poteka razvoj najbolj primernih metod in pristopov ter zahtevanih pogojev za kakovostno poučevanje tujega jezika na predšolski stopnji.

Slovenija je kot članica EU tudi z mednarodnimi sporazumi zavezana k ustreznemu reševanju navedene problematike. O pomenu zagotavljanja možnosti, da otroci že zgodaj v predšolskem obdobju vstopijo v simbolni sistem jezika, ki vpliva tudi na druga področja spoznavnega razvoja in učenja, kažejo nekateri teoretski izsledki in rezultati empiričnih raziskav, ki so bile v večini opravljene v naravnih dvojezičnih okoljih ali kot evalvacije projektov poučevanja tujega jezika.⁴⁶

Stališča vzgojiteljev, ravnateljev in staršev o vprašanih, povezanih z jezikom v vrtcu, ki je tudi sicer v evropskem prostoru v zadnjih petih, desetih letih eno bolj preučevanih vprašanj na področju predšolske vzgoje v vrtcu, so bila preverjana v posebni raziskavi, izvedeni v slovenskih vrtcih.⁴⁷ V šolskem letu 2009/10 je poučevanje tujega jezika v različnih oblikah potekalo v 47,5 % vrtcev, približno enako pogosto v vrtcih v mestu, primestju, manjšem kraju in na podeželju. Najbolj pogosta oblika poučevanja tujega jezika je bil tečaj po zaključenem izvajanju kurikula, ki ga plačajo starši; tečajna oblika, ki jo starši bodisi plačajo ali ne, in se izvaja v času izvedbenega kurikula, je bila manj pogosta. Druga najbolj pogosta oblika poučevanja tujega jezika je bilo t.i. integrirano poučevanje tujega jezika. Ne glede na to, za kakšno obliko poučevanje gre, se le ta izvaja najpogosteje enkrat tedensko. Pokazalo se je, da je oblika poučevanja tujega jezika povezana tudi z razpoložljivimi izvajalci: tečaje po zaključku kurikula so najbolj pogosto izvajali zunanji izvajalci; tečaje v času izvedbenega kurikula učitelji, ki so zaposleni na osnovnih šolah (vrtci pri šolah) ali vzgojitelji v vrtcu, ki imajo certifikat o znanju tujega jezika. Slednji so tudi najbolj pogosto izvajal integrirano poučevanje tujega jezika. Ravnatelji so odgovorili, da se kar v 82,5 % poučuje kot tuji jezik v vrtcu angleščina, hkrati tudi starši menijo (79,9 %), da se jim zdi angleščina najbolj primeren tuji jezik za poučevanje v vrtcu. Kot najbolj primerno starost, pri kateri naj bi se otroci učili tujega jezika, ocenjujejo starši starost petih let oziroma leto pred vstopom v šolo, ravnatelji in vzgojitelji pa od četrtega leta starosti dalje. Ravnatelji so med drugim tudi ocenjevali, kakšne so po njihovem mnenju prednosti in/ali slabosti poučevanja tujega jezika za vse otroke, vključene v vrtec od tretjega leta starosti dalje. Večina jih meni, da so prednosti predvsem v siceršnjem govornem razvoju otrok in v možnosti, da pridejo v stik z jezikom tudi otroci, ki ne kažejo interesa za tuji jezik; slabosti pa, da poučevanje tujega jezika nima nadaljevanja v šoli in da v vrtec tako ali tako niso vključeni vsi otroci. Kot pomembne pogoje za morebitno uvedbo poučevanja tujega jezika v vrtec pa navajajo: zagotovitev kontinuitete poučevanja v šoli (86,3 %); zadostno število vzgojiteljev, ki bi imeli certifikat o znanju jezika in didaktiki poučevanja v zgodnjem otroštvu (75,8 %); zadostno število vzgojiteljev, ki bi z diplomo pridobili znanje za poučevanje tujega jezika (64,4 %). Posebej so bila analizirana tudi mnenja ravnateljev iz vrtcev na narodnostno in jezikovno mešanem področju. Njihova stališča se pri večini vprašanj pomembno ne razlikujejo od stališč ravnateljev v ostalih vrtcih, različno pa ocenjujejo primerno starost otrok za začetek poučevanja (pet let) in relativno pogosto navajajo kot slabost dejstvo, da bi se njihovi otroci na ta način učili že drugi tuji jezik, kar bi bilo zanje prezahtevno. Ravnatelji (81,9 %) in starši (69,8 %) se tudi strinjajo, da bi bilo potrebno za otroke iz drugih

jezikovnih in kulturnih območij (za romske otroke, otroke priseljencev, begunce, otroke azilantov oziroma prosilcev za azil), ki se vključujejo v vrtce v Sloveniji, zagotoviti poučevanje slovenščine. Kot najbolj primerne obliko izvajanja strokovne podpore v učenju slovenščine ravnateljci ocenjujejo možnost izvajanja jezikovne dejavnosti nekajkrat tedensko v dopoldanskem času s pomočjo dodatnega strokovnega delavca (87,9 %). Nekoliko nižji delež ravnateljcev (61,4 %) in staršev (41,5 %) se strinja, da bi bilo potrebno za otroke iz drugih jezikovnih okolij zagotoviti poučevanje njihove materinščine.

Predlagane rešitve na področju kurikula za vrtce

- a) V *Kurikulu za vrtce* (1999) se ohranijo obstoječa področja dejavnosti: jezik, matematika, umetnost, družba, narava in gibanje. Pri izvajanju ciljev na posameznih področjih kurikula in v celotnem času bivanja malčkov/otrok v vrtcu (tudi v času prikritega kurikula) se »okrepijo« dejavnosti spodbujanja razvoja in učenja govora otrok in dejavnosti predopismenjevanja oziroma porajajoče se pismenosti (npr. širjenje besednjaka, sporazumevalne zmožnosti, pripovedovanje, simbolno izražanje, branje knjig, socialne interakcije, drobnogibalne spretnosti). Glede na predlagane rešitve o poučevanju slovenščine in materinščine za otroke, katerih materinščina ni slovenščina, je potrebno ponovno pregledati in ustrezno posodobiti dodatke h kurikulu, ki se nanašajo na navedene ciljne skupine.
- b) Vrtec mora ponuditi poučevanje tujega jezika, slovenščine kot tujega jezika (za otroke, katerih materinščina ni slovenščina), materinščine (za otroke, katerih materinščina ni slovenščina) ter dodatno učenje govora (za govorno šibke otroke iz socialno in kulturno manj ugodnega okolja). O vključitvi otrok v poučevanje tujega jezika, slovenščine in materinščine za neslovensko govoreče otroke se na osnovi v vrtcu podane strokovne informacije odločijo starši otrok; za dodatno učenje govora se odloči vrtec glede na specifično socialno in demografsko strukturo vključenih otrok v vrtcu.
 - Tuji jezik, materinščino in slovenščino kot tuji jezik vrtec ponudi kot dodatne ure, ki jih v času bivanja otrok v vrtcu izvajajo za delo ustrezno usposobljeni strokovnjaki. Za namene izvajanja navedenih dejavnosti se oblikujejo skupine otrok (za poučevanje slovenščine in materinščine lahko tudi starostno heterogene skupine otrok ali skupine iz več vrtčevskih enot ali vrtcev). Vse skupine morajo biti primerno velike, da bi se otroci lahko

učili jezika v skladu z načeli komunikacijskega modela. Delo je lahko individualno ali skupinsko in gre v smeri iskanja pristopov poučevanja, ko se otroci učijo slovenščine tudi od slovensko govorečih vrstnikov.

- Dodatne ure za poučevanje tujega jezika so namenjene otrokom v zadnjem letu pred vstopom v šolo. Dodatne ure slovenščine kot tujega jezika in materinščine za neslovensko govoreče otroke so namenjene otrokom vseh starosti v vrtcu, katerih materinščina ni slovenščina; deležni pa so jih v tistem šolskem letu, v katerem so prvič vključeni v vrtec. Dodatne ure za učenje govora se zagotovi tako, da vrtec, ki ima v določenem šolskem letu specifično socialno in demografsko strukturo vključenih otrok, dobi dodatna sredstva za bolj intenzivno delo pri spodbujanju razvoja in učenja govora govorno šibkih otrok (velja za vse starosti otrok, vključenih v vrtec). Dodatne ure in s tem dodatne dejavnosti potekajo v času bivanja otrok v vrtcu, torej tudi v času izvajanja kurikula.
- *Število dodatnih ur je sledeče:*
 - 2 šolski uri tedensko za poučevanje tujega jezika (priporočljiva je delitev ur na vsaj dve enoti, npr. dvakrat tedensko 45 minut);
 - 2 šolski uri tedensko za poučevanje slovenščine (priporočljiva je delitev ur na vsaj dve enoti, npr. dvakrat tedensko 45 minut);
 - 1 šolska ura tedensko za poučevanje materinščine otrok;
 - 2 šolski uri tedensko za učenje govora govorno šibkih otrok.
- Izvajanje vseh navedenih dodatnih ur na področju jezika zagotovi država oz. občina.
- Tuji jezik, slovenščino in materinščino otroke poučujejo ustrezno usposobljeni strokovnjaki (merila določijo jezikoslovne stroke), dodatno učenje govora pa izvaja vzgojitelj predšolskih otrok; za te namene dobi vrtec dodatna sredstva.
- V vrtcu se poučuje en tuji jezik, in sicer praviloma angleščino. Poučuje se lahko tudi nemščino, kjer je ta jezik posebnega pomena – to na predlog lokalnih skupnosti določi pristojno ministrstvo.
- Za poučevanje tujega jezika, slovenščine in materinščine za otroke, katerih materinščina ni slovenščina ter za učenje govora za govorno šibke otroke morajo biti pripravljena in na Strokovnem svetu za splošno izobraževanje sprejeta vsebinska in metodična izhodišča, ustrezni učni pripomočki in gradiva (pripravijo jih jezikoslovne stroke v povezavi z razvojnopsihološko in pedagoško stroko).

4.3 Pogoji za izvajanje predšolske vzgoje: strukturni kazalci kakovosti

V osemdesetih letih prejšnjega stoletja so v okviru *Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj* (OECD) ter *Ameriškega nacionalnega združenja za edukacijo mlajših otrok* (NAEYC), pozneje pa tudi v okviru EU potekale raziskave in projekti, ki so se in se še ukvarjajo z opredelitvijo kazalcev kakovosti predšolske vzgoje v vrtcih. Raziskovalci so med različne dejavnike, ki pomembno vplivajo na otrokov razvoj in učenje, umestili tudi kakovost vrtca kot institucije.⁴⁸

Slovenske avtorice⁴⁹ so v okviru raziskave z naslovom *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu* opredelile temeljne ravni, področja in kazalce kakovosti v vrtcih. Ob upoštevanju sistemskih in vsebinskih rešitev v slovenskih vrtcih, so se odločile za oblikovanje treh ravni kakovosti; znotraj teh pa so opredelile ožja vsebinska področja in kazalce kakovosti. V nadaljevanju besedila bomo obravnavali le *strukturno raven* kakovosti vrtca, ki vključuje vhodne kazalce kakovosti. Le-ti opisujejo objektivne pogoje in možnosti, v katerih poteka predšolska vzgoja v vrtcu. Kazalci na tej ravni so pomembni pri interpretaciji podatkov na drugih ravneh, zlasti procesni ravni kakovosti.

Med kazalce kakovosti na področju organizacije dela in življenja v vrtcu, ki so povsod po svetu prepoznani kot ključni strukturni kazalci kakovosti predšolske vzgoje, sodijo: število otrok v oddelku, razmerje med številom otrok in odraslih v oddelku ter čas skupne prisotnosti vzgojitelja in pomočnika vzgojitelja v oddelku. V Sloveniji je število otrok v oddelku predpisano na nacionalni ravni. V oddelkih prvega starostnega obdobja je lahko do 12, v oddelkih drugega starostnega obdobja pa do 22 otrok.⁵⁰

Razmerje med številom otrok in odraslih v oddelku prvega starostnega obdobja je 6 ur dnevno 6 : 1 in štiri ure dnevno 11 : 1 v oddelku drugega starostnega obdobja. V vrtcih, ki uveljavljajo fleksibilni normativ pa je to razmerje (v enakem obsegu ur) 7 : 1 in 12 : 1. Navedena razmerja med številom otrok in odraslih (6 oz. 7 : 1 in 11 oz. 12 : 1) so zagotovljena le za čas skupne prisotnosti, kar pa lahko, npr. za otroke v oddelkih drugega starostnega obdobja pomeni manj kot polovico časa, ki ga dnevno preživijo v vrtcu.

Glede na podatke Statističnega urada Republike Slovenije⁵¹ povprečno število otrok na odraslo osebo v oddelku v slovenskih vrtcih z leti počasi upada. Le-to je v šolskem letu 2000/01 znašalo 8,6 otroka na odraslo osebo, v šolskem letu 2009/10 pa 8,2 otroka na odraslo osebo. V prvem

starostnem obdobju je bilo v šolskem letu 2009/10 povprečno 6,3 otroka na odraslo osebo, v 2. starostnem obdobju pa 9,4 otroka na odraslo osebo. V zadnjih letih raste število otrok na odraslo osebo v prvem starostnem obdobju, v drugem pa ostaja skorajda enako.⁵² Pri tem je potrebno posebej poudariti, da izračuni povprečnega števila otrok na odraslo osebo ne povedo veliko o pogojih v posameznem vrtčevskem oddelku, saj je lahko v enem oddelku drugega starostnega obdobja npr. 24, v drugem 20 otrok; hkrati pa izračunana razmerja veljajo samo za čas skupnega dela vzgojitelja in pomočnika vzgojitelja, ki pa ni enak času bivanja otroku v vrtcu.

Mednarodne primerjave⁵³ o številu otrok v oddelku in razmerju med številom otrok in odraslih v oddelku ter obsegu skupne prisotnosti vzgojitelja in pomočnika vzgojitelja v oddelku niso, praviloma zaradi nekaterih metodoloških pomanjkljivosti⁵⁴, v celoti primerljivi.

Države, s katerimi se glede organiziranosti predšolske vzgoje lahko primerja Slovenija (npr. Islandija, Finska, Norveška, Španija, Švedska), ne določajo najmanjšega in največjega števila otrok v oddelku na nacionalni ravni. Na Finskem priporočajo, naj v oddelku ne bo več kot 13 otrok,⁵⁵ na Švedskem pa priporočajo do 17 otrok.⁵⁶ Iz virov ni moč razbrati, za katere starostne skupine otrok so priporočila o normativih števila otrok v oddelku.

Prav tako v večini evropskih držav nimajo nacionalno določenih normativov o najvišjem številu otrok, za katere je odgovoren en strokovni delavec. Posamezne države bolj ali manj uspešno sledijo priporočilom mednarodnih združenj, kot sta npr. *EC Child Network*⁵⁷ in *Nacionalno združenje za edukacijo malih otrok* (NAENCY), katerih avtorji opozarjajo tudi na nujnost povezovanja obeh kazalcev, to je števila otrok v oddelku in razmerja med številom odraslih ter otrok v oddelku. Primerjalni podatki kažejo, da so bila dejanska razmerja med otroki (starimi 4 leta) in odraslimi naslednja: na Finskem 7 : 1; Islandija 8 : 1, Norveškem 9 : 1.⁵⁸ Slovenija ima torej manj ugodno razmerje med številom 4-letnih otrok in strokovnim delavcem v oddelku, kot npr. Finska, Islandija in Norveška.

V skladu z *Zakonom o vrtcih*⁵⁹ in *Pravilnikom o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje* (v nadaljevanju: *Pravilnik*)⁶⁰ mora imeti vzgojitelj izobrazbo, pridobljeno po študijskem programu za pridobitev izobrazbe najmanj prve stopnje, oziroma raven izobrazbe, pridobljene po študijskem programu, ki v skladu z zakonom ustreza izobrazbi najmanj prve stopnje, ustrezne smeri.⁶¹ V skladu s *Pravilnikom* je vzgojitelj predšolskih otrok lahko, kdor je končal višješolski ali visokošolski strokovni študijski program predšolska vzgoja. Vzgojitelj

predšolskih otrok je lahko tudi, kdor je končal univerzitetni študijski program in si pridobil strokovni naziv profesor ali univerzitetni študijski program s področja izobraževanja, umetnosti, humanističnih ved in družboslovja ali visokošolski strokovni ali univerzitetni študijski program iz socialnega dela in je opravil študijski program za izpopolnjevanje iz predšolske vzgoje. Ustrezno izobrazbo za pomočnika vzgojitelja ima, kdor je končal izobraževalni program srednjega strokovnega izobraževanja iz predšolske vzgoje ali ima zaključen četrti letnik gimnazije in opravljen izobraževalni program poklicnega tečaja predšolska vzgoja.⁶²

Svetovalni delavec mora imeti izobrazbo, pridobljeno po študijskih programih za pridobitev izobrazbe druge stopnje, oziroma raven izobrazbe, pridobljene po študijskih programih, ki v skladu z zakonom ustreza izobrazbi druge stopnje, ustrezne smeri in pedagoško izobrazbo. Organizator zdravstveno-higienskega režima in organizator prehrane morata imeti izobrazbo, pridobljeno po študijskih programih za pridobitev izobrazbe najmanj prve stopnje, oziroma raven izobrazbe, pridobljene po študijskih programih, ki v skladu z zakonom ustreza izobrazbi najmanj prve stopnje ustrezne smeri.⁶³

Delež vzgojiteljev z visoko strokovno izobrazbo se v naših vrtcih od leta 1997/98 počasi zvišuje. V šolskem letu 2004/05 je bilo v vrtcih zaposlenih 63 % vzgojiteljev s končano srednješolsko izobrazbo, 19 % vzgojiteljev z višjo izobrazbo in 16 % z visokošolsko izobrazbo. Ugodnejše pa je bilo stanje pri pomočnikih vzgojiteljev, saj je imelo v šolskem letu 2004/05 dokončano šolo za varuhe le še 12 % pomočnikov vzgojiteljev. V šolskem letu 2008/09 je imelo visoko strokovno izobrazbo ali univerzitetno izobrazbo le 35 % vzgojiteljev.⁶⁴

Primerjava stopnje izobrazbe, ki se zahteva za delo v vrtcu v drugih državah in pri nas, je otežena zaradi neenotnega sistema izobraževanja vzgojiteljev. Širše mednarodne primerjalne analize⁶⁵ pa vendarle kažejo, da v večini držav EU in OECD izobraževanje vzgojiteljev poteka na terciarni stopnji, bodisi v visokošolskih bodisi univerzitetnih programih. Izobraževanje traja od tri do štiri leta. V državah, ki imajo skupni vrtec (npr. Finska, Švedska, Norveška, Španija, Slovenija) je za vzgojitelje zahtevana terciarna stopnja izobrazbe, visokošolski strokovni ali univerzitetni študij, ne glede na to, v kateri starostni skupini otrok vzgojitelji delajo. Za razliko od Slovenije na Švedskem, Islandiji in v Španiji izvajajo izobraževanje vzgojiteljev na univerzitetni in ne na visokošolski strokovni ravni.

Med kazalce kakovosti sodi tudi velikost vrtca in velikost prostorov v vrtcu - neto zunanje in notranje igralne površine. V *Beli knjigi o vzgoji in*

*izobraževanju*⁶⁶ je zapisano, da naj v posameznem objektu vrtca ne bo več kot 5 oddelkov (otroci se poznajo, bolj učinkovito komunicirajo in se družijo; počutijo se bolj varne, oblikujejo večjo medsebojno pripadnost), in da mora imeti vrtec najmanj 3 m² notranje igralne površine na otroka, in sicer za vse starosti otrok. Načrtovani cilji, tako na ravni količine kot kakovosti igralne površine, niso doseženi. Na to kažejo podatki, da je v javnih samostojnih vrtcih na voljo 16,7 m² igrišča na otroka⁶⁷ in 2,79 m² igralnice in dodatnih prostorov na otroka,⁶⁸ kot tudi postopne spremembe ustreznega pravilnika, vselej pred uveljavitvijo določenih prostorskih normativov.⁶⁹

Pri novogradnjah, žal pa ne dovolj izrazito tudi pri prenovah starih vrtcev, je moč postopoma vse bolj prepoznati sporočilno in odprto gradnjo vrtcev, ki imajo tudi svojo lastno identiteto. Otrok s pomočjo prostora in v prostoru vstopa v aktiven odnos z okoljem; prostor in način, kako je le ta urejen, otroku daje možnosti za gibanje, socialne stike, izbiro prostora ter izbiro in menjavo dejavnosti, umik v zasebnost.

Stanje na tem področju je v drugih državah težko ocenjevati, ker nam dostopni podatki tega preprosto ne omogočajo. Razloga, zakaj je temu tako, sta lahko dva, in sicer države ne predpisujejo prostorskih standardov in normativov za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje v vrtcih, temveč jih oblikujejo na lokalni ravni. Tovrstni podatki pa praviloma niso dostopni v angleškem jeziku. Zapišemo pa lahko, da npr. na Islandiji vrtci najpogosteje delujejo v stavbah, ki so za to posebej oblikovane in zgrajene ter ponujajo možnost oblikovanja dovolj velike zunanje igralne površine, ki zagotavlja od približno 30 do 40 m² prostora na posameznega otroka. V notranjih prostorih mora biti na posameznega otroka zagotovljenih 6,5 m² prostora.⁷⁰ Na Švedskem so vrtci precej različne velikosti: najmanjši imajo le od 1 do 2 oddelka, največji pa 7 ali 8 oddelkov (lahko tudi 1 ali 2 oddelka za šolske otroke za varstvo po šoli). Največji vrtec vključuje približno 100 otrok, vendar to ni pogosto. Bolj tipični so vrtci z od 3 do 4 oddelki in okoli 50 do 60 otroki.⁷¹ Že ti posamični podatki kažejo, da sta velikost objekta in prostorski normativ obravnavana kot pomembna kazalca, ki prispevata k nudenju boljših bivalnih, igralnih in učnih pogojev v vrtcu.

Predlagane rešitve o pogojih za izvajanje predšolske vzgoje

- a) Optimalno število oddelkov v samostojnem vrtcu je trideset; od 6 do 8 oddelkov je optimalno število oddelkov v posameznem objektu, v katerem deluje samostojni vrtec. Vrtec pri osnovni šoli ne sme imeti več kot 9 oddelkov.

- b) Doseči je potrebno že predpisano kvadraturu notranje igralne površine na posameznega otroka v vrtcu, in sicer 4 m² oziroma najmanj 3 m² na otroka.
- c) Priporočila mednarodnih organizacij in analiza podatkov iz primerljivih evropskih držav, ki imajo skupni vrtec, o razmerju med številom otrok in odraslih v oddelku pokaže, da v Sloveniji še vedno ne moremo biti zadovoljni z normativi glede velikosti oddelkov in posledično z razmerji med številom otrok in odraslih v oddelku, zato je potrebno:
- v oddelk prvega starostnega obdobja vključiti največ 12 otrok in zagotoviti 9 ur dnevno razmerje 6:1 med številom otrok in odraslih v oddelku;
 - v oddelk drugega starostnega obdobja vključiti največ 20 otrok in zagotoviti 6 ur dnevno razmerje 10:1 med številom otrok in odraslih v oddelku.
- č) Zahtevana stopnja izobrazbe strokovnih delavcev v vrtcu:
- zahtevana stopnja izobrazbe ostane tako za vzgojitelje kot svetovalne delavce v vrtcu nespremenjena. Glede na dejstvo, da velik del vzgojiteljev v vrtcu še ne dosega visoke strokovne izobrazbe oz. končane prve stopnje izobrazbe, imajo pa bogate delovne izkušnje, bi kazalo s primernimi mehanizmi vzpodbuditi njihovo dodatno izobraževanje in s tem povečati delež vzgojiteljev z dokončano prvo stopnjo izobrazbe;
 - zahtevana stopnja izobrazbe za ravnatelje vrtcev je končana prva ali druga stopnja izobrazbe;
 - zahtevana stopnja izobrazbe strokovnih delavcev v družinskem varstvu je enaka vsaj zahtevani zaključeni stopnji izobrazbe pomočnika vzgojitelja.
- d) Normativ za svetovalne delavce v vrtcu je potrebno s 30 oddelkov zmanjšati na 20 vrtčevskih oddelkov na enega svetovalnega delavca. Proces svetovanja strokovnim delavcem v vrtcu in staršem v vrtec vključenih otrok ter pomoč otrokom v vrtcu je zaradi večje vključenosti otrok iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja (v to smer so naravnani še dodatni mehanizmi, ki jih predlagamo) in otrok s posebnimi potrebami ter bolj pluralne ponudbe programov in večje raznolikosti dejavnosti vse bolj celovita in zahtevna.

4.4 Financiranje vrtcev

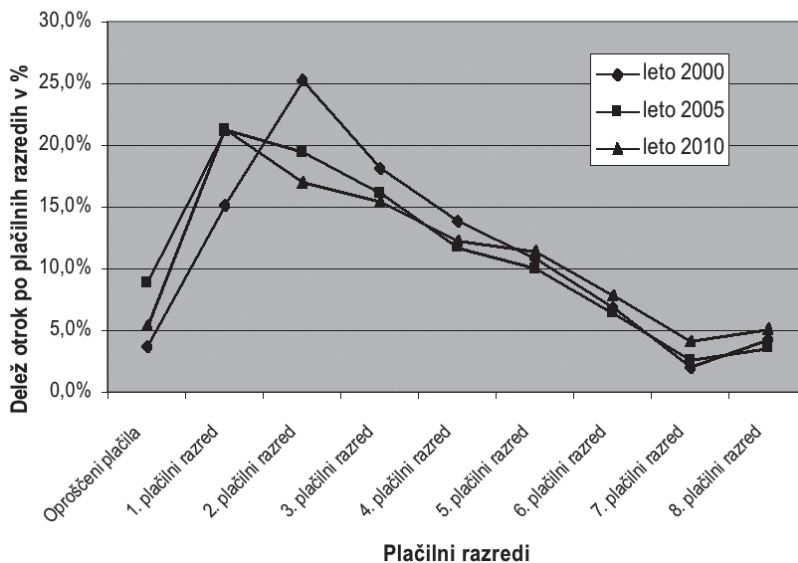
Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije⁷² so znašali javni izdatki (izdatki države in občine) za celotno formalno izobraževanje v % BDP v letih 2005: 5,67; 2006: 5,67; 2007: 5,19 in v letu 2008: 5,22; za predšolsko vzgojo⁷³ pa v letih 2005: 0,59; 2006: 0,62; 2007: 0,56 in v letu 2008: 0,49. V primerjavi z letom 2007 se je delež javnih izdatkov za formalno izobraževanje v BDP najbolj zmanjšal pri predšolski vzgoji, in sicer za 0,07 odstotne točke.

Financiranje vrtcev na lokalni in državni ravni v Sloveniji urejajo *Zakon o organizaciji in financiranju vrtcev* (1996), *Zakon o vrtcih* (1996) in *Spremembe in dopolnitve Zakona o vrtcih* (2008). Določeno je, da se vrtci financirajo iz javnih sredstev, sredstev ustanovitelja, plačil staršev ter donacij in drugih virov. Iz proračuna občine se vrtcem zagotavljajo sredstva v višini razlike med ceno programov⁷⁴ in plačilom staršev; sredstva za investicijsko vzdrževanje in sredstva za investicije v nepremičnine in opremo javnih vrtcev, lahko tudi za vrtce s koncesijo. Iz državnega proračuna se v skladu z normativi in standardi zagotavlja sredstva za oddelke v bolnišnicah, katerih dejavnost je namenjena območju države in polovico sredstev za plače in prejemke ter davke in prispevke za vzgojitelje v oddelkih vrtca, ki delujejo v drugih bolnišnicah, k delovanju katerih je dalo soglasje tudi ministrstvo, pristojno za predšolsko vzgojo; za oddelke predšolske vzgoje v zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, katerih ustanovitelj je država; plačilo višjih stroškov za oddelke, kjer se pri vzgojnem delu uporablja italijanski jezik oziroma kjer vzgojno delo poteka dvojezično, v slovenskem in madžarskem jeziku ter za oddelke otrok Romov; del sredstev za investicije v nepremičnine in opremo na narodno mešanih območjih. Leta 2008⁷⁵ je bilo določeno, da se iz državnega proračuna vrtcem zagotavljajo tudi sredstva za sofinanciranje plačil staršev, ki imajo v vrtec hkrati vključenega več kot enega otroka, in sicer v višini, ki je staršem določena kot plačilo za program vrtca, v katerega so vključeni mlajši otroci. Iz državnega proračuna se vrtcem zagotavlja tudi sredstva za sofinanciranje plačil staršev za otroka, ki je dopolnil starost treh let, v višini 50 % plačila, ki jim je v skladu z zakonom določeno kot plačilo za vrtec. Hkrati je bilo v prehodnih določbah določeno, da se sofinanciranje plačil staršev v višini 50 % uvede postopoma, in sicer v letu 2010 za otroke, ki so dopolnili starost petih let, v letu 2012 za otroke, ki so dopolnili starost štirih let in v letu 2014 za otroke, ki so dopolnili starost treh let. Kasneje je *Zakon o interventnih ukrepih zaradi gospodarske krize* najprej v letu 2009 odložil začetek sofinanciranja iz leta 2010 na 2011, nato pa še v letu 2010 iz leta 2011 na leto 2012. Deleži otrok, ki so bili vključeni

v vrtec kot drugi otrok iz družine po uveljavitvi določila o sofinanciranju plačila staršev, ki imajo hkrati vključenega več kot enega otroka, so sledeči: v letu 2008 14,5 %; v letu 2009 15,8 %; do junija leta 2010 17,3 %.⁷⁶

Plačila staršev ureja *Zakon o vrtcih* (1996) ter *Zakon o spremembah in dopolnitvah ZVrt* iz let 2000, 2003, 2008. Določeno je, da je osnova za plačilo staršev cena programa, v katerega je otrok vključen. Plačilo staršev določi občina na podlagi lestvice, ki starše razvršča v razrede, upošteva dohodek na družinskega člana v primerjavi s povprečno plačo na zaposlenega v Republiki Sloveniji in upošteva premoženje družine. Kot premoženje se šteje vse premično in nepremično premoženje, s katerim razpolaga družina.⁷⁷ Starši, ki prejema denarno socialno pomoč po predpisih o socialnem varstvu, so oproščeni plačila. Podrobneje je plačilo staršev opredeljeno s *Pravilnikom o plačilih staršev za programe v vrtcih* (1996) in kasnejših spremembah pravilnika (1998, 2006) ter *Zakonom o uveljavljanju pravic iz javnih sredstev* (2010), ki omogoča občinam, da na podlagi lestvice razvršča plačila staršev v posamezne plačilne razrede. V posameznem plačilnem razredu je določen odstotek plačila staršev. Lestvica ima osem plačilnih razredov: najnižje plačilo je plačilo v prvem plačilnem razredu, in sicer 10 %, najvišje pa je plačilo v osmem plačilnem razredu, in sicer 80 % cene programa (polno plačilo). Meje dohodkov (povprečni mesečni dohodek na osebo) za ugotavljanje višine plačila vrtcev oziroma uvrstitev v dohodkovni razred se z leti spreminjajo.

Delež otrok po plačilnih razredih



Slika 6: Prikaz deležev otrok v plačilnih razredih v letih 2000, 2005, 2010.

Opomba: leta 2000 je bil delež plačila staršev za prvi razred 15 % in ne 10 %, tako kot je bilo ostala leta.

Vir: Ministrstvo za šolstvo in šport.⁷⁸

Kot je razvidno s slike 6, je bilo vsa leta več kot 50 % otrok vključenih v prve tri plačilne razrede in razred, v katerem so oproščeni plačila.

Iz mednarodnih primerjav⁷⁹ je razvidno, da so v različnih državah za vrtce odgovorna različna resorna ministrstva s področja socialnega varstva, zdravstva, šolstva in da gre tudi za princip deljene odgovornosti, če gre za varstvene in edukacijske vrtce. Odgovornost je deljena tudi na različne ravni politik: državno, regionalno in lokalno. V primerjanih državah je moč zaslediti trend decentralizacije, ki je utemeljena z večjo vpetostjo v lokalno okolje in bolj uspešnimi prilagoditvami potrebam staršev v posameznih okoljih. V večini držav EU gre za tri vire financiranja: javna sredstva, sredstva staršev in sredstva delodajalcev. Javni izdatki za predšolsko vzgojo se v državah EU gibljejo od 0,4 % do 1,0 % v BDP (povprečje 27 držav EU je 0,5 %) in so kar v nekaj državah precej višji kot v Sloveniji, npr. na Islandiji (1 %), Danskem (0,9 %), Švedskem (0,6 %), v Belgiji (0,7 %), Bolgariji (0,8 %).⁸⁰ Iz javnih sredstev so v vseh državah financirani edukacijski vrtci, torej vrtci za otroke od tretjega leta starosti dalje, precej nižji pa je delež javnih sredstev za varstvene vrtce, npr. v Veliki Britaniji so varstveni vrtci financirani le iz zasebnega sektorja. Razlike v organiziranosti vrtcev se kažejo tudi v plačilih staršev za vrtec, ki so med seboj težko neposredno primerljiva, saj starši v vrtcih plačujejo različne dele programov oziroma različne usluge. V edukacijskem vrtcu npr. v Franciji, starši plačujejo le prehrano, pri tem je upoštevana socialna lestvica; v Angliji imajo iz javnih sredstev brezplačno zagotovljeno določeno število ur programa, in sicer 15 ur/tedensko 38 tednov letno;⁸¹ na Finskem je za starše brezplačna priprava na šolo. V varstvenem vrtcu starši v vseh državah plačujejo vse elemente programa, seveda upoštevajoč dohodke in premoženje staršev. V skupnem vrtcu je npr. na Švedskem za starše brezplačna vključenost otrok v vrtec od 4. leta starosti do vstopa v šolo, in sicer 525 ur letno oziroma 3 ure tedensko. Brezplačnih vrtcev (izvajanje kurikula, prehrana, varstvo ...) za vse starše otrok vseh starosti (od zaključka porodniške do vstopa v šolo) nismo zasledili v nobeni od primerjanih držav. Deleži plačila staršev so med državami precej različni in znašajo največ od 10 % do 30 % cene programa, pri čemer se v zadnjih desetih letih v večini držav močno prizadevajo, da bi delež plačila staršev znižali in ga omejili z določenim najvišjim deležem oziroma zneskom.⁸² Primerjave o deležu plačila predšolske vzgoje v povprečno bruto plači v državah OECD⁸³ kažejo, da je delež v bruto plači od npr. 6 % v Španiji in na Švedskem, 8 %

na Danskem in Finskem, 19 % na Portugalskem, 29 % na Nizozemskem in največ, 34 % v Franciji. Primerljiva analiza za slovenske otroke pokaže, da je v Sloveniji vzpostavljena ena najvišjih stopenj progresivnosti plačil staršev za predšolsko vzgojo v vrtcu (višja je le v Franciji in Švici) ter da so dejanska plačila slovenskih staršev v povprečju nižja od povprečja plačil v državah OECD, medtem ko je za starše s povprečnim ter nadpovprečnim osebnim dohodkom dejansko plačilo staršev v Sloveniji med najvišjimi.⁸⁴

Predlagane rešitve za financiranje vrtcev

V ozadju predlaganih rešitev je upoštevano dejstvo, da med pomembne cilje predšolske vzgoje v Sloveniji sodi dvig deleža v vrtec vključenih otrok, starih tri leta in več. Vendar zgolj doseganje tega cilja ni zadostno, če je povezano z nižanjem že dosežene kakovosti v vrtcih oziroma ne zadostnim spodbujanjem razvoja področja. Pri predlaganih rešitvah se sledi nekaterim v uvodu zapisanim načelom tudi s predlogom vsaj deloma namensko ciljanega financiranja, ki v večji meri upošteva značilnosti konkretnega vrtca/konkretnih vrtcev in otrok, ki so vključeni v vrtec/vrtce.

- a) V predhodnih poglavjih zapisane sistemske rešitve (npr. tuji jezik eno leto pred vstopom v šolo; dodatne ure za slovenščino kot tuji jezik za neslovenske otroke, materinščino za otroke, katerih materinščina ni slovenščina, dodatno učenje govora za otroke iz socialno in ekonomsko šibkega okolja) zahtevajo dodatna javne izdatke za predšolsko vzgojo v vrtcih. Predlagano ciljno razporejanje sredstev pomeni, da npr. vrtec, v katerem je velik delež otrok, ki prihajajo iz socialno in kulturno nesposobnega okolja, dobi dodatna javna sredstva za izvajanje dejavnosti, ki so potrebna za dodatno učenje govora. Država tudi zagotovi financiranje programov v vseh bolnišničnih oddelkih v celoti, pri čemer dovoljuje fleksibilni normativ za oblikovanje oddelka, ki je povezan s starostjo otrok (lahko tudi mlajši šolski otroci) in njihovo boleznijo.
- b) Prednost pri vključitvi v vrtec imajo poleg otrok s posebnimi potrebami tudi otroci, ki prihajajo iz socialno-ekonomsko manj spodbudnega okolja in prejemajo socialno denarno pomoč, če so jih starši vpisali v vrtec.
- c) Plačila staršev. Pri določanju deleža cene programov, ki ga plačajo starši, je treba v največji možni meri slediti pravični razporeditvi staršev v plačilne razrede. Potrebno je zagotoviti preglednost in stabilnost pri ugotavljanju premoženja staršev otrok, vključenih v

vrtec in popraviti oziroma spremeniti lestvico plačilnih razredov. Možnosti sta dve:

- pri sedaj veljavni osemstopenjski lestvici plačilnih razredov je potrebno ustrezno prilagoditi meje razredov oziroma prehode med njimi ter zmanjšati progresivnost plačevanja za starše s povprečnimi in nadpovprečnimi dohodki;
 - oblikovati lestvico z manjšim številom razredov, ki bo odpravila zgoraj navedene pomanjkljivosti, pri tem pa ohranila 80 % plačila cene programa kot najvišji delež plačila staršev.
- č) Starši so pri plačilu vrtca za drugega oziroma vsakega naslednjega otroka, sočasno vključenega v vrtec, deležni ugodnosti. Za drugega otroka, vključenega v vrtec, plačajo 50 % cene programa, za tretjega in vsakega naslednjega pa 25 % cene programa, upoštevajoč razporeditev v plačilni razred.



*Za celovito razumevanje zasnove vrtcev je treba brati tudi besedilo, predstavljeno v poglavjih o otrocih s posebnimi potrebami in o zasebnem šolstvu. Koncept ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vrtcih je razložen v knjigi *Kakovost v slovenskem šolstvu* (2011) (ur. Ž. Kos Keckojevič in S. Gaber).*

5 NASTAJANJE ZASNOVE

Zasnovo predšolske vzgoje v vrtcih je pripravila *Področna strokovna skupina za vrtce* (PSS za vrtce) v sestavi red. prof. dr. Ljubica Marjanovič Umek (predsednica), doc. dr. Urška Fekonja Peklaj, doc. dr. Andreja Hočevnar, izr. prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, in v začetni fazi oblikovanja osnovnih predlogov rešitev tudi doc. dr. Nada Turnšek. PSS za vrtce je 12. 5. 2009 imenovala *Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (NSS).

Članice PSS za vrtce so ob upoštevanju izsledkov novejših domačih in tujih raziskav s področja predšolske vzgoje v vrtcih in mednarodnih primerjalnih analiz o vrtcih ter veljavnih konceptualnih in zakonskih rešitev pripravile predlog ključnih problematik, o katerih bi bili potrebni ponovni razmisleki, dopolnitve in posodobitve ali spremembe. O evidentiranih problematikah je oktobra 2009 potekala razprava z ravnateljicami in ravnatelji na *XV. Strokovnem srečanju ravnateljic in ravnateljev vrtcev v Portorožu*. Izkazalo se je, da je o nekaterih pomembnih vprašanjih in problematikah

pre/malo podatkov, zato je PSS za vrtce načrtovala in januarja 2010 izvedla dve raziskavi, v kateri je vključila vse slovenske vrtce. Pripravila je *Vprašalnik za jezike v vrtcu* in *Vprašalnik o organizaciji dela in vrtčevskih programih*. Svoja stališča in izkušnje so posredovali ravnatelji, vzgojitelji ter starši v vrtce vključenih otrok obeh starostnih skupin.

PSS za vrtce je prve osnutke rešitev usklajevala z drugimi področnimi skupinami, in sicer s PSS za načela v vzgoji in izobraževanju, PSS za jezik v izobraževanju, PSS za izobraževanje učiteljev in PSS za finance in regionalizacijo.

O osnutkih rešitev je maja 2010 potekala razprava v kabinetu ministra in nato še na upravnem odboru Skupnosti vrtcev. Preko UO Skupnosti vrtcev so bili osnutki rešitev posredovani v vrtce in v mesecu juniju je PSS za vrtce prejela pisne pripombe, predloge, pobude iz vseh 10 regijskih aktivov Skupnosti vrtcev.

PSS za vrtce je na osnovi vseh zbranih kritičnih pripomb in vprašanj oblikovala predlog rešitev za predšolsko vzgojo v vrtcih, ki ga je posredovala v obravnavo in potrditev na NSS 16. 6. 2010. Sledila je redakcija besedila in predstavitev ter obravnava predlogov rešitev na XVI. *Strokovnem srečanju ravnateljic in ravnateljev vrtcev v Portorožu* (oktobra 2010).

Končna oblika besedila je bila pripravljena po pridobljenih recenzijah, ki so jih posredovale dr. Zlatka Cugmas, dr. Tina Kavčič in dr. Mojca Kovač Šebart.

Po javni razpravi v mesecu aprilu 2011 je PSS za vrtce pripravila predlog spremembe predlaganih rešitev, ki je bil potrjen na seji NSS 18. 5. 2011.

6 LITERATURA

- Amerijck, G. (2009). France: Main types of earlychildhood education and care services for children beloww school age. Bruselj: Universite libre de Bruxelles.
- Analiza izvajanja Pravilnika o plačilih staršev za programe v vrtcih v letih 2000, 2005 in 2010. Interno gradivo (2010). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Andersson, B. E. (1992). Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen years-old Swedish schoolchildren. *Child Development*, 63, št. 1, str. 20–36.
- Aplikacije PŠV – prosta mesta. Interno gradivo (2010). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E. in Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, št. 2, str. 339–357.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

- CESifo DICE Report 3/2005. Childcare services (2010). Pridobljeno 5. 10. 2010, na strani: <http://www.cesifo-group.de/pls/guestci/download/CESifo%20DICE%20Report%202005/CESifo%20DICE%20Report%203/2005/dicereport305-db6.pdf>.
- Curriculum for the pre-school Lpfö 98 (2006). Stockholm: AB Danagards Grafiska.
- Deleži otrok, ki so bili vključeni v vrtec kot drugi otrok iz družine. Interno gradivo (2010). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Dolanc, A. (1970). Varstvo in vzgoja predšolskih otrok. V: Osnovna šola na Slovenskem 1869–1969 (zbornik). Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 663–693.
- Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities (2009). Bruselj: Eurydice.
- Financiranje vrtcev v državah EU. Primerjalni pregled. Interno gradivo (2007). Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije.
- Finnish national board of Education. Pre-primary education (2009). Pridobljeno 13. 1. 2009, na strani: http://www.oph.fi/english/education/pre-primary_education.
- Free early learning for three and four year olds (2009). Pridobljeno 15. 12. 2009, na strani: http://www.direct.gov.uk/en/Parents/Preschooldevelopmentandlearning/NurseriesPlaygroupsReceptionClasses/DG_10013534.
- Grginič, M. (2006). Porajajoča se pismenot. Domžale: Izolit.
- Hočevar, A. (2009). Strokovne dileme v zvezi z zakonsko rešitvijo instituta varuhinje predšolskih otrok. *Sodobna pedagogika*, št. 5, str. 86–108.
- Hwang, C. P., Broberg, A. in Lamb, M. E. (1991). Day care for young children in Sweden. V: Melhuish, E. C. in Moss, P. (ur.), *Day care for young children. International perspectives*. London, New York: Routledge, str. 75–101.
- Immervoll, H. in Barber, D. (2005). Can parents afford to work? Childcare costs, tax-benefit policies and work incentives. Pariz: OECD.
- Kaga, Y., Bennett, J. in Moss, P. (2010). Caring and learning together. A cross-national study on the integration of early childhood care and education with education. Pariz: UNESCO.
- Key data on education in Europe (1999/2000). Bruselj: Evropska komisija.
- Key data on education in Europe (2005). Bruselj: Evropska komisija.
- Key data on education in Europe (2009). Bruselj: Evropska komisija.
- Key data on teaching languages (2008). Bruselj: Eurydice.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lamb, M. E. (1997). Nonparental child care: Context, quality, correlates. V: Damon, V. W., Siegel, I. E. in Reninger, K. A. (ur.), *Handbook of child psychology: Vol 4. Child Psychology in Practice*. New York: Wiley, str. 73–134.
- Loeb, S., Fuller, B., Kagan, S. L. in Carrol, B. (2004). Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development*, 75, št. 1, str. 47–65.
- Marjanovič Umek, L. (ur.) (2001). *Otrok v vrtcu. Priročnik h kurikulu za vrtce*. Maribor: Založba Obzorja.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2006). Učinek vrtca na otrokov govorni razvoj: slovenska vzdolžna študija. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 5, str. 44–64.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2008). Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in učenje. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Bajc, K. (2005). Pogled v vrtec. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Hočevar, A., Lepičnik Vodopivec, J. in Turnšek, N. (2009 a). Organizacija predšolske vzgoje in programi v vrtcu. Interno gradivo. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Hočevar, A., Lepičnik Vodopivec, J. in Turnšek, N. (2009 b). Jezik v vrtcu. Interno gradivo. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T. in Poljanšek, A. (2002). Kakovost v vrtcih. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U. in Kavčič, T. (2003). Kurikulum za vrtce: učinki na področju komunikacije in socialnoemocionalnega razvoja otrok. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 5, str. 48–73.
- NICHD Early Child Care Research Network (1996). Characteristics of infant child care. Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, št. 3, str. 296–306.
- NICHD Early Child Care Research Network (1999). Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health*, 89, str. 1072–1077.

- NICHD Early Child Care Research Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, str. 960–980.
- Nursery and childcare funding (2010). Pridobljeno 18. 12. 2010, na strani: http://www.towerhamlets.gov.uk/lgs/851-900/888_early_years_and_childcare/nursery_and_childcare_funding.aspx.
- OECD family database (2010). Pridobljeno 14. 10. 2010, na strani: <http://www.oecd.org/els/social/family/database>.
- Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.) (1996). *The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.
- Pavlič, S. (1984). Razvoj predšolskih ustanov na Slovenskem: 1834–1918. *Šolska kronika. Zbornik za zgodovino šolstva in prosvete*, 17, str. 37–52.
- Pižorn, K. (ur.) (2009). *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Podatki Statističnega urada Republike Slovenije (2009). Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Podatki Statističnega urada Republike Slovenije (2010). Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Podlessek, A., Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2010). Izračuni o deležih otrok, vključenih v vrtec, glede na izobrazbo njihovih staršev. Neobjavljeno gradivo. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Pravilnik o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje (2005). Uradni list Republike Slovenije, št. 75/2005.
- Pravilnik o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrtca (2000). Uradni list Republike Slovenije, št. 73/2000.
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje (2009). Uradni list Republike Slovenije, št. 77/2009.
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrtca (2005). Uradni list Republike Slovenije, št. 75/2005.
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrtca (2008). Uradni list Republike Slovenije, št. 76/2008.
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrtca (2010). Uradni list Republike Slovenije, št. 47/10.
- Pristavec-Dogič, M. (2006). *Financiranje predšolske vzgoje v EU. Primerjalni pregled*. Interno gradivo. Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije.
- Revizijsko poročilo o zagotavljanju predšolske vzgoje v letih od 2003 do 2006 (2007). Ljubljana: Računsko sodišče Republike Slovenije.
- Saksida, I. (2010). Pismenost (naj)majših – dileme, vprašanja, izzivi. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 1, str. 66–87.
- Seznam vrtcev in varuhov predšolskih otrok na domu (2010). Pridobljeno 4. 10. 2010, na strani: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/doc/Seznam_varuhov_predskolkih_otrok_na_domu.doc.
- Starting strong. Early childhood education and care (2001). Pariz: OECD.
- Starting strong II. Early childhood education and care (2006). Pariz: OECD.
- Statistične informacije. Izobraževanje (1999). Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Statistične informacije. Izobraževanje (2002). Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Statistične informacije. Izobraževanje (2005). Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Statistične informacije. Izobraževanje (2006). Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Statistične informacije. Izobraževanje (2007). Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Statistične informacije. Izobraževanje (2008). Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Statistične informacije. Izobraževanje (2009). Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Statistične informacije. Izobraževanje (2010). Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Statistične informacije. Predšolska vzgoja in izobraževanje v vrtcih – končni podatki (2010). Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Število oddelkov v vrtcih. Interno gradivo (2010). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- The cost and funding of services for young children (1995). Bruselj: European Commission Network on Childcare and other Measures to Reconcile Employment and Family Responsibilities.
- The educational system in Iceland (2002). Reykjavik: Ministry of Education, Science and Culture.
- The European Union statistics on income and living conditions (EU-SILC) (2008). Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Turnšek, N. (2002). Stališča in pogledi vzgojiteljic na vzgojo in novi predšolski kurikulum – nekaj

- rezultatov preskusne faze raziskovanja. *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 70–92.
- Zakon o vrtcih (1996). Uradni list Republike Slovenije, št. 12/1996.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o vrtcih (ZVrt-B) (2003). Uradni list Republike Slovenije, št. 78/2003.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih (ZVrt-D) (2008). Uradni list Republike Slovenije, št. 25/2008.
- Zupancič, M. in Kavčič, T. (2007). Otroci od vrta do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Zupancič, M. in Kavčič, T. (2006). The age of entry into high-quality preschool, child and family factors, and development outcomes in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14, št. 1, str. 91–111.
- Wertsch, J. W. (1997). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA, London: Harvard University Press.
- Working for inclusion: An overview of European Union early years services and their workforce. Briefing on the working for inclusion research findings (2010). Pridobljeno 5. 11. 2010, na strani: http://www.childrenscotland.org.uk/docs/WFI_Res_Briefing_Jan10.pdf.

Opombe

- 1 Prvo otroško zavetišče je bilo v Ljubljani odprto leta 1834.
- 2 Takrat so se imenovali vzgojno-varstvene organizacije.
- 3 Več v: Dolanc 1970; Pavlič 1984.
- 4 NICHD Early Child Care Research Network 1996, 1999; Starting strong II. Early childhood education and care 2006.
- 5 Statistične informacije. Izobraževanje 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010.
- 6 Sklepi predsedstva Evropskega sveta sprejeti v Barceloni 15. in 16. marca, 2002.
- 7 Statistične informacije. Izobraževanje 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010.
- 8 OECD Family database 2010.
- 9 Key data on education in Europe 2009.
- 10 Statistične informacije 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010.
- 11 Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities 2009. Podatki o deležih triletnih otrok, vključenih v vrtec, veljajo za šolsko leto 2004/05, podatki o zaposlenosti mam pa za leto 2005.
- 12 Podatki za Slovenijo 1 in vse ostale države so za leto 2005. Podatki za Slovenija 2 so posebej izračunani iz evropske statistične baze The European Union statistics on income and living conditions (EU – SLIC) (2008) za šolsko leto 2007/08. Podlesek idr. 2010; Working for inclusion: An overview of European Union early years services and their workforce. Briefing on the working for inclusion research findings 2010.
- 13 Podlesek idr. 2010.
- 14 Več v: npr. Olson in Torrance (ur.) 1996.
- 15 Npr. Andersson 1992; Burchinal idr. 2000; Lamb 1997; Lazarus 1991; Loeb idr. 2004; NICHD Early Child Care Research Network 2000.
- 16 Več v: Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008; Zupancič in Kavčič 2007.
- 17 Marjanovič Umek idr. 2003.
- 18 Turnšek 2002.
- 19 Več v poglavju 4.1.
- 20 Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih 2003.
- 21 Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje 2009; Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih 2003; Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih 2008.
- 22 Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrta 2010.
- 23 Pravilnik o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrta 2000; Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrta 2005; Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrta 2008; Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrta 2010.
- 24 Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih 2008.
- 25 Hočevar 2009.

- 26 Seznam vrtcev in varuhov predšolskih otrok na domu 2010.
- 27 Pravilnik o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje 2005.
- 28 Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Hočevar, A., Lepičnik Vodopivec, J. in Turnšek, N. 2009. V analizo o dolžini poslovnega časa vrtcev je bilo vključenih 111 naključno izbranih vrtcev različnih geografskih okoljih.
- 29 Prvi statistični podatki o vključenosti otrok v različne programe, ki jih je določil Zakon o vrtcu (1996), so zbrani za šolsko leto 1998/99.
- 30 Statistične informacije. Izobraževanje 1999, 2002, 2005, 2010.
- 31 Španija ima vzporedno organizirano dva sistema predšolske vzgoje: ločene varstvene in edukacijske vrtce ter skupne vrtce.
- 32 Več v: Starting strong. Early childhood education and care 2001; Starting strong II. Early childhood education and care 2006.
- 33 Več v: Kaga idr. 2010.
- 34 Več v: Amerijck 2009; OECD Family Database 2010; Starting strong. Early childhood education and care 2001; Starting strong II. Early childhood education and care 2006.
- 35 Več v: CESifo DICE Report 3/2005. Childcare services 2010.
- 36 Več v: CESifo DICE Report 3/2005. Childcare services 2010; Nursery and childcare funding 2010.
- 37 Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Hočevar, Lepičnik Vodopivec in Turnšek 2009a. V raziskavo je bilo vključenih 127 ravnateljev in 818 staršev iz približno polovice naključno izbranih slovenskih vrtcev (gre za reprezentativni vzorec). Na vprašalnik Organizacija predšolske vzgoje in programi v vrtcu so odgovarjali ravnateljji vrtcev in po naključju izbrani starši otrok, vključenih v oddelke prvega in drugega starostnega obdobja. Podrobnejši podatki iz raziskave bodo objavljeni v posebni publikaciji.
- 38 Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih 2008.
- 39 Več v: Kaga idr. 2010; Starting strong. Early childhood education and care 2001; Starting strong II. Early childhood education and care 2006.
- 40 Več v: Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities 2009.
- 41 Marjanovič Umek (ur.) 2001.
- 42 Marjanovič Umek idr. 2003.
- 43 Marjanovič Umek in Fekonja 2006; Zupančič in Kavčič 2006.
- 44 Npr. Grginič 2006; Saksida 2010.
- 45 Več v: Key data on teaching languages 2008.
- 46 Več v: Pižorn (ur.) 2009; Wertsch 1997.
- 47 Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Hočevar, Lepičnik Vodopivec in Turnšek 2009b. V raziskavo je bilo vključenih 133 ravnateljev, 373 vzgojiteljev in 1281 staršev iz približno polovice naključno izbranih slovenskih vrtcev (gre za reprezentativni vzorec). Na vprašalnik Jezik v vrtcu so odgovarjali vzgojitelji otrok drugega starostnega obdobja in po naključju izbrani starši iz istih oddelkov. Podrobnejši podatki iz raziskave bodo objavljeni v posebni publikaciji.
- 48 Več v: Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008; Marjanovič Umek idr. 2005; Marjanovič Umek idr. 2002.
- 49 Marjanovič Umek idr. 2002.
- 50 Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtci (2003) je uzakonil fleksibilni normativ, ki določa, da lokalna skupnost lahko poveča število otrok v oddelku, za največ dva otroka; enako v prvem in drugem starostnem obdobju.
- 51 Statistične informacije. Predšolska vzgoja in izobraževanje v vrtcih – končni podatki 2010.
- 52 V obdobju med šolskimi leti 2005/06 in 2009/10 je število otrok prvega starostnega obdobja na odraslo osebo zvišalo od 5,8 otroka na odraslo osebo na 6,3 otroka v šolskem letu 2009/10. Število otrok drugega starostnega obdobja na odraslo osebo v tem časovnem obdobju pa je ostalo nespremenjeno – t. j. 9,4 otroka na strokovnega delavca vrtca (Statistične informacije. Predšolska vzgoja in izobraževanje v vrtcih – končni podatki 2010).
- 53 Primerjalne podatke je treba interpretirati z veliko mero previdnosti. Kažejo pa na nekatere skupne zakonitosti: število otrok je precej manjše v oddelkih, v katere so vključeni otroci do 3. leta starosti (najpogosteje od 8 do 12); v oddelkih z otroki od tretjega leta starosti dalje pa je najpogosteje od 20 do 25 otrok (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008).
- 54 Podatki so zbrani in združeni na osnovi s strani posameznih držav posredovanih odgovorov v vprašalnikih, ki so enaki za vse države, predšolska vzgoja in vrtci pa je znotraj države in med državami raznolika ter sistemsko in organizacijsko razvejana.

- 55 Finnish National board of Education. Pre-primary education 2009.
- 56 Curriculum for the pre-school Lpfö 98 2006.
- 57 EC Child Network (Starting strong 2001) je izdelal sledeča priporočila za razmerje med številom otrok in odraslih v oddelkih:
 če so otroci stari manj kot 1 leto: 4 : 1;
 če so otroci stari od 1 do 2 let: 6 : 1;
 če so otroci stari od 2 do 3 leta: 8 : 1;
 če so otroci stari od 3 do 6 let: 15 : 1.
- 58 Več v: Key data on education in Europe 2005. Navedeni podatki veljajo za šolsko leto 2003/2004.
- 59 Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih 2008.
- 60 Pravilnik o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje 2005; Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje 2009.
- 61 V šolskem letu 2007/08 je bilo v vrtcih zaposleno 118 svetovalnih in 156 drugih strokovnih delavcev (npr. organizatorji prehrane, organizatorji zdravstveno-higienskega režima, fizioterapevti itd.).
- 62 Pravilnik o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje 2005; Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje 2009.
- 63 Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih 2008.
- 64 Podatki Statističnega urada Republike Slovenije 2010. Gre za stopnjo izobrazbe, ki so jo dosegali diplomanti starih programov. Z uvedbo bolonjskega študija pa so se navedene stopnje izobrazbe pretvorile v prvo in drugo stopnjo izobrazbe.
- 65 Več v: Key data on education in Europe 1999/2000, 2005; Starting strong II. Early childhood education and care 2006.
- 66 Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 1995.
- 67 Pravilnik o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrtca 2000. Pravilnik v 8. členu določa, da mora igrišče meriti najmanj 15 m2, izjemoma manj, če so v neposredni bližini vrtca zelene površine, ki jih je mogoče uporabiti za igro, in do njih vodi varna pot.
- 68 Podatki Statističnega urada Republike Slovenije 2010. Dodatni prostor lahko vrtec nameni za povečanje igralne ali osrednjega prostora, v katerem lahko potekajo tudi gibalne dejavnosti oz. uredi več manjših dodatnih prostorov za dejavnosti otrok (Pravilnik o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrtca 2000).
- 69 Pravilnik o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrtca 2000. V 19. členu je določil, da mora vrtec imeti praviloma 4m2, vendar ne manj kot 3 m2 notranje igralne površine na otroka (tj. igralnica, dodatni in osrednji prostor za dejavnost otrok). Isti pravilnik je določil, da morajo vrtci oz. lokalne skupnosti standard 3 m2 notranje igralne površine na otroka zagotoviti najkasneje tri leta po začetku popolne uveljavitve zakona o osnovni šoli oz. tri leta od takrat, ko bodo vstopili v šolo vsi 6-letni otroci (tj. do 1. 9. 2006). Ta določba je bila s spremembo pravilnika leta 2005 in 2008 odložena na kasnejša leta. Predzadnja sprememba pravilnika je čas za uresničitev te določbe premaknila na 1. 9. 2010, če vrtci v določeni občini zaradi zagotovitve notranje igralne površine ne bi mogli sprejeti vseh vpisanih otrok in če lokalna skupnost nima zagotovljenih sredstev za ureditev prostorskih pogojev, ki jih določa pravilnik; pravilnik iz leta 2010 pa določa, da vrtci zagotovijo najmanj 2,35 m2 notranje igralne površine na otroka najkasneje do 1. 9. 2012 in najmanj 3 m2 notranje igralne površine na otroka do 1. 9. 2013.
- 70 The educational system in Iceland 2002.
- 71 Hwang idr. 1991.
- 72 Statistične informacije. Izobraževanje 2010.
- 73 Prikazani so le izdatki, povezani z izvajanjem programa za drugo starostno obdobje (ISCED o), so pa všteti izdatki za izvajanje programov drugega starostnega obdobja v vrtcih pri šolah (Statistične informacije. Izobraževanje 2010).
- 74 Cena programa vključuje stroške vzgoje, varstva in prehrane (Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih 2008).
- 75 Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih 2008.
- 76 Deleži otrok, ki so bili vključeni v vrtec kot drugi otrok iz družine 2010.
- 77 V Zakonu o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih (2003) je podrobneje opredeljeno tisto, kar šteje kot premoženje skladno s področnim zakonom.

- 78 Analiza izvajanja Pravilnika o plačilih staršev za programe v vrtcih v letih 2000, 2005 in 2010 2010.
- 79 Več v: Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities 2009; Financiranje vrtcev v državah EU. Primerjalni pregled 2007.
- 80 Podatki veljajo za leto 2006 in so vzeti iz publikacije Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities (2009). Na nekatere metodološke težave pri izračunu podatka za Slovenijo smo že opozorili.
- 81 Free early learning for three and four year olds 2009.
- 82 Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities 2009; The cost and funding of services for young children 1995. Medsebojne primerjave niso v celoti zanesljive, saj vse cene programov ne vključujejo enakih stroškov.
- 83 Več v: Immervoll in Barber 2005; Pristavec-Đogić 2006.
- 84 Analizo je opravilo Računsko sodišče Republike Slovenije. Podatki, ki veljajo za leto 2005 (za otroke, stare do 3 let), kažejo, da je najvišje možno plačilo staršev za predšolski vzgojo 30,9 % bruto povprečne plače proizvodnega delavca. Več v: Revizijsko poročilo o zagotavljanju predšolske vzgoje v letih od 2003 do 2006 in 2007. Analiza je narejena za otroke, stare od 2 do 3 let.

Osnovna šola

JANA KALIN

JANEZ KREK

ZDENKO MEDVEŠ

MILENA VALENČIČ ZULJAN

JANEZ VOGRINC

KAZALO

1. Razvoj osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji	109
2. Dosedanje konceptualne in zakonske rešitve OŠ ter razlogi za spreminjanje	110
3. Načela in cilji nadaljnjega razvoja osnovne šole	114
4. Predlagane rešitve	119
5. Nastajanje zasnove	169
6. Literatura	171

1 RAZVOJ OSNOVNOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA V SLOVENIJI

Sistemske dileme osemletke v Sloveniji

Zgodovino obveznega šolanja v zadnjih 70-ih letih najmočneje označuje uvedba osemletne enotne osnovne šole leta 1958, ki je izhajala iz optimističnih egalitarističnih socialnih pogledov, da je mogoče socialne razlike v družbi v veliki meri zmanjševati z odpravljanjem dualizma v šolskem sistemu. Čeprav je uvajanje osemletne osnovne šole spremljala zavest, da takšna šola ne more biti uniformirana, se je pri opredeljevanju prožnosti in raznovrstnosti bolj poudarjalo gospodarske in kulturne razlike, medtem ko so bile individualne, zlasti psihološke razlike med učenci, nekako zamolčane. Zato so se največje slabosti enotne osemletke kazale prav v nasprotovanju kakršnikoli obliki razločevanja (diferenciacije) učencev.¹ Politika je vztrajala na enotnih predmetnikih brez možnosti izbire, na skupnih oddelkih brez možnosti delitve (če izvzamemo športno vzgojo) ter na enotnih učnih načrtih brez razlikovanja ciljev, vsebin in standardov znanja po ravnih zahtevnosti.

Na podlagi empiričnih podatkov stroka že v 60-ih letih prejšnjega stoletja dokazuje, da je bila enotna šola bolj papirnata iluzija politike kot realnost, saj ni dosegla zastavljenih socialnih ciljev. Objektivne slabosti uniformiranosti pa so se izrazile v visokem osipu, kar je izsililo uvajanje določenih oblik diferenciacije, in sicer posebnih oblik dela z učno šibkejšimi učenci oziroma učenci iz nižjih slojev (dopolnilni pouk, podaljšano bivanje). Šele več kot desetletje kasneje se razvija tudi dodatni pouk za zmogljivejše učence, ki pa ni izvajan tako dosledno kot dopolnilna učna pomoč šibkejšim.

V 80-ih letih prejšnjega stoletja so se krepile težnje, da bi se programska uniformiranost osemletke zrahljala in bi se z vsebinsko širitvijo ponudbe vneslo v šolo več možnosti za upoštevanje individualnega razvoja in interesa otrok. Toda rešitve so se ponujale predvsem v razširjenem programu, zlasti z uvajanjem interesnih dejavnosti, šole v naravi in podobno, nikaikor pa ne v pouku obveznih predmetov, kar je obudilo strokovne diskusije o uvajanju večje diferenciacije v osnovno šolo. Toda slej ko prej je bilo ločevanje učencev pri rednem pouku nepresegljiv tabu tedanje doktrine o enotni osemletki.

Konceptualizacija devetletke

Novo etapo v razvoju obveznega šolanja pomeni reforma osemletke v devetletko v 90-ih letih prejšnjega stoletja. Z uvedbo devetletke

vstopajo otroci v osnovno šolo s šestim letom, šolska obveznost pa traja devet let. S sistemsko-razvojnega vidika je bistveno, da so bili z Zakonom o osnovni šoli 1996 preseženi trije tradicionalni doktrinarni tabuji enotne šole, in sicer z rešitvami, kot so: a) notranja diferenciacija pouka v celotni devetletki in pri vseh predmetih ter uvajanje fleksibilne diferenciacije v 6. in 7. oziroma elementov zunanje diferenciacije v 8. in 9. razredu pri pouku materinščine, matematike in tujega jezika, b) uvajanje obveznih izbirnih predmetov v obveznem delu programa ter c) priprava učnih načrtov s cilji in standardi znanja na več ravneh zahtevnosti (minimalni standardi, temeljni standardi, zahtevnejši standardi).

Razvoj osnovne šole po letu 2005 doživlja nekatere spremembe prav v navedenih treh sistemskih elementih, kar spet pokaže, da se prav ukrepi proti uniformiranemu programu še niso stabilizirali. Zakon o osnovni šoli iz leta 1996 prevzema filozofijo preteklosti, da naj konča osnovno šolo vsak otrok, vendar to filozofijo nadgrajuje z načelom upoštevanja in spoštovanja različnosti otrok in mladostnikov, iz česar je izpeljano tudi načelo o inkluzivnem izobraževanju oseb s posebnimi potrebami.

2 DOSEDANJE KONCEPTUALNE IN ZAKONSKE REŠITVE OSNOVNE ŠOLE TER RAZLOGI ZA SPREMINJANJE²

Doseganje kakovostnega znanja in izobraženosti

Za nadaljnji razvoj slovenske osnovne šole je ključnega pomena, da prihodnjim generacijam zagotavlja ustrezno splošno izobrazbo ter trajno in kakovostno znanje. Kakovost znanja je kompleksen pojem, ki z imperativom doseganja postavljenih ciljev in standardov znanja vključuje med drugim tudi oblikovanje osebnosti, oblikovanje nacionalne in kulturne identitete, razvijanje učnih navad, vzgojno delovanje itd.

Za ugotavljanje razvitosti šolskega sistema se uporabljajo različna merila in metode, med njimi tudi mednarodne primerjave uspešnosti šolanja, osipa, deležev generacije v izobraževanju v posameznih starostnih obdobjih in podobno. Če uporabimo najnovejše evropsko merilo uspešnosti osnovnega šolanja,³ to je odstotek prebivalstva med 18 in 24 letom, ki se ne izobražuje oz. usposablja, je Slovenija s 5,3 % takega prebivalstva v letu 2009 na drugem mestu. Pred njo je le Slovaška, približno enak delež takega prebivalstva imata Češka in Poljska, medtem ko je ta delež tudi v šolsko zelo razvitih evropskih državah, kot so npr. Finska, Danska, Švedska, Belgija, Avstrija, Nizozemska, Nemčija, Madžarska, dvakrat večji. V Sloveniji je ta značilni kazalec neuspešnosti osnovnega šolanja leta 2009

dvakrat manjši, kot je mejnik, ki naj bi ga evropske države po poprej citiranih sporočilih dosegle 2020 in naj bi znašal 10 % generacije med 18. in 24. letom.

Vsaj kar zadeva znanje pri temeljnih predmetih, mednarodne raziskave znanja dajejo upoštevanja vredne indikacije o učnih dosežkih in znanju učencev v posamezni državi, še posebej, če rezultate spremljamo več let in če upoštevamo rezultate na več področjih. V nadaljevanju zato navajamo nekaj podatkov, pri tem pri vseh raziskavah po mestu uvrstitve slovenskega dosežka v oklepaju navajamo število sodelujočih držav oziroma šolskih sistemov.

V dveh raziskavah TIMSS, izvedenih v letih 2003 in 2007, ki sta zajeli učence 4. razreda osnovne šole, so se slovenski učenci na področju matematike uvrstili na 22. (28) in 19. (36) mesto, na področju naravoslovja pa na 21. (28) in 18. (36) mesto. Tri raziskave TIMSS, ki so v letih 1999, 2003 in 2007 zajele učence 8. razreda, pokažejo naslednje rezultate: v matematiki 11. (38), 25. (50) in 12. (49) mesto, v naravoslovju 13. (38), 16. (50) in 8. (49) mesto. Tako v letu 2003 kot v letu 2007 so učenci na obeh predmetnih področjih pri primerjavi rezultatov učencev četrtega in osmega razreda dosegli boljše dosežke v osmem razredu.⁴

Raziskava bralne pismenosti PIRLS je leta 2001 in 2006 potekala v 4. razredu. Slovenski učenci so se uvrstili na 24. (35) in 28. (45) mesto.

Raziskava PISA je potekala leta 2006 in 2009, učenci so bili stari 15 let, torej v povprečju leto starejši od učencev pri raziskavi TIMSS. Najbolje so se uvrstili pri naravoslovju, na 12. (57) in 17. (65) mesto, pri matematiki na 19. (57) in 20. (65) mesto in pri bralni pismenosti na 20. (57) in slabše v letu 2009 na 31. (65) mesto.

Da se v mednarodnih empiričnih primerjalnih raziskavah ne uvrščamo med najboljše, a nad mednarodno povprečje, kaže tudi raziskava s področja državljanskega izobraževanja CIVED in ICCS. V letu 1999 so učenci dosegli 13. (28) in v letu 2009 15. (36) mesto. Če pa upoštevamo samo rezultate razvitih držav, je dosežek Slovenije v povprečju teh držav.

Dosežki slovenskih učencev v več raziskavah različnega tipa v različnih letih in na različnih predmetnih področjih kažejo podobno sliko. Slovenski učenci so nekoliko nad povprečjem, ne pa pri samem vrhu. Nadpovprečne rezultate dosegajo na področju naravoslovja, sledijo rezultati pri matematiki, v bralni pismenosti slabši rezultat prinaša zadnja raziskava, PISA 2009.

Ti dosežki v znanju opozarjajo, da se je z rezultati mogoče zadovoljiti le pri naravoslovju, kjer smo v prvi tretjini razvitih držav. Pri matematiki, predvsem pa pri bralni pismenosti, je treba rezultate temeljito analizirati, raziskati možne vzroke, ki so pripeljali do teh rezultatov in poiskati načine za doseganje kakovostnejših rezultatov. Moramo si postaviti cilj, da bodo učenci pri temeljnih predmetih, kot so matematika, bralna pismenost in naravoslovje, s svojimi dosežki v zgornji tretjini razvitih držav.

Razlogi za spreminjanje sistema pa izhajajo tudi iz sprememb zakonskih rešitev v zadnjem desetletju. Zasnova osnovne šole, ki jo je prinesla Bela knjiga leta 1995, tej je sledil Zakon o osnovni šoli leta 1996, je izhajala iz načel uvajanja sprememb v šolski sistem⁵ ter načel strukturiranja šolskega sistema, kjer posebej izpostavljajo načelo enakih možnosti ob upoštevanju individualnih razlik med otroki ter načelo pravice do izbire in do drugačnosti, načelo omogočanja uspešnega zaključka osnovne šole in nadaljevanja izobraževanja, načelo ohranjanja ravnotežja med raznimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja, načelo sodelovanja učenk oz. učencev, učiteljic oz. učiteljev in staršev, načelo integracije učencev in učenk z motnjami v razvoju, načelo ohranjanja splošnoizobraževalne naravnosti osnovne šole ter načelo avtonomnosti šole in strokovnosti učitelja oz. učiteljice.

Trajanje osnovne šole in začetek šolanja

Ena pomembnejših novosti v Beli knjigi (1995) je bilo podaljšanje obveznega osnovnega šolanja na devet let, kar je izhajalo iz ugotovitev primerjalnih študij, ki so pokazale, da se obvezno šolanje v večini razvitih držav začne s šestimi leti in traja devet let ali več, priprava na šolo pa je bila neenotna tako z organizacijskega kot vsebinskega vidika in kot taka ni dajala vsem otrokom dovolj možnosti za razvoj njihovih potencialov. Obvezno šolanje je bilo podaljšano navzdol za vse otroke, ki so v koledarskem letu vstopa v šolo dopolnili šest let. Sprememba je zahtevala tudi eno in pol pedagoške delavke oz. delavca na oddelek prvega razreda. Tako v prvem razredu osnovne šole hkrati poučujeta učitelj razrednega pouka in vzgojitelj predšolskih otrok, lahko pa tudi dva učitelja razrednega pouka. Drugi učitelj oz. vzgojitelj predšolskih otrok poučuje polovico ur pouka.⁶

Devetletna osnovna šola je razčlenjena na tri vzgojno-izobraževalna obdobja, ki so vsako zase razmeroma zaključena celota. Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje traja od 1. do 3. razreda, drugo vzgojno-izobraževalno obdobje od 4. do 6. razreda in tretje vzgojno-izobraževalno obdobje od 7. do 9. razreda.

Organizacija šolskega časa, program osnovne šole

Na osnovi primerjalnih študij šolskih sistemov je bila izpostavljena ugotovitev, da je tedensko oziroma letno število ur pouka, ki je obvezno za vse učenke in učence, pri nas manjše kot v večini drugih držav.⁷ Zakon o osnovni šoli je določil tedensko obveznost učenk in učencev v prvem triletju na največ 22 ur, v drugem triletju največ 26 ur in v tretjem triletju največ 30 ur. Ura pouka traja praviloma 45 minut. Pouk v šolskem letu traja največ 38 tednov po 5 dni v tednu. Program osnovne šole obsega obvezni in razširjeni program. Razširjeni program za učenke in učence ni obvezen, šola pa ga je dolžna ponuditi.⁸

Obvezni program vključuje pouk obveznih in izbirnih predmetov, dneve dejavnosti (kulturne, naravoslovne in športne dneve ter delovne akcije) in ure oddelčne skupnosti. V osnovni šoli so obvezni predmeti: slovenski jezik in italijanski ali madžarski jezik na narodno mešanih območjih, tuji jezik, zgodovina, zemljepis, državljanska in domovinska vzgoja ter etika, matematika, kemija, biologija, fizika, likovna vzgoja, glasbena vzgoja, športna vzgoja, tehnika in tehnologija ter gospodinjstvo. Obvezni predmeti se lahko povezujejo ali združujejo v predmetna področja.⁹

Poleg zagotavljanja splošne izobrazbe vsem učenkam in učencem v okviru obveznih predmetov je pomembna tendenca, ki jo kažejo primerjalne analize šolskih sistemov,¹⁰ da naj šola ponudi učencem tudi primeren del izbirnosti, torej predmetov, ki bi jih lahko izbrali glede na svoje interese in pričakovanja. Izbirni predmeti se poučujejo v tretjem triletju. Izbirni predmeti so razporejeni v dva sklopa: družboslovno-humanistični in naravoslovno-tehnični. Šola mora ponuditi pouk najmanj treh izbirnih predmetov iz posameznega sklopa. V okviru družboslovno-humanističnega sklopa mora šola ponuditi pouk tujega jezika, nekonfesionalni pouk o verstvih in etiki ter pouk retorike. Učenec med izbirnimi predmeti izbere tri predmete, od tega največ dva predmeta iz posameznega sklopa.¹¹ Na področje obveznih izbirnih predmetov, predvsem na manjšanje deleža izbirnosti v osnovnošolskem izobraževanju, so vplivale tudi nadaljnje spremembe zakona. Leta 2005 se je 17. členu Zakona o osnovni šoli dodal 4 odstavek, ki pravi: »Ne glede na določbo prejšnjega odstavka pa lahko učenec v 7., 8. in 9. razredu izbere le dva izbirna predmeta, od tega enega iz družboslovno-humanističnega in enega iz naravoslovno-tehničnega sklopa.« Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOSn-F) (2007) pa poleg tega, da med obveznimi predmeti uvede pouk iz dveh tujih jezikov,¹² hkrati skrcil število ur pouka, namenjenih izbirnim predmetom.¹³

Posebej je Bela knjiga (1995) predlagala, da se v predmetniku za prvo triletno poveča število ur, namenjenih poučevanju maternega jezika, hkrati pa naj se ustrezno uredi položaj maternega jezika v celotnem predmetniku, ker je ugotavljala, da je v številnih državah maternemu jeziku namenjen večji delež ur kot v Sloveniji.¹⁴ Pouk prvega tujega jezika se za učence in učence začne najkasneje v 4. razredu obveznega izobraževanja. To rešitev so v zadnjem desetletju postavili pod vprašaj poskusi uvajanja integriranega pouka tujega jezika.

Predlagamo, da trajanje obveznega osnovnošolskega izobraževanja in delitev na triletna ostaneta nespremenjena. Obvezno osnovnošolsko izobraževanje torej traja 9 let in se deli na tri vzgojno-izobraževalna obdobja: prvo traja od 1. do 3. razreda, drugo od 4. do 6. razreda in tretje od 7. do 9. razreda. Otroci se v OŠ vpisujejo s šestim letom starosti.

Predlagane spremembe na področju predmetnika, diferenciacije in ocenjevanja znanja so opisane v nadaljnjem besedilu v okviru posameznih vsebinskih sklopov.

3 NAČELA IN CILJI NADALJNJEGA RAZVOJA OSNOVNE ŠOLE

3.1 Načela

Načelo zagotavljanja splošne izobrazbe, kakovostnega in trajnega znanja

V času obveznega izobraževanja morajo vsi državljani dobiti kakovostno splošno izobrazbo in razviti sposobnosti za vseživljenjsko učenje. Osnovnošolsko izobraževanje je brezplačno in se financira iz javnih sredstev, saj ima vsakdo pravico do izobrazbe. Osnovna šola je splošno-izobraževalna institucija, učencem mora posredovati znanje naravoslovnih, družboslovnih in humanističnih ved, matematike in tehničnih ved. Zagotoviti je treba pluralizem znanosti v izobraževanju. Učenci morajo razviti različne vrste pismenosti (jezikovno, matematično, naravoslovno, družboslovno, umetniško, tehniško, gibalno, informacijsko) in doseči znanje, primerljivo z znanjem učencev v razvitih državah, ki izkazujejo najboljše šolske dosežke. Živimo v družbi stalnih sprememb, zato se morajo učenci naučiti učiti se in razviti odgovornost za vseživljenjsko učenje. Pridobiti morajo znanje, ki ga potrebujejo za nadaljnje izobraževanje in delovanje v družbi.

Načelo spodbujanja otrokovega razvoja

Šola z organiziranjem različnih dejavnosti spodbuja skladni telesni, gibalni, spoznavni, socialni in čustveni razvoj otrok. Podlaga zanj so ustrezno zasnovan predmetnik in učni načrt ter učinkovito izpeljan pouk ter ostale dejavnosti. Pri tem imajo pomembno vlogo dejavnosti, ki se organizirajo v okviru obveznega in razširjenega programa (npr. interesne dejavnosti, neobvezni izbirni predmeti) osnovne šole. Za spodbujanje učenčevega optimalnega razvoja je treba spoznati njegove zmožnosti, predznanje, interese, spoznavne stile, načine učenja ter te razlike in zakonitosti razvoja upoštevati pri pouku ter izvajanju drugih dejavnosti. Pomembno je razvijati učenčevo motivacijo in odgovornost za sodelovanje pri pouku ter za vseživljenjsko učenje. Za kasnejše poklicno in družbeno delovanje je pomembno, da si učenci pridobijo spretnosti medsebojnega sodelovanja, za kar si šola prizadeva s spodbujanjem medvrstniške učne in druge pomoči ter prostovoljstva med učenci.

Načelo enakih možnosti in optimalnega razvoja posameznika

Vzgojno-izobraževalno delo je treba organizirati tako, da bodo možnosti za optimalen razvoj imeli vsi učenci. Pri tem je treba nameniti posebno pozornost otrokom s posebnimi potrebami, ki imajo odločbo o usmeritvi, in otrokom, ki so nadarjeni na različnih področjih (na splošnem intelektualnem, ustvarjalnem, učnem, umetniškem in telesno-gibalnem področju). Zaradi individualnih razlik med učenci je treba zagotoviti pestro ponudbo dejavnosti in uporabo različnih učnih pristopov. Vsaka šola mora biti kadrovske usposobljena, tako da čim bolj spodbuja kakovostno delo z nadarjenimi učenci. Svetovanje učencem in staršem mora biti načrtovano tako, da bodo vsi starši, ne glede na izobrazbo, znali izkoristiti ponudbo šole in tako prispevali k zmanjševanju razlik med učenci, ki so povezane z njihovim socialno-kulturnim in jezikovnim okoljem.

Načelo nudenja takojšnje pomoči učencem, ko imajo težave

Vzgojno-izobraževalno delo v šoli je treba organizirati tako, da bodo vsi učenci, ko imajo kakršnekoli težave (npr. težave pri učenju, čustvene in vedenjske težave, govorne težave, težave zaradi bolezni itd.), takoj dobili ustrezno pomoč. Za nudenje ustrezne pomoči morajo biti učitelji in šolski svetovalni delavci ustrezno usposobljeni. Vsaka šola mora biti kadrovske usposobljena za nudenje pomoči otrokom, ki imajo težave. Pri zagotavljanju pomoči učencem se šole povezujejo tudi z zunanjimi inštitucijami (npr. s svetovalnimi centri, zdravstvenimi domovi, centri za socialno delo itd.).

Načelo sodelovanja strokovnih delavcev šole s starši

Za doseganje optimalnega razvoja učencev je nujno sodelovanje strokovnih delavcev šole s starši učencev. S starši je treba doseči soglasje o temeljnih ciljih vzgojno-izobraževalnega dela in dogovor, da si bodo za doseg teh ciljev prizadevali vsi. Učitelji staršem sproti posredujejo povratno informacijo (na govorilnih urah, roditeljskih sestankih) o učenčevem znanju, vedenju, odnosu do šole, spoštovanju pravil, sodelovanju v oddelčni in šolski skupnosti ipd. Starši učiteljem sproti posredujejo informacije, ki bi lahko vplivale na učenčevo delovanje v šoli. Učitelji in šole pri prizadevanjih za uspešnost učenčevega dela potrebujejo podporo staršev. Pri sodelovanju strokovnih delavcev šole in staršev je treba zagotoviti varovanje zasebnosti obojih in jasno začrtati meje strokovnih odločitev učitelja, na katere starši nimajo pravice vplivati.

Načelo razvijanja komunikacijskih sposobnosti učencev

Za uspešno delovanje v družbi so zelo pomembne komunikacijske sposobnosti. Učenci morajo razviti sposobnost sporočanja in izražanja v slovenskem jeziku. Poleg znanja materinega jezika morajo razviti tudi sposobnosti komuniciranja v tujih jezikih. Učenje tujih jezikov je treba omogočiti zgodaj; ob upoštevanju individualnih razlik med učenci pa mora šola zagotoviti možnosti, da se učno zmožnejši učenci učijo več tujih jezikov. Učenci morajo imeti možnost izbire učenja različnih tujih jezikov. Posebno mesto morajo imeti tudi materni jeziki učencev, katerih materinščina ni slovenščina.

Načelo sodelovanja šole z okoljem

Šola je pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti vpeta v neposredno okolje. Svojo ponudbo dopolnjuje in bogati s sodelovanjem z inštitucijami (gledališča, muzeji, galerije, knjižnice in druge kulturne ustanove, športna in druga društva, raziskovalne organizacije, gospodarstvo, socialne inštitucije) ter s posamezniki iz okolja (umetniki in ustvarjalci, znanstveniki, športniki, gospodarstveniki) ter skrbi za stalno partnersko povezovanje z drugimi vzgojno-izobraževalnimi inštitucijami (vrtci, srednjimi šolami). V okviru spoznavanja sveta poklicev šola učencem nudi spoznavanje narave dela v različnih poklicih ter možnosti izobraževanja in usposabljanja doma in v tujini. Pri učencih razvija veščine za načrtovanje in vodenje poklicne oziroma delovne kariere.

Načelo razvijanja odgovornega odnosa do ljudi in okolja

Šola je prostor, v katerem se srečujejo posamezniki različnih narodnosti, socialno-kulturnih okolij, etičnih skupin, veroizpovedi, svetovnonazorskih prepričanj ipd. Vzgojno-izobraževalno delo je treba

organizirati tako, da bo spoštovalo človekove pravice in temeljne svoboščine ter omogočalo optimalen razvoj vsem otrokom ne glede na izobrazbo njihovih staršev, njihov socialno-ekonomski položaj, narodno pripadnost, spol ipd. Pri vzgoji se mora šola osredotočiti zlasti na razvijanje medsebojne strpnosti, solidarnosti, odgovornosti, spoštovanja drugačnosti, medgeneracijskega sožitja in s tem na razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi. Učenci morajo pridobiti znanje o zdravem načinu življenja, trajnostnih oblikah organizacije družbenega in ekonomskega življenja in varovanju okolja ter razviti odgovornost za lastno zdravje in ohranjanje naravnega okolja ter za lastno udeleženo pri zagotavljanju trajnostno zasnovane družbe.

Načelo oblikovanja in širjenja nacionalne kulture in spodbujanja medkulturnosti

Načelo vključuje poznavanje in oblikovanje kulture, oblikovanje zavesti o pomenu kulture in spodbujanju medkulturnosti. Učenci morajo pridobiti znanje o zgodovini Slovenije in njeni kulturi. Poleg razvijanja in ohranjanja lastne kulturne tradicije šola spodbuja medkulturnost, seznanja učence z obče kulturnimi in s civilizacijskimi vrednotami, z drugimi kulturami in prispeva k spoštovanju pluralizma kultur. Vzpostavlja zavest o vpetosti Slovenije v evropsko tradicijo, omogoča spoznavanje in razumevanje procesov evropske integracije in političnih sprememb. Posebno pozornost je treba nameniti tudi kulturam učencev priseljencev.

Načelo oblikovanja zavesti o zavedanju lastne identitete in aktivnem vključevanju v oblikovanje dediščinskih skupnosti

Učenci morajo razviti zavedanje identitete v osebostnih, nacionalnih, kulturnih razsežnostih ter tudi položaja v lastnem lokalnem okolju. Principi, ki vodijo k oblikovanju zavedanja, so tudi principi za razvijanje kreativnosti in inovativnosti. Skladno z zavedanjem identitete morajo učenci razviti sposobnost aktivne participacije v svojem lokalnem okolju, prevzemanja odgovornosti, medgeneracijskega učenja in sodelovanja. Povezovanje vrednot lokalnega okolja in učnih ciljev šol mora postati del procesa oblikovanja in delovanja dediščinskih skupnosti.

3.2 Cilji osnovne šole

Spodbuja skladen telesni in duševni razvoj posameznika.

Zagotavlja široko splošno izobrazbo vsemu prebivalstvu, in sicer na:

- področju sporočanja v slovenskem oz. na narodnostno mešanih območjih v italijanskem oz. madžarskem jeziku in tujih jezikih,

- kulturno-umetniškem področju (spoznavanje sprejemanje in izražanje na različnih področjih umetnosti),
- gibalnem področju,
- naravoslovno-matematičnem in tehniškem področju,
- družboslovno-humanističnem področju.

Zagotavlja mednarodno primerljivo raven znanja ter v sodelovanju in s podporo staršev in širšega družbenega okolja visoko postavljene cilje v znanju, socialnem in osebnem razvoju.

Posreduje znanje različnih področij znanosti, zagotavlja pluralizem v pogledih in enakovredno obravnavo vseh znanosti.

Zmanjšuje neugodne dejavnike okolja, ki so povezani z učenčevim razvojem in učenjem:

- zagotavlja ustrezno pomoč in spodbude vsem učencem, zlasti skupinam učencev, ki prihajajo iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja,
- omogoča uspešno vključevanje učencev priseljencev,
- zagotavlja strokovno ustrezno pomoč učencem s posebnimi potrebami,
- prispeva k zmanjševanju razlik med spoloma na področju izobraževanja.

Zagotavlja možnost razvoja nadarjenosti na različnih področjih ter z ustrezno pomočjo in s spodbudami učencem prispeva k optimalnemu razvoju vsakega posameznika v skladu z njegovimi sposobnostmi in nadarjenostjo.

Razvija sposobnosti za razumevanje različnosti:

- spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin ter vzgajanje za udejanjanje dolžnosti posameznika, ki izhajajo iz teh pravic,
- vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi,
- spoznavanje, razvijanje in ohranjanje lastne kulture, razvijanje narodne identitete in spoznavanje kultur drugih narodov,
- vzgajanje za občje kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije.

Razvija kritičnega, avtonomnega, odgovornega in samostojnega posameznika:

- neguje ter spodbuja radovednost in domišljijo,
- razvija neodvisno mišljenje,

- razvija sposobnosti za pridobivanje znanja,
- razvija ustvarjalnost in inovativnost,
- razvija sposobnost za razumevanje svojih osebnostnih lastnosti, interesov ter močnih področij znotraj kariernih izbir,
- razvija odgovornost za vseživljenjsko učenje in stalen osebni razvoj,
- razvija sposobnosti za delovanje v družbi in za družbeno ter medčloveško solidarnost,
- razvija odgovornost za svoje zdravje in zdrav način življenja,
- razvija odgovornost za lastno udeleženo pri zagotavljanju trajnostno zasnovane družbe in za ohranjanje okolja.

4 PREDLAGANE REŠITVE

4.1 Predmetnik osnovne šole

Program osnovne šole obsega obvezni in razširjeni program. Obvezni program sestavljajo: skupni obvezni predmeti, obvezni izbirni predmeti in ure oddelčne skupnosti. Razširjeni program, ki ga mora šola ponuditi učenkam in učencem, vključuje: podaljšano bivanje, jutranje varstvo, interesne dejavnosti, dodatni in dopolnilni pouk, ure za individualno in skupinsko pomoč učencem z učnimi težavami in nadarjenim učencem ter šolo v naravi.

Temeljni uradni strokovni dokument, ki skupaj z učnimi načrti sodoloča vsebinski koncept šolskega sistema, je predmetnik. Predmetnik v Sloveniji za določen tip oziroma profil šole določa seznam učnih predmetov in drugih dejavnosti za vsak razred posebej, število tedenskih ur za vsak predmet v vsakem razredu, število letnih ur za vsak učni predmet ter tedensko obremenitev učencev v vsakem razredu. Sodobnejši predmetniki, kamor lahko uvrstimo tudi predmetnik devetletne slovenske osnovne šole, vsebujejo poleg obveznih učnih predmetov, namenjenih vsem učencem, tudi izbirne učne predmete, ure dejavnosti, ki so organizirane kot posebne učne dejavnosti izven pouka, čas, namenjen oddelčni skupnosti, ter razširjeni program, kamor lahko uvrstimo dopolnilni in dodatni pouk ter interesne dejavnosti.

Preglednica 1: Predmetnik devetletne OŠ.

PREDMETNIK DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE

A OBVEZNI PROGRAM										skupaj ur predmeta
predmeti / število ur tedensko	1. r.	2. r.	3. r.	4. r.	5. r.	6. r.	7. r.	8. r.	9. r.	
SLOVENŠČINA	6	7	7	5	5	5	4	3,5	4,5	1.631,5
MATEMATIKA	4	4	5	5	4	4	4	4	4	1.318,0
TUJI JEZIK				2	3	4	4	3	3	656,0
LIKOVNA VZGOJA	2	2	2	2	2	1	1	1	1	487,0
GLASBENA VZGOJA	2	2	2	1,5	1,5	1	1	1	1	452,0
DRUŽBA				2	3					175,0
GEOGRAFIJA						1	2	1,5	2	221,5
ZGODOVINA						1	2	2	2	239,0
DRŽAVLJANSKA IN DOMOVINSKA VZGOJA TER ETIKA							1	1		70,0
SPOZNAVANJE OKOLJA	3	3	3							315,0
FIZIKA								2	2	134,0
KEMIJA								2	2	134,0
BIOLOGIJA								1,5	2	116,5
NARAVOSLOVJE						2	3			175,0
NARAVOSLOVJE IN TEHNIKA				3	3					210,0
TEHNIKA IN TEHNOLOGIJA						2	1	1		140,0
GOSPODINSTVO					1	1,5				87,5
ŠPORTNA VZGOJA	3	3	3	3	3	3	2	2	2	834,0
IZBIRNI PREDMETI *							2/3	2/3	2/3	204/306
	<i>skupaj vseh ur</i>									7.600 / 7.702
Število predmetov	6	6	6	8	9	11	12/13/14	14/15/16	12/13/14	
Število ur tedensko	20	21	22	23,5	25,5	25,5	27/28	27,5/28,5	27,5/28,5	
Število tednov pouka	35	35	35	35	35	35	35	35	32	
ODELEČNA SKUPNOST	0	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	103,5
dnevi dejavnosti / število dni letno										<i>skupaj ur dejavnosti</i>
KULTURNI DNEVI	4	4	4	3	3	3	3	3	3	150,0
NARAVOSLOVNI DNEVI	3	3	3	3	3	3	3	3	3	135,0
TEHNIŠKI DNEVI	3	3	3	4	4	4	4	4	4	165,0
ŠPORTNI DNEVI	5	5	5	5	5	5	5	5	5	225,0
	<i>skupaj vseh ur</i>									675,0
<i>Število tednov dejavnosti</i>	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
B RAZŠIRJENI PROGRAM										
INDIVIDUALNA IN SKUPINSKA POMOČ UČENCEM Z UČINIMI TEŽAVAMI	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	
DOPOLNILNI IN DODATNI POUK	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
INTERESNE DEJAVNOSTI	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
PODALIŠANO BIVANJE, JUTRANJE VARSTVO										
ŠOLA V NARAVI										
Minimalno število ur, potrebnih za uresničevanje učnega načrta, je 95 %.										
* Učenec izbere 2 uri pouka izbirnih predmetov tedensko, lahko pa tudi 3 ure, če s tem soglašajo njegovi starši.										

Predmetnik je bil sprejet na 19. seji SSSI, dne 15. 10. 1998 in usklajen s spremembami ZOŠ na 111. seji SSSI, dne 28. 2. 2008.

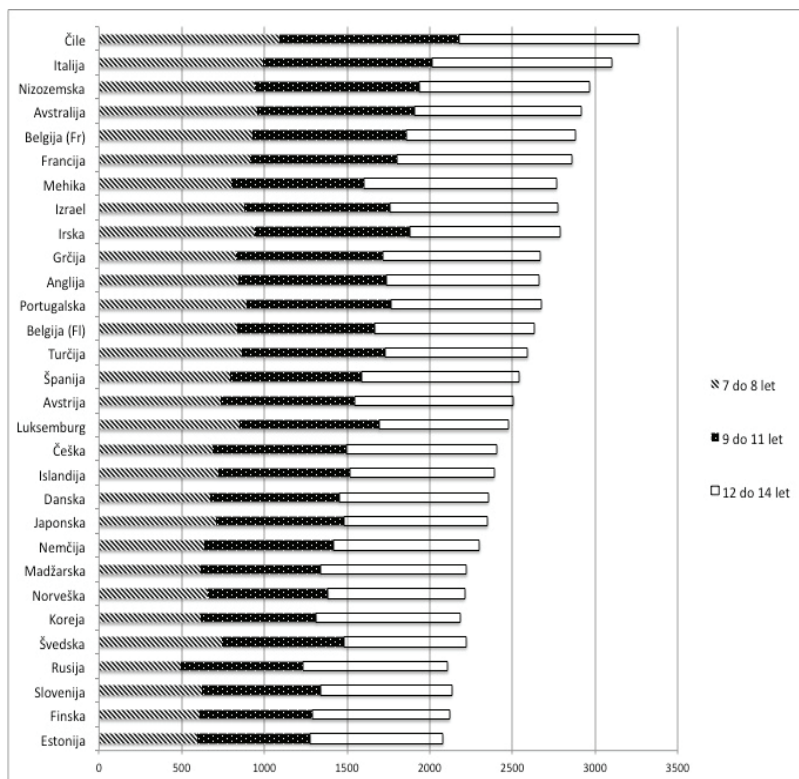
Mednarodne primerjave dokumentov, ki so primerljivi z našim predmetnikom za osnovno šolo, kažejo veliko pestrost in nacionalno obeleženost šolskih sistemov. Vključujejo primerjave števila ur pouka in deleže ur obveznih in izbirnih predmetov po enotni metodologiji. Posebej je treba poudariti, da so ure pouka vselej preračunane na trajanje 60 minut. Vključeni sta primerjavi držav OECD in držav EU. Splošna primerjava strukture predmetnikov je narejena na osnovi javno dostopnih predmetnikov za posamezne države.¹⁵ V nadaljevanju predstavljamo sedanje stanje, mednarodne primerjave, ki so povzete iz poročila evalvacijske študije, in rezultate empirične raziskave, ki je bila narejena v okviru evalvacijske študije z naslovom

»Evalvacijska študija predmetnika osnovne šole«. ¹⁶ Temu sledijo predstavljeni predlogi rešitev na posameznem področju z utemeljitvami.

4.1.1 OBVEZNI PROGRAM OŠ

Primerjave števila ur pouka v obveznem izobraževanju

Iz poročila evalvacijske študije predmetnika osnovne šole ¹⁷ povzemamo primerjavo o povprečnem številu načrtovanih ur pouka za določena starostna obdobja v državah OECD in primerjavo o načrtovanih urah pouka letno za prvih devet let izobraževanja v državah EU.



Slika 1: Povprečno letno število načrtovanih ur pouka za učence in učenke v posameznih starostnih obdobjih: od 7 do 8 let; od 9 do 11 let in od 12 do 14 let. Podatki so za države OECD in pridružene članice za šolsko leto 2007/08. ¹⁸

Opomba: V podatkovni bazi za šolsko leto 2008/09 so prvič dodani tudi podatki za Poljsko, ki kažejo, da imajo učenci in učenke v tej državi, gledano primerjalno z drugimi, najmanj ur načrtovanega pouka, in sicer pri starosti od 7 do 8 let 486 ur; pri starosti od 9 do 11 let 603 ure in pri starosti od 12 do 14 let 644 ur.

Preglednica 2: Povprečno število načrtovanih ur pouka letno v javnih šolah za učence in učenke v posameznih starostnih obdobjih.¹⁹

	Povprečno število letno načrtovanih ur pouka		
	7-8 let	9-11 let	12-14 let
OECD	790	835	926
EU - 19 držav	802	847	928
SLO	621	721	791

Preglednica 3: Število načrtovanih ur pouka za učence in učenke v različnih starostnih obdobjih in v posameznih državah.²⁰

	Povprečno število načrtovanih ur letno		
	7 do 8 let	9 do 11 let	12 do 14 let
Estonija	595	683	802
Finska	608	683	829
Slovenija	621	721	791
Rusija	493	737	879
Švedska	741	741	741
Koreja	612	703	867
Norveška	656	730	826
Madžarska	614	724	885
Nemčija	634	784	883
Japonska	707	774	868
Danska	671	783	900
Islandija	720	797	872
Češka	687	806	915
Luksemburg	847	847	782
Avstrija	735	812	958
Španija	793	794	956
Turčija	864	864	864
Belgija (Fl)	835	835	960
Portugalska	889	878	905
Anglija	846	893	925
Grčija	828	889	953
Irska	941	941	907
Izrael	878	884	1016
Mehika	800	800	1167
Francija	913	890	1060
Belgija (Fr)	930	930	1020
Avstralija	954	955	1006
Nizozemska	940	1000	1027
Italija	990	1023	1089
Čile	1089	1089	1089
OECD povprečje	790	835	926
EU 19 povprečje	802	847	928

Če upoštevamo ure v vseh treh starostnih obdobjih, imajo manjše število ur pouka kot v Sloveniji (2133 ur) le učenke in učenci v Estoniji (2080 ur), Rusiji (2109 ur) in na Finskem (2120 ur). V primerjavi s povprečjem vključenih držav EU (2577 ur) imajo v Sloveniji učenci in učenke 444 ur pouka manj, v primerjavi s povprečjem držav OECD (2551 ur) pa 418 ur pouka manj. Po številu ur pouka, gledano primerjalno s povprečjem vključenih držav EU in OECD, pomembno zaostajamo za povprečjem v vseh treh starostnih obdobjih, za katera so zbirali podatke, še posebej velik je zaostanek pri starosti od 7 do 8 let in pri starosti od 12 do 14 let.

V celotnem starostnem obdobju učencev in učenk od 7 do 14 let (takrat so v večini držav vsi učenci in učenke vključeni v šolo) imajo v povprečju v državah OECD 6863 ur pouka (otroci, stari 7 in 8 let, imajo povprečno 790 ur pouka vsako leto, otroci, stari od 9 do 11 let, imajo v povprečju 835 ur pouka na leto, otroci, stari od 12 do 14 let, imajo v povprečju 926 ur pouka na leto); najmanj ur pouka imajo v Estoniji (5645 ur), v Italiji pa imajo več kot 8000 ur pouka. Slovenske učenke in učenci (5778 ur) imajo okoli 1000 ur pouka manj, kot je povprečje v državah OECD (v Sloveniji imajo otroci, stari 7 in 8 let, povprečno 621 ur pouka vsako leto, otroci, stari od 9 do 11 let, imajo v povprečju 721 ur pouka na leto, otroci, stari od 12 do 14 let, imajo v povprečju 791 ur pouka na leto).

V večini evropskih držav je pouk organiziran tako, da imajo učenci in učenke v nižjih razredih manjše število ur pouka kot v višjih oziroma imajo na primarni stopnji izobraževanja (ISCED 2) manjše število ur pouka kot na nižji sekundarni stopnji izobraževanja (ISCED 3). Zanimivo je, da imajo v nekaterih od teh držav (npr. na Irskem, Danskem, v Nemčiji, na Slovaškem, v Linhtenštajnu) manjše število ur pouka v 1. in 2. razredu, potem pa število ur precej sistematično narašča do devetega leta; v nekaterih drugih državah (npr. v Avstriji, Severni Irski, Bolgariji) gre za večje preskoke v številu ur pouka na prehodu iz primarnega na nižje sekundarno izobraževanje ali ob prehodu v zadnja leta obveznega izobraževanja (npr. na Finskem, v Španiji, na Cipru). Le v treh državah, in sicer v Belgiji (flamski del), Luksemburgu in Turčiji, je število ur pouka enako v vseh razredih oziroma je enako na primarni in nižji sekundarni stopnji. V Estoniji, na Nizozemskem, Poljskem, Švedskem in Norveškem ni določeno število ur pouka za posamezne razrede: na Švedskem je število ur določeno za celotno obvezno izobraževanje; npr. v Estoniji in na Poljskem pa je število ur določeno za posamezne stopnje oz. določeno število let (triletje) izobraževanja. Pristojne oblasti (na lokalni ravni, na ravni šole) so odgovorne za razporejanje števila ur pouka za posamezne razrede.

Empirična raziskava je pokazala, da tako ravnateljci kot učitelji in starši večinsko ocenjujejo, da je obstoječe število ur pouka v vseh triletjih osnovne šole primerno.²¹ Ugotovili smo, da strinjanje glede primernosti obstoječega števila ur od 1. do 3. triletja upada oz. da z višanjem triletja narašča delež anketirancev, ki menijo, da je v obstoječem predmetniku število ur previsoko. Pri tem je treba izpostaviti, da tudi v 3. triletju pri nobeni skupini anketirancev ta delež ne predstavlja več kot ene tretjine. Rezultati empirične raziskave so pokazali, da med starši visoko prevladuje mnenje, da otroci v prvem triletju niso preobremenjeni s šolo.

Kot ugotavljajo avtorji poročila evalvacijske raziskave o predmetniku,²² pregled povprečnega letnega števila ur pouka v različnih državah EU kaže, da primerjalno s povprečjem OECD in EU v Sloveniji odstopamo navzdol glede povprečnega števila ur pouka, še posebej v starostnem obdobju učencev, starih 7–8 let. Majhno število ur pouka v začetnih letih, še posebej v povezavi z relativno slabimi primerjalnimi dosežki naših učenk in učencev ob koncu prvega obdobja v nekaterih mednarodnih raziskavah (PIRLS, TIMSS), pa je vredno posebne pozornosti.

Predlagane rešitve

Tedenska obveznost učenk in učencev po obveznem programu.

V 1. razredu največ 20 ur, v 2. oz. 3. razredu največ 24 ur, v 2. triletju največ 26 ur in v 3. triletju največ 30 ur.

V 2. in 3. razredu se v primerjavi z obstoječim stanjem poveča tedenska obveznost učencev in učenk za 2 uri. V 1. razredu predlagamo ohranjanje obstoječe tedenske obveznosti učencev (20 ur), sicer pa se tedenska obveznost za učence in učence postopoma povečuje do 24 ur v 3. razredu, kar omogoča uvajanje obveznega pouka prvega tujega jezika v obsegu dveh ur od 2. razreda. Na ta način se bomo približali mednarodnemu povprečju tedenske obveznosti učenk in učencev.

Začetno opismenjevanje v maternem jeziku: Glede na modele opismenjevanja drugod (npr. Anglija, Avstrija, Italija, Norveška) na ravni standarda predlagamo, da učenci začetno branje in pisanje obvladujejo do zaključka drugega razreda osnovne šole, v tretjem razredu pa predvsem utrjujejo branje zahtevnejših besedil z razumevanjem in samostojno pišejo daljša raznovrstna besedila.

Predmeti v obveznem programu OŠ

V državah so predmetniki, določeni na nacionalni ravni, precej različni: lahko določajo posamezne predmete in število ur za predmete

za vsak razred obveznega izobraževanja posebej (npr. v Sloveniji); lahko določajo predmete in število ur za predmete v posameznih obdobjih; lahko pa določajo le predmete in pripadajoče število ur za vsa leta obveznega izobraževanja. Ne glede na to primerjave predmetnikov²³ kažejo, da je v državah število predmetov, ki se poučujejo v osnovni šoli, različno in da je v državah, v katerih so tovrstne primerjave možne, število predmetov, ki se poučujejo v posameznih razredih, različno; vključujejo pa poleg obveznih predmetov še enega ali dva izbirna predmeta. Npr. na Danskem imajo v 9. razredu 9 predmetov (30 ur pouka tedensko), v 8. razredu 11 predmetov (31 ur pouka tedensko), v 7. razredu 10 predmetov (30 ur pouka tedensko) – v 8. in 9. razredu so upoštevani tudi izbirni predmeti; na Finskem imajo v obdobju od 7. do 9. razreda 12 predmetov (brez izbirnih predmetov); na Norveškem imajo v obdobju od 8. do 10. razreda 11 predmetov (z izbirnimi predmeti); na Portugalskem imajo v 7. razredu 11 predmetov, enako v 9. razredu; v Španiji imajo ob tedenski obremenitvi 31 ur v zadnjih letih obveznega izobraževanja skupaj z izbirnimi predmeti 12 predmetov. V Sloveniji imamo v 7. razredu 13/14/15 predmetov; v 8. razredu 15/16/17 predmetov in v 9. razredu 13/14/15 predmetov, odvisno od tega, ali imajo učenci 2 uri ali 3 ure izbirnih predmetov in ali so izbirni predmeti 1- ali 2-urni. Učenke in učenci so lahko izbrali tudi 3 ure izbirnih predmetov, kar je pomenilo eno uro več, kot je z zakonom določeno tedensko število ur obveznega pouka. K temu so morali dati svoje soglasje starši učenke oz. učenca.

Primerjava med številom predmetov v predmetniku slovenske osnovne šole v zadnjem triletju oziroma v višjih razredih in v nekaterih drugih državah pokaže, da so slovenski učenci in učenke med tistimi, ki imajo veliko število predmetov v posameznem razredu. Razlog je lahko tudi v relativno veliki diferenciaciji predmetov glede na znanstvene discipline. Predmetniki nekaterih drugih držav kažejo, da so lahko predmeti na različne načine povezani v en predmet, npr. na Portugalskem imajo učenke in učenci v 7. in 8. razredu predmet naravoslovje, v 8. in 9. razredu pa skupaj fiziko in kemijo; v Španiji imajo učenci združeno geografijo in zgodovino v družboslovje ter skupaj fiziko in kemijo; v Franciji imajo predmet umetnost; na Škotskem imajo predmete naravoslovje; umetnost in posebej glasba; na Danskem imajo družboslovne študije v 9. razredu in posebej geografijo ter skupaj fiziko in kemijo (zadnja tri leta) ter praktične in glasbene predmete, na Madžarskem imajo v zadnjih letih obveznega izobraževanja predmet družboslovje.

V državah, v katerih umetnostne vsebine združujejo, uporabljajo izraz *umetnostna* ali *umetniška vzgoja*.²⁴ V posameznih državah pa uporabljajo

še druga poimenovanja, kot npr. *kulturna rast* (Malta, ISCED 2); *umetnost in kultura* ali *umetnostno-kulturna vzgoja* (Češka, Nizozemska na ravni ISCED 2, Slovaška); *estetska vzgoja* (Grčija).²⁵ Tudi v Sloveniji bi bilo smiselno, da predmetni strokovnjaki razmislijo o možnostih združevanja posameznih predmetov v predmetna področja (npr. na področju družboslovja, naravoslovja in umetnosti, ob tem je nujno potrebno soglasje posameznih strok). Ob združevanju predmetov je nujno zagotoviti ohranjanje obstoječih ciljev in standardov znanja posameznih predmetov.

Število predmetov, ki jih imajo učenci in učenke dnevno na urniku, je moč zmanjšati tudi z drugačno organizacijo pouka. V Sloveniji osnovne šole že več let izvajajo pouk po t. i. fleksibilnem predmetniku, in sicer na ravni modularnega (strnjenega izvajanja predmeta v enem ocenjevalnem obdobju v istem šolskem letu) izvajanja predmetov, ki imajo letno manjše število ur.²⁶

Število predmetov v predmetniku – predlagane rešitve

Znotraj obstoječega letnega števila ur pouka imamo relativno veliko število predmetov, zlasti v 3. triletju, kar je lahko z vidika dnevne priprave učencev na šolo obremenjujoče. Predlagamo, da šola zlasti v 3. triletju strnjeno izvaja določene predmete znotraj posameznega razreda, med razredi ali znotraj triletja. Pri strnjenem izvajanju določenih predmetov je treba upoštevati največji dovoljeni obseg tedenske obveznosti učencev. Ta se lahko v posameznem tednu poveča ali zmanjša za največ 2 uri. Poleg tega pa je treba vsako leto izvajati naslednje predmete: slovenščina, matematika, tuji jezik in športna vzgoja. Na ta način je možno doseči manjše tedensko število predmetov za učence, razbremenitev učencev z dnevno pripravo na veliko število predmetov ter povečati možnosti za povezovanje znanja in medpredmetno povezovanje.

Od 6. razreda dalje se pri predmetih, kjer gre za izdelavo praktičnih izdelkov učenk in učencev (tehnika in tehnologija, gospodinjstvo, likovna vzgoja ali eksperimentalno delo učenk in učencev), pouk izvaja v manjših skupinah. V katerih primerih in v kolikšnem obsegu se zaradi izdelovanja samostojnih izdelkov oz. eksperimentalnega dela učencev pouk izvaja v manjših skupinah, se določi z učnim načrtom.

Prvi tuji jezik

V različnih državah se učenci začnejo obvezno učiti tuje jezike pri različni starosti. Iz primerjalnih študij²⁷ lahko ugotovimo, da je starost, pri kateri se učenci obvezno začnejo učiti 1. tujega jezika v različnih državah EU, zelo različna; malo je tistih držav, kjer začnejo s poučevanjem

tujega jezika že v 1. razredu obveznega šolanja. Tako se pri petih letih starosti učijo 1. tuji jezik na Malti, pri šestih letih v Italiji, v Luksemburgu, Avstriji, Norveški; pri sedmih letih v Estoniji, Franciji, na Poljskem. Na Švedskem se 1. tuji jezik začnejo obvezno učiti v starosti od 7. do 15. leta; tretjina učencev pa pri starosti 7 let. Pri osmih letih starosti se začnejo učiti 1. tujega jezika v Belgiji (francoski in nizozemski del), Bolgariji, na Češkem, v Grčiji, Španiji, Romuniji, Lihtenštajnu. Pri devetih letih pa na Danskem, Islandiji, Cipru, Madžarskem, v Latviji in Sloveniji. Pri desetih letih starosti se začnejo 1. tuji jezik obvezno učiti v Nemčiji, Litvi, na Nizozemskem, Portugalskem, Finskem, v Slovaški, Islandiji in Turčiji; pri enajstih letih pa v Angliji, Walesu in Severni Irski.

V empirični raziskavi smo ugotovili, da največ ravnateljev, učiteljev in staršev meni, da naj bi se prvi tuji jezik kot obvezni predmet za vse učence začel poučevati v 4. razredu. Tako je odgovorila približno tretjina ravnateljev (36,0 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (30,8 %), 2. triletju (31,7 %) in 3. triletju (30,5 %), ter približno dve petini učiteljev 1. triletja (38,2 %), učiteljev 2. triletja (38,5 %), učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (41,0 %), učiteljev 3. triletja (37,6 %) in učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (43,0 %).

Prvi tuji jezik – predlagane rešitve

Prvi tuji jezik mora šola ponuditi učencem že v 1. razredu kot neobvezni izbirni predmet v obsegu dveh ur tedensko. Učenci se zanj odločajo prostovoljno.

Prvi tuji jezik je obvezen za vse učence od 2. razreda dalje. V 2. in 3. razredu obsega 2 uri tedensko. Prvi tuji jezik je praviloma angleščina, lahko pa tudi nemščina na območjih, kjer je ta jezik posebnega pomena in kjer ga na predlog lokalnih skupnosti določi pristojno ministrstvo.

Odločitev o nemščini kot prvem tujem jeziku sprejme svet šole na predlog učiteljskega zbora.

Razlogi, zakaj naj bo prvi tuji jezik učenkam in učencem v 1. razredu ponujen kot neobvezni izbirni predmet in ne kot obvezni predmet, so v tem, da so ob vstopu v šolo med učenci velike razlike, da so nekateri otroci vključeni v inštitucije predšolske vzgoje, drugi pa ne, da se šele prilagajajo šolskemu pouku. Prostovoljnost je tudi nadgradnja prostovoljnega pouka tujega jezika v vrtcu. Z obveznim predmetom od 2. razreda dalje omogočamo vsem učenkam in učencem zgodnejše učenje 1. tujega jezika. Pouk mora omogočati individualizacijo (stremeti k stvarnim učnim dosežkom,

posvečati se učencem s posebnimi potrebami: nadarjenim in učencem s primanjkljaji).

Nadaljevanje učenja prvega tujega jezika iz prvega v drugo in tretje vzgojno-izobraževalno obdobje je zagotovljeno z vzgojno-izobraževalnim programom (kurikulom) in s predmetnikom. Učni načrt za prvi tuji jezik mora v vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju zagotoviti in omogočiti visoko stopnjo individualizacije pri oblikovanju učnih poti za doseganje zastavljenih ciljev in standardov znanja.

Učitelji

Tuji jezik v 1. triletju lahko poučuje profesor tujega jezika z dodatnim izobraževanjem za zgodnje poučevanje oz. profesor razrednega pouka z dodatnim izobraževanjem iz tujega jezika.

Tuji jezik v 2. triletju lahko poučuje profesor tujega jezika oz. profesor razrednega pouka z dodatnim izobraževanjem iz tujega jezika.

Obvezni izbirni predmeti

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (2007, 8. člen) določa, da mora osnovna šola za učence 7., 8. in 9. razreda poleg obveznih predmetov izvajati tudi pouk iz izbirnih predmetov. Učenec izbere dve uri pouka izbirnih predmetov tedensko, lahko pa tudi tri ure, če s tem soglašajo njegovi starši.²⁸ Soglasje staršev je potrebno, saj s tremi urami izbirnih predmetov učenec prekorači zakonsko določeno največje število ur pouka.

Različne države imajo znotraj obveznega predmetnika različen delež ur pouka, namenjen izbirnim predmetom. Kolikšen odstotek namenjajo izbirnim predmetom nekatere države EU, prikazuje preglednica 4.²⁹

Preglednica 4: Deleži obveznih izbirnih predmetov znotraj obveznega programa za učence in učenke, stare od 9 do 11 let ter 12 do 14 let, v posameznih državah (2007).³⁰

	Delež obveznih izbirnih predmetov za učenke in učence znotraj obveznega programa (v %)	
	v starosti od 9–11 let	v starosti od 12–14 let
Avstralija	58	41
Belgija (Fl)	11	20
Belgija (Fr)		13
Češka	2	12
Anglija		7
Finska	6	5
Francija		7
Nemčija	2	3
Islandija	11	15
Irska	8	3
Japonska	8	13
Koreja	13	18
Norveška	13	3
Portugalska	3	2
Španija	9	13
Švedska	6	6
Turčija	11	4
Čile	21	16
Estonija	12	11
Izrael	8	9
Rusija	15	15
Slovenija	0	10
povprečje OECD	4	8
Povprečje EU (19)	3	6

Opomba 1: V Sloveniji imajo učenke in učenci pri navedeni starosti od 7 % do 10 % obveznih izbirnih predmetov.

Opomba 2: Prazna okenca v tabeli pomenijo, da pri tej starosti učenke in učenci nimajo obveznih izbirnih predmetov.

Kot je razvidno iz preglednice 4, imajo učenci in učenke v starosti od 9 do 11 let v večini vključenih držav možnosti izbire predmetov v okviru obveznega programa. Med evropskimi državami so deleži obveznih izbirnih predmetov v obsegu od 2 % (Češka in Nemčija) do 13 % (Norveška). Izbirne predmete imajo tudi učenci in učenke v Belgiji (fl), na Finskem,

v Islandiji, na Irskem, Portugalskem, v Španiji, na Švedskem, v Turčiji in Estoniji; v Sloveniji pri starosti od 9 do 11 let učenke in učenci nimajo obveznih izbirnih predmetov.

Za učence v starosti od 12 do 14 let ima možnost obveznih izbirnih predmetov znotraj obveznega programa še več držav kot za učence v starosti od 9 do 11 let. Med evropskimi državami v tem obdobju po največjem deležu izstopa Belgija – flamski del (20 %), najmanjši delež obveznih izbirnih predmetov pa najdemo na Portugalskem (2 %), v Nemčiji in na Norveškem (po 3 %). V Sloveniji je delež obveznih izbirnih predmetov za učenke in učence, stare od 12 do 14 let, od 7 % do 10 %, kar je več, kot je povprečje držav EU, in manj, kot je povprečje držav OECD.

Z empirično raziskavo smo ugotavljali stališča ravnateljev, učiteljev in staršev o izbirnih predmetih. Rezultati kažejo, da večina anketirancev ocenjuje, da je delež ur pouka, ki je namenjen obveznim izbirnim predmetom v 2. in 3. triletju, ustrezen.³¹ Povečanje deleža ur pouka, ki bi bil namenjen obveznim izbirnim predmetom v 2. triletju, najbolj podpirajo ravnatelji (tako se jih je odločilo 48 %), v 3. triletju pa učitelji, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (tako jih je odgovorilo 30,6 %), in starši, ki imajo svoje otroke v 3. triletju (tako jih je odgovorilo 20,8 %). Pri tem se zdi logično, da učitelji, ki poučujejo v 3. triletju, v primerjavi z drugimi skupinami v največjem deležu (12 %) ocenjujejo, da je delež ur pouka, ki je namenjen obveznim izbirnim predmetom v 3. triletju, prevelik. Enakega mnenja je slaba desetina učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju, in ravnateljev.

Največ ravnateljev, učiteljev, ki poučujejo na različnih stopnjah, in staršev je bilo mnenja, da bi bilo najbolj smiselno začeti s poučevanjem obveznih izbirnih predmetov v 7. razredu. Takšnega mnenja je skoraj polovica ravnateljev (43,8 %), dobri dve petini učiteljev, ki poučujejo v 3. triletju (41,2 %), slabi dve petini učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (39,5 %), približno tretjina učiteljev, ki poučujejo v 1. triletju (37,1 %), v 2. triletju (32,4 %) in v 2. in 3. triletju (34,8 %), in približno četrtnina staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (24,0 %), v 2. triletju (27,9 %) in v 3. triletju (28,7 %).

Delež anketiranih, ki so bili mnenja, da je smiselno začeti s poučevanjem obveznih izbirnih predmetov pred sedmim razredom, se glede na čas vključevanja obveznih izbirnih predmetov postopoma zmanjšuje. Da bi bilo smiselno začeti s poučevanjem obveznih izbirnih predmetov že v 4. razredu, meni le približno desetina anketiranih staršev, učiteljev in ravnateljev.

Ugotovili smo, da le 22,4 % anketiranih meni, da bi morali učenci obvezne izbirne predmete izbirati z določenih področij (npr. en izbirni predmet s področja družboslovja, en s področja naravoslovja ipd.), medtem ko je največ anketiranih 77,6 % izrazilo mnenje, da bi morali učenci imeti pri izbiri obveznih izbirnih predmetov prosto izbiro. Zanimivo je, da tako meni največ ravnateljev (92,0 %) in najmanj učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (60,5 %).

V sklopu izbirnih predmetov nas je zanimalo tudi vprašanje, ali bi katere dejavnosti, ki se sedaj izvajajo izven šole, anketirani priznali kot obvezni izbirni predmet, ki bi bil naveden v dokumentu o uspehu učenca. Ugotovili smo, da bi večina anketiranih učiteljev (62,2 % učiteljev, ki poučujejo v 1. triletju, 64,7 % učiteljev, ki poučujejo v 2. triletju, 72,2 % učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju, 56,0 % učiteljev, ki poučujejo v 3. triletju, in 52,5 % učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju) in ravnateljev (53,3 %) nekatere dejavnosti (zlasti glasbeno šolo), ki se sedaj izvajajo izven šole, priznala kot obvezne izbirne predmete, ki bi bili navedeni v dokumentu o uspehu učenca, medtem ko so anketirani starši drugačnega mnenja. Tako večina anketiranih staršev (56,7 % staršev otrok v drugem triletju, 60,2 % staršev otrok v tretjem triletju) dejavnosti, ki se sedaj izvajajo izven šole, ne bi priznala kot obveznih izbirnih predmetov, ki bi bili navedeni v dokumentu o uspehu učenca.

Obvezni izbirni predmeti – predlagane rešitve

Obvezne izbirne predmete ponudi šola iz nabora potrjenih izbirnih predmetov. Za vse izbirne predmete so potrebni potrjeni učni načrti. Izbirni predmeti obsegajo 4 ure v posameznih razredih 3. triletja. Ti predmeti so ocenjeni, zaključene ocene v posameznem razredu so vpisane v spričevalo. Vsi izbirni predmeti so lahko enourni ali dvourni, razen tujega jezika, ki mora biti dvouren. Kot obvezne izbirne predmete je smiselno pripraviti tudi predmete, ki so namenjeni poglobljanju in nadgradnji snovi obveznih predmetov osnovne šole.

Ure oddelčne skupnosti in obveznost razrednika

Predmetnik devetletne osnovne šole³² določa pol ure na teden za uro oddelčne skupnosti v 2. in 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju. V 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju te ure niso predvidene v predmetniku, delo z oddelčno skupnostjo pa poteka sočasno ob drugem vzgojno-izobraževalnem delu v oddelku. Učitelj, ki je razrednik v 1. in 9. razredu, ima za eno uro zmanjšano tedensko učno obveznost za polni delovni čas, učitelj, ki je razrednik v vseh ostalih razredih, pa ima za pol ure zmanjšano tedensko učno obveznost za polni delovni čas.³³ Delo razrednika naj bi bilo usmerjeno predvsem v vzgojno delovanje v oddelku, v krepitev

integracijske vloge oddelčne skupnosti pri učencih ter v sodelovanje z učitelji oddelčnega učiteljskega zbora, s šolsko skupnostjo ter z drugimi strokovnimi delavci šole in starši. Razredniki naj bi imeli pomembnejšo vlogo v zasnovi, izvajanju in refleksiji vzgojnega dela in dejavnosti, ki pomenijo uresničevanje vzgojnega načrta v posameznem oddelku in na šoli. Posebej pa bi se morala okrepiti neposredna in koordinacijska vloga razrednika v sistematičnem in kontinuiranem spremljanju odgovornega sodelovanja učencev pri pouku, pri uresničevanju šolskih pravil in reda ter odnosov med učenci oziroma med učenci in učitelji

Zanimala nas je presoja anketiranih glede števila ur, ki so namenjene oddelčni skupnosti v posameznem triletju. Iz pregleda skupnih odstotnih deležev za vse anketirane podskupine po posameznih triletjih lahko ugotovimo, da število ur, namenjenih oddelčni skupnosti v prvem triletju, kot ustrezno ocenjuje 76,3 % anketirancev, za drugo triletje je takega mnenja 74,0 % anketiranih, za tretje triletje pa 59,5 % anketiranih meni, da je število ur, namenjenih oddelčni skupnosti, ustrezno. Ko pogledamo odgovore posamezne skupine anketirancev ugotovljamo, da večina ravnateljev, učiteljev 1. triletja in učiteljev 2. triletja ocenjuje, da je oddelčni skupnosti v 1. triletju namenjenih premalo ur. Ravnatelji prav tako v večini odgovarjajo, da je po njihovem mnenju oddelčni skupnosti tako v 2. kot v 3. triletju namenjenih premalo ur. Kar zadeva 3. triletje pa večina staršev, ki ima svoje otroke v 3. triletju, in učiteljev 1. triletja, ocenjuje, da je oddelčni skupnosti v 3. triletju namenjenih premalo ur.

Ure oddelčne skupnosti in obveznost razrednika – predlagane rešitve

Poleg ur, namenjenih za neposredno delo z učenci pri urah oddelčne skupnosti (pol ure tedensko v 2. in 3. triadi), dela razrednik tudi individualno ali skupinsko z učenci z namenom kakovostnega doseganja ciljev vzgoje in izobraževanja v OŠ. Pomembno je razrednikovo delo v zvezi z učenčevim delom in vedenjem ter pri sodelovanju s starši, z učitelji in drugimi strokovnimi delavci šole. Za doseganje ciljev vzgoje in izobraževanja osnovne šole je poleg razrednikovega dela zelo pomembno prizadevanje in sodelovanje vseh učiteljev in strokovnih delavcev šole. Zato se razrednikovo delo ustrezno ovrednoti z dvema urama tedensko na oddelek za vse razrede od 1. do 9. razreda.

4.1.2 RAZŠIRJENI PROGRAM OSNOVNE ŠOLE

Obstoječi razširjeni program devetletne OŠ, ki ga mora šola ponuditi, vključuje: individualno in skupinsko pomoč učencem z učnimi

težavami in nadarjenim učencem, podaljšano bivanje, jutranje varstvo, interesne dejavnosti, dodatni in dopolnilni pouk ter šola v naravi.

Mednarodne primerjave³⁴ kažejo, da za učence v starosti 9 do 11 let nekatere države navajajo tudi deleže neobveznega učnega programa: Madžarska in Turčija v obsegu 20 %, Belgija (fr. del) v obsegu 11 %, Avstrija 6 %, Finska 7 %, Portugalska 5 %. Povprečje OECD je za ta del programa enako kot povprečje EU in znaša 4 %.

Za učence v starosti od 12 do 14 let prav tako kar nekaj držav navaja, da ponujajo tudi izbirni del programa, ki ni obvezen za učenke in učence, npr. Madžarska v obsegu 32 %, Turčija 13 %, Italija 14 %, Francija 10 %, Finska in Irska 7 %, Belgija (fr.) 6 %, Avstrija 5 %, Portugalska 3 %. Povprečje OECD za ta del programa znaša 5 %, povprečje EU pa 6 %.

Slovenija podatka o neobveznem programu ne navaja niti za starost 9–11 let niti za starost 12–14 let, čeprav ponuja in izvaja tudi t. i. razširjeni program (kar je primerljivo z neobveznim delom programa).

V empirični raziskavi nas je zanimalo, katere dejavnosti oz. predmete bi morale šole po mnenju anketirancev ponuditi izven obveznega dela programa in obveznega števila ur pouka. Raziskava je pokazala, da se večina anketiranih ravnateljev, učiteljev in staršev strinja, da bi morala šola ponuditi izven obveznega programa in obveznega števila ur pouka predmete, ki jih želi učenec dodatno poglobiti ali dodati k obstoječemu predmetniku, kot so tretji tuji jezik, drama, umetnost ipd.³⁵ Po mnenju večine anketirancev mora šola ponuditi tudi dopolnilni pouk, dodatni pouk, interesne dejavnosti in individualno ter skupinsko pomoč učencem, kar je po veljavnem predmetniku devetletne osnovne šole vključeno v razširjeni program osnovne šole.³⁶

Neobvezni izbirni predmeti – predlagane rešitve

Šola mora obvezno ponuditi učencem neobvezne izbirne predmete iz nabora izbirnih predmetov, ki jih potrdi Strokovni svet za splošno izobraževanje. Neobvezni izbirni predmeti so ocenjeni tako kot vsi drugi predmeti. Ocene se evidentira v ustrezni šolski dokumentaciji. Zaključene ocene neobveznih izbirnih predmetov se ne vpisujejo v spričevalo, temveč šola izda učencu posebno dokazilo o doseženem učnem uspehu. Te predmete financira država, učenke in učenci pa se zanje prostovoljno odločajo. Število ur neobveznih izbirnih predmetov v posameznih razredih navajamo v nadaljevanju. Neobvezni izbirni predmeti so lahko eno- ali dveurni, razen tujega jezika, ki je dveurni.

V 1. razredu šola učencem obvezno ponudi učenje prvega tujega jezika v obsegu dveh ur tedensko.

Od 4. do 9. razreda šola obvezno ponudi učencem 2 uri tedensko za ne-obvezne izbirne predmete. Šola mora med temi predmeti obvezno ponuditi 2. tuji jezik.

Empirična raziskava je pokazala, da si starši želijo večji del izbirnosti predmetnika za svoje otroke tudi prek obveznega števila tedenskih ur. S tem naj bi omogočili tistim učenkam in učencem, ki to želijo in zmorejo, da pridobijo novo znanje in razvijajo spretnosti na različnih področjih. Mednarodne primerjave kažejo, da vrsta držav uvaja neobvezne izbirne predmete za učenke in učence v starosti od 9 let (npr. Avstrija, Belgija (fr.), Finska, Irsko, Madžarska, Italija, Portugalska) ter povečuje delež ne-obvezne izbirnosti v povprečju za eno ali dve uri oziroma jo uvaja (Francija, Irsko)³⁷ v starosti učencev od 12 leta.

Drugi tuji jezik

Praksa uvajanja obveznega 2. tujega jezika v času osnovnošolskega izobraževanja je po različnih državah zelo različna.³⁸ Pri sedmih letih starosti se začnejo obvezno učiti 2. tuji jezik učenci v Luksemburgu, pri desetih letih v Estoniji in Romuniji, pri enajstih letih v Italiji in na Malti, pri dvanajstih letih v Grčiji, Latviji, Litvi, na Cipru, Nizozemskem, Portugalskem in Islandiji. Pri trinajstih letih starosti na Danskem in 80 % učencev na Švedskem, pri štirinajstih letih na Madžarskem in pri petnajstih na Finskem. V času obveznega šolanja pa se učenci ne učijo 2. tujega jezika obvezno v Belgiji, Bolgariji, Češki, Nemčiji, Španiji, Franciji, Avstriji, Angliji, Walesu, Severni Irski, Lihtenštajnu, Turčiji, na Islandiji, Poljskem, Slovaškem in na Norveškem.

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, ali bi po mnenju anketiranih morala biti v obveznem predmetniku osnovne šole kot samostojna predmeta prvi in drugi tuji jezik in bi se morali vsi učenci obvezno učiti dveh tujih jezikov.

Večina anketirancev je mnenja, da v obveznem predmetniku osnovne šole ne bi bila kot samostojna predmeta prvi in drugi tuji jezik.³⁹ Anketiranci, ki presojujejo, da bi se morali vsi učenci obvezno učiti dveh tujih jezikov, menijo, da naj bi začeli poučevati drugi tuji jezik med 4. razredom (v večjem številu se za to možnost odločajo učitelji 1. triletja in učitelji 2. triletja) in 7. razredom (v večji meri to mnenje izražajo ravnatelji, učitelji 2. triletja in učitelji, ki poučujejo v 2. in 3. triletju).⁴⁰

Večina ravnateljev, učiteljev in staršev, ki menijo, da v obveznem predmetniku osnovne šole ne bi smela biti dva tuja jezika, se strinja, da bi morale šole ponuditi drugi tuji jezik kot izbirni predmet.⁴¹ Pri starših prevladuje mnenje, da bi morala šola ponuditi drugi tuji jezik kot izbirni predmet od 5. razreda dalje, medtem ko pri ravnateljih in učiteljih prevladuje mnenje, da bi to moralo biti od 7. razreda dalje.⁴²

Zavedamo se pomembnosti učenja drugega tujega jezika, zato omogočamo njegovo poučevanje in učenje vsem tistim učenkam in učencem, ki so za to motivirani in imajo ustrezne zmožnosti za učenje drugega tujega jezika. Ker je osnovna šola obvezna za vse učence z zelo različnimi zmožnostmi, predlagamo, da je pouk tega predmeta na izbiro tistim učencem, ki to želijo in zmorejo. Drugi tuji jezik se bodo tako lahko učili več let, kar bo omogočalo tudi večjo kakovost znanja. Glede na pomembnost znanja več jezikov priporočamo, da šole in učitelji za učenje 2. tujega jezika motivirajo in pridobijo čim več učencev.

Drugi tuji jezik – predlagane rešitve

Učenke in učenci lahko kot neobvezni izbirni predmet izberejo drugi tuji jezik, ki ga mora šola ponuditi od 4. razreda dalje v obsegu dveh ur tedensko. Če učenka ali učenec izbere drugi tuji jezik, ga mora obiskovati do konca šolskega leta. Priporočamo, da se ga uči vsaj do konca triletja.

V 3. triletju šola drugi tuji jezik ponudi učencem tudi v okviru obveznih izbirnih predmetov. Če učenec izbere drugi tuji jezik kot obvezni izbirni predmet, ga praviloma izbere za tri leta.

Učni načrti za drugi tuji jezik so od 7. razreda dalje glede na predznanje učencev in učenk napisani na dveh ravneh zahtevnosti.

Drugi tuji jeziki so:

- angleščina, francoščina, nemščina (najbolj razširjeni delovni jeziki EU);
- hrvaščina, italijanščina, madžarščina (jeziki sosedskih držav, slednja tudi jezika avtohtonih manjšin);
- ruščina, španščina, kitajščina (uradni jeziki OZN);⁴³
- latinščina (klasični jezik);
- drugi jeziki, za katere obstajajo veljavni učni načrti.

Šola je sicer pri ponudbi drugega tujega jezika avtonomna, vendar mora pri tem upoštevati načela, priporočila in navodila za razmeščanje drugega

tujega jezika, ki jih oblikujejo pristojne strokovne institucije ter sprejmeta oz. določita pristojni strokovni organ in ministrstvo, da tako – v skladu z nacionalno jezikovno politiko in ob upoštevanju nekdanje in sedanje družbene in kulturne vloge posameznih jezikov – zagotovijo in omogočijo ustrezen obseg in razmestitev izvajanja pouka posameznih jezikov.

Za zagotovitev jezikovne raznolikosti na nacionalni ravni pristojno ministrstvo sprejme tudi druge ukrepe, ki zagotovijo in omogočijo izvajanje pouka jezikov, za katere obstaja manjši interes (finančni mehanizmi, ki omogočajo izvajanje pouka v manjših oz. v dodatnih skupinah, usposabljanje ravnateljev kot sooblikovalcev nacionalne jezikovne politike idr.).

Latinščina kot drugi tuji jezik

Posamezna šola ima možnost, da ima oddelek, ki ponuja učenkam in učencem od 4. do 6. razreda med neobveznimi izbirnimi predmeti samo pouk latinščine, od 7. razreda dalje pa je latinščina v tem oddelku obvezni izbirni predmet. Učenec, ki izbere latinščino v 2. triletju, mora nadaljevati z učenjem latinščine tudi v 3. triletju. Šola mora odločitev o ponudbi latinščine predstaviti staršem in učencem v ustrezni publikaciji pred vpisom učenca v šolo. Na ta način omogočamo šolam in zainteresiranim učencem oz. staršem kontinuirano večletno poučevanje in učenje latinščine ter dopolnjevanje pouka latinščine z elementi klasične kulture.

Dopolnilni in dodatni pouk, individualna in skupinska pomoč učencem, interesne dejavnosti, šola v naravi

Predmetnik devetletne OŠ določa, da je za dopolnilni in dodatni pouk učenkam in učencem namenjena ena ura na teden na posamezni oddelek (pol ure za dopolnilni pouk in pol ure za dodatni pouk), za individualno in skupinsko pomoč učencem pol ure na oddelek učencev in za interesne dejavnosti dve uri na oddelek učencev.

Zanimalo nas je mnenje anketirancev o tem številu ur. Medtem ko pri dopolnilnem pouku⁴⁴ anketiranci večinsko ocenjujejo, da je temu namenjenih premalo ur (razen staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju, in učiteljev 1. triletja ter 2. triletja, ki ocenjujejo, da je dopolnilnemu pouku namenjeno ustrezno število ur), pa pri dodatnem pouku⁴⁵ anketiranci večinsko ocenjujejo, da mu je namenjeno ustrezno število ur pouka (razen ravnateljev in učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju, ti ocenjujejo, da je dodatnemu pouku namenjenih premalo ur).

Medtem ko pri presoji interesnih dejavnosti⁴⁶ večina anketirancev ocenjuje, da jim je namenjenih ustrezno število ur, pa je glede individualne

in skupinske učne pomoči učencem večina anketirancev mnenja, da jim je namenjenih premalo ur.⁴⁷

Večina ravnateljev (72,9 %), učiteljev (56,2 % učiteljev 1. triletja, 64,1 % učiteljev 2. triletja, 67,6 % učiteljev 1. in 2. triletja, 59,5 % učiteljev 3. triletja in 57,8 % učiteljev 2. in 3. triletja) in staršev (61,2 % staršev, ki imajo otroke v 2. triletju, in 57,5 % staršev, ki imajo otroke v 3. triletju) meni, da mora biti šola v naravi umeščena v del obveznega programa. Pri tem je treba posebej izpostaviti brezplačnost šole v naravi.

Predlagane rešitve

Obseg ur, namenjenih za dopolnilni in dodatni pouk, ostane nespremenjen, torej ena ura tedensko na oddelek učencev.

Za individualno in skupinsko pomoč učencem se nameni pol ure več kot sedaj, to je eno uro tedensko na oddelek učencev. Pol ure tedensko je namenjene delu z učenkami in učenci z učnimi težavami, pol ure tedensko pa mora šola nameniti za delo z nadarjenimi učenci. Delo z obema skupinama učencev je treba obvezno okrepiti.

Posebno poudarjamo pomembnost interesnih dejavnosti na šoli. Te imajo drugačno vlogo in pomen kot izbirni predmeti. Interesne dejavnosti nimajo učnih načrtov in standardov znanja in se ne ocenjujejo. Na račun izbirnih predmetov ponudba interesnih dejavnosti ne sme biti šibkejša, njihova izvedba pa mora biti kakovostna. Predlagamo, da se ohrani 2 uri tedensko na oddelek učencev.

Šola v času osnovnošolskega izobraževanja učenca izvede dve šoli v naravi, ki ju financira država.

Jutranje varstvo in podaljšano bivanje

Zanimala so nas stališča in mnenja anketiranih glede različnih organizacijskih vidikov osnovne šole. Posebej smo anketirance povprašali za mnenje glede organizacije jutranjega varstva in podaljšanega bivanja. Zakon o osnovni šoli določa, da šola organizira jutranje varstvo za učence in učence 1. razreda,⁴⁸ podaljšano bivanje pa za učence in učence od 1. do 5. razreda.⁴⁹

Skoraj vsi ravnatelji, učitelji in starši se strinjajo, da bi morala vsaka šola organizirati jutranje varstvo.⁵⁰ Pri starših prevladuje mnenje, da bi moralo biti jutranje varstvo organizirano do 4. razreda, pri učiteljih in ravnateljih pa prevladuje mnenje, da naj bi bilo jutranje varstvo organizirano

do 3. razreda. Večina anketiranih meni, da naj bi bilo podaljšano bivanje organizirano do 5. razreda.⁵¹

Predlagane rešitve

Šola organizira jutranje varstvo za učence in učenke od 1. do vključno 3. razreda.

Šola organizira podaljšano bivanje v enakem obsegu kot doslej, torej za učenke in učence od 1. do 5. razreda.

Učenje slovenščine za učence, katerih materinščina ni slovenščina, in za učenje maternega jezika in kulture za učence, katerih materinščina ni slovenščina

Zakon o osnovni šoli (2007) otrokom državljanov RS, katerih materni jezik ni slovenščina, omogoča dodatno učenje slovenščine (8. člen), drugim priseljencem pa tečaj slovenščine (10. člen), a ne določa ne obsega ne oblike takega dodatnega pouka in tečaja.⁵²

Zakonodajna določila se v praksi uresničujejo na zelo različne načine. Šole se morajo tako znati po svoje in izkušnje kažejo, da je njihovo uresničevanje odvisno zlasti od ozaveščenosti in angažiranosti posameznih učiteljev in ravnateljev.⁵³ Zato je v zvezi s tem nujno ponuditi ustrezno sistemsko rešitev in v njej natančno opredeliti: obseg dodatnega pouka, njegove oblike in vsebine, ter, kdo so lahko izvajalci dodatnega pouka in kakšna naj bo njihova strokovna usposobljenost.

V RS se po Zakonu o osnovni šoli (8. člen) za otroke slovenskih državljanov, ki prebivajo v Republiki Sloveniji in katerih materni jezik ni slovenski jezik, v skladu z mednarodnimi pogodbami organizira pouk njihovega maternega jezika in kulture. Prav tako se v skladu z mednarodnimi pogodbami organizira pouk maternega jezika in kulture za otroke, ki so tuji državljani oziroma osebe brez državljanstva in prebivajo v Republiki Sloveniji (10. člen).

Izvajanje pouka prvih jezikov priseljencev v slovenskih (osnovnih) šolah ni dovolj sistemsko urejeno in se, kolikor sploh, izvaja na različne načine (znotraj šole kot izbirni predmet, zunaj šole kot tečaj itd.). Na tem področju je potrebna sistematizacija, pravice do tega pa tudi ne kaže omejevati na mednarodne pogodbe oz. je pogojevati z njimi.

Anketirance smo povprašali, ali bi morala šola ponuditi dodatne ure pouka za učenje slovenščine za učence, katerih materinščina ni slovenščina,

in za učenje materinščine za učence, katerih materinščina ni slovenščina. Vse skupine anketiranih so z visokim deležem strinjanja (od 72,5 % do 94,0 %) menile, da bi šola morala ponuditi dodatne ure pouka za učenje slovenščine za učence, katerih materinščina ni slovenščina. Pri postavki, da bi morala šola ponuditi dodatne ure pouka za učenje materinščine za učence, katerih materinščina ni slovenščina, se mnenja anketiranih razlikujejo. Medtem ko večina ravnateljev (59,6 %) to podpira, pa večina učiteljev (64,9 % učiteljev 1. triletja, 64,0 % učiteljev 2. triletja, 59,5 % učiteljev 1. in 2. triletja, 69,7 % učiteljev 3. triletja in 65,7 % učiteljev 2. in 3. triletja) in staršev (63,2 % staršev, ki imajo otroke v 1. triletju, 59,9 % staršev, ki imajo otroke v 2. triletju, in 59,8 % staršev, ki imajo otroke v 3. triletju), meni, da šoli ni treba organizirati dodatnega pouka za učenje materinščine za učence, katerih materinščina ni slovenščina.

Za te učence in učenke je smiselno učenje slovenščine v strnjem uvodnem tečaju, za katerega izkušnje kažejo, da povečuje možnosti za uspešno in hitrejšo vključitev in napredovanje.⁵⁴ Takšno rešitev učencem ponujajo tudi Francija, Finska, Norveška, pri tem ponekod učenci občasno obiskujejo tudi redni pouk skupaj s svojimi bodočimi sošolci (Avstrija). Na takšnem uvodnem tečaju se učenci ne učijo zgolj slovenščine, temveč tudi temeljnih konceptov in osnovne terminologije drugih predmetov, kar zahteva medpredmetno povezovanje in sodelovanje vseh učiteljev. Tečaj v idealnem primeru poteka na začetku šolskega leta. Učenke in učenci, ki se vključujejo sredi šolskega leta, morajo imeti na voljo individualizirano obliko jezikovnega tečaja v primerljivem obsegu.

Predlagane rešitve

Učenci, katerih materinščina ni slovenščina, se pred vključitvijo v redni izobraževalni proces učijo slovenščine v strnjem programu. Pri tem naj bi se učenci v določenem deležu udeleževali tudi rednega pouka skupaj s svojimi sošolci, maternimi govorci slovenščine. Za takšen program se oblikuje posebni učni načrt za slovenščino kot drugi jezik.

Šola samostojno ali v sodelovanju z drugimi šolami na določenem območju oblikuje skupine za učenje maternega jezika in kulture za učence, katerih materni jezik ni slovenščina, v obsegu ene ure na teden za skupino učencev.

Dobro razvita jezikovna zmožnost v prvem jeziku je eden od temeljnih pogojev za razvoj jezikovne zmožnosti v vseh drugih jezikih. Zato predlagamo, da bi imeli priseljenci v osnovni šoli možnost učenja svojega prvega jezika/materinščine in kulture.

4.2 Diferenciacija v šoli

Vprašanje grupiranja in diferenciranja učencev je bilo v zgodovini šolstva vedno prisotno, potekalo je z različnimi nameni in po različnih kriterijih. Danes vprašanje diferenciacije in individualizacije usmerja strokovni razmislek, kako prepoznati in z ustreznimi organizacijskimi in didaktično izvedbenimi načini upoštevati individualne razlike med učenci, da bo pouk čim bolj kakovosten in bo vodil h kakovostnemu in trajnemu znanju učencev.

Strmčnik⁵⁵ utemeljuje potrebo po vse večjem uveljavljanju učne diferenciacije in individualizacije z višjimi družbenimi in ekonomskimi izobrazbenimi zahtevami, bolj humanimi družbenimi in zasebnimi odnosi ter zahtevi po večji učinkovitosti in racionalnosti vzgojno-izobraževalnega dela.

Učna diferenciacija je po Strmčniku⁵⁶ »organizacijski ukrep, s katerim demokratično usmerjamo učence po njihovih določenih razlikah v občasne ali stalne homogene ali heterogene učne skupine, da bi tako šola z bolj prilagojenimi učnimi cilji, vsebinami in didaktično-metodičnim stilom dela boljše uresničevala socialne in individualne vzgojno-izobraževalne namene«. Učno individualizacijo pa opredeljuje kot »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 čim bolj individualizirati in personificirati, se pravi, prilagoditi individualnim vzgojnim in učnim posebnostim, potrebam, željam in nagnjenjem posameznega učenca ter mu omogočiti kar se da samostojno delo«. Diferenciacija je organizacijski ukrep za lažje izvajanje individualizacije kot didaktičnega načela. Strmčnik⁵⁷ razlikuje tri sisteme učne diferenciacije: notranjo učno diferenciacijo, fleksibilno učno diferenciacijo in zunanjo učno diferenciacijo. Za notranjo učno diferenciacijo je značilno, da ohranja heterogene učne razrede in oddelke, individualne zmožnosti, potrebe in želje učencev skuša upoštevati znotraj razredov z variranjem učnih ciljev in vsebin kot tudi s kombiniranjem učnih oblik, učnih metod in učne tehnologije ter z vključevanjem individualizirane učne pomoči in drugih specialnih korektivnih in kompenzatornih ukrepov. Za fleksibilno učno diferenciacijo je značilno prepletanje heterogenih in homogenih skupin, temeljnega in nivojskega pouka, delna organizacijska, prostorska in časovna ločenost učnih skupin, bolj usklajeno načrtovanje in večja delitev dela. Pri modelu fleksibilne diferenciacije poteka kombinacija temeljnega in nivojskega pouka običajno pri matematiki, materinščini in tujem jeziku. V heterogenih učnih skupinah učenci pridobivajo temeljno

znanje določene učne vsebine in običajno poteka večji del skupnega učnega časa, medtem ko je nivojski pouk v homogenih učnih skupinah namenjen pri šibkejših učencih dopolnilnemu utrjevanju temeljnih učnih ciljev, pri drugih učnih skupinah pa se temeljno učno snov razširja, pogloblja in aplicira na nove primere. Za zunanjo učno diferenciacijo je značilno, da so učenci običajno po sposobnostih, tempu napredovanja in zanimanjih razdeljeni v bolj homogene skupine, ki so stalno ločene na dveh ali več ravneh zahtevnosti. Zunanja diferenciacija je glede na obliko lahko medšolska, pri kateri gre za samostojne šolske smeri, in znotrajšolska, kjer so ločitve učencev izpeljane znotraj šole. Ločitev učencev je lahko popolna, pri vseh učnih predmetih (»streaming« model, nivojske paralelke), ali pa delna, izpeljana le pri nekaterih učnih predmetih (»setting« model).

Cilj razvrščanja učencev v homogene razrede (*streaming, tracking*), ki jih poučujejo na različnih ravneh zahtevnosti pri vseh ali pri večini učnih predmetov, je napraviti razrede homogene glede na rezultate, ki jih učenci dosežejo na standardiziranih testih sposobnosti (inteligentnosti) ali testih znanja. Razvrščanje učencev pri določenih predmetih (angl. *setting, regrouping*), kjer običajno učence razvrščajo v skupine pri materinščini in matematiki, redkeje pa pri naravoslovnih in družboslovnih predmetih, je bolj fleksibilno v oblikovanju in bolj specifično glede na namen, kot je razvrščanje učencev v homogene razrede. Če začne učenec presegati standarde znanja v svoji skupini, prestopi v višjo skupino, ta prehod je lažji kot pri razvrščanju v posebne razrede pri vseh predmetih, ko se učenci v različnih razredih učijo po različnih učnih programih.⁵⁸

Razvrščanje učencev znotraj heterogenih razredov (*within-class grouping*) je uveljavljeno zlasti na nižji stopnji osnovne šole (*primary school level*). Gre za delitev učencev v istem razredu v dve skupini ali tri skupine, običajno pri materinščini in matematiki. Ta oblika razvrščanja je najbolj fleksibilna glede na časovno določitev skupine in je omejena na en predmet ali dva predmeta. Pri razvrščanju učencev v mešane skupine (*mixed-ability grouping*) učenci niso grupirani po sposobnostih, ampak ostajajo skupine heterogene, učitelj pa le občasno, po različnih kriterijih in z vidika zasledovanja različnih vzgojnih in izobraževalnih ciljev, učence razvrsti v skupine.⁵⁹

Na nižji stopnji osnovne šole (*primary school level*) v zahodni Evropi učence najpogosteje razvrščajo znotraj razreda, čeprav jih v Veliki Britaniji že na tej stopnji razvrščajo tudi v posebne razrede po sposobnostih. Skupine znotraj razreda običajno oblikujejo pri pouku materinščine,

včasih pri matematiki in redko pri naravoslovnih in družboslovnih predmetih. Kasneje, na višji stopnji osnovne šole (*lower – secondary school level*) pa v Veliki Britaniji in celinski Evropi učence običajno razdelijo v različne tipe šol).⁶⁰

Mednarodne primerjave⁶¹ pokažejo, da se obvezno izobraževanje običajno prične v petem ali šestem letu otrokove starosti in na splošno ustreza vstopu v osnovno šolo (z izjemo Irske, Grčije, Cipra, Latvije, Luksemburga, Madžarske in Poljske, v katerih se obvezno izobraževanje prične na predšolski stopnji). V veliki večini držav Evropske unije obvezno izobraževanje traja devet ali deset let, in sicer do petnajstega ali šestnajstega leta starosti. Izjeme so Luksemburg, Malta in Združeno kraljestvo (Anglija, Wales in Škotska), v katerih obvezno izobraževanje traja enajst let, v Nizozemski in v Severni Irski Združenega kraljestva traja dvanajst let, na Madžarskem pa trinajst let.

Na splošno so šolske poti enake za vse otroke do konca nižjega sekundarnega izobraževanja, to je do 14. ali 15. leta starosti.⁶² Osnovni kurikulum se nadaljuje do šestnajstih let starosti na Malti, na Poljskem in v Združenem kraljestvu. V desetih državah Evropske unije (Bolgarija, Češka, Danska, Estonija, Latvija, Madžarska, Slovenija, Slovaška, Finska, Švedska) in na Islandiji, v Turčiji in Norveški (v treh od štirih drugih držav, ki jih zajamejo te primerjave Eurydice) obvezno izobraževanje zagotavlja enotno strukturirana (*single structure*) šola (brez prehoda med primarno in nižjo sekundarno ravniyo), ki traja do štirinajstega leta starosti učencev v Turčiji, do petnajstega leta starosti na Češkem, Portugalskem, v Sloveniji in na Slovaškem ter do šestnajstih let v nordijskih državah in v Estoniji. V nekaterih državah morajo starši izbrati (ali šole določijo) poti ali specifične tipe šolanja za učence na začetku nižjega sekundarnega izobraževanja (t. i. večtirni sistem). To se dogaja v obdobju od desetega leta starosti v večini dežel v Nemčiji in v Avstriji, med 11–12 letom starosti na Nizozemskem, pri enajstih letih v Lihtenštajnu in pri dvanajstih letih v Luksemburgu. V Češki Republiki, Latviji, Madžarski in Slovaški je obvezno izobraževanje organizirano v enotno strukturo do štirinajstega ali petnajstega leta starosti, vendar se lahko učenci v teh državah na določenih stopnjah šolanja vključijo v ločene sisteme, ki omogočajo tako nižje kot višje sekundarno izobraževanje.⁶³

Če podrobneje pogledamo nekatere države, vidimo, da lahko v Franciji razvrščanje učencev poteka glede na starost (heterogene skupine) ali glede na sposobnosti (homogene skupine), in to je prepuščeno šolam. V Italiji se po osnovni šoli učenci vpišejo v nižjo srednjo šolo, ki traja 3 leta

(od 11. do 14. leta). Skupaj z osnovno šolo tvori prvi izobraževalni cikel, ki traja 8 let (za vpis ni nobenih posebnih pogojev, prehod v nižjo srednjo šolo je avtomatičen, v primeru omejitve vpisa kriterije oblikuje vsaka šola sama). Obstaja le en tip nižje srednje šole, ki je razdeljena v dve obdobji; prvo traja 2 leti, drugo pa 1 leto (v tem letu dijaki že izberejo svojo izobraževalno pot). Poučujejo predmetni učitelji. Drugi cikel izobraževanja sestavlja višja srednja šola, ki se deli na: splošno višjo srednjo šolo, ta je v pristojnosti države in tehniško ter poklicno šolo, ki sta v pristojnosti regij. V srednjo šolo se lahko vpiše, kdor ob zaključku prvega cikla uspešno opravi državni izpit. V Italiji se po osnovni šoli učenci vpišejo v nižjo srednjo šolo, ki traja 3 leta (od 11. do 14. leta). Skupaj z osnovno šolo tvori prvi izobraževalni cikel, ki traja 8 let (za vpis ni nobenih posebnih pogojev, prehod v nižjo srednjo šolo je avtomatičen, v primeru omejitve vpisa kriterije oblikuje vsaka šola sama). Obstaja le en tip nižje srednje šole, ki je razdeljena v dve obdobji; prvo traja 2 leti, drugo pa 1 leto (v tem letu dijaki že izberejo svojo izobraževalno pot). Poučujejo predmetni učitelji. Drugi cikel izobraževanja sestavlja višja srednja šola, ki se deli na: splošno višjo srednjo šolo, ta je v pristojnosti države, in tehniško ter poklicno šolo, ki sta v pristojnosti regij. V srednjo šolo se lahko vpiše, kdor ob zaključku prvega cikla uspešno opravi državni izpit.

Na Nizozemskem po zaključeni osnovni šoli učenci nadaljujejo šolanje v srednji šoli (starost 12 let). Obstajajo 3 različne vrste srednjih šol: VMBO – predpoklicna srednja šola (traja 4 leta), HAVO – splošna srednja šola (traja 5 let), VWO – preduniverzitetno izobraževanje (traja 6 let). Srednja šola je razdeljena na nižje (prva dva letnika VMBO in prvi trije letniki HAVO in VWO) in višje letnike. Odločitev o tem, v kateri srednji šoli bo učenec nadaljeval šolanje, je prepuščena šolskemu odboru, ki ga sestavljajo: ravnatelj šole, en učitelj ali več učiteljev srednje šole, pogosto pa so prisotni tudi učitelji osnovne šole, ki morajo napisati poročilo o učnih zmožnostih učenca. Odločilno vlogo imajo preizkusi znanja, ki jih učenci pišejo ob zaključku osnovne šole. Približno polovica učencev je v 1. letniku srednje šole v mešanem oddelku (npr. VMBO/HAVO ali HAVO/VWO). Ob koncu 2. letnika si dijaki VMBO izberejo poklicno pot. Dijaki HAVO in VWO pa si ob koncu 3. letnika izberejo eno izmed štirih kombinacij predmetov.

V Španiji so učenci, ki zaključijo osnovno šolo, avtomatično vpisani v nižjo srednjo šolo (običajno v starosti 12 let). Razredi so običajno oblikovani glede na starost učencev. Poučujejo predmetni učitelji. Organizacija 4. letnika nižje srednje šole se razlikuje od prvih treh letnikov. V 4. letniku je predmetnik prirejen glede na to, ali bo učenec nadaljeval šolanje

ali pa se bo zaposlil. Šole morajo narediti izobraževalni načrt (načrt poučevanja), v katerem upoštevajo razlike med učenci: spremembe kurikula, združevanje posameznih predmetov v področja, fleksibilno oblikovanje skupin, ponudbo izbirnih predmetov itd.

Na Irskem lahko ob zaključku osnovne šole učenci izbirajo med štirimi tipi srednjih šol (voluntary secondary, vocational, comprehensive, community), te izvajajo podoben program, ki vodi do nacionalnega preverjanja. Če se na določeno šolo prijavi več kandidatov, kot je razpisanih mest, vpisne pogoje določi vsaka posamezna šola. V nižji srednji šoli,⁶⁴ ki zajame učence od 13 do 15 let in traja 3 leta, se učencem ni treba specializirati za določena predmetna področja, vendar imajo pri posameznih predmetih oblikovane homogene skupine glede na znanje. Predvsem pri jeziku in matematiki, kjer so tudi nacionalna preverjanja znanja na različnih ravneh, šola učence že na začetku tega triletnega obdobja glede na znanje razporedi v tri (pri matematiki) oziroma v tri (angleški jezik) ali štiri (irski jezik) homogene skupine (v četrto skupino pri predmetu irski jezik večinoma razporejajo učence tujcev oziroma priseljencev, za katere je to tuji jezik oziroma se ga pričnejo učiti od začetka). Učenci lahko glede na izkazano znanje prehajajo med skupinami.

Na Švedskem so šole v okviru ur, ki jih kurikulum namenja posameznemu predmetu oziroma predmetnemu področju v celotnem obdobju obveznega šolanja, avtonomne tudi pri izbiri oblik diferenciacije. Na Finskem okvirni nacionalni kurikulum usmerja učitelje, da poleg tradicionalnih načinov dela individualizirajo pouk z načini dela, ki so v večji meri osredotočeni na učne zmogljivosti učencev ter s tem namenom izvajajo pouk tudi v manjših skupinah.

Po 4–6 letih enotnega šolanja učenci izbirajo različne tipe šol (t. i. zunanja diferenciacija) v Nemčiji, Avstriji, Belgiji, Nizozemski, Švici, Škotski, Lihtenštajnu, ob tem pa nekatere od teh držav poznajo tudi t. i. skupno šolo s homogenimi skupinami pri nekaterih predmetih.

Po 6–7 letih enotnega šolanja se učenci delijo v homogene skupine pri vseh predmetih (t. i. streaming), lahko pa se delijo le pri posameznih predmetih bodisi v homogene bodisi v heterogene skupine (Anglija, Wales, Škotska, Irska).

Ponekod ves čas šolanja, posebej pa v višjih razredih, šole ponujajo zelo širok nabor izbirnih predmetov, ki imajo zelo različne zahtevnostne stopnje (Švedska, Danska, Madžarska).

Ne glede na različne formalne oblike šolanja v obdobju obveznega izobraževanja primerjave z drugimi državami pokažejo, da države v zadnjih treh ali več letih obveznega izobraževanja (oziroma okrog dvanajstega leta otrokove starosti) povsod pričnejo uvajati določene oblike diferenciranja pouka glede na znanje učencev. Povsem enaka šola za vse učence v celotnem obdobju obveznega izobraževanja bi zapostavljala zlasti učno šibkejše in zmogljivejše učence. Vse države razvijajo široko ponudbo pomoči za prilagajanje pouka zmogljivosti posameznega učenca, pouk pa prilagajajo tudi z delitvijo razredov na homogene skupine, ki so ponekod občasne ali pa trajne. V sistemih s t. i. enotno strukturirano (single structure) šolo, med katere se v teh mednarodnih primerjavah uvršča tudi Slovenija, imajo šole na področju diferenciacije precejšnjo stopnjo avtonomije.

V Sloveniji je Zakon o osnovni šoli (1996) v 40. členu (organizacija) določil: »V 1., 2. in 3. razredu učitelj pri pouku diferencira delo z učenci glede na njihove zmožnosti (notranja diferenciacija). V 4., 5., 6. in 7. razredu se delo pri pouku organizira kot temeljni in nivojski pouk, pri tem se lahko nivojski pouk organizira le pri matematiki, slovenskem jeziku in tujem jeziku, in sicer največ v obsegu ene četrtine ur, namenjenih tem predmetom (fleksibilna diferenciacija). Temeljni pouk poteka na eni ravni zahtevnosti, nivojski pouk pa na dveh ali več ravneh zahtevnosti. V 8. in 9. razredu pri slovenskem jeziku, matematiki in pri tujem jeziku poteka nivojski pouk (zunanja diferenciacija). Učenci se razporedijo po ravneh zahtevnosti ob koncu 7. razreda.⁶⁵

Zakon o osnovni šoli iz leta 2006 pa je v 40. členu (oblike diferenciacije) določil: »Učitelj od 1. do 9. razreda pri pouku in pri drugih oblikah organiziranega dela diferencira delo z učenci glede na njihove zmožnosti (notranja diferenciacija). V 4., 5., 6. in 7. razredu se lahko pri slovenskem jeziku in italijanskem ali madžarskem jeziku na narodno mešanih območjih ter pri matematiki in tujem jeziku pouk v obsegu največ ene četrtine ur, namenjenih tem predmetom, organizira kot nivojski pouk (fleksibilna diferenciacija). V 8. in 9. razredu se lahko pri slovenskem jeziku in italijanskem ali madžarskem jeziku na narodno mešanih območjih ter pri matematiki in tujem jeziku pouk organizira: z razporeditvijo učencev v učne skupine, s hkratnim poučevanjem dveh učiteljev, kot nivojski pouk, kot kombinacija oblik diferenciacije iz prejšnjih določil tega odstavka.

Obseg ur, namenjenih izvajanju diferenciacije v 8. in 9. razredu, mora biti enak ne glede na to, katera oblika diferenciacije se izvaja. Če zaradi majhnega števila učencev ni mogoče organizirati pouka v skladu s prejšnjim

odstavkom, pri pouku poteka samo notranja diferenciacija. Odločitev o izvajanju oblik diferenciacije pri slovenskem jeziku in italijanskem ali madžarskem jeziku na narodno mešanih območjih ter pri matematiki in tujem jeziku v drugem in tretjem obdobju na predlog ravnatelja sprejme svet šole praviloma za eno šolsko leto. Pred odločitvijo svet šole pridobi mnenje učiteljskega zbora in sveta staršev. Nivojski pouk iz tega člena poteka na dveh ali več ravneh zahtevnosti. Podrobnejše pogoje za izvajanje diferenciacije pri pouku predpiše minister.«

Primerjava Zakona o osnovni šoli 1996 in iz leta 2006 ter primerjava Pravilnikov (1999 in 2006) pokaže spremembo v diferenciaciji v 8. in 9. razredu pri slovenščini (italijanščini ali madžarščini na narodno mešanih območjih), matematiki in tujem jeziku. Zakon 1996 določa enotno za vse šole, da se pri teh predmetih v navedenih dveh razredih organizira nivojski pouk, medtem ko zakon 2006 omogoča šolam, da lahko pouk pri teh predmetih organizirajo: z razporeditvijo učencev v heterogene učne skupine, s hkratnim poučevanjem dveh učiteljev, kot nivojski pouk in kot kombinacija naštetih oblik učne diferenciacije. V primeru majhnega števila učencev omogoča, da pri pouku poteka samo notranja diferenciacija. Odločitev o obliki organiziranosti je zakon prepustil posamezni šoli.

V mednarodnem prostoru je bilo opravljenih več raziskav⁶⁷ in tudi metaraziskav⁶⁸ o učinkih razvrščanja. Ena izmed odmevnejših je metaanalitična študija Slavina iz leta 1987, v kateri je pregledal sedem raziskav o razvrščanju učencev v nižjih razredih osnovne šole. Ugotovil je, da so domnevani negativni psihološki učinki skupinskega razvrščanja zanemarljivi. Rezultate je strnil v ugotovitev, da študije kažejo na učinkovitost nivojskih skupin pri posameznih predmetih le, če so metode poučevanja in učno gradivo prilagojeni potrebam učencev. Zgolj enostavno razvrščanje otrok v nivojske skupine brez ustreznih prilagoditev ni učinkovito ne glede na učni predmet. Domala vsi raziskovalci se strinjajo, da je za nižjo stopnjo izobraževanja najprimernejša oblika razvrščanja učencev v posamezne skupine znotraj razreda (*within-class grouping*). V višjih razredih osnovne šole (*lower-secondary school level*) se različne oblike razvrščanja učencev na posamezne zahtevnostne ravni (*streaming* ali *setting*) pojavljajo pogosteje kot v nižjih razredih. Redke so študije, ki raziskujejo zgolj učinke *setting* modela. Pogosteje avtorji govorijo le o homogenih skupinah po sposobnostih (nasproti po sposobnostih mešanim skupinam), tako da ne vemo, za kakšen model razvrščanja učencev gre. Zato tudi Slavin v svoji drugi metaanalitični študiji leta 1990, v kateri daje pregled raziskav o razvrščanju učencev v višjih razredih osnovne šole, ne ločuje posebej *streaming* modela (kjer pouk na različnih ravneh zahtevnosti

poteka pri vseh predmetih ali večini predmetov) od *setting* modela (kjer pouk na različnih zahtevnostnih ravneh poteka le pri posameznih predmetih).⁶⁹ Različnost šolskih sistemov in kulturnih vzorcev v različnih državah ter številni dejavniki, ki vplivajo na učinkovitost posameznega modela diferenciacije, so tako kompleksni, da je na splošno težko utemeljiti prenašanje rezultatov mednarodnih raziskav, ki preučujejo učinke diferenciacije, v naš prostor tako, da bi bil to lahko ključni razlog za prenos nekega specifičnega modela diferenciacije v naš prostor. Tudi mednarodne raziskave struktur šolskih sistemov pokažejo, da se v višjih razredih osnovne šole različne oblike razvrščanja učencev na posamezne zahtevnostne ravni pojavljajo pogosteje kot v nižjih razredih.

V letih, odkar je bila v slovenski šolski prostor vpeljana diferenciacija, je bilo naročenih in izpeljanih nekaj raziskav, vendar pa še nimamo take, ki bi poglobljeno in dolgoročno spremljala učinke izvajanja učne diferenciacije in individualizacije. Raziskava Žagarja s sodelavci (2003)⁷⁰ »Organizacija nivojskega pouka, stališča učencev, učiteljev in staršev do te oblike diferenciacije ter njeni učinki na učence« je bila usmerjena v evalviranje nivojskega pouka, kot je bil uzakonjen z Zakonom o OŠ 1996 in podrobneje definiran v Pravilniku (1999). V raziskavi so ugotavljali načine in potek razvrščanja učencev v nivo zahtevnosti, prehajanje učencev, stališča učencev, učiteljev in staršev do nivojskega pouka, učinke nivojskega pouka na učno motivacijo, oceno lastne učinkovitosti, samopodobo in socialno-čustveno stanje učencev, na socialne odnose med učenci in na vzdušje v razredu ter na obremenjenost učencev z aktivnostmi izven pouka.

Raziskava je pokazala, da je informiranje staršev in učencev o nivojskem pouku ustrezno, da so bila pri svetovanju učencem o ravneh zahtevnosti v glavnem upoštevana določila Pravilnika, da so bila pri uvrščanju učencev na ravni zahtevnosti upoštewane želje učencev in staršev, kar se je izrazilo tudi v zadovoljstvu staršev z ravno zahtevnosti, ter da so si učenci, učitelji in starši oblikovali pozitivna stališča do nivojskega pouka v procesu njegovega izvajanja. Ugotovljeno je bilo tudi, da nivojski pouk ni vplival negativno na emocionalno samopodobo učencev na nižji ravni zahtevnosti, saj so ti učenci to samopodobo v dvoletnem obdobju ohranili na enaki ravni. S tem se zavrača pogoste pomisleke nekaterih, da bodo učenci zaradi nivojskega pouka prikrajšani ravno na emocionalnem področju.

V Poročilu o spremljanju tretjega leta poskusnega izvajanja 9-letnega programa OŠ (Ajtnik idr. 2002), Zavoda RS za šolstvo, je bilo ugotovljeno, da se nivojski pouk na vseh šolah, vključenih v vzorec, izvaja v skladu

s pravilnikom, da je največ učnih skupin na 2. ravni zahtevnosti (40 %); sledita 3. in 1. raven zahtevnosti (30 %). Ugotovili so tudi, da imajo manjše šole zaradi normativnih določil na šoli organizirane kombinirane učne skupine dveh in celo vseh treh ravni zahtevnosti ter da je učenčevih prehodov med ravnmi zahtevnosti zelo malo.⁷¹ Po mnenju ravnateljev in učiteljev so najpomembnejši razlogi zato lagodnost učencev, ki menijo, da je mogoče z manj truda v nižji ravni zahtevnosti doseči enak učni uspeh, želja po umestitvi v skupino s prijateljem, izbor določenega učitelja in navajenost na njegove zahteve. Poročilo o spremljanju nivojskega pouka (2006)⁷² je pokazalo, da je mnenje učiteljev matematike, slovenščine in tujih jezikov o nivojskem pouku večinoma pozitivno, prav tako je mnenje učencev v večini bolj pozitivno kot negativno. Učitelji ocenjujejo, da je delo v nivojskih skupinah v primerjavi z delov v heterogenih skupinah lažje.

Nolimal in drugi⁷³ so v letu 2007 izvedli raziskavo, katere namen je bil glede na spremembe zakonodaje – Zakon o osnovni šoli (40. člen) in Pravilnika o izvajanju diferenciacije (2006) – ugotoviti pogostost izbranih oblik diferenciacije, pogoje, v katerih je posamezna oblika učinkovita, prednosti in slabosti posameznih oblik diferenciacije po mnenju ravnateljev, učiteljev in učencev ter povezanost oblike diferenciacije in učne uspešnosti učencev (učni uspeh, NPZ za 9. r). Na zadnji raziskovalni namen v raziskavi ni podan odgovor.

Ugotovitve so pokazale, da je nivojski pouk v homogenih skupinah najpogosteje izbrana oblika diferenciacije (pri tem je v 9. razredu ta odstotek še višji kot v 8. razredu), sledijo pouk v heterogenih skupinah, kombinacija oblik diferenciacije in nato še hkratno oz. timsko poučevanje. Nivojski pouk v homogenih skupinah je najpogosteje izbran pri pouku matematike in tujega jezika, medtem ko je desetina učiteljev slovenščine mnenja, da cilje učinkoviteje dosežajo v heterogenih skupinah.⁷⁴

Ključno vlogo pri izbiri oblik diferenciacije na šolah v vzorcu so imeli učitelji, nato starši in v slabi tretjini tudi učenci. Pri odločitvah so bili na prvem mestu strokovni argumenti, že na drugem in tretjem mestu pa so po mnenju ravnateljev prisluhnili potrebam oz. željam staršev in otrok.

Ravnatelji, učitelji in učenci pri izvajanju navedenih oblik diferenciacije ugotavljajo tako pozitivne kot negativne učinke. Njihove ugotovitve in izkušnje o posameznih oblikah diferenciacije so raznolike in pogosto tudi nekonsistentne, tako nekateri določen vidik zaznavajo kot pozitiven, drugi kot negativen. Glede na frekvenco nekaterih pozitivnih in negativnih

izkušenj ter ocen avtorji analize navajajo, da je organizacija pouka v heterogenih skupinah za šole prikladnejša, skupine učencev so manjše, v njih je dobro vzdušje, učenci se med seboj poznajo, si med seboj pomagajo, učitelji lažje organizirajo sodelovalno učenje, imajo boljši pregled nad znanjem vseh učencev, ti niso stigmatizirani itn. Ta oblika je po mnenju anketirancev bolj uspešna pri zadovoljevanju potreb tistih otrok, ki bi bili v homogenih skupinah razvrščeni na 2. zahtevnostno raven. Veliko šol prizna, da učenci, ki bi v homogenih skupinah sodili na 1. in/ali 3. zahtevnostno raven, »dobijo manj«. Izpostavljajo tudi, da je ta oblika za učitelje zaradi potreb po stalni notranji diferenciaciji izredno zahtevna. Analiza odgovorov za delo v homogenih skupinah je pokazala, da je ta oblika diferenciacije za šolo zahtevna z vidika organizacije dela (zagotavljanje kadrov, oblikovanje urnikov, izbiranje razrednikov, organizacija nadomeščanja, zahtevna je tudi za učitelje, zlasti za tiste, ki učijo na prvi zahtevnostni ravni). Na šolah, ki izvajajo pouk v homogenih skupinah, v splošnem niso zadovoljni z delom in rezultati učencev na 2. zahtevnostni ravni, kar argumentirajo, da so te skupine navadno preveč heterogene, prevelike in da so učenci v tej skupini enako kot tudi na 1. ravni premalo motivirani za delo. Med prednostmi pa anketiranci izpostavljajo boljšo usposobljenost učiteljev za izvajanje te oblike, dobre priložnosti učencev za napredovanje (glede na njihove interese, pozornost in koncentracijo, tempo, samostojnost, aspiracijo, predznanje in učne zmožnosti).

Eden izmed namenov raziskave Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami (2009),⁷⁵ ki je potekala na vzorcu 1454 učencev devetih razredov osnovnih šol (85 % delež vseh učencev), je bil tudi ugotoviti, ali obstajajo povezave med nekaterimi organizacijskimi in didaktičnimi pristopi pouka na šoli kot npr. modelom diferenciacije in dosežki pri nacionalnem preverjanju znanja iz matematike in slovenščine. Avtorji menijo, da bi lahko glede na rezultate sklepali, da je nivojski pouk pri matematiki za večino učencev ustrezna oblika učenja in poučevanja, saj so bili povprečni dosežki učencev na NPZ, ki so pri matematiki obiskovali nivojski pouk, znatno višji od povprečnih dosežkov učencev, ki so obiskovali heterogene skupine. Pri slovenščini so bile razlike v povprečnih dosežkih na NPZ med nivojskimi skupinami nekoliko manj izrazite kot pri matematiki.

Področna skupina za osnovno šolo je opravila empirično raziskavo, v kateri so jo zanimali stališča, mnenja in izkušnje učiteljev in ravnateljev o izvajanju diferenciacije v heterogenih in homogenih skupinah v 8. in 9. razredu ter izkušnje z izvajanjem nivojskega pouka od 4. do 7. razreda.⁷⁶

Zakon o osnovni šoli dopušča, da lahko šola največ četrtino ur pri slovenščini, matematiki in tujem jeziku od 4. do 7. razreda izvede kot nivojski pouk. Zanimalo nas je, v kolikšnem deležu so se šole v šolskem letu 2009/10 odločale za to možnost. 83,3 % ravnateljev in 78,4 % učiteljev odgovarja, da so v šolskem letu 2009/10 izvajali nivojski pouk od 4. do 7. razreda.

20,9 % učiteljev navaja, da so bile nivojske skupine oblikovane iz enega oddelka učencev, 77,2 % učiteljev pa, da so bile oblikovane iz različnih oddelkov učencev.

Zanimalo nas je, v čem učitelji in ravnatelji vidijo prednosti nivojskega pouka od 4. do 7. razreda. Izmed 7-ih ponujenih postavk so bile z največjim deležem zastopane postavke: postopno navajanje učencev na oblike diferenciacije v višjem razredu (51,8 % učiteljev in 62,1 % ravnateljev); omogočanje večje količine časa za utrjevanje in preverjanje znanja (44,1 % učiteljev in 51,7 % ravnateljev); lažje upoštevanje razlik v tempu učenja (47,8 % učiteljev in 55,2 % ravnateljev); omogočanje ustrezne pomoči učno šibkejšim učencem (58,4 % učiteljev in 65,5 % ravnateljev), omogočanje sistematičnega nadgrajevanja znanja pri učno zmožnejših učencih (52,7 % učiteljev in 60,3 % ravnateljev).

Prav tako smo želeli ugotoviti, kje učitelji in ravnatelji zaznavajo težave pri izvajanju nivojskega pouka od 4. do 7. razreda. Izmed 8-ih ponujenih postavk sta bili močnejše zastopani postavki: zahtevno usklajevanje dela s celotnim oddelkom in skupinami nivojskega pouka (22,6 % učiteljev in 24,1 % ravnateljev) ter usklajevanje dela med učitelji (22,4 % učiteljev in 43,1 % ravnateljev).

Večina učiteljev in ravnateljev meni, da je sedanja rešitev, da lahko šola največ četrtino ur pri slovenščini, matematiki in tujem jeziku od 4. do 7. razreda izvede kot nivojski pouk, šoli pa prepušča odločitev o tem, ali bo izvajala nivojski pouk ali ne, ustrežna (72,1 % učiteljev in 67,9 % ravnateljev).⁷⁷

Raziskava je pokazala, da šole izkoriščajo možnost izvajanja nivojskega pouka (fleksibilno diferenciacijo z namenom utrjevanja oz. poglobljanja učne snovi) od 4. do 7. razreda in pozitivno ocenjujejo več prednosti takšnega pouka. Nivojski pouk v obliki fleksibilne diferenciacije od 4. do 7. razreda velja podpirati še naprej. Tako ravnatelji kot učitelji se v največjem delu (več kot dve tretjini) strinjajo tudi s tem, da je šoli prepuščena odločitev o tem, ali bo izvajala tak nivojski pouk ali ne, kar ima določene

prednosti, lahko pa tudi pomeni, da učenci na šolah nimajo možnosti, ki jih lahko prinese ta vrsta diferenciranega pouka. Da bi bila fleksibilna diferenciacija z namenom utrjevanja oz. poglobljanja učne snovi še bolj kakovostno umeščena v osnovnošolski sistem in da bi zagotovili pravice učencev, velja sedanje rešitve še nekoliko dopolniti. Šola se lahko v 4. in 5. razredu odloči, ali bo eno četrtno ur pouka pri največ dveh predmetih (slovenščini in/ali matematiki) izvajala v skupinah ali ne. V 6. in 7. razredu pa se obvezno ena četrtna ur pouka slovenščine, matematike in prvega tujega jezika izvaja v skupinah z namenom utrjevanja oz. poglobljanja učne snovi. Pri prvem tujem jeziku je ta rešitev smiselna zato, ker se prvi tuji jezik izbirno za učenca uvede že v prvem razredu, obvezno za vse učence pa od drugega razreda dalje. K večji kakovosti izvajanja diferenciacije pripomore tudi izvedba teh ur v manjših skupinah. Zato predlagamo, da je število skupin učencev določeno po formuli $n + 1$, pri tem je n število oddelkov posameznega razreda, v posamezni skupini pa je lahko največ 15 učencev.

Glede oblik diferenciacije, ki jih omogoča Zakon o OŠ v 8. in 9. razredu, je raziskava pokazala, da v šolskem letu 2010 v 8. in 9. razredu prevladuje nivojski pouk v homogenih učnih skupinah (60,3 % v 8. razredu in 56,6 % v 9. razredu), sledi razporejanje učencev istega razreda v heterogene učne skupine (35,7 % v 8. razredu in 39,7 % v 9. razredu), kombinacija naštetih oblik diferenciacije (2,7 % v 8. razredu in 2,1 % v 9. razredu) ter hkratno poučevanje dveh učiteljev v oddelku (1,3 % v 8. razredu in 1,7 % v 9. razredu).

Učitelji in ravnatelji so ocenjevali konkretne izkušnje z izvajanjem dela v homogenih skupinah (nivojski pouk) in dela v heterogenih skupinah v 8. in 9. razredu. Presojali so učinke obeh oblik diferenciacije dela (učinkov ni, učinki so pozitivni, učinki so negativni) na 14-ih postavkah: čas bivanja učencev v šoli, uspešnost učno šibkejših učencev, uspešnost učno zmožnejših učencev, zadovoljstvo staršev z razvrstitvijo učencev v skupino, disciplina v oddelku, sodelovanje učencev pri pouku, samostojnost učencev pri šolskem delu, objektivnost pri ocenjevanju znanja, strokovno sodelovanje med učitelji, vzdušje v skupini, motiviranost učencev za šolsko delo, sodelovanje staršev s šolo, odgovornost učencev pri izvajanju obveznosti (npr. domačih nalog) in učne navade učencev, ki so se nanašale na organizacijo in izvajanje pouka. Raziskava je pokazala, da pri desetih postavkah pri učiteljih in ravnateljih prevladuje ocena, da so učinki pozitivni, kar velja tako za delo v homogenih skupinah kot za delo v heterogenih skupinah.⁷⁸

Ravnateljji in učitelji so ocenjevali tudi intenzivnost težav (velike težave, srednje velike težave, majhne težave, ni težav), ki so se pojavile pri izvajanju posamezne/ih oblike/oblik diferenciacije. V presojo so dobili 12 postavk. Tako pri presojanju nivojskega pouka v homogenih skupinah kot za heterogene skupine ravnateljji kot učitelji pri večini postavk ocenjujejo, da ni težav oz. da so manjše težave. Ocena velike težave je z večjim deležem (nad 10 %) zastopana le v ravnateljevih ocenah postavke urnik v homogenih skupinah (12,2 %), pri ravnateljevih ocenah postavke izvajanje pouka za učence s posebnimi potrebami z odločbo o usmeritvi v heterogenih skupinah (11,1 %), pri ravnateljevih (28,6 %) in učiteljevih ocenah (14, 8 %) postavke nadomeščanja učiteljev pri nivojskem pouku v homogenih skupinah in pri ravnateljevih ocenah postavke nadomeščanje učiteljev v heterogenih skupinah (16, 7 %).

Učitelje in ravnatelje, ki izvajajo pouk v heterogenih skupinah, smo vprašali, kaj so na šoli upoštevali pri delitvi učencev v skupine.⁷⁹ Na prvem mestu je postavka – učna uspešnost učencev.

Glede zadovoljstva učencev in glede zadovoljstva staršev z razporeditvijo učencev v nivojsko skupino tako pri učiteljih kot pri ravnateljih prevladuje ocena, da so vsi ali skoraj vsi zadovoljni z razporeditvijo.⁸⁰

Zanimalo nas je, kako pogosto učenci prehajajo med nivojskimi skupinami, kdo je običajno pobudnik prehodov in kaj je glavni razlog za prehode. Največ učiteljev meni, da tako prehajanje iz nižje v višjo skupino kot tudi obratno poteka redko.⁸¹ Za prehode da najpogosteje pobudo učitelj,⁸² glavni razlog za prehode med nivoji pa je ocena.⁸³

Zanimalo nas je mnenje učiteljev, katero obliko diferenciacije v 8. in 9. razredu po zdaj veljavnem zakonu pri svojem predmetu/ih bi izbrali v prihodnjem šolskem letu, če bi bila izbira odvisna samo od njihovega mnenja. Največ učiteljev bi se odločilo za nivojski pouk v homogenih učnih skupinah (v 8. razredu 60,2 % učiteljev, v 9. razredu 62,4 % učiteljev), sledita razporejanje učencev istega razreda v heterogene učne skupine (v 8. razredu 33,7 % učiteljev, v 9. razredu 33,1 % učiteljev) in hkratno poučevanje dveh učiteljev v oddelku (v 8. razredu 5,2 % učiteljev, v 9. razredu pa 4,2 % učiteljev).

Učitelje in ravnatelje smo tudi vprašali, kdo naj določi, katero obliko diferenciacije naj izvaja šola v 8. in 9. razredu. Večina učiteljev in ravnateljev (81,6 % učiteljev in 86,5 % ravnateljev) je mnenja, naj zakon določi več možnih oblik, vsaka šola pa konkretno obliko izbere sama, 14,6 %

učiteljev in 13,5 % ravnateljev meni, naj obliko predpiše zakon, enako za vse šole. 97,9 % učiteljev in 98,1 % ravnateljev, ki menijo, da naj bo odločitev o obliki diferenciacije prepuščena šoli, je mnenja, da mora o tem odločati učiteljski zbor šole, 2,1 % učiteljev in 1,9 % ravnateljev pa je mnenja, da o tem odloča svet šole. 47,4 % učiteljev in 66,7 % ravnateljev, ki menijo, naj bi obliko diferenciacije določal učiteljski zbor šole, meni, naj šola starše seznanj z odločitvijo o obliki diferenciacije, 25,6 % učiteljev in 33,3 % ravnateljev pa meni, da bi morala šola pri odločanju predhodno pridobiti mnenje staršev.

Zanimalo nas je tudi, kako učitelji ocenjujejo svojo strokovno usposobljenost za izvajanje različnih oblik diferenciacije. 64,4 % učiteljev ocenjuje, da so dobro usposobljeni, s približno enakima deležema sledita oceni zelo dobro usposobljeni (17,7 %) in delno usposobljeni (16,6 %), 1,3 % pa jih je mnenja, da so slabo usposobljeni.

Sistemske rešitve na področju izvajanja zunanje diferenciacije v 8. in 9. razredu (nivojskega pouka) imajo več vidikov in so manj enoznačne. Očitno je sicer, da šole skorajda ne izvajajo dveh izmed možnosti, ki jih omogoča zakon: kombinacije v zakonu naštetih oblik diferenciacije ter hkratnega poučevanja dveh učiteljev v oddelku. V šolskem letu 2009/2010 je v 8. in 9. razredu prevladoval nivojski pouk v homogenih učnih skupinah, sledilo pa je razporejanje učencev istega razreda v heterogene učne skupine. Ne le večinska izbira šol, v prid izvajanju zunanje diferenciacije v obliki nivojskega pouka v zadnjih dveh razredih obveznega izobraževanja govorijo tudi rezultati raziskave Žakelj idr. (2009),⁸⁴ ki je pokazala, da je nivojski pouk pri matematiki za večino učencev ustrezna oblika učenja in poučevanja, saj so bili povprečni dosežki učencev na NPZ, ki so pri matematiki obiskovali nivojski pouk, znatno višji od povprečnih dosežkov učencev. Ob tem je treba upoštevati tudi rezultate domačih raziskav, ki so pokazale, da na šolah, ki izvajajo pouk v homogenih skupinah, v splošnem niso zadovoljni z delom in rezultati učencev na 2. zahtevnostni ravni z argumentom, da so te skupine navadno preveč heterogene, prevelike in da so učenci v tej skupini enako kot tudi na 1. ravni premalo motivirani za delo. Tako pri presojanju izvajanja nivojskega pouka v homogenih skupinah kot za heterogene skupine ravnatelji in učitelji pri večini postavk sicer ocenjujejo, da pri izvedbi ni težav oz. da so manjše težave, vendar tako za eno kot za drugo obliko pri posameznih postavkah določen nezamenarljiv delež ravnateljev in učiteljev tudi ocenjuje, da imajo pri izvedbi velike težave. Ob tem velika večina učiteljev in ravnateljev podpira rešitev, da so odločitve o diferenciaciji prepuščene šoli. Tako splošni koncept omogočanja strokovne avtonomije šol in učiteljev kot dejstvo, da morajo

biti za kakovostno izvedbo nivojskega pouka izpolnjeni različni pogoji, o katerih lahko najbolje presodi šola sama, govorijo v prid rešitvi, da mora biti odločitev, ali bi izvajala nivojski pouk v homogenih skupinah ali bo le formirala manjše heterogeno sestavljene skupine učencev za izvedbo teh predmetov, prepuščena popolnoma avtonomni odločitvi, ki je sprejeta na šoli, in s tem tudi njeni odgovornosti. Zato predlagamo, da se pouk pri temeljnih predmetih v 8. in 9. razredu izvaja v manjših skupinah. V posamezni skupini je lahko največ 15 učencev, število skupin učencev pa določeno po formuli $n + 1$, pri tem je n število oddelkov posameznega razreda. Če bi bilo v takšnem primeru v katerikoli skupini več kot 15 učencev, se bi takšna skupina delila v dve skupini.

Rešitve na področju diferenciacije

Pri vseh predmetih **od 1. do 9. razreda** je treba izvajati notranjo učno diferenciacijo in individualizacijo ne glede na druge oblike diferenciacije.

V **1. triletju** poteka samo notranja diferenciacija in individualizacija.

V **4. in 5. razredu** se lahko ena četrtina ur pouka pri največ dveh predmetih *slovenščini in/ali matematiki* izvaja v manjših skupinah z namenom utrjevanja oz. poglobljanja učne snovi.

- Število skupin je določeno po formuli $n + 1$ (pri tem je n število oddelkov posameznega razreda). V posamezni skupini je lahko največ 15 učencev. Če bi bilo v skupini več kot 15 učencev, bi se oblikovala še ena skupina.

V **6. in 7. razredu** se ena četrtina ur pouka *slovenščine, matematike in tujega jezika* izvaja v manjših skupinah z namenom utrjevanja oz. poglobljanja učne snovi.

- Število skupin je določeno po formuli $n + 1$ (pri tem je n število oddelkov posameznega razreda). V posamezni skupini je lahko največ 15 učencev. Če bi bilo v skupini več kot 15 učencev, bi se oblikovala še ena skupina.

V **8. in 9. razredu** se pouk pri vseh urah *slovenščine, matematike in tujega jezika* izvaja v manjših skupinah z namenom kakovostnega doseganja ciljev in standardov znanja.

- Število skupin je določeno po formuli $n + 1$ (pri tem je n število oddelkov posameznega razreda). V posamezni skupini je lahko največ 15 učencev. Če bi bilo v skupini več kot 15 učencev, bi se oblikovala še ena skupina.

4.3 Preverjanje in ocenjevanje znanja v osnovni šoli in nacionalno preverjanje znanja

Preverjanje in ocenjevanje dosežkov učencev sta sestavna dela pouka, ki imata pomemben vpliv: učencem, učiteljem in staršem dajeta povratne informacije o učenčevem usvojenem znanju in individualnem napredovanju, učiteljem omogočata nadaljnje načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa, širši družbi dajeta informacije o učinkovitosti vzgojno-izobraževalnega sistema, rezultati se v določenih primerih uporabljajo tudi za selekcijo kandidatov pri vpisu na višje stopnje izobraževanja itd. S preverjanjem znanja se zbirajo informacije o tem, kako učenec dosega cilje oz. standarde znanja iz učnih načrtov, preverjanje ni namenjeno ocenjevanju znanja. Ocenjevanje znanja je ugotavljanje in vrednotenje, v kolikšni meri učenec dosega cilje oz. standarde znanja. Običajno so učitelji (ob upoštevanju pravilnikov oziroma podzakonskih aktov) avtonomni pri odločanju o načinu preverjanja znanja, izbiri instrumentov, ki jih pri tem uporabljajo, pogostosti sprotnega preverjanja ipd. Pomembno je, da učitelj uporablja različne načine preverjanja in ocenjevanja znanja glede na cilje oz. standarde znanja, ki jih želi preverjati, in glede na razred. Najsplošnejši tip preverjanja znanja je t. i. sprotno preverjanje, ki poteka ob vsakodnevem sodelovanju učencev v razredu, njihovih učnih nalogah, z ustnimi in s pisnimi preizkusi, ob praktičnih nalogah in pri drugih oblikah dela. V vseh državah je formativno preverjanje naloga učiteljev, poteka stalno in je vse šolsko leto sestavni del njihovega dela.⁸⁵ Namenjeno je stalnemu spremljanju in izboljševanju poučevanja in učenja, saj daje neposredne sprotne povratne informacije učiteljem in učencem. Sumativno preverjanje poteka ob določenem času (npr. ob ocenjevalnih obdobjih, ob koncu šolskega leta, izobraževalne stopnje) in se konča s presojo o obsegu in kakovosti učenčevega znanja. V zadnjih desetletjih se je po Evropi postopoma širilo tudi nacionalno preverjanje znanja, ki je centralno vodeno in s tem omogoča primerljivost rezultatov (učenci lahko svoje znanje primerjajo z nacionalnim povprečjem, učitelji in ravnatelji lahko primerjajo položaj svoje šole v primerjavi z drugimi šolami). Nacionalno preverjanje znanja kot zunanje preverjanje znanja, ki je enako za vso populacijo, s svojo strukturiranostjo zagotavlja objektivne in primerljive informacije o znanju učencev in s tem posredno vpliva na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela.

V slovenskem šolskem sistemu je od začetka 90-ih let 20. stoletja prišlo do številnih sprememb tudi na področju preverjanja in ocenjevanja znanja. V osnovnošolskem izobraževanju so bile spremembe vpeljane zlasti ob uvedbi devetletne osnovne šole (npr. opisno ocenjevanje v

prvem triletju, nacionalno preverjanje znanja ob zaključku vsakega triletja, ocenjevanje znanja pri nivojskem pouku ...). Kljub temu da prvotne spremembe niso bile natančno analizirane, na določenih področjih pa se ugotavljanje učinkov sprememb na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela sploh še ni začelo, so bili sprejeti novi zakonski (v letih 2006 in 2007) in podzakonski akti, povezani s preverjanjem in z ocenjevanjem znanja, ki so pripeljali do številnih sprememb na širšem vzgojno-izobraževalnem področju (npr. ukinitve nacionalnega preverjanja znanja po zaključku prvega triletja, sprememba vloge nacionalnega preverjanja znanja ob zaključku osnovnošolskega izobraževanja, odprava splošnega učnega uspeha, spreminjanje navodil za izvajanje opisnega ocenjevanja v prvem triletju ...). K temu je treba dodati, da so se tudi v mednarodni perspektivi razumevanje, raziskovanje ter implementacija ocenjevanja in preverjanja znanja temeljito spremenili. Namesto v preteklosti uveljavljenega načina ocenjevanja s preizkusi znanja so sodobni ocenjevalni načini vse bolj osredotočeni na preverjanje in ocenjevanje znanja, ki vključuje npr.: samoocenjevanje, skupinsko ocenjevanje, portfolio, reševanje praktičnih problemov, ocenjevanje izdelkov, dnevnik ipd.

Ocenjevanje znanja in napredovanje učencev

Iz mednarodnih primerjav je razvidno, da se znanje učencev v času obveznega izobraževanja ocenjuje opisno in številčno, številčno ocenjevanje znanja pa temelji na ocenjevalnih lestvicah, ki imajo različno število ocenjevalnih stopenj. Ob začetku šolanja je v večini preučevanih držav ocenjevanje znanja opisno, številčno ocenjevanje znanja pa se v različnih državah začne v različnih razredih. Tako je npr. v Estoniji⁸⁶ v prvih dveh razredih opisno ocenjevanje znanja, v 3. razredu pa se prične uporabljati petstopenjsko številčno ocenjevalno lestvico. V Nemčiji se znanje učencev začne ocenjevati s številčnimi ocenami ob zaključku 2. razreda, na Poljskem je opisno ocenjevanje znanja do konca 3. razreda, v 4. razredu se začne uporabljati šeststopenjsko numerično ocenjevalno lestvico. Od 8. razreda dalje se številčne ocene uporabljajo na Norveškem (šeststopenjska ocenjevalna lestvica), Danskem (sedemstopenjska ocenjevalna lestvica), Finskem (sedemstopenjska ocenjevalna lestvica). Na Portugalskem (petstopenjska ocenjevalna lestvica) in Švedskem (šeststopenjska ocenjevalna lestvica) začnejo uporabljati številčne ocene v 5. razredu.

Čeprav običajno pristojno ministrstvo oblikuje smernice glede načina ocenjevanja znanja v posameznem razredu, je v nekaterih državah način ocenjevanja znanja prepuščen posameznim šolam. Šole so avtonomne pri izbiri načina ocenjevanja znanja npr. v Estoniji (tudi če se šola odloči za svoj način ocenjevanja med šolskim letom, morajo biti zaključene ocene

podane numerično), Češki republiki (v nekaterih šolah uporabljajo kombinacijo številčnega in opisnega ocenjevanja znanja; če učenec menja šolo, je treba oceno spremeniti v takšno obliko, kot jo uporabljajo na šoli, v katero se bo učenec vpisal), na Nizozemskem (nekateri šole uporabljajo številčne ocene, nekatere pisna poročila o znanju in napredku učenca), v Španiji (dosežki učencev se ocenjujejo na petstopenjski opisni ocenjevalni lestvici ali na desetstopenjski numerični ocenjevalni lestvici).

V večini primerjanih držav (npr. Nizozemska, Norveška, Portugalska, Španija, Švedska, Danska, Finska, Irska) nismo zasledili podatka o ocenjevanju vedenja. Nekateri države pa v poročilo o dosežkih učencev dodajo tudi informacije o motivaciji učencev ali njihovem vedenju.⁸⁷ Tako polovica nemških dežel ocenjuje tudi delovne navade in vedenje učencev. V Lihtenštajnu se v šolskih obvestilih poleg učnih dosežkov učencev navajajo tudi njihove učne in delovne navade ter njihovi podatki o vedenju. V Estoniji ocenjujejo vedenje na štiristopenjski ocenjevalni lestvici (odlično, dobro, zadovoljivo, nezadovoljivo), namen ocenjevanja naj bi bil usmerjanje učencev k ravnanju, ki bo spoštovalo splošno sprejeta pravila vedenja, etične standarde in šolska pravila, in motiviranje učencev k izpolnjevanju učnih dolžnosti. Na Češkem se ocenjuje vedenje na tristopenjski ocenjevalni lestvici (zelo dobro, zadovoljivo, nezadovoljivo). Na Poljskem se vedenje ocenjuje na šeststopenjski ocenjevalni lestvici (odlično, zelo dobro, dobro, sprejemljivo, nesprejemljivo, nedopustno); ocena vedenja ne vpliva niti na oceno pri posameznih predmetih niti na napredovanje učenca v višji razred. V izjemnih primerih pa se lahko učiteljski zbor odloči, da učenec zaradi neprimerne vedenja ne napreduje v višji razred.

Učenci v času obveznega izobraževanja v večini primerjanih držav praviloma napredujejo v višje razrede. V Estoniji je ponavljanje razreda možno, če takšno odločitev sprejme učiteljski zbor. Če je učenec med šolskim letom oz. ob četrtletju ocenjen z nezadostno ali zadostno oceno, ga vključijo v dopolnilni pouk. Če kljub pomoči ne doseže pozitivne ocene pri treh ali več predmetih, lahko razred ponavlja. Na Češkem učenci napredujejo v višji razred avtomatično; na vsaki stopnji obveznega izobraževanja (osnovna šola je členjena v dve obdobji: od 1. do 5. razreda in od 6. do 9. razreda) lahko enkrat ponavljajo, če kljub ponavljanju nimajo pozitivno ocenjenih vseh predmetov, napredujejo v višji razred avtomatično. Na Nizozemskem glede napredovanja učencev oz. ponavljanja razredov ni nacionalnih pravil, odločitev je prepuščena posamezni šoli, teži pa se k rednemu napredovanju učencev. Na Poljskem je napredovanje učencev v prvem obdobju (1–3 razred) avtomatično. Do ponavljanja

razreda lahko pride le na predlog psihologa, soglasje pa morajo dati tudi starši. Od 4. razreda dalje napredujejo tisti učenci, ki so pri vseh obveznih predmetih ocenjeni pozitivno. Učenec, ki je pri enem predmetu ocenjen negativno, opravlja popravni izpit. Če ga ne opravi, razred ponavlja. Na Norveškem, Danskem in Švedskem učenci napredujejo v višji razred avtomatično; učenci z učnimi težavami lahko dobijo dodatno pomoč. Tudi v Italiji je napredovanje v višji razred avtomatično, ponavljanje razreda je izjema, s katero se mora strinjati ves učiteljski zbor. Učiteljski zbor sprejme odločitev o napredovanju učenca v višji razred tudi v Franciji. Na Portugalskem do 4. razreda učenci avtomatično napredujejo v višji razred, od 5. razreda dalje pa je možno ponavljanje. V Španiji o napredovanju učencev razmišljajo zlasti ob zaključku vsakega cikla (prvi cikel: od 6. do 12. leta, drugi cikel: od 8. do 10. leta, tretji cikel: od 10. do 12. leta); če učenec ne doseže postavljenih ciljev, lahko razred ponavlja, vendar le enkrat v istem ciklu. Na Finskem učenec napreduje v višji razred, če je pri vseh predmetih ocenjen s pozitivno oceno. Napreduje lahko tudi učenec, ki ima sicer nezadostno oceno, vendar učiteljski zbor presodi, da bo lahko sledil učni snovi naslednjega razreda.

Tudi obveščanje staršev o dosežkih učencev poteka v različnih državah različno pogosto in na različne načine. Npr. v Estoniji učitelj enkrat letno opravi pogovor z učencem in njegovimi starši o napredku učenca oz. o njegovih dosežkih, na Nizozemskem učitelji poročajo o napredku učencev običajno trikrat letno, starši pa lahko dobijo informacije o napredku otroka tudi na roditeljskih sestankih, v Španiji mora biti poročilo o napredku vsakega učenca izdano vsaj na vsake tri mesece, na Švedskem so najobičajnejši način informiranja staršev govorilne ure, rezultat pogovora s starši na govorilnih urah mora biti individualni načrt napredka učenca. Tudi na Irskem so starši seznanjeni z napredkom učenca na govorilnih urah, vsaj enkrat letno pa prejmejo pisno poročilo. Ob zaključku osnovne šole ne prejmejo posebnega spričevala. Na Finskem so starši seznanjeni z dosežki učencev trikrat letno (poleg končnega poročila prejmejo še dve vmesni poročili med šolskim letom; v poročilih so do 8. razreda opisne ocene, številčne ocene ali kombinacija opisnih in številčnih ocen, od 8. razreda dalje pa le številčne ocene na lestvici od 4 do 10). Na Danskem za vsakega učenca oblikujejo izobraževalni načrt. Izobraževalni načrt se pripravi vsako leto in mora vključevati vse predmete tistega šolskega leta. Vključevati mora podatke o tem, kako je učenec napredoval pri posameznem predmetu v tekočem šolskem letu, in cilje nadaljnjega dela. Namen izobraževalnega načrta je seznaniti starše in učence z mnenjem učiteljev o osebnem, socialnem in akademskem napredku učenca. Od 8. do 10. razreda dobijo starši dvakrat letno še pisno poročilo o dosežkih učenca

(številčne ocene na sedemstopenjski lestvici). Na Češkem dobijo učenci ob koncu šolskega leta spričevalo, ki vključuje zaključene ocene posameznih predmetov, oceno vedenja in splošni učni uspeh. Tudi na Poljskem dobijo učenci ob zaključku šolskega leta standardizirano obliko spričevala in dodatni dokument, v katerem so rezultati eksternega preizkusa. Na Norveškem dobijo učenci ob zaključku šolanja potrdilo. To vključuje seznam predmetov, ki jih je učenec imel, ocene predmetov in rezultate eksternega preverjanja.

V Sloveniji⁸⁸ se v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole učencevo znanje ocenjuje z opisnimi ocenami. V drugem in tretjem triletju osnovne šole se učencevo znanje pri vseh predmetih ocenjuje s številčnimi ocenami. Z opisnimi ocenami se z besedami izrazi, kako učenec napreduje glede na opredeljene cilje oziroma standarde znanja v učnih načrtih. S številčnim ocenjevanjem se oceni znanje učencev na lestvici od 1 do 5. Ocena nezadostno (1) je negativna, druge ocene so pozitivne. V drugem in tretjem triletju učitelj pri vseh predmetih oblikuje zaključno številčno oceno, s katero oceni, v kolikšni meri učenec dosega standarde znanja, opredeljene v učnih načrtih, in pri tem upošteva ocene, ki jih je učenec pri predmetu prejel med šolskim letom. S šolskim letom 2008/09 je bil ukinjen splošni učni uspeh.

V 8. in 9. razredu se pri predmetih, pri katerih poteka nivojski pouk, znanje učencev med šolskim letom ocenjuje z ocenami od 1 do 5, in sicer na naslednji način.⁸⁹

- učenec, ki doseže standarde znanja na 1. ravni zahtevnosti, dobi največ oceno dobro (3),
- učenec, ki doseže standarde znanja na 2. ravni zahtevnosti, dobi največ oceno prav dobro (4),
- učenec, ki doseže standarde znanja na 3. ravni zahtevnosti, dobi največ oceno odlično (5).

Učitelj pomaga učencu doseči in preseči standarde znanja na posamezni ravni zahtevnosti.

Učenec, ki obiskuje pouk na 1. ali 2. ravni zahtevnosti, lahko za izkazano znanje prejme višjo oceno od tiste, ki je za posamezne ravni zahtevnosti določena v tem členu. Višjo oceno prejme, če pri ocenjevanju znanja izkaže z učnim načrtom opredeljene standarde znanja na višji ravni.

Učenci v Sloveniji⁹⁰ v prvem in drugem triletju razredov ne ponavljajo.⁹¹ Učenec 3., 4., 5. in 6. razreda lahko na podlagi pisno obrazloženega

predloga razrednika ponavlja razred brez soglasja staršev. Učenec lahko ponavlja razred, če ni dosegel pričakovanih rezultatov, ki so potrebni za napredovanje v naslednji razred, čeprav mu je šola omogočila vključitev v dopolnilni pouk ter druge oblike individualne in skupinske pomoči. V drugem obdobju lahko učenec ponavlja, ko je ob koncu šolskega leta negativno ocenjen iz enega predmeta ali več predmetov, čeprav mu je šola omogočila vključitev v dopolnilni pouk ter druge oblike individualne in skupinske pomoči.

Učenci v tretjem obdobju napredujejo v naslednji razred, če so ob koncu pouka v šolskem letu pozitivno ocenjeni iz vseh predmetov. Učenec, ki je v 7. oziroma 8. razredu ob koncu pouka v šolskem letu negativno ocenjen iz več kot dveh predmetov, razred ponavlja.⁹² Učenec, ki je v 7. oziroma 8. razredu ob koncu pouka v šolskem letu negativno ocenjen iz največ dveh predmetov, do konca šolskega leta opravlja popravni izpit. Popravni izpit lahko učenci opravljajo največ dvakrat v šolskem letu. Če učenec popravni izpitov ne opravi uspešno, ponavlja razred. Učenec 9. razreda lahko opravlja popravni izpit iz več predmetov, iz katerih je ob koncu pouka v šolskem letu negativno ocenjen (popravni izpit lahko opravlja večkrat, najmanj štirikrat v šolskem letu). Če učenec izpitov ne opravi uspešno, ponavlja 9. razred.

Rezultati opravljene empirične raziskave⁹³ kažejo, da starši (76,9 %) in učitelji (60,3 %) v večinskem deležu, ravnatelj pa v največjem deležu (47,5 %) podpirajo številčno ocenjevanje znanja. Če bi imeli možnost izbire, bi tri četrtine staršev (76,9 %) izbrale številčno ocenjevanje znanja, in sicer je delež staršev, ki bi izbrali številčno ocenjevanje, večji pri starših, ki imajo svoje otroke od 4. do 6. razreda (86,1 %), kot pri starših, ki imajo svoje otroke od 1. do 3. razreda (67,2 %). Večina anketiranih staršev, ki so v času izvajanja raziskave imeli otroke od 1. do 3. razreda (65,1 %), in večina učiteljev, ki je poučevala v 1. triletju (72,8 %), bi zaključili z opisnim ocenjevanjem znanja ob koncu 2. razreda. Da je treba zaključiti z opisnim ocenjevanjem ob koncu 2. razreda, je odgovorilo še več staršev (71,0 %), ki so imeli v času opravljanja raziskave svoje otroke v 2. triletju, oziroma učiteljev (80,8 %), ki so poučevali v 2. triletju. Tudi večina staršev, ki je v času izvajanja raziskave imela svoje otroke od 7. do 9. razreda (65,1 %), in večina učiteljev, ki je poučevala v 3. triletju (65,1 %), bi zaključili z opisnim ocenjevanjem znanja ob koncu 2. razreda. Večina ravnateljev (71,9 %) bi zaključila z opisnim ocenjevanjem znanja ob koncu 2. razreda.

Večina staršev ne glede na razred oz. triletje, v katerem je njihov otrok, meni, da bi moralo biti ocenjevanje športne vzgoje (75,1 % staršev, ki

imajo svoje otroke v 1. triletju, 66,0 % staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju, in 55,9 % staršev, ki imajo svoje otroke v 3. triletju), glasbene vzgoje (71,0 % staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju, 60,3 % staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju, in 53,3 % staršev, ki imajo svoje otroke v 3. triletju) in likovne vzgoje (72,5 % staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju, 63,0 % staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju, in 53,8 % staršev, ki imajo svoje otroke v 3. triletju) besedno. Enakega mnenja je tudi večina učiteljev, ki poučujejo v 1. triletju (za besedno ocenjevanje športne vzgoje jih je 62,7 %, za besedno ocenjevanje glasbene vzgoje jih je 63,4 %, za besedno ocenjevanje likovne vzgoje jih je 63,6 %). Učitelji, ki poučujejo v 2. triletju, večinsko odgovarjajo, da naj poteka ocenjevanje športne (53,8 %) in likovne vzgoje (52,1 %) besedno, ocenjevanje glasbene vzgoje pa številčno (51,4 %). Učitelji, ki poučujejo v 3. triletju, in ravnateljji večinsko odgovarjajo, da naj bo ocenjevanje športne vzgoje (59,3 % ravnateljjev in 63,0 % učiteljev), glasbene vzgoje (62,7 % ravnateljjev in 68,8 % učiteljev) in likovne vzgoje (62,7 % ravnateljjev in 66,1 % učiteljev) številčno.

Večina staršev, učiteljev in ravnateljjev meni, da bi morali gospodinjstvo ter tehniko in tehnologijo ocenjevati številčno. Za številčno ocenjevanje tehnike in tehnologije je 57,3 % staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju, in 57,5 % staršev, ki imajo svoje otroke v 3. triletju, 65,7 % učiteljev, ki poučujejo v 2. triletju, 69,9 % učiteljev, ki poučujejo v 3. triletju, in 72,9 % ravnateljjev. Za številčno ocenjevanje gospodinjstva je 52,7 % staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju, 64,2 % učiteljev, ki poučujejo v 2. triletju, in 74,6 % ravnateljjev.

Anketiranci si želijo ponovno vpeljati splošni učni uspeh. Približno dve tretjini staršev učencev prvega (67,3 %) in drugega triletja (68,9 %) ter dobre tri četrtine staršev učencev tretjega triletja (77,3 %) si ponovno želijo vpeljati splošni učni uspeh ob koncu šolskega leta. Takšnega mnenja je dobra polovica učiteljev, ki poučujejo v prvem (58,5 %), drugem (52,5 %) in tretjem (59,1 %) triletju. Splošni učni uspeh ob koncu šolskega leta si želi vpeljati tudi skoraj polovica ravnateljjev (49,2 %).

Večina staršev, učiteljev in ravnateljjev meni, da bi bilo treba vedenje ocenjevati, in sicer z besedno oceno. Pri tem je delež staršev učencev prvega triletja (82,9 %), drugega triletja (80,5 %) in tretjega triletja (77,5 %) višji kot delež ravnateljjev (57,1 %), učiteljev prvega triletja (68,6 %), drugega triletja (64,7 %) in tretjega triletja (57,6 %).

Predlagane rešitve na področju ocenjevanja znanja in napredovanja učencev

- a) Učitelji naj starše med šolskim letom (na govorilnih urah, roditeljskih sestankih) obveščajo, kako učenec napreduje glede na opredeljene cilje oziroma standarde znanja v učnih načrtih.
- b) Pomembno je sprotno spremljanje učenčevega vedenja in učiteljeva sprotna ravnanja na področju vzgoje, za kar ocena vedenja ob koncu šolskega leta ne zadošča. Namesto ocene vedenja morajo učitelji staršem med šolskim letom (na govorilnih urah, roditeljskih sestankih) posredovati sprotno povratno informacijo o učenčevem vedenju, odnosu do šole, spoštovanju pravil, sodelovanju v oddelčni in šolski skupnosti ipd., kar zahteva od učitelja sistematično in kontinuirano spremljanje učenčevega napredovanja, razvoja in vedenja ter glede na potrebe tudi njegovo takojšnje odzivanje. Za kakovostno delo na tem področju predlagamo pripravo strokovnih podlag, ki bodo učiteljem v oporo pri strukturiranju sprotnih povratnih informacij učencem in staršem. V primeru ugotovljenih pomanjkljivosti v ravnanju učenca cilj ni le obveščanje staršev, marveč dogovori o ravnanju, ki v načelu vključujejo vse vpletene (učenca, učitelja in starše), s katerimi naj bi prišlo do izboljšanja stanja. Učitelj pri tem sledi skupnim dogovorom, ki jih sprejme šola s t. i. vzgojnim načrtom šole, ki jih lahko učitelj glede na okoliščine smiselno prilagaja.
- c) V 1. in 2. razredu je opisno ocenjevanje znanja. Osnova za ocenjevanje so nacionalni obrazci. Od vključno 3. razreda dalje je pri vseh predmetih številčno ocenjevanje znanja. Kljub temu da je med starši in učitelji, ki poučujejo v prvih dveh triletjih, precejšnja naklonjenost besednemu ocenjevanju športne, glasbene in likovne vzgoje, predlagamo, da se vse predmete od 3. razreda dalje ocenjuje številčno. Na ta način ohranjamo ravnotežje v pomembnosti posameznih predmetov in upoštevamo individualne razlike med učenci. Za številčno ocenjevanje športne, glasbene in likovne vzgoje so se na posvetu o ocenjevanju znanja, ki ga je organizirala področna strokovna skupina za osnovno šolo, zavzeli tudi specialni didaktiki omenjenih predmetov. Treba je pripraviti predloge za izboljšanje opisnega ocenjevanja znanja, s katerim bo mogoče razvidno spremljati individualni napredek učenca ter pokazati, kako učenec dosega ter kje in kako morebiti presega postavljene standarde znanja.

- č) Ocenjevanje znanja učencev priseljencev: v prvem letu vključevanja v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem (ne glede na razred, v katerega se vključujejo) se znanje učencev priseljencev ocenjuje z opisnimi ocenami pri vseh predmetih; v drugem letu se zanje postopoma uvaja številčno ocenjevanje.
- d) V 1. in 2. razredu učenci razreda praviloma ne ponavljajo. Učenec lahko razred ponavlja zaradi slabšega učnega uspeha, ki je posledica daljše odsotnosti od pouka, bolezni, preselitve, ali zaradi drugih razlogov, če tako zahtevajo njegovi starši, oz. na podlagi pisnega obrazloženega predloga razrednika v soglasju s starši.

Od 3. razreda dalje lahko učenec razred ponavlja, ko tudi z vključitvijo v dopolnilni pouk in druge oblike individualne ter skupinske pomoči ob koncu šolskega leta ni dosegel pozitivne ocene iz enega predmeta ali več predmetov. Odločitev o ponavljanju sprejme učiteljski zbor. Učenci, ki so ob koncu pouka v 7. in 8. razredu negativno ocenjeni iz največ dveh predmetov, ob koncu 9. razreda pa lahko tudi iz več predmetov, opravljajo popravni izpit. Če učenec popravnih izpitov ne opravi uspešno, ponavlja razred.

- e) Od 3. razreda dalje so v spričevalu ob zaključku šolskega leta vpisane zaključene ocene posameznih predmetov. Splošnega učnega uspeha ni. Večinsko mnenje ravnateljev, učiteljev in staršev je, da bi bilo treba ponovno vpeljati splošni učni uspeh, iz mednarodnih primerjav pa je razvidno, da so redke države, ki bi imele splošni učni uspeh, pa še te uporabljajo kot oceno splošnega uspeha točkovne ocene (povprečje ali vsota ocen), kar se uveljavlja tudi pri nas v ocenjevanju splošnega učnega uspeha pri splošni in poklicni maturi. Predvsem se opušča splošni učni uspeh kot arbitrarna ocena, ki se določa z usklajevanjem v ustreznih organih šole. V spričevalu so vpisane ocene obveznih predmetov in obveznih izbirnih predmetov. Ocene neobveznih izbirnih predmetov niso vpisane v spričevalo, ampak so na posebnem dokazilu o doseženem učnem uspehu pri teh predmetih, ki ga šola izda učencu.

Nacionalno preverjanje znanja

Pregled tujih šolskih sistemov pokaže, da so redke države, ki nacionalnih preizkusov znanja nimajo (Belgija, in sicer nemško govoreči del skupnosti, Češka republika, Grčija, Združeno kraljestvo (Wales) in Lihtenštajn). V nekaterih državah so nacionalni preizkusi znanja obvezni (Danska, Norveška, Belgija – francoski del, Nemčija, Estonija, Irska,

Italija, Latvija, Luksemburg, Madžarska, Poljska, Portugalska, Romunija, Slovaška, Finska, Švedska, Združeno kraljestvo – Anglija, Islandija, Ciper), v nekaterih pa nacionalno preverjanje znanja poteka na vzorčnih šolah oz. učencih (npr. Španija, Francija, Litva, Avstrija, Finska).

Določene države nacionalno preverjanje omejuje na dva predmeta ali tri predmete, nekatere med njimi načrtujejo širjenje in dodajanje novih. Druge z nacionalnimi preizkusi preverjajo precej širši kurikularni spekter predmetov. V nekaterih državah se posamezni predmeti preizkušajo letno, v drugih se menjavajo ali kombinirajo obvezni in izbirni predmeti. Izmed držav iz prve skupine Italija, Ciper, Portugalska in Slovaška poročajo, da preverjanje poteka le pri dveh glavnih predmetih – učnem jeziku in matematiki. K tema dvema predmetoma Nemčija, Avstrija, Islandija in Norveška dodajo tuji jezik. V Luksemburgu preizkušajo znanje iz dveh uradnih jezikov, tj. nemščine in francoščine, ter matematike. V Italiji bo od šolskega leta 2010/11 dalje preverjanje potekalo tudi pri naravoslovju in angleščini. Države iz druge skupine se odločajo za preverjanje širšega niza predmetov bodisi dosledno vsako leto ali pa – pri nekaterih preizkusih – z menjavanjem predmetov. Najmanj je držav, v katerih se preverjajo vsi predmeti iz kurikuluma; kjer je tako, se preizkusi izvajajo ob koncu obveznega izobraževanja.

Tudi namen nacionalnih preizkusov znanja je različen. V nekaterih državah so rezultati nacionalnih preizkusov namenjeni prepoznavanju posameznikovih učnih potreb in spremljanju šol in izobraževalnega sistema, v drugih državah pa tudi odločanju o nadaljnji izobraževalni poti učencev (npr. za podelitev spričevala, za določitev izbirnih predmetov, kot dokazilo, da je učenec dosegel cilje iz rednega šolanja ipd.). Slednji namen imajo nacionalni preizkusi znanja na Danskem, Irskem, Nizozemskem, Poljskem, Portugalskem, Malti, v Nemčiji, Estoniji, Italiji, Latviji, Luksemburgu, Romuniji, Švedski, Škotski, Norveški in v Severni Irski.

Preizkuse znanja v 13 državah ali pokrajinah dopolnjujejo tudi spremljajoči vprašalniki za ravnatelje šol, učitelje, starše ali učence, in sicer v Belgiji (flamski in francoski skupnosti), Estoniji (le za učitelje), na Irskem, v Španiji, Franciji, Litvi, na Madžarskem, v Avstriji, Romuniji, na Finskem, v Združenem kraljestvu (na Škotskem) in na Islandiji. Vprašalniki so največkrat dodani preizkusom za spremljevalne namene. Zbrani podatki se nanašajo na socialni in ekonomski položaj učencev, njihovo motivacijo in ukrepe za pomoč ali pa izražajo splošno ozračje na šolah. Vprašanja za učitelje zajemajo izkušnje pri poučevanju, dejavnosti za stalno strokovno izpopolnjevanje, metode poučevanja in druge teme. Z zbranimi podatki

je mogoče pripraviti smiselno povezano analizo uspeha pri preizkusih in prepoznati dejavnike, ki so vplivali nanj – bodisi v šolah, pri učiteljih, v domačem okolju ali pri učencih.

V nadaljevanju navajamo natančnejše opise nacionalnega preverjanja znanja v posameznih državah.⁹⁴

V Estoniji na koncu 9. razreda učenci opravljajo nacionalne preizkuse znanja iz dveh predmetov (estonskega jezika in literature, matematike); tretji predmet pa poteka kot šolski izpit, ki si ga izbere učenec izmed predmetov: ruski jezik in literatura, angleščina; nemščina, francoščina, biologija, kemija, fizika, geografija, zgodovina ali družboslovje). Ocenjevanje preizkusov izpelje posebna komisija v šoli, in sicer na podlagi nacionalnih obrazcev.

Na Nizozemskem nacionalni preizkusi znanja niso obvezni, sodelovanje pri preizkusu je v pristojnosti šol, dejansko pa preizkus opravljajo skoraj vsi učenci ob koncu 8. razreda. Teste oblikuje Nacionalni inštitut za izobraževalne meritve (CITO). Približno 85 % šol uporablja ta sistem. Test preverja osnovno znanje s področja pisanja, branja, aritmetike in matematike, učne sposobnosti; vključuje pa tudi izbirni del vprašanj, ki se nanašajo na okoljsko vzgojo.

Na Poljskem so nacionalni preizkusi znanja ob koncu 6. razreda (12 let) in ob zaključku gimnazije (15 let). Test je obvezen za vse učence in je pogoj za zaključek obveznega izobraževanja. Test preverja doseganje nacionalnih standardov znanja. Preverja naslednja področja: branje, pisanje, sklepanje, uporaba informacij in praktična uporaba znanja. Rezultati ob koncu 6. razreda se uporabljajo le kot povratna informacija, niso osnova za selekcijo ali razvrščanje učencev. Ob koncu gimnazije so nacionalni preizkusi obvezni za vse. Preverja se znanje s področja humanistike in naravoslovja, od leta 2009 pa se preverja tudi znanje modernega tujega jezika. Dosežek na nacionalnem preizkusu znanja se lahko uporabi tudi kot selekcijski kriterij pri vpisu na srednjo šolo.

Na Norveškem je nacionalno preverjanje znanja obvezno v 2. (preverja se bralna in matematična pismenost; gre za diagnostični preizkus, s katerim se obravnava posameznikove učne potrebe), 5. in 8. razredu (preverjajo se temeljne spretnosti: branje v norveščini, matematična pismenost in branje v angleščini) ter ob koncu 10. razreda, ko učenci pišejo nacionalne preizkuse znanja iz matematike, norveščine ali samščine ali angleščine. Ocenjevanje poteka eksterno.

V Italiji so nacionalni preizkusi znanja obvezni v 3. letu nižjega srednjega izobraževanja. Preverjanje se opravlja iz italijanščine, matematike in tuje- ga jezika, v šolskem letu 2010/11 pa naj bi bilo dodano tudi naravoslovje. Pozitivna ocena je pogoj za vstop v višjo srednjo šolo.

Na Portugalskem nacionalno preverjanje znanja poteka ob koncu 4., 6. in 9. razreda, in sicer iz portugalščine in matematike. Nacionalni preizkusi znanja so obvezni in se ocenijo na petstopenjski lestvici. Če učenec nacionalnih preizkusov znanja ne opravi pozitivno, ponavlja 9. razred.

Na Švedskem so nacionalni preizkusi znanja obvezni ob koncu 3., 5. in 9. razreda. Ob koncu 3. razreda se opravljajo nacionalni preizkusi iz švedščine oz. švedščine kot drugega jezika in matematike, v 5. razredu se doda še angleščina, v 9. razredu pa dodatno opravlja ena tretjina učencev preizkus iz biologije, tretjina iz kemije in tretjina iz fizike.

Na Danskem imajo od leta 2007 obvezne nacionalne preizkuse in zaključne izpite. Nacionalni preizkusi se pišejo od 2. do 8. razreda (2. razred: danščina, 3. razred: matematika, 4. razred: danščina, 5. razred: prostovoljno – danščina kot drugi jezik, 6. razred: danščina, matematika, 7. razred: angleščina in prostovoljno – danščina kot drugi jezik, 8. razred: danščina, geografija, biologija, fizika/kemija). Testi so individualni, vsak učenec dobi svoj test, rešujejo in vrednotijo se računalniško, čas reševanja je 45 minut. Testi se sproti prilagajajo vsakemu učencu. Če učenec pravilno reši nalogo, je naslednja naloga zahtevnejša. Če učenec reši nalogo napačno, je naslednja naloga enostavnejša. Ko učenec zaključi z reševanjem testa, dobi računalniški izpis svojih rezultatov. Rezultati so tudi osnova za pogovor, ki ga imata učenec in učitelj o nadaljnjih izobraževalnih ciljeh. Šola v obliki opisne ocene seznanila starše z rezultati njihovega otroka. Ob koncu 9. razreda morajo vsi učenci opravljati zaključni izpit. Vsi učenci morajo opraviti izpite iz naslednjih predmetov: danščina (ustno in pisno), angleščina (ustno), matematika (pisno) in fizika/kemija (ustno). Poleg tega morajo učenci opraviti še po en izpit iz humanističnega in naravoslovnega področja. Učenci morajo biti za zaključek osnovne šole pri zaključnih izpiti pozitivno ocenjeni. Dosežek je torej pomemben za nadaljnjo izobraževalno pot učencev.

V Sloveniji⁹⁵ se ob koncu drugega in tretjega obdobja znanje učencev preverja z nacionalnim preverjanjem znanja, s katerim se preverjajo standardi znanja, določeni z učnim načrtom. Ob koncu drugega obdobja je nacionalno preverjanje znanja za učence prostovoljno, opravlja se iz slovenskega jezika ali italijanskega jezika oz. madžarskega jezika na narodno

mešanih območjih, matematike in tujega jezika. Ob koncu tretjega obdobja je nacionalno preverjanje znanja obvezno, opravlja se iz slovenskega jezika ali italijanskega jezika oz. madžarskega jezika na narodno mešanih območjih, matematike in tretjega predmeta. Tretji predmet določi minister tako, da v mesecu septembru izmed obveznih predmetov 8. in 9. razreda po predhodni pridobitvi mnenja Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje izbere največ štiri predmete, iz katerih se bo v tekočem šolskem letu izvedlo nacionalno preverjanje znanja. V mesecu marcu minister določi, iz katerega tretjega predmeta se bo preverjalo znanje z nacionalnim preverjanjem znanja na posamezni osnovni šoli. Osnovna šola starše pisno obvesti o dosežkih učenca pri nacionalnem preverjanju znanja. Dosežki nacionalnega preverjanja znanja so dodatna informacija o znanju učencev. Podatki in analize o dosežkih nacionalnega preverjanja znanja se ne smejo uporabiti za razvrščanje šol.

Analize NPZ iz slovenščine, tujega jezika in zlasti matematike, ki so bile opravljene za namene Bele knjige, so pokazale številne dileme v ureditvi, ki je predvidevala neposreden vpliv ocene NPZ na končni uspeh učencev iz ustreznega predmeta v 9. razredu. Pokazalo se je, da posamezne stroke v relativno kratkem času ne morejo razviti orodij v merjenju učnih dosežkov, ki bi hkrati učinkovito zagotovila preverjanje visokih dosežkov v znanju in ne bi povzročala nevarnosti, da bi se celo bistveno povečalo število oseb, ki ne bi uspešno dokončale osnovnega šolanja. Na podlagi razprav s predstavniki različnih strok se je utrdilo mnenje, da naj imajo zato NPZ bolj diagnostični kot selektivni namen vsaj kar zadeva ocenjevanje predmetov v osnovnem šolanju.

Rezultati empirične raziskave, ki smo jo opravili v področni strokovni skupini za osnovno šolo, kažejo, da bi večina anketirancev ob koncu 3., 6. in 9. razreda imela nacionalno preverjanje znanja. Ob koncu 3. razreda naj bi bili NPZ prostovoljni. Tudi ob koncu 6. razreda bi si največ staršev in učiteljev želelo prostovoljnih nacionalnih preizkusov znanja, največ ravnateljev (48,3 %) pa je odgovorilo, da morajo biti NPZ obvezni. Po mnenju večine ravnateljev (81,0 %) in učiteljev, ki poučujejo v zadnjem triletju (53,2 %), bi morali biti NPZ ob koncu 9. razreda obvezni; starši, ki imajo svoje otroke v zadnjem triletju, pa so razdeljeni v skoraj enako številčni skupini: 41,1 % jih meni, da morajo biti NPZ ob koncu 9. razreda obvezni, 44,7 % pa, da morajo biti prostovoljni. Večina ravnateljev (80,4 %) in učiteljev, ki poučujejo od 7. do 9. razreda (71,5 %), meni, da naj bi se nacionalno preverjanje znanja ob koncu 9. razreda opravljal iz 3 predmetov, od katerih naj bosta dva obvezna (tako meni 55,3 % učiteljev in 66,7 % ravnateljev). Obvezna predmeta morata biti slovenščina (98,3 %

učiteljev in 100,0 % ravnateljev) in matematika (95,3 % učiteljev in 100,0 % ravnateljev). Dobri polovici ravnateljev (53,8 %) in učiteljev (59,1 %) menita, da mora biti obvezno tudi preverjanje znanja tujega jezika.

Predlagane rešitve

- a) Nacionalni preizkusi znanja so ob koncu 3., 6. in 8. razreda.
- b) Ob zaključku 3. razreda so nacionalni preizkusi znanja obvezni iz slovenščine in matematike. Ocenjevanje je interno.
- c) Ob zaključku 6. razreda so nacionalni preizkusi znanja obvezni pri slovenščini, matematiki, prvemu tujemu jeziku. Ocenjevanje je eksterno, preizkuse znanja ocenjujejo učitelji iz drugih šol. Dosežki na nacionalnem preizkusu znanja so vpisani v posebno prilogo k spričevalu in nimajo vpliva na zaključno oceno pri predmetu.
- č) Ob zaključku 8. razreda so nacionalni preizkusi znanja obvezni iz slovenščine, matematike, prvega tujega jezika in četrtega predmeta. Četrty predmet določi minister, tako da izmed obveznih predmetov 8. razreda po predhodni pridobitvi mnenja Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje izbere največ štiri predmete, iz katerih se bodo v tekočem šolskem letu izvedli nacionalni preizkusi znanja. Spomladi tekočega leta minister določi, iz katerega četrtega predmeta se bo preverjalo znanje z nacionalnim preizkusom znanja na posamezni osnovni šoli. Dosežki na nacionalnem preizkusu znanja so vpisani v posebno prilogo k spričevalu in nimajo vpliva na zaključno oceno pri predmetu. Ocenjevanje je eksterno, preizkuse znanja ocenjujejo učitelji iz drugih šol.
- d) Učenci priseljenci, ki se vključujejo v petem oziroma sedmem razredu, imajo pri nacionalnem preizkusu znanja možnost izbire med opravljanjem preizkusa iz slovenščine kot drugega jezika (po ustreznih standardih znanja) in opravljanjem preizkusa iz slovenščine kot prvega jezika.
- e) Nacionalni preizkusi znanja naj predstavljajo enega od elementov sistema zagotavljanja kakovosti in samoevalvacije šol, zato predlagamo, da se uporabljajo tudi spremljajoči vprašalniki za šole, učitelje in učence. Rezultati nacionalnih preizkusov znanja so za vsako šolo zavezujoči v tem, da mora opraviti temeljito analizo rezultatov vseh svojih učencev. Na tej osnovi učitelji naredijo individualni načrt, kako v naslednjem šolskem letu posameznemu

učencu pomagati do boljših rezultatov. Posebej poglobljeno je treba opraviti analizo rezultatov pri tistih učencih, pri katerih rezultat, dosežen na zunanjem preizkusu znanja, pomembno odstopa od šolskih ocen učenca. Nacionalni preizkusi znanja bodo v kombinaciji z ugotovitvami anketnih vprašalnikov dobro izhodišče za evalvacijo dela pri pouku in izboljševanje kakovosti osnovnošolskega izobraževanja.

5 NASTAJANJE ZASNOVE

Zasnovo je pripravila Področna strokovna skupina za osnovno šolo (PSS OŠ) v sestavi izr. prof. dr. Jana Kalin (predsednica), izr. prof. dr. Janez Krek, red. prof. dr. Zdenko Medveš, izr. prof. dr. Milena Valenčič Zuljan, doc. dr. Janez Vogrinc, ki jo je 12. 5. 2009 imenovala Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige v vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Red. prof. dr. Ljubica Marjanovič Umek je bila članica PSS OŠ od imenovanja skupine 12. 5. 2009 do 16. 3. 2011 in ni sodelovala pri oblikovanju objavljenega (končnega) predloga rešitev PSS OŠ, ki jih je NSS sprejela dne 23. 3. 2011 in 30. 3. 2011.

Na osnovi analize izsledkov domačih in tujih raziskav, mednarodnih primerjalnih analiz ter veljavnih konceptualnih in zakonskih rešitev so člani PSS OŠ oblikovali predlog ključnih problematik, o katerih bi bilo treba ponovno razmisliti, jih dopolniti, posodobiti ali spremeniti. Oktobra 2009 je PSS OŠ pripravila Vprašalnik o učiteljevem ocenjevanju znanja in nacionalnih preizkusih znanja za ravnatelje osnovnih šol, učitelje v vseh treh triletjih ter starše učencev od prvega do devetega razreda. Novembra 2009 je predsednica PSS OŠ na XVIII. srečanju ravnateljic in ravnateljev osnovnega šolstva v Portorožu (dne 23. 11. 2009) predstavila rezultate iz opravljene raziskave o preverjanju in ocenjevanju znanja, predstavniki/ce PSS OŠ pa so izvedli tudi delavnico o diferenciaciji v osnovni šoli in o izkušnjah ravnateljic in ravnateljev na tem področju. O problematiki diferenciacije v osnovni šoli je pripravila vprašalnik o diferenciaciji v osnovni šoli, pri tem je sodelovala tudi PSS za otroke s posebnimi potrebami. Vprašalnik so izpolnjevali ravnatelji in učitelji drugega in tretjega triletja. Spomladi 2010 je PSS OŠ pripravila in izvedla vprašalnik o predmetniku in izbirnih predmetih, namenjen osnovnošolskim ravnateljem, učiteljem vseh triletij ter staršem učencev od prvega do devetega razreda.

V juniju 2010 je PSS OŠ s specialnimi didaktiki (mag. Črtomir Frelih (Pedagoška fakulteta, UL), dr. Vesna Štemberger (Pedagoška fakulteta, UL)),

Tadeja Volmut (Pedagoška fakulteta, UP), dr. Marjeta Kovač (Fakulteta za šport, UL), dr. Janko Strel (Fakulteta za šport, UL), dr. Beatriz Gabriela Tomšič Čerkez (Pedagoška fakulteta, UL), dr. Branka Rotar Pance (Akademija za glasbo, UL), dr. Matjaž Duh (Pedagoška fakulteta, UM), dr. Barbara Sicherl-Kafol (Pedagoška fakulteta, UL), Ada Holcar (ZRSŠ), dr. Bogdana Borota (Pedagoška fakulteta, UP)) opravila pogovor o ocenjevanju znanja pri glasbeni, športni in likovni vzgoji. Na internem posvetu (21. 6. 2010) je z ravnateljji osnovnih šol, ki izvajajo na svojih šolah na tem področju različne zakonsko dovoljene rešitve, opravila pogovor o diferenciaciji v osnovni šoli. Septembra 2010 je PSS OŠ na pobudo ravnatelja g. Marjana Gorupa kot predstavnika osnovnih šol, ki izvajajo pouk latinščine, opravila razgovor s predstavniki šol o možnostih za poučevanje latinščine v posameznih razredih osnovne šole. V septembru 2010 je tudi zaprosila strokovnjake s področja matematike (dr. Tatjana Hodnik Čadež, dr. Amalija Žakelj, dr. Zlatan Magajna, dr. Mara Cotič, dr. Darjo Felda), slovenščine (Mojca Cestnik, Vlasta Črešnik, dr. Vida Medved Udovič, Tina Pernar Žagar) in angleščine (dr. Karmen Pižorn, Darinka Šaubah Kovič, prof., Mojca Jerala-Bedenk, prof.) za pripravo analize nacionalnega preverjanja znanja iz teh treh predmetov.

17. 11. 2010 je kabinetu ministra za šolstvo in šport predstavila osnutek predlogov rešitev. Konec novembra 2010 je na XIX. srečanju ravnateljic in ravnateljev osnovnega šolstva v Portorožu ravnateljem predstavila osnutek predlogov rešitev, decembra 2010 pa je o osnutku predlogov rešitev z ravnateljji osnovnih šol razpravljala na štirih regijskih srečanjih (v Ljubljani, 2. 12. 2010; Murski Soboti, 8. 12. 2010; Ajdovščini, 9. 12. 2010, in Brežicah, 16. 12. 2010). S predsednikom dr. Janezom Bečajem in prisotnimi člani/cami Republiške izpitne komisije za nacionalno preverjanje znanja je 12. 1. 2011 opravila pogovor o obstoječem poteku in konceptu nacionalnega preverjanja znanja ter o predlaganih rešitvah PSS OŠ na tem področju.

PSS OŠ je predloge rešitev usklajevala z drugimi področnimi skupinami, in sicer s PSS za vrtce, PSS za gimnazije, PSS za jezik v vzgoji in izobraževanju, PSS za financiranje in regionalizacijo, PSS za šolstvo narodnosti, PSS za zasebno šolstvo, PSS za posebne potrebe in PSS za izobraževanje odraslih.

Na osnovi vseh zbranih predlogov in pripomb je PSS OŠ marca 2011 oblikovala predlog rešitev za področje osnovnega šolstva, ki ga je dala v obravnavo na NSS, dne 23. 3. 2011. Na osnovi razprave je PSS OŠ osnutek predlogov rešitev dopolnila. O končnem besedilu je NSS razpravljala 30. 3. 2011 in besedilo potrdila.

Besedilo sta recenzirali red. prof. dr. Milena Ivanuš Grmek in izr. prof. dr. Anita Trnavčević. Na osnovi njihovih pripomb smo jasneje zapisali utemeljive rešitev.

Pri oblikovanju končne verzije besedila so bile dragocene tudi pripombe, zbrane v času javne razprave v mesecu aprilu 2011.

6 LITERATURA

- Ajtnik, M., Bizjan, M., Budnar, M., Cunder, K., Eržen, V., Florjančič, F., Fošnarič, A., Holc, N., Karim, S., Kos Knez, S., Krapše, T., Kunaver, V., Maron, U., Mrevlje, B., Mršnik, S., Nadji, M., Nolimal, F., Novak, B., Noval, M., Pavlišič, J., Perat, Z., Peričič, K., Pevec Semec, K., Prinčič Röhler, A., Rosc Leskovec, D., Simčič, I., Škvarč, M., Udir, V., Vodopivec, J., Zajc, S. in Žveglič, M. (2002). Poročilo o spremljanju tretjega leta poskusnega izvajanja 9-letnega programa OŠ. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 11. 11. 2010, na strani: <http://www.zrss.si>.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS (1995). Krek, J. (ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Dupriez, V. (2010). Methods of Grouping Learners at School. Fundamentals of Educational Planning – 93. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning. Pridobljeno 10. 2. 2011, na strani: http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Publications/pdf/2010/Fund_93.pdf.
- Education at a glance (2009). OECD Indicators. Pridobljeno na strani: http://www.oecd.org/document/24/0,3746,en_2649_39263238_43586328_1_1_1_1,00.html.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Key Data on Education in Europe (2009). Brussels: EACEA P9 Eurydice. Pridobljeno na strani: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf.
- Key Data on Teaching Languages at School in Europe (2008). Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- Knez, M. (2008). Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli. V: Ivšek, M. (ur.), Jeziki v izobraževanju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 155–163.
- Knez, M. (2009). Jezikovno vključevanje (in izključevanje) otrok priseljencev. V: Stabej, M. (ur.), Infrastruktura slovenščine in slovenistike. 28. Simpozij Obdobja. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 197–202.
- Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi (2010). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Milekšič, V. (2003). Analiza uspešnosti in prehodnosti pri nivojskem pouku slovenščine, matematike, angleščine in nemščine v 8. in 9. razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Milekšič, V. (2006). Analiza nivojskega pouka. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 10. 6. 2010, na strani: www.zrss.si.
- Milekšič, V. (2006). Analiza prehodnosti in uspešnosti pri nivojskem pouku slovenščine, matematike in tujem jeziku (angleščine in nemščine) v 8. in 9. razredu devetletne osnovne šole v šolskem letu 2005/06. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Milekšič, V. in Nolimal, F. (2008). Fleksibilni predmetnik. Letno poročilo o izvajanju poskusa v šol. letu 2006/07. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 12. 1. 2010, na strani: http://www.zrss.si/pdf/_FP_letno%20porocilo_06_07.pdf.
- Nacionalno poročilo PISA 2006: naravoslovni, bralni in matematični dosežki slovenskih učencev (2007). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Nacionalno preverjanje znanja učencev v Evropi: namen, organiziranje in uporaba rezultatov (2010). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Nolimal, F. (2007). Projekt: Oblike diferenciacije v 8. in 9. razredu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno na strani: http://www.zrss.si/pdf/_diferenciacija_porocilo_15_11_07.pdf.
- PIRLS 2001: mednarodna raziskava bralne pismenosti. Pedagoški inštitut. Pridobljeno 22. 1. 2011, na strani: <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=6>.

- PIRLS 2006: mednarodna raziskava bralne pismenosti. Pedagoški inštitut. Pridobljeno 22. 1. 2011, na strani: <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=7>.
- PISA 2009: prvi rezultati (2010). Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 21. 1. 2011, na strani: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf.
- Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku na osnovni šoli. Uradni list RS, št. 63/2006.
- Pravilnik o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli. Uradni list RS, št. 27/1999.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. Uradni list RS, št. 73/2008.
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (2008). Uradni list RS, št. 65/2008, z dne 30. 6. 2008. Pridobljeno 16. 2. 2011, na strani: <http://www.uradni-list.si>.
- Predmetnik devetletne osnovne šole (2008). Pridobljeno 12. 5. 2009, na strani: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmetniki/Predmetnik_sposni.pdf.
- Strmčnik, F. (1987). Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije. Ljubljana: ZOTK in IS Slovenije.
- Strmčnik, F. (1993). Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Strmčnik, F. (2001). Didaktika: osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- The structure of the European education systems 2010/11: schematic diagrams. Pridobljeno na strani: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/108_structure_education_systems_EN.pdf.
- TIMSS 1999: pregled izsledkov raziskave. Pedagoški inštitut. Pridobljeno 22. 1. 2011, na strani: <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=4>.
- TIMSS 2003: mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja (2004). Pedagoški inštitut. Pridobljeno 22. 1. 2011, na strani: <http://www.pei.si/UserFilesUpload/timss2003-prviizsledki.pdf>.
- TIMSS 2007: poročila o dosežkih in izsledkih raziskave. Pedagoški inštitut. Pridobljeno 22. 1. 2011, na strani: <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=1>.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F) (2007). Uradni list RS, št. 102/2007, z dne 9. 11. 2007. Pridobljeno 16. 2. 2011, na strani: <http://www.uradni-list.si>.
- Zakon o spremembi Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-G) (2010). Uradni list RS, št. 107/2010.
- Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje za obdobje 2008–2011. Pridobljeno 23. 6. 2010, na strani: http://www.centerslo.net/l2.asp?L1_ID=8&L2_ID=94&LANG=slo.
- Valenčič Zuljan, M., Marjanovič Umek, L., Vogrinc, J., Kalin, J., Gaber, S., Medveš, Z. in Krek, J. (2011). Evalvacijska študija predmetnika osnovne šole. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vižintin, M. A. (2010). Pouk maternega jezika in kulture pri učencih priseljencih: temelj za medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli? *Sodobna pedagogika*, 61, št. 1, str. 104–120.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (uradno prečiščeno besedilo ZOFVI-UPB5). Uradni list RS, št. 16/2007.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (1996). Uradni list RS, št. 12/1996, z dne 29. 2. 1996.
- Zakon o osnovni šoli (ZOsn) (1996). Uradni list RS, št. 12/1996, z dne 29. 2. 1996. Pridobljeno 16. 2. 2011, na strani: <http://www.uradni-list.si>.
- Zakon o osnovni šoli, uradno prečiščeno besedilo (ZOsn-UPB2) (2005). Uradni list RS, št. 70/2005. Pridobljeno 16. 2. 2011, na strani: <http://www.uradni-list.si>.
- Zakon o osnovni šoli, uradno prečiščeno besedilo (ZOsn-UPB3). (2006). Uradni list RS, št. 81/2006, z dne 31. 7. 2006. Pridobljeno 16. 2. 2011, na strani: <http://www.uradni-list.si>.
- Žagar, D., Pečjak, S., Peklaj, C. in Puklek Levpušček, M. (2003). Organizacija nivojskega pouka, stališča učencev, učiteljev in staršev do te oblike diferenciacije ter njeni učinki na učence. Evalvacijska študija, zaključno poročilo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Žakelj, A., Cankar, G., Bečaj, J., Dražumerič, S., Kern, J. in Rosc Luskovec, D. (2009). Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami. Poročilo o raziskavi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Opombe

- 1 V besedilu uporabljamo moško slovnično obliko, ki velja za oba spola.
- 2 V tem gradivu pri opisu stanja niso vključeni določeni kvantitativni podatki.
- 3 Sporočilo komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnem odboru in odboru regij – Zmanjševanje osipa kot ključni prispevek k strategiji Evropa 2020, Bruselj, 31. 1. 2011, str. 3–4.
- 4 Pri matematiki 22. (28) proti 25. (50) mestu in 19. (36) proti 12. (49) mestu, pri naravoslovju 21. (28) proti 16. (50) mestu in 18. (36) proti 8 (49) mestu.
- 5 Kot so: načelo postopnosti in zagotavljanja ustreznih pogojev, načelo spreminjanja delov v odvisnosti od celote, načelo mednarodne primerljivosti.
- 6 Zakon o osnovni šoli 1996, 38. člen.
- 7 Bela knjiga 1995, str. 99.
- 8 Celoten pouk je organiziran tako, da se z vidika organizacije in vsebin dopolnjuje z razširjenim programom, ki je obvezen za šolo (in ga torej država financira), učenske in učenci pa ga lahko izberejo ali ne. Razširjeni program, ki ga mora šola ponuditi, vključuje: podaljšano bivanje, jutranje varstvo, interesne dejavnosti, dodatni in dopolnilni pouk, individualno in skupinsko pomoč učencem z učnimi težavami ter nadarjenim učencem ter šolo v naravi.
- 9 Bela knjiga 1995, str. 102; ZOsn-ÚPB 2005, 16. člen.
- 10 Bela knjiga 1995, str. 100.
- 11 Zakon o osnovni šoli 1996, 17. člen.
- 12 Úvajanje obveznega učenja drugega tujega jezika je bilo postopno. Po prvem določilu (Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F) (2007, 47. člen) naj bi se drugi tuj jezik kot obvezen predmet za vse učence, ki so vpisani v 7. razred, začel uvajati v šolskem letu 2011/12. Temu je sledil Zakon o spremembi Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-G) (2010), ki pravi, da se začne drugi tuj jezik kot obvezen predmet za vse učence, ki so vpisani v 7. razred, v skladu s predmetnikom, izvajati v šolskem letu 2013/2014.
- 13 17. člen Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F) (2007)določa, da učenec izbere dve uri pouka izbirnih predmetov tedensko, lahko pa tudi tri ure, če s tem soglašajo njegovi starši.
- 14 Bela knjiga 1995 str. 101.
- 15 Več v Eurybase.
- 16 Valenčič Zuljan, Marjanovič Úmek, Vogrinc, Kalin, Gaber, Medveš in Krek (2011).
V raziskavi je sodelovalo 5184 anketirancev, in sicer 50 ravnateljev, 996 učiteljev in 4138 staršev. Vprašalnike je vrnilo 58 šol. Vzorec je bil izbran naključno. V raziskavi so bile zajete šole iz vseh območnih enot Zavoda RS za šolstvo; vključene so bile matične in podružnične šole. Slaba desetina anketiranih učiteljev (9,2 %) poučuje na podružničnih šolah, 90,8 % anketirancev poučuje na matičnih šolah. Največ anketiranih učiteljev (34,4 %) poučuje v 2. in 3. triletju osnovne šole. Učitelji, ki poučujejo v 1. triletju osnovne šole, predstavljajo slabo tretjino vzorca (30,0 %). Dobro desetino vzorca predstavljajo učitelji, ki poučujejo v 2. triletju (16,7 %) in v 3. triletju (14,4 %). Učitelji, ki poučujejo v 1. in 2. triletju, predstavljajo 4,4 % vzorca. Kar 85,3 % staršev ima svojega otroka v matični šoli, dobra desetina anketiranih staršev (14,7 %) ima otroka v podružnični šoli. Skoraj dve petini anketiranih staršev (38,4 %) imata otroka v 1. triletju (12,8 % v 1. razredu, 12,8 % v 2. razredu in 12,8 % v 3. razredu), dobra tretjina (35,3 %) v 2. triletju (12,7 % v 4. razredu, 11,9 % v 5. razredu in 10,6 % v 6. razredu), dobra četrtina (26,3 %) pa v 3. triletju (10,0 % v 7. razredu, 9,4 % v 8. razredu in 6,9 % v 9. razredu).
- 17 Valenčič Zuljan idr. 2011.
- 18 Valenčič Zuljan idr. 2011.
- 19 Valenčič Zuljan idr. 2011.
- 20 Valenčič Zuljan idr. 2011.
- 21 Da je obstoječe število ur pouka v 1. triletju primerno, ocenjuje približno 90 % ravnateljev (86,0 %), učiteljev, ki poučujejo v 1. triletju (88,1 %), v 2. triletju (91,0 %), v 1. in 2. triletju (91,9 %), v 3. triletju (88,0 %) in v 2. in 3. triletju (89,9 %) ter staršev, ki imajo svoje otroke v 1. (92,1 %), 2. (90,3 %) in 3. (86,4 %) triletju.
Da je obstoječe število ur pouka v 2. triletju primerno, ocenjuje 85,7 % ravnateljev, 85,3 % učiteljev 1. triletja, 91,0 % učiteljev 2. triletja, 79,5 % učiteljev 1. in 2. triletja, 87,3 % učiteljev 3. triletja, 81,6 % učiteljev 2. in 3. triletja, 87,2 % staršev, ki imajo otroke v 2. triletju, in 86,6 % staršev, ki imajo otroke v 3. triletju.
Da je obstoječe število ur pouka v 3. triletju primerno, ocenjujeta več kot dve tretjini

- ravnatelj (71,4 %), učiteljev, ki poučujejo v 1. triletju (65,3 %) in v 1. in 2. triletju (67,6 %), enakega mnenja so približno tri četrtine učiteljev, ki poučujejo v 2. triletju (78,1 %), v 3. triletju (74,6 %) in v 2. in 3. triletju (72,1 %), ter staršev, ki imajo svoje otroke v 3. triletju (74,4 %).
- 22 Valenčič Zuljan idr. 2011.
- 23 Valenčič Zuljan idr. 2011.
- 24 Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah 2010, str. 21.
- 25 Prav tam.
- 26 Milekšič in Noliml 2008; Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli 2007, 29. člen.
- 27 Key data on teaching languages 2008.
- 28 Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli 2007.
- 29 Valenčič Zuljan idr. 2011.
- 30 Valenčič Zuljan idr. 2011.
- 31 Da je delež ur pouka, ki je namenjen izbirnim predmetom v 2. triletju, premajhen, meni največ ravnatelj (48,0 %) in več kot tretjina učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (34,5 %). Enako meni približno četrtina staršev, ki ima svoje otroke v 2. triletju (26,7 %) in v 3. triletju (23,5 %), ter učiteljev, ki poučuje v 1. triletju (20,1 %), v 2. triletju (24,2 %), v 3. triletju (29,4 %) in v 2. in 3. triletju (28,9 %).
- Da je delež ur pouka, ki je namenjen izbirnim predmetom v 3. triletju, premajhen, meni največ učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (30,6 %); enakega mnenja je približno petina ravnatelj (18,8 %), učiteljev 2. in 3. triletja (18,9 %), učiteljev 3. triletja (16,0 %), staršev, ki imajo svoje otroke v 3. triletju (20,8 %), ter približno desetina učiteljev 1. triletja (12,6 %) in učiteljev 2. triletja (11,5 %).
- 32 Predmetnik devetletne osnovne šole, sprejet na 19. seji SSSI, dne 15. 10. 1998, in usklajen s spremembami ZOŠ na 111. seji SSSI, dne 28. 2. 2008.
- 33 Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole 2008.
- 34 Valenčič Zuljan idr. 2011.
- 35 Da bi morala šola ponuditi predmete, ki jih želi učenec dodatno poglobiti ali dodati k obstoječemu predmetniku, sta odgovorili dobri dve tretjini ravnatelj (70,0 %), učiteljev 3. triletja (71,0 %) in učiteljev 2. in 3. triletja (72,9 %). Enakega mnenja so tudi približno tri četrtine staršev, ki imajo svoje otroke v 3. triletju (74,7 %), in približno štiri petine učiteljev 2. triletja (79,3 %), učiteljev 1. triletja (82,6 %), učiteljev 1. in 2. triletja (86,8 %), staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (80,7 %), in staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju (80,5 %).
- 36 Da bi morala šola ponuditi dopolnilni pouk, meni precej manj ravnatelj (58,0 %), učiteljev 1. triletja (58,7 %) in učiteljev 2. triletja (52,1 %) kot učiteljev 3. triletja (72,2 %), učiteljev 2. in 3. triletja (73,4 %), učiteljev 1. in 2. triletja (67,6 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (67,0 %), 2. triletju (68,3 %) in 3. triletju (70,8 %).
- Da bi morala šola ponuditi dodatni pouk, meni precej manj ravnatelj (60,0 %), učiteljev 1. triletja (62,6 %) in učiteljev 2. triletja (59,3 %) kot učiteljev 3. triletja (79,4 %), učiteljev 2. in 3. triletja (75,9 %), učiteljev 1. in 2. triletja (70,3 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (69,0 %), 2. triletju (71,4 %) in 3. triletju (70,9 %).
- Da bi šola morala ponuditi interesne dejavnosti, menijo približno tri četrtine ravnatelj (74,0 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 3. triletju (76,4 %) oz. v 2. triletju (77,9 %). Enakega mnenja pa je še več učiteljev 1. triletja (84,6 %), učiteljev 2. triletja (80,1 %), učiteljev 1. in 2. triletja (83,8 %), učiteljev 3. triletja (81,5 %), učiteljev 2. in 3. triletja (80,4 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (79,3 %).
- Približno dve tretjini ravnatelj (62,0 %), učiteljev 2. triletja (65,1 %), učiteljev 1. in 2. triletja (69,4 %), učiteljev 1. triletja (70,9 %), učiteljev 3. triletja (71,2 %) in približno tri četrtine učiteljev 2. in 3. triletja (75,8 %) ter staršev, ki imajo svoje otroke v 1. (75,1 %), 2. (75,2 %) in 3. (75,8 %) triletju, meni, da bi morala šola učencem ponuditi individualno in skupinsko pomoč.
- 37 How Much Time Do Student Spend in the Classroom? V Education at a glance 2009.
- 38 Key data on teaching languages 2008.
- 39 Da bi morala biti v obveznem predmetniku osnovne šole obvezna prvi in drugi tuji jezik, meni največ ravnatelj (46,0 %). Takšnega mnenja sta tudi dobri dve petini staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (40,2 %) in v 3. triletju (42,1 %) in v 3. triletju (44,5 %). Da bi v obveznem predmetniku osnovne šole morala biti obvezna prvi in drugi tuji jezik, meni nekoliko manj učiteljev, takšnega mnenja sta slabi dve petini učiteljev 1. triletja (37,8 %), učiteljev 3. triletja (38,6 %), učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (38,5 %), tretjina učiteljev 2. triletja (34,0 %) in dobra četrtina učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (28,2 %).

- 40 Največ ravnateljev (30,4 %) in učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (30,8 %), meni, da naj bi se drugi tuji jezik začel poučevati v 7. razredu, enakega mnenja je tudi petina učiteljev 2. triletja (21,2 %) in dobra desetina učiteljev 1. triletja (14,4 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (14,9 %), v 2. triletju (15,4 %) in v 3. triletju (15,2 %).
Da naj bi se drugi tuji jezik začel poučevati v 6. razredu, meni največ učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (36,4 %), enakega mnenja pa je tudi približno četrtnina ravnateljev (26,1 %), učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (25,0 %), učiteljev 1. triletja (23,1 %), približno petina učiteljev 3. triletja (20,0 %), učiteljev 2. triletja (21,2 %), staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (16,3 %) in v 3. triletju (16,2 %), ter dobra desetina staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju (14,1 %).
Da naj bi se drugi tuji jezik začel poučevati v 5. razredu, meni največ staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (28,0 %), v 2. triletju (25,4 %) in v 3. triletju (27,4 %), in učiteljev, ki poučujejo v 3. triletju (30,0 %), enakega mnenja je tudi dobra desetina učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (15,0 %), in učiteljev, ki poučujejo v 1. triletju (15,4 %).
Da naj bi se drugi tuji jezik začel poučevati v 4. razredu, meni največ učiteljev 1. triletja (30,8 %), enakega mnenja pa je tudi dobra četrtnina ravnateljev (26,1 %) in učiteljev 3. triletja (28,0 %), približno petina učiteljev 2. triletja (21,2 %), učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (18,2 %), učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (17,5 %), in staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (18,4 %), v 2. triletju (21,6 %) in v 3. triletju (20,0 %).
-
- 41 Anketirance, ki menijo, da v obveznem predmetniku osnovne šole ne bi smela biti dva tuja jezika, smo vprašali, ali bi morale šole ponuditi drugi tuji jezik kot izbirni predmet. Večina ravnateljev, učiteljev in staršev se strinja, da bi morale šole ponuditi drugi tuji jezik kot izbirni predmet. Takšnega mnenja so vsi učitelji, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (100,0 %), več kot štiri petine ravnateljev (87,5 %), učiteljev 3. triletja (86,5 %), učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (89,0 %), učiteljev 1. triletja (91,4 %), učiteljev 2. triletja (92,4 %), staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (79,6 %) in v dobre tri četrtine staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju (76,9 %) in v 3. triletju (75,2 %).
-
- 42 Da bi morala šola ponuditi drugi tuji jezik kot izbirni predmet od 7. razreda dalje, meni približno dve petini učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (38,2 %), približno tretjina ravnateljev (32,1 %), učiteljev 3. triletja (33,3 %), učiteljev 1. triletja (33,5 %) in dobra četrtnina učiteljev 2. triletja (28,6 %) in učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (28,6 %); enakega mnenja pa je tudi približno petina staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (17,8 %), v 2. triletju (23,2 %) in v 3. triletju (22,3 %).
Da bi morala šola ponuditi drugi tuji jezik kot izbirni predmet od 5. razreda dalje, meni približno tretjina staršev, ki imajo otroke v 1. triletju (31,1 %), in približno četrtnina staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju (24,0 %) in v 3. triletju (25,6 %), enakega mnenja je tudi četrtnina učiteljev 2. triletja (24,5 %), slaba petina ravnateljev (17,9 %) in učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (17,9 %), in dobra desetina učiteljev 1. triletja (14,6 %), učiteljev 3. triletja (14,1 %) in učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (12,6 %).
-
- 43 angleščina, arabščina, francoščina, kitajščina, ruščina, španščina
- 44 Medtem ko večina ravnateljev (55,1 %), učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (59,3 %), učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (59,0 %), staršev, ki imajo svoje otroke v 3. triletju (55,6 %), in staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju (53,3 %), ocenjuje, da je dopolnilnemu pouku namenjenih premalo ur pouka, večina učiteljev 2. triletja (52,8 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (57,4 %), ocenjuje, da je dopolnilnemu pouku namenjeno ustrezno število ur. Učitelji 3. triletja in učitelji 1. triletja so razdeljeni v dve, skoraj enako številni skupini; približno polovica jih ocenjuje, da je dopolnilnemu pouku v razširjenem programu namenjenih premalo ur (48,8 % učiteljev 1. triletja in 50,4 % učiteljev 3. triletja), polovica pa, da je dopolnilnemu pouku namenjeno ustrezno število ur (51,2 % učiteljev 1. triletja in 49,6 % učiteljev 3. triletja). Da je dopolnilnemu pouku namenjenih preveč ur, je odgovorilo le 0,2 % vseh anketirancev.
-
- 45 Medtem ko večina ravnateljev (55,1 %) in učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (50,8 %), ocenjuje, da je dodatnemu pouku namenjenih premalo ur, približno tri četrtine učiteljev 1. triletja (75,4 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (71,5 %), in približno dve tretjini učiteljev 3. triletja (60,3 %), učiteljev 2. triletja (68,8 %), učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (66,7 %), in staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju (61,5 %) in v 3. triletju (62,2 %), ocenjuje, da je dodatnemu pouku namenjeno ustrezno število ur. Da je dodatnemu pouku namenjeno preveč ur, je odgovorilo le 0,5 % vseh anketirancev.
-
- 46 Tri četrtine ravnateljev (74,0 %) in več kot štiri petine učiteljev 3. triletja (84,9 %), učiteljev 2. in 3. triletja (80,3 %), učiteljev 2. triletja (88,3 %), učiteljev 1. triletja (89,6 %), staršev, ki imajo

- svoje otroke v 1. triletju (85,0 %), v 2. triletju (81,4 %) in v 3. triletju (82,1 %), in vsi učitelji, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (100,0 %), ocenjujejo, da je interesnim dejavnostim namenjeno ustrezno število ur.
- 47 Večina ravnateljev, učiteljev in staršev meni, da je individualni in skupinski učni pomoči učencem namenjenih premalo ur. Tako so odgovorile štiri petine ravnateljev (80,0 %) in učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (82,1 %), tri četrtine učiteljev 2. triletja (74,1 %), približno dve tretjini učiteljev 1. triletja (70,9 %), učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju (60,1 %), in staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (60,6 %), v 2. triletju (65,2 %) in v 3. triletju (67,2 %), in dobra polovica učiteljev 3. triletja (58,9 %).
- 48 Zakon o osnovni šoli 2006, 22. člen.
- 49 Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli 2007, 9. člen.
- 50 Tako je odgovorilo kar 98,0 % ravnateljev, 99,2 % učiteljev 1. triletja, 95,8 % učiteljev 2. triletja, 97,4 % učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju, 96,0 % učiteljev 3. triletja, 94,7 % učiteljev, ki poučujejo v 2. in 3. triletju, 97,4 % staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju, 95,9 % staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju, in 94,4 % staršev, ki imajo svoje otroke v 3. triletju.
- 51 Večina učiteljev 1. triletja (56,7 %), 2. triletja (61,0 %), učiteljev, ki poučujejo v 1. in 2. triletju (53,8 %), polovica učiteljev 3. triletja (50,0 %) in največ ravnateljev (40,0 %), učiteljev 2. in 3. triletja (44,1 %) in staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju (35,7 %), v 2. triletju (39,7 %) in v 3. triletju (32,4 %), meni, da naj bi bilo podaljšano bivanje organizirano do 5. razreda.
- 52 Po podatkih Ministrstva RS za šolstvo in šport se je v letu 2008/2009 v slovenski izobraževalni sistem na ravni osnovne šole vključevalo 886 učencev priseljencev, kar predstavlja 1 % celotne populacije, vključene v osnovno izobraževanje.
- 53 prim. Knez 2008, 2009; Vižintin 2010.
- 54 To je na primer pokazal projekt v okviru programov ESS Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje za obdobje 2008–2011.
- 55 Strmčnik 1993.
- 56 Strmčnik 1987, str. 12–13.
- 57 Strmčnik 1987, 2001.
- 58 Poseben primer setting modela je t. i. Joplinov plan, znan v ZDA, pri katerem poteka razvrščanje učencev med razredi oziroma učenci različne starosti, običajno pri materinščini in pri matematiki.
- 59 Žagar idr. 2003.
- 60 Hamilton idr. 1987, po Žagar 2003.
- 61 Vsi podatki mednarodnih primerjav, če ni drugače navedeno, so v tem delu pridobljeni iz dokumentov, ki jih je objavila EURYDICE, in sicer iz Key Data on Education in Europe 2009, The structure of the European education systems 2010/11: schematic diagrams in iz baze Eurybase (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php).
- 62 Key Data 2009, str. 41–42.
- 63 Key Data /.../ 2009, str. 41–42.
- 64 Podatki so pridobljeni iz nacionalnih dokumentov, od predstavnikov irskega ministrstva za šolstvo in ravnateljev šol.
- 65 V Pravilniku o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli (1999) je fleksibilna diferenciacija opredeljena kot kombinacija temeljnega pouka, ki se izvaja v heterogenih matičnih oddelkih, in nivojskega pouka, ki se izvaja v homogenih učnih skupinah, namenjen pa je utrjevanju in ponavljanju, poglobljanju in razširjanju učne snovi (2. člen). V 4., 5., 6. in 7. razredu se pri slovenskem jeziku oziroma italijanskem jeziku v šolah z italijanskim učnim jezikom, oziroma madžarskem jeziku kot prvem jeziku v dvojezičnih šolah (v nadaljnjem besedilu: materni jezik), tujem jeziku in matematiki izvaja fleksibilna diferenciacija (3. člen). Fleksibilna diferenciacija se izvaja najmanj pri enem predmetu in največ pri treh predmetih. Skupno število ur predmeta, ki se izvajajo v učnih skupinah, ne sme preseči četrtine letnega števila ur tega predmeta. V 4. razredu se fleksibilna diferenciacija uvede v zadnjem ocenjevalnem obdobju.
- Nivojski pouk v 8. in 9. razredu (delna zunanja diferenciacija) se izvaja v homogenih učnih skupinah in poteka na eni od treh ravni zahtevnosti, ki so opredeljene s cilji oziroma standardi znanja v učnih načrtih. Učna skupina za izvedbo nivojskega pouka je oblika združevanja učencev različnih oddelkov istega razreda. Za izvedbo nivojskega pouka v 8. in 9. razredu se oblikuje učna skupina za določeno raven zahtevnosti pri posameznem predmetu. Ne glede na določbo prejšnjega odstavka se lahko: v šolah z manjšim številom učencev istega razreda oblikuje kombinirana učna skupina za pouk na dveh ravneh zahtevnosti, v šolah z enim oddelkom istega razreda oziroma šolah, ki izvajajo pouk v kombiniranih oddelkih, pa se

oblikuje kombinirana učna skupina za pouk na vseh ravneh zahtevnosti (2. člen). V 8. in 9. razredu se nivojski pouk izvaja pri vseh urah maternega in tujega jezika ter matematike (3. člen). Glede izbire skupin in njihove menjave se po posvetovanju za učno skupino odločijo učenci. Učenci od 5. do 7. razreda lahko učno skupino zamenjajo v prvem mesecu pouka, po posvetovanju s starši in učiteljem pa tudi med šolskim letom (4. in 5. člen). Pravilnik določa, da mora šola učence 7. razredov in njihove starše najkasneje do konca prvega ocenjevalnega obdobja v šolskem letu seznaniti z nivojskim poukom, ki se bo izvajal v 8. in 9. razredu (prav tam, 6. člen).

Pravilnik določa tudi dejavnike, ki jih morajo šole upoštevati pri svetovanju učencem za odločitev o ravni zahtevnosti pri nivojskem pouku, upošteva se oceno pri predmetu v 7. razredu, v primeru, da ocena v 7. razredu pade, tudi oceno pri tem predmetu od 4. razreda dalje, rezultate pri preverjanju znanja ob koncu drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja, sodelovanje in dosežke na tekmovanjih iz znanja, sodelovanje in dosežke v interesnih in drugih dejavnostih v šoli in izven nje (8. člen). Glede prehajanja učencev med ravnmi zahtevnosti, Zakon o osnovni šoli (1996, 41. člen) določa, da lahko učenec ob zaključku ocenjevalnih obdobji po posvetovanju s starši, z učitelji in s šolsko svetovalno službo spremeni raven zahtevnosti. V 9. razredu lahko učenec spremeni raven zahtevnosti na podlagi ocen.

- 66 Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli (2006) opredeljuje, da morajo biti heterogene učne skupine za izvajanje diferenciacije v 8. in 9. razredu oblikovane tako, da učence posameznega razreda v učne skupine razporedi šola. Predlog oblikovanja heterogenih učnih skupin pripravi razrednik skupaj s svetovalno službo in strokovnimi aktivisti. Pri razporeditvi učencev se upoštevajo načela celostnega pristopa, razvojne usmerjenosti, strokovne avtonomnosti, aktualnosti, interdisciplinarnosti in strokovnega sodelovanja. Skupine se ne smejo oblikovati na osnovi ocen, spola, socialnega in kulturnega porekla, veroizpovedi, etnične in narodne pripadnosti ali katerihkoli drugih osebnih okoliščin (10. člen).
- 67 Še zlasti intenzivno oz. strnjeno so te raziskave potekale v 30-ih in v 60-ih letih prejšnjega stoletja. Ena izmed novejših raziskav je Dupriez, V. (2010). *Methods of Grouping Learners at School. Fundamentals of Educational Planning* – 93.
- 68 Npr. Hattie 2009.
- 69 Žagar idr. 2003.
- 70 V raziskavo je bilo vključenih 12 šol, ki so v šolskem letu 1999/00 v 7. razredu začele poskusno uvajati program 9-letne osnovne šole (eksperimentalna skupina šol), in 6 šol, ki so izvajale program 8-letne osnovne šole (kontrolna skupina šol), skupaj 44 oddelkov, 919 učencev, 75 učiteljev in 437 staršev.
- 71 Bile so opravljene tudi dodatne analize uspešnosti in prehodnosti pri nivojskem pouku slovenščine, matematike, angleščine in nemščine v 8. in 9. razredu devetletne šole Milekšič (2003, 2006).
- 72 Milekšič 2006.
- 73 V vzorec raziskave je bilo zajetih 55 osnovnih šol, ankete je vrnilo 47 ravnateljev, 367 učiteljev in 2031 učencev. Vzorec šol je bil oblikovan na podlagi podatkov o izbrani obliki diferenciacije v 8. in 9. razredu, pridobljenih jeseni 2006.
- 74 Pri slovenščini poteka nivojski pouk 55,3 % v 8. in 66,0% v 9. razredu, pouk v heterogenih skupinah 34,0 % v 8. in 23,4 % v 9. razredu, kombinacija oblik diferenciacije (8,5 %) in hkratno oz. timsko poučevanje (2,1 %).
- Pri matematiki poteka nivojski pouk 63,8 % v 8. in 78,7 % v 9. razredu, pouk v heterogenih skupinah 23,4 % v 8. in 12,8 % v 9. razredu. Pri tujem jeziku poteka nivojski pouk 66 % v 8. in 78,7 % v 9. razredu, podobno kot pri matematiki in slovenščini je tu enak trend upada heterogenih skupin v 8. in 9. razredu.
- 75 Žakelj idr. 2009.
- 76 Kalin, Marjanovič Umek, Vogrinc, Medveš, Valenčič Juljan in Krek (2010). Na vprašalnik o diferenciaciji je odgovorilo 528 anketirancev, in sicer 470 učiteljev in 58 ravnateljev. Vprašalniki so bili vrnjeni iz 60-ih osnovnih šol. Vprašalniki za učitelje so bili namenjeni razrednikom 4. in 5. razreda ter učiteljem, ki od 6. do 9. razreda poučujejo angleščino, matematiko in slovenščino.
- 77 Ravnatelje ter učitelje slovenščine, matematike in tujega jezika smo vprašali, če bi imeli možnost, v katerih razredih bi bilo smiselno uvajati nivojski pouk pri največ eni četrtini ur (kot je sedaj od 4. do 7. r.) in v katerih razredih pri vseh urah predmeta (kot je sedaj možno v 8. in 9. r.). Učitelji so odgovarjali za predmet, ki ga/ju poučujejo. Da bi se največ četrtina ur pouka slovenščine izvajala kot nivojski pouk v 4. razredu, meni 16,4 % učiteljev, v petem 19,8

%, potem pa se postopoma iz leta v leto ta delež zmanjšuje, tako možnost vidi v 9. razredu le 3 % učiteljev. Zelo podobno je razmišljanje učiteljev matematike in tujega jezika. Da bi se največ četrtina ur pouka matematike izvajala kot nivojski pouk v 4. razredu, meni 19,2 % učiteljev, v petem 21,5 %, v 9. razredu le 3 % učiteljev. Da bi se največ četrtina ur pouka pri tujem jeziku izvajala kot nivojski pouk v 4. razredu, meni 14,3 % učiteljev, v petem 19,6 %, v 9. razredu 4,5 % učiteljev.

V 8. in 9. razredu je delež ravnateljev, ki bi imeli nivojski pouk pri vseh urah pouka nad 70 %. Učitelji se za nivojski pouk pri vseh urah pouka pri svojih predmetih v 8. in 9. razredu odločajo z manjšim deležem (npr. od 17,5 % slovenščina v 8. razredu do 21,5 % matematika v 9. razredu). Delež ravnateljev in učiteljev, ki ne bi imeli možnosti, da se nivojski pouk izvaja pri vseh urah pouka, se giblje od 10,2 % (učitelji pri tujem jeziku) do 15,1 % (ravnatelji pri slovenščini).

- 78 Da nivojski pouk pozitivno učinkuje na uspešnost učno šibkejših učencev, ocenjuje 86,0 % učiteljev in 91,8 % ravnateljev, da delo v heterogenih skupinah pozitivno učinkuje na uspešnost učno šibkejših učencev, ocenjuje 74,3 % učiteljev in 88,2 % ravnateljev. Da nivojski pouk pozitivno učinkuje na uspešnost učno zmožnejših učencev, ocenjuje 93,4 % učiteljev in 95,8 % ravnateljev, da delo v heterogenih skupinah pozitivno učinkuje na uspešnost učno šibkejših učencev, pa ocenjuje 74,1 % učiteljev in 79,4 % ravnateljev. Da nivojski pouk pozitivno učinkuje na zadovoljstvo staršev z razvrstitvijo učencev v skupino, ocenjuje 64,6 % učiteljev in 60,0 % ravnateljev, da delo v heterogenih skupinah pozitivno učinkuje na zadovoljstvo staršev z razvrstitvijo učencev v skupino, pa ocenjuje 54,9 % učiteljev in 73,5 % ravnateljev. Da nivojski pouk pozitivno učinkuje na disciplino v oddelku, ocenjuje 65,0 % učiteljev in 55,3 % ravnateljev (16,5 % učiteljev in 19,1 % ravnateljev meni, da so učinki negativni), da delo v heterogenih skupinah pozitivno učinkuje na disciplino, ocenjuje 75,8 % učiteljev in 79,4 % ravnateljev (5,4 % učiteljev in 0 % ravnateljev meni, da so učinki negativni). Da nivojski pouk pozitivno učinkuje na sodelovanje učencev pri pouku, ocenjuje 87,4 % učiteljev in 87,2 % ravnateljev, da delo v heterogenih skupinah pozitivno učinkuje na sodelovanje učencev pri pouku, pa ocenjuje 81,2 % učiteljev in 85,3 % ravnateljev. Da nivojski pouk pozitivno učinkuje na samostojnost učencev pri šolskem delu, ocenjuje 76,4 % učiteljev in 89,1 % ravnateljev, da delo v heterogenih skupinah pozitivno učinkuje na samostojnost učencev pri šolskem delu, pa meni 68,9 % učiteljev in 84,8 % ravnateljev. Da nivojski pouk pozitivno učinkuje na objektivnost pri ocenjevanju znanja, ocenjuje 58,0 % učiteljev in 66,7 % ravnateljev, da delo v heterogenih skupinah pozitivno učinkuje na objektivnost pri ocenjevanju znanja, meni 71,6 % učiteljev in 69,7 % ravnateljev. Da nivojski pouk pozitivno učinkuje na klimo v skupini meni 73,4 % učiteljev in 74,5 % ravnateljev, da delo v heterogenih skupinah pozitivno učinkuje na vzdušje v skupini, pa ocenjuje 79,1 % učiteljev in 82,4 % ravnateljev. Da nivojski pouk pozitivno učinkuje na motiviranost učencev za šolsko delo, meni 65,3 % učiteljev in 85,1 % ravnateljev, da delo v heterogenih skupinah pozitivno učinkuje na motiviranost učencev za šolsko delo, pa ocenjuje 61,2 % učiteljev in 75,8 % ravnateljev. Pri dveh postavkah: čas bivanja učencev v šoli in sodelovanje staršev s šolo, je pri učiteljih in ravnateljih na prvem mestu ocena, da učinkov ni, kar velja tako za delo v homogenih skupinah kot za delo v heterogenih skupinah. Pri postavkah, kot so odgovornost učencev pri izvajanju obveznosti in učne navade učencev, so ocene učinkov homogenih in heterogenih skupin pri učiteljih in ravnateljih različne. Da nivojski pouk pozitivno učinkuje na odgovornost učencev pri izvajanju obveznosti, meni 38,9 % učiteljev in 44,4 % ravnateljev, da ni učinkov, pa 50 % učiteljev in 46,7 % ravnateljev. Da delo v heterogenih skupinah pozitivno učinkuje na odgovornost učencev pri izvajanju obveznosti, meni 57,6 % učiteljev in 35,1 % ravnateljev, da ni učinkov, pa 55,4 % učiteljev in 42,4 % ravnateljev. Da nivojski pouk pozitivno učinkuje na učne navade, meni 46,2 % učiteljev in 55,3 % ravnateljev, da ni učinkov, pa 45,1 % učiteljev in 42,6 % ravnateljev. Da delo v heterogenih skupinah pozitivno učinkuje na učne navade, meni 39,3 % učiteljev in 48,5 % ravnateljev, da ni učinkov, pa 56,0 % učiteljev in 51,0 % ravnateljev.
- 79 39,9 % učiteljev in 48,3 % ravnateljev je navedlo učno uspešnost učencev (v vsaki skupini so tako učno bolj kot tudi učno manj uspešni učenci), 25,6 % učiteljev in 29,3 % ravnateljev je navedlo disciplinsko problematiko (manj disciplinirani učenci so razvrščeni v več skupin), glede na pogostost izbire sledijo postavke: želja učenca (12,7 % učiteljev in 15,5 % ravnateljev), želja staršev (7,7 % učiteljev in 6,9 % ravnateljev) in abecedni vrstni red učencev (4,9 % učiteljev in 6,9 % ravnateljev).
- 80 Glede zadovoljstva učencev z razporeditvijo v nivojsko skupino 84,2 % učiteljev in 75 % ravnateljev ocenjuje da so vsi ali skoraj vsi učenci zadovoljni, 11,2 % učiteljev in 25 % ravnateljev meni, da so zadovoljne približno tri četrtine učencev, 3,7 % učiteljev je mnenja, da

je zadovoljna približno polovica učencev (tega odgovora ni navedel noben ravnatelj), 0,9 % učiteljev pa meni, da je zadovoljna približno četrtina učencev (tudi tega odgovora ni navedel noben ravnatelj). Nobeden izmed učiteljev in ravnateljev ni bil mnenja, da skoraj nihče ali nihče od učencev (in staršev) ni zadovoljen z razporeditvijo v nivojsko skupino. 81,3 % učiteljev in 71,4 % ravnateljev ocenjuje, da so vsi ali skoraj vsi starši zadovoljni z razporeditvijo svojega otroka v nivojsko skupino, 13,6 % učiteljev in 26,5 % ravnateljev meni, da so zadovoljne približno tri četrtine staršev, 4,7 % učiteljev in 2 % ravnateljev je mnenja, da je zadovoljna približno polovica staršev, medtem ko je 0,5 % učiteljev mnenja, da je zadovoljna približno četrtina staršev (tega odgovora ni navedel noben ravnatelj).

- 81 8,4 % učiteljev meni, da prehajanje iz nižje v višjo nivojsko skupino ne poteka nikoli, 67,4 %, da poteka redko, 23,7 %, da poteka včasih, in 0,5 %, da poteka pogosto. 5,6 % učiteljev meni, da prehajanje iz višje v nižjo nivojsko skupino ne poteka nikoli, 60,0 %, da poteka redko, 33 %, da poteka včasih, in 1,4 %, da poteka pogosto.
- 82 32,3 % učiteljev ocenjuje, da je običajno pobudnik za prehod učenca iz nižje v višjo nivojsko skupino učenec, 62,6 % učitelj, 5,1 % učiteljev pa je mnenja, da so to starši (0 % šolska svetovalna služba). 40 % učiteljev ocenjuje, da je običajno pobudnik za prehod učenca iz višje v nižjo nivojsko skupino učenec, 56 % učitelj, 2,5 % starši in 1,5 % šolska svetovalna služba.
- 83 61,0 % učiteljev je mnenja, da je glavni razlog za prehajanje iz nižje v višjo nivojsko skupino šolska ocena, 20,5 % želja učenca in 9,2 % želja starša. 58,8 % učiteljev je mnenja, da je glavni razlog za prehajanje iz višje v nižjo nivojsko skupino šolska ocena, 33,7 % želja učenca in 2 % želja starša.
- 84 Žakelj idr. 2009.
- 85 Nacionalno preverjanje znanja učencev v Evropi: namen, organiziranje in uporaba rezultatov 2010.
- 86 Mednarodne primerjave so povzete iz opisov šolskega sistema posameznih držav, ki so dostopni na spletni strani Eurydice (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php).
- 87 Glej tudi Nacionalno preverjanje znanja učencev v Evropi: namen, organiziranje in uporaba rezultatov 2010.
- 88 Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli 2008, 8., 9. in 16. člen.
- 89 Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli 2008, 15. člen.
- 90 Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli 2007, 33. člen.
- 91 Ne glede na določbe lahko učenec zaradi slabšega učnega uspeha, ki je posledica daljše odsotnosti od pouka, bolezni, preselitve, ali zaradi drugih razlogov ponavljaj razred, če tako zahtevajo njegovi starši, oz. ponavlja razred na podlagi pisnega obrazloženega predloga razrednika v soglasju s starši.
- 92 Zakon o osnovni šoli 2006, 71. člen.
- 93 Vogrinc, Marjanovič Umek, Medveš, Valenčič Zuljan, Krek in Kalin (2009).
Na vprašalnik o preverjanju in ocenjevanju znanja je odgovorilo 10882 anketirancev iz 81-ih osnovnih šol. Odgovorilo je 3064 staršev, ki imajo svoje otroke v 1. triletju, 3285 staršev, ki imajo svoje otroke v 2. triletju, 3402 staršev, ki imajo svoje otroke v 3. triletju, 336 učiteljev, ki poučujejo v 1. triletju, 359 učiteljev, ki poučujejo v 2. triletju, 377 učiteljev, ki poučujejo v 3. triletju, in 59 ravnateljev.
- 94 Mednarodne primerjave so povzete iz opisov šolskega sistema posameznih držav, ki so dostopni na spletni strani Eurydice (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php).
- 95 Zakon o osnovni šoli 2006, 64. člen.

Srednja šola

Gimnazije

JANEZ KREK
ANDREJA BARLE LAKOTA
VALENTIN BUCIK
ZDENKO KODELJA
MARJAN ŠIMENC
MARINA TAVČAR KRAJNC

Strokovno in poklicno izobraževanje

BORIS DULAR
ELIDO BANDELJ
JANEZ DEKLEVA
JANEZ KREK
BRANKO KUMER
MIHA LOVŠIN
JANJA MEGLIČ
EGON PIPAN
BOŠTJAN ROZMAN ZGONC
VLADIMIR TKALEC

KAZALO

Uvod	183
Gimnazije	188
1. Pregled razvoja in stanje	188
2. Izhodišča za spreminjanje	191
3. Razlogi za spreminjanje	198
4. Načela in cilji gimnazijskega programa	212
5. Predlagane rešitve	214
6. Nastajanje zasnove	220
Strokovno in poklicno izobraževanje	222
1. Razvoj področja	222
2. Analiza obstoječega stanja, primerjave z drugimi državami in razlogi za spreminjanje	224
3. Temeljna načela sistema poklicnega izobraževanja	248
4. Predlagane rešitve	250
5. Nastajanje zasnove	261
Priloge	263
Viri in literatura	268

UVOD

Programi srednješolskega izobraževanja

Srednješolsko izobraževanje v Republiki Sloveniji¹ se deli na splošno, ki se izvaja v programih splošne in strokovne gimnazije, ter na poklicno in srednje strokovno in tehniško izobraževanje, ki se izvaja v programih nižjega poklicnega izobraževanja, srednjega poklicnega izobraževanja, srednjega strokovnega izobraževanja, poklicno-tehniškega izobraževanja in poklicnega tečaja.

Izobraževanje v gimnaziji traja 4 leta in se zaključi s splošno maturo, ki omogoča pridobiti srednjo izobrazbo in vpis v univerzitetne študijske programe in v študijske programe višjega ter visokega strokovnega izobraževanja. K splošni gimnaziji spadajo: splošna gimnazija, klasična gimnazija, gimnazija s športnim oddelkom, gimnazija z evropskim oddelkom, gimnazijski izobraževalni program zasebne katoliške šole ter program mednarodne mature in Waldorfska gimnazija, ki izvaja srednješolsko izobraževanje po posebnih pedagoških načelih; strokovne gimnazije pa so tehniška, ekonomska in umetniška. K splošnemu izobraževanju sodi tudi maturitetni tečaj, ki omogoča načrtno in sistematično pripravo na splošno maturo.

Nižje poklicno izobraževanje traja 2 do 3 leta in se konča z zaključnim izpitom, srednje poklicno izobraževanje traja praviloma 3 leta in se prav tako konča z zaključnim izpitom, srednje strokovno izobraževanje traja praviloma 4 leta in se konča s poklicno maturo, ki omogoča pridobiti srednjo strokovno izobrazbo, s poklicno maturo se končata tudi poklicno-tehniško izobraževanje, ki praviloma traja 2 leti in poklicni tečaj, ki traja 1 leto.

Demografska gibanja in število vpisanih dijakov v programe

Kljub povečevanju deleža 15-letnikov, ki nadaljujejo šolanje v srednjih šolah, je krčenje obsega generacij še zlasti v zadnjem desetletju pomembno vplivalo na vpis oziroma na zasedenost šolskih kapacitet.

Delež učencev, ki izpolnjujejo osnovnošolsko obveznost ali uspešno končajo osnovno šolo ter se v istem letu odločijo za nadaljnje šolanje v srednjih šolah, se je od leta 1990/91 do leta 1995/96 povečal za dobrih 5 odstotkov, in sicer iz 88,07 % na 93,31 %.² Trend visokega deleža mladih,

ki nadaljujejo izobraževanje v srednjih šolah, se je nadaljeval tudi od leta 1997/98 do 2005/06, ko se je delež 15-letnikov, vključenih v izobraževanje, gibal med 95 % in 99 %.³ Delež se je ohranil tudi naprej, tako da lahko rečemo, da danes skoraj vsi učenci po osnovni šoli nadaljujejo z izobraževanjem.

Dimenzija števila vpisanih izstopa toliko bolj, kolikor demografski podatki o številu rojenih otrok v posameznih letih izkazujejo upadanje generacij. Že nekaj let se v srednje šole vpisujejo manj številčne generacije, saj je število otrok, rojenih od leta 1980 do leta 1995, ki so se v srednje šole večinoma vpisovali od leta 1995 naprej, z 29.902 padlo na 18.980.⁴ Trend padanja se je nadaljeval do leta 2003. Zaradi krčenja generacij se število dijakov, vpisanih v srednješolske programe, zmanjšuje, nasprotno pa torej velja za delež vpisane populacije.⁵

Leta 2004 je število rojstev v Sloveniji ponovno začelo naraščati, kar bo zaznamovalo vpis v srednje šole približno od leta 2020 naprej ob predpostavki, da se bo ohranil sedanji trend povečanega rojevanja otrok (18.932 v letu 2006, 19.823 v letu 2007, 21.817 v letu 2008, 21.793 v letu 2009).

Preglednica 1: Število vpisanih dijakov v posamezne programe.⁶

Šol. let.	NPI	SPI	SSI	GIM	PTI	PT	MT
1998/99	3020	29989	38070	29026	6298	65	68
1999/00	2741	27867	36018	31265	7285	97	182
2000/01	3439	25629	33576	33628	7763	95	378
2001/02	3012	23812	31987	35794	7811	193	621
2002/03	2785	22211	32120	37179	7592	218	1073
2003/04	2556	20614	32599	38082	7805	260	1287
2004/05	2247	19046	32736	38352	7773	293	1445
2005/06	1902	17664	32598	38413	7428	309	1546
2006/07	1630	15939	32078	37810	7047	343	1428
2007/08	1320	14381	31300	36425	6564	376	1257
2008/09	1125	13139	30929	35126	5693	372	1134
2009/10	1052	12361	30910	33861	5273	406	1192
2010/11	875	11900	30688	32432	4839	429	1083
%	- 71,03	- 60,32	- 19,39	+ 11,73	- 23,17	560,00	1492,65

NPI – Nižje poklicno izobraževanje; SPI – Srednje poklicno izobraževanje; SSI – Srednje strokovno izobraževanje; GIM – Gimnazija (Splošna in Strokovna); PTI – Poklicno tehnično izobraževanje; PT – Poklicni tečaj; MT – Maturitetni tečaj

Sistem je bil v preteklosti naravnani na večjo populacijo, ki je leta 1980 štela skoraj 30 tisoč srednješolcev, do leta 1995 se je zelo zmanjšala in se je celo naslednje desetletje gibala med 16 in 19 tisoč.

Absolutno število vseh vpisanih v gimnazijske programe se je v zadnjem desetletju povečevalo do leta 2005/2006, ko je bilo vpisanih 38.413 dijakov, od tedaj pa se – kljub hkratnemu povečevanju relativnega deleža gimnazijcev med vsemi srednješolci – njihovo število zmanjšuje in v letu 2010/2011 obsega 32.432 dijakov. V nekaj preteklih letih je upad povzročil težave pri napolnjevanju gimnazijskih oddelkov, pri tem so ga resda – deloma tudi zaradi povečevanja relativnega deleža vpisanih v gimnazije – še bolj občutile druge vrste srednjih šol, kot je razvidno iz podatkov v preglednici 1.

V štirih ključnih programih poklicnega in strokovnega izobraževanja pa je v letih od 1998/99 do 2010/11 prišlo do absolutnega in relativnega zmanjšanja vpisanih dijakov. Najbolj drastično je ta trend opazen pri dvoletnih programih NPI (–71,03 %) in podobno tudi pri triletnih programih SPI (–60,32 %). Tudi v štiriletnih programih SSI je v tem obdobju prišlo do zmanjšanja deleža vpisane srednješolske populacije, vendar je upad v primerjavi s prejšnjima dvema poklicnima programoma manjši (–19,39 %). Štiriletni strokovni programi, ki se zaključijo s poklicno maturo in ki z opravljenim petim predmetom iz splošne mature omogočajo tudi vpis na določene univerzitetne programe, so bili za dijake bolj privlačni kot poklicni programi. Še bolj privlačni od štiriletnih strokovnih izobraževalnih programov pa so bili štiriletni gimnazijski programi, pri katerih se je delež vpisanih celo povečal, in sicer za 11,73 %. Delež generacije, vključenih v poklicna programa (dvoletni NPI in triletni SPI), se je od leta 1989/1999, ko je obsegal skoraj eno tretjino dijakov (32,97 %), do leta 2010/2011 skrčil na 16,83 %. Nasprotno se je povečal delež vpisanih v dve vrsti štiriletnih strokovnih in splošnoizobraževalnih programov. Delež vpisanih v srednje strokovno izobraževanje (SSI) in v gimnazijske programe (GIM) je bil leta 1998/1999 67,03 %, do leta 2010/2011 pa se je dvignil na 83,17 %. Znotraj štiriletnih srednješolskih izobraževalnih programov pa se je delež vpisanih v gimnazijske programe povečal na račun štiriletnih strokovnih izobraževalnih programov. Razmerje med vpisanimi v ti dve vrsti programov je bilo leta 1998/1999 56,74 % proti 43,26 % v prid programov SSI, do leta 2010/2011 pa se je razmerje skoraj obrnilo in sedaj je znotraj štiriletnih srednješolskih programov večina dijakov (51,38 %) vpisanih v gimnazijske programe, 48,62 % pa v programe srednjega strokovnega izobraževanja.

Presežek šolskih kapacitet in vpisnih mest, ki jih je imela na voljo posamezna šola, je šole spodbujal, da dijake pritegnejo v svoje izobraževalne

programe in da jih tudi obdržijo v sistemu izobraževanja. Šolski sistem je iskal rešitve, kako zmanjšati število neuspešnih dijakov, ki izstopijo iz izobraževanja pred uspešnim zaključkom posameznega programa. V smer ohranjanja dijakov znotraj izobraževalnega sistema so delovale tudi druge v družbi prisotne silnice, kot je denimo želja po boljši izobrazbi, pomanjkanje delovnih mest na določenih področjih, in različni razlogi, ki spodbujajo željo mladih po podaljševanju šolanja. Ob pozitivnih učinkih spodbujanja kakovosti dela šol, prehodnosti in višanja deleža dijakov v programih, ki dajejo višjo stopnjo izobrazbe, ima krčenje obsega generacij tudi negativne učinke. Z željo dijakov po nadaljnjem šolanju, pridobitvijo višje stopnje izobrazbe in interesom šol, da z ustreznim vpisom ohranjajo čim več delovnih mest, je mogoče pojasnjevati tudi povečevanje vpisa v dvoletne programe PTI. V teh programih se je v prvi polovici preteklega desetletja vpis (v nasprotju s trendi pri drugih treh programih NPI, SPI in SSI) tudi v absolutnih številkah še večal in se v sredini desetletja obrnil navzdol.

Dijaški domovi⁷

Dijaški domovi v Sloveniji so vzgojno-izobraževalne organizacije. Vključeni so v nacionalno mrežo slovenskega šolskega sistema. Predstavljajo dodatno ponudbo kakovosti v sekundarnem izobraževanju, saj nudijo institucionalno vzgojo, možnosti za bivanje, učenje in preživljanje prostega časa dijaku, ki se šolajo izven kraja bivanja. To je njihova primarna dejavnost. V dijaških domovih bivajo in so uporabniki storitev tudi osnovnošolci, študentje in druge osebe.

Temeljno poslanstvo dijaških domov je izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa v skladu s cilji in načeli, ki jih opredeljuje Vzgojni program za dijaške domove in jih določa slovenska zakonodaja. Vzgojno-izobraževalni proces v dijaških domovih temelji na pojmovanju vzgoje kot celostnega in individualnega procesa, ki omogoča razvoj socialnih veščin in kompetenc uporabnikov. V vzgojno-izobraževalnem procesu se ustvarja kulturno bivanjsko okolje, ki nudi dijaku pogoje za doseganje temeljnih ciljev, ki izhajajo iz temeljnih človekovih pravic, vrednot in družbeno sprejetih norm. Poleg splošno določenih in veljavnih ciljev vzgoje in izobraževanja so cilji dijaških domov usmerjeni v specifične potrebe dijakov.

Temeljni cilji opredeljujejo smernice in načela, ki izhajajo iz vrednot družbe in organizacijske kulture dijaških domov. Cilji, smernice in načela so načrtovani in izvajani tako, da omogočajo dijaku pridobitev kompetenc, ki jih potrebujejo za osebno rast in razvoj, torej za samostojno,

enakovredno in enakopravno vključenost v družbo in njene procese.

Dijaki dijaških domov so v času šolanja sočasno vključeni v tri temeljna socialna in kulturna okolja: družino, dijaški dom in šolo, ki vsako po svoje vplivajo na razvoj dijaka, zato je pomembno njihovo medsebojno sodelovanje. Poleg tega sodelujejo tudi z drugimi institucijami, ki so pomembne pri doseganju ciljev. Delo v domovih pa večinoma poteka po treh metodah: individualni, skupinski in medskupinski.

GIMNAZIJE

1 PREGLED RAZVOJA IN STANJE

1.1 Pregled razvoja

Za razumevanje značilnosti sedanje gimnazije je smiselno začeti s pogledom na nekatere trende, ki segajo v preteklost.

Značilnost *višje srednje šole* (*upper secondary education*) v Sloveniji je model enotne gimnazije, ki posreduje splošno izobrazbo in od druge polovice 19. stoletja naprej dijake pripravlja na univerzitetni študij. Vendar ta opredelitev ne pove vsega o gimnaziji: predvsem je gimnazija šola s tradicijo in šola, kjer so vse spremembe izrazito problematične. O tem ne pričajo le poskusi reform podobnih šol v Italiji in Franciji, ki so vselej – naj so bile uspešne ali ne – naletele na številne kritične odzive, temveč tudi zgodovina gimnazije v Sloveniji, ki vključuje tudi ukinitvev gimnazij v obdobju usmerjenega izobraževanja. Proces ukinjanja se je začel leta 1978, ko je Skupščina SR Slovenije sprejela predlog *Zakona o usmerjenem izobraževanju*. Zakon je bil izdan 29. aprila 1980 in prva generacija se je v usmerjeno izobraževanje vključila v šolskem letu 1981/82, zadnja pa v začetku devetdesetih let. Zaton usmerjenega izobraževanja se je glede gimnazij formalno končal s sklepom Strokovnega sveta za vzgojo in izobraževanje, dne 23. maja 1989, ko je bil sprejet program gimnazije. V programsko strukturo srednjega šolstva pa je bil program uveden s sklepom Strokovnega sveta, dne 26. januarja 1990.

Če pogledamo še nekoliko dlje v zgodovino, se je gimnazija spreminjala samo v obdobjih velikih prelomov – oziroma drugače, spremembe so bile vselej sporne, če se niso zaradi družbenega konteksta zdele neizogibne. Družbeni kontekst tako v neki meri vnaprej določa, kakšen obseg sprememb bo mogoč. Za dinamiko spreminjanja gimnazije pa velja še neka druga značilnost: včasih se pomembne spremembe najprej postopoma zgodijo v praksi, zato jih je težje opaziti, saj na formalni ravni ne obstajajo. Na področju gimnazij se je to pri nas z velikim povečanjem vpisa zgodilo v zadnjih petnajstih letih.

Gimnazija je šola, ki je po svoji naravi tesno povezana s tradicijo. Tradicionalno je bil od njenih začetkov ob koncu srednjega veka do 18. stoletja glavni poudarek na pouku latinščine in grščine. V 18. stoletju se je začelo predmetnik gimnazije dopolnjevati z živimi jeziki, matematiko in naravoslovjem. V drugi polovici 19. stoletja je bila vpeljana posebna smer gimnazije, realka, kjer je bil poudarek na naravoslovju. Prav po programu realke¹

so po ustanovitvi Kraljevine Srbov, Hrvatov in Slovencev v šolskem letu 1919/1920 začeli poučevati v slovenskih gimnazijah. Klasični tip gimnazije s poudarkom na grščini in latinščini se je zdel preživet. Oba klasična jezika sta izgubila svoj pomen, pridobili pa so ga živi jeziki in naravoslovje. To se v sosednjih državah ni zgodilo tako drastično, saj imajo tako Italija kot Avstrija, in tudi Hrvaška v splošni gimnaziji v predmetniku latinščino, grščina pa tudi v teh državah ni več obvezni predmet za vse dijake. Tudi danes sinhroni pregled predmetnika pokaže, da se je prehod od gimnazije kot šole, temelječe na študiju humanističnih predmetov, grščine in latinščine, v Sloveniji bolj kot v nekaterih sosednjih državah prevesil v prid realnih predmetov. V gimnazijah sosednjih držav Italije in Avstrije je latinščina obvezen predmet vsaj v splošni oziroma klasični gimnaziji, v Sloveniji pa je tudi od ponovne uvedbe gimnazije navzoča le v nekaterih oddelkih gimnazij, ki so dobili naziv klasična gimnazija. Edina izjema je (zasebna) Škofijska klasična gimnazija v Ljubljani, kjer imajo latinščino v vseh oddelkih.

1.2 Opis obstoječega stanja

Gimnazijski program je opredeljen kot najsplošnejši srednješolski vzgojno-izobraževalni program, ki pripravlja dijake za nadaljnji študij.

Predmetnik splošnega gimnazijskega programa je sestavljen iz treh temeljnih delov:

- štiriletni in drugi obvezni predmeti, kjer je določeno število, obseg in vsebina predmetov (pripada jim skoraj 80 % gimnazijskega programa);
- nerazporejene ure, kjer je določen obseg ur, ki jih mora dijak opraviti; nerazporejene ure predstavljajo 14 % celotnega programa in so namenjene poglobljanju znanj na področjih, ki so posameznim dijakom bližja, in pripravi na maturo;
- obvezne izbirne vsebine, kjer je določen obseg, in predstavljajo 6 % celotnega programa: ta del programa se razlikuje po načinu izvajanja in vsebini. Gre za različna znanja, ki jih šolski predmeti vključujejo le deloma, zadovoljujejo pa individualna nagnjenja dijakov.

Obvezni štiriletni predmeti so: slovenščina, matematika, prvi in drugi tuji jezik, zgodovina in športna vzgoja. Obvezni predmeti, ki se poučujejo manj kot štiri leta, pa so: geografija, biologija, kemija, fizika, glasba, likovna umetnost, psihologija, sociologija in filozofija ter informatika.

Temeljni poudarek pri oblikovanju programa je dan:

- splošnoizobraževalni orientaciji ter

- razvijanju tistih znanj, sposobnosti, spretnosti in navad, ki so potrebne za nadaljnji akademski študij.

Poleg navedenega splošnega gimnazijskega programa obstoječa zakonodaja² vzpostavlja še t. i. strokovne gimnazije. Program v teh gimnazijah ohranja strukturo predmetnika, značilnega za vse gimnazijske programe, vendar je obseg nerazporejenih ur manjši kot v splošni gimnaziji. V okviru obveznih predmetov so v strokovnih gimnazijah v predmetnik vključeni tudi strokovni predmeti.

V predmetnik ekonomske gimnazije so glede na predmetnik splošne gimnazije dodatno vključeni strokovni predmeti³ v obsegu od 15,6 % do 16,3 % celotnega programa. V predmetnik tehniške gimnazije so vključeni strokovni predmeti⁴ v obsegu od 15 % do 16 % programa. V predmetnik umetniške gimnazije, glasbena smer, modul glasbeni stavek, so vključeni strokovni predmeti⁵ v obsegu od 25 % do 29 % programa, na likovni smeri so vključeni strokovni predmeti⁶ v obsegu 27,4 % programa. Podobna razmerja so tudi na plesni in dramsko-gledališki smeri.

Dodati je treba, da je obseg splošnoizobraževalnih naravoslovnih in družboslovnih predmetov v primerjavi s splošno gimnazijo v strokovni gimnaziji nekoliko okrnjen, saj na primer tehniške gimnazije izmed treh humanistično-družboslovnih predmetov filozofije, psihologije in sociologije svojim dijakom ponudijo dva predmeta, v umetniških in ekonomski gimnaziji pa je to načelo uporabljeno tudi za tri naravoslovne predmete fiziko, kemijo in biologijo. Izločitev enega splošnega predmeta ali dveh in manjšanje števila ur pri nekaterih drugih predmetih (zgodovina, geografija) je uporabljeno za vključevanje strokovnih predmetov v določen tip gimnazijskega programa.

V okviru gimnazijskega programa obstaja še klasična gimnazija. Njen status je nejasen, saj je splošna, a hkrati različna od splošne: v program je vključena latinščina in izbirno grščina, ima nekoliko zmanjšan obseg treh naravoslovnih predmetov in minimalno povečan obseg filozofije in zgodovine, zakonsko pa ni opredeljena.

2 IZHODIŠČA ZA SPREMINJANJE

2.1 Evropski in družbeni konteksti gimnazijskega izobraževanja

Širši družbeni kontekst zaznamuje razvojni ideal, imenovan *družba znanja*. Evropska unija je v svoje strateške dokumente zapisala cilj, da bo družba, utemeljena na znanju.⁷ Evropa naj bi tako z vlaganjem v človeški kapital ohranila mesto med najbolj razvitimi. Posledica te usmeritve je tudi dodatna spodbuda za podaljševanje šolanja in večanje vpisa v terciarni sektor.

Drugi vidik, ki vpliva na položaj izobraževanja, so strukturne spremembe v družbi, ki jih zajema termin *družba tveganja*. Močno izpostavljeno tveganje v sodobni družbi je brezposelnost. Tradicionalno je dosežena višja stopnja izobraženosti pomenila zavarovanje pred brezposelnostjo. Ta strategija se še vedno zagovarja in uporablja, čeprav postaja vse manj učinkovita. Z večanjem deleža prebivalstva, ki dosega višje stopnje izobraženosti, višja stopnja izobrazbe sama po sebi ne prinaša več take primerjalne prednosti pri iskanju zaposlitve, kot jo je nekdaj.

Podobno je z *napredovanjem* v družbi oziroma s tem, kako šola prispeva k reprodukciji družbenih neenakosti. Tradicionalno je višja dosežena stopnja pomenila napredovanje v družbi. Postsekundarno izobraževanje še vedno pomeni možnost izogibanja fizičnemu delu. A ker ne zagotavlja zaposlenosti, s tem tudi ne zagotavlja socialne mobilnosti po lestvici navzgor. Ko ima velik del populacije terciarno izobrazbo, se razlike med posamezniki vzpostavljajo znotraj posameznih študijev in institucij, katerih diplomu posameznik pridobi, ali po drugih, nemeritokratskih merilih.

Delež vpisanih v gimnazije pa dokazuje, da pridobitev splošne izobrazbe, ki omogoča vpis na različne univerzitetne študijske programe, ostaja zelo zaželen izobraževalni cilj. Tega je treba v demokratični družbi, ki upošteva prepričanja in svobodne odločitve posameznika, upoštevati kot družbeno dejstvo. Ob tem pa mora gimnazija zagotavljati kakovostno izobrazbo, kar pomeni tudi postavljati visoke in mednarodno primerljive standarde za uspešen zaključek gimnazije.

2.2 Večji delež gimnazijske populacije

Ob načrtovanju sprememb v gimnaziji moramo upoštevati tiste, ki so se že zgodile, vprašanje pa je, koliko smo doslej uspeli prepoznati

razsežnosti teh sprememb in jih reflektirati. Gimnazija je glede na učence, ki so se vanjo vpisovali, počasi izgubljala značilnost šole, namenjene tistemu delu populacije, ki kaže izrazito nadarjenost za univerzitetni študij. Zato postaja eno ključnih vprašanj odličnost pri doseganju znanja, saj se je delež dijaške populacije v gimnazijskih programih samo v zadnjem desetletju povečal od 28,99 % v šolskem letu 1999/2000 na 42,72 % v letu 2010/2011.⁸ Pri tem je v program splošne gimnazije v zadnjih letih vključenih okoli 80 % vseh gimnazijcev.⁹ Prav tako se je z vključitvijo bivših srednjih tehniških šol med gimnazije delno izgubil enotni standard splošne gimnazijske izobrazbe. A ta dva preloma sta se zgodila tako, da ostajata manj opazna, čeprav sta v strokovni javnosti splošno znana.

2.3 Tekma za dijake

Povečani del populacije pomeni tudi, da gimnazija vedno težje meri na odličnost in se hkrati vedno bolj prilagaja tistim, ki se vpisujejo. To je povezano tudi z večjim številom gimnazij in z načinom njihovega financiranja. V obdobju po letu 1995 so bile ustanovljene še nove gimnazije, kar potencira dinamiko, ki izhaja že iz demografskih gibanj. Gimnazije delujejo na izobraževalnem trgu in tekmujejo za dijake, tako med seboj kot z drugimi srednjimi šolami, predvsem štiriletnimi strokovnimi. Če je gimnazija tradicionalno pomenila šolo z dolgoletno tradicijo in s stabilnim vpisom, gre danes za gostejšo mrežo gimnazij, ki so plačane po številu vpisanih dijakov in se morajo za dijake boriti z drugimi gimnazijami in srednjimi šolami. Njihov interes tako ni samo odličnost izobrazbe, temveč postaja vedno bolj pomemben cilj zadostno število vpisanih dijakov, da gimnazija normalno deluje in učitelji ohranijo zaposlitev. Podrobnje so ta gibanja s številkami prikazana že v uvodu v to poglavje.

2.3 Splošna izobrazba

V zahodni kulturi se to, kar danes imenujemo splošna izobrazba, najprej pojavi v helenističnem obdobju pod imenom *enkýklios paidéia*. Ta izraz označuje izobrazbo, ki jo je moral imeti vsak svobodni Grk, če je želel veljati za izobraženega. To je bila izobrazba, ki je svobodnemu človeku omogočala razvoj svobodnega duha in ga pripravljala na katerokoli življenjsko nalogo ali socialno vlogo, ne da bi ga vnaprej omejevala na kakršnokoli poklicno specializacijo. Prav v tem se kaže bistvena razlika med splošno in poklicno izobrazbo. Po drugi strani pa ta izraz pomeni tudi izobrazbo, zagotovljeno s programom sedmih učnih predmetov oziroma disciplin, ki je bil razumljen kot propedeutika in je bil osnova vseh višjih študijev. Od Grkov so ta program splošne izobrazbe najprej prevzeli Rimljani

kot *septem artes liberales*, potem pa ga je pod istim imenom podedoval srednji vek. Sedem svobodnih umetnosti ali disciplin, razdeljenih na trijiv in kvadrivij, je tvorilo študijski program srednjeveške univerze, prvotno imenovane *studium generale*, oziroma artistične fakultete (*facultas artium*), ki je bila takrat, enako kot pozneje njena naslednica filozofska fakulteta neke vrste pripravnica za študij prava, medicine in teologije. Iz te tradicije izhajajo tako moderne *liberal studies*, ki jih najdemo še danes na nekaterih univerzah kot uvodne kurze, običajno v prvem letniku študija, kakor tudi sodobni izobraževalni programi na splošnoizobraževalnih osnovnih in srednjih šolah. Splošna izobrazba, ki jo ti programi nudijo, se je sicer precej spremenila in vsebinsko razširila, toda njena povezanost s tradicijo humanistično zasnovane splošne izobrazbe je v anglosaškem svetu še vedno prepoznavna v tem, da se tam splošna izobrazba pogosto istoveti s svobodno izobrazbo (*liberal education*). Svobodno zato, ker širi človekova duhovna obzorja in ga s tem osvobaja omejitev, ki jih prinaša nek partikularen način mišljenja, ujet v ozke strokovne ali doktrinarne meje. Splošna izobrazba, ki je bila v antiki namenjena le svobodnim ljudem, pozneje pa predvsem višjim socialnim slojem, je danes dostopna mnogim ne samo kot osnova njihovega nadaljnega strokovnega in poklicnega izobraževanja, ampak tudi kot sredstvo, da postanejo kolikor je le mogoče svobodni posamezniki ne glede na poklic, ki ga opravljajo. Zato je splošna izobrazba v večji ali manjši meri pogosto vključena tudi v programe strokovnega in poklicnega izobraževanja. Toda bistvena razlika med splošno in strokovno oziroma poklicno izobrazbo je prav v tem, da je splošna izobrazba vrednota sama po sebi, in ni, tako kot sta strokovna in poklicna, v funkciji nekih zunanjih, utilitarnih ciljev, čeprav lahko prispeva tudi k doseganju le teh.

Težko je natančno opredeliti, kaj v sedanjosti nujno spada v obseg splošne izobrazbe, toda na nek način današnji obseg pojma izraža prav predmetnik splošne gimnazije. Jedro tega predmetnika so poleg materinščine in matematike še naslednji predmeti: dva moderna (ne klasična) tuja jezika, zgodovina in geografija, trije naravoslovni predmeti (fizika, kemija in biologija), trije predmeti s področij humanistike in družboslovja (psihologija, sociologija in filozofija), glasba in likovna umetnost, informatika ter športna vzgoja. Tem obveznim predmetom sledijo obvezne izbirne vsebine in izbirni predmeti.

2.4 Razmerje med splošno in strokovno izobrazbo

Če so vse gimnazije takšne vrste šole, ki dajejo splošno izobrazbo, se zastavlja vprašanje, v čem je sploh razlika med splošnimi in strokovnimi gimnazijami. Ali so nekateri učni predmeti, ki so denimo specifični za

strokovne gimnazije, dejansko strokovni in ne splošno izobraževalni? Vzemimo za primer mehaniko. Ali je mehanika, ki je sestavni del fizike, stvar splošne ali strokovne izobrazbe? Če trdimo, da je poznavanje mehanike v določenem obsegu stvar splošne izobrazbe, v večjem obsegu ali bolj poglobljeno poznavanje pa spada v strokovno izobrazbo, potem se zdi, da je razlika med splošnimi in strokovnimi gimnazijami zgolj v stopnji ali čistosti splošne izobrazbe, ki jo dajejo. Splošne gimnazije naj bi torej dajale bolj splošno izobrazbo od tiste, ki jo dajejo strokovne gimnazije. Toda če sprejmemo takšno razlago, se znajdemo pred novimi težavami, ki se nanašajo na razmerje med splošnimi in strokovnimi predmeti nasploh. Gre namreč za naslednji problem: koliko splošno izobraževalnih predmetov, koliko obsega ali zahtevnosti katerega izmed njih je mogoče odvzeti, da je strokovna gimnazija še vedno gimnazija in ne že strokovna srednja šola? In nasprotno, koliko splošnih izobraževalnih predmetov, njihovega obsega in zahtevnosti je treba dodati, da iz srednje strokovne šole dobimo strokovno gimnazijo?

2.5 Klasična gimnazija

Danes poseben problem predstavlja *klasična gimnazija*. Sama uporaba izraza je problematična iz dveh razlogov. Prvič zato ker gre v večini primerov za *klasične* oddelke na gimnazijah in ne za klasične gimnazije, drugič pa zato, ker med *klasično* in *splošno* gimnazijo ni nobene bistvene razlike. Ob tem pa se predmetnik naše *klasične* gimnazije pomembno razlikuje od denimo programa klasične gimnazije v Italiji. Ta je ena redkih evropskih držav, ki ima še vedno klasične gimnazije, kakršne poznamo iz zgodovine šolstva in so bile dolgo časa elitne srednje šole tudi na ozemlju sedanje Slovenije. Ta razlika med programi ni presenetljiva, če upoštevamo dejstvo, da naša t. i. klasična gimnazija, ki je nastala po reformi usmerjenega izobraževanja, ni nadaljevala tradicije klasične gimnazije. Prevezla je zgolj njeno ime, medtem ko je sprejela predmetnik splošnih gimnazij in dodala obvezen pouk latinščine (ter z urami nekoliko okrepila zgodovino in filozofijo). Toda latinščina je zgolj nujni, ne pa tudi zadostni pogoj za klasično gimnazijo. V drugih evropskih državah, na primer v sosednji Avstriji, obstajajo oblike gimnazije, ki imajo v predmetniku latinščino, pa jih zaradi tega ne razumejo kot klasične gimnazije. Iz tega sledi, da v Sloveniji nimamo klasične gimnazije v strogem pomenu besede, čeprav je na spletnem portalu Ministrstva za šolstvo in šport eksplicitno navedena kot ena od vrst gimnazij. Imamo splošno gimnazijo z dodanim obveznim poukom latinščine. Zato je sporno takšno gimnazijo imenovati *klasična gimnazija*. Postavlja pa se vprašanje, ali *pravo* (tradicionalno humanistično) klasično gimnazijo sploh želimo imeti, saj v zadnjih dveh desetletjih ni bilo večjih ovir, ki bi preprečevale njeno ustanovitev, pa do tega ni prišlo.

2.6 Poskusi reformiranja gimnazijskega programa

V zadnjih dveh desetletjih je bilo več poskusov reformiranja gimnazijskega programa, a se gimnazijski program in struktura predmetnika kljub temu nista radikalno spreminjala. Za razumevanje današnjega stanja je pomemben poskus sprememb gimnazijskega programa v letu 2006. Delovna skupina *Komisija za pripravo koncepta nadaljnjega razvoja gimnazijskega programa in umeščenosti splošne izobrazbe v srednješolske programe* je pripravila predlog reforme. Predlog je vključeval delitev gimnazijskega programa na jedrni in izbirni del ter na tej osnovi skušal sistematizirati tipe gimnazij. S tem je predlog jasno izpostavil krnitev obveznega dela gimnazijskega programa, ki je bila sicer že uvedena ob vpeljavi strokovnih gimnazij, in z njim povezano omejevanje splošne izobrazbe, ki jo da splošna gimnazija. Predlog je v javnosti in na srečanju ravnateljev v Portorožu jeseni leta 2006 doživel negativne odzive, SSSI^o pa leta 2007 ob potrditvi Izhodišč za prenovu gimnazijskega programa ni potrdil ključnega dela predloga: sprememb predmetnikov,¹¹ kar priča, kako pomembna se zdi slovenski strokovni in laični javnosti široka splošna izobrazba.

Predlog reform *Komisije za pripravo koncepta nadaljnjega razvoja gimnazijskega programa in umeščenosti splošne izobrazbe v srednješolske programe* ni zanimiv samo zaradi predloga povečane izbirnosti, temveč tudi zaradi poskusa ureditve tipov gimnazij. Z uvedbo strokovne gimnazije se je enotna gimnazija že razcepila v gimnazije različnih tipov, vendar je bila ta delitev nekako izsiljena in ni bila nikdar popolnoma priznana ne v splošni javnosti ne na ravni poimenovanja. Večina tradicionalnih gimnazij je ostala splošnih, kar je omogočalo ohranitev videza, da so strokovne gimnazije le nek dodatek, ki ne spremeni statusa gimnazije kot take. Gimnazija tako v predstavah javnosti ostaja predvsem splošna gimnazija. Zakonodaja sicer pozna samo strokovno in splošno gimnazijo, na spletnih straneh Ministrstva RS za šolstvo in šport pa se pojavljata še dva tipa, ki bi ju težko uvrstili med oba različna podtipa strokovne gimnazije, torej med tehniške in umetniške gimnazije. To sta ekonomska in klasična gimnazija.

Predlog *Komisije za pripravo koncepta nadaljnjega razvoja gimnazijskega programa in umeščenosti splošne izobrazbe v srednješolske programe* je vseboval 4 tipe gimnazij: splošna gimnazija, družboslovno-humanistična gimnazija, naravoslovno-tehniška gimnazija in umetniška gimnazija. S tem je prepoznal primanjkljaj humanistične gimnazije v sedanjem naboru tipov gimnazije, kjer je prisotna ekonomska gimnazija, ni pa družboslovne in/ali humanistične. Obenem pa je skušal ohraniti splošno gimnazijo, kar je s stališča logike členitve nenavadno. Če vpeljemo niz tipov gimnazije, je

težko ob tem ohranjati videz, da obstaja poseben tip gimnazije, ki jo imenujemo splošna. Res pa je, da je tako obstoječe stanje: obstajajo splošne in strokovne gimnazije, s tem da posebno obstaja izven splošnega in ne v njegovem okviru. Obenem pa zaradi dvojnega pomena termina gimnazija tudi ni jasno, ali gre za tipe gimnazij ali pa za oddelke oziroma razrede, ki bodo obstajali znotraj iste gimnazije. Vprašanje je pomembno za identiteto programa. Če gre zgolj za posamezne razrede, jih težko preprosto imenujemo gimnazija, saj jih bo močno določala celota, v katero bodo vključeni. Dejansko bodo v šolah delovali bolj kot različni odtenki gimnazijskega programa.

Kritika teženj reforme je nastopila predvsem proti manjšanju števila ur za naravoslovje in proti izbirnosti ter se hkrati zavzemala za ohranjanje splošne izobrazbe. To so bili nekateri poglobitni vsebinski poudarki javne razprave.

Predlogi reform v zadnjem desetletju so torej skušali povečati izbirnost v gimnazijskem programu, a so naleteli na močan odpor predvsem naravoslovnih strokovnih področij. Izbirnost je bila tako ena velikih tem premisleka o gimnaziji. Manj pa sta bili v ospredju razprava o kakovosti gimnazijskega programa in vprašanje, ali *zaradi povečanja deleža gimnazijske populacije gimnazije še lahko dosežajo odličnost*.

2.7 Slabosti in prednosti gimnazijskega izobraževanja

Kot ključne probleme izobraževanja v Sloveniji se pogosto navaja preobsežnost programa in učnih načrtov, razdrobljenost znanja po predmetnih področjih, preveliko poudarjanje le nekaterih ciljev programa, premajhno avtonomijo in strokovno odgovornost šol in učiteljev, premajhen poudarek na razvoju motivacije za izobraževanje, omejeno uporabo pristopov, oblik, metod in tehnik dela ter preveliko pasivizacijo učencev, premajhen poudarek na nekaterih ključnih vidikih učenčevega razvoja in izobraževanja, oslABLJENO integracijsko vlogo šole, zaostajanje za razvitimi državami v izobraženosti prebivalstva, premajhno kakovost pridobljenega znanja, premajhno usposobljenost učencev za dovolj samozavestno srečevanje z življenjskimi problemi in za njihovo reševanje, problem zagotavljanja pogojev za izvedbo izobraževalnih programov itd.¹²

Gimnazijsko izobraževanje je bilo skupaj z drugimi segmenti izobraževalnega sistema v drugi polovici devetdesetih let del kurikularne preнове, ki ji je sledila tudi didaktična prenova. Večino teh problemov bi lahko sedaj ponovno izpostavili, vendar s tem ne bi dosti prispevali k njegovemu

reševanju. Zgodovinski pogled pokaže, da se nekateri opisi slabosti šolstva nenehno ponavljajo. Zato je bistveno, da se nezadostnosti v danem trenutku kontekstualizira in specificira.

Splošnost opredelitev, ki je sicer nujna, ko gre za programski dokument, obenem lahko zavaja, če slabosti ne obravnavamo podrobneje. Po drugi strani je za doseganje številnih ciljev pomembna tudi kurikularna in izvedbena raven. Denimo cilj, da dijaki pridobijo znanje na višjih taksonomskih ravneh in znanje, ki ga znajo uporabiti v različnih situacijah, je v kurikulu in izvedbi mogoče dosežati, čeprav predmetnik v osnovi ohranja svojo utemeljenost v znanstvenih disciplinah. Če se zgoraj navedeni problemi nanašajo predvsem na vprašanja, ki spadajo v področje kurikula in izvedbe, spada na to raven tudi njihova podrobnejša obravnava.

V nadaljevanju zato ne obravnavamo vseh problemov, temveč le tisto, kar je danes temeljni izziv gimnazijskega izobraževanja in bistveno vpliva na vlogo gimnazije v izobraževalnem sistemu.

V povzetku te analize lahko zapišemo, da ima gimnazijsko izobraževanje dolgo tradicijo, ki ni produkt le naključnih zgodovinskih okoliščin. Kot smo pokazali, se elementi splošne izobrazbe, ki jo posreduje, sicer z razvojem znanosti in civilizacije na dolgi rok do določene mere spreminjajo. Vendar se koncept gimnazije in splošne izobrazbe kot pripravljavnice za univerzitetni študij opira na temelje vednosti, na znanstvena in umetniška področja, ki se v osnovni strukturi ne spreminjajo tako hitro, kot se lahko njihove konkretne vsebine ali kot se spreminjata družba in kultura. Zato je prav, da v gimnaziji temeljna področja človekove vednosti in umetniškega izražanja ostajajo obvezni temelji splošne izobrazbe, možnosti izbire dijaka pa so namenjene njihovim nadgradnji, uresničevanju specifičnih zmožnosti in interesov posameznika ter sprotnemu prilagajanju vsebin gimnazijskega programa spremembam v družbi in kulturi. Gimnazijski predmetnik v precejšnji meri vse to že odraža, zato radikalne spremembe ali posegi v njegovo temeljno strukturo niso potrebni.

Predlagane sistemske rešitve skušajo prilagoditi program gimnazije dejanskim spremembam, ki so se zgodile v zadnjih dveh desetletjih in so bistveno vplivale na gimnazije. Tri najpomembnejše spremembe.

1. V gimnazijske programe se vpisuje vedno večji delež populacije in to dejstvo postavlja vprašanje, kako zagotoviti kakovost in odličnost znanja gimnazijcev, s katerim odhajajo na univerzitetne študije.
2. Uvedba strokovnih gimnazij je postavila vprašanje, ali vsi

gimnazijski programi zagotavljajo ustrezno splošno izobrazbo.

3. Zunanje preverjanje znanja na maturi je postalo eden ključnih elementov zagotavljanja kakovosti gimnazijskega izobraževanja.

S predlaganimi spremembami skušamo doseči, da bo gimnazija kot celota v teh spremenjenih razmerah čim bolj dosegala svoje cilje. Zato je treba zagotavljati, da se v gimnazijo vpisujejo dijaki, za katere lahko pričakujemo, da bodo lahko dosegli standarde gimnazijskega programa. Želje po vpisu v gimnazije lahko presegajo znanje in zmožnosti tistih, ki se vpisujejo, zato je treba z vpisnimi pogoji, z izvedbo programa in z ustrezno zahtevnostjo mature zagotavljati, da delež vpisanih ne niža kakovosti izvajanja gimnazijskega programa.

Ob deležu celotne vpisane generacije, ki se je povečal, je treba oblikovati gimnazijski program tako, da bo dijakom, ki to zmorejo in želijo, omogočal doseganje odličnosti znanja.

Konkretne okoliščine, v katerih delujejo posamezne šole, so vselej nekoliko specifične, na kar vplivajo njihove programske značilnosti ali posebnosti, interesi dijakov, okolje, heterogenost populacije, ki se vpisuje, geografska poseljenost Slovenije z imperativom ohranjanja tudi manjših gimnazij itd., koncept slovenske gimnazije pa mora kar najbolje zajeti celoto teh razlik in slediti nacionalnim interesom, zato ne more biti podrejen le eni od posebnosti, posameznemu interesu ali določeni šoli.

3 RAZLOGI ZA SPREMINJANJE

Problematike:

- Struktura gimnazijskih programov
- Zagotavljanje standardov znanja in kakovosti pouka kot priprave na študij
 - Pouk na različnih zahtevnostnih ravneh
- Razmerje med obveznim in izbirnim delom programa in omogočanje izbire
 - Obvezne izbirne vsebine
 - Nerazporejene ure
- Vertikalna in horizontalna prehodnost
 - Merila za vpis
 - Matura

3.1 Struktura gimnazijskih programov

Predmetnik

Mnenja ravnateljev in učiteljev ne podpirajo spreminjanja predmetnika.¹³ Veliki večini učiteljev (87,1 %) in ravnateljev (21 oz. 91,3 %) ocenjujeta, da je predmetnik gimnazije ustrezen ali zelo ustrezen. Iz stališč pomembnega dela strokovne javnosti torej ne sledi nujnost spreminjanja predmetnika. Podpora posameznim tipom gimnazije pa je tako med učitelji kot med ravnatelji različna. Najmanj so naklonjeni ohranjanju ekonomske gimnazije. V prihodnje bi ob splošni gimnaziji ekonomsko gimnazijo obdržala le četrtnina učiteljev (26,3 %) in ravnateljev (9 oz. 24,3 %), umetniško gimnazijo bi obdržali skoraj polovica učiteljev (48,6 %) in dve petini ravnateljev (15 oz. 40,5 %), tehniško gimnazijo bi imela skoraj polovica učiteljev (48,8 %) in ravnateljev (17 oz. 45,9 %), za klasično gimnazijo pa se zavzema dobra polovica učiteljev (55,5 %) in ravnateljev (21 oz. 56,8 %).

Kljub temu, da je podpora strokovnim gimnazijam različna, menimo, da je smiselno ohraniti obstoječe tipe strokovnih gimnazij. Ravnatelji posameznih tipov gimnazij, ki jih najbolj poznajo, so na internih posvetih izpostavili pozitivne učinke izbire posameznih tipov gimnazije za dijake in podprli njihov nadaljnji obstoj. Teh pozitivnih izkušenj ne kaže izgubiti. Vendar velika specializacija na ravni gimnazije ni smiselna, ker je za gimnazijski program ključno, da omogoča vpis na vse univerzitetne študije. Zato je treba tudi dijakom strokovnih gimnazij v večji meri zagotoviti širino izobrazbe, ki jo daje splošna gimnazija. Vsi dijaki gimnazijskih programov se pripravljajo na študij na univerzi in dijaki strokovnih gimnazij se ne odločajo za univerzitetni študij samo neposredno po strokovni vertikali, temveč se odločajo tudi za študij na drugih področjih.

Treba je torej okrepiti splošni značaj strokovnih gimnazij, poseganje v obstoječo strukturo tipov gimnazij pa ni utemeljeno.

3.2 Zagotavljanje standardov znanja in kakovosti pouka kot priprave na študij

Značilnosti gimnazijske populacije

Medtem ko največ ravnateljev (17 oz. 45,9 %) ocenjuje, da je na njihovi šoli nad 90 % dijakov takšnih, ki so sposobni dosegati standard gimnazijskega izobraževanja, je takšno oceno podala le petina anketiranih učiteljev (19,9 %). Polovica učiteljev (49,9 %) ocenjuje, da je postavljene standarde gimnazijskega izobraževanja sposobnih dosegati od 75 % do 89 % dijakov; enako oceno je podalo 16 oz. 43,2 % anketiranih ravnateljev.

Dobra petina učiteljev (22,8 %) in desetina ravnateljev (4 oz. 10,8 %) ocenjujeta, da je na njihovi šoli od 50 % do 75 % dijakov takšnih, ki so sposobni dosegati standarde gimnazijskega izobraževanja. Slaba desetina učiteljev (7,3 %) meni, da je na njihovi šoli približno polovica dijakov (6,5 % učiteljev) ali manj kot polovica dijakov (0,8 % učiteljev) sposobnih dosegati postavljene standarde gimnazijskega izobraževanja.

Učne navade dijakov

Na vprašanje, kakšno je mnenje anketiranih ravnateljev in učiteljev o učnih navadah dijakov njihove šole, polovica učiteljev (50,9 %) in polovica ravnateljev (20 oz. 54,1 %) menita, da imajo dijaki, ki se vpišejo v njihovo gimnazijo, na začetku 1. letnika srednje dobro razvite učne navade. Da so učne navade dijakov dobro oz. zelo dobro razvite, meni slaba tretjina ravnateljev (11 oz. 29,7 %) in samo desetina učiteljev (9,3 %). Kar dobra tretjina učiteljev (39,8 %) ocenjuje, da so učne navade dijakov, ki se vpišejo na njihovo gimnazijo, slabo oz. zelo slabo razvite; enako oceno je podalo 6 ravnateljev (16,2 %).

Kriteriji zahtevnosti

Več kot polovica anketiranih učiteljev (54,9 %) ocenjuje, da so učitelji, ki poučujejo na njihovi šoli, v zadnjih desetih letih pri ocenjevanju zelo znižali ali znižali kriterije zahtevnosti; enako oceno je podala le četrtnina ravnateljev (9 oz. 24,3 %). Največji delež ravnateljev (18 oz. 48,6 %) ocenjuje, da so učitelji pri ocenjevanju nekoliko znižali kriterije ocenjevanja znanja; enako oceno je podala skoraj tretjina učiteljev (30,6 %). Da učitelji v zadnjih desetih letih pri ocenjevanju niso znižali kriterijev zahtevnosti, sta odgovorili dobra desetina učiteljev (11,1 %) in dobra četrtnina ravnateljev (10 oz. 27,0 %). Skoraj dve tretjini učiteljev (62,1 %) in skoraj polovica ravnateljev (18 oz. 48,6 %) tudi ocenjujeta, da zaradi heterogenosti populacije glede učnih zmožnosti učno najbolj sposobni dijaki v gimnaziji nimajo dovolj spodbud za razvoj svojih potencialov.

Zgoraj navedeni rezultati pokažejo, da je večanje deleža generacije, vpisane v gimnazijski program, vodilo v heterogenost vpisanih dijakov, kar je mogoče razumeti kot pomemben argument za spremembe. Te lahko zmanjšujejo slabosti, ki jih prinašajo te razlike med vpisanimi v gimnazije, in so (posredno) argument za uvedbo *pouka na različnih ravneh znanja* ter za razmislek o temu ustreznih *ravneh pri maturi*. Individualizacija in notranja diferenciacija sta potrebni, a ne zadoščata. Vsaj del osnovnošolcev pozna pouk na različnih zahtevnostnih ravneh že iz osnovne šole, navajeni pa so tudi drugačnih razmer dela, saj je v osnovni šoli povprečno število učencev v oddelku občutno manjše kot v gimnaziji.

Pouk na različnih zahtevnostnih ravneh

V Sloveniji v gimnaziji že poznamo program pouka na dveh ravneh, saj ga pozna mednarodni program višjega srednjega izobraževanja z imenom Mednarodna matura, ki ga izvajajo tudi tri gimnazije v Sloveniji. V programu mednarodne mature se vseh 6 predmetov programa izvaja na dve ravneh, s tem da morajo dijaki izbrati dva na višji ravni, druge pa na osnovni.

Če pogledamo primerjave z drugimi državami, vidimo, da ima Finska dve ravni matematike, a tu gre zgolj za jedrni del kurikula. Pomemben del kurikula je izbiran, zato so pravzaprav vsi predmeti na več ravneh. Raven predmeta je odvisna od tega, koliko dodatnih izbirnih kurzov pri posameznem predmetu izbere dijak.

V Franciji dijaki izberejo eno od usmeritev liceja. Usmeritve se delijo na literarno, naravoslovno in družboslovno-ekonomsko. Ker se usmeritve razlikujejo tudi po številu ur, ki so namenjene temeljnemu predmetu, to pomeni, da dijaki poslušajo različne vrste matematike, francoščine, filozofije itd. Posamezna smer obenem pomeni tudi specifično raven predmetov, ki so vanjo vključeni. V naravoslovni usmeritvi bo dijak tako imel več ur matematike in naravoslovja, torej oboje na višji ravni, in manj ur francoščine in jezikov, torej oboje na osnovni ravni. V literarni smeri pa bo to obrnjeno.

Razlika je le v tem, da ravni sovpadajo z različno usmeritvijo liceja, v Sloveniji pa se skuša zadržati široko splošno izobrazbo. To pomeni tudi precejšnjo razgledanost in enoten učni načrt za vse predmete splošne gimnazije, zato je vsaj v zadnjem letu smiselno pouk oblikovati na dveh ravneh – oziroma šolam vsaj dati možnost, da ga tako oblikujejo. Gimnazije iz različnih razlogov, tudi zaradi geografske distribucije splošnih in strokovnih gimnazij ter srednjih strokovnih šol in velikosti posamezne šole, niso vse v enakem položaju in nimajo vse enako heterogene populacije, zato se ta nuja ne kaže pri vseh enako izrazito.

Podatki iz empirične raziskave kažejo, da tri četrtine ravnateljev (28 oz. 75,7 %) in 39,1 % učiteljev meni, da naj se učni predmeti v prihodnje izvajajo na različnih zahtevnostnih ravneh (t. i. nivojski pouk). Medtem ko se večina ravnateljev zavzema za uvedbo različnih zahtevnostnih ravni (t. i. nivojski pouk), pa večina učiteljev (60,9 %) meni, da naj bi se v prihodnje v gimnaziji za vse dijake predmeti izvajali na enotni zahtevnostni ravni (tako sodi le 9 oz. 24,3 % ravnateljev).

Izmed ravnateljev, ki sodijo, da je treba v prihodnje pouk izvajati na različnih zahtevnostnih ravneh, bi jih skoraj polovica (10 oz. 45,5 %) uvedla nivojski pouk v 3. letniku, tretjina pa že v 1. letniku (stališče 7 oz. 31,8 % ravnateljev).

Učitelji, ki se zavzemajo za uvedbo pouka na različnih zahtevnostnih ravneh, so glede na to, v katerem letniku naj se prične izvajati nivojski pouk, razdeljeni v tri skoraj enako številčne skupine: 30,4 % bi jih uvedlo nivojski pouk v 1. letniku, 32,3 % v 2. letniku in 30,4 % v 3. letniku.

Med tistimi, ki podpirajo uvedbo pouka na različnih zahtevnostnih ravneh, največ ravnateljev (14 oz. 50,0 %) in učiteljev (39,6 %) meni, da naj se v nivojskih skupinah izvajajo obvezni maturitetni predmeti (slovenščina, matematika, tuji jezik). Dobra tretjina ravnateljev (10 oz. 35,7 %) in učiteljev (37,9 %) meni, da naj se v nivojskih skupinah izvajajo vsi maturitetni predmeti (slovenščina, matematika, tuji jezik, izbirni predmeti). Med tistimi, ki so za pouk na različnih zahtevnostnih ravneh, večina učiteljev (50,1 %) in ravnateljev (19 oz. 67,9 %) meni, da mora biti za predmet, ki se izvaja na različnih ravneh zahtevnosti, en učni načrt, ki opredeljuje različne ravni zahtevnosti.

Po mnenju večine ravnateljev, ne pa tudi učiteljev, bi bilo treba v prihodnje uvesti izvedbo predmetov na različnih zahtevnostnih ravneh (t. i. nivojski pouk). Ob tem pa tudi drugi prej navedeni argumenti rezultatov te študije (o značilnostih gimnazijske populacije, učnih navadah in kriterijih zahtevnosti) govorijo v prid spremembi, ki jo podpira večina ravnateljev.¹⁴

Opravljen analiza gimnazijskega programa je pokazala, da se trije oziroma štirje predmeti pomembno razlikujejo od vseh drugih predmetov. Razlika je v številu ur in letih poučevanja. To so matematika in slovenščina, ki imata po 560 ur pouka, in oba tuja jezika, ki imata po 420 ur pouka (pri tem puščamo športno vzgojo ob strani). Ti predmeti se poučujejo vsa štiri leta. Poleg naštetih se štiri leta poučuje le še zgodovina, ki pa ima pomembno manjše število ur (280).

Poleg tega so matematika, slovenščina in prvi tuj jezik temeljni predmeti že v osnovni šoli, pri katerih pride postopoma do razlik v znanju, zaradi katerih je v gimnaziji smiselno vpeljati pouk na dveh ravneh in tako najboljšim učencem omogočiti, da v večji meri uresničijo svoje sposobnosti.

Če sedanji učni načrti niso dovolj specifični z vidika doseganja odličnosti, jih bo na tem področju treba dopolniti. Višja raven mora bolj poudariti doseganje odličnosti na posameznem predmetnem področju.

Na podlagi zgodovinskega pregleda, mednarodnih primerjav in domačih raziskav menimo, da bi bilo pouk na različnih zahtevnostnih ravneh pri matematiki smiselno uvesti od drugega letnika dalje.

Razvoj slovenske gimnazije je šel od klasične proti naravoslovni, s tem da je model splošne gimnazije vse bolj postajala realna gimnazija. To je privedlo do tega, da se je v splošni gimnaziji postopno povečevalo število ur pri matematiki. Ta ima sedaj toliko ur, kot jih je imela le v obveznem delu programa naravoslovno-matematični tehnik v obdobju usmerjenega izobraževanja. Zato bi lahko rekli, da je slovenska splošna gimnazija v resnici matematično obarvana gimnazija. To potrjuje tudi zgodovinski pregled števila ur matematike v gimnaziji.

Leta 1928 je imela škofijska klasična gimnazija (in tak učni načrt je veljal za vse *humanistične gimnazije*, kot so jih takrat imenovali), ki je sledila uradnim predpisom, v zadnjih 4 letih skupaj 11 enot matematike, v povprečju torej nekako 3 ure tedensko, in sicer 3 ure v petem, šestem in sedmem razredu in 2 uri v zadnjem, osmem razredu (3-3-3-2).

Leta 1936 je imela klasična gimnazija v Sloveniji v zadnjih štirih razredih na teden 3 ure slovenščine (skupno 12), 4 ali 5 ur latinščine (skupno 18), in 2 ali 3 ure matematike (skupno 9). Realna gimnazija je imela skupno 14 ur pouka matematike, se pravi dve leti 3 in dve leti 4 tedenske ure. Leta 1964 je imela gimnazija 3 oziroma 4 ure pouka matematike (skupno 15 enot). Leta 1975 je bilo v gimnaziji 486 ur matematike (kar pomeni dve leti 3 in dve leti 4 ure tedensko). Naj za primerjavo dodamo, da je bilo takrat v gimnaziji 543 ur slovenščine.

Leta 1981 je bilo v usmerjenem izobraževanju, ki je splošno gimnazijo praktično izločil iz srednješolskih programov, v programu matematično-naravoslovni tehnik 542 ur matematike in 158 ur uporabne matematike (in 455 ur slovenščine), v družboslovni usmeritvi pa je bilo 350 ur matematike (se pravi dve leti 2 in dve leti 3 ure pouka matematike tedensko) in 525 ur slovenščine.

Ob ponovni uvedbi gimnazije leta 1990 se je število ur povzelo po naravoslovno-matematični usmeritvi in je obstalo pri 560-ih urah, kar s sprejetim gimnazijskim predmetnikom velja še danes. Omenimo naj tudi, da se 4 uram na teden v četrtem letniku v številnih gimnazijah dodaja še peto uro tedensko, tako da realizirano število ur dejansko presega predpisanih 560 ur. Nikoli prej ni bilo v slovenski splošni gimnaziji toliko ur pouka matematike obveznega za vse dijake.

Če skušamo tej sliki dati mednarodno razsežnost, naletimo na veliko raznolikost. Kot je znano, nimajo vse evropske države srednješolskega izobraževanja, ki bi imelo obliko gimnazije. Nekatere imajo splošno srednjo šolo, ki pokriva tako gimnazijo kot tudi strokovno in poklicno izobraževanje. Druge imajo v gimnaziji poudarjene usmeritve, kar pomeni, da nimajo splošne gimnazije, temveč klasično in znanstveno gimnazijo, kot na primer v Italiji, ali literarno, družboslovno in znanstveno gimnazijo, kot je to v Franciji. Nekatere države imajo zelo velik obseg izbirnosti, kot na primer Finska, tako da si program gimnazije v okviru nekaterih splošnih pravil izbire pravzaprav oblikuje dijak sam. Le del evropskih držav je po tradiciji primerljivih s Slovenijo in na ravni gimnazijskega programa poudarjajo splošnost. Nobena od teh nima tako obsežnega pouka matematike za vse gimnazijce. V Avstriji, ki je po tradiciji najbolj primerljiva s Slovenijo, imajo tako v splošni gimnaziji po 3 ure matematike tedensko, celo v realni gimnaziji imajo v zadnjih štirih letih dvakrat 4 ure tedensko in dvakrat 3 ure tedensko. To velja tudi za druge oblike primerljivih šol srednješolskega programa: v Franciji v literarni usmeritvi liceja za dijake v zadnjem letniku matematika ni obvezni predmet, v znanstveni usmeritvi pa je v zadnjem letniku na urniku 5,5 ur matematike tedensko. Na Finskem, kjer si dijaki program oblikujejo sami, ima predmetnik obvezni in izbirni del. V obveznem delu ima matematika dve obliki oziroma dve ravni: osnovno raven (*basic syllabus*), ki obsega 6 kurzov, to je 228 ur v treh letih, in višjo raven (*advanced syllabus*), ki obsega 10 kurzov, v 3 letih je to 380 ur. Pomenljivo je tudi, da je v finskem kurikulumu matematika edini predmet, ki ima v obveznem delu kurikula dve različici – eno za osnovno raven, drugo za višjo raven. Vsi drugi predmeti imajo v obveznem oziroma jedrnem delu le eno raven.

V Estoniji Gümnaasium traja tri leta: 10., 11. in 12. leto šolanja. Predmetnik je sestavljen iz kurzov. Vsak kurz obsega 35 ur, ki trajajo po 45 minut. Matematika obsega 9 kurzov (tri leta po 3 ure tedensko). Nizozemska splošna srednja šola (VWO) traja 6 let (od 12 do 18 leta) in pripravlja dijake na univerzitetni študij. Zadnja tri leta gimnazije dijaki izberejo eno od štirih usmeritev: kultura in družba; ekonomija in družba; znanost in zdravje; znanost in tehnologija. Matematika ni del skupnega kurikula, je pa v vseh štirih usmeritvah močno zastopana (600/520 ali 480 ur). Vendar število ur ne pomeni števila ur pouka: vezano je na obvladovanje snovi – celotna obveznost dijakov je 1600 ur letno (v treh letih 4800 ur), 40 tednov po 40 ur, od tega je vsaj 1000 ur pouka v šoli. To pomeni, da je število ur pouka pri posameznem predmetu lahko za dobro tretjino (37 %) manjše od navedenih ur. V tej celotni obveznosti matematika z manjšim številom ur (osnovna raven) predstavlja 10 % obveznosti dijakov

(480 ur obveznosti pri matematiki, 4800 ur je celotna obveznost). V Sloveniji je skupno število ur 4800, obveznost pri matematiki pa 560 ur, kar pomeni 11,6 % celotne obveznosti. Na Nizozemskem matematika na višji ravni predstavlja 12,5 % celotne obveznosti. Na Norveškem ima učni načrt za matematiko v drugem letniku dve obliki: bolj teoretično (T) in bolj praktično (P). V prvem letniku učni načrt obsega 140 ur, v drugem letniku pa 84 ur (po 60 minut). Ta dva kurza (skupno 224 ur oziroma 300 petinštiridesetminutnih ur) zadoščata za vstop v univerzitetni študij. V smeri matematika-naravoslovje pa obstaja denimo še specialistični kurz (oziroma začetni in nadaljevalni kurz) matematike, ki obsega dvakrat po 140 ur matematike, skupno torej dodatnih 280 ur.

Podobne ugotovitve je mogoče izluščiti tudi iz raziskave Timss Advanced 2008. Vanjo je bilo poleg Slovenije vključenih še devet drugih držav. Slovenija med vsemi desetimi zelo izstopa po deležu vključene populacije. V Sloveniji je bilo v raziskavo vključenih 40,5 odstotka populacije, torej praktično vsi gimnazijci. Na Švedskem je bil ta delež 12,8 %, na Norveškem 10,9 %, v Ruski federaciji 1,4 %, na Nizozemskem 3,5 %, še najbližja Sloveniji po številu vključenih dijakov je Italija, kjer je bilo v raziskavo vključene 19,7 % populacije. Po dogovoru o vključenih populacijah na mednarodni ravni raziskave so bili v raziskavo vključeni dijaki, ki so del srednješolskega izobraževanja in so v programih napredne matematike ter nameravajo nadaljevati izobraževanje na univerzi v študijah, povezanih z matematiko, naravoslovjem in tehniko. V pojasnilu raziskave o vzorcu vključenih v Sloveniji je zapisano, da so raziskovalci naleteli na težavo, saj nimamo tovrstnih intenzivnih programov matematike.¹⁵

Naj navedemo še nekaj ugotovitev analize matematičnih testov na slovenski maturi, ki jo je opravila skupina strokovnjakov.¹⁶ Raziskava je med drugim pokazala, da je zelo velik delež maturitetnih nalog pri matematiki ponovitvenega tipa: »t. j. nalog, med katerimi je očitna sintaktična in vsebinska podobnost in ki jih lahko rešujemo z enako reševalno strategijo. Delež nalog, ki so se v podobni obliki pojavile na predhodnih izpitih, se namreč z leti nasploh povečuje in v zadnjih letih znaša okoli 2/3.« Po mnenju avtorjev analize se uspeh na maturi ohranja tako, da se povečuje delež predvidljivih nalog, kar ima negativne posledice za del dijakov: »Ne moremo pa trditi, da na ta način vsi dijaki razvijejo kakovostno matematično znanje v skladu s svojimi potenciali. Pri takem pristopu tudi ni časa za aplikativnost, povezovalnost znotraj matematike in med predmeti.« Zaradi enotnega pouka matematike pride do oženja kurikula za vse: »Učitelji jih (nekaterih vsebin) ne vključujejo v pouk, ker že obstoječih vsebin ne uspejo obravnavati, saj pouk usmerjeno prilagodijo pripravam na maturo.

Posledično zmanjkuje tudi časa za reševanje odprtih problemov ali celo za razvijanje konceptualnih znanj.« Prav tako iz kurikula izpadejo zahtevnejše vsebine: »Mnoga ‹tradicionalna› znanja iz gimnazijskega kurikula so tako zahtevna, da ni realno pričakovati, da bi jih usvojili vsi gimnazijski dijaki (glede na to, da danes obiskuje gimnazije okoli 40 % dijakov). Zato zahtevnejše vsebine počasi izginjajo iz načrtovanega oz. iz izvedbenega kurikula ali pa so pri delu dijakov reducirane na izvajanje rutinskih postopkov brez pravega razumevanja (npr. deduktivno sklepanje pri geometriji, zahtevnejše tehnike pri diferencialnem računu). Tovrstne vsebine izginjajo iz gimnazijske matematike, kljub temu da bi jih del gimnazijskih dijakov lahko usvojil.«

Kljub obsežnemu fondu ur pouka matematike rezultati na maturi kažejo, da matematika povzroča dijaški populaciji težave in da so tudi maturitne ocene relativno nizke, kljub prilagajanju meje za pridobitev pozitivne ocene na maturi. Večje število ur matematike torej ni uspelo razrešiti problemov, ki jih predmet povzroča gimnazijski populaciji.

Anketirani učitelji sicer večinsko izražajo stališče o primerni zahtevnosti matematike na maturi,¹⁷ rezultati pa tega ne potrjujejo. Vsakoletni določeni prag za pozitivno oceno za matematiko na maturi se je gibal okoli 40 % točk¹⁸ (čeprav naj bi bili preizkusi na maturi sestavljeni tako, da bi se meja za pozitivno oceno gibala okrog 50 %), kar je nizko glede na umestitev predmeta v gimnazijski program. To nakazuje, da veliko število ur ne jamči doseganja pričakovanih ciljev predmeta.

3.3 Razmerje med obveznim in izbirnim delom programa in omogočanje izbire

3.3.1 OBVEZNE IZBIRNE VSEBINE

Obvezne izbirne vsebine (OIV) so pomemben del programa gimnazije. Po številu ur obsegajo toliko, kot denimo skupaj obsegajo gimnazijski predmeti sociologija, psihologija in filozofija. So tisti del gimnazijskega programa, ki je poudarjeno povezan z doseganjem procesnih ciljev. Izvedba obveznih izbirnih vsebin pa se lahko od šole do šole zelo razlikuje, tako po vsebinah kot po načinih izvedbe.

Tri četrtine učiteljev (76,1 %) in še več ravnateljev (30 oz. 81,1 %) menijo, da je treba obvezne izbirne vsebine ohraniti tudi v prihodnje. Obvezne izbirne vsebine so na gimnazijah očitno sprejete kot pomemben del programa, zato jih je smiselno ohraniti tudi v prihodnje.

Nekaj manj kot tri četrtine učiteljev (70,0 %) in ravnateljev (27 oz. 73,0 %) odgovarja, da je število obstoječih ur, namenjenih obveznim izbirnim vsebinam, ustrezno. Četrtnina učiteljev (26,8 %) in petina (7 oz. 18,9 %) ravnateljev ocenjujeta, da je število ur preveliko, drugi, (3,2 % učiteljev in 3 oz. 8,1 % ravnateljev) pa menijo, da je obstoječe število ur, namenjenih obveznim izbirnim vsebinam, premajhno. Tudi delež ur, ki je namenjen izbirnim vsebinam, je v izraženih stališčih ustrezen.

Večina ravnateljev (26 oz. 70,3 %) in učiteljev (64,3 %) ocenjuje, da je izbor vsebin, zajetih v obveznih izbirnih vsebinah, delno ustrezen. Način izvajanja obveznih izbirnih vsebin pa je po mnenju večine učiteljev (56,0 %) in ravnateljev (21 oz. 56,8 %) zelo ustrezen ali ustrezen.

Odgovori kažejo, da bi bilo smiselno OIV bolj sistematizirati in procesni vidik preveriti z vidika ciljev, ki so zastavljeni z OIV. Če proces nima jasnih ciljev in rezultatov, lahko postane sam sebi namen. In če ni vgrajenega procesa refleksije, do kakšne mere so cilji doseženi, se lahko zavest o potrebnosti doseganja ciljev počasi izgubi.

Potrebna bi bila podrobnejša raziskava, kako se ta odprti del gimnazijskega programa dejansko izvaja po posameznih gimnazijah, in primere dobre prakse prenesti na vse gimnazije. Del programa pa bi bilo smiselno povezati tudi s preverljivimi rezultati oziroma izdelki dijakov. To vlogo bi lahko imela maturitetna seminarska naloga.

3.3.2 IZBIRNI PREDMETI IN NERAZPOREJENE URE

Mnenje učiteljev in ravnateljev o nerazporejenih urah in nekaterih drugih spremembah

Glede možnosti, da bi lahko vsaka gimnazija samostojno oblikovala del kurikula (del predmetnika), večina učiteljev (52,5 %) in tudi dobrih 25 odstotkov več ravnateljev (27 oz. 79,4 %) to podpira oz. močno podpira. Le 19, 3 % učiteljev in 5 oz. 14,7 % ravnateljev tega ne podpira. Medtem ko več kot dve tretjini učiteljev (70,0 %) ocenjujeta, da je izbirnosti v obstoječem gimnazijskem programu ravno prav (takšno oceno je izrazilo tudi 15 oz. 42,9 % ravnateljev), večina ravnateljev (19 oz. 54,3 %) ocenjuje, da je izbirnosti v obstoječem gimnazijskem programu premalo (takšno oceno je izrazilo 22,7 % učiteljev).

Skoraj polovica ravnateljev (17 oz. 48,6 %) je odgovorila, da od 75 % do 89 % nerazporejenih ur na njihovi šoli namenijo pripravi na maturo. Da nad 90 % nerazporejenih ur namenijo pripravi na maturo, je

odgovorila četrtnina ravnateljev (9 oz. 25,7 %). Glavna kriterija, ki ju po mnenju ravnateljev upoštevajo pri razporejanju tistih nerazporejenih ur, ki jih ne namenijo pripravi na maturo, pa sta interes dijakov (12 oz. 46,2 %) in področje, ki ga šola posebej razvija (12 oz. 46,2 %).

Anketni vprašalnik za učitelje in ravnatelje prinaša tudi v zvezi z izbirnimi predmeti nekaj jasnih ugotovitev. Večina anketiranih ravnateljev (27 oz. 73,0 %) in učiteljev (64,5 %) meni, da lahko kot izbirni predmet šola ponudi vsak predmet izmed predmetov, ki se poučujejo v gimnaziji in še niso sestavni del obstoječega predmetnika te šole. Večina učiteljev (53,4 %) in ravnateljev (23 oz. 63,9 %) se zavzema za možnost, da naj imajo dijaki v prihodnje poleg maturitetnih izbirnih predmetov možnost izbirati tudi druge predmete. Med tistimi, ki menijo, da naj imajo dijaki možnost izbirati tudi druge predmete poleg maturitetnih, največ učiteljev (47,8 %) in ravnateljev (10 oz. 90,9 %) meni, da naj imajo dijaki v 1. letniku možnost izbrati en izbirni predmet. V drugem letniku največ učiteljev (42,3 %) in ravnateljev (12 oz. 54,5 %) meni, da naj imajo dijaki možnost izbrati en izbirni predmet; dobra tretjina učiteljev (39,2 %) in ravnateljev (8 oz. 36,4 %) pa bi dijakom dala možnost izbire dveh predmetov. V 3. letniku se največ učiteljev (48,6 %) in ravnateljev (15 oz. 60,0 %) zavzema za dva izbirna predmeta. Tudi v 4. letniku se največ učiteljev (48,8 %) in ravnateljev (11 oz. 45,8 %) zavzema za dva izbirna predmeta.

V empirično raziskavo smo zajeli tudi nekatera vprašanja o spremembah, ki so jih gimnazije v preteklih letih poskusno uvajale. Eno takšnih je t. i. fleksibilno izvajanje gimnazijskega programa, to je možnost, da bi gimnazija samostojno organizirala izvajanje gimnazijskega programa (pri tem bi bila določena le tedenska obveznost dijaka in število ur pri posameznih predmetih, ne pa tudi natančna razporeditev predmetov po letnikih in znotraj letnika, ki jih je treba izvesti). 37,9 % učiteljev in še več ravnateljev (17 oz. 45,9 %) tega ne podpira oz. nikakor ne podpira, medtem ko 34,9 % učiteljev in 14 oz. 37,8 % ravnateljev to možnost podpira oz. močno podpira. Glede na to, da podpora ni večinska, naš razmislek v iskanju rešitev ni šel v to smer.

Nekoliko večjo podporo ima zlasti pri ravnateljih izvajanje posameznih predmetov v strnjeni obliki. Dobra polovica ravnateljev (19 oz. 51,3 %) podpira oz. močno podpira izvajanje posameznih predmetov v strnjeni obliki, učiteljev pa 34,6 %. Več učiteljev (40,4 %) kot ravnateljev (9 oz. 24,3 %) tega ne podpira oz. nikakor ne podpira. Okoli četrtnina obojih se ni mogla opredeliti. Predlog ima večinsko podporo med ravnatelji, zato velja podpreti rešitev, da bi lahko šole posamezne predmete izvajale v strnjenih oblikah.

Če sklenemo: sedaj večino ur za izbirne predmete zaseda matura s povečanim fondom ur za obvezne in izbirne maturitetne predmete. Preprosto dodajanje nerazporejenih ur obstoječim predmetom, *tudi tistim, ki sicer že imajo veliko število ur*, kaže na to, da izbirnost kot del gimnazijskega predmetnika ni povsem zaživela. Izbirne predmete je možno uporabili za oblikovanje profila posameznega tipa gimnazije in za zadovoljevanje interesov dijakov. Dijaki sicer izbirajo, ko se odločijo za gimnazijo in ne za kako drugo srednjo šolo. Izbirajo tudi tip gimnazije, v katero se bodo vpisali, in izbirajo izbirne maturitetne predmete. Prav je, da lahko izbirajo tudi druge izbirne predmete.

Treba je spremeniti sedanje stanje, ko se nerazporejene ure pogosto preprosto dodajajo obveznim maturitetnim predmetom brez jasne podlage v učnih načrtih in analize, ali si dijaki tega želijo oziroma ali vsi to potrebujejo. Nerazporejene ure je treba uporabiti za izbirne predmete, ki morajo imeti na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje potrjene učne načrte. Izbirni predmeti naj bolj služijo izbiri dijakov in gimnazijam omogočijo oblikovanje lastnega profila. Funkcijo dodatnega utrjevanja pri posameznem predmetu pa lahko prevzamejo dodatne neobvezne ure, kar podrobneje obravnavamo v nadaljevanju.

3.4 Vertikalni in horizontalni prehodi

3.4.1 MERILA ZA VPIS NA GIMNAZIJO

V primeru omejitve vpisa bi največ anketiranih ravnateljev (27 oz. 73,0 %) in učiteljev (64,6 %) kot merilo za vpis na gimnazijo uporabilo rezultate NPZ ob koncu 9. razreda. Manj kot polovica učiteljev (40,3 %) in ravnateljev (16 oz. 43,2 %) bi uporabila rezultate, dosežene na posameznih nacionalnih tekmovanjih, dobri tretjini ravnateljev (14 oz. 37,8 %) in učiteljev (37,9 %) bi uporabili zaključne ocene pri vseh predmetih ob koncu 7., 8. in 9. razreda. Približno tretjina ravnateljev (13 oz. 35,1 %) in učiteljev (32,8 %) bi uporabila merila, ki jih predlaga posamezna šola, slaba tretjina učiteljev (30,4 %) in ravnateljev (12 oz. 32,4 %) pa še rezultate, dosežene na mednarodnih tekmovanjih.

Raziskava uspešnosti dijakov v srednjih šolah¹⁹ je pokazala, da so šolske ocene pri slovenščini, matematiki in tujem jeziku ter splošni uspeh (v raziskavo zajete generacije so ga še imele zapisanega) relativno dober napovedovalec šolske uspešnosti v srednji šoli. Pri tem so se kot zanesljivejši napovedovalci pokazali navedeni posamični predmeti oz. njihove zaključne ocene ob koncu zadnjih treh let šolanja v osnovni šoli. Žal ista raziskava ni

mogla komparativno z internimi ocenami ovrednotiti doseženega rezultata posameznika z NPZ, ker je bil vanj vključen premajhen delež generacije in vzorec ni bil za to variablo dovolj ustrezno reprezentativen. Z vidika zagotavljanja pravičnosti ugotovitve govorijo v prid uporabe rezultatov iz nacionalnega preverjanja znanja kot enega od meril za vpis na gimnazijo.

3.4.2 SPLOŠNA MATURA KOT IZHOD IZ GIMNAZIJE IN POGOJ PREHODA V TERCIARNO IZOBRAŽEVANJE

Večjo spremembo v gimnazijskih programih je sredi devetdesetih let pomenila tudi uvedba eksterne mature, s katero se zaključuje gimnazijski program. V celoti za vso populacijo gimnazijcev je bila prvič izpeljana leta 1995. To ni vplivalo le na spremembo formalnega zaključevanja gimnazijskega šolanja in na prehod v terciarno izobraževanje, temveč je imelo vpliv tudi na spreminjanje strukture gimnazijskega predmetnika, v katerega so se umestili obvezni in izbirni predmeti s povečanimi deleži ur. Postopoma se je krog izbirnih maturitetnih predmetov širil, kar je povratno prav tako vplivalo na izvedbeno strukturo gimnazijskih predmetnikov. Matura je danes eden pomembnih sistemskih elementov gimnazijskega programa in tudi empirična raziskava je pokazala veliko podporo izvajanju mature kot zaključka gimnazije. Veliki večini učiteljev (90,6 %) in ravnateljev (30 oz. 83,3 %) se strinjata, da mora za uspešen zaključek gimnazije dijak imeti zaključene pozitivne ocene pri vseh predmetih in uspešno opravljeno maturo. Le desetina učiteljev (13,8 %) in ravnateljev (5 oz. 13,9 %) se strinja, da za uspešen zaključek gimnazije ni treba uspešno opraviti mature oz. da zadoščajo že zaključene pozitivne ocene pri vseh predmetih. Približno dve tretjini učiteljev (64,6 %) in ravnateljev (23 oz. 65,7 %) ocenjujeta, da naj se matura tudi v prihodnje opravlja iz petih predmetov.

Največ učiteljev (38,6 %) meni, da naj na maturi na različnih ravneh zahtevnosti potekajo vsi obvezni predmeti (tako meni tudi 12 oz. 33,3 % ravnateljev), največ ravnateljev (14 oz. 38,9 %) pa meni, da naj na različnih ravneh zahtevnosti potekajo obvezni in izbirni maturitetni predmeti (tako meni tudi 24 % učiteljev). Po mnenju večine učiteljev (81,7 %) in ravnateljev (28 oz. 75,7 %) dijaku ni treba izbrati na maturi predmeta na višji ravni zahtevnosti. Največ učiteljev (67,8 %) in ravnateljev (24 oz. 80 %) meni, da naj dijak na osnovni ravni zahtevnosti zbere največ 5 točk, na višji ravni zahtevnosti pa 8 točk (tako je odgovorilo 59,1 % učiteljev in 20 oz. 71,4 % ravnateljev), kar je identično z obstoječim načinom ocenjevanja/točkovanja dosežkov na maturi.

Mednarodne primerjave glede izvajanja mature na različnih ravneh

zahtevnosti pokažejo, da je denimo v programu mednarodne mature maturitetni izpit pri vseh predmetih zasnovan na dveh ravneh, dijaki pa morajo dva izbrati na višji ravni. Na dveh ravneh se obe leti izvaja tudi pouk. Francoska matura ne pozna neposredno ravni, pač pa njihov ekvivalent – koeficient. Matura se pri istem predmetu razlikuje glede na to, koliko ur predmeta je bil dijak deležen. Koeficient, s katerim se pomnoži uspeh pri predmetu, tako ustreza stopnji predmeta. Tako ima matematika v naravoslovnem liceju na maturi koeficient 7, filozofija pa 3, v literarnem liceju pa ima matematika na maturi koeficient 2, filozofija pa 7. Naj dodamo, da se želi na maturi doseganje odličnosti poudariti tudi z načinom ocenjevanja. Predmete se ocenjuje na lestvici od 1 do 20, pri tem je 10 pozitivna ocena, 20 pomeni popolnost, oceni 18 in 19 sta zelo redki, 16 in 17 pomenita res odličen dosežek, 15 pa je odlična ocena.

Na Finskem matura vključuje vsaj 4 preizkuse. Materin jezik je obvezen, ostale 3 izbira kandidat med naslednjimi preizkusi: drugi nacionalni jezik, tuj jezik, matematika in preizkus iz nabora splošnih študijev. Ta vključuje preizkuse iz religije, etike, filozofije, psihologije, zgodovine, sociologije, fizike, kemije, biologije, geografije in zdravstvene vzgoje. Preizkusi imajo dve ravni, višjo in osnovno pri matematiki in tujih jezikih ter višjo in srednjo raven pri drugem nacionalnem jeziku. Kandidat lahko raven izbira ne glede na kurze, ki jih je izbral v gimnaziji. Vsaj en preizkus, ki ga izberejo, mora biti na višji ravni. Poleg teh obveznih predmetov lahko izberejo še enega ali več izbirnih predmetov. Ti imajo preizkus na eni ravni. Najvišja ocena na maturi je 7, doseže jo okrog 5 % dijakov. 6 doseže 15 % dijakov, 5 doseže 20 %, 4 doseže 24 %, 3 doseže 11 %, približno 5 % dijakov pa mature ne opravi in dobi oceno 1. Tudi ocenjevalni sistem meri na to, da se zadosti razlikuje med najboljšimi učenci.

V Sloveniji se matura že izvaja na dve ravneh pri matematiki in tujih jezikih, tako da dve ravni zahtevnosti na maturi nista novost. Republiška maturitetna komisija je predvidela različne ravni zahtevnosti tudi za naravoslovne predmete mature. To pomeni, da je matura na dveh ravneh omogočena le pri nekaterih predmetih. Zato je samo pri nekaterih predmetih mogoče doseči najvišjo stopnjo odličnosti, za kar ni utemeljenih razlogov. Prav tako to ni pravično do dijakov, ki izberejo predmete, ki so samo na osnovni ravni, saj ne morejo doseči enakega števila točk kot dijaki, ki so izbrali predmet, ki se izvaja tudi na višji ravni. Z vidika zagotavljanja pravičnosti in zahtevnosti gimnazijskega programa je treba zagotoviti izvajanje mature na zahtevnostnih ravneh za vse predmete mature, dijak pa mora pri najmanj enem obveznem maturitetnem predmetu maturo opraviti na višjem nivoju zahtevnosti.

Kot smo že navedli, empirična raziskava kaže, da po mnenju večine učiteljev in ravnateljev dijaku ni treba izbrati na maturi predmeta na višji ravni zahtevnosti. Vendar je rešitev, da mora dijak pri najmanj enem obveznem maturitetnem predmetu opravljati maturo na višjem nivoju zahtevnosti, nujni pogoj, ki ohranja zahtevnost gimnazijskega programa oziroma predstavlja eno od varoval pred tem, da bi se zahtevnost gimnazijskega programa nižala zaradi možnosti opravljanja maturitetnih predmetov na dveh ravneh zahtevnosti.

Ustni izpiti kot interni del mature

Ustni izpiti kot interni del mature potekajo na šolah, ko na šolah še poteka pouk v prvih treh letnikih gimnazije, poleg tega pa je marsikateri učitelj angažiran tudi pri ocenjevanju pisnega dela mature. Večina učiteljev (50,8 %) se ne strinja s trditvijo, da izvedba mature v maju in juniju negativno vpliva na pouk v prvih treh letnikih, medtem ko se večina ravnateljev (19 oz. 51,3 %) s to trditvijo strinja. Kot kažejo vsakoletna maturitetna poročila, pa ocene pri ustnih izpitih ne zagotavljajo velike mere diskriminativnosti med po dosežkih v znanju bolj in manj uspešnimi dijaki. Zato bi lahko ocenjevanje teh internih delov mature prepustili učitelju posameznega predmeta. Premik izvedbe ocenjevanja ustnega dela mature na posamezne predmete bi razbremenil šole in učitelje v času, ko je ob zaključevanju šolskega leta največ obveznosti. Izvedba mature bi manj vplivala na zaključek šolskega leta v prvih treh letnikih ter na kakovost izvedbe obveznih izbirnih vsebin. Ocene pri ustnih izpitih ne zagotavljajo velike mere diskriminativnosti v znanju, zato predlog omogoča bolj enostavno izvedbo mature in ne zmanjšuje prednosti, ki jo zagotavlja zunanje ocenjevanje znanja.

4 NAČELA IN CILJI GIMNAZIJSKEGA PROGRAMA

Ključna načela in cilji gimnazijskega programa so usklajeni s splošnimi načeli in cilji celotne vzgoje in izobraževanja.

Načela gimnazijskega programa

1. Načelo zagotavljanja kakovostne splošne izobrazbe.
2. Načelo pripravljanja na študij na univerzi ne le s posredovanjem splošne izobrazbe, ampak tudi z razvijanjem delovnih oz. študijskih navad ter z oblikovanjem samostojne, odgovorne osebnosti dijakov.
3. Načelo prilagajanja gimnazijskega programa zmožnostim in interesom vpisanih dijakov, in sicer tako, da bo lahko vsak dijak

uresničil vse svoje potenciale in bo pridobil znanja in spretnosti, ki jih bo potreboval na svoji nadaljnji izobraževalni poti.

4. Načelo zagotavljanja kakovosti znanja z ustrezno zahtevnostjo gimnazijskega izobraževanja.
5. Načelo zagotavljanja doseganja odličnosti v znanju za tiste, ki imajo na posameznem področju zmožnosti in interes.
6. Načelo ohranjanja temeljnega razmerja med obveznim in izbirnim delom predmetnika: temelj predmetnika je njegov obvezni del, ki zagotavlja splošno izobrazbo na vseh ključnih področjih znanosti in umetnosti, izbirni del pa je namenjen nadgradnji temeljnih in drugih znanj, udejanjanju specifičnih zmožnosti in interesov dijakov, izgrajevanju specifičnih programskih značilnosti posamezne šole, prilagajanju programskih vsebin okolju, spremembam v družbi in kulturi itd.
7. Načelo vpeljevanja izbirnih vsebin, ki se hitro prilagajajo spremembam v okolju in spodbujajo osebnostno in moralno oblikovanje dijakov, njihovo splošno razgledanost in razumevanje družbe, države in kulture, spodbujajo osebno socialno angažiranost itd.
8. Načelo zagotavljanja pravičnosti, ki ga omogoča tudi zunanje preverjanje znanja.

Cilji gimnazijskega programa²⁰

Splošna in strokovna gimnazija (v nadaljnjem besedilu: gimnazija) ima nalogo, da:

- na mednarodno primerljivi ravni posreduje znanje, potrebno za nadaljevanje izobraževanja v visokem šolstvu,
- razvija samostojno kritično presojanje in odgovorno ravnanje,
- posreduje znanje o slovenskem jeziku in književnosti na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi o italijanskem oziroma madžarskem jeziku in književnosti, ter razvija sposobnost za razumevanje in sporočanje v knjižnem jeziku,
- spodbuja zavest o integriteti posameznika,
- razvija zavest o državni pripadnosti in narodni identiteti ter vednja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi,
- vzgaja za odgovorno varovanje svobode, za strpno, miroljubno sožitje in spoštovanje soljudi,
- vzgaja za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije,
- razvija in ohranja lastno kulturno tradicijo in seznanja z drugimi kulturami in civilizacijami,
- razvija pripravljenost za vzpostavljanje svobodne, demokratične in socialno pravične države,

- posreduje znanje in vrednote, ki spodbujajo odgovornost za trajnostni razvoj, za varovanje naravnega okolja in lastnega zdravja,
- razvija zavest o pravicah in odgovornostih človeka in državljana,
- razvija nadarjenosti in usposablja za doživljanje umetniških del ter za umetniško izražanje in
- omogoča izbiro poklica.

5 PREDLAGANE REŠITVE

5.1 Struktura gimnazijskih programov

Poleg splošne gimnazije se ohranijo vse obstoječe strokovne gimnazije.

Gimnazijski standard splošne izobrazbe je dosežen, če so na predmetniku med obveznimi predmeti vsi obvezni predmeti splošne gimnazije.

Poleg splošne gimnazije se ohranijo vse obstoječe strokovne gimnazije, vendar pa redukcija ponudbe denimo dveh naravoslovnih predmetov od treh in dveh družboslovnih/humanističnih od treh, kot se je uveljavila v strokovnih gimnazijah, ni primerna rešitev, saj predmeti, ki se iz vidika ciljev programa obravnavajo kot primerljivi in zamenljivi, med seboj v resnici niso zamenljivi. Dijaki strokovnih gimnazij morajo imeti v predmetniku pouk tudi iz tistih predmetov predmetnika splošne gimnazije, ki so do zdaj iz njihovega predmetnika izpadli (običajno gre za fiziko, filozofijo in glasbo). Izjema so umetniške gimnazije. Pri njih je treba ravno v tem starostnem obdobju veliko časa nameniti vaji veščine, zato se omejitvi splošnoizobraževalnega dela v sedanjih okvirih ni mogoče izogniti.

Obseg 280 ur je maturitetni standard splošnoizobraževalnih predmetov gimnazije, ki imajo na maturi značaj izbirnih predmetov. To je lahko tudi kriterij za obseg strokovnih maturitetnih predmetov (v obveznem delu jih ni utemeljeno razširjati na večji obseg). Izjema so lahko obvezni štiriletni splošnoizobraževalni predmeti gimnazije, ki so v vlogi obveznih in/ali izbirnih maturitetnih predmetov, ter specifični strokovni predmeti (npr. umetniški, katerih cilji niso povezani le z znanjem, temveč je treba prav v tem starostnem obdobju poseben poudarek posvetiti doseganju veščin).

5.2 Zagotavljanje standardov znanja in kakovosti pouka kot priprave na študij

5.2.1 DOSEGANJE GIMNAZIJSKEGA STANDARDA ZNANJA IN ODLIČNOSTI V ZNANJU

Dijaki morajo dosegati gimnazijski standard znanja, kar dosežejo tudi tako, da izberejo najmanj en predmet iz sklopa materni jezik, matematika, tuj jezik na višji ravni izvedbe pouka. Uvedba pouka na dveh ravneh zahtevnosti je zasnovana s ciljem, da se poviša zahtevnost gimnazijskega programa in zagotovi doseganje višjih standardov znanja na višjem nivoju. Postavljenih in doseženih standardov znanja na osnovni ravni znanja se ne sme nižati.

5.2.2 IZVEDBA DVEH RAVNI POUKA PRI MATEMATIKI OD DRUGEGA LETNIKA DALJE

Z namenom, da je pouk bolj prilagojen sposobnostim oziroma interesom dijakov, se matematika kot obvezni maturitetni predmet v okviru enega učnega načrta, ki opredeljuje dve ravni znanja, izvaja na dveh ravneh pouka od drugega letnika naprej. Delitev na dve skupini bo najboljšim najbolj motiviranim dijakom omogočala bolj intenziven pouk matematike in doseganje odličnosti v znanju, drugim pa doseganje sedanjega osnovnega standarda znanja matematike.

5.2.3 IZVEDBA PREDMETOV NA DVEH RAVNEH PRI SLOVENŠČINI IN PRVEM TUJEM JEZIKU

V tretjem letniku se šola odloči, ali bo obvezna maturitetna predmeta slovenščino in prvi tuji jezik izvajala na dveh ravneh. V primeru, da se šola za pouk na različnih zahtevnostnih ravneh odloči, je taka oblika pouka obvezna za vse dijake. V četrtem letniku je obvezna izvedba teh dveh predmetov na dveh ravneh v okviru enotnega učnega načrta, se pravi, da sta znotraj istega učnega načrta opredeljeni dve ravni.

Glede na to, da sedanji učni načrti niso dovolj specifični z vidika doseganja odličnosti, jih bo treba na tem področju dopolniti. Višja raven mora poudariti doseganje odličnosti na posameznem predmetnem področju.

5.3 Razmerje med obveznim in izbirnim delom programa ter omogočanje izbire

5.3.1 OBVEZNE IZBIRNE VSEBINE

Obvezne izbirne vsebine kaže obdržati, vendar je treba na osnovi dosedanjih izkušenj dograditi strukturo in vsebino obveznih izbirnih vsebin.

OIV so bile ob svoji uvedbi pomembna obogatitev gimnazijskega programa z drugačnimi načini dela in vsebinami, ki drugače niso bile dovolj dobro zastopane v programu. V preteklem obdobju so se dodobra uveljavile in na nekaterih šolah razvile v zelo plodne in inovativne pristope. Sedaj je čas, da se dobro prakso razširi na vse šole in da se na osnovi preteklih izkušenj tudi formalno dodela ta pomembni del programa slovenske gimnazije, ki je novost tako v Sloveniji kot tudi v evropskih okvirih. Pri tem je treba:

- premisliti strukturiranost obveznih izbirnih vsebin;
- nekatere obvezne vsebine ostanejo obvezne za vse dijake, druge obvezne za dijake posameznega tipa gimnazije;
- med obvezne vsebine, ki so obvezne za vse dijake, dodati *raziskovalno nalogo* in okrepiti elemente socialne angažiranosti dijakov v družbi in državljanske vzgoje;
- glede raziskovalne naloge je treba poudariti, da mora biti zasnovana kot povzetek številnih v gimnaziji pridobljenih znanj, predvsem procesnih, in povezana z mentorskim delom ter predstavitvijo naloge;
- obdržati pomemben vidik procesnosti, a mu sistematično dodajati *preverjanje rezultata*. To je mogoče z raziskovalno nalogo, dnevnikom dela ipd.;
- podrobnejša določitev mora upoštevati evalvacijo obstoječih praks izvajanja izbirnih vsebin.

5.3.2 NERAZPOREJENE URE

Nerazporejene ure se ukinejo. V predmetnik se dodajo izbirni predmeti.

Vsak izbirni predmet mora imeti potrjen učni načrt.

Izbirni predmeti so dveh vrst. Kot izbirni predmet lahko šola ponudi vsakega izmed predmetov, ki se poučujejo v gimnaziji in še niso sestavni

del obstoječega predmetnika te šole. Drugi tip izbirnih predmetov pa so predmeti, ki so že del obveznega dela predmetnika šole. Tudi ti se lahko ponudijo kot izbirni predmet, vendar ne tako da se predmetom preprosto doda nekaj ur. V tem primeru gre za nadgradnjo obstoječega predmeta, kar se kaže v dodatnem učnem načrtu in se odraža tudi v poimenovanju predmeta.

Ure, ki se dodajajo predmetom, da bi dosegli maturitetni standard (280 ur), spadajo v ta okvir – so ure za izbirni predmet, ki nadgrajuje že obstoječi gimnazijski predmet.

Nabor izbirnih predmetov ponudi šola, vendar morajo imeti dijaki pravico, da sami iz ponujenega nabora izbirnih predmetov izberejo tiste, ki jim najbolj ustrezajo. Novi izbirni predmeti morajo imeti potrjene učne načrte.

Šole lahko posamezne predmete izvajajo tudi v strnjjenih oblikah.

5.3.3 UVEDBA DVEH DODATNIH NEOBVEZNIH UR LETNO

Dijak ima možnost vsako leto izbrati dve dodatni neobvezni uri (kar je na letni ravni 70 ur na dijaka). Dodatne neobvezne ure so možnost, niso pa obveznost za dijaka. Namenjene so dodatnemu utrjevanju znanja pri obveznih predmetih in ne spadajo v obvezni del gimnazijskega programa. Lahko pa se jih nameni tudi za nadgradnjo pouka obveznih predmetov za tiste dijake, ki bi si želeli na nekem področju vedeti več.

Pouk na različnih zahtevnostnih ravneh bo vsaj delno odpravil potrebo po izkoriščanju nerazporejenih ur za dodatno pripravo na maturo pri obveznih predmetih. Dodatne neobvezne ure pa so instrument, ki omogoči predvsem to, da se dijakom, ki imajo težave pri določenem predmetu, na sistemski ravni ponudi pomoč, ne da bi to pomenilo dodajanje ur predmetu za vse dijake. Tako dijaki lahko izberejo dodatne neobvezne ure, ni pa to nujno. Značilnost dodatnih neobveznih ur je velika mera individualizacije pouka, v kar spada tudi to, da so lahko dodatne neobvezne ure izvedene pri nekem predmetu tudi za krajše obdobje in ne le za celo šolsko leto (koliko ur ima šola na voljo za to, je treba podrobneje definirati).

5.3.4 TUJI JEZIKI

Prvi tuji jezik: učenje prvega tujega jezika je obvezno nadaljevalno. Dijaki, ki so se v osnovni šoli učili nemščine, se lahko odločijo za

nadaljevalno učenje angleščine, če so si za to pridobili ustrezno predznanje.

Drugi tuji jezik: učenje drugega tujega jezika poteka na dveh ravneh, na nadaljevalni in na začetni. Poučevanje teh jezikov morajo šole ponuditi na obeh ravneh. Za zagotovitev jezikovne raznolikosti in čim večjega obsega nadaljevalnega učenja drugega tujega jezika pristojno ministrstvo sprejme ukrepe, denimo omogočanje izvajanja pouka v manjših skupinah, oblikovanje šol v regijah, ki izvajajo pouk posameznega jezika za širše okolje, usposabljanje ravnateljev kot dejavnih sooblikovalcev nacionalne jezikovne politike idr. (kot pri osnovni šoli).²¹

Drugi tuji jeziki v srednješolskem izobraževanju so: angleščina, francoščina, nemščina (najbolj razširjeni delovni jeziki EU); italijanščina, hrvaščina, madžarščina (jeziki sosedskih držav); ruščina, španščina, kitajščina (uradni jeziki OZN); drugi jeziki, za katere obstajajo veljavni učni načrti.

Učni načrt za nadaljevalno učenje drugega tujega jezika v srednji šoli naj zagotavlja in omogoča visoko stopnjo individualizacije pri oblikovanju učnih poti za doseganje zastavljenih ciljev in standardov znanja. Kljub temu je odločitev dijaka za vključitev v začetno ali nadaljevalno učenje drugega tujega jezika prostovoljna. Dijak se torej lahko ponovno odloči za začetno učenje istega drugega tujega jezika, kot se ga je učil v osnovni šoli, če meni, da bo tako najuspešneje dosegel cilje in zahtevane standarde, lahko pa se odloči za začetno učenje kakšnega drugega tujega jezika.

Tretji in četrti tuji jezik: tretji in četrti tuji jezik se izvajata v izbirnem delu srednješolskih programov praviloma samo na začetni stopnji. Namesto tretjega ali četrtega tujega jezika lahko šola kot izbirni predmet ponudi dodatno učenje enega od jezikov, ki se jih dijak že uči, praviloma za doseganje višje ravni sporazumevalne zmožnosti ali za doseganje specifičnih ciljev.

5.3.5 UČENJE SLOVENŠČINE ZA DIJAKE, KATERIH MATERINŠČINA NI SLOVENŠČINA IN ZA UČENJE MATERNEGA JEZIKA IN KULTURE ZA DIJAKE, KATERIH MATERINŠČINA NI SLOVENŠČINA

Za učenje slovenščine za dijake, katerih materinščina ni slovenščina, za učenje maternega jezika in kulture za dijake, katerih materinščina ni slovenščina ter za ocenjevanje teh dijakov, se smiselno uporabljajo rešitve, ki veljajo na ravni osnovne šole.²²

5.4 Vertikalna in horizontalna prehodnost

5.4.1 MERILA ZA VPIS, USMERJANJE IN PREHOD V PRVEM SEMESTRU PRVEGA LETNIKA

Ob omejevanju vpisa je priporočljiva kombinacija meril, pri tem se upošteva tudi rezultate, dosežene na zunanjem ocenjevanju znanja ob zaključku oziroma po osmem razredu osnovne šole.

Posebej velja opozoriti tudi na nujnost bolj premišljenega usmerjanja učencev, saj pridobljene informacije opozarjajo, da se na gimnazije vpisujejo tudi dijaki, ki ne zmorejo dosegati standardov znanja gimnazijskega programa. Sistemsko je treba olajšati možnost prehajanja na druge tipe šol.

5.4.2 MATURA

Uvedba dveh zahtevnostnih ravni pri vseh predmetih splošne mature.

Za uspešen zaključek gimnazije mora dijak imeti zaključene pozitivne ocene pri vseh predmetih in uspešno opravljeno maturo. Maturitetni preizkusi pri vseh maturitetnih predmetih se izvajajo na dveh ravneh. Višja raven omogoča izkazovanje odličnosti na izbranem področju. Osnovna raven ustreza današnji osnovni ravni mature.

Vsi dijaki obvezno opravljajo najmanj dva maturitetna predmeta na višji zahtevnostni ravni, med katerima je najmanj eden izmed obveznih maturitetnih predmetov (slovenski oz. materni jezik, matematika, tuji jezik).

Vse rešitve, tudi rešitev o opravljanju dveh predmetov mature na višji zahtevnostni ravni, morajo podpirati kakovost znanja in zagotavljati doseganje odličnosti v znanju. Če bi evalvacijske raziskave pokazale, da je posledica te rešitve nižanje doseženih standardov znanja, izkazanih na maturi, je treba za doseganje odličnosti v znanju gimnazijskega programa poiskati drugačno rešitev.

Ocenjevanje ustnega dela maturitetnega preizkusa prevzame učitelj posameznega predmeta. Komisija se sestavi le v primeru pritožbe na oceno.

6 NASTAJANJE ZASNOVE

Zasnovo gimnazijskega izobraževanja je pripravila Področna strokovna skupina za gimnazije (PSS GIM) v sestavi izr. prof. dr. Janez Krek (predsednik), doc. dr. Andreja Barle Lakota, red. prof. dr. Valentin Bucik, doc. dr. Zdenko Kodelja, doc. dr. Marjan Šimenc in doc. dr. Marina Tavčar Krajnc, ki jo je 12. 5. 2009 imenovala Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Do oktobra 2009 je PSS GIM vodil red. prof. dr. Valentin Bucik, od novembra 2009 naprej pa izr. prof. dr. Janez Krek.

PSS GIM je analizirala izsledke domačih raziskav, pripravila mednarodne primerjalne analize na področju gimnazij ter ob upoštevanju veljavnih konceptualnih in zakonskih rešitev definirala ključne problematike, ki bi jih bilo treba ponovno premisliti ter dopolniti, posodobiti ali spremeniti. 11. decembra 2009 je PSS GIM organizirala *Posvet o ključnih odprtih vprašanjih gimnazij v okviru šolskega sistema v Sloveniji*, na katerem je pridobila mnenja ravnateljev splošnih in strokovnih gimnazij v zvezi s problematikami, ki zahtevajo ponovno obravnavo. Sledila je priprava vprašalnika za raziskavo, pri tem je PSS GIM o njegovi vsebini z ravnateljji gimnazij razpravljala na posvetu 1. februarja 2010. Z vprašalnikom je skupina pridobila podatke o stališčih ter izkušnjah gimnazijskih ravnateljev in učiteljev o ciljih gimnazijskega izobraževanja, značilnostih vpisne generacije in vpisnih kriterijih, nerazporejenih urah, pouku na različnih zahtevnostnih ravneh (t. i. nivojski pouk), fleksibilnem izvajanju kurikula, odprtem kurikulu, maturi, primerjavi splošne in poklicne mature, pripravi na maturo ter pogojih za kakovostno izvedbo gimnazijskega programa. O rezultatih vprašalnika je z ravnateljji razpravljala na srečanju 1. aprila 2010, 4. maja 2010 pa jih je predstavila tudi na srečanju Skupnosti splošnih gimnazij.

Skupina je strokovnjake s področja matematike, doc. dr. Tatjano Hodnik Čadež, doc. dr. Amalijo Žakelj, doc. dr. Zlatana Magajno, izr. prof. dr. Maro Cotič, dr. Darja Feldo in Darko Hvasta, prof., in kemije, red. prof. dr. Saša A. Glažarja, doc. dr. Izroka Devetaka, doc. dr. Katarino S. Wissiak Grm in mag. Bredo Novak, zaprosila za pripravo analize maturitetnih testov znanja na teh dveh področjih. 22. junija 2010 je PSS GIM opravila razpravo s predstavniki zamejskih gimnazij (Celovec, Trst), 27. septembra pa s predstavniki klasičnih gimnazij. V začetku oktobra (4. 10. 2010) je skupina na razpravo o umestitvi strokovnih gimnazij v gimnazijski prostor povabila ravnatelje strokovnih gimnazij (ekonomskih, tehniških in umetniških). Konec oktobra 2010 je o rešitvah na področju gimnazij razpravljala s skupino predstavnikov ravnateljev.

1. decembra 2010 je v kabinetu ministra predstavila osnutek predlogov rešitev, v istem mesecu pa je na pobudo PSS GIM skupina strokovnjakov s področja matematike, izr. prof. dr. Mara Cotič, dr. Darjo Felda, Bojana Dvoržak, prof. mat. in doc. dr. Amalija Žakelj, pripravila analizo matematičnih testov na mednarodni maturi in jih primerjala s testi splošne mature. PSS GIM je preučila tudi rezultate analize mature pri angleškem jeziku v razmerju do t. i. evropskega jezikovnega okvira, ki so jo v okviru ESS projekta na Državnem izpitnem centru pripravili Suzana Bitenc Peharc, Veronika Rot Gabrovec, Andrej Stopar in Alenka Tratnik. Skupina je vse ravnatelje splošnih in strokovnih gimnazij povabila na posvet o rešitvah na področju gimnazije, ki je bil 14. 12. 2010.

Osnutek rešitev je PSS GIM usklajevala z drugimi področnimi skupinami: PSS za osnovno šolo, PSS za jezik v vzgoji in izobraževanju, PSS za otroke s posebnimi potrebami in PSS za poklicno in strokovno izobraževanje. Rešitve so bile trikrat (4. 11. 2010, 9. 2. 2011, 11. 3. 2011) obravnavane na NSS in sprejete na seji dne 11. 03. 2011.

Rešitve na področju tujih jezikov in učenja slovenščine za dijake, katerih materinščina ni slovenščina in za učenje maternega jezika in kulture za dijake, katerih materinščina ni slovenščina, je pripravila PSS za jezik v izobraževanju, v sestavi red. prof. dr. Marko Stabej (predsednik), dr. Ina Ferbežar, doc. dr. Gašper Ilc, red. prof. dr. Vesna Kondrič Horvat, red. prof. dr. Simona Kranjc, doc. dr. Meta Lah, doc. dr. Vesna Mikolič, Katja Pavlič Škerjanc, doc. dr. Karmen Pižorn in red. prof. dr. Igor Saksida, ki jo je 12. 5. 2009 imenovala NSS.

Recenzijo za besedilo o gimnaziji je pripravila red. prof. dr. Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta UM.

STROKOVNO IN POKLICNO IZOBRAŽEVANJE

1 RAZVOJ PODROČJA

Današnje srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje je bilo osnovano na ciljnih Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji iz leta 1995 (v nadaljevanju: Bela knjiga, 1995). Po letu 1996, ko je bil v paketu šolske zakonodaje sprejet tudi Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, so nastajali izobraževalni programi za pridobitev nižje poklicne izobrazbe (2,5 let), za pridobitev srednje poklicne izobrazbe (3 leta), srednje strokovne izobrazbe (4 leta), izobraževalni programi za poklicno tehniško izobraževanje (+2), in poklicni tečajji (1 leto) za pridobitev srednje strokovne izobrazbe za gimnazijce. Novost so bili tudi izobraževalni programi za pridobitev višje strokovne izobrazbe, ki jih uvrščamo v terciarno (visokošolsko) izobraževanje. Uvedeno je bilo tudi pridobivanje srednje strokovne izobrazbe z mojstrskim, delovodskim oziroma s poslovodskim izpitom. Programske rešitve so sledile izhodiščem, ki jih je na predlog kurikularnih komisij in nacionalnega kurikularnega sveta sprejel pristojni strokovni svet.

Evalvacija programskih rešitev, ki je potekala v okviru evropskega projekta PHARE MOCCA¹ je pokazala, da se mnoga načela iz Bele knjige 1995 niso uresničevala dovolj dosledno, programske rešitve pa so vse preveč sledile že poznanim in uveljavljenim vzorcem iz preteklosti: ohranili smo tradicionalno delitev izobraževalnih programov in vsebinskih sklopov, iz katerih je sestavljen posamezen izobraževalni program, na splošnoizobraževalni del, strokovno teoretični del in na praktično izobraževanje, kar se kaže v strukturi programov (A-splošnoizobraževalni predmeti, B-strokovno-teoretični predmeti, C-praktično izobraževanje v šoli, Č-praktično izobraževanje pri delodajalcu, D-interesne dejavnosti). Skušali smo uvesti t. i. dualno in šolsko obliko izobraževalnih programov za isti naziv poklicne izobrazbe, vendar se je uvajanje dualne oblike v Sloveniji izkazalo kot neustrezno, zato smo jo opustili.

Skladno s 24. smernico znotraj druge prednostne naloge Lizbonske strategije² se je Republika Slovenija obvezala h gradnji nacionalne kvalifikacijske strukture po panogah in dejavnostih ter h gradnji nacionalnega kvalifikacijskega okvira.³ Na teh podlagah in na podlagi opravljenih evalvacij⁴ in pripravljenih *Izhodišč*⁵ je bila v letih 2007 in 2008 izvedena celovita prenova izobraževalnih programov na vseh ravneh od nižjega do višjega izobraževanja. Nova *Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega*

*strokovnega izobraževanja*⁶ so prinesla pomembne spremembe: povezovanje splošnega, strokovno teoretičnega in praktičnega znanja, večji poudarek pomena praktičnega usposabljanja z delom, uvedbo modela odprtega kurikula, tako da šolam prepuščajo 20 % programskega prostora, ki naj ga zapolnijo v dogovoru s socialnimi partnerji v lokalnem okolju. Na novo vzpostavljajo odnos med izobraževalnim programom in poklicnim standardom, tako da predlagajo širše zasnovane izobraževalne programe, ki obsegajo izobraževanje za več sorodnih poklicnih standardov oziroma za širše področje dela. Sestavo izobraževalnih programov za več poklicnih standardov rešujejo z modularnostjo: če program pripravljamo za več poklicnih standardov, se mora notranje členiti na module. Strokovni moduli nadomeščajo strokovno-teoretične predmete, več strokovnih modulov pa usposablja za poklicno kvalifikacijo. Usposobljenost za poklicno kvalifikacijo se sicer dokazuje bodisi z zaključnim izpitom, opravljenim po uspešnem zaključku izobraževalnega programa, bodisi s potrdilom o uspešnem preverjanju nacionalne poklicne kvalifikacije.

Višje strokovno šolstvo je bilo na novo urejeno z Zakonom o višjem strokovnem šolstvu iz leta 2004. V njem je upoštevana struktura terciarnega izobraževanja oz. njegova ureditev v drugih državah Evropske unije, še posebej so izpostavljeni t. i. kratki 2-letni programi. Novost v zakonu je tudi določba, po kateri je omogočeno združevanje šol v Skupnost višjih strokovnih šol Republike Slovenije. Skupnost višjih strokovnih šol je leta 2006 pridobila soglasje Vlade Republike Slovenije. Skupnost ima pomembne naloge zlasti pri medsebojnem sodelovanju šol, sodelovanju s pristojnimi strokovnimi sveti, komisijo za akreditacijo višješolskih študijskih programov, ministrstvi, visokošolskimi zavodi ter z mednarodnimi združenji. Nova *Izhodišča za pripravo višješolskih študijskih programov, sprejeta v letu 2006, upoštevajo Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (ZVSI) ter cilje bolonjske in kopenhagenske deklaracije.*⁷ Na enak način kot na področju nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter srednjega strokovnega izobraževanja predvidevajo modularnost programov in odprti kurikul ter pripravo izobraževalnih programov, ki temeljijo na poklicnih standardih. Hkrati sledijo načelom vseživljenjskosti izobraževanja v povezavi s srednjim in z visokim izobraževanjem ter s spodbujanjem stalnega izpopolnjevanja.

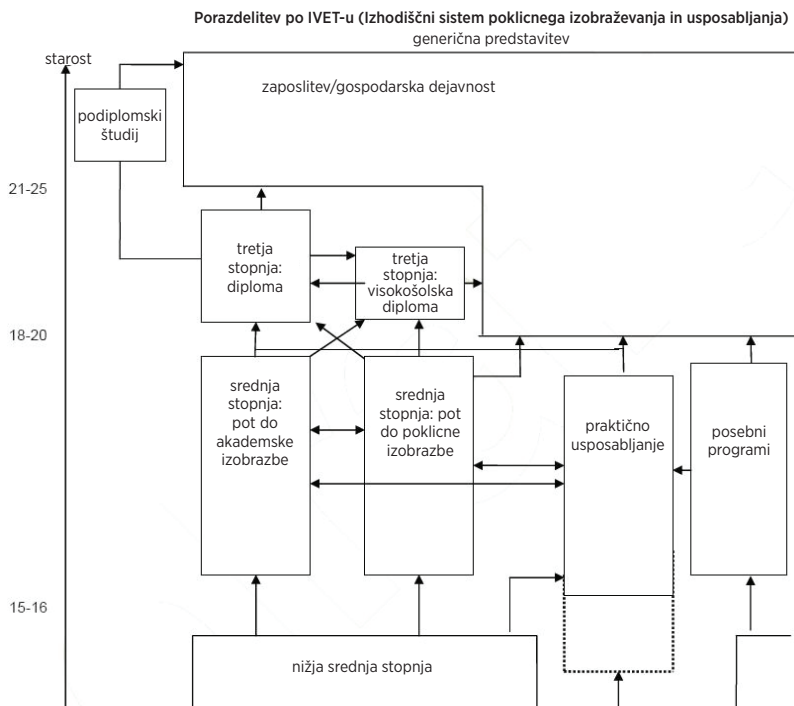
Izvajanje novih programov se redno spremlja v okviru sistema zagotavljanja kakovosti in v okviru evalvacijskih študij.

2 ANALIZA OBSTOJEČEGA STANJA, PRIMERJAVE Z DRUGIMI DRŽAVAMI IN RAZLOGI ZA SPREMINJANJE

2.1 Opis sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja - skupne značilnosti

Primerjalne analize sistemov poklicnega in strokovnega izobraževanja v 25-ih evropskih državah kažejo na to, da je povsod prisoten trend krepitve povezovanja poklicnega in strokovnega izobraževanja s trgom dela, da je prisoten trend izboljševanja povezav med različnimi izobraževalnimi potmi (splošno – poklicno, odrasli – mladi) in da države posodablajo sisteme kvalifikacij v smeri medsebojnega prilagajanja kvalifikacijskih okvirov, poenostavljanja kvalifikacijskih struktur, ustvarjanja enakopravnosti med poklicnimi in akademskimi kompetencami.⁸

Sistem srednješolskega izobraževanja lahko na splošno povzamemo v spodnji sliki 1. Poleg programov splošnega izobraževanja imajo vse države ločeno poklicno izobraževanje, ki vodi naprej na univerzo, in poklicno izobraževanje, ki vodi v poklic.



Slika 1: Generična predstavitev poti v poklicnem in strokovnem izobraževanju.⁹

Vendar pa se države razlikujejo po tem, kako členjen sistem imajo znotraj teh okvirov. Nemčija in Avstrija imata 2 tipa splošnega izobraževanja (poklicna gimnazija in splošna gimnazija), Finska in Francija pa zgolj 1 tip (splošna gimnazija). Na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja delujeta na Finskem 2 tipa poklicnega izobraževanja (šolska in vajeniška oblika), v Franciji, Avstriji in Nemčiji pa imajo 3 tipe poklicnega izobraževanja (šolska in vajeniška oblika, ki pripravljata za vstop na trg dela, in šolska oblika, ki pripravlja za vstop v terciarno izobraževanje). V Sloveniji se lahko glede na 2 tipa splošnega izobraževanja primerjamo z Avstrijo in Nemčijo, glede tipov poklicnega in strokovnega izobraževanja pa ne, saj se vajeništvo v Sloveniji ni uveljavilo (v šol. letu 2009/2010 smo imeli zgolj 56 vpisanih vajencev).¹⁰

*V Sloveniji imamo več vrst izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja.*¹¹ (1) Nižje poklicno (NPI), ki traja praviloma dve leti in se zaključi z zaključnim izpitom, ta vsebuje izdelek oz. storitev in zagovor; (2) srednje poklicno izobraževanje (SPI), ki traja praviloma tri leta in se zaključi z zaključnim izpitom, ta vsebuje izpit iz slovenščine in izdelek oz. storitev in zagovor; in (3) srednje strokovno izobraževanje (SSI), ki traja praviloma štiri leta in se zaključi s poklicno maturo, ta vsebuje štiri enote: (a) slovenščina oz. materni jezik, (b) temeljni strokovno-teoretični predmet, (c) matematika ali tuji jezik, (d) preizkus praktične usposobljenosti za delo v stroki. Poleg tega imamo dodatno (4) dvoletno poklicno tehniško izobraževanje (PTI), ki tistim z zaključnim izpitom v srednjem poklicnem izobraževanju omogoča pridobitev srednje strokovne izobrazbe. Poklicno tehniško izobraževanje se zaključi s poklicno maturo, ki je enaka kot pri zaključku srednjega strokovnega izobraževanja. Poleg omenjenega imamo tudi enoletni poklicni tečaj za pridobitev poklicne mature, ki je predvsem v funkciji prekvalifikacije za pridobitev poklica.

Praktično izobraževanje. Za nižje in srednje poklicno izobraževanje se praktično izobraževanje izvaja v šoli in pri delodajalcu. Za srednje strokovno izobraževanje se praktično izobraževanje izvaja v šoli, če je določeno s programom, pa tudi pri delodajalcu. Pri delodajalcu se v srednjem poklicnem izobraževanju izvaja najmanj 24 tednov praktičnega izobraževanja, v srednjem strokovnem izobraževanju pa najmanj 4 tedne. Praktično izobraževanje v šoli se v srednjem poklicnem izobraževanju izvaja najmanj 20 tednov (650 ur), v srednjem strokovnem izobraževanju pa najmanj 19 tednov (620 ur).

Zaključek šolanja. Z opravljenim zaključnim izpitom v programih nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja se pridobi poklicno usposobljenost za neposredni vstop na trg dela. Zaključni izpit v programih nižjega

poklicnega izobraževanja omogoča tudi vstop v tri- ali štiriletno srednje izobraževanje, zaključni izpit v programih srednjega poklicnega izobraževanja pa vstop v dvoletno poklicno tehniško izobraževanje. Za izvedbo zaključnega izpita so imenovani naslednji organi: državna komisija za zaključni izpit, šolska komisija za zaključni izpit in šolske izpitne komisije za zaključni izpit. Državna izpitna komisija za zaključni izpit koordinira, usklajuje in spremlja pripravo in izvedbo zaključnega izpita. Šolska komisija za zaključni izpit in šolske izpitne komisije za zaključni izpit pripravljajo in izvajajo zaključni izpit. Izdelek oz. storitev in zagovor ocenjuje šolska izpitna komisija, prisoten pa je lahko tudi predstavnik delodajalcev. Eksternost pri zaključnem izpitu torej ni v celoti zagotovljena. S slovenščino oz. maternim jezikom se preverjajo splošne kompetence (samo programi SPI), z zaključnim delom, ki se opravlja kot izdelek oziroma storitev z zagovorom, pa poklicne kompetence. V tem smislu je zaključni izpit namenjen preverjanju poklicne usposobljenosti kandidata.

Z opravljenjo *poklicno maturo* v programih srednjega strokovnega izobraževanja in poklicno tehniškega izobraževanja se pridobi poklicna usposobljenost in možnost vstopa v višješolske in visokošolske strokovne programe. Ob opravljanju poklicne mature je možno opravljati tudi dodatni (splošni) maturitetni predmet, kar omogoča vstop v univerzitetne programe. Eksternost na poklicni maturi je delno zagotovljena. Za izvedbo poklicne mature so imenovani naslednji organi: državna komisija za poklicno maturo, državne predmetne komisije za poklicno maturo in šolske maturitetne komisije za poklicno maturo. Prvo enoto (slovenščina oz. materni jezik) in tretjo enoto (matematika ali tuji jezik) pripravijo državne predmetne komisije za poklicno maturo in sta na nacionalni ravni za vse enaki. Drugo enoto (temeljni strokovno-teoretični predmet) in četrto enoto (preizkus praktične usposobljenosti za delo v stroki) pripravijo šolske maturitetne komisije za poklicno maturo po navodilih Centra RS za poklicno izobraževanje. S prvo in tretjo enoto se preverja splošne kompetence, z drugo in četrto pa poklicno usposobljenost.

Socialno partnerstvo. Temeljno načelo, na katerem temelji načrtovanje, programiranje ter izvajanje poklicnega in strokovnega izobraževanja, je tudi socialno partnerstvo. Uresničuje se v sestavi pristojnega strokovnega sveta¹² in v postopku usklajevanja ter sprejemanja poklicnih standardov, ki so podlaga za pripravo izobraževalnih programov. Ključno vlogo pri uresničevanju socialnega partnerstva na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja imajo zbornice, v katerih se svobodno (GZS, TZS) ali po zakonu (OZS, KGZ) združujejo delodajalci na določenem področju ali območju. Center RS za poklicno izobraževanje (CPI) je osrednja strokovna

institucija za razvoj poklicnega in strokovnega izobraževanja, za evalvacijo kakovosti tega izobraževanja in svetovanje šolam ter za promocijo poklicnega in strokovnega izobraževanja.¹³

2.2 Analiza obstoječega stanja – skupne značilnosti sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja

Kakovostna usposobitev za poklic, želja po nadaljnjem šolanju in prehodnost v sistemu

Na položaj posameznih poklicnih in strokovnih šol ter na možnosti izvajanja programov poklicnega in strokovnega izobraževanja so pomembno vplivala demografska gibanja, ki smo jih prikazali in analizirali v uvodu srednješolskega izobraževanja.

V empirični raziskavi¹⁴ pa smo pridobili podatke, ki kažejo nekaj splošnih trendov, značilnih za celotno obravnavano izobraževalno področje.

Raziskava o organizaciji poklicnega in strokovnega izobraževanja je pokazala, da se med mnjenji učiteljev in ravnateljev na eni strani ter delodajalcev na drugi strani o tem, kako kakovostno lahko v okviru obstoječih izobraževalnih programov, ki jih izvajajo na šolah, usposobijo dijake za poklic, ki ga bodo opravljali, pojavljajo statistično pomembne razlike. Medtem ko več učiteljev (67,4 %) in ravnateljev (32 oz. 84,2 %) kot delodajalcev (39,8 %) ocenjuje, da lahko dijake usposobijo kakovostno oziroma zelo kakovostno, več delodajalcev, skoraj polovica (47,5 %) ocenjuje, da šole srednje kakovostno usposobijo dijake za svoj poklic, in 12,0 % jih meni, da jih slabo usposobijo. Verjetno so te ocene tudi izraz različnih kriterijev, kaj pomeni kakovostno izobraziti za poklic, pri tem so delodajalci verjetno bolj pozorni na praktično usposobitev dijaka za poklic.

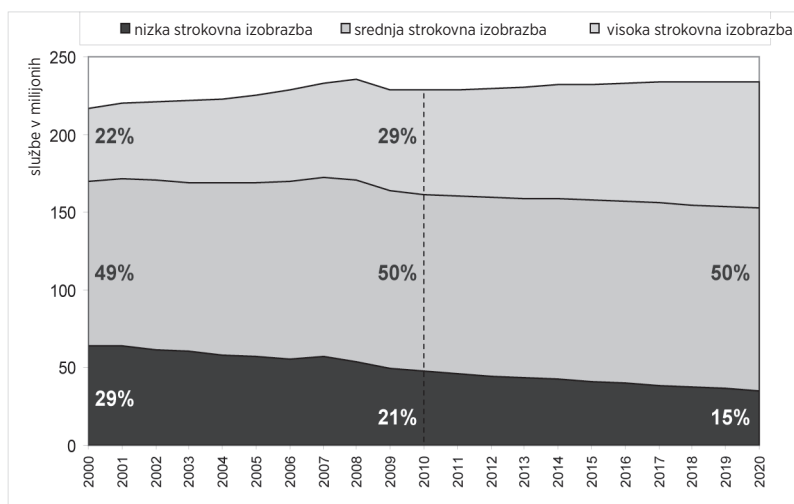
Po mnenju učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev imajo dijaki veliko željo po nadaljnjem šolanju. Večina učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev meni, da je takih dijakov več kot tri četrtine: 19,6 % učitelja in 17 (43,6 %) šolskih svetovalnih delavcev je mnenja, da si to želijo vsi ali skoraj vsi, da ima željo po nadaljnjem šolanju približno tri četrtine dijakov, pa meni 44,6 % učitelja in 16 (41,0 %) šolskih svetovalnih delavcev. Tudi evalvacijsko poročilo zaključnega izpita v programih avtoserviser, avtokaroserist, mehatronik operater, grafični operater in frizer je pokazalo, da 61,5 % vseh dijakov namerava nadaljevati šolanje.¹⁵

Sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja trenutno dijakom omogoča prehodnost tako po vertikali kot tudi horizontalno med

srednješolskimi programi. Učitelji in ravnatelji izražajo podporo prehodnosti, saj večina učiteljev (72,2 %), ravnateljev (23 oz. 62,2 %) in šolskih svetovalnih delavcev (28 oz. 71,8 %) meni, da je možnost prehajanja med različnimi izobraževalnimi programi ustrezna, čeprav so potrebne določene spremembe. Mnenja nakazujejo, da je treba ob iskanju novih rešitev vertikalno in horizontalno prehodnost ohraniti.

Dvigovanje ravni znanja, ki bo potrebno za pridobitev poklicne izobrazbe

Vsaj na evropski ravni velja, da je v prihodnje pričakovati nadaljnje dvigovanje ravni znanja, ki bo potrebno za pridobitev poklica oziroma ustrezne izobrazbe. Kot lahko sklepamo iz *Strategije za pametno, trajnostno in vključujočo rast Evropa 2020*, bo razvoj gospodarstva zahteval dvig ravni in kakovosti znanja: »Do leta 2020 bo za dodatnih 16 milijonov delovnih mest potrebna visoka usposobljenost, povpraševanje po nizkokvalificiranih delovnih mestih pa bo upadlo za 12 milijonov. Zaradi daljše delovne dobe bo prav tako treba vse življenje pridobivati in razvijati nove kvalifikacije.«¹⁶ Slednje potrjuje tudi študija *Skills supply and demand in Europe*, iz katere je razvidno (glej tudi sliko 2), da delovna mesta za delovno silo z nizko usposobljenostjo izginjajo, medtem ko se število delovnih mest za srednje usposobljen kader ohranja in za visoko usposobljen kader viša. Tendanca vseh držav je, da zmanjšujejo specializiranost splošnega izobraževanja ter poklicnega in strokovnega izobraževanja.¹⁷



Slika 2: Spremembe v izobrazbenem profilu v 27 državah EU v obdobju 2000-2020.¹⁸

Prehodnost med izobraževalnimi programi in priznavanje opravljenih obveznosti

Slovenski šolski sistem že sedaj ustreza splošnim prizadevanjem vseh držav, ki so usmerjena v to, da se tistim, ki so izbrali pot poklicnega in strokovnega izobraževanja, omogoči vstop v terciarno izobraževanje. Tudi mnenje učiteljev, delodajalcev in ravnateljev potrjuje, da je prehodnost in vertikalno napredovanje pomembno, saj največ ravnateljev (22 oz. 59,5 %) ocenjuje, da je zagotovitev napredovanja znotraj iste poklicne smeri zelo pomembna. Tako meni 35,8 % učiteljev in 42,2 % delodajalcev. Več učiteljev (51,7 %) in delodajalcev (50,0 %) meni, da je tako napredovanje pomembno, kar meni tudi 14 (37,8 %) ravnateljev. Od načela zagotavljanja horizontalne in vertikalne prehodnosti torej ne kaže odstopati.

Merila za pridobitev izobrazbe

V odgovorih učiteljev in ravnateljev je možno zaslediti prepričanje, da naj bo stopnja izobrazbe odvisna od števila let izobraževanja. Največ učiteljev (70,1 %), delodajalcev (64,8 %) in ravnateljev (29 oz. 76,3 %) meni, da je število let izobraževanja ustrezno merilo za določitev stopnje izobrazbe. 12,6 % učiteljev, 14,9 % delodajalcev in 6 (15,8 %) ravnateljev meni, da je tako merilo zelo ustrezno.

V primeru, da se kot merilo za določitev stopnje izobrazbe ne bi uporabljalo število izobraževalnih let, se je največ učiteljev (29,1 %), delodajalcev (21,1 %) in ravnateljev (7 oz. 18,4 %) strinjalo s tem, da bi se kot merilo upošteval zaključek šolanja (npr. zaključni izpit pomeni 4. st. izobrazbe). S tem, da naj se uporabi število kreditnih točk, se je strinjalo 9,2 % učiteljev, 4,3 % delodajalcev in en (2,6 %) ravnatelj, s tem da naj se uporabi izbira predmetov, modulov na različnih ravneh zahtevnosti, pa se je strinjalo 10,9 % učiteljev, 16,8 % delodajalcev in trije (7,9 %) ravnatelji. Ob številu let izobraževanja je pomembna usposobljenost dijakov, ki se dokaže ob koncu z zaključkom šolanja. Največ anketirancev, ki so menili, da naj se kot merilo za določitev stopnje izobrazbe upošteva izbira predmetov oz. modulov na različnih ravneh zahtevnosti, bilo jih je 170, pa je menilo, da naj se pri tem upošteva raven splošnoizobraževalnih in strokovnih modulov (54,4 % učiteljev, 51,3 % delodajalcev in 5 (83,3 %) ravnateljev).

Socialno partnerstvo

Primerjalne analize s Francijo, Finsko, z Avstrijo in Nemčijo so pokazale, da ima socialno partnerstvo med delodajalci, delojemalci in državo na področju poklicnega izobraževanja v različnih primerjanih državah različno tradicijo, tudi oblike so različne. Povsod pa država s svojimi instrumenti podpira delodajalce in delojemalce za uresničevanje nalog

na področju poklicnega izobraževanja. V Nemčiji država in zvezne dežele spodbujajo delodajalce, da odpirajo učna mesta za praktično usposabljanje vajencev (v letu 2009 14.000 € subvencije). Nekatere zbornice večino svojega dela namenjajo prav poklicnemu izobraževanju. Za vse v mednarodno primerjavo vključene države je izredno pomembno, da pri usposabljanju dijakov za opravljanje določenega poklica oziroma pri pridobivanju poklicnih kompetenc delodajalci sodelujejo s šolami.

V preteklem obdobju so se pri nas zbornice kadrovske usposobile za naloge na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja (zlasti GZS in OZS), s spremembo zakonov, ki urejajo organiziranost gospodarskih subjektov v zbornice in s tem povezanim financiranjem zbornic (neobvezna članarina), pa se kažejo znaki, da področje poklicnega in strokovnega izobraževanja ni prioriteta delodajalcev, organiziranih v zbornice. S spremembo zakonodaje se je spremenil status gospodarske zbornice (GZS), ki zastopa le še njene prostovoljne člane, kar pomeni, da ne zastopa interesov nečlanov, torej drugih subjektov iz gospodarstva. Zato brez ustreznih državnih spodbud delodajalci ne bodo več prepoznavali svoje vloge pri načrtovanju, programiranju, še zlasti pa ne pri izvajanju poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Vloga panožnih sindikatov pri načrtovanju in izvajanju poklicnega izobraževanja je bila izkoriščena na ravni najvišjih organov, kot so strokovni svet in področni odbori, ki usklajujejo poklicne standarde.

Praktično usposabljanje pri delodajalcu

Evalvacije praktičnega izobraževanja¹⁹ kažejo na pozitivne učinke tega dela praktičnega izobraževanja, ki se izvaja pri delodajalcih (PUD) predvsem v:

- dopolnjevanju znanj in kompetenc, pridobljenih v programu,
- večji povezanosti med teoretičnim in praktičnim delom izobraževanja,
- vzpostavljanju zvez med šolami in delodajalci,
- prilagajanju odprtega kurikula potrebam.

Največ ravnateljev (15 oz. 39,5 %) meni, da naj v prihodnje praktično usposabljanje dijakov z delom (sedanji PUD) v okviru srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja izvajajo delodajalci, tako meni tudi 30,8 % delodajalcev. Največ delodajalcev (61,6 %) pa meni, da naj bi to izvajali delodajalci in mentorji na verificiranem učnem mestu na šoli, kar je menila tudi slaba tretjina (12 oz. 31,6 %) ravnateljev. Pri tem pa je treba za kakovostnejše izvajanje praktičnega usposabljanja zagotoviti dodatne

sistemske spodbude za delodajalce. S tem se je strinjalo 64,6 % delodajalcev in 24 (63,2 %) ravnateljev.

Regijska središča vseživljenjskega učenja

Gibanje vpisa v poklicno in strokovno izobraževanje, tega sta zaznamovala upadanje generacij, ki končujejo osnovnošolsko izobraževanje, in postopna rast deleža tistih, ki se vključujejo v gimnazije, je razkrilo velike slabosti mreže javnih šol, ki izvajajo poklicno in strokovno izobraževanje. Povečuje se število programov, ki jih izvaja posamezna šola, ob tem pa se zmanjšuje število dijakov, ki se izobražujejo po posameznem izobraževalnem programu. Tudi zmanjševanje števila izobraževalnih programov, ki vključujejo več poklicnih standardov in omogočajo izobrazbo za več poklicnih kvalifikacij, ni bistveno prispevalo k racionalni organizaciji šolske mreže, saj je za izvajanje posameznih modulov vendarle potrebnih dovolj dijakov, sicer se izvaja le omejeno število izbirnih modulov oziroma samo en modul.

Pozitivne izkušnje izkazujejo šolska središča, ki vključujejo vso vertikalno poklicnega in strokovnega izobraževanja od nižjega poklicnega izobraževanja, srednjega poklicnega prek srednjega strokovnega do višjega strokovnega izobraževanja. V teh središčih nastajajo kakovostne skupine strokovnih delavcev na določenem poklicnem področju, izkoriščena je oprema v učnih delavnicah, organizirajo se medpodjetniški izobraževalni centri, vzpostavljajo se dobre povezave z delodajalci v okolju in panogi, enakovredno se razvijata redno in izredno izobraževanje oziroma izobraževanje mladine in odraslih.

V teh središčih se uresničuje načelo enotnosti poklicnega izobraževanja mladine in odraslih, zagotavljajo se enotni standardi znanja ob upoštevanju prilagoditev organizacije, ocenjevanja, zlasti napredovanja, odraslim. Ustrezna oprema v učnih delavnicah oziroma v medpodjetniških izobraževalnih središčih se uporablja za izvedbo praktičnega pouka v izobraževalnih programih za pridobitev izobrazbe, za prekvalifikacije, za usposabljanje brezposelnih in za izpopolnjevanje zaposlenih za nove tehnologije.

Informiranje in svetovanje dijakom za načrtovanje in vodenje kariere

Rezultati empirične raziskave o organizaciji poklicnega in strokovnega izobraževanja na področju informiranja in svetovanja dijakom za načrtovanje in vodenje kariere kažejo naslednje probleme:

- nezadostno in nesistematizirano število ur, namenjenih za

- svetovalne aktivnosti;
- umanjkanje svetovalne aktivnosti v kurikulumu osnovnošolskih in srednješolskih programov z vidika ciljev, vsebin in metod;
- neustrezna usposobljenost učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev za to področje.

To potrjuje tudi pregled dokumentov iz tega področja in njihova primerjava z drugimi evropskimi dokumenti.

Rezultati mednarodnih primerjav (Avstrija, Finska, Nemčija in Francija) nam kažejo, da imajo te države sistemsko rešeno izobraževanje svetovalnih delavcev in da imajo sistematiziran proces informiranja in svetovanja dijakom za načrtovanje in vodenje kariere. V Avstriji se izvaja 2-letni izredni študij na univerzitetni stopnji, sistematično deluje okrog 70 središč za karierno orientacijo, ki so locirani izven šol in v katerih deluje okrog 140 psihologov. Informiranje in svetovanje je razumljeno kot sestavni del šolskega življenja. Finska izvaja študij na univerzitetni stopnji (dodiplomski in podiplomski študij), v kurikulumu je sistematiziran čas namenjen poklicnemu svetovanju v obliki samostojnega predmeta. V Nemčiji nekaj univerz izvaja dodiplomski in podiplomski študij iz tega področja, za svetovanje učencem so odgovorni vsi učitelji, vodilno vlogo v tem procesu pa prevzame svetovalec. Svetovalec je dolžan sodelovati s starši, z drugimi izobraževalnimi institucijami in tudi lokalnim gospodarstvom. V Franciji morajo svetovalci opraviti 2-letni trening, pogoj za vstop pa je univerzitetna stopnja iz študija psihologije. Za svetovanje učencem so odgovorni vsi učitelji, vodilno vlogo v tem procesu pa prav tako prevzame svetovalec. Tudi tu je svetovalec dolžan sodelovati s starši, z drugimi izobraževalnimi institucijami in tudi lokalnim gospodarstvom.

Dijaki s posebnimi potrebami

Število usmerjenih dijakov v vseh srednješolskih programih se je od leta 2002/2003 do leta 2010/2011 z 201 (0,19 %) povečalo na 2780 (3,38%).²⁰

2.3 Razlogi za spreminjanje poklicnega izobraževanja: nižje poklicno izobraževanje, srednje poklicno izobraževanje, poklicno tehniško izobraževanje in zaključni izpit (NPI, SPI, PTI in ZI)

Nižje poklicno izobraževanje (NPI)

Struktura dijakov, ki se vpisujejo v to vrsto izobraževanja, se je v zadnjem desetletju zelo spremenila. Z znižanjem števila vpisanih

(preglednica 1 v uvodu srednješolskega izobraževanja) tu sovpada tudi sprememba strukture vpisanih dijakov. Po podatkih Ministrstva za šolstvo in šport²¹ se je namreč povečal delež dijakov s posebnimi potrebami. Leta 2002/2003 je bilo v NPI dijakov s posebnimi potrebami 3,3 %, leta 2010/2011 pa že slaba tretjina dijakov, 31,09 %. V celotni populaciji dijakov v srednjih šolah so skoraj vsi dijaki (99 %), ki imajo lažjo motnjo v duševnem razvoju ali so mejno inteligentni, dijaki NPI. Iz značilnosti vpisanih generacij dijakov izhajajo tudi težave ustrezne usposobljenosti učiteljev za delo z dijaki.

Skromna je tudi ponudba izobraževalnih programov, saj je bilo v šolskem letu 2010/2011 razpisanih le 7 različnih vrst programov (preglednica 2, v prilogi). Še posebej pa izstopa delež deklet, ki so vključena v izobraževalne programe na stopnji nižjega poklicnega izobraževanja. V šolskem letu 2010/2011 je bilo namreč vanje vpisanih zgolj 28,11 % deklet.²² Skromno je število poklicnih standardov na stopnji nižjega poklicnega izobraževanja, kar neposredno odraža interes trga dela. Analize potreb na trgu dela nadalje kažejo nizko stopnjo zanimanja delodajalcev predvsem v tehničnih poklicih, medtem ko je v živilstvu, kemiji, gumarstvu in steklarstvu potreb relativno veliko. Manj, vendar še vedno opazen delež povpraševanja je v grafiki, tekstilu in gostinstvu²³ (preglednica 2, v prilogi).

Kljub težavam ta vrsta izobraževanja ostaja v sistemu poklicnega in strokovnega izobraževanja, zato da šolski sistem omogoča vpis v srednješolske izobraževalne programe in pridobitev poklica tudi tistim dijakom, ki se ne morejo ali ne želijo vpisati v zahtevnejše izobraževalne programe. Dvoletni programi jih usposabljuje za pridobitev poklica, za dejavno življenje in delo, ob izpolnjenih pogojih pa imajo tudi možnost prehoda v triletno poklicne programe.

Srednje poklicno izobraževanje (SPI)

V skladu z *Izhodišči za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja* je določeno, da traja srednje poklicno izobraževanje tri leta. Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju določa, da se s srednjim poklicnim izobraževanjem pridobi 180 do 240 kreditnih točk. Upošteva se izhodišča in zakonsko opredelitev trajajo prenovljeni in novi izobraževalni programi v srednjem poklicnem izobraževanju, ki so bili sprejeti po letu 2006, tri leta in obsegajo 180 kreditnih točk.

V teh izobraževalnih programih je razporeditev ur dokaj enotno določena. Denimo v primeru izobraževalnega programa avtoserviser²⁴ izračun

pokaže, da je praktičnemu izobraževanju (z delom v podjetjih in s prakso v šoli) namenjenih okrog 1572 ur, kar znaša okrog 35 % od skupno 4455 ur. Ta delež sicer variira od programa do programa, vendar pa nikjer ne preseže 45 %.

Primerjalne analize z drugimi državami so pokazale, da trajajo primerljivi izobraževalni programi v Nemčiji, Avstriji, Nizozemski, Danski 3,5 let, na Finskem 3 leta, nato pa se dijaki eno leto usposabljaajo pri delodajalcu. Vendar pa se kurikulum v teh državah precej razlikuje od kurikula v srednjem poklicnem izobraževanju v Sloveniji. Pri tem večinoma v teh državah poklicno izobraževanje ne dosega obsega splošno izobraževalnih predmetov pri nas, bistveno večji pa je obseg praktičnega izobraževanja. Tako v Nemčiji usposabljanje pri delodajalcu obsega 60–80 % vsega časa izobraževanja, na Finskem 70–80 % in v Avstriji okrog 80 % vsega časa, namenjenega izobraževanju. V Franciji programi srednjega poklicnega izobraževanja ne glede na panoge vsebujejo praktično usposabljanje pri delodajalcu in znotraj dveletnega izobraževanja traja 12, 14 ali 16 tednov. Poklicno izobraževanje po vajeniškem sistemu pa obsega 60–75 % praktičnega usposabljanja pri delodajalcu.

Poleg relativno manj časa, namenjenega praktičnemu usposabljanju, evalvatorji strokovnih delov posameznih izobraževalnih programov ugotavljajo, da vseh ciljev, ki so določeni z izobraževalnimi programi znotraj samega izobraževalnega programa, ni mogoče doseči.²⁵ Kljub velikemu deležu ur, ki so namenjene splošnoizobraževalnim predmetom, v treh letih dijaki ne uspejo osvojiti znanja splošnoizobraževalnih predmetov na ustrezni ravni, pa tudi poklicne socializacije in praktične usposobljenosti za samostojno poklicno delo ne dosežejo.

Večji obseg časa, namenjenega praktičnemu izobraževanju, bi bilo mogoče doseči s podaljšanjem programa. A okrog dve tretjini učiteljev, delodajalcev in ravnateljev (64,0 % učiteljev, 67,7 % delodajalcev in 23 (62,2 %) ravnateljev) na vprašanje, ali bi bilo smiselno triletne izobraževalne programe preoblikovati v štiriletne (podaljšal bi se čas izobraževanja, ne pa tudi dosežena stopnja izobrazbe), odgovarja, da se s tem ne strinjajo. Od tistih, ki se s tem strinjajo, pa 51,8 % učiteljev, 56,1 % delodajalcev, 55,5 % ravnateljev odgovarja, da bi bilo treba v štiriletne programe preoblikovati vse ali večino obstoječih triletnih programov.

Ob tem sta opazna dva pomembna trenda. Na to, da se srednje poklicno izobraževanje srečuje z velikim zmanjšanjem vpisa, smo uvodoma že opozorili. Vsaj tako pomemben pa je podatek, da ta vrsta izobraževanja

kljub vse manjšemu vpisu izgublja tudi svoj prvotni namen – izobraziti dijake za neposreden prehod na trg dela. Primerjave števila dijakov, ki so opravljali zaključni izpit, in dijakov, ki so se v naslednjem letu vpisali v 1. letnik PTI, kažejo, da je med šolskim letom 2002/2003 in 2008/2009 delež takšnih med 70 % in 80 % (glej preglednica 3, priloga).

Čeprav v zadnjih šestih letih ta odstotek ne raste izrazito, pa primerjava med številom vseh vpisanih v program srednjega poklicnega izobraževanja in program poklicno tehniškega izobraževanja pokaže, da se je razmerje v desetih letih spremenilo. V šolskem letu 1998/99 je bilo razmerje števila dijakov PTI in SPI 5 : 1, v šolskem letu 2009/10 pa že 2 : 1 (preglednica 1 v uvodu srednješolskega izobraževanja). V 1. letnik PTI se vpisujejo predvsem tisti, ki so uspešno zaključili SPI. Med vpisanimi v PTI je relativni delež dijakov, ki so končali SPI, večji, kot je bil pred desetimi leti.

Vsaj eden od razlogov za upad vpisa v programe srednjega poklicnega izobraževanja je verjetno precej neodvisen od ureditve šolskega sistema. Nizko vrednotenje poklicne izobrazbe in dela v teh poklicih je lahko tudi odraz pričakovanih dohodkov, ki jih lahko ima v Sloveniji oseba s to vrsto izobrazbe. Iz grafa verižnega indeksa plač (slika 3, v prilogi) je razvidna povezava med stopnjo izobrazbe in povprečno plačo. Med stopnjama 3 C in 3 B (nižja poklicna in srednja poklicna izobrazba) na eni ter 3 A (srednja strokovna in srednja splošna izobrazba) na drugi strani je jasno razvidna hierarhija v prejemkih v prid oseb s pridobljeno srednjo strokovno in srednjo splošno izobrazbo (3 A). Razvidna je tudi uravnilovka plač vse do vključno ISCED stopnje 3 B, potem pa sledi prvi skok povprečnih plač prav med ISCED 3 B in 3 A, ti skoki pa se nadaljujejo tudi pri prejemkih oseb z naslednjimi višjimi stopnjami izobrazbe (5 B, 5 A). Prikazana plačna razmerja lahko prispevajo k razlagi izobrazbenih aspiracij slovenskega prebivalstva, saj kažejo očitno prednost višjih stopenj izobrazbe, trend občutnejšega višanja plače s pridobljeno naslednjo višjo stopnjo izobrazbe pa se prične s pridobljeno srednjo strokovno in srednjo splošno izobrazbo. Po drugi strani pa nizka raven dohodka nakazuje tudi nevarnost, da se posameznik, ki ni končal več kot poklicne šole, znajde na družbenem robu.²⁶

Ta nevarnost je še večja zaradi dejstva, da se v te programe vpisujejo posamezniki z nižjim kulturnim kapitalom. V raziskavi Dejavniki šolske uspešnosti avtorji namreč ugotavljajo naslednje: »In kaj je značilno za dijakinje in dijake triletnih poklicnih šol? Glede na rezultate naših analiz lahko povzamemo sledeč primerjalni profil: so manj intelektualno sposobni in šolsko uspešni, so bolj vezani na pripisovanje vzrokov za lastne

neuspehe ali neuspehe zunanjim okoliščinam kot pa lastnim notranjim atributom, se bolj obračajo po pomoč tako v družini in krogu prijateljev kot tudi na šolo, izkazujejo več problemov v učnem procesu, izstopajo po negativni samopodobi, so manj zadovoljni s šolo in navezni nanjo, izhajajo iz družin s signifikantno nižje izobraženimi starši in so manj povezani tako z materjo kot očetom. Glede na sliko [4, v prilogi] so pravzaprav obrat profila dijakinj in dijakov splošnih ali strokovnih gimnazij.«²⁷

Vendar pa po drugi strani analize trga dela kažejo izredno povpraševanje ravno po profilih s srednjo poklicno izobrazbo. Povpraševanje po teh izobrazbenih profilih je višje od povpraševanja po profilih s srednjo strokovno izobrazbo znotraj vseh področij, razen v kmetijstvu (kmetijski tehnik), kemiji (kemijski tehnik), zdravstvu (zdravstveni tehnik) in grafiki (grafični tehnik).²⁸ Kot smo že uvodoma zapisali, pa je hkrati v prihodnje pričakovati nadaljnje dvigovanje ravni znanja, ki bo potrebno za pridobitev poklicne izobrazbe.

Srednje poklicno izobraževanje torej predstavlja pomemben vir delovne sile, hkrati pa se srečuje s številnimi izzivi: delodajalci v Sloveniji opravljanje tega dela vrednotijo izredno nizko, kar verjetno ne deluje spodbudno pri odločitvah za vpis v te programe. Vanje se vpisujejo predvsem dijaki z nižjim kulturnim kapitalom. Čeprav je srednje poklicno izobraževanje namenjeno izhodu na trg dela, dijaki po treh letih ob zaključku izobraževanja večinoma ne želijo na trg dela in se večinoma vpisujejo v dodatni dvoletni program PTI. V primerjavi z ostalimi državami je praktičnemu izobraževanju v teh programih namenjenega manj časa, čeprav je stik z neposrednim delom vodilna ideja prav srednjega poklicnega izobraževanja. Ker ni priporočljivo zmanjševati obsega splošne izobrazbe, ki je pomembna tudi z vidika potrebe po doseganju kompetenc za vseživljenjsko učenje, triletni programi ne omogočajo dovolj časa za praktično izobraževanje. Ob tem bo nadaljnji razvoj gospodarstva verjetno zahteval višje usposobljeno delovno silo tudi na teh področjih.

Zaključni izpit (ZI)

Raziskava je pokazala, da je zaključni izpit kot oblika zaključevanja v programih srednjega poklicnega izobraževanja (SPI) in nižjega poklicnega izobraževanja (NPI) uveljavljena. V empirični raziskavi o preverjanju in ocenjevanju znanja namreč kar 90,6 % učiteljev in 30 oz. 100,0 % ravnateljev meni, da naj se SPI zaključi z zaključnim izpitom. Manj, pa vendar večina učiteljev (63,2 %) in ravnateljev (16 oz. 53,3 %) meni, da naj se tudi NPI zaključi z zaključnim izpitom. Kažejo pa se tudi slabosti zaključnih izpitov. Kar 63,8 % učiteljev (12 oz. 42,9 % ravnateljev) si namreč

želi, da bi bil izdelek oz. storitev z zagovorom enotno določena za vso generacijo. Prav tako večina želi, da bi bili pri pripravi naloge pri izdelku oz. storitvi z zagovorom vključeni tudi socialni partnerji (51,1 % učiteljev in 16 oz. 53,3 % ravnateljev). Vendar pa kljub temu večina ni naklonjena eksternosti zaključnega izpita (za popolno eksternost v NPI je le 18,8 % učiteljev in 2 (6,9 %) ravnatelja; v SPI pa 18,1 % učiteljev in 2 (6,7 %) ravnatelja).

Deljena so mišljenja glede ustreznosti preverjanja poklicnih kompetenc z izdelkom oz. s storitvijo z zagovorom. Dijaki so polarizirani. Učitelji večinsko (56,8 %) menijo, da je preverjanje poklicne usposobljenosti dijaka z izdelkom oz. s storitvijo z zagovorom delno ustrezen način (takšno oceno je podalo 45,3 % dijakov in 11 oz. 36,7 % ravnateljev); ravnatelji pa večinsko (19 oz. 63,3 %) ocenjujejo, da je to povsem ustrezen način preverjanja poklicne usposobljenosti dijaka (takšno oceno je podalo 43,6 % dijakov in 41,6 % učiteljev). Verjetno imajo šole z novimi programi različne izkušnje.

Poklicno tehniško izobraževanje (PTI)

Poklicno tehniško izobraževanje je bilo v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995) opredeljeno kot nadgradnja triletna ali štiriletne poklicne šole in kot izobraževanje, ki je namenjeno pripravi na zunanji zaključni izpit (poklicno maturo) in doseganju višje praktične, zlasti pa teoretične ravni poklicne izobrazbe.²⁹ Značilnosti izobraževalnih programov in cilji izobraževanja, opredeljeni v Izhodiščih za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja, pa višjo zahtevnostno raven tovrstnega izobraževanja prav tako poudarjajo.³⁰

Sistem poklicno tehniškega izobraževanja ima vzporednice tudi v primerjanih sistemih štirih evropskih držav Finske, Francije, Avstrije in Nemčije.

V primeru Finske gre za sistem, ki je naravnana na individualno izobraževalno pot. Vsaka zaključena srednja šola – tako splošna kot poklicna – v splošnem omogoča izobraževanje na terciarni ravni. Finski sistem s svojo fleksibilnostjo in z individualno naravnanoostjo tako kot slovenski sistem 3+2 omogoča posamezniku s poklicno izobrazbo dostop do terciarnega izobraževanja, vendar pa direktnih podobnosti nismo zasledili.

V Franciji izpostavljamo možnost, ki jo imajo imetniki *Brevet d'Etudes professionnelles (BEP)* ali *Certificat d'Aptitude professionnelle (CAP)*, to je potrdilo o poklicni izobrazbi, ki so si jo pridobili po šolskem ali vajeniškem

sistemu. Prav tako kot slovenskim imetnikom zaključnega izpita po 3 letih poklicnega šolanja jim je omogočeno nadaljevanje šolanja na višji stopnji. V Franciji je to dveletno šolanje poklicni bakalaureat, ki omogoča nadaljevanje šolanja na višji ravni (neuniverzitetni programi višjih tehniških šol). Po podatkih iz leta 2002 je 19,9 % imetnikov poklicnega bakalaureata neposredno nadaljevalo šolanje na višji stopnji. Ne gre za direktno paralelo s slovenskim poklicno tehniškim izobraževanjem, saj poklicna matura, ki jo je možno pridobiti znotraj tega izobraževanja, omogoča tako vstop na višje strokovne kot tudi na visoke strokovne šole. Pri tem pa je odstotek imetnikov poklicne mature, ki nadaljuje šolanje na višji stopnji, bistveno večji. V Sloveniji je to dveletno poklicno tehniško izobraževanje, ki prav tako omogoča nadaljevanje izobraževanja na terciarni ravni.

V Avstriji so ekvivalent našim triletnim poklicnim šolam *Berufsschule* ali *Berufsbildende mittlere Schule*. Na obeh tipih šol dijaki pridobijo poklicno izobrazbo in s tem možnost takojšnjega vstopa na trg dela. Z uvedbo mehanizmov izbirnih predmetov in notranje diferenciacije pa se tem dijakom omogoča opravljanje *Berufsreifeprüfung*, ki omogoča vstop v terciarno izobraževanje. *Berufsreifeprüfung* lahko sicer opravlja tudi vsak, ki je uspešno zaključil *Berufsschule* ali *Berufsbildende mittlere Schule*. V okviru izobraževanja odraslih pa se lahko vsi, ki so že zaključili *Berufsschule* ali *Berufsbildende mittlere Schule*, tudi pripravijo na opravljanje *Berufsreifeprüfung*. Prav slednje je primerljivo z dveletnimi poklicnim in tehniškim izobraževanjem kot pripravo na opravljanje poklicne mature, ki omogoča vstop v terciarno izobraževanje.

V Nemčiji predstavlja *Berufsoberschule* direktno primerjavo s poklicno tehniškim izobraževanjem. V obeh primerih gre za dveletno izobraževanje, pri tem je pogoj vsaj 12 let šolanja. Razlika je v tem, da je v Nemčiji pogoj 10-letna šolska obveznost in vsaj 2 leti že uspešno opravljenega poklicnega izobraževanja, v Sloveniji pa je pogoj 9-letna šolska obveznost in 3 leta uspešno opravljenega poklicnega izobraževanja. Prav tako kot v Sloveniji pa zaključek tega izobraževanja v Nemčiji omogoča neposreden vstop v terciarno stopnjo izobraževanja.

Ključno vprašanje je, ali program PTI še dosega prej navedene zastavljene cilje. Razmerje med številom vseh vpisanih v srednje poklicno izobraževanje in v poklicno tehniško izobraževanje se je od šolskega leta 1998/99 do šolskega leta 2009/10 spremenilo iz 5 : 1 na 2 : 1.

V tem smislu lahko govorimo o tem, da je poklicno tehniško izobraževanje postalo množično. Podatki iz raziskave kažejo, da večina učiteljev

(70,2 %) in delodajalcev (64,7 %), ne pa tudi ravnatelj (17 oz. 45,9 %) meni, da strokovna usposobljenost dijaka, ki zaključí 4-letno srednje tehniško in strokovno izobraževanje (SSI), in dijaka, ki najprej zaključí 3-letno srednje poklicno izobraževanje (SPI) in nato dvoletno poklicno tehniško izobraževanje (PTI), ni enaka.

Podatki kažejo, da poklicno maturo po programu poklicno tehniškega izobraževanja po dveh letih uspešno opravi le nekaj več kot polovica vpisanih in uspešnost pada – ob tem, da se število vpisanih dijakov v programe PTI od sredine desetletja naprej zmanjšuje. V šolskem letu 2004/2005 je poklicno maturo opravilo okrog 58 % vseh dijakov, ki so se v prejšnjem šolskem letu prvič vpisali v 1. letnik PTI, v šolskem letu 2008/2009 pa okrog 51 % dijakov, ki so se v prejšnjem šolskem letu prvič vpisali v 1. letnik PTI (preglednica 4, v prilogi).

Še podrobnejša analiza pa pokaže, da so med dijaki, ki opravljajo poklicno maturo, občutne razlike v uspehu glede na to, ali so se predhodno izobraževali po programih poklicno tehniškega ali pa srednjega strokovnega izobraževanja. Primerjava negativnih in odličnih ocen, doseženih na poklicni maturi na pomladanskem roku pri 1. in 3. maturitetnem izpitu v letu 2005 kaže, da je bil delež dijakov programov poklicno tehniškega izobraževanja, ki so dosegli nezadostno oceno, v povprečju dvakrat višji od deleža teh dijakov iz programov srednjega strokovnega izobraževanja. Pri doseganju odlične ocene je bilo stanje ravno obratno, dijakov poklicno tehniškega izobraževanja, ki bi dosegli odlično oceno, je bilo namreč dvakrat manj od dijakov srednjega strokovnega izobraževanja. Če te podatke primerjamo z rezultati iz leta 2010 ugotovimo, da se je razmerje še poslabšalo na škodo dijakov poklicno tehniškega izobraževanja (trikrat več negativnih ocen pri 1. in 3. predmetu in štirikrat manj odličnih ocen pri 1. in 3. predmetu) (preglednica 5 in 6, v prilogi).

Poklicno tehniško izobraževanje, ki je bilo prvotno mišljeno kot izobraževanje, namenjeno doseganju višje praktične, zlasti pa teoretične ravni poklicne izobrazbe na ravni srednjega strokovnega izobraževanja, je postalo množično. Hkrati pa analize kažejo, da dijaki v programih poklicnega-tehniškega izobraževanja dosegajo nižji uspeh v primerjavi z dijaki srednjega strokovnega izobraževanja. Uspeh dijakov poklicno tehniškega izobraževanja na pomladanskem roku kaže, da opravi poklicno maturo precej manj dijakov, kot bi sicer pričakovali, hkrati pa ti dijaki na poklicni maturi v povprečju dosegajo precej nižje rezultate kot njihovi kolegi iz programov srednjega strokovnega izobraževanja. Izobrazbeni standard sicer dosegajo tako eni kot drugi, vendar na podlagi rezultatov sklepamo,

da je znanje nižje pri dijakih poklicno tehniškega izobraževanja. Vsi ti podatki upravičujejo dvom, ali poklicno tehniško izobraževanje v teh okoliščinah še lahko dosega svoje cilje. Dijaki, ki opravijo poklicno maturo po teh programih, se v celoti izobražujejo najmanj pet let (najprej tri in potem še dve leti), splošni rezultat izobraževanja v petletnem sistemu pa je nižji kot pri vpisanih v štiriletne programe strokovnega izobraževanja. Sistemski rešitev 3 + 2 s programi PTI, ki naj bi nastali zaradi načel pravičnosti, načela pozitivne diskriminacije³¹ in predvsem zaradi načela vseživljenjskosti izobraževanja,³² so se pretvorili v del sistema, ki svojih prvotnih vlog ne uresničuje več. Ker je množičen, kar omogoča tudi odprava meril za prehod absolventov poklicnih šol v poklicno tehniško izobraževanje, ne uresničuje več funkcije, da predstavlja možnost, ki je bila ustvarjena predvsem za kakovostne absolvente poklicnih šol, ki bi se v te programe vpisali po vstopu v delo in bi želeli nadgraditi poklicno kariero, ne da bi se jim bilo treba vpisati v začetek strokovnega šolstva.³³ Lahko domnevamo, da nižji dosežki v znanju dijakov, ki pridejo iz triletnih poklicnih programov, ob zaključku šolanja po programih poklicno tehniškega izobraževanja pa opravljajo poklicno maturo, ob vsem naštetem dolgoročno potiskajo sistem v smer nižanja ravni zahtevnosti poklicne mature. Ob tem pa dijake, ki končajo triletne poklicne programe, ki naj bi jih vodili na trg dela, ta sistemski rešitev preusmeri iz pridobljenega poklica v strokovno izobraževanje. Triletne poklicne šole, ker je pojav množičen, tako služijo predvsem kot pripravjalnica za pridobitev srednje strokovne izobrazbe, temu pa so sicer namenjeni programi štiriletnih strokovnih šol. Lahko sklenemo, da poklicno tehniško izobraževanje v sedanjih oblikah ne služi več svojemu namenu.

Za opisane probleme je treba poiskati bistveno drugačno rešitev. Kriteriji za vpis v PTI so bili enkrat že odpravljani, zato tudi ni verjetno, da bi morebitna ponovna vpeljava kriterijev za vpis, ki bi lahko te negativne pojave deloma preprečevali, zdržala preizkus časa. V obstoječih družbenih pogojih v Sloveniji PTI kot sistemski rešitev dijakom predvsem omogoča, da ostajajo v izobraževalnem sistemu. Ali se dijaki vpišejo v program zaradi lastnega interesa, da si pridobijo višjo stopnjo izobrazbe ali bolj primerno kvalifikacijo, lahko postane sekundarno vprašanje, saj imajo zaradi zmanjševanja števila dijakov v celotnem sistemu poklicnega in strokovnega tudi same šole materialni interes, da imajo čim več dijakov v programih PTI. To pa z vidika učinkovitega delovanja celotnega sistema ni ustrezno. Čeprav so lahko razlogi, da se je izobraževanje v dvoletnem poklicno tehniškem izobraževanju tako radikalno spremenilo v svojih funkcijah, vsaj deloma tudi izven samega šolskega sistema, problem potrebuje sistemski odgovor v šolskem sistemu. Tega je treba bolj prilagoditi novim okoliščinam.

Treba je upoštevati, da sedanje triletno poklicno izobraževanje z do sedaj uveljavljenim deležem splošnoizobraževalnih predmetov po mnenju delodajalcev ne zagotavlja ustrezne poklicne usposobljenosti. Prav tako ne bo mogoče preprosto odpraviti dejstva, da se v poklicno izobraževanje vključujejo pretežno dijaki z manjšim kulturnim kapitalom, manj motivirani za učenje, s slabšimi učni navadami in dosežki v osnovni šoli. Tako ni treba odgovoriti le na vprašanje doseganja ustrezne praktične usposobljenosti za poklic, pač pa tudi, kako je v teh pogojih mogoče dosegati cilje, ki so opredeljeni v splošnoizobraževalnem delu programov. Ob tem primerjava z drugimi sistemi poklicnega izobraževanja v primerjanih evropskih državah pokaže, da je naše triletno poklicno izobraževanje prekratko. Rešitev je torej v podaljšanju triletnega poklicnega izobraževanja za eno leto. Treba je izboljšati praktično usposobljenost dijakov za opravljanje poklica, vendar tudi kakovost pridobljene splošne izobrazbe, kar je pomembno tudi z vidika usposabljanja za vseživljenjsko učenje, z zagotavljanjem dodatnih kompetenc povečati atraktivnost srednjega poklicnega izobraževanja in upoštevati tudi okvire splošnega delovanja slovenskega šolskega sistema, kar vse govori v prid podaljšanja programa za eno leto.

Povečan obseg praktičnega usposabljanja bi zagotovil boljšo zaposljivost in omogočil tesnejše vezi z bodočimi delodajalci. Kot eden od ukrepov proti nadaljnjemu upadanju vpisa v srednje poklicno izobraževanje so potrebne dodatne kompetence, ki bi naredile poklicne šole bolj atraktivne pri zaposlovanju in pri nadaljnjih možnostih izobraževanja. Dodatne kvalifikacije, ki bi jih dijaki pridobili v podaljšanem času na štiri leta, bi bolje usposobile mlade za samozaposlitev, za zaposlitev na sorodnih področjih in pri mojstrskem izobraževanju.

Rešitev pa mora biti takšna, da tudi tistim, ki se šolajo za poklic in vstop na trg dela, omogoča prehod na višje stopnje izobraževanja. Sedanje pritiske ob prehodu na višjo raven izobraževanja je mogoče odpraviti tako, da se že znotraj izobraževalnega programa glede na izkazano znanje in interes dijakov pripravljajo bodisi za trg dela bodisi za napredovanje na višjo stopnjo šolanja. To je mogoče izvesti tako, da se po drugem letniku znotraj programa prične ločevati dijake z večjimi ambicijami po nadaljnjem izobraževanju in z boljšimi rezultati pri splošnoizobraževalnih in strokovnih predmetih in tiste, ki so boljši pri praktičnih veščinah in znanju. V takšnem sistemu se odločitve, ki odločajo o nadaljnji karieri, pričnejo že dve leti pred koncem izobraževanja, posledice izkazanega znanja in odločitev dijaka so vnaprej znane in transparentne.

Kljub delno ločenim izobraževalnim usmeritvam je pomembno, da ima program enoten zaključek šolanja v tem, da dijaki izpolnijo pogoje za pridobitev ustrezne kvalifikacije oziroma si pridobijo poklicno usposobljenost.

Rešitve torej morajo omogočiti, da vsi končajo SPI z zaključnim izpitom in izpolnijo pogoje za pridobitev ustrezne kvalifikacije oziroma si pridobijo poklicno usposobljenost. Za to morajo opraviti uspešno izobraževanje po programu, ki obsega tudi določen obseg praktičnega izobraževanja (z večjim delom praktičnega usposabljanja z delom). Nekateri si lahko pridobijo še dodatne kvalifikacije in usposobljenosti, drugi pa bodo pripravljene na kvalifikacijske izpite, ki jim bodo odprli vrata v višje strokovno izobraževanje.

Rešitev ne bo imela večjih finančnih posledic oziroma bo uvedla določen prihranek, saj v sedanjem sistemu okrog 75 % do 80 % generacije, ki zaključi triletno izobraževanje, nadaljuje v poklicno tehniškem izobraževanju (3+2), torej se dejansko izobražuje 5 let (preglednica 3, priloge).

Uresničitev cilja dveh nivojev zahtevnosti znanja v izobraževalnem programu SPI lahko dosežemo z zunanjo diferenciacijo dijakov v 3. in 4. letniku. Za izvedbo zunanje diferenciacije zagotovimo dodaten obseg ur po izvedbenem kurikulumu v tretjem in četrtem letniku. Zunanja diferenciacija dijakov je izvedena na osnovi doseženega standarda znanja v 2. letniku programa. Dijaki SPI se v 3. letniku razdelijo v dve smeri: v prvi je večji poudarek na praktičnem usposabljanju dijakov in pripravi na zaposlitev po zaključku SPI, v drugi pa na pridobivanju znanj, ki so potrebna za nadaljnje izobraževanje.

V prvi skupini je zagotovljen:

- povečan obseg ur za dosego ciljev izobraževalnega programa v splošnem delu;
- povečan obseg ur za dosego ciljev strokovne usposobljenosti;
- povečan obseg praktičnega usposabljanja pri delodajalcu;
- zagotovljen odprti del kurikula.

V drugi skupini je zagotovljen:

- povečan obseg za uresničitev zahtevnosti ravni splošnih znanj (materni jezik, tuji jezik, matematika, družboslovje);
- ohranitev standarda praktičnega pouka, kot je v dosedanjih SPI programih;
- povečan obseg ur za poglobljena znanja strokovnih vsebin;

- enak obseg praktičnega usposabljanja pri delodajalcu, kot je v dosedanjih SPI programih;
- zagotovljen odprti del kurikula.

Iz analize vseh podatkov utemeljujemo, da s predlogom podaljšanja izobraževanja SPI na 4 leta in izpeljavo zunanje diferenciacije dosežemo cilje predloga, hkrati pa ne zmanjšujemo obsega pedagoškega procesa, pričakovati pa je večjo učinkovitost sistema.

Šole bodo svoje dosedanje kapacitete $s + 2$ preusmerile v en letnik več za vso vpisano generacijo v SPI, odprle bodo večje možnosti za nekatere izbirne module za nove kvalifikacije ali kompetence, v večji meri bodo tudi poskrbele za morebitne prestopne med izobraževanjem, bolje bodo definirale priznavanje že pridobljenega znanja, za bolj motiviran del generacije v SPI bodo organizirale pripravo na kvalifikacijske izpite iz predmetov poklicne mature. Z definiranjem eksterne dela poklicne mature bodo postavile standard, ki se ne bo zniževal.

Odpira se možnost nadaljevanja v višje strokovno izobraževanje, če se opravi ustrezne predmete poklicne mature. Krepi se vertikalna povezanost srednjega in višjega strokovnega izobraževanja z okrepljenim poukom temeljnega strokovno teoretičnega predmeta. Doseženi uspeh v drugem letniku in kvalifikacijski izpiti, ki so eksterni, zagotavljajo, da se bodo lahko vključevali v višje šole le dijaki, ki bodo imeli ustrezne sposobnosti za višješolski študij.

Ob podaljšanju srednjega poklicnega izobraževanja na štiri leta bi bilo treba poiskati organizacijske možnosti, da se primerno izmenjavata šolski pouk s praktičnim izobraževanjem – še zlasti s praktičnim usposabljanjem z delom. Povezovati je treba splošna znanja s strokovnimi in s praktičnim poukom in izkoristiti možnosti, ki jih nudita modularna zgradba programov in izbirnost.

Podaljšanje srednje poklicne šole na štiri leta pomeni doseganje štiriletnega izobraževanja za vso generacijo (z izjemo diplomantov dvoletnega programa NPI), ne da bi bilo treba zniževati raven zahtevnosti poklicne mature ali splošne mature.

Zaključni izpit ob končani srednji poklicni šoli bi odpiral možnosti za doseganje višjih stopenj izobrazbe z mojstrskim izpitom (po doseženi triletni praksi v delovnem procesu), možnost prestopa v srednje strokovno izobraževanje med izobraževanjem ali po njem, nova bi bila možnost za neposreden vpis

v višje strokovno izobraževane v določeni stroki ali v strokovnem področju, odprta bi bila možnost za pripravo na splošno maturo v maturitetnem tečaju. Take možnosti poznajo tudi v drugih sistemih (v Avstriji poznajo tehnika brez mature in tehnika z maturo; izobraževanje tehnika z maturo traja leto dlje).

Vključevanje delodajalcev v proces oblikovanja odprtega kurikula in informiranje delodajalcev o pomenu odprtega kurikula kaže pospešiti in okrepiti.

2.4 Razlogi za spreminjanje strokovnega izobraževanja: srednje strokovno izobraževanje (SSI), poklicna matura in poklicni tečaj

Srednje strokovno izobraževanje traja 4 leta in se zaključi s poklicno maturo. Z zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju je določeno, da se s srednjim strokovnim izobraževanjem pridobi od 240 do 300 kreditnih točk. Odvisno od programa obsegajo splošno izobraževalni predmeti od 2.075 ur oz. 97 kreditnih točk (fotografski tehnik) do 2415 ur oz. 114 kreditnih točk (ekonomski tehnik); strokovni moduli od 1.462 ur oz. 79 kreditnih točk (ekonomski tehnik) do 1.768 ur oz. 90 kreditnih točk (fotografski tehnik). Praktično usposabljanje z delom pri delodajalcu je odvisno od izobraževalnega programa, traja pa med 4 tedni oz. 152 ur oz. 6. kreditnimi točkami (ekonomski tehnik) in 10 tedni oz. 380 ur oz. 14. kreditnimi točkami (tehnik steklarstva). Preprost izračun pokaže, da je razmerje med splošnim delom, strokovnim delom in prakso v podjetjih okrog 60 % – 36 % – 4 %.

Primerljivi programi, ki usposablajo hkrati za trg dela in za nadaljevanje šolanja na terciarni stopnji trajajo npr. v Avstriji 5 let, vsebujejo pa splošni in strokovni del ter prakso v podjetjih. Slednja traja od 4 – 24 tednov, odvisno od izobraževalnega programa. V Franciji je s srednjim strokovnim izobraževanjem primerljivo izobraževanje z zaključkom tehniški *bakalureat*, ki traja 3 leta, vsebuje pa več splošnih vsebin in manj prakse v podjetjih. Prehodnost na terciarno izobraževanje je 78,5 %.

Prehodnost dijakov srednjega strokovnega izobraževanja na terciarno izobraževanje pa je v Sloveniji še bolj izrazita. V šolskem letu 2009/2010 se je vpisalo 93,5 % poklicnih maturantov, ki so v celoti prvič uspešno opravili poklicno maturo, v visokošolske študijske programe. Po pridobljenih podatkih je bilo namreč v tem študijskem letu v 1. letnik visokošolskih študijskih programov vpisanih 8725 študentov. Na podlagi poročil državnega izpitnega centra pa ugotavljamo, da je 9330 uspešnih mladih, ki so poklicno maturo opravili v celoti prvič v zimskem roku

2008, spomladanskem roku 2009 in jesenskem roku 2009. Če 8725 študentom, vpisanih v 1. letnik, dodamo še vpisane poklicne maturante v višje strokovne šole, pa je delež poklicnih maturantov, ki nadaljuje šolanje na terciarni stopnji, skoraj 100 %.³⁴

Povpraševanje po delovni sili s srednjo strokovno izobrazbo pa je precej nižje v primerjavi z velikim povpraševanjem po profilih s srednjo poklicno izobrazbo. Izjema so že omenjeni kmetijski tehnik, kemijski tehnik, zdravstveni tehnik in grafični tehnik. V tem smislu je velika prehodnost v terciarno izobraževanje usklajena s položajem na trgu dela.

Poklicna matura (POM) in poklicni tečaj

Po rezultatih raziskave je poklicna matura primeren način zaključevanja v srednjem strokovnem, poklicno tehniškem izobraževanju in pri poklicnem tečaju. Rezultati vprašalnika o ocenjevanju in zaključevanju namreč kažejo, da kar 73,5 % učiteljev in 27 oz. 87,1 % ravnateljev ocenjuje, da je poklicna matura primeren način zaključevanja programov srednjega strokovnega izobraževanja. Podoben odstotek zasledimo pri programih poklicno tehniškega izobraževanja, kjer poklicno maturo kot primerno ocenjuje 84,2 % učiteljev in 28 oz. 93,3 % ravnateljev. Pri poklicnih tečajih 61,5 % učiteljev in 28 oz. 90,3 % ravnateljev ocenjuje poklicno maturo kot ustrezen zaključek izobraževanja. Zanimivo pa je, da kar 33,4 % anketiranih učiteljev meni, da se PT lahko zaključi brez posebnega zaključka.

Poklicna matura preverja poklicno usposobljenost in splošne kompetence ter pripravlja za nadaljnje izobraževanje. Tej dvojnosti šole pripisujejo velik pomen, kar potrjujejo tudi rezultati raziskave: 65,8 % učiteljev in 23 oz. 79,3 % ravnateljev je odgovorilo, da mora poklicna matura preveriti, ali je dijak sposoben opravljati poklic in nadaljevati šolanje. Dijaki poklicne mature ne prepoznavajo v tem smislu (le 30,0 % dijakov meni, da mora POM preverjati poklicno usposobljenost in splošne kompetence). Jih pa po drugi strani 42,4 % meni, da je namen poklicne mature preveriti, ali je dijak sposoben opravljati poklic (enako je odgovorilo 22,2 % učiteljev in 3 oz. 10,3 % ravnateljev).

Zadnja leta je zaradi interesa po nadaljevanju šolanja v terciarnem izobraževanju šel razvoj POM izraziteje v smeri zaključka kot vstopa v nadaljnje izobraževanje. Za potrebe vpisa v višjo ali visoko strokovno šolo zadostuje uspešno opravljena poklicna matura, za vpis na univerzo pa je na poklicni maturi treba opravljati še dodaten maturitetni predmet splošne mature. Kot smo že pokazali, praktično vsa generacija, ki opravi poklicno maturo, nadaljuje izobraževanje na terciarni ravni.

Hkrati je iz preglednice 8 (v prilogi) razvidno, da se povečuje delež tistih poklicnih maturantov, ki opravljajo dodatni maturitetni predmet. Vendar pa iz podatkov o opravljanju dodatnega maturitetnega predmeta sledi tudi zmanjševanje odstotka tistih kandidatov, ki ga uspešno opravijo. Slednje lahko kaže na težave v zvezi z ustreznostjo priprav na opravljanje dodatnega maturitetnega predmeta.

Možnost opravljanja petega predmeta za izpolnitev pogojev za vpis v univerzitetno izobraževanje je vzpostavilo nepravilčen položaj med maturanti splošne mature in maturanti poklicne mature z opravljenim petim predmetom splošne mature. Obe maturi na več področjih nista primerljivi: razlika je v standardih znanja, ki se preverjajo pri temeljnih splošnih predmetih, v tem, da lahko dijak pri poklicni maturi izbira med opravljanjem mature iz matematike ali iz tujega jezika, strokovni predmet in izdelek oziroma storitev pa imata interni značaj. To v primeru selekcijskih postopkov pri vpisu na univerzitetne programe postavlja absolvente SSI in absolvente gimnazijskih programov v neenakopraven položaj, ki ga bi bilo treba korigirati. Približevanje poklicne mature splošni maturi ni smiselno, ker bi pomenilo tudi programsko približevanje, kar pa ni ustrezna rešitev, saj bi vodilo v spreminjanje srednjega strokovnega izobraževanja v obliko strokovne gimnazije z opuščanjem zagotavljanja izobrazbe za opravljanje nekaterih zahtevnejših poklicev na področju storitev (zdravstvo, predšolska vzgoja, administracija) ali tehnike (mehatronika, informatika, elektrotehnika, lesarstvo ...). Zanje so potrebni temeljito temeljno splošno znanje (tuji jezik, družboslovni predmeti, informatika), še zlasti pa kompetence za opravljanje nalog pri vodenju manjših skupin, kontroli kakovosti dela, pripravi dela itd.

Kot smo že navedli (slika 2), dolgoročne projekcije izobrazbene strukture zaposlenih v EU kažejo, da bo delež zaposlenih s srednjo izobrazbo tudi v prihodnje dokaj stabilen, to je okrog 50 %. Srednjo strokovno šolo je treba razvijati kot srednjo šolo z jasnim ciljem priprave na poklicno delo, ki pa odpira možnosti za vključitev v višje in visoko strokovno izobraževanje, pot v univerzitetno izobraževanje pa je odprta prek opravljanja določenih predmetov v okviru splošne mature ali maturitetnega tečaja.

Mnenje učiteljev, delodajalcev in ravnateljev o tem, ali je strokovna usposobljenost dijaka, ki zaključi 4-letno srednje tehniško in strokovno izobraževanje, in dijaka, ki najprej zaključi gimnazijo in nato enoletni poklicni tečaj, enaka, je skoraj enotno. Večina učiteljev (84,9 %), delodajalcev (85,7 %) in ravnateljev (28 oz. 82,4 %) meni, da strokovna usposobljenost primerjanih dijakov ni enaka.

Višje strokovno izobraževanje (VSI)

V strukturi delovne sile v sodobno organizirani proizvodnji se kažejo tudi potrebe po nadgradnji poklicnega izobraževanja na višji stopnji. Take rešitve poznajo mnogi sistemi poklicnega izobraževanja v razvitih evropskih državah (npr. Francija, Nizozemska, Švedska). To izobraževanje je zaradi posebnih značilnosti in pogojev dela organizirano kot vzporednica visokošolskega izobraževanja in ne kot njegov sestavni del. Zato se razvija višje strokovno izobraževanje za pripravo na strokovno zahtevno operativno delo predvsem v organizaciji, pripravi in kontroli procesov dela.

Podlago za ustanovitev višjih strokovnih in poklicnih šol predstavlja bela knjiga iz leta 1995. Višje strokovne šole trajajo dve leti in niso visokošolske ustanove. Niso omejene le na tehnične poklice, omogočajo pa poglobljen študij določenega poklicnega področja na vseh področjih dela. Izobraževalni program je naravnán na takojšen vstop na trg dela. Kot sledi iz preglednice 7 (v prilogi), je vpis v višje strokovne šole od njihovega nastanka rasel, rast pa se je v zadnjih petih letih nekoliko ustalila.

Zanimivo je razmerje med številom rednih in izrednih študentov, kar kaže na to, da je veliko udeležencev teh izobraževalnih programov že zaposlenih. Slednje potrjuje visoko stopnjo povezanosti med programi višjih strokovnih šol in trgom dela.

2.5 Organizacija in izvedba poklicnega izobraževanja na nacionalni ravni

Socialno partnerstvo

V primerljivih državah poznajo tri vrste ukrepov za spodbujanje delodajalcev:

- z ukrepi davčne politike;
- s subvencioniranjem učnih mest (Nemčija, Avstrija);
- s skladi, v katere vplačujejo vsi zaposleni in delodajalci, iz njih pa dobijo spodbude tisti, ki izvajajo praktično usposabljanje.

V naših razmerah ni verjetno, da bi dosegli družbeno soglasje za posebne davčne olajšave, saj je uveljavljena visoka splošna olajšava – tudi zaradi vlaganj v izobraževanje. Večletnim predlogom OZS za davčne olajšave za delodajalce z učnimi mesti pristojno ministrstvo ni prisluhnilo. Prav tako ni verjetno, da bi delodajalci sprejeli odločitev o dodatnem davku oziroma prispevku za oblikovanje sklada, v katerega bi vplačevali vsi zaposleni in vsi delodajalci, iz sklada pa bi dobili spodbudo tisti, ki bi izvajali praktično usposabljanje za dijake in študente. Zato je najprimernejša

rešitev, da se izkoristijo možnosti za spodbude delodajalcev iz sredstev Evropskega socialnega sklada. Ta je pravzaprav namenjen prav temu, da se doseže večja primerljivost tudi izobraževalne funkcije podjetij v vseh državah članicah EU. Tudi v državah članicah EU, kjer je ta funkcija močno razvita in ima dolgo tradicijo (Nemčija), spodbujajo delodajalce, da odpirajo nova učna mesta ter angažirajo svoje materialne možnosti in človeške vire.

3 TEMELJNA NAČELA SISTEMA POKLICNEGA IZOBRAŽEVANJA

Načelo socialnega partnerstva – temeljno načelo poklicnega in strokovnega izobraževanja

Temeljno načelo urejanja in izvajanja poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji je socialno partnerstvo. To pomeni, da sistemska ureditev tega dela izobraževalnega sistema izhaja iz načela, da je treba pri poklicnem in strokovnem izobraževanju *usklajevati interese delodajalcev, delojemalcev in ministrstev*. Delodajalci pričakujejo, da bodo iz sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja dobili na trg dela ustrezno usposobljene bodoče sodelavce, pa tudi že zaposlene je treba vedno znova usposabljanje za doseganje konkurenčnosti na globalnih trgih. Delojemalci, organizirani v sindikatih, bi morali biti zainteresirani, da bi jim izobraževalni sistem zagotavljal dovolj splošnih in temeljnih znanj, s katerimi bi lahko uresničevali svoje izobraževalne ambicije, pa tudi poklicna in strokovna znanja, ki bi jim omogočala konkurenčnost pri iskanju zaposlitve, oziroma ustrezna znanja za ustvarjanje lastnih delovnih mest. Ministrstva so v tem soočenju interesov nosilec širšega interesa države, da se uresniči koncept vseživljenjskega učenja, da se zagotavljajo ustrezna splošna znanja, potrebna za razvoj zavesti o nacionalni pripadnosti, občutljivost za uresničevanje človekovih pravic, enakosti med spoloma, za razvoj sposobnosti za življenje v demokratični družbi, za strpnost, miroljubno sožitje in spoštovanje soljudi, za varovanje okolja in naravne ter kulturne dediščine. V tem trikotniku naj bi se iskale ustrezne sistemske, programske in organizacijske rešitve, uravnotežile naj bi se pragmatične potrebe in dolgoročne zahteve razvoja gospodarstva in države.

Princip socialnega partnerstva mora biti upoštevan pri *načrtovanju, programiranju in pri izvajanju poklicnega ter strokovnega izobraževanja*. V socialnopartnerskem dialogu morajo delodajalci skupaj z drugimi partnerji opredeliti poklicne zmožnosti (kompetence), ki so potrebne za opravljanje določenega poklica ali poklicne dejavnosti. Pri tem ne gre

zgolj za opredeljevanje povsem specifičnih poklicnih znanj in spretnosti, ampak za široko pojmovanje zmožnosti, ki obsegajo generična (splošna) znanja, strokovno specifična poklicna znanja in spretnosti, pa tudi razvoj nekaterih osebnostnih lastnosti, ki so nujne za timsko delo, za odnose med sodelavci, do strank, pri reševanju zapletenih problemov ali situacij.³⁵

V našem sistemu se *načrtovanje* poklicnega in strokovnega izobraževanja uresničuje z izdelavo in usklajevanjem *poklicnih standardov*.³⁶ Pri tem so pristojnosti razporejene tako, da se na pobudo za pripravo poklicnega standarda vključi Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje, ki na podlagi dogovorjenih metodologij ugotovi utemeljenost pobude in opravi ustrezne strokovne naloge. Nato pride do socialnopartnerskega dialoga, v katerem igrajo pomembno vlogo zbornice, združenja delodajalcev, sekcije obrtnikov, ministrstva. Strokovni svet Republike Slovenije za poklicno in strokovno izobraževanje, ki ga po socialnopartnerskem principu imenuje Vlada, presodi rezultate strokovnega dela in usklajevanj, nato pa predlaga ministru, pristojnemu za delo, sprejem poklicnega standarda.³⁷

Drugo področje socialnopartnerskega dialoga v poklicnem in strokovnem izobraževanju je *programiranje*.³⁸

Tretje področje socialnopartnerskega sodelovanja pa je izvajanje poklicnega in strokovnega izobraževanja.³⁹

Načelo vseživljenjskega učenja v poklicnem in strokovnem izobraževanju

Vseživljenjsko učenje v poklicnem in strokovnem izobraževanju je eno tistih načel, ki odločilno posega v programsko podobo in organizacijsko izvedbo poklicnega in strokovnega izobraževanja. Evropska komisija je v Memorandumu o vseživljenjskem učenju oktobra 2000 zapisala: »*Vseživljenjsko učenje* ni več samo en vidik izobraževanja in usposabljanja; postati mora vodilno načelo za ponudbo in udeležbo v celotnemu kontinuumu učnih vsebin. *V prihajajočem desetletju mora udeležiti to vizijo*. Vsi tisti, ki živijo v Evropi, bi morali brez izjeme imeti enake možnosti, da se prilagodijo zahtevam družbenega in gospodarskega življenja in da aktivno sodelujejo pri oblikovanju evropske prihodnosti.«

V poklicnem in strokovnem izobraževanju predstavlja načelo vseživljenjskega učenja imperativ, da gradimo sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki zagotavlja enotnost sistema mladine in odraslih. To pa ne sme pomeniti, da se izobraževalni programi le prilagajajo odraslim, tako

da se iz njih izpustijo nekateri elementi, ampak, da se v vsem sistemu zagotovijo individualne izobraževalne poti, da se uveljavi večja izbirnost in da se v celotnem sistemu uveljavi priznavanje predhodno pridobljenega znanja – tudi neformalnega. Kreditni sistem je eno od orodij, ki lahko prispeva k uresničevanju tega načela.

Za mladino in odrasle se uveljavljajo isti standardi znanja, dosegajo enake poklicne kompetence in učne dosežke se ocenjuje na podlagi enakih kriterijev.

Načelo različnih poti do istega cilja

Družbeni in gospodarski razvoj terjata od državljanov stalno prilagajanje in dejavno vključevanje v delovne procese ter graditev lastne poklicne kariere. Čedalje bolj pomembno je vključevanje v stalno strokovno izpopolnjevanje in sledenje novostim na določenem poklicnem področju. Število poklicev, ki niso več regulirani, se povečuje. Na trgu dela je poleg formalne izobrazbe kot pogoja za začetek dela vse pomembnejše tudi dokazovanje ustreznih poklicnih kompetenc. V takem sistemu je treba predvideti tudi različne izobraževalne poti, po katerih se dosežejo poklicne kompetence, potrebne za uspešno opravljanje dela. Zato so tako za mladino kot za odrasle izjemno pomembne različne izobraževalne poti, ne nazadnje tudi različne programske rešitve. Omogočiti je treba, da si ljudje pridobijo poklicne kvalifikacije in formalno izobrazbo, potem ko so si pridobili temeljno splošno izobrazbo (poklicni tečaj za gimnazijce, prekvalifikacija v poklicnem tečaju). Ljudem, ki so si pridobili poklicno ali strokovno izobrazbo, je treba omogočiti, da si primanjkljaje v splošni izobrazbi dopolnijo (maturitetni tečaj) in se vključijo v univerzitetni študij. Nacionalne poklicne kvalifikacije, ki omogočajo priznanje usposobljenosti ljudi za določeno opravilo oziroma delovno mesto, lahko pripeljejo ob dokazovanju potrebnih generičnih in širših poklicnih kompetenc do formalne izobrazbe.

4 PREDLAGANE REŠITVE

4.1 Sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja

Nižje poklicno izobraževanje (NPI)

Nižje poklicno izobraževanje ima naslednje cilje:

- utrditev in dopolnitev splošne izobrazbe na ravni osnovne šole, ki je pomembna za življenje in delo;
- povezovanje splošnega in strokovnega znanja;

- učenje na podlagi primerov in vzorcev ter uporabnost znanja ima prednost pred znanstveno sistematiko;
- poudarek je na praktičnem življenjsko in poklicno uporabnem znanju;
- doseči je treba poklicno usposobljenost, ki omogoča opravljanje nalog na podlagi navodil in predpisanih postopkov dela;
- praktično izobraževanje mora zagotoviti usposobljenost za opravljanje enostavnejših, preglednih in standardiziranih delovnih opravil;
- vključenost v neposredne delovne procese zaradi usposabljanja mora zagotoviti predvsem poklicno socializacijo, zato mora potekati v tesni povezavi s šolskimi strokovnjaki;
- priprava za nadaljnje izobraževanje.

Glede na ugotovitve, da je ponudba izobraževalnih programov znotraj nižjega poklicnega izobraževanja skromna, je treba razširiti ponudbo izobraževalnih programov v obsegu dveh let na več poklicnih področij. V te programe se vpisuje manjši delež deklet, in če je to posledica nezadostne oziroma neustrezne programske ponudbe, bi bilo treba razširiti ponudbo zlasti tistih izobraževalnih programov, ki so lahko privlačni za dekleta.

Glede na ugotovitve, da se v programih nižjega poklicnega izobraževanja v vse večjem številu izobražujejo posamezniki s posebnimi potrebami, je treba okrepiti svetovalno dejavnost tako v smislu pomoči dijakom s posebnimi potrebami kot tudi informiranje ter svetovanje za načrtovanje in vodenje kariere.

Prav tako pa je treba znotraj kurikula še posebno pozornost nameniti utrditvi in dopolnitvi splošne izobrazbe, ki je pomembna za življenje in delo; povezovati splošno in strokovno znanje; ter učenju na podlagi primerov in vzorcev. Uporabnost znanja naj ima prednost. Hkrati je treba okrepiti vlogo šole pri PUD pri delodajalcih (organizator praktičnega izobraževanja) in dodatno spodbujati delodajalce, da usposablajo dijake v NPI.

Srednje poklicno izobraževanje (SPI)

Srednje poklicno izobraževanje ima naslednje cilje:

- nadgraditev splošne izobrazbe osnovne šole, ki je ključna za življenjsko in poklicno uspešnost;
- povezovanje znanja naravoslovja in družboslovja s strokovnim znanjem;
- poudarek je na praktičnem uporabnem znanju, ki pa je podprto s strokovno-teoretičnim znanjem zaradi doseganja poklicnih

kompetenc;

- prednost se daje primerom pred znanstveno sistematiko;
- pri urjenju poklicnih spretnosti sta analitično mišljenje in posnemanje enakovredna;
- usposabljanje za manj standardizirana, kompleksnejša opravila, samostojnejšo uporabo znanja in reševanje tehnoloških oziroma enostavnejših socialnih problemov v delovnem procesu;
- priprava za nadaljnje izobraževanje.

Glede na dejstvo, da je na trgu dela veliko povpraševanje po delavcih s tem izobrazbenim profilom, je srednje poklicno izobraževanje smiselno ohranjati ločeno od srednjega strokovnega izobraževanja. Ob ohranjanju standarda splošnoizobraževalnih predmetov je treba več časa nameniti urjenju strokovnih praktičnih ter teoretičnih znanj in veščin. Ta čas pa je možno zagotoviti s podaljšanjem izobraževanja za eno leto. V daljšem času bo možno zagotoviti tudi bolj enakomerno obremenjenost dijakov s splošnoizobraževalnimi predmeti in omogočiti dijakom pridobiti in utrditi poklicno specifične kompetence.

Hkrati pa je treba upoštevati tudi dejstvo, da populacija kljub vsemu ni povsem enotna. Dejstvo je namreč, da po opravljenem zaključnem izpitu več kot 70 % populacije nadaljuje šolanje in od tega jih polovica uspešno opravi poklicno maturo. Zato je treba dijakom omogočiti izbirnost glede zahtevnosti, razmerja med splošnimi predmeti, strokovnimi moduli in praktičnim usposabljanjem ter glede števila in vrste poklicnih kvalifikacij.

Prav tako je treba krepiti tudi dejavnost za načrtovanje in vodenje kariere, saj bodo ta znanja v prihodnje nepogrešljiva za obstoj na trgu dela.

Hkrati pa mora srednje poklicno izobraževanje omogočiti tudi vključevanje v srednje strokovno izobraževanje s priznavanjem doseženih rezultatov.

- Srednje poklicno izobraževanje se podaljša na štiri leta.
- 20 % kurikula ostaja še naprej v pristojnosti šole v sodelovanju z delodajalci.
- Poveča se obseg praktičnega usposabljanja pri delodajalcu (od sedanjih 24 tednov na najmanj 34 tednov). Obseg praktičnega usposabljanja pri delodajalcu se lahko razlikuje med posameznimi vzgojno izobraževalnimi programi.
- Praktično usposabljanje pri delodajalcu se naj izvaja v višjih letnikih v strnjeni obliki.

- Nadaljnji razvoj poklicnih programov naj gre še naprej v smer širše zasnovanosti, za več poklicnih standardov, uveljavi se izbirnost.
- V tretjem letniku se omogoča izbirnost; dijaki se odločijo za eno izmed dveh smeri: v prvi je več praktičnega izobraževanja (po obsegu in po vsebini), v drugi pa več splošnoizobraževalnih predmetov, ki dajejo znanja, potrebna za nadaljnje izobraževanje (slovenščina, matematika in tuji jezik ter temeljni strokovni predmet, značilen za strokovno področje). Pogoj, da lahko dijak izbere drugo (splošnoizobraževalno) smer, je doseganje ustreznih standardov znanja .
- Dijaku, ki je v tretjem letniku izbral prvo smer (praktično naravnano), se v četrtem letniku v izbirnem delu poleg večjega obsega praktičnega usposabljanja pri delodajalcu v okviru odprtega dela kurikula ponuja tudi možnost usposobitve za nove poklicne kvalifikacije (denimo trgovec) ali pa usposabljanje in izpopolnjevanje za potrebe samozaposlovanja, podjetništva, okoljevarstva, informatike itd. (prostor za inovativne pristope šol in sodelovanje z okoljem). Dijaki ob zaključku 4. letnika opravljajo zaključni izpit, ki ima 3 enote in je internega značaja. Zaključni izpit se lahko opravi po delih. Dijak z zaključnim izpitom dobi vsaj eno poklicno kvalifikacijo. Z zaključnim izpitom se pridobijo srednja poklicna izobrazba in ustrezne poklicne kvalifikacije. Dijak te smeri lahko opravlja mojstrski, delovodski in poslovodski izpit po 2,5 leta delovnih izkušenj. Tistim, ki opravijo *mojstrski, delovodski in poslovodski izpit*, se lahko omogoči opravljanje splošnoizobraževalnih predmetov na ravni poklicne mature in s tem nadaljevanje šolanja na višji strokovni šoli.
- Dijaki, ki so si izbrali drugo smer (strokovno in splošnoizobraževalno), v 4. letniku izberejo zahtevnejši pouk pri predmetih, ki so sestavni del splošnega dela poklicne mature (slovenščina, matematika, tuji jezik). Obseg in vsebina predmetov oz. modulov sta vezana na izpitni katalog iz splošnih predmetov na poklicni maturi. Za te dijake se okrepi tudi zahtevnost temeljnega strokovnoteoretičnega predmeta in dodajo ali poglobijo nekatere kompetence, ki niso zaokrožene v nove predmete, ampak se vključujejo v vse predmete (komunikacijske spretnosti, obvladanje informacijske tehnologije, državljanska zavest ...). Zaključni izpit opravljajo tako, da predmete splošnega dela poklicne mature (slovenščina, matematika ali tuj jezik) ti dijaki opravljajo skupaj z dijaki SSI. Če so uspešni, izpolnijo pogoj za vpis v višje strokovno izobraževanje na istem strokovnem področju. Opravijo torej kvalifikacijski izpit za vpis v višje strokovno šolstvo, ne pridobijo pa srednje strokovne izobrazbe in poklicne kvalifikacije na ravni srednjega strokovnega

- izobraževanja. Za to bi morali opraviti poklicno maturo v celoti.
- Ves čas srednjega poklicnega izobraževanja se omogoča dijaku tudi prestop v SSI, seveda pod določenimi pogoji oziroma ob izpolnjevanju diferenc.

Zaključni izpit (ZI)

Zaključni izpit se razvija predvsem v dveh smereh: eksternosti in večje skrbi za preverjanje praktičnega dela.

Poklicne in ključne kompetence naj bodo integrirane v izpitnih enotah, kot so sicer že do sedaj, smiselno pa bi bilo razmišljati o več izpitnih enotah. V srednjem poklicnem izobraževanju, ki bi trajalo štiri leta, je smiselno uvesti tri izpitne enote. V NPI pa je poleg poklicnih kompetenc treba dodati tudi preverjanje komunikacijskih kompetenc.

Eksternost je treba zagotoviti na delu ZI, kjer se preverjajo poklicne kompetence. Elemente eksternosti zagotavljajo zunanji člani izpitnih komisij na delu ZI, kjer se preverja poklicne kompetence. Pri tem je smiselno ohraniti predstavnika delodajalcev ali zbornice še na ravni šolske izpitne komisije. Možna sta dva načina zagotavljanja eksternosti:

- s prisotnostjo (eksternih) predstavnikov delodajalcev v izpitnih komisijah pri enoti zaključnega izpita, ki preverja poklicne kompetence (izdelek oziroma storitve z zagovorom) in
- z uvedbo standardiziranih preizkusov za dotično kvalifikacijo.

Glede na nizek interes delodajalcev glede vključenosti v preverjanje usposobljenosti na zaključnem izpitu jih je treba podpirati s plačilom stroškov. Ob uvedbi standardiziranih preizkusov za dotično kvalifikacijo pa je treba določiti tako opremo, ki je dosegljiva vsem dijakom, ne glede na to, iz katere šole prihajajo.

Poklicno tehniško izobraževanje (PTI)

Poklicno tehniško izobraževanje ob uvedbi štiriletnega srednjega poklicnega izobraževanja ni več smiselno (razen za tiste, ki so končali triletno poklicno izobraževanje po sedanjih izobraževalnih programih), saj je odprta pot na višjo šolo. V primeru, da bi kdo želel pridobiti srednjo strokovno izobrazbo in opravljati poklicno maturo, mu lahko šola določi diference in ga vključi v sistem rednega izobraževanja glede na opravljene in priznane obveznosti.

Srednje strokovno izobraževanje (SSI)

Srednje strokovno izobraževanje ima naslednje cilje:

- sistematično dopolnjuje splošno izobrazbo pri vseh temeljnih splošnoizobraževalnih predmetih, ki so značilni za srednješolsko izobrazbo;
- usposablja za hitro prilagodljivost na trgu dela;
- omogoča široko zastavljeno strokovno osnovo in obvladovanje širokih standardov, ki jih prepoznavajo delodajalci;
- usposablja za nadaljnje izobraževanje;
- znanje z naravoslovnih in družboslovnih predmetov je zaokroženo v samostojne predmete, omogoča spoznavanje ustreznih znanstvenih področij oziroma disciplin in se povezuje s strokovno izobrazbo;
- teoretično in praktično znanje sta enakovredna, teoretično znanje pripravlja na nadaljevanje izobraževanja;
- ob upoštevanju eksemplaričnosti je pomembna znanstvena sistematika;
- praktična usposobitev omogoča obvladovanje tehnološko in delovno zahtevnejših procesov, kompleksnejših opravil, obvladovanje priprave in kontrole dela ter reševanje problemskih situacij;
- razvija sposobnosti za samostojno uporabo znanja v novih delovnih situacijah;
- priprava za nadaljnje izobraževanje.

Srednje strokovno izobraževanje na eni strani usposablja za neposreden prehod na trg dela, na drugi strani pa zaključek tega izobraževanja omogoča direkten prehod na višješolski in visokošolski študij, ob opravljanju dodatnih maturitetnih predmetov pa tudi vstop v univerzitetno izobraževanje.

Glede na dejstvo, da se krepi zlasti funkcija prehodnosti na višje stopnje izobraževanja, je smiselno v prihodnje srednje strokovno izobraževanje izvajati tako, da bodo učenci pridobili široka splošna znanja in hkrati široko zastavljeno strokovno osnovo.

- Programi, ki trajajo 4 leta, so zasnovani praviloma na več poklicnih standardih.
- Splošnoizobraževalni del ostaja v do sedaj uveljavljenem obsegu, tudi odprti kurikulum ostaja v dosedanjem obsegu.
- Poklicna matura ima 4 enote; materni jezik, matematika in tuji jezik (ta dva sta izbirna) so eksterne značaja. Dijaki opravijo še temeljni strokovno teoretični predmet in izdelek oz. storitev z zagovorom.

- Pri splošnih predmetih je treba eksternost zadržati, uvesti pa jo je treba tudi za strokovni del mature, ki je namenjen preverjanju poklicnih kompetenc. To se lahko zagotovi s prisotnostjo socialnih partnerjev pri izpitnih enotah ali s poenotenjem preizkusov znanj, izdelkov oziroma storitev.
- Poklicna matura daje izobrazbo in kvalifikacijo za vstop na trg dela, omogoča pa tudi vključitev v višje in visoko strokovno izobraževanje.
- Zagotavlja se brezplačna priprava na splošno maturo v maturitem tečaju.

V tretjem letniku se omogoči dijakom, ki bi si želeli odpreti pot v univerzitetno izobraževanje, okrepljeno pripravo na opravljanje splošnoizobraževalnih predmetov (materni jezik, matematika, tuji jezik) na ravni splošne mature. Ure za okrepljeno pripravo na opravljanje predmetov splošne mature se pridobijo v okviru odprtega kurikula. Pogoj za izbiro je doseganje ustreznih standardov znanja. Izvajalec programov srednjega strokovnega izobraževanja mora dijake že pred vpisom v prvi letnik izobraževanja seznaniti, za katere predmete bo v tretjem in četrtem letniku izvajal priprave. Dijak opravi na ravni splošne mature slovenščino in še dva predmeta (izbira med matematiko, tujim jezikom in strokovnim izbirnim predmetom). Na ravni poklicne mature opravi še strokovno teoretični predmet in izdelek oz. storitev z zagovorom. Če se dijak odloči, da opravlja splošnoizobraževalni del splošne mature, izpolni tudi obveznost splošnoizobraževalnega dela poklicne mature. Z opravljenjo poklicno maturo si pridobi poklicno kvalifikacijo – poklic.

Opravljeni izpiti iz treh predmetov splošne mature potrjujejo, da je dijak dokazal znanje splošnoizobraževalnih predmetov na ravni splošne mature, zato predlagamo (pogoje se seveda določa v univerzitetnih programih in z razpisom o vpisu v univerzitetne programe), da se tem dijakom, ki uspešno opravijo tudi poklicno maturo, omogoči vpis v univerzitetno izobraževanje na istem strokovnem področju.

Poklicni tečaj

Poklicni tečaj ostane za zagotovitev prvega poklica. Je zgolj ena od izobraževalnih poti in ne ločen izobraževalni program. Kot poseben program ni potreben, ker je v funkciji prekvalifikacije.

Višje strokovno izobraževanje (VSI)

Višje strokovno izobraževanje (VSI) ima naslednje cilje:

- poznavanje strokovno-teoretičnega znanja v ustrezni stroki,

- panogi ali dejavnosti;
- sposobnost vodenja temeljnih in zlasti metodološko relevantnih postopkov za reševanje strokovnih problemov, za razvoj inovacij v delovnih procesih, v postopkih in pri upravljanju s sredstvi ter za učinkovito poslovanje;
- sposobnost uporabe znanja za uspešno strokovno komunikacijo tako v domačem kot v mednarodnem okolju;
- razvoj poklicne identitete, strokovne odgovornosti in profesionalnosti;
- razumevanje razmerja med razvojem produkcije, socialnim razvojem in razvojem okolja, oblikovanje globalne zavesti o možnostih, mejah in nevarnostih tehnološkega razvoja;
- sposobnost reševanja zahtevnejših strokovnih problemov v delovnem procesu, opravljanja najzahtevnejših operativno-strokovnih opravil in reševanja posameznih delovnih problemov z uporabo znanstvenih metod in postopkov;
- sposobnost povezovanja znanja z različnih področij pri uporabi in razvoju novih aplikacij;
- sposobnost izvajanja del v pripravi in kontroli delovnih procesov ter še posebej v organizaciji in vodenju delovnih procesov.

Višješolsko strokovno izobraževanje je del terciarnega izobraževanja, vendar ima svoje specifične značilnosti, ki izhajajo iz njegove vloge pri zagotavljanju potreb trga dela, zato je tudi močno povezano s strokovnim izobraževanjem kot njegovim najzahtevnejšim delom. Podlaga višješolskih študijskih programov so poklicni standardi.

Organizacijske oblike višjih strokovnih šol so lahko različne. Njihova umeščenost v šolske centre ne pogojuje koncepta nadaljnega razvoja višjega strokovnega izobraževanja; prinaša pa sinergijske učinke, saj omogoča tesno povezanost sekundarnega in terciarnega strokovnega izobraževanja.

V ureditvi terciarnega izobraževanja je treba še naprej zagotavljati, da se z višješolsko izobrazbo pridobiva posebne poklicne kvalifikacije; ni možno uvajati avtomatizma pri priznavanju kreditov diplomantov višješolskega študija, ki se vključujejo v visokošolski študij po študijskih programih prvega bolonjskega cikla, in veljajo principi ECTS, ki so povezani z učnimi dosežki.

V izobraževalnem procesu je treba okrepiti spremljanje in vrednotenje študentovih dosežkov, kar je eden od zaključkov komunikeja, ki so ga

sprejeli ministri držav sodelujočih v bolonjskem procesu na konferenci aprila 2009. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti višjega strokovnega izobraževanja je urejeno s predpisi, ki urejajo visoko šolstvo. V sodelovanju pristojnih ministrstev bi bilo smiselno razmisliti o tem, da bi se na primerljiv način z visokim šolstvom uredil tudi postopek akreditacije študijskih programov in višješolskih institucij.

4.2 Organizacija in izvedba poklicnega izobraževanja na nacionalni ravni

Temeljna sistemska ureditev

Strokovni svet za poklicno in strokovno izobraževanje (SS) mora glede vključenosti splošne izobrazbe v izobraževalne programe v nižjem in srednjem poklicnem ter strokovnem izobraževanju sodelovati z drugimi strokovnimi sveti, da bi se zagotovila ustrezna in smiselna vertikalna zasnova splošnoizobraževalnih predmetov in določili minimalni standardi splošne izobrazbe za posamezne ravni poklicnega in strokovnega izobraževanja. *Center za poklicno izobraževanje (CPI)* bi bilo treba razvijati kot osrednjo institucijo za določanje poklicnih standardov, za pripravo minimalnih standardov za pridobitev poklicnih kompetenc, postati bi moral tudi razvojna institucija za merjenje poklicnih kompetenc. CPI bi se moral dejavno vključevati v mednarodno izmenjavo izkušenj pri razvoju poklicnega in strokovnega izobraževanja. *Regijski centri vseživljenjskega učenja – mreža šol: Nadaljnji razvoj mreže poklicnega in strokovnega izobraževanja* bi moral spodbujati regijske centre vseživljenjskega izobraževanja, v katerih bi bila vključena vsa vertikalna poklicnega in strokovnega izobraževanja – tudi višje strokovne šole in ki bi zagotavljala uresničevanje koncepta vseživljenjskega učenja mladine in odraslih, pridobivanja izobrazbe, usposabljanja in izpopolnjevanja, vključno s potrjevanjem predhodno pridobljenega znanja in nacionalnih poklicnih kvalifikacij in z uveljavljanjem kreditnega sistema.

Socialno partnerstvo

Socialno partnerstvo ostaja temeljno načelo pri načrtovanju, programiranju in izvajanju poklicnega in strokovnega izobraževanja. Pri tem imajo ključno vlogo zbornice in druge asociacije gospodarstva.

Zaradi sprememb zakonodaje, ki opredeljuje položaj zbornic, brez ustreznih državnih spodbud delodajalci ne bodo več opravljali svoje vloge pri načrtovanju, programiranju ter še zlasti ne pri izvajanju poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Na nacionalni ravni so potrebni sistemski ukrepi za zagotovitev socialnega partnerstva. Najprimernejša rešitev je izkoriščanje možnosti za spodbude delodajalcem iz javnih sredstev.

Uporaba sredstev se izkorišča:

- da se delodajalce spodbuja k odpiranju učnih mest za praktično usposabljanje,
- da se usposablajo in skrbijo za usposabljanje svojih sodelavcev za mentorsko vlogo v praktičnem usposabljanju z delom,
- za okrepitev razvojnih nalog za razvoj praktičnega usposabljanja,
- za izboljšanje pogojev za sodelovanje sindikatov pri načrtovanju poklicnih standardov ter programiranju poklicnega in strokovnega izobraževanja, kar bi lahko prispevalo k širini poklicnega in strokovnega izobraževanja ter s tem k večji mobilnosti iskalcev zaposlitve na trgu dela.

Določitev standardov znanj, spretnosti in kompetenc

V zadnjih desetih letih so bili razviti poklicni standardi za večino poklicnih področij, ki obsegajo specifična znanja, spretnosti in kompetence ter generične in širše poklicne kompetence.

Analize kažejo, da se izobraževalni programi in izvedbeni kurikuli, ki so nastali na teh standardih, neutemeljeno razlikujejo glede na ravni znanja in spretnosti na ravni posamezne šole, ker je ta odločitev prepuščena posamezni šoli. Predlagamo, da se določijo nacionalni standardi minimalnih znanj, spretnosti in kompetenc.

Z vidika transparentnosti, prenosljivosti, primerljivosti in priznavanja učnih izidov mora nacionalni standard znanj, spretnosti in kompetenc predstavljati osnovo za določanje kvalifikacije znotraj poklicnega področja v državi.

Praktično usposabljanje pri delodajalcu (PUD)

Smiselno je obdržati obstoječi sistem praktičnega usposabljanja pri delodajalcu, vendar pa bi bilo treba:

- dokončno vzpostaviti register verificiranih učnih mest,
- usposobiti mentorje pri delodajalcih,
- vzpostaviti sistem za stimuliranje delodajalcev.

Praktično usposabljanje z delom je ena od oblik praktičnega izobraževanja (povezovanja teorije in prakse), v katero se vključujejo dijaki z namenom, da si pridobijo praktične izkušnje in da uporabijo v šoli pridobljeno znanje v konkretnih delovnih situacijah. Praktično usposabljanje z delom je potrebno

razvijati zaradi dokončne poklicne socializacije dijakov. Čeprav ima svojo vrednost pri razvijanju splošnih kompetenc, zaradi specifik okolja in zaradi izvajalcev ne more potekati na enak način, kot poteka v šoli. Delodajalce je potrebno spodbujati k usposabljanju mentorjev za delo z dijaki.

Informiranje in svetovanje dijakom za načrtovanje in vodenje kariere

Informiranje in svetovanje dijakom za načrtovanje in vodenje kariere je v Sloveniji izrazito pod nivojem praks držav EU. Zato predlagamo naslednje rešitve:

- uvedba sistematiziranega časa, namenjenega svetovalni aktivnosti (predlog 35 ur/leto oz. 1 ura tedensko). Izvedba je možna v obliki obveznega izbirnega predmeta. Izvajalec je šolski svetovalni delavec ali drug ustrezno usposobljen strokovnjak;
- uvedba vsebin za pridobivanje kompetence načrtovanje in vodenje kariere v obvezne predmete (kemija, biologija, fizika, matematika);
- uvedba izobraževalnega predmeta za pridobivanje kompetence načrtovanja in vodenje poklicne kariere;
- obvezno dodatno izobraževanje učiteljev in svetovalnih delavcev za izvajanje predmeta.

Predlog rešitev za področje izobraževanja učiteljev

- V univerzitetno izobraževanje učiteljev in svetovalnih delavcev bi bilo treba vključiti vsebine, povezane z informiranjem in s svetovanjem za načrtovanje in vodenje kariere.
- Uvedba novega študijskega programa (podiplomski študij) iz vsebin informiranja in svetovanja za načrtovanje in vodenje kariere.

Sistem zagotavljanja kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja

Ukrepe je treba izvajati na različnih ravneh sistema.

- **Sistemska raven**
Potrebujemo enoten dogovor o sistemu zagotavljanja in ugotavljanja kakovosti, ki vključuje vsa vpletena ministrstva, združenja delodajalcev in delojemalcev, javne zavode, različne izvajalce izobraževanja. Na ravni sistema bi bilo treba oblikovati merila za vzpostavitev celovitega sistema vodenja kakovosti, po katerem bi šole oblikovale stalen proces uvajanja izboljšav.
- **Raven izvajalcev (šol)**
Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju že določa, da

mora šola uvesti celovit sistem vodenja, komisijo za kakovost, izvajati samoevalvacijo in objaviti poročilo o kakovosti. S priporočili za izvajanje samoevalvacije smo šole skušali usmeriti na področja, znotraj katerih izvajajo samoevalvacijo. V nadaljevanju bi bilo treba znotraj tega nabora določiti prioritete oz. obvezna področja, kjer šola periodično izvaja samoevalvacijo in jo predstavi v poročilu.

- Raven delodajalcev
Na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja ne moremo mimo delodajalcev kot izvajalcev praktičnega izobraževanja v delovnem procesu. V razmislek o zagotavljanju kakovosti učnih mest bi bilo nujno vključiti združenja delodajalcev in se poleg postopkov akreditacije (verifikacije) dogovoriti za dodaten okvir, ki bi omogočal transparentno uvajanje izboljšav tudi na tem področju. Nekaj podlag je bilo pripravljenih (CPI) z delodajalci OZS v programu frizer in bi jih kazalo nadgraditi.

Povezovanje ravni v enoten sistem – državna komisija

Zakon na ravni šole določa komisijo za kakovost, ki skrbi za razvoj orodij in koordinacijo aktivnosti na področju zagotavljanja kakovosti. Na državni ravni bi morale delovati podobno telo, državna komisija, ki bi zagotavljala razvoj metodologije in indikatorjev za spremljanje procesov ter aktivnosti za zagotavljanje kakovosti, razvoj instrumentarija za pridobivanje podatkov in informacij v sklopu kakovosti, trajno skrb za razvoj baz podatkov, ki bi bile šolam opora za lastne analize in primerjave, spodbujanje sodelovanja med šolami in širjenje dobrih praks, analize kakovosti na posameznih področjih, pripravo državnih poročil o kakovosti, stalno koordinacijo aktivnosti na ravni institucij.

Center za poklicno izobraževanje bi kot državna referenčna točka za zagotavljanje in ugotavljanje kakovosti opravljal strokovno delo za državno komisijo, vodil ustrezne baze podatkov in pripravljaj letno (bienalno) poročilo o kakovosti.

5 NASTAJANJE ZASNOVE

Zasnovo poklicnega in strokovnega izobraževanja je pripravila Področna strokovna skupina za poklicno izobraževanje (PSS PI) v sestavi: dr. Boris Dular (predsednik), Elido Bandelj, Janez Dekleva, izr. prof. dr. Janez Krek, Branko Kumer, mag. Miha Lovšin, mag. Janja Meglič, Egon

Pipan, Boštjan Rozman Zgonc in Vladimir Tkalec. PSS PI je 12. 5. 2009 imenovala Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige v vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.

PSS PI je na osnovi analize izsledkov domačih raziskav ter mednarodnih primerjalnih analiz na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja ter ob upoštevanju veljavnih konceptualnih in zakonskih rešitev definirala ključne problematike, potrebne ponovnega premisleka, dopolnitev, posodobitev ali sprememb. 1. julija 2009 je skupina s predstavniki izobraževalnih institucij, Centra za poklicno izobraževanje, Ministrstva za šolstvo in šport RS ter zbornic in združenj, ki jih poklicno izobraževanje zadeva, opravila pogovor o odprtih vprašanih poklicnega in strokovnega izobraževanja. Na osnovi razprave je skupina oblikovala tri vprašalnike: *vprašalnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter zaključku šolanja v poklicnem in strokovnem izobraževanju*, namenjen dijakom, učiteljem in ravnateljem srednjih poklicnih in strokovnih šol, *vprašalnik o organizaciji poklicnega in strokovnega izobraževanja* za ravnatelje, učitelje in šolsko svetovalno službo v srednjih poklicnih in strokovnih šolah ter delodajalce in *vprašalnik o socialnem partnerstvu v poklicnem in strokovnem izobraževanju*, namenjen predstavnikom sindikatov, članom OZS in GZS. Razpravo o prvih osnutkih rešitev je PSS PI 15. oktobra 2010 opravila z ravnateljmi srednjih poklicnih in strokovnih šol, 26. oktobra 2010 pa še s predstavniki delodajalcev in sindikatov.

1. 12. 2010 je PSS PI osnutek predloga rešitev predstavila v kabinetu ministra, na treh posvetih (7. 12. 2010, 10. 12. 2010 ter 15. 12. 2010) pa je o njem razpravljala z ravnateljmi strokovnih in poklicnih šol. 26. januarja 2011 je skupina osnutek rešitev predstavila in o njem razpravljala z vodstvom Gospodarske zbornice Slovenije (GZS), s predstavniki zbornic, združenj in območnih zbornic GZS ter samostojnih zbornic in člani GZS, 28. januarja 2011 pa s predstavniki Obrtno-podjetniške zbornice Slovenije (OZS), člani Odbora za izobraževanje pri OZS ter predsedniki strokovnih sekcij pri OZS.

PSS PI je osnutek rešitev usklajevala z nekaterimi drugimi področnimi strokovnimi skupinami, in sicer s PSS za osnovno šolo, PSS za gimnazije, PSS za izobraževanje učiteljev in njihov profesionalni razvoj, PSS za otroke s posebnimi potrebami ter PSS za izobraževanje odraslih.

Predlog rešitev PSS PI je NSS prvič obravnavala 9. 2. 2011, ponovno je o njem razpravljala in ga tudi potrdila 11. 3. 2011, končno besedilo z dopolnjenimi rešitvami pa je bilo potrjeno na seji 18. maja 2011.

PRILOGE

Preglednica 2: Število dijakov, vpisanih v 1. letnik posameznih programov nižjega poklicnega izobraževanja v šolskem letu 2010/2011.

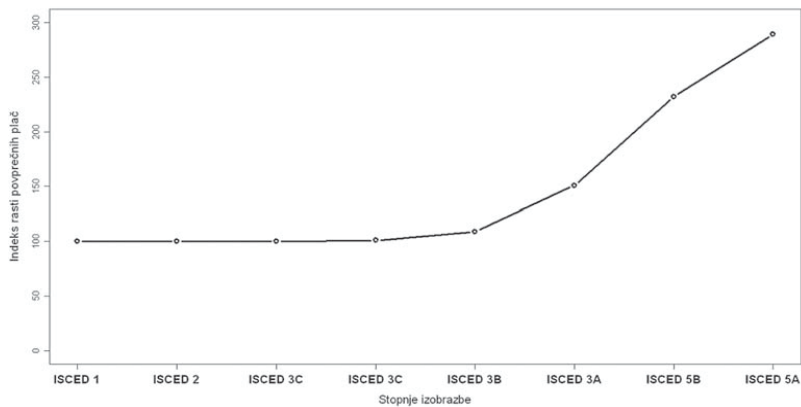
Naziv programa	št. dijakov, 1. letnik	ponavljavci	ženske
Čistilec objektov	2	1	2
Obdelovalec lesa	52	5	2
Obdelovalec lesa (gluhi in naglušni)	2	-	-
Pomočnik konfekcionarja	16	1	15
Pomočnik pri tehnologiji gradnje	33	6	-
Pomočnik v biotehnikih in oskrbi	211	14	108
Pomočnik v tehnoloških procesih	117	15	2
Pomožni administrator (gibalno ovirani)	9	-	7
SKUPAJ	442	36	117

Vir: Centralne obdelave 2011b.

Preglednica 3: Primerjava števila dijakov, ki so uspešno zaključili ZI v SPI, in tistih, ki so se prvič vpisali v 1. letnik PTI.

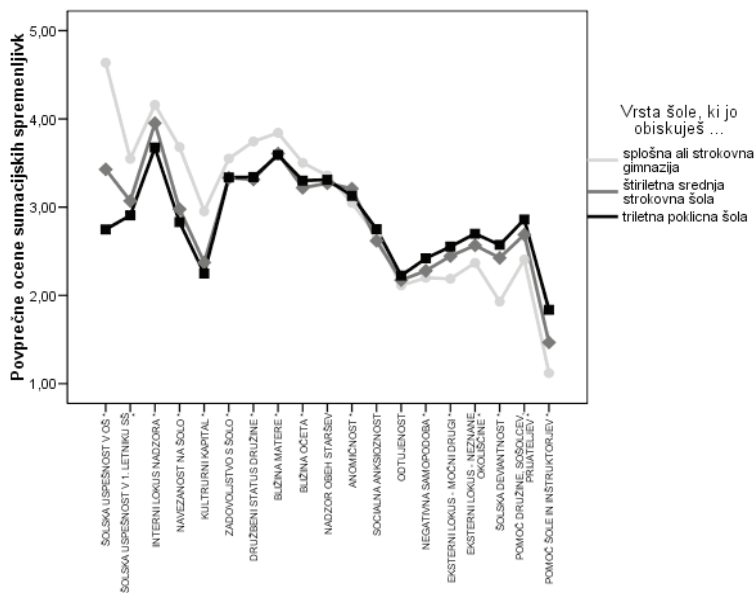
šol. leto ZI	uspešno opravili ZI SPI – dijaki redno izobraževanje	šol. leto 1. letnik PTI	prvič vpisani v 1. letnik PTI	delež uspešno opravljenih ZI SPI v 1. letnik PTI – ocena mladi
2001/2002	6422			
2002/2003	5912	2003/2004	4363	73,80 %
2003/2004	5801	2004/2005	4062	70,02 %
2004/2005	5447	2005/2006	3870	71,05 %
2005/2006	5054	2006/2007	3720	73,61 %
2006/2007	4515	2007/2008	3400	75,30 %
2007/2008	4173	2008/2009	2953	70,76 %
2008/2009	3630	2009/2010	2872	79,12 %

Vir: SURS in MŠŠ.



Slika 3: Verižni indeksi povprečnih plač zaposlenih pri fizičnih in pravnih osebah po stopnjah šolske izobrazbe.

Vir: izdelano po podatkih SURS 2005.



Slika 4: Profili slovenskih dijakinj in dijakov različnih vrst srednjih šol glede na povprečne ocene sumacijskih spremenljivk.

Vir: Flere idr. 2008, str. 57.

Preglednica 4: Delež dijakov poklicno tehniškega izobraževanja, ki po dveh letih šolanja uspešno opravi poklicno maturu.

šol leto 1. letnik PTI	št. prvič vpisanih v 1. letnik PTI	šol leto opravljanja POM	POM-PTI opravili mladina	delež uspešno opravljenih POM glede na vpis v 1. letnik
2003/2004	4363	2004/2005	2545	58,33 %
2004/2005	4062	2005/2006	2257	55,56 %
2005/2006	3870	2006/2007	2249	58,11 %
2006/2007	3720	2007/2008	2029	54,54 %
2007/2008	3400	2008/2009	1759	51,74 %
2008/2009	2953			
2009/2010	2872			

Vir: SURS in MŠŠ.

Preglednica 5: uspeh dijakov SSI, PTI in PT na poklicni maturi 2005 – pomladanski rok.

Izpit- na enota	Program	ocena 1	%	ocena 2	%	ocena 3	%	ocena 4	%	ocena 5	%
1	PT	0	0,0	9	16,7	33	61,1	10	18,5	2	3,7
1	PTI	224	5,3	1300	30,5	1921	45,0	671	15,7	149	3,5
1	SSI	165	2,2	1609	21,2	3370	44,4	1870	24,6	582	7,7
	Skupaj	389	3,3	2918	24,5	5324	44,7	2551	21,4	733	6,2
2	PT	1	0,4	34	13,1	61	23,6	71	27,4	92	35,5
2	PTI	121	2,9	1034	24,9	1177	28,4	1035	24,9	784	18,9
2	SSI	137	1,7	1911	23,3	2131	26,0	2041	24,9	1980	24,1
	Skupaj	259	2,1	2979	23,6	3369	26,7	3147	25,0	2856	22,6
3	PT	1	2,1	6	12,5	13	27,1	22	45,8	6	12,5
3	PTI	330	7,3	1614	35,6	1377	30,4	940	20,7	275	6,1
3	SSI	155	2,0	1428	18,7	2162	28,3	2448	32,1	1445	18,9
	Skupaj	486	4,0	3048	24,9	3552	29,1	3410	27,9	1726	14,1
4	PT	1	0,4	25	9,9	45	17,8	69	27,3	113	44,7
4	PTI	25	0,7	316	8,2	851	22,2	1325	34,5	1319	34,4
4	SSI	40	0,5	817	10,7	1568	20,5	2422	31,6	2820	36,8
	Skupaj	66	0,6	1158	9,9	2464	21,0	3816	32,5	4252	36,2

Vir: Državni izpitni center.

Preglednica 6: uspeh dijakov SSI, PTI in PT na poklicni maturi 2010 – pomladanski rok.

Izpitna enota	Program	ocena 1	%	ocena 2	%	ocena 3	%	ocena 4	%	ocena 5	%
1	PT	1	1,1	23	25,6	39	43,3	27	30,0	0	0,0
1	PTI	103	4,4	851	36,5	986	42,3	371	15,9	18	0,8
1	SSI	99	1,5	1564	24,2	2754	42,6	1747	27,0	298	4,6
	Skupaj	203	2,3	2438	27,5	3779	42,6	2145	24,2	316	3,6
2	PT	7	0,9	89	11,1	211	26,2	289	35,9	209	26,0
2	PTI	170	7,1	653	27,4	717	30,1	581	24,4	260	10,9
2	SSI	346	4,9	1568	22,4	1893	27,1	1971	28,2	1214	17,4
	Skupaj	523	5,1	2310	22,7	2821	27,7	2841	27,9	1683	16,5
3	PT	3	2,7	23	20,4	35	31,0	33	29,2	19	16,8
3	PTI	337	13,1	943	36,7	799	31,1	395	15,4	98	3,8
3	SSI	229	3,5	1445	22,0	2150	32,7	1831	27,9	919	14,0
	Skupaj	569	6,1	2411	26,0	2984	32,2	2259	24,4	1036	11,2
4	PT	1	0,1	36	5,0	103	14,3	208	29,0	370	51,5
4	PTI	24	1,1	183	8,2	481	21,6	744	33,4	795	35,7
4	SSI	54	0,8	518	7,8	1243	18,8	2017	30,4	2792	42,1
	Skupaj	79	0,8	737	7,7	1827	19,1	2969	31,0	3957	41,4

Vir: Državni izpitni center.

Preglednica 7: vpis v 1. letnik višjih strokovnih šol.

Šol. Leto	Skupaj prvič vpisani v 1. letnik – redni	Skupaj prvič vpisani v 1. letnik – izredni	Skupaj ponavljalci 1. letnika – redni	Skupaj ponavljalci 1. letnika – izredni	Skupaj vpisanih v 1. letnik
1996/1997					428
1997/1998					745
1998/1999					1447
1999/2000					2586
2000/2001					4468
2001/2002					5746
2002/2003					7974
2003/2004					9307
2004/2005					
2005/2006	2608	5091	454	220	8373
2006/2007	3060	4329	631	274	8294
2007/2008	3475	4727	395	109	8706
2008/2009	4022	4484	138	130	8774
2009/2010	4642	4103	213	135	9093

Vir: po podatkih MŠŠ.

Preglednica 8: Poklicna matura in dodaten maturitetni predmet (Urejeno po podatkih Državnega izpitnega centra iz Poročil o poklicni maturi 2002–2010).

Leto	Poklicna matura – opravljali	Poklicno maturo opravili	Dodaten maturitetni predmet – opravljali	Dodatni maturitetni predmet % opravljali	Dodaten maturitetni predmet – opravili	Dodatni maturitetni predmet % opravili
2002*	12489	11317	779	6,24 %	567	72,79 %
2003	14898	14006	997	6,69 %	658	66,00 %
2004	14623	13738	1109	7,58 %	748	67,45 %
2005	14775	13874	1185	8,02 %	802	67,68 %
2006	14438	13572	1396	9,67 %	884	63,32 %
2007	13162	12331	1328	10,09 %	739	55,65 %
2008	12653	11952	1306	10,32 %	758	58,04 %
2009	12515	11736	1696	13,55 %	895	52,77 %

*vključuje samo podatke za spomladanski in jesenski rok

VIRI IN LITERATURA

- Barle, A. (2005). Dejavniki oblikovanja politik na področju vzgoje in izobraževanja. Šolsko polje, 16, št. 5/6, str. 101–108.
- Barle, A. (2006). Srednješolsko izobraževanje ali "kr neki". Vzgoja in izobraževanje, 37, št. 1, str. 41–45.
- Barle, A. (2007). Instrumentalizacija znanja – šole organizacije za hitro dostavo znanja? V: Strgulc-Krajšek, S., Popit, T., Vičar, M., Barle, A. in Schrader, Š. (ur.), Genialna prihodnost – genetika, determinizem in svoboda: zbornik prispevkov: proceedings, Mednarodni posvet Biološka znanost in družba = Conference on Bioscience and Society, October 4–5, 2007, Ljubljana, Slovenia. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 239–249.
- Barle, A. (2007). Instrumentalizem oblikovanja edukacijskih politik. Šolsko polje, 18, št. 5/6, str. 3–15.
- Barle, A. (2010). O površinskih formah, oropanih svojega jedra: (kot npr. kava brez kofeina ali šola brez znanja) = Superficial forms robbed of their essence: (e. g. coffee without caffeine or school without knowledge). V: Strgulc-Krajšek, S. in Noble, D. (ur.), Organizmi kot živi sistemi: zbornik prispevkov: proceedings. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 100–108.
- Barle, A. (2010). Vdor psihoterapevtskih strategij v šolo – pot tlakovana z dobrimi nameni. Šolsko polje, XXI, št. 3/4, str. 165–181.
- Center RS za poklicno izobraževanje, Portal Centra RS za poklicno izobraževanje. Stran: <http://www.cpi.si/>.
- Centralna obdelava MŠŠ. Pridobljeno na spletni strani: <https://kokrai.mss.edus.si/COMZ/centralneobdelave.aspx>.
- Centralne obdelave (2011a). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno 9. 2. 2011, na strani: https://kokrai.mss.edus.si/COMZ/izpisi1_1.aspx?letnik=0.
- Centralne obdelave (2011b). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno 9. 2. 2011, na strani: <https://kokrai.mss.edus.si/COMZ/izpisi10.aspx?letnik=9>.
- Ciperle, J. in Vovko, A. (1987). Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Comparative Analysis – 04 Initial vocational education and training (2008). Pridobljeno 10. 7. 2010, na strani: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/NationalVet/Comparative/IVET_Comparative_Analysis_08.pdf.
- Country summaries of the national IVET systems of 25 European countries (2007). Thesaloniki: CEDFOP.
- Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training "The Copenhagen Declaration" (2002). Pridobljeno 5. 3. 2011, na strani: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf.
- Državni izpitni center, arhiv podatkov in Portal Državnega izpitnega centra. Stran: <http://www.ric.si/>.
- Ermenc – Skubic, K. (2009). Poročilo o evalvacijah strokovnih delov izobraževalnih programov s področij mehatronike in zdravstvene nege. Ljubljana: CPI. Pridobljeno 2. 9. 2010, na strani: http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/evalvacija/Porocilo_STROKOVNI_DELI_2009_nelekt.pdf.
- Ermenc – Skubic, K., Vončina, V. in Klarič, T. (2005). Primerjava elementov fleksibilnosti srednjega poklicnega izobraževanja v treh državah: interno gradivo. Ljubljana: CPI.
- Eurostat. Spletna stran: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>.
- Eurybase – Descriptions of National Education Systems and Policies. Pridobljeno 9. 2. 2011, na strani: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php.
- Flere, S. (ur.) (2010). Kdo je uspešen v slovenskih šolah? Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 21. 3. 2011, na strani: <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=77>.
- Flere, S. et al. (2008). Dejavniki šolske uspešnosti v poklicnem izobraževanju. Maribor: Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru.
- Flere, S., Tavčar Krajnc, M., Klanjšek, R., Musil, B. in Kirbiš, A. (2010). Cultural capital and intellectual ability as predictors of scholastic achievement: a study of Slovenian secondary school students. British Journal of Sociology of Education, 31, št. 1, str. 47–58.
- Gabrič, A. (2009). Sledi šolskega razvoja na Slovenskem. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica, Dissertationes, 7. Pridobljeno na strani: <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=71>.
- In the finish straight: from Copenhagen to Bordeaux [2008]. CEDEFOP. Pridobljeno 10. 3. 2011,

- na strani: http://www.cedefop.europa.eu/etv/upload/information_resources/bookshop/515/8027_en.pdf.
- Initial vocational education and training in Austria. CEE-Report on commission of the CEDEFOP (2003). Graz: CEE. Pridobljeno 10. 3. 2011, na strani: <http://www.zbw.at/Downloads/IVET%20in%20Austria,%20revised,%20final%2014.02.05%20-%20Hardcopy.pdf>.
- Ivanuš-Grmek, M., Javornik Krečič, M., Vršnik Perše, T., Rutar Leban, T., Kobal Grum, D. in Novak, B. (2007). Gimnazija na razpotju. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Izhodišča kurikularne prenovе (1996). Gradivo, sprejeto na 5. seji NKS, 31. 5. 1996. Pridobljeno 24. 2. 2011, na strani: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/nks/nksizhodišca.html.
- Izhodišča prenovе gimnazijskega programa (2007). Sprejeto na 101. seji Strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje, 19. 4. 2007. Pridobljeno 24. 2. 2011, na strani: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/Izhodišca_prenova_gimnazije.pdf.
- Izhodišča za pripravo višješolskih študijskih programov (2006). Novo mesto: Šolski center.
- Jahnke-Klein, S. in Kiper, H. (ur.) (2007). Gymnasium heute. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Japelj Pavešič, B., Svetlik, K., Kozina, A. in Rožman, M. (2009). Znanje matematike in fizike med maturanti v Sloveniji in po svetu. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Keuffer, J. (ur.) (2008). Was braucht die Oberstufe? Basel: Beltz.
- Key figures on vocational education and training (2003). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Pridobljeno 10. 3. 2011, na strani: http://cedefop.europa.eu/EN/Files/4024_en.pdf.
- Kodelja, Z. (2004). O pojmu splošne izobrazbe. V: Slivar, B., Turk Škraba, M., Medveš, Z. in Rutar Ilc, Z. (ur.), Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi, Portorož, 16.-17. april 2004. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. [36]-42.
- Kodelja, Z. (2010). O koncu česa pripovedujejo zgodbe o koncu izobrazbe? = The end of what do the narratives of the end of education tell about? Sodobna pedagogika, 61, št. 5, str. 14-35.
- Krek, J. (ur.) (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Lasonen, J. in Young, M. (ur.) (1998). Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education. Jvaskyla: Institute for Education Research.
- Matura 2000: maturitetno letno poročilo (2000). Ljubljana: Državni izpitni center. Pridobljeno 7. 2. 2011, na strani: http://www.ric.si/mma_bin.php/file/2010042009250453/fileN/mlp_2000.pdf.
- Matura 2001: maturitetno letno poročilo (2001). Ljubljana: Državni izpitni center. Pridobljeno 7. 2. 2011, na strani: http://www.ric.si/mma_bin.php/file/2010042009242731/fileN/mlp_2001.pdf.
- Matura 2002: maturitetno letno poročilo (2002). Ljubljana: Državni izpitni center. Pridobljeno 7. 2. 2011, na strani: http://www.ric.si/mma_bin.php/file/2006070311495761/fileN/LPSM2002.pdf.
- Medveš Z. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. Sodobna pedagogika, št. 5, str. 74-94.
- Medveš, Z. et al. (2000). Ocena reforme poklicnega in strokovnega izobraževanja ter predlogi za prihodnji razvoj. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Medveš, Z. in Muršak, J. (2010). Prehodnost v izobraževalnem sistemu – vprašanje systemske tehnike ali družbene strategije. Sodobna pedagogika, št. 2, str. 7-13.
- Memorandum o vseživljenjskem učenju (2000). Bruselj: Komisija Evropske skupnosti. Pridobljeno 9. 3. 2011, na strani: <http://linux.acs.si/memorandum/html/>.
- Ministrstvo za šolstvo in šport, arhiv podatkov in Portal Ministrstva za šolstvo in šport. Stran: <http://www.mss.gov.si/>.
- Modernising vocational education and training – Fourth report on vocational training research in Europe: background report (Vol. 1) (2008). Luxembourg: CEDEFOP. Pridobljeno 8. 3. 2011, na strani: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3050_en.pdf.
- Modernising vocational education and training – fourth report on vocational training research in Europe : background report (Vol 2) (2009). Luxembourg: CEDEFOP. Pridobljeno 8. 3. 2011, na strani: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3050_II_en.pdf.
- Modernising vocational education and training – fourth report on vocational training research in Europe : background report (Vol 3) (2009). Luxembourg: CEDEFOP. Pridobljeno 8. 3. 2011, na strani: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3050_3_en.pdf.
- Moegling, K. (ur.) (2009). Gymnasium aktuell. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Muršak, J. (2009). Kriza poklicne identitete: vloga poklicnega in strokovnega izobraževanja. Sodobna pedagogika, št. 1, str. 154-171.
- Paul, R. (2008). La Finland: un modele educatif pour la France? Issy-les-Moulineaux: Esf.

- Pevc Grm, S. in Mali, D. (ur.) (2001). Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja. Ljubljana: CPI.
- Pipan, E., Bandelj, E., Dular, B., Dekleva, J., Krek, J., Kumer, B., Lovšin, M., Meglič, J., Rozman Zgonc, B. in Tkalec, V. (2010). Rezultati vprašalnika Organizacija poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ljubljana.
- Pluško, A. (ur.) (2000). Posvet o nadaljnjem razvoju poklicnega in strokovnega izobraževanja, Zreče 1999. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Podatki za področje srednjega šolstva in dijaških domov (2009). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Podatki za srednje šole in dijaške domove (2010). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Program reform za izvajanje Lizbonske strategije (2005). Ljubljana: Vlada RS.
- Programske smernice – osnovna šola (1999). Ljubljana: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.
- Sahlberg, P. (2007). Secondary education in OECD countries. Torino: Etf.
- Skills supply and demand in Europe (2010). Thesaloniki: CEDEFOP. Pridobljeno 20. 10. 2010, na strani: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3052_en.pdf.
- Sklep: soglasje k Aktu o ustanovitvi skupnosti zavodov 'Skupnost višjih strokovnih šol Republike Slovenije' (2006). Vlada Republike Slovenije. Pridobljeno 10. 3. 2011, na strani: <http://www.skupnost-vss.si/pdf/02-sklep-ustanovitev.pdf>.
- Sklepi 101. seje Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, 19. 4. 2007. Pridobljeno 7. 2. 2011, na strani: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/strokovni_sveti/vladni/pdf/splosno_sklep_101.pdf.
- Slivar, B., Turk Škraba, M., Medveš, Z. in Rutar Ilc, Z. (ur.) (2004). Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi, Portorož, 16.–17. april 2004. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Splošna matura 2003: letno poročilo (2003). Ljubljana: Državni izpitni center. Pridobljeno 7. 2. 2011, na strani: http://www.ric.si/mma_bin.php/file/2006070311502053/fileN/LPSM2003.pdf.
- Splošna matura 2004: letno poročilo (2004). Ljubljana: Državni izpitni center. Pridobljeno 7. 2. 2011, na strani: http://www.ric.si/mma_bin.php/file/2006070311504228/fileN/LPSM2004.pdf.
- Splošna matura 2005: letno poročilo (2005). Ljubljana: Državni izpitni center. Pridobljeno 7. 2. 2011, na strani: http://www.ric.si/mma_bin.php/file/2006070311510305/fileN/LPSM2005.pdf.
- Splošna matura 2006: letno poročilo (2006). Ljubljana: Državni izpitni center. Pridobljeno 7. 2. 2011, na strani: http://www.ric.si/mma_bin.php/file/2006120610244163/fileN/LPSM2006.pdf.
- Splošna matura 2007: letno poročilo (2007). Ljubljana: Državni izpitni center. Pridobljeno 7. 2. 2011, na strani: http://www.ric.si/mma_bin.php/file/2008011614204518/fileN/LPSM%202007.pdf.
- Splošna matura 2008: letno poročilo (2008). Ljubljana: Državni izpitni center. Pridobljeno 7. 2. 2011, na strani: http://www.ric.si/mma_bin.php/file/2008120410184407/fileN/LPSM%202008.pdf.
- Splošna matura 2009: letno poročilo (2009). Ljubljana: Državni izpitni center. Pridobljeno 7. 2. 2011, na strani: http://www.ric.si/mma_bin.php/file/2009120407490143/fileN/LPSM%202009.pdf.
- Splošna matura 2010: letno poročilo (2010). Ljubljana: Državni izpitni center. Pridobljeno 7. 2. 2011, na strani: http://www.ric.si/mma_bin.php/file/2010112913163780/fileN/MLP%202010%20.pdf.
- Srednješolsko izobraževanje v Republiki Sloveniji 1990–1996 (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Statistični urad Republike Slovenije, državna statistika.
- Šimenc, M. (2000). Notranje in zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja. V: Krek, J. in Cencić, M. (ur.), Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola : [zbornik prispevkov o ocenjevanju znanja]. Ljubljana: Pedagoška fakulteta = Faculty of Education: Zavod Republike Slovenije za šolstvo = The National Institute of Education, str. 43–70.
- Šimenc, M. (2004). Splošna izobrazba in svoboda duha. V: Slivar, B., Turk Škraba, M., Medveš, Z. in Rutar Ilc, Z. (ur.), Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi, Portorož, 16.–17. april 2004. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. [53]–59.
- Štarkl, D. (2007). Izobraževalni programi na trgu dela. Ljubljana: CPI.
- Tavčar Krajnc, M. (2010). Spol in šolska uspešnost. V: Flere, S. (ur.), Kdo je uspešen v slovenskih šolah? Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica, Dissertationes 9, str. 35–40.
- Tavčar Krajnc, M. (2010). Šolska uspešnost deklet in fantov v slovenski soli. Šolsko svetovalno delo, 14, št. 1/2, str. 25–31.
- Tavčar Krajnc, M. (2010). Teoretično-metodološka zastavitev preučevanja šolske uspešnosti. V: Flere, S. (ur.), Kdo je uspešen v slovenskih šolah? Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica,

Dissertationes 9, str. 31–34.

The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation (1999).

Pridobljeno 5. 3. 2011, na strani: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>. Vidmar, T. (2007). The gymnasium as a general-educational secondary school in Slovenia, Austria and Germany – an analysis of selected historical periods = Gimnazija kot splošnoizobraževalna sekundarna šola v Sloveniji, Avstriji in Nemčiji – analiza izbranih obdobij. Sodobna pedagogika, 58, št. 5, str. 100–113.

Vocational Education and Training in Finland [2004]. National Board of Education. Pridobljeno 10. 3. 2011, na strani: http://www.ammatillinenkoulutus.com/upload/images/muut_kuvat/pdf/alakohd/English/Vocational_education_%20and_training_in_Finland.pdf.

Zakon o gimnazijah: uradno prečiščeno besedilo (2007). Uradni list RS, št. 1/2007. Pridobljeno 23.

2. 2011, na strani: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=20071&stevilka=2>.

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (1996). Uradni list RS, št. 12/1996. Pridobljeno 15. 2. 2011, na strani: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199612&stevilka=568>.

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006). Uradni list RS, št. 79/2006. Pridobljeno 15. 2. 2011, na strani: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200679&stevilka=3449>.

Zakon o usmerjenem izobraževanju (1980). Uradni list SRS, št. 11/1980.

Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (ZVSI) (2004). Uradni list RS, št. 86/2004. Pridobljeno 9. 3. 2011, na strani: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200486&stevilka=3840>.

Znanje matematike in fizike med maturanti v Sloveniji in po svetu: [nacionalno poročilo: TIMSS Advanced 2008] (2009). Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 24. 2. 2011, na strani: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/TIMSS/TIMSSAdvanced/TIMSS_A_nacPorVSE.pdf.

Zupanc, B. (ur.) (2010). Poročilo o zaključnem izpitu. Ljubljana: Državni izpitni center.

Opombe - Uvod

1 Več o tem na spletni strani Ministrstva RS za šolstvo in šport – <http://www.mss.gov.si/>.

2 Srednješolsko izobraževanje v Republiki Sloveniji 1990–1996 1996.

3 Vir: SURS.

4 Leta 1981 je bilo rojenih 29.220, 1982 – 28.894, 1983 – 27.200, 1984 – 26.274, 1985 – 25.933, 1986 – 25.570, 1987 – 25.592, 1988 – 25.209, 1989 – 23.447, 1990 – 22.368, 1991 – 21.583, 1992 – 19.982, 1993 – 19.793, 1994 – 19.463. (Vir: SURS.)

5 Delež vpisanih dijakov med prebivalstvom v starostni skupini od 15 do 19 let se je od šolskega leta 2000/2001, ko je bilo vpisanih 76,7 % dijakov te starosti, osem let pozneje v šolskem letu 2008/2009 povečal na 80,2 %.

6 Vir: Podatki za srednje šole /.../ 2010, str. 11 in Centralne obdelave 2011 a.

7 Osnutek opisa besedila o dijaških domovih so pripravili Člani Področne razvojne skupine Zavoda RS za šolstvo za področje dijaških domov: mag. Olga Dečman Dobrnjič, mag. Stane Bojan Zupet, Olga Jazbinšek, Bojan Jeram, Dragan Kojić in Ivan Sagadin.

Opombe - Gimnazije

1 Gabrič 2009, str. 42.

2 Zakon o gimnazijah 2007.

3 Ekonomija (385 ur), podjetništvo (315 ur) in informatika (dodatnih 70 ur, skupaj 140 ur), kar je skupaj 770 ur.

4 Izbirni strokovni maturitetni predmet (na voljo je 5 predmetov) v obsegu 280 ur, izbirni strokovni predmet (na voljo je 7 predmetov) v obsegu 210 ur, laboratorijske vaje v obsegu 210 ur in okrepljena informatika (dodatnih 35 ur, skupaj 105 ur). Skupaj je to 735 ur.

5 Solfeggio (315 ur), zgodovina glasbe (210 ur), glasbeni stavek (560 ur), klavir (210 ur), skupaj 1295 ur oziroma 25 % programa. Če vključimo še druge oblike samostojnega ali skupinskega dela, ki obsegajo zbor (210 ur), je to 1505 ur oziroma 29 % programa.

6 Umetnostna zgodovina (245), predstavitevne tehnike (140), likovna teorija (210), bivalna kultura (280), plastično oblikovanje (70), risanje in slikanje (420) in osnove varovanja dediščine, skupaj 1435 ur.

7 Ključni dokument je Lizbonska strategija, sprejeta na vrhu voditeljev vlad držav članic EU v Lizboni marca 2000, ki kot strateški cilj postavi oblikovanje na znanju temelječega gospodarstva.

8 Delež je izračunan glede na celotno populacijo dijakov, vpisanih v NPI, SPI, SSI in gimnazijo

(vir: Podatki za srednje šole 2010).

- 9 Leta 2010/2011 je bilo v splošnih gimnazijah 80,74 % gimnazijcev, leta 2009/2010 jih je bilo 80,39 %, leta 2008/2009 pa 78,70 %. (Vir: centralna obdelava MŠŠ.)
- 10 Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.
- 11 Sklepi 101. seje strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, 19. 4. 2007, sklep 8.
- 12 Prim. Izhodišča kurikularne preнове, ki jih je v drugi polovici devetdesetih let pripravil Nacionalni kurikularni svet; Ivanuš Grmek et al. 2007; Izhodišča preнове gimnazijskega programa, gradivo za SSSI, april 2007.
- 13 Krek, J., Barle Lakota, A., Kodelja, Z., Šimenc, M. in Tavčar Krajnc, M. (2010). Vprašalniki so bili poslani na 68 gimnazijskih programov. Vsaka šola je dobila vprašalnik za ravnatelja in 30 vprašalnikov za učitelje. V navodilu je bilo zapisano, da naj vprašalnike za učitelje izpolnita dva učitelja slovenskega jezika, matematike in tujega jezika. Ostale vprašalnike pa so prejeli učitelji po abecednem vrstnem redu. Vprašalnike je vrnilo 59 gimnazij: skupaj: 932 anketirancev (895 učiteljev in 37 ravnateljev). Tri četrtine anketiranih učiteljev (75,0 %) so zaposleni v splošnih gimnazijah, četrtnina (25,0 %) pa v strokovnih gimnazijah. Med anketiranimi ravnatelji je bilo nekaj več ravnateljev splošnih gimnazij (55,6 %) kot ravnateljev strokovnih gimnazij (44,4 %). Povprečna starost anketiranih ravnateljev je 51,4 leta, v povprečju imajo 27,1 let delovnih izkušenj in 10,5 let izkušenj z ravnateljevanjem. Povprečna starost anketiranih učiteljev je 44,4 leta, v povprečju imajo 19,6 let delovnih izkušenj.
- 14 Izmed tistih, ki so za uvedbo zahtevnostnih ravni, jih največ meni, da naj se v nivojskih skupinah izvajajo obvezni maturitetni predmeti (slovenščina, matematika, tuji jezik) od 3. letnika naprej.
- 15 Znanje matematike in fizike med maturanti v Sloveniji in po svetu 2009, str. 9.
- 16 V okviru priprave bele knjige je bila opravljena Analiza maturitetnih nalog za matematiko (1996–2009) z vidika vsebin, taksonomskih ravni in aplikativnosti. Namen analize je bil ugotoviti, kakšna je zastopanost posameznih matematičnih vsebin v nalogah, na katerih taksonomskih ravneh so naloge, kakšna je povezovalnost matematičnih nalog (ali naloga vključuje več matematičnih vsebin), ali so naloge aplikativne oz. so aktualne v smislu medpredmetnega povezovanja. Analizo so leta 2010 pripravili Hodnik Čadež, T., Žakelj, A., Magajna, Z., Cotič, M., Felda, D. in Hvastja, D.
- 17 Po mnenju 69,3 % učiteljev, je matura v zadnjih petih letih pri matematiki primerno zahtevna. 15,6 % jih meni, da je premalo zahtevna, 5,4 % da je preveč. 9,8 % učiteljev ni moglo odgovoriti, ker nimajo izkušenj z matura.
- 18 2010 – 40 %, 2009 – 43 %, 2008 – 41 %, 2007 – 40 % (V 38 %), 2006 – 44 %, 2005 – 41 %, 2004 – 41 %, 2003 – 42 %, 2002 – 41 %, 2001 – 39 %, 2000 – 36 % (vir: RIC – letna poročila splošne mature).
- 19 Flere idr. 2010; Flere (ur.) 2010.
- 20 Pojasnilo: deloma spremenjeni in dopoljeni cilji zakona.
- 21 Glej besedilo o osnovni šoli, rešitve pri poglavju 4.1.2 (razširjeni program osnovne šole).
- 22 Glej besedilo o osnovni šoli, rešitve pri poglavjih 4.1.2 (razširjeni program osnovne šole) in 4.3 (preverjanje in ocenjevanje znanja v osnovni šoli).

Pombe - Strokovno in poklicno izobraževanje

- 1 Pluško 2000.
- 2 Učinkovito ustvarjanje, dvosmerni pretok in uporaba znanja za gospodarski razvoj in kakovostna delovna mesta – Znanje za razvoj in razvoj človeških virov.
- 3 Program reform /.../ 2005, str. 25.
- 4 Pluško 2000.
- 5 Pevec Grm in Mali 2001.
- 6 Pevec Grm in Mali 2001.
- 7 The Bologna Declaration /.../ 1999; Declaration of the European Ministers ... 2002.
- 8 Več o rešitvah v drugih državah (bolj podrobno smo analizirali Finsko, Francijo, Nemčijo in Avstrijo), tudi v nadaljevanju besedila, v: Country summaries /.../ 2007; Comparative analysis /.../ 2008; Modernising vocational education and training /.../ vol. I, 2008, vol. II, 2009, vol. III, 2009; Vocational Education and Training in Finland [2004]; Initial Vocational Education and Training in Austria 2003; Eurydice; In the finishing straight /.../ [2008]; Key figures on vocational education and training 2003; Eurostat; Ermenc idr. 2005.
- 9 Vir: Country Summaries /.../ 2007.
- 10 Ministrstvo za šolstvo in šport, Portal Ministrstva za šolstvo in šport.
- 11 Ministrstvo za šolstvo in šport, Portal Ministrstva za šolstvo in šport.

- 12 Strokovni svet za poklicno in strokovno izobraževanje, ki ga sestavljajo strokovnjaki iz vrst delodajalcev, delojemalcev in ministrstev, je osrednja skupina strokovnjakov, ki opravlja poleg nalog pri predlaganju in sprejemanju izobraževalnih programov, učbenikov in nekaterih nalog za višje strokovno izobraževanje tudi vlogo usklajevanja socialnih partnerjev. Usklajuje predloge poklicnih standardov in na ta način odloča o vprašanih poklicnih kvalifikacij in njihovega razmerja do izobraževalnih programov. SS ima v primerjavi s strokovnima svetoma za splošno izobraževanje in izobraževanje odraslih zlasti vlogo usklajevalca interesov različnih skupin na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja na vseh ravneh.
- 13 Center za poklicno izobraževanje se je razvil v osrednjo strokovno institucijo za poklicno in strokovno izobraževanje, ki v tesnem sodelovanju z delodajalci, delojemalci in ministrstvi razvija poklicne standarde, opravlja razvojno delo pri pripravi izobraževalnih programov in merjenje kompetenc, ki si jih udeleženci s programi pridobijo, pri njihovi implementaciji evalvirata izobraževalne procese in učne dosežke ter opravlja svetovalno delo za šole in usposablja izvajalce poklicnega in strokovnega izobraževanja v šoli in v delovnem procesu. Predstavlja tudi osrednjo institucijo za eksterno ugotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju v povezavi z akreditacijo izvajalcev.
- 14 Pipan, E., Bandelj, E., Dular, B., Dekleva, J., Krek, J., Kumer, B., Lovšin, M., Meglič, J., Rozman Zgonc, B. in Tkalec, V. (2010). Vprašalnike je vrnilo 36 srednjih poklicnih in strokovnih šol: skupaj: 1017 anketirancev (38 ravnateljev, 779 učiteljev, 39 šolskih svetovalnih delavcev in 161 delodajalcev). Gre za reprezentativni vzorec. Vsaka šola je prejela vprašalnik za ravnatelja/ico šole, vprašalnik za šolsko svetovalno službo, 30 vprašalnikov za učitelje in 20 vprašalnikov za delodajalce. Ravnatelje smo prosili, da vprašalnike za učitelje razdelijo učiteljem po abecednem vrstnem redu (ne glede na to, kateri predmet poučujejo, v katerem izobraževalnem programu poučujejo ipd.), vprašalnike za delodajalce pa pošljejo tistim delodajalcem, pri katerih največ njihovih dijakov opravlja praktično usposabljanje z delom. Povprečna starost anketiranih ravnateljev je 49,6 leta, v povprečju imajo 25,9 leta delovnih izkušenj in 8,6 leta izkušenj z ravnateljstvom. Povprečna starost anketiranih učiteljev je 43,3 leta, v povprečju imajo 18,9 leta delovnih izkušenj. Povprečna starost anketiranih šolskih svetovalnih delavcev je 39,8 leta, v povprečju imajo 15,6 leta delovnih izkušenj. Povprečna starost anketiranih delodajalcev je 42,8 leta, v povprečju imajo 20,9 leta delovnih izkušenj.
- 15 Vir: Evalvacijsko poročilo zaključnega izpita v programih avtoserviser, avtokaroserist, mehatronik operater, grafični operater in frizer.
- 16 Evropa 2020: strategija /.../ 2010, str. 19.
- 17 Comparative Analysis /.../ 2008, str. 19.
- 18 Vir: Skills supply and demand in Europe 2010.
- 19 Center RS za poklicno izobraževanje, portal CPI.
- 20 Podatki za srednje šole in dijaške domove 2010.
- 21 Podatki za srednje šole in dijaške domove 2010.
- 22 Podatki za srednje šole in dijaške domove 2010, str. 12.
- 23 Povpraševanje na trgu dela je bilo zabeleženo namreč v naslednjih poklicih: pomočnik mesarja (8,53 % od vseh poklicev v živilstvu), pomočnik peka in slaščičarja (6,73 % vseh poklicev v živilstvu), pomočnik v živilstvu (1,10 % vseh poklicev v živilstvu), pomožni delavec v kemiji (8,19 % vseh poklicev v kemiji, keramiki, gumarstvu in steklarstvu) pomožni delavec v gumarstvu in plastiki (4,40 % vseh poklicev v kemiji, keramiki, gumarstvu in steklarstvu), pomožni keramik (3,79 % vseh poklicev v kemiji, keramiki, gumarstvu in steklarstvu), pomočnik steklopihalca (2,11 % vseh poklicev v kemiji, keramiki, gumarstvu in steklarstvu), grafični pomočnik (3,80 % vseh poklicev v grafiki), konfekcijski pomočnik (3,09 % vseh poklicev v tekstilu), pomožni gostinski delavec (2,57 % vseh poklicev gostinstvu in turizmu) (Štarkl 2007).
- 24 V primeru izobraževalnega programa avtoserviser je tako določenih 912 ur oz. 24 tednov oz. 37 kreditnih točk praktičnega izobraževanja pri delodajalcu, 660 ur oz. 30 kreditnih točk praktičnega izobraževanja v šoli, 1050 ur oz. 54 kreditnih točk pa je namenjenih podajanju splošnoizobraževalnih znanj oziroma generičnih kompetenc. 1085 ur oz. 53 kreditnih točk strokovnega izobraževanja, 588 ur oz. 27 kreditnih točk je namenjenih odprtemu kurikulumu, 160 ur oz. 7 kreditnih točk pa interesnim dejavnostim.
- 25 Ermenc-Skubic 2009, str. 31, 40, 188, 196.
- 26 Medveš 2008, str. 85.
- 27 Flere idr. 2008, str. 126.
- 28 Štarkl 2007.
- 29 Bela knjiga 1995, str. 218.

- 30 Pevec Grm in Mali 2001, str. 23.
- 31 Medveš 2008.
- 32 Medveš in Mursak 2010, str. 8.
- 33 Medveš in Mursak 2010.
- 34 Pri številu poklicnih maturantov, vpisanih v 1. letnik višjih strokovnih šol, smo upoštevali, da je treba 7053 vpisanih v 1. letnik v letu 2009 zmanjšati za okrog 14 %, toliko znaša delež ponavljavcev, to število pa smo potem zmanjšali še za polovico zaradi fiktivnega vpisa, kar znesse 2268 poklicnih maturantov, ki prvič obiskujejo 1. letnik višje strokovne šole.
- 35 Poklicne zmožnosti (poslovenjen izraz za poklicne kompetence) so pridobljene sposobnosti posameznikov, da odgovorno, učinkovito, uspešno ter etično delujejo v kompleksnih, nepredvidljivih in spremenljivih okoliščinah v poklicu.
Razvoj poklicnih zmožnosti vključuje: pridobivanje vsebinskega in procesnega znanja (uporaba teorij, konceptov, znanja strok); razvoj spretnosti, veščin in proceduralnega znanja; razvoj osebnostne in profesionalne držbe: razvoj odgovornosti, avtonomnosti, zmožnost učenja.
- 36 Poklicni standard je dokument, ki določi vsebino poklicne kvalifikacije na določeni ravni zahtevnosti del in opredeli potrebna znanja, spretnosti in poklicne zmožnosti.
- 37 S tem so izpolnjeni pogoji, da se na trgu dela pojavi nov poklic, za katerega je potrebna poklicna kvalifikacija. Poklicno kvalifikacijo se pridobi z izobrazbo, če pa strokovni svet presodi, da ni potrebe, da bi zato pripravili izobraževalni program in organizirali izobraževanje (praviloma premalo izkazanih potreb), potem se kvalifikacija lahko doseže tudi v postopku potrjevanja nacionalnih poklicnih kvalifikacij, ki ga ureja poseben zakon.
- 38 Na podlagi poklicnega standarda se pripravljajo izobraževalni programi poklicnega in strokovnega izobraževanja. Čeprav je s poklicnim standardom dovolj podrobno opredeljeno naročilo za pripravo izobraževalnega programa, je vendarle še kar precej strokovnih vprašanj, ki jih je treba rešiti. Kaj naj se izobražuje pri pouku v šoli, kako je s praktičnim usposabljanjem pri delodajalcu, koliko veščin je mogoče pridobiti pri praktičnem pouku, katere pa bo dala praksa, kakšna znanja naj imajo učitelji, ki bodo izvajali strokovno-teoretične predmete, in kakšna tisti, ki bodo izvajali praktični pouk, kako razporediti predmete in vsebine po letih itd. Zagotovo je težišče programiranja na strokovnjakih v posebnih ustanovah, kakršna je Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje, vendar nikakor ni mogoče pripraviti dobrega izobraževalnega programa brez sodelovanja strokovnjakov, ki prihajajo iz proizvodnih oziroma delovnih procesov. Šele ti marsikdaj odločilno prispevajo, da se vzpostavi v izobraževalnem programu ustrezna uravnoteženost med strokami in doseganjem ciljev poklicne usposobljenosti oziroma poklicne kvalificiranosti.
- 39 Izkušnje kažejo, da so neustrezne rešitve povsem šolske oblike izobraževanja (nekaj tega je bilo značilno za obdobje usmerjenega izobraževanja), neustrezno pa je tudi pričakovanje, da je mogoče zgolj z usposabljanjem z delom pri delodajalcu ob minimalnem obsegu pouka v šoli doseči dobro poklicno oziroma strokovno izobrazbo. Najboljša je kombinacija obojega. Pri tem ni enostavnih rešitev, področja so različna, nekatere procese je mogoče povsem ustrezno simulirati, nekaterih pač ne, včasih je za začetek praktičnega usposabljanja potrebno temeljito strokovno-teoretično predznanje. Bistveno za naše razmere je, da je bilo (taki pogledi so še vedno močno prisotni) praktično usposabljanje z delom močno podcenjeno oziroma premaknjeno v čas po zaposlitvi, v čas pripravništva itd. Danes je prevladalo prepričanje, zgledov imamo v drugih državah članicah EU, kot so npr. Avstrija, Nemčija ali Finska, več kot dovolj, da je nujno sodelovanje šole in delodajalcev. Podjetja morajo prevzeti tudi izobraževalno funkcijo. Ne samo za svoje zaposlene, tudi za svoje bodoče sodelavce. Verjetno se ne da nove kulture vzpostaviti takoj, a ob ustreznih spodbudah s strani države, bi to morali v razumnem času ustvariti za celoten sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja in tudi za terciarno izobraževanje. Na področjih izobraževanja za regulirane poklicev je sodelovanje šole in delodajalcev povsem samoumevno, na drugih pa se bo morala zavest šele razviti.

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami

STANE KOŠIR

VALERIJA BUŽAN

MIRJANA HAFNAR

MOJCA LIPEC STOPAR

MARTA MACEDONI LUKŠIČ

LIDIJA MAGAJNA

MATEJ ROVŠEK

KAZALO

1. Razvoj vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji	277
2. Analiza stanja, mednarodne primerjave, izhodišča in razlogi za spreminjanje	281
3. Načela vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami	300
4. Predlagane rešitve	302
5. Nastajanje zasnove	316
6. Viri in literatura	318

1 RAZVOJ VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V SLOVENIJI

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (OPP) ima v Sloveniji več kot sto sedemdeset letno tradicijo. Prva specializirana šola za gluhe in naglušne otroke je nastala leta 1840 v Gorici, prvi oddelki za otroke z motnjami v duševnem razvoju leta 1911 v Ljubljani, prva specializirana šola za slepe pa je bila ustanovljena leta 1919 prav tako v Ljubljani.

Začetki kategorizacije OPP segajo v leto 1958 s sprejetjem Splošnega zakona o šolstvu, s katerim je bilo določeno, da imajo vsi državljani enake pravice do šolanja in vzgoje,¹ leta 1960 pa je bil sprejet Zakon o posebnem šolstvu, predhodnica leta 1968 sprejetega Zakona o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Ta je podal osnovo sodobni specialni pedagogiki in rehabilitaciji v Sloveniji. Leta 1976 je bil sprejet Zakon o izobraževanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, na podlagi tega zakona leta 1977 pa sprejet Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, s katerim so opustili kategorizacijo in uvedli koncept razvrščanja ter spremenili poimenovanje skupin OPP. Po določbah tega pravilnika so se razvrščali: duševno moteni otroci, otroci s slušnimi in govornimi motnjami, slepi in slabovidni otroci, otroci z drugimi telesnimi motnjami, vedenjsko in osebno moteni ter otroci z več vrst motenj.

Konec 60-ih let² so bile na posvetih o osebah z motnjo v duševnem razvoju podane strokovne pobude za delo z otroki s posebnimi potrebami v predšolskem obdobju. Prvi razvojni oddelek vrtca je bil ustanovljen v Mariboru pod okriljem Dispanzerja za mentalno zdravje leta 1971, v Ljubljani pa tri leta kasneje. Ti oddelki so bili organizacijsko vezani na matični vrtec. Pravno formalno je te oddelke opredelil šele Zakon o vzgoji in varstvu predšolskih otrok leta 1980. Otroci z motnjami v razvoju, ki so bili vključeni v redne oddelke, takrat še niso imeli zakonsko urejene dodatne strokovne pomoči.

Mobilna specialno pedagoška služba za strokovno pomoč otrokom v rednih osnovnih šolah in vrtcih se je začela razvijati šele v začetku 80-ih let kot projekt v okviru Zavoda RS za šolstvo. Na področju srednješolskega izobraževanja OPP je pomembno spremembo prineslo usmerjeno izobraževanje v osemdesetih, ko so namesto enoletnih programov t. i. poklicnih oddelkov osnovnih šol s prilagojenim programom v okviru srednješolskega poklicnega izobraževanja razvili dvoletne programe, v katere so se lahko vključili tudi otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju.

Večje spremembe v zadnjih dveh desetletjih je prinesla Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995), ki je botrovala novemu Zakonu o osnovni šoli, Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja leta 1996 in Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami leta 2000 (ZUOPP) ter spremembam druge področne zakonodaje. Če so se reforme šolskega sistema za vzgojo in izobraževanje (VI) otrok s posebnimi potrebami pred tem ukvarjale s kvalitativnim in kvantitativnim razvojem specialne in rehabilitacijske pedagogike in specializiranih oblik vzgoje in izobraževanja, je reforma v devetdesetih letih na področju VI OPP prinesla novo, širšo opredelitev skupin otrok, ki potrebujejo dodatno pozornost in podporo, namesto razvrščanja v skupine OPP pa je uvedla usmerjanje OPP v vzgojno izobraževalne programe.

Ključni namen nove zakonodaje je bil zmanjšanje ločenih oblik šolanja in vpeljava inkluzivnih in prožnejših oblik šolanja OPP.

Spremembe v VI OPP, ki jih omogoča ZUOPP.

1. Uvedba krovnega termina »otroci s posebnimi potrebami«, ki je zaobjel vse do uvedbe ZUOPP poznane skupine OPP ter dodal dve novi: skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in dolgotrajno bolne otroke. Razširitev skupin je pomenila povečanje deleža usmerjenih OPP iz približno 1,5 % v letu 1999 na 5,8% delež celotne populacije osnovnošolskih otrok v letu 2008.³ Pred uvedbo ZUOPP leta 2000 otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in dolgotrajno bolni otroci v redni šoli niso bili usmerjeni, torej niso bili evidentirani kot OPP. Povečanje usmerjenih OPP je predvsem posledica dejstva, da otroci s primanjkljaji na posameznih področjih predstavljajo največji delež vseh usmerjenih OPP. Povečanje usmerjenih OPP je značilno tudi za vrtce; delež OPP glede na celotno populacijo, vključeno v vrtce, se je povečal z 0,7 % v letu 1999 na 1,2 % v letu 2008,⁴ kar je verjetno posledica tako povečanja števila otrok v vrtcih (s tem pa tudi povečanje števila OPP) kot tudi uvedbe programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. V ta program se usmerjajo skupine predšolskih OPP, ki se pred uvedbo ZUOPP niso usmerjali (npr. otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju).
2. Uvedba programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo v redne šole in vrtce. Z odločbo o usmeritvi v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo je bila učencem priznana pravica do prilagoditev učnega okolja in

dodatne strokovne pomoči, tako da so se lahko uspešneje šolali po programu z enakovrednim izobrazbenim standardom redne osnovne šole oziroma nadaljevali šolanje na sekundarni in terciarni ravni. Novost je izboljšala kakovost šolanja nekaterim skupinam OPP, predvsem učencem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

3. Nadalje je ZUOPP določil tudi možnost prehajanja med programi vrtca in programi šole ter možnost izvajanja prilagojenih programov v rednih šolah.

ZUOPP je bil sprejet leta 2000, vendar ob tem država ni pripravila ustreznega načrta in ukrepov, da bi v praksi lahko izvajali vsa zakonska določila. Tako ni bilo vseh pogojev za izvajanje nekaterih zakonskih določil (denimo pogojev za izvajanje prilagojenih programov v redni osnovni šoli ali pogojev za prehajanje med programi)⁵ in načel (na primer za zagotavljanje načela organizacije vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja ali vključevanja staršev v proces vzgoje in izobraževanja) ter za zagotovitev kakovosti izobraževanja vsakega OPP skladno z odločbo o usmeritvi.⁶ Posamezne ustanove so tako po svojih močeh različno zagotovile pravice, ki izhajajo iz ZUOPP. Podzakonski akt,⁷ ki je določal postopek in merila za usmerjanje, je bil sprejet šele tri leta po sprejetju ZUOPP, kar je dovolj zgovoren podatek. Spodaj so naštetje najbolj pereče vrzeli.

- Različnim strokovnim delavcem nismo zagotovili dovolj možnosti za pridobitev ustrezne izobrazbe oz. doizobrazbe,⁸ zato nismo ustvarili vseh pogojev za to, da bi vsakega OPP v razredu poučeval učitelj z ustreznim znanjem in tako prilagajal poučevanje otrokovim posebnim potrebam.
- Spremljanje izvajanja vzgoje in izobraževanja OPP je bilo pomanjkljivo. Opravljenih je bilo več samostojnih študij in evalvacij o spremembah,⁹ ki naj bi jih uvedel ZUOPP, vendar se večinoma – izjema je analiza pogojev za inkluzivno šolanje OPP¹⁰ – ukvarjajo s specifičnimi področji oziroma vprašanji, ne celovito s sistemskimi vprašanji izvajanja vzgoje in izobraževanja OPP.
- Specializirane šole oz. ustanove so sicer ostale vzporedni šolski sistem, vendar ni bilo načrtnega posodabljanja teh ustanov (število otrok in osebja se je manjšalo, nekatere so zaprli, druge se je krepila mobilna služba) ter tudi ne pogojev za krepitev teh ustanov – ne kot izvajalcev obstoječih programov ne kot ponudnikov novih storitev oz. programov.

- Kljub prenovi v letu 2006¹¹ niso bili ustvarjeni vsi pogoji, da bi komisije za usmerjanje OPP (strokovni del postopka – pregledi otrok, sodelovanje s starši, izvajalci programov itd.) lahko kakovostno delovale.¹² Istega leta je bilo ukinjeno obvezno preverjanje ustreznosti usmeritve¹³ in prav tako ni sistema preverjanja ustreznosti dela z OPP, ki imajo odločbo o usmeritvi.
- Niso bili ustvarjeni pogoji¹⁴ za izvajanje prilagojenih programov v rednih oddelkih šol (kljub zakonski normi – 16. člen ZUOPP).¹⁵ Izjema je le hkratno izvajanja dveh programov v treh rednih šolah leta 2007,¹⁶ vendar o njihovi učinkovitosti ni objavljenih izsledkov;
- Ker niso bili ustvarjeni pogoji¹⁷ za prehajanje OPP med programi (13. člen ZUOPP), se zelo redko izvaja.¹⁸ V krajih, kjer sta specializirana in redna šola lokacijsko ločeni, pa je to tudi praktično zelo težko izvedljivo ali nemogoče. Treba bi bilo opredeliti tudi cilje tega prehajanja: ali je cilj prehajanja večja socialna vključenost in/ali akademsko/učno napredovanje.
- Ni strokovnih nacionalnih smernic ali priporočil za sestavljanje individualiziranega programa (IP), čeprav ima vsak OPP do tega zakonsko pravico. Zato so se uveljavili različni načini priprave IP, kar odpira vprašanje, ali ti programi ustrezajo ciljem, zaradi katerih so bili uvedeni.

V nadaljevanju predstavljena analiza stanja ter predlagane rešitve se dotikajo večine zgoraj navedenih sestavin ureditve šolskega sistema. Deloma se rešitve nanašajo na uresničevanje določil, ki jih pozna že obstoječ ZUOPP, pa se ta niso izvajala, deloma pa rešitve kvalitativno nadgradijo obstoječo zakonodajo in nakažejo njeno implementacijo v prakso. Pri oblikovanju rešitev smo si prizadevali, da bi bila prihodnja ureditev vzgoje in izobraževanja OPP naravnana k prožnosti in inkluzivnosti sistema, ki bo usmerjen k potrebam vsakega OPP. Usmerjanje OPP v vzgojno-izobraževalne programe in izvajanje pomoči v posameznih programih mora zadovoljiti vse vzgojno-izobraževalne potrebe, ki izhajajo iz otroka, in ne samo tistih, ki jih opredeljuje strokovno mnenje ali odločba o usmeritvi. Izhodišče za spremembe zakonodaje ter prakse vzgoje in izobraževanja OPP so torej potrebe otroka in njegova vzgojno-izobraževalna korist, ne pa njegovi primanjkljaji, ovire oziroma motnje. Strokovna skupina v IP opredeli otrokove posebne potrebe, skladno s tem načrtuje pomoč in ovrednoti oziroma oceni njeno učinkovitost.

2 ANALIZA STANJA, MEDNARODNE PRIMERJAVE, IZHODIŠČA IN RAZLOGI ZA SPREMINJANJE

Uvod¹⁹

V analizi stanja sistema vzgoje in izobraževanja OPP v Sloveniji je področna strokovna skupina proučila dostopne izsledke ciljno-raziskovalnih projektov in evalvacijskih raziskav,²⁰ pripravila pa je tudi dve empirični raziskavi, ki sta bili izvedeni v letu 2010.²¹ Mednarodno primerjalno je preučevala šolske sisteme v Avstriji, na Finskem, v Franciji, na Norveškem, v Veliki Britaniji (Anglija, Wales, Severna Irska) in na Švedskem (v nadaljevanju: preučevane države). Znotraj šolskih sistemov so bili preučevani sledeči elementi: število skupin otrok s posebnimi potrebami in poimenovanje skupin, mreža izvajalcev vzgojno-izobraževalnih programov, usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, pomen in vsebina individualiziranega programa, ocenjevanje znanja in kompetenc ter programi in prehajanja med programi. Ugotovitve teh analiz in mednarodnih primerjav so v besedilu navedene v okvirih obravnave posamezne problematike.

2.1 Skupine otrok s posebnimi potrebami

Zakon o vrtcih (2005) navaja 6 skupin OPP: otroci z motnjami v duševnem razvoju; slepi in slabovidni; gluhi in naglušni; otroci z govornimi motnjami; gibalno ovirani otroci ter otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov za predšolske otroke z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe predšolske vzgoje. Zakon o osnovni šoli (1996, 2006)²² razširi število skupin na 10: zajema tudi skupino učencev z učnimi težavami; skupino posebej nadarjenih otrok; dolgotrajno bolne otroke in otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) določa vse navedene skupine OPP razen skupin učencev z učnimi težavami in posebej nadarjenih otrok, zato teh dveh skupin otrok ne usmerjamo. S takim poimenovanjem navedenih skupin OPP se je zakonodajalec odločil obdržati v Sloveniji tradicionalno prisotno opredelitev primanjkljajev, ovir oziroma motenj po medicinskem modelu,²³ vendar ga z uvedbo individualiziranega programa, kjer se opredeljuje potrebe otroka, prilagoditve predšolskega in šolskega okolja ter cilje, prilagojene otrokovi ravni znanja in funkcioniranja, uravnoteži s socialnim modelom.²⁴ Tendanca zakona torej je, da se z vstopom otroka v vrtčevski ali šolski sistem njegove posebne potrebe obravnavajo uravnoteženo, z vidika otrokovih primanjkljajev, potreb ter ustrezne adaptacije na okolje.

Navajanju skupin otrok s posebnimi potrebami se v posameznih preučevanih državah v krovni šolski zakonodaji sicer izognejo (npr. Avstrija, Norveška, Švedska), jih pa najdemo opredeljene v podzakonskih aktih. Nekatere države pa skupine OPP navajajo na ravni temeljne šolske zakonodaje (Finska, Francija, Velika Britanija – slednja jih opredeli iz vidika otrokovih potreb).²⁵

Navajanje skupin OPP na ravni zakona v Sloveniji ostaja pomembno iz več razlogov. Za administrativne namene je identificiranje skupin pomembno za zagotavljanje transparentnosti razporejanja dodatnih virov pomoči, glede na vrsto in stopnjo potreb. Umeščenost v skupino OPP zato predstavlja orientacijo za ugotavljanje posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb v postopkih individualizacije programa, ki sledijo po samem usmerjanju. Umeščenost v skupino določa tudi druge pravice s področja socialne varnosti, zdravstva, zaposlitve in drugih ugodnosti, ki izhajajo iz pozitivne diskriminacije ter načel izenačevanja možnosti.

Kljub temu ima vsak OPP več značilnosti, od katerih se le ena (ali le nekaj) nanaša na primanjkljaje, ovire oziroma motnje. Zato je bolj ustrezno, če je v poimenovanju skupine najprej beseda »otrok« kot nosilec vseh značilnosti, šele na to sledi zapis tiste značilnosti, zaradi katere potrebuje dodatno pomoč ali podporo, specializirano izobraževanje itd. Poleg navedenega je tako poimenovanje manj stigmativno in bolj skladno s sodobnimi pojmovanji OPP.

Izsledki na področju zgodnje diagnostike kažejo,²⁶ da je nekatere izmed motenj, zlasti motnjo v duševnem razvoju pri dojenčkih in malčkih (prvo starostno obdobje) – tudi z vidika veljavne etiologije – težko zanesljivo in veljavno napovedati, zato je umestitev otrok v prvem starostnem obdobju v to skupino nezanesljiva in tvegana. Manj tvegana je ocena in napoved motnje v duševnem razvoju pri otrocih v zgodnjem otroštvu (drugo starostno obdobje) in pri starejših otrocih. Zato bi bilo potrebno za starost otrok do šestega leta starosti posebej določiti skupine OPP od nič do treh let in od treh do šestih let.

Ker je pri dojenčkih in malčkih, ki so ob rojstvu ali v najzgodnejših razvojnih obdobjih vodeni kot rizični otroci oziroma kot otroci s tveganji v razvoju, težko zanesljivo in veljavno napovedati, kako se bodo težave v razvoju (praviloma na več področjih) razvile, je bolj utemeljeno uvesti skupino otrok s pomembnim odstopanjem od značilnega razvoja. Skupina otrok s pomembnim odstopanjem od značilnega razvoja nadomesti vse druge skupine OPP v obdobju od rojstva do treh let starosti otroka. Kljub

temu pa je pri ocenjevanju s pomočjo razvojnih preizkusov, ki vključujejo mere oziroma kriterije razvoja na različnih področjih (npr. gibalnem, zaznavnem, spoznavnem, govornem), določene primanjkljaje, ovire ali motnje (npr. slepoto, gibalno oviranost, gluhosto ipd.) mogoče ugotoviti. V takih primerih je utemeljeno, da se to zapiše v odločbo v usmeritvi; diagnosticiranje motnje pripomore k določanju posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb, kar je osnova za zagotavljanje ustrezne pomoči.

Po tretjem letu otrokove starosti je otroka praviloma, upoštevajoč diferencialno diagnostiko, mogoče umestiti v prej navedene skupine otrok s posebnimi potrebami.

Slovenska zakonodaja ne vsebuje opredelitve skupine otrok z avtističnimi motnjami, kar poznajo na primer na Finskem in v Angliji. Čeprav te otroke v zadnjih nekaj letih v Sloveniji diagnosticiramo pogosteje kot v preteklosti, niso opredeljeni kot posebna skupina v ZUOPP. Po sedanjih praksi usmerjanja jih umeščamo v skupino dolgotrajno bolnih otrok, otrok z govorno-jezikovnimi motnjami, otrok z motnjami v duševnem razvoju ali (predvsem pred letom 2008) tudi v skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Avtistične motnje (AM) se kažejo v spektru motenj na kontinuumu od manj do bolj izrazitih. Med posameznimi otroci so pomembne razlike v sposobnostih in funkcioniranju. Na odločitve o izbiri ustreznega programa za otroka z AM bolj vpliva raven prilagojenega vedenja²⁷ kot njegove intelektualne sposobnosti, kar terja ustrezno pedagoško obravnavo v enem izmed obstoječih vzgojno-izobraževalnih programov. Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe otrok z AM izhajajo iz pomembnega deleža vsem podobnega funkcioniranja na področjih komunikacije, socializacije ter omejenih interesov, ki se pomembno razlikujejo od funkcioniranja otrok, ki so umeščeni v druge skupine OPP. Strategija poenostavljanja pri poučevanju ni dovolj (kot je to pogosto pri poučevanju otrok z motnjami v duševnem razvoju); ker se otrok razvija ne samo počasneje, pač pa tudi drugače, potrebuje nadomestne pristope ter poučevanje z vizualno podporo,²⁸ zato bi tudi pri nas na ravni zakonodaje kazalo uvesti skupino otrok z avtističnimi motnjami.

Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami se večinoma usmerjajo v vzgojni program, ki ga izvajajo zavodi za vzgojo in izobraževanje OPP,²⁹ pri usmeritvah v program redne osnovne šole pa otroci praviloma niso usmerjeni v skupino otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ampak v druge skupine OPP, kot na primer s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ali dolgotrajno bolnih otrok. Iz analize podatkov Zavoda za šolstvo RS o usmerjanju je razvidno, da se otroci, opredeljeni

kot otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, največkrat usmerjajo v vzgojni program,³⁰ redkeje pa so usmerjeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo redne osnovne šole, kar je verjetno posledica kriterijev za usmerjanje te skupine OPP.³¹ Otroke se skladno z obstoječimi kriteriji za usmeritev namesti v zavod takrat, ko so njihove težave na področju čustvovanja in vedenja tako izrazite, da so permanentne narave in potrebujejo posebno socialnopedagoško obravnavo v vzgojnem programu, ločeno od šolskega okolja matične šole in družinskega okolja.

Kot vsi drugi otroci s težavami pri učenju, tudi otroci z vedenjskimi težavami že pred usmeritvijo potrebujejo ustrezno podporo in pomoč v vrtcu oziroma v šoli. Pravočasna strokovna pomoč učiteljev in šolske svetovalne službe bi pri nekaterih učencih lahko odpravila njihove težave in usmeritev (v skupino otrok čustvenimi in vedenjskimi motnjami) morda ne bi bila potrebna.³² Tudi za ostale skupine OPP, kot je na primer skupina otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami idr., bi bilo treba pripraviti konceptualne podlage in dopolniti obstoječe podzakonske akte.

Poudariti torej velja, da podporo in pomoč v vrtcu ali šoli potrebujejo tudi otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami, da bi lahko preprečevali, omejevali oziroma odpravili nadaljnji razvoj njihovih težav, čeprav učencev, ki imajo prehodne težave na področju čustvovanja in vedenja, ne usmerjamo. Da bi v šolskem sistemu bolj uspešno kot doslej uresničevali načelo inkluzije, je treba okrepiti in spodbujati delo vrtcev in šol (vzgojiteljev, učiteljev, svetovalne službe), tako da bo vsem otrokom, ki pomoč in podporo potrebujejo, ta zagotovljena v integriranem pedagoškem prostoru, torej da bo, če je le mogoče, vključena v redne pedagoške in vzgojne dejavnosti.

2.2 Zgodnja obravnava

V Sloveniji na izvedbeni ravni še ni ustreznega, to je celostnega in učinkovitega sistema zgodnje obravnave, ki bi zajela vse skupine OPP. Zgodnja obravnava dojenčkov, malčkov in otrok v zgodnjem otroštvu (otrok od rojstva do šestega leta starosti) je utemeljena v sodobnih konceptih otroštva, ki v zgodnjih obdobjih še posebej izpostavljajo hitre količinske ter kakovostne spremembe v razvoju, povezane predvsem z nevrološkim razvojem in z bolj občutljivim ter natančnim prepoznavanjem bioloških in socialnih dejavnikov tveganega v razvoju. Priporočajo jo tudi priporočila Evropske agencije za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb.³³ Nekatero preučevane države (npr. Velika Britanija, Finska,

Avstrija) imajo že razvit koncept zgodnje obravnave. Vzroki za razvoj zgodnje obravnave niso povezani le s spoznanji strok. Malčki in otroci imajo pravico do celovitega pristopa zgodnje pomoči, ki malčkom in otrokom v zgodnjem otroštvu glede na njihove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe omogoča pridobiti najbolj ustrezno strokovno pomoč, ki jo lahko zagotavljajo le različni strokovnjaki. V vseh državah se dejavnosti zgodnje obravnave poleg pomoči otroku osredotočajo tudi na njegovo družino.³⁴ Zgodnja obravnava obsega različne pomoči neposredno otrokom in njihovim družinam: svetovanje, socialno pomoč, priložnostno varstvo, organizira preglede, ocene otroka in obravnave pri specialistih (zdravnikih, fizioterapevtu, logopedu, specialnemu pedagogu itd.).

Zgodnja obravnava OPP zahteva celovit, meddisciplinarni in medresorski pristop na področjih diagnostike, pomoči in svetovanja družini ter strokovnim delavcem vrtca, spremljanja in evalvacije učinkov pomoči.

2.3 Mreža izvajalcev vzgojno-izobraževalnih programov, podpornih in strokovnih institucij za OPP

Organizacijsko in vsebinsko načrtno povezanih vrtcev in šol, ki bi predstavljali mrežo potrebnih institucij za otroke s posebnimi potrebami, v Sloveniji še ni. Prilagojene programe za otroke z motnjami v duševnem razvoju,³⁵ gluhe in naglušne, slepe in slabovidne otroke, otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, otroke z govorno jezikovnimi motnjami ter gibalno ovirane otroke v Sloveniji danes izvajajo večinoma specializirane šole. Nekateri otroci iz zgoraj navedenih skupin,³⁶ razen otrok z motnjami v duševnem razvoju, so usmerjeni tudi v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki ga izvajajo redne šole in vrtci.

Med specializiranimi šolami praviloma ni izmenjave strokovnjakov, vsaka specializirana ustanova izvaja programe le za eno ali največ dve skupini OPP. Tudi sodelovanje specializiranih šol z rednimi šolami je šibko – večinoma le na ravni izvajanja dodatne strokovne pomoči mobilnih specialnih pedagogov. Medsebojne izmenjave znanja in izkušenj niso sistemsko urejene, zato je sodelovanje prepuščeno iniciativam posameznih šol. Redne šole, ki jih obiskujejo naštetih OPP, pogosto ne zadostijo pogojem za ustrezno oblikovanje šolskega okolja, ki ga zahteva posamezna skupina OPP. Tudi empirična raziskava, v kateri smo učitelje in ravnatelje vprašali, kako dobri prostorski pogoji so na šoli za izvajanje programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za posamezne skupine OPP, je pokazala, da pogoji niso najboljši. Da so pogoji nezadostni oz. slabi, je za skupino OPP slepi in slabovidni učenci odgovorilo 46,1

% učiteljev in 24 oz. 45,3 % ravnateljev; za gluhe in naglušne učence 38,0 % učiteljev in 13 oz. 24,1 % ravnateljev; za gibalno ovirane učence 40,9 % učiteljev in 31 oz. 48,5 % ravnateljev.³⁷ Podobno smo jih vprašali, kaj menijo o kakovosti opreme za izvajanje programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Da so oprema in/ali pogoji nezadostni oz. slabi, je za slepe in slabovidne menilo 71,2 % učiteljev in 42 oz. 82,4 % ravnateljev; za gluhe in naglušne 62,6 % učiteljev in 33 oz. 60,0 % ravnateljev; za gibalno ovirane 38,7 % učiteljev in 21 oz. 32,8 % ravnateljev.³⁸ Ti se torej usmerjajo v programa katere koli redne šole, ne glede na to, ali lahko učencem tam ponudijo ustrezne pogoje.

Izvajanje specialnopedagoške pomoči za nekatere skupine OPP (slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z avtističnimi motnjami³⁹ itd.) je pogosto otežena. Razloge za to lahko najdemo v pomanjkljivem znanju in izkušnjah nekaterih specialnih pedagogov ali pa specialni pedagog v geografsko oddaljenih šolah – šolah v t. i. sivih conah, ni dosegljiv.⁴⁰ Tako nekateri otroci (npr. slepi) zgolj z vključitvijo v program ne dobijo ustrezne pomoči pri učenju avditivne percepcije, socialnih interakcij, govornega izražanja, motoričnih spretnosti idr. Neskladje v zagotavljanju enakih možnosti je mogoče ugotoviti tudi pri usmeritvah v razvojne oddelke vrtcev, ki izvajajo prilagojen program predšolske vzgoje. Razvojni oddelki so relativno redki⁴¹ in njihova razporejenost je regionalno neenotna.

Iz empirične raziskave je razvidno, da večina učiteljev posamezne naloge, ki naj bi jih izvajale podporne institucije, ocenjuje kot pomembne oz. zelo pomembne, in sicer izvajanje mobilne službe kot tako ocenjuje 79,5 % učiteljev; izposojo didaktičnih materialov in pripomočkov 91,0 % učiteljev; nadaljnje strokovno izobraževanje strokovnih delavcev, ki poučujejo otroke s posebnimi potrebami, 96,0 % učiteljev; nudenje svetovalne storitve otrokom, staršem in učiteljem 95,2 % učiteljev; izdelovanje in izposojo prilagojenih učnih pripomočkov 92,4 % učiteljev; izvajanje programa za učence z motnjami v duševnem razvoju 89,3 % učiteljev in izdelavo ekspertiz o otrocih s posebnimi potrebami 77,0 % učiteljev. Tako lahko rečemo, da učitelji podpirajo ustanavljanje podpornih institucij. Stališče učiteljev do vključevanja OPP v redne oddelke ali v posebne oddelke pri redni šoli je večinoma pozitivno. Negativno stališče učiteljev in staršev do vključevanja v večinske ali posebne oddelke rednih šol beležimo le pri slepih⁴² in gluhih⁴³ otrocih ter pri otrocih z avtističnimi motnjami.⁴⁴

V vseh preučevanih primerih tujih šolskih sistemov lahko razberemo naravnost k vključevanju otrok s posebnimi potrebami v skupen vzgojno-izobraževalni sistem, hkrati pa specializirane šole ali posebni oddelki

znotraj rednih šol (*special placement, special setting*) ostajajo del šolskega sistema. Ob tem je pri nekaterih državah (Finska, Švedska) opazen proces selitve posebnih oddelkov iz specializiranih šol v večinske šole ter proces preoblikovanja specializiranih šol v strokovne centre. Prav tako ima večina preučevanih držav fleksibilno zasnovano oblik vključevanja OPP med vrstnike z značilnim razvojem (v celoti, deloma – s prehajanjem, v posebnih razredih, v ločeni specializirani šoli). Sistem državnih specializiranih šol ostaja v vseh preučevanih državah.⁴⁵ V Sloveniji po podatkih *European Agency for Development and Special Needs Education* specializirane šole ali specializirane oddelke pri rednih šolah obiskuje 1,2 % OPP, v Avstriji 1,5 %, na Švedskem 1,5 %, na Finskem pa 3,9 %.⁴⁶

Enega ključnih premikov k boljšemu izvajanju procesa inkluzije bi bilo mogoče doseči z organizirano oblikovano mrežo vrtcev in šol, ki bi omogočila ustrezno predšolsko in šolsko okolje vsem skupinam OPP čim bližje domu. Ustrezno predšolsko in šolsko okolje v tem kontekstu pomeni ustrezne prilagoditve in poučevanje ter ustrezno specialpedagoško in rehabilitacijsko pomoč OPP glede na naravo njegovih vzgojno-izobraževalnih potreb in potreb, katerih zadovoljitev pomeni večjo kakovost njegovega življenja in dela. Hkrati bi omogočili ustrezno porazdeljenost strokovnjakov za posamezne skupine OPP, sodelovanje vzgojiteljev, učiteljev in drugih strokovnjakov med strokovnim in podpornim centrom, referenčnimi vrtci in šolami ter spremljanje razvoja in napredka otroka v danem predšolskem ali šolskem okolju.

Zahtevnejše pogoje za ustrezno vključitev otroka in kakovostno izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa je treba zagotoviti za naslednje skupine OPP, za katere je zato tudi smiselno uvesti sistem referenčnih vrtcev/šol: otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, gibalno ovirani otroci, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci ter otroci z avtističnimi motnjami (ki se vključijo v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ali v enega izmed prilagojenih programov).

2.4 Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami

Usmerjanje OPP, kot ga določa Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, je temeljno procesno določilo na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Od kakovosti diagnosticiranja primanjkljajev, ovir ali motenj ter ocene sposobnosti in funkcioniranja v procesu usmerjanja je med drugim odvisno, ali bo otrok usmerjen v primeren vzgojno-izobraževalni program in ali bo imel ustrezne prilagoditve ter dodatno strokovno pomoč.

Največ učiteljev rednih osnovnih šol (36,6 %) meni, da komisije učence s posebnimi potrebami včasih usmerjajo v zanje prezahtevne programe, 35,4 % pa jih meni, da jih v prezahteven program usmerjajo pogosto oziroma zelo pogosto. To nakazuje sistemski pojav usmerjanja teh otrok v zanje prezahtevne programe. 46 učiteljev rednih osnovnih šol od 701 anketiranega je na vprašanje »Koliko otrok z motnjami v duševnem razvoju poučuje-te v letošnjem šolskem letu?« odgovorilo, da so v šolskem letu 2009/2010 poučevali enega (69,6 %), dva (26,1 %) ali tri (4,3 %) učence z motnjami v duševnem razvoju – skupaj torej 6,6 % učiteljev rednih šol navaja, da poučuje enega, dva ali celo tri učence z motnjami v duševnem razvoju. Podatek zahteva interpretacijo zato, ker KOUUP otrok, ki so umeščeni v skupino otrok z motnjami v duševnem razvoju, ne smejo usmeriti v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo oziroma v program z enakovrednim izobrazbenim standardom redne osnovne šole. Učitelji, ki smo jih zajeli z vprašalnikom, teh učencev ne bi smeli imeti v svojih oddelkih. Učitelji torej prepoznavajo (bodisi ustrezno bodisi neustrezno) določene učence kot otroke z motnjami v duševnem razvoju, čeprav uradno (z odločbo) niso umeščeni v to skupino OPP.

Analiza Zavoda RS za šolstvo,⁴⁷ ki navaja podatke o usmerjanju, opredeljuje ovire pri usmerjanju in preučuje ustreznost zakonskih podlag, izpostavlja, da so z usmerjanjem povezane pravne nedorečenosti in birokratske ovire, zato je postopek usmerjanja dolgotrajen in pogosto pravno nedorečen. Opredelitev odgovornosti in spremljanje strokovnega dela članov komisij, spremljanje učinkovitosti pomoči v vrtcu in šoli bi prispevalo h kakovosti vzgoje in izobraževanja OPP ter tudi k ustrežnejšim usmeritvam v programe. Za tako delo KUOPP nimajo vedno ustreznih pogojev. KUOPP imajo zelo različno število obravnavanih OPP, to razmerje med posameznimi KUOPP je celo 1:10.

Analiza ugotavlja, da na kakovost dela KUOPP vplivajo tudi nekatera zakonska določila, ki nepotrebno obremenjujejo delo članov KUOPP s ponavljanjem postopka usmerjanja, ko za to ni razumnih razlogov (npr. manjše spremembe: število ur DSP, manjše prilagoditve).⁴⁸ Zaradi dolgotrajnosti postopkov se celo dogaja, da OPP odločbe niti ne potrebujejo več, ker so šolanje zaključili. Po drugi strani je v sedanji praksi dodatna strokovna pomoč pogosto osnovana na motnji, opredeljeni v odločbi o usmeritvi, in ne upošteva stvarnih potreb otroka. V mnogih primerih je dodatna strokovna pomoč razdeljena na učno ter na specialnopedagoško in rehabilitacijsko pomoč. Slednjo praviloma izvaja le strokovnjak za opredeljeno motnjo. Kadar ima otrok več motenj ali težave tudi na drugih področjih, za ta področja ustrežna pomoč umanjka. Gluh in slep otrok na primer dobi pomoč po primarni

motnji (npr. slepoti), ne more pa dobiti pomoči v zvezi s sluhom in komunikacijo ali obratno. Dolgotrajnost postopka usmerjanja je še posebej pereča v predšolskem obdobju, ker otrok ne pridobi dodatne strokovne pomoči pred zaključkom postopka usmerjanja, čeprav bi jo zaradi intenzivnega razvoja potreboval. Tudi v okviru zgodnje obravnave nimamo rešitve, ki bi vsem skupinam OPP v času do usmeritve lahko zagotavljala pomoč. Zakonodaja tudi ne določa dodatne strokovne pomoči v prilagojenih programih vrtcev, čeprav bi jo nekateri otroci glede na vrsto posebnih potreb nujno potrebovali – npr. gluhi in slepi otroci niso upravičeni do dodatne tiflo- ali surdopedagoške pomoči in s tem nimajo možnosti za zadovoljitev vseh njihovih potreb.

Treba bi bilo spodbuditi usklajenost diagnostičnega ocenjevanja OPP, ki ga izvajajo komisije za usmerjanje. Nekatere komisije uporabljajo le teste za merjenje intelektualnih sposobnosti, ne pa tudi drugih preizkusov, na primer lestvic za oceno prilagojenega vedenja, saj v Sloveniji niso standardizirane. Uporaba različnih metod in testov za neformalno in formalno ocenjevanje zmožnosti OPP je lahko razlog, da različne komisije istega otroka umestijo v različno skupino OPP ali pa ga usmerijo v neustrezen program. To bi bilo mogoče izboljšati tako, da bi določili smernice za ocenjevanje posebnih potreb otrok iz posameznih skupin OPP in z boljšim naborom standardiziranih instrumentov/lestitv za oceno zmožnosti OPP.⁴⁹

V komisiji za usmerjanje redko sodeluje tudi učitelj/vzgojitelj, ki otroka poučuje, čeprav zakonodaja takšno sodelovanje omogoča.⁵⁰ Zakon sicer komisiji določa sodelovanje s šolo, vendar se to ne izvaja vedno, čeprav bi bilo glede na dolžnost šole, da poskrbi za oblikovanje in izvajanje pomoči OPP, koristno. Šola sicer lahko z verodostojnimi in kakovostnimi podatki v poročilu o otroku precej prispeva k ustreznosti usmeritve.

Zahtevek za začetek postopka usmerjanja lahko vložijo starši ali zakoniti zastopniki. Vrtec ali šola lahko podata le predlog, o postopku po uradni dolžnosti nato odloči Center za usmerjanje pri ZRSŠ. V obeh primerih je sodelovanje staršev pomembno. Oteženo sodelovanje s starši predstavlja dodatno oviro pri izpeljavi kakovostnega postopka usmeritve: postopek lahko zastara, otrok ni usmerjen ali pa usmeritev ni pravočasna. OPP, ki potrebujejo usmeritev v programe, izvajane le na specializiranih šolah, so pogosteje usmerjeni v druge programe zgolj zato, ker se ti izvajajo v rednih OŠ ali rednih oddelkih vrtca. Ti OPP so tako še dodatno v neenačkovnem položaju tudi v primerjavi z drugimi skupinami OPP.

V vseh preučevanih državah imajo sistem diagnosticiranja primanjkljajev, ovir oziroma motenj vzpostavljen s komisijami. Sestava komisij se med

državami precej razlikuje po številu članov in zastopanosti strokovnih profilov. V vseh preučevanih državah upoštevajo tudi medicinske diagnoze. Sedeži komisij ali posamezne službe so lahko na lokalni, regionalni ali na nacionalni ravni, odvisno od načina organizacije šolskega sistema. Francija ima dvostopenjski proces usmerjanja. Na prvi stopnji (lokalna območna komisija) se primanjkljaji, ovire oziroma motnje diagnosticirajo, multidisciplinarni tim na drugi stopnji pa nato določi program, v katerega se učenec vključi. V Avstriji naloge komisije opravlja deželni šolski svet, ki pridobi potrebno dokumentacijo o otroku in v sodelovanju s starši izbere ustrezno šolo, ki bi izvajala vzgojno-izobraževalni (VZI) program za OPP: redna ali specializirana šola. O prilagoditvah, ki jih otrok potrebuje, skupaj s starši odloči šolski forum (ta izdelava individualiziran program, ki je obvezen od leta 2008). Finske komisije za OPP imajo prožno sestavo, ki je oblikovana glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev OPP. V njej lahko sodelujejo psiholog, zdravnik, socialni delavec in drugi specialisti (specialni pedagog, fizioterapevt ...). V Veliki Britaniji OPP diagnosticira in v VZI program usmeri lokalni šolski urad, ki tudi pripravi individualiziran program. V Veliki Britaniji imajo štiristopenjski sistem prepoznavanja oziroma odkrivanja,⁵¹ ki ga šolski strokovnjaki opravijo še pred uvedbo postopka o usmerjanju. Švedska ima sistem timov, ki delujejo v regionalnih centrih v sklopu nacionalne agencije za izobraževanje OPP. V timu so učitelj, psiholog, pedagog ustrezne specialnosti in socialni delavec (za otroka s slepoto tudi *low vision* terapevt). Tim izdelava oceno potreb otroka ter svetuje družini o oblikah pomoči in pravicah, ki jim pripadajo. Ti podatki kažejo, da imajo nekatere preučevane države vpeljane različne ravni pomoči (kontinuum pomoči) strokovnjakov v šolah.

2.5 Ocenjevanje znanja in prilagojenega vedenja

Ocenjevanje znanja OPP v programih z enakovrednim izobrazbenim standardom poteka enako kot ocenjevanje znanja vseh otrok v istem programu: do 3. razreda je ocenjevanje opisno, od 4. razreda dalje pa številčno, s petstopenjsko ocenjevalno lestvico.

V prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom do 6. razreda poteka opisno ocenjevanje, številčno le v zadnjem triletju, v posebnem programu vzgoje in izobraževanja pa se napredek OPP v celotnem obdobju šolanja OPP ocenjuje z opisno oceno. Nacionalno preverjanje znanja je v programih z enakovrednim izobrazbenim standardom za učence prostovoljno ob koncu 2. triletja, obvezno pa ob koncu 3. triletja, medtem ko je v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom prostovoljno tudi na koncu 3. triletja.

Pri nekaterih OPP je poleg ocene na učnem področju pomembna tudi ocena ravni prilagojenega vedenja. To priporočamo kot del ocene otrokovih PP v postopku usmerjanja in pri nekaterih skupinah OPP tudi pri načrtovanju ciljev v IP. Poučevanje se prilagaja tako, da OPP dosežejo postavljene cilje učnega načrta (v katerem so določeni tudi standardi znanja). Pogosto so zato v IP le učni cilji. Vendar je ocena ravni prilagojenega vedenja pri načrtovanju IP potrebna, pomembna pa je tudi pri odločanju, ali je program, v katerega je OPP usmerjen, ustrezen (za vse – tako za učitelje, strokovno skupino za pripravo IP kot tudi za KUOPP)⁵² ter za načrtovanje ustreznih ciljev, ki so povezani s čim večjo samostojnostjo v življenju in pri zaposlitvi. V nekaterih državah, na primer v Veliki Britaniji, komisija sama izdela dolgoročni načrt izobraževanja in spremlja skladnost IP z dosežki učenca oziroma ustreznost programa.

Prilagoditve na področju ocenjevanja se v različnih programih nanašajo na način in čas preverjanja in ocenjevanja znanja, pogosto pa tudi na način vrednotenja. Možnost opravljanja preizkusa z določenimi prilagoditvami pri zunanjem preverjanju znanja imajo učenci s posebnimi potrebami na podlagi 4. člena Zakona o maturi (2007)⁵³ in Pravilnika o načinu izvajanja mature za kandidate s posebnimi potrebami (2010) ter na podlagi Pravilnika o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli (2005). Omogočen je prilagojen način izvajanja (čas, prostor, pomočnik, oprema), prilagojeno gradivo (velikost pisave, prepis v brajevo pisavo), uporaba posebnih pripomočkov (računalnik, slušalke ...) in prilagojen način vrednotenja/ocenjevanja (več v nadaljevanju besedila). Kandidate za prilagojen način opravljanja preizkusa znanja prijavi ravnatelj oziroma šola, ki RIC posreduje tudi predlog načina opravljanja preizkusa, pripravljenega na podlagi odločbe o usmeritvi in individualiziranem programu, ki ga je kandidat imel v času izobraževanja, ter ne presega možnosti, ki so opredeljene v Pravilniku o načinu izvajanja mature za kandidate s posebnimi potrebami (2010) oziroma Navodilih za izvedbo nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli (pripravljena so za vsako leto posebej).

Število usmerjenih OPP v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo na nacionalnih preverjanjih znanja (NPZ) se iz leta v leto povečuje: od 2,3 % leta 2006 je naraslo na 5,0 % leta 2010. V zadnjem letu se je število povečalo za 155 učencev, predvsem se je povečalo število usmeritev v skupino učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Pri splošni maturi se je število kandidatov s posebnimi potrebami, ki so maturo opravljali v spomladanskem roku 2010, v primerjavi z letom 2009 povečalo za 3,9 %, iz leta 2008 v leto 2009 pa je bilo povečanje

49%. Poklicno maturo je v spomladanskem roku leta 2008 opravljalo 99 kandidatov, leta 2009 pa 119 kandidatov, kar je 20 % več.

Leta 2010 je bila tako pri NPZ kot tudi pri maturi najpogostejša oblika prilagoditve prilagojen način izvajanja preverjanja (leto 2010: NPZ 99 %, splošna matura 76 %, leto 2009: NPZ 98 %, splošna matura 59 %), druga najpogostejša prilagoditev pa prilagojen način vrednotenja (leto 2010: NPZ 49 %, splošna matura 15 %; leto 2009: NPZ 70 %, splošna matura 30 %, poklicna matura 38 %). Ostali prilagoditvi, prilagoditev gradiva in uporaba pripomočkov, sta zastopani v deležu do 10 %.⁵⁴

Oblike ocenjevanja v preučevanih državah so zelo različne. Na Finskem imajo OPP poleg numerične ocene tudi opisno oceno ali pa zadostuje samo opisna ocena. V Avstriji in na Norveškem imajo vsi OPP v rednih šolah v primeru, kadar zanje ne veljajo predpisani minimalni standardi (v njihov IP se določijo cilji, ki so na ravni njihovih zmožnosti), le opisno oceno napredka po posameznih področjih/predmetih. V Veliki Britaniji se OPP v modificiranih programih (*modified programme* – prilagoditev standardov znanj, specialne metode poučevanja idr.) ocenjuje opisno, od 14 leta dalje pa v skladu z »nacionalnimi pravili kvalificiranja« (*National Qualification Framework*). Na Švedskem uporabljajo dvostopenjsko lestvico (naredi, naredi z odliko) za ocenjevanje OPP, ki se šolajo po modificiranemu programu (prilagojen program z znižanimi standardi znanja), otroci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, prav tako v modificiranemu programu, pa prejmejo potrdilo o obiskovanju pouka (*certificate of attendance*). Preučevani šolski sistemi imajo torej različne oblike ocenjevanja OPP, skupna lastnost sistemov pa je, da OPP, ki se izobražujejo po modificiranemu programu, ocenjujejo opisno in/ali ustno ali pa se sploh ne ocenjujejo.

Rešitve na področju ocenjevanja znanja OPP naj bodo enake rešitvam v rednih vzgojno-izobraževalnih programih. Enoten način ocenjevanja je potreben zato, ker tudi program z nižjim izobrazbenim standardom izhaja iz istih zakonodajnih in vsebinskih izhodišč ter ima podobno strukturo kot drugi programi: trajanje šolanja, število ur tedensko, določenost minimalnih in temeljnih standardov znanja, možnost nadaljevanja šolanja v srednješolskih programih, preverjanje na nacionalnih preizkusih znanja idr.⁵⁵

Dodatno pa je potrebno spremljanje in načrtovanje poučevanja spretnosti prilagojenega vedenja, saj te OPP omogočajo, da pridobijo tiste spretnosti, ki so pomembne za vsakodnevno delovanje v domačem, šolskem in širšem socialnem okolju.

Učencem in dijakom s posebnimi potrebami moramo omogočiti enakopravno in enakovredno sodelovanje tudi pri NPZ in maturi. Motnje oziroma primanjkljaji, ki jih imajo OPP, niso nujno povezani z nižjimi učnimi dosežki, če jih primerjamo z dosežki vrstnikov z značilnim razvojem. Posledica motenj oziroma primanjkljajev namreč niso nižji/drugačni učni dosežki, temveč posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. Te potrebe moramo upoštevati pri načrtovanju ciljev v VIZ procesu, ki so posebej opredeljeni v IP. Prav tako moramo te vzgojno-izobraževalne potrebe upoštevati pri izvajanju pouka (pri poučevanju) in pri načinih izvajanja preverjanja in ocenjevanja znanja. V splošnem so dopustne prilagoditve načina preverjanja znanja. Prilagoditve vrednotenja oziroma ocenjevanja znanja, ki lahko pomembno vplivajo na same cilje merjenja in s tem tudi na izobraževalne standarde v celoti, niso dopustne in tudi niso v korist OPP.

Cilji v IP morajo biti prilagojeni posebnim potrebam posameznega OPP: (1) cilji, ki so povezani z učnim programom (kurikularni cilji), in (2) cilji, ki OPP omogočajo enakovredno sodelovanje pri pouku (povezani so z ovirami in primanjkljaji). Da bi OPP dosegli tudi učne cilje programov (programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP) ali prilagojeni programi z enakovrednim izobrazbenim standardom), potrebujejo prilagoditve poučevanja in dodatno strokovno pomoč. Razumljivo je, da v tem procesu nekateri OPP občasno potrebujejo tudi časovne prilagoditve ciljev, ki ne sovpadajo s cilji vrstnikov – nekateri cilji so lahko pod ravno ciljev splošnega učnega programa. V takih primerih govorimo o prilagojenih ciljeh, ki zahtevajo tudi prilagoditve preverjanja/vrednotenja/ocenjevanja in niso v skladu z učnim programom. Formalno ocenjevanje znanja mora ustrezati ciljem, ki jih predpisuje določen izobraževalni standard programa. To velja tako za samo ocenjevanje znanja v zaključnih ocenjevalnih obdobjih pouka kot tudi za NPZ ali maturo. Pri formalnem preverjanju in ocenjevanju znanja je treba razmejiti, kakšne prilagoditve so dopustne in skladne s cilji, ki jih ocenjujemo. Učni dosežki OPP morajo biti namreč primerljivi s tistimi, ki jih dosegajo učenci z značilnim razvojem (kadar se šolajo v programu enake ravni). To pa ne pomeni, da OPP tudi vedno dosegajo enake dosežke, kot učenci z značilnim razvojem – enakost v tem primeru pomeni le to, da odražajo stvarne dosežke.

Če je posledica prilagoditev vrednotenja/ocenjevanja znanja, da ne odražajo stvarnih dosežkov OPP, le-tem to povzroča težave pri njihovem nadaljnjem izobraževanju in tudi pri izbiri izobraževalnih programov na srednješolski ravni. Nestvarne informacije o učnih dosežkih OPP

posledično pomenijo povečevanje razkoraka med njihovimi dosežki in dosežki vrstnikov z značilnim razvojem ter ustvarjajo nepremostljivo vrzel med dejanskimi učnimi dosežki OPP in zahtevanimi standardi znanja VIZ programa. Tak razkorak je dodatna ovira, ki OPP postavlja v neenakopraven položaj z njihovimi vrstniki. Večji razkorak med ravno učnih dosežkov, ki jih izkazujejo OPP, in zahtevami programa, je lahko nepremostljiva ovira za njihovo poznejše enakopravno vključenost v VIZ proces in okolje.

Tudi toleranca do napak OPP ne prispeva k njihovi socialni vključenosti. Toleranca do napak lahko ustvarja klimo 'tolerance do neznanja'. Za učence in dijake, včasih tudi za njihove starše, je tako celo pridobitev statusa OPP lahko rešitev/možnost, ki pomeni 'bližnjico' do pridobitve formalne izobrazbe (ki ni vedno skladna z učnimi dosežki oziroma znanjem). Morda lahko tako deloma pojasnimo tudi povečanje števila učencev in dijakov, ki so umeščeni v skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

2.6 Individualizirani program

Individualizirani program (IP) je načrt individualizacije vzgojno-izobraževalnega in razvojno-rehabilitacijskega dela posameznega otroka oziroma učenca. Je osnovno vodilo učiteljev/vzgojiteljev in staršev pri zadovoljevanju posebnih potreb otroka, prilagojen potrebam posameznega učenca in tako zanj enako pomemben kot učni načrt ali kurikulum za vrtce. Za šolske OPP je cilj IP predvsem opredeliti prilagoditve poučevanja, ki so izražene v ciljnih, skladnih z dosežki OPP na učnem področju, in z ravno prilagojenega vedenja, za predšolske OPP v vrtcu pa razvoju kognitivnih procesov in socialne kompetentnosti.

ZUOPP v 29. členu opredeli rok in strokovno skupino za pripravo IP in vsebino IP, v 30. členu pa opredeli sodelovanje staršev in določi, da mora strokovna skupina med šolskim letom prilagajati individualizirani program glede na napredek in razvoj otroka s posebnimi potrebami, ob koncu šolskega leta preveriti ustreznost individualiziranega programa ter izdelati individualizirani program za naslednje šolsko leto. Kljub tem zakonskim določilom pa ni nikakršnih smernic ali navodil, kako naj šole/vrtci sestavijo IP, kaj ta obsega, kako naj ta zakonska določila sploh izvajajo. Tako vsaka šola to počne po svoje.

Rezultati empirične raziskave kažejo, da 39,1 % učiteljev spremlja napredek učenca glede na IP približno vsake 3 mesece, 32,6 % približno vsak

mesec, starši pa večinoma (75,7%) sodelujejo pri oblikovanju IP. Pomenljivo je, da starši hkrati navajajo, da so z IP seznanjeni slabo (50,8 %) ali zelo slabo (36,4 %). Strokovna skupina v vrtcu/šoli pri pripravi ciljev in prilagoditev, ki jih določi v IP, nima na voljo nobenega zunanjega strokovnega mnenja; do strokovnih mnenj in poročil o otroku posameznih članov komisije za usmerjanje nimajo samodejnega dostopa,⁵⁶ ampak jim to lahko posredujejo starši.

Vse preučevane države imajo jasno opredeljene smernice za IP, ki opredelijo temeljno vodilo napredka OPP v procesu vzgoje in izobraževanja. IP je v vseh teh državah za OPP obvezen. Skupna značilnost vseh preučevanih konceptov IP je, da učenčeve posebne potrebe obravnavajo celostno; pomoč opredeljujejo na različnih ravneh, ne le na izobraževalnem področju (temveč tudi pomoč družini, socializacijo, pomoč za razvoj samostojnosti, orientacije – pri slepih otrocih). Vse države imajo sprejete smernice o IP, kjer je opredeljena vsebina IP (med drugim: oblike prilagoditev VIZ procesa in druge oblike pomoči – socialno varstvo, zdravstvene, zaposlitvene storitve), cilji in način evalvacije ciljev. V Avstriji je v IP opredeljen tudi načrt osebnega financiranja. Nekatere države (Avstrija, Francija) v nacionalnih dokumentih o IP opredelijo odgovornosti posameznih strokovnih delavcev in inšpekcij.

Da bi te cilje dosegli, mora IP obsegati: prilagoditve, metode poučevanja, začetno oziroma izhodiščno raven otrokovega funkcioniranja (razvojne dosežke, učne dosežke, prilagojeno vedenje), temu prilagojene cilje. Strokovna skupina skupaj s starši sprti preverja napredovanje otroka in skladno s tem v IP prilagaja cilje in prilagoditve poučevanja.

Sedanji ZUOPP opredeljuje le nekaj sestavin IP, ki ne morejo biti ustrezna osnova za sestavljanje IP v praksi (v tem določilo npr. niso omenjeni cilji). Predpisana je bila zakonska obveznost za vse OPP, ni pa bilo pripravljeno gradivo z navodili. Z oblikovanjem enotnih vsebinskih izhodišč bi omogočili boljše razumevanje pomena in kakovost IP, kar bi prispevalo h kakovosti poučevanja OPP in sodelovanja s starši OPP.

Pri pripravi IP so pomembne tudi informacije o otrokovem funkcioniranju, ki jih učitelji najbolj učinkovito pridobijo od staršev. Pri oblikovanju ciljev, ki so vezani na področja prilagojenega vedenja, učitelje zanima raven samostojnosti pri različnih dnevnih opravilih, pisanju domačih nalog, navade pri oblačenju, prehranjevanju in higieni, uporaba denarja idr. Iz pogovora s starši lahko učitelji izvedo, kakšni so otrokovi interesi, želje in močna področja ter na katerih področjih ima težave. Informiranje o

otroku mora biti vzajemno: tudi učitelji staršem povedo, kakšni so njegovi učni dosežki in funkcioniranje v šoli, pri katerih šolskih dejavnostih je najbolj uspešen in kateri so cilji za premagovanje težav. Učitelji in starši se dogovorijo o skupnih ciljih, ki naj bi jih otrok dosegal tako v vrtcu/šoli kot doma. S tem pripomoremo k ustrezni uporabi znanja in veščin, neodvisno od otrokovega okolja. Informacije o otroku, ki izhajajo iz strokovnih mnenj in poročil o otroku posameznih članov komisije, bi strokovni delavci vrtca ali šole lahko koristno uporabili za oceno funkcioniranja otroka pri oblikovanju ustreznih prilagoditev ter ciljev v IP.

2.7 Vzgojno-izobraževalni programi in prehajanje med programi

V vrtcih se poleg rednega programa izvaja tudi program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter prilagojen program. Na osnovnošolski ravni se programi izvajajo na treh izobrazbenih ravneh:

1. programi z enakovrednim izobrazbenim standardom: program redne osnovne šole, program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prilagojeni programi z enakovrednim izobrazbenim standardom,
2. prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom,
3. poseben program vzgoje in izobraževanja.

Tako na ravni predšolske vzgoje kot tudi osnovnošolski ravni ZUOPP določa prehajanje med programi, vendar se prehajanja izvajajo zelo redko.⁵⁷ Več možnosti za prehajanje imajo šole, ki imajo v svoji organizaciji tudi oddelke s prilagojenim programom. Kadar pa sta šoli oddaljeni, je prehajanje oteženo že zaradi prevoza učencev. Prehajanje med različnimi ravnmi zahtevnosti (različnimi razredi) istega programa v sedanjem sistemu ni.

V Sloveniji smo znotraj vzgojno-izobraževalnih programov za različne skupine OPP zagotovili delno individualizacijo s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo na ravni vrtcev in rednih osnovnih šol ter s prilagojenimi programi na ravni vrtcev in specializiranih šol oziroma v posebnih oddelkih pri rednih osnovnih šolah. V ZUOPP so za izvajanje diferenciacije pomembna določila o prehajanju med programi, za izvajanje individualizacije pa določila o individualiziranem programu.

Vzgojno-izobraževalni sistemi so v preučevanih državah zelo različni. Na Finskem je določen nacionalni kurikularni okvir, znotraj katerega šole prilagodijo svoje programe in upoštevajo posebnosti šole in okolja. Podobno na osnovi nacionalnega kurikuluma oblikujejo program za

vsakega OPP, skladno s PP. Tudi v Avstriji na osnovi nacionalnega učnega programa deželni šolski svet vsakemu otroku s PP prilagodi učni načrt (v IP se opredelijo cilji glede na potrebe in zmožnosti učenca). V Veliki Britaniji imajo nacionalni program s štirimi stopnjami (*Key stage 1–4*), znotraj katerih šola oblikuje programe za posamezne OPP. Enoten nacionalni program, ki ga prilagodijo skladno s potrebami posameznih skupin OPP, obstaja tudi na Švedskem in Norveškem. Vse preučevane države imajo torej za izvajanje vzgoje in izobraževanja OPP sprejete okvirne nacionalne programe, ki jih država (šolski uradi na državni ali lokalni ravni) ali šole same za namen individualizacije prilagodijo (*adapted programme* – prilagoditev poučevanja, preverjanja znanja idr.) oziroma spremenijo (modificiran program) skladno s sposobnostmi učenca. Nekatere države, na primer Anglija in Avstrija, sledijo konceptu personaliziranega izobraževanja, ki pomeni, da se program in šolsko okolje prilagodi vsakemu OPP glede na njegove sposobnosti.

Nadaljnji korak v procesu inkluzije za OPP v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo bi lahko dosegli s tem, da bi pri omejenem številu predmetov in ne več kot dva šolska razreda nižje prehajali na nižjo raven zahtevnosti.⁵⁸ Rešitev je namenjena nekaterim otrokom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki so usmerjeni. Otroci v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo imajo lahko na nekaterih ožjih področjih učenja izrazite težave, zaradi katerih ne dosegajo minimalnih standardov znanja, čeprav imajo normalne intelektualne sposobnosti. Na primer, otrok, ki je slep od rojstva, ima pogosto težave na področju geometrije, saj zaradi slepote ni razvil takšnih prostorskih predstav, kakršne od njega pričakuje šola. Prehajanje lahko koristi tudi otrokom z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi, ki jih izjemoma, skladno s kriteriji in navodili, lahko prav tako usmerimo v skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Vpeljava prehajanja kot oblike modifikacije programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo zahteva izpolnitev določenih pogojev – denimo določitev normativa učencev v razredih, kjer to izvajajo, saj števila OPP, ki to obliko potrebujejo, ne moremo določiti v obliki normativa. Od vzgojno izobraževalnih potreb učenca je odvisno, ali bo imel OPP modificiran pouk znotraj matičnega razreda ali pa bo OPP fizično prehajal v drugo učilnico – v razred, kjer poteka pouk po učnem programu, ki je zanj ustrezne zahtevnosti. Vsekakor pa je treba opredeliti tudi možnosti kontinuuma pomoči za otroke, ki potrebujejo prilagojeni program (pouk v rednih oddelkih osnovne šole, posebnih oddelkih, prehajanje in podobno).

Prav zato, ker niso bili ustvarjeni pogoji niti cilji prehajanja med programi, se navkljub zakonski možnosti to ni izvajalo. Možnost prehajanja med programi pa ne koristi le OPP, ampak tudi njihovim vrstnikom z značilnim razvojem, prav tako pa celotnemu sistemu VIZ. Spodbujati je treba čim več prožnih oblik prehajanj med različnimi programi. Tako lahko dosežemo krepitev socialnih stikov med OPP in otroki z značilnim razvojem, ustvarjanje inkluzivne klime, ki je pomembna tudi za razvoj inkluzivne družbe, ter razvoj novih oblik in metod poučevanja, ko pri eni učni vsebini omogočamo učencem, da s skupnim učenjem in sodelovanjem dosegajo različne VIZ cilje. To prispeva tudi k odličnosti procesa VIZ.

V večini preučevanih šolskih sistemov so nekatere skupine OPP vključene v ločene oddelke pri rednem vrtcu ali šoli oziroma v specializirane šole.⁵⁹ Razlog za to je pogosto v prepričanju, da imajo OPP v ločeni obliki vrtca ali šole večje vzgojno-izobraževalne koristi –več priložnosti za učenje, ki upoštevajo njihove individualne posebnosti. Vendar to ne pomeni, da ti otroci nimajo stikov z vrstniki z značilnim razvojem. Nasprotno, šole/vrtce naj načrtno izvajajo dejavnosti, s katerimi se ti stiki krepijo. Praksa je pokazala številne pozitivne učinke na OPP in vrstnike z značilnim razvojem v različnih pedagoških dejavnostih, na primer pri igri.⁶⁰ Med najpomembnejše učinke sodi socialna interakcija med vsemi udeleženci pedagoškega procesa.

2.8 Kadrovski pogoji za vzgojno izobraževalno delo v programih za otroke s posebnimi potrebami

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZO-FVI) (1996) v 6. členu določa, da predšolsko vzgojo opravljajo vrtci in zasebniki, osnovnošolsko izobraževanje opravljajo osnovne šole. Ti po 9. členu izvajajo javno veljavne programe, ki so:

- izobraževalni programi,
- prilagojeni izobraževalni programi za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami in
- izobraževalni programi za odrasle (v nadaljnjem besedilu: izobraževalni programi);
- programi za predšolske otroke,
- vzgojni program domov za učence,
- vzgojni program dijaških domov,
- prilagojeni programi za predšolske otroke s posebnimi potrebami,
- vzgojni programi za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami in

- posebni program vzgoje in izobraževanja za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, ki so sprejeti na način in po postopku, določenem z zakonom.

Vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami se lahko izvaja le po javno veljavnih programih vzgoje in izobraževanja. Po javno veljavnih izobraževalnih programih osnovnega, poklicnega, srednjega in višjega strokovnega izobraževanja se pridobi javno veljavna izobrazba.

V 99. členu zakon določa izobrazbeni pogoj za delo učiteljev in vzgojiteljev v šolah in zavodih za izvajanje programov vzgoje in izobraževanja za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami. Učitelj in vzgojitelj morata imeti izobrazbo, predpisano za učitelje oziroma vzgojitelje šol in specialnopedagoško izobrazbo.

Dodatna strokovna pomoč v skladu z drugim členom Pravilnika o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (2006, dopolnitve 2006) vključuje dejavnosti za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj in učno pomoč, ki se izvaja individualno ali občasno v posebni skupini, za otroke, ki so vključeni v:

- program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- izobraževalni program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo in
- izobraževalne programe poklicnega in strokovnega ter splošnega srednjega izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

V skladu s Pravilnikom o spremembah in dopolnitvah pravilnika o smeri izobrazbe strokovnih delavcev devetletni osnovni šoli je lahko učitelj za dodatno strokovno pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj:

- kdor je končal univerzitetni študijski program specialne in rehabilitacijske pedagogike,
- kdor je končal univerzitetni študijski program defektologije,
- kdor je končal univerzitetni študijski program socialne pedagogike,
- kdor je končal univerzitetni študijski program psihologije in
- kdor je končal univerzitetni študijski program pedagogike (smer pedagogika).

Učitelj za dodatno strokovno pomoč kot učno pomoč je lahko, kdor izpolnjuje pogoje za učitelja v devetletni osnovni šoli in je opravil študijski

program izpopolnjevanja za učitelje za dodatno strokovno pomoč.

Predpisi torej določajo študijski program specialpedagoškega izpopolnjevanja za vse, ki opravljajo vzgojno-izobraževalno delo v javno veljavnih programih, namenjenih otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami, ter študijski program izpopolnjevanja za učitelje za dodatno strokovno pomoč, obvezen za učitelje v osnovni šoli, ki nudijo dodatno strokovno pomoč otrokom ali mladostnikom s posebnimi potrebami (z odločbo o usmeritvi). S tem je profesor razrednega pouka določen tudi za izvajalca specialpedagoških dejavnosti, ki so izrazito rehabilitacijske dejavnosti, s predpisanimi vsebinami in urami, razporejenimi v predmetniku OŠ v programu za OPP skozi vse leto. To so komunikacija, računalništvo, orientacija in mobilnost, socialne veščine, računalniško opismenjevanje, socialno učenje kot značilne vsebine za posamezno skupino OPP, vključenih v prilagojen program z enakovrednim ali nižjim standardom. Med te vsebine sodijo učenje znakovnega jezika gluhih, učenje samostojnega gibanja z belo palico slepih, učenje uporabe različnih specializiranih računalniških programov posamezne skupine itd. Treba bi bilo omogočiti, da v prilagojenih izobraževalnih programih za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami in v posebnem programu vzgoje in izobraževanja za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami poučujejo tudi učitelji s specialpedagoško izobrazbo.

3 NAČELA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami temeljijo na načelih:

- enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti otrok,
- ohranjanja ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja,
- inkluzivne vzgoje in izobraževanja,
- vključevanja staršev v proces vzgoje in izobraževanja,
- zagotovitve ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka,
- pravočasne usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja,
- organizacije vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja,
- celovitosti in kompleksnosti vzgoje in izobraževanja,
- individualiziranega pristopa,
- kontinuiranih programov vzgoje in izobraževanja,
- interdisciplinarnosti.

Načeli *inkluzivne vzgoje in izobraževanja* ter *organizacije vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja* nalagata državi obvezo, da zagotovi pogoje za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v vseh vrtcih in šolah. Uvajanje mreže referenčnih vrtcev in šol ne pomeni odstopanja od načela inkluzije niti od načela organizacije vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami čim bližje kraju bivanja, ampak pomeni uvedbo dodatnega mehanizma, s katerim država – pristojno ministrstvo za šolstvo in vse druge s tem povezane institucije – organizirano in dejansko zagotavlja najbolj optimalne pogoje za vključevanje OPP v vrtce in šole. Država si mora prizadevati, da bodo v bližnji prihodnosti vsi vrtci in vse šole imele ustrezno kadrovske zasedenost (strokovne delavce, ki bodo usposobljeni za delo z otroki s posebnimi potrebami) in opremo za različne skupine otrok s posebnimi potrebami. Ker za enkrat ustreznih pogojev ni mogoče zagotavljati v vseh vrtcih in šolah, država organizira mrežo referenčnih vrtcev in šol, v katerih so zagotovljeni optimalni pogoji za vključevanje posameznih skupin OPP, pri čemer si prizadeva, da je ta mreža čim bolj kakovostno organizirana in ustrezno široka, tako da omogoča vključevanje otroka v vrtec ali šolo čim bližje kraju bivanja.

Cilji vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami

1. Enakovredno vključiti vsakega otroka s posebnimi potrebami v VIZ sistem, mu omogočiti doseganje izobrazbene ravni in znanja, ki je skladno s posameznikovimi zmožnostmi, in mu omogočiti polno vključenost v družbo.
2. Otrokom, ki imajo posebne potrebe, omogočiti strokovno pomoč, ki je skladna z njihovimi posebnimi potrebami. Pri tem je treba posebno pozornost namenjati otrokom, ki imajo raznovrstne posebne potrebe kot posledice sopojavnosti več motenj (npr. hkrati motnje vida in sluha).
3. Stalno sodelovanje s starši OPP in zagotavljanje stalne strokovne in osebne podpore celotni družini. Starše je treba pravočasno obvestiti o zaznanem sumu o posebnih potrebah, ki so povezane z motnjami, ovirami ali primanjkljaji, in jim ponuditi takojšnjo ustrezno svetovanje o možnostih različnih oblik pomoči. S starši je treba sodelovati pri načrtovanju oblik pomoči, tako da jim omogočimo stvarne informacije o posebnih potrebah, dosežkih otroka in možnostih načrtovanja nadaljnega izobraževanja, ki bo vodilo do čim bolj samostojnega življenja in čim manjšo odvisnost od pomoči.

4. Reorganizirati sistem VIZ in ustvariti takšne pogoje, da bodo OPP oz. njihove družine imele možnost izbire znotraj kontinuuma pomoči – dostopnost različnih programov VIZ (referenčne šole, specializirane ustanove ipd.) in oblik pomoči čim bliže kraju bivanja, v običajnem šolskem okolišu, v skladu z mrežo vrtcev, šol in drugih institucij. Da bi bil ta cilj dosežen, mora država stalno skrbeti za ustrezno organiziranost mreže vrtcev, šol in drugih institucij.
5. Vsem OPP zagotoviti obravnavo in poučevanje z najučinkovitejšimi (sodobnimi) metodami in pristopi (metode in pristopi morajo biti strokovno argumentirani, njihova učinkovitost mora biti preverjena); o uporabljenih metodah in pristopih morajo biti obveščeni tudi starši otrok s posebnimi potrebami.
6. Sodelovanje med strokovnjaki, ki so vključeni v postopek usmerjanja, spremljanja otroka, izvajalci VIZ programov in starši OPP, tako da vsi delujejo v otrokovo največjo korist. Zagotoviti vzgojiteljem, učiteljem in drugim strokovnim delavcem v VIZ ustrezne pogoje za dostop do informacij, potrebnih znanj, storitev svetovanja in podpore, da bodo lahko delovali skladno s posebnimi potrebami otrok in njihovih družin, ki so vključeni v vrtec/šolo.

4 PREDLAGANE REŠITVE

Rešitve se nanašajo na predšolsko vzgojo ter osnovnošolsko in srednješolsko vzgojo in izobraževanje, če pri posamezni rešitvi ni navedeno drugače.

4.1 Skupine otrok s posebnimi potrebami in poimenovanje skupin

- a) Uvede se novo skupino otrok: otroci z avtističnimi motnjami.
- b) Za otroke v starosti do treh let predlagamo uvedbo skupine otrok, ki nadomesti vse druge skupine OPP, starih do treh let: otroci s pomembnim odstopanjem od značilnega razvoja. Če je v tem obdobju primanjkljaj, motnja ali ovira (npr. slepota, gibalna oviranost, gluhoti ipd.) že prepoznana, se ta zapiše v odločbo o usmeritvi, kjer se opredeli tudi otrokove vzgojno izobraževalne potrebe.

- c) Poimenovanje vseh skupin OPP se poenoti tako, da ime na prvo mesto postavlja otroka.⁶¹
- č) Na ravni zakonodaje predlagamo navajanje naslednjih skupin OPP:
- *na ravni predšolske vzgoje za otroke do treh let*: otroci s pomembnim odstopanjem od značilnega razvoja; kolikor je v tem obdobju motnja, ovira ali primanjkljaj (npr. slepota, gibalna oviranost, gluhotota ipd.) že prepoznana, se tudi ta zapiše v odločbo o usmeritvi;
 - *na ravni predšolske vzgoje za otroke od 3 do 6 let starosti*: otroci s slepoto in slabovidnostjo, otroci z gluhototo in naglušnostjo, otroci z govorno jezikovno motnjo, otroci z gibalno oviranostjo, otroci z dolgotrajno boleznijo, otroci z motnjami v duševnem razvoju ter otroci z avtističnimi motnjami;
 - *na ravni osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*: otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci s slepoto in slabovidnostjo, otroci z gluhototo in naglušnostjo, otroci z govorno jezikovno motnjo, otroci z gibalno oviranostjo, otroci z dolgotrajno boleznijo, otroci z motnjami v duševnem razvoju, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter otroci z avtističnimi motnjami.

4.2 Zgodnja obravnava – rešitev se nanaša na raven predšolske vzgoje

Predlagamo vpeljavo zgodnje obravnave otrok s posebnimi potrebami, vključenih v programe predšolske vzgoje v vrtcih, kar zahteva:

- oblikovanje celovitega pristopa zgodnje pomoči, ki malčkom in otrokom v zgodnjem otroštvu omogoča pridobiti najbolj ustrezno strokovno pomoč glede na njihove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, to pa lahko zagotavljajo le različni strokovnjaki, tudi tisti, ki do zdaj niso bili zaposleni na področju predšolske vzgoje v vrtcu (npr. nefizioterapevt, logoped, delovni terapevt, spremljevalec);
- hitro odzivanje na posebne potrebe: otroci s posebnimi potrebami imajo pravico do dodatne strokovne pomoči v obsegu dveh ur tedensko v obdobju od začetka do zaključka postopka usmerjanja otrok. Pri dodelitvi začetne strokovne pomoči se upošteva otrokovo morebitno predhodno obravnavo v razvojni ambulanti ali drugih strokovnih institucijah. Zgodnja obravnava ni tako povezana s treningom in urjenjem spretnosti pri otroku, ampak je namenjena spodbujanju razvoja v najbolj značilnem obdobju za razvoj, npr. govora, socialne kognicije ipd., ter usmerjena v način otrokovega

- zaznavanja, raziskovanja in interakcij z okoljem;
- zgodnja obravnava ne sme biti usmerjena le v otroka oziroma otrokove spretnosti, ampak tudi v njegovo družino. Dostop do pomoči bi morali imeti vsi otroci, ki imajo prepoznano odstopanje v razvoju, tudi če nimajo izmerljivih razvojnih zaostankov. Takšne otroke naj bi opazili čim bolj zgodaj. Družini in otroku naj bi bile na razpolago različne – tudi individualizirane – storitve, inkluzivni programi, integrirana terapija ter različne storitve v lokalni skupnosti. Strokovnjaki različnih disciplin bi morali delovati skupaj v sistemu integriranih storitev (interdisciplinarno in transdisciplinarno). Prehod iz programa zgodnje obravnave v program za predšolske otroke bi moral biti načrtovan, viri financiranja pa usklajeni. Zato mora biti koncept zgodnje obravnave oblikovan in usklajen na medresorski ravni; v enovit načrt pomoči otroku s posebnimi potrebami in njegovi družini se mora vključiti zdravstvo, socialno varstvo in šolstvo.

4.3 Mreža izvajalcev predšolskih in šolskih programov ter strokovnih podpornih institucij

Za izboljšanje kakovosti izvajanja programov VIZ OPP se ustanovi mreža (1) strokovnih centrov, (2) podpornih centrov ter (3) referenčnih vrtcev in šol.

Na ravni države ministrstvo, pristojno za šolstvo, organizira in določi geografsko ustrezno porazdeljeno mrežo vrtcev in šol, ki izvajajo oziroma podpirajo izvajanje predšolskih programov in vzgojno-izobraževalnih programov za OPP; število posameznih šol in njihova razporeditev po Sloveniji mora ustrezati specifikam (številčnosti skupine OPP, geografski porazdeljenosti njihovega prebivališča idr.) posameznih OPP.⁶²

Čeprav rešitev ne pomeni, da bodo prilagojene programe izvajale vse šole in vrtci, se z uvedbo mreže izboljšujejo možnosti, ki jih imajo OPP v sistemu vzgoje in izobraževanja; OPP bo omogočeno šolanje v: (1) inkluzivnem okolju redne osnovne šole/vrtca (v referenčni šoli/vrtcu), (2) praviloma bližje domu, kot bi to omogočili zgolj podporni centri.

Referenčni vrtec in šola

Referenčni vrtec je vrtec, ki izvaja program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter prilagojeni program predšolske vzgoje. V oddelke (razvojni oddelki), kjer izvajajo prilagojeni program predšolske vzgoje, se vključi otroke z različnimi motnjami, ovirami, primanjkljaji, vendar se jih skuša oblikovati tako, da so vanje vključeni

otroci, ki glede na njihove posebne potrebe potrebujejo podobno strokovno pomoč, še posebej, če je v bližini več referenčnih vrtcev.

Referenčna osnovna šola je redna osnovna šola, ki izvaja program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, lahko pa tudi prilagojen program za eno izmed naslednjih skupin učencev s posebnimi potrebami: otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju, gibalno ovirane otroke, slepe in slabovidne otroke, gluhe in naglušne, otroke z avtističnimi motnjami (ki se vključijo v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ali v enega izmed prilagojenih programov). Naloga referenčne šole je tudi razvoj oblik trajnih izmenjav učencev referenčnih šol in podpornih centrov pri dejavnostih izven obveznega dela programa – glej poglavje 4.7 c.

Vsi vrtci in šole so referenčni vrtci oziroma šole za otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroke z govorno jezikovno motnjo ter dolgotrajno bolne otroke. V vseh vrtcih in šolah je potrebno zagotoviti pogoje za vključevanje in delo z navedenimi skupinami otrok.

V referenčnih vrtcih in šolah se za posamezno skupino OPP zagotovijo naslednje *naloge*: izvajanje ustreznih programov, strokovne delavce ustrezne specialnosti, prostorske in tehnične pogoje. Prav tako so za OPP prilagojene vse dejavnosti vrtca/šole; dnevi dejavnosti (šport, kultura idr), šola v naravi, interesne dejavnosti, vse projektne dejavnosti. Te dejavnosti, prilagojene OPP, se izvajajo skupaj z otroki z značilnim razvojem, torej z drugimi otroki, ki niso opredeljeni kot OPP.

Referenčni vrtci/šole bodo vezani/vezane na strokovne in podporne centre, ki jim zagotavljajo ustrezno strokovno in kadrovske podporo.

Podporni centri

Podporni centri izvajajo prilagojen program in posebni program vzgoje in izobraževanja, lahko pa tudi program z enakovrednim izobražbenim standardom. V navedene programe se usmerjajo otroci s posebnimi potrebami glede na njihove posebne vzgojno izobraževalne potrebe. Tudi otroci z avtistično motnjo se glede na njihove potrebe lahko usmeri v enega izmed navedenih programov.

Druge naloge podpornih centrov so:

- izvajanje strokovne pomoči otrokom/učencem in svetovanja staršem, učiteljem in vzgojiteljem v zvezi z OPP (mobilna specialno-pedagoška služba),

- stalno strokovno izpopolnjevanje strokovnih delavcev za sodelovanje s starši OPP in neposredno delo z OPP ter metodiko individualizacije z uporabo individualiziranega programa,
- organizirati zbirko pripomočkov in drugih didaktičnih gradiv ter skrbeti za njihovo izposajo,
- izvajati dodatno strokovno pomoč (tudi v obliki svetovalne storitve za starše) OPP v vrtcih, ki potrebujejo specializirano strokovno pomoč pred ali med postopkom usmeritve,
- zbirati dokumentacijo o otroku, ki je v postopku usmerjanja,
- pripravljati poročila o otrokovem razvoju z vidika različnih strok,
- izvajati posamezne naloge zgodnje obravnave, kot na primer dodatno strokovno pomoč otroku, svetovanje družini, načrtovanje ključitve v program osnovne šole idr.

Na ravni vrtcev je podporni center eden od vrtcev, ki ima dobro razvito in kakovostno delo v razvojnem oddelku/ih. Prilagojen predšolski program se izvaja le v javnih referenčnih vrtcih in podpornih centrih.

Strokovni center

Naloge strokovnega centra so:

- razvija stroko, metodike, didaktične pristope in specifične pripomočke ter druga učna gradiva,
- na podlagi poročil podpornih centrov in drugih raziskav pripravlja analize stanja na področju VI OPP za določeno skupino ali več skupin OPP ter te rezultate predstavlja in razširja,
- v sodelovanju z drugimi strokovnimi in raziskovalnimi institucijami določi merske instrumente (teste, lestvice) za standardizacijo,
- sodeluje z oddelki oziroma strokovnjaki na univerzah in drugih raziskovalnih institucijah pri razvojnem in raziskovalnem delu,
- podpornim centrom in referenčnim šolam ter vrtcem svetuje in razširja znanja o delu z otroki s posebnimi potrebami in o sodelovanju s starši OPP (v obliki stalnega strokovnega izpopolnjevanja),
- spremlja ustreznost usmeritve v program in izvajanje individualiziranega programa za posamezne učence, pri tem sodeluje tudi s starši OPP,
- sodeluje s timi za zgodnjo obravnavo v zdravstvenih in drugih ustanovah,
- razvija oblike pomoči otroku in družini v okviru zgodnje obravnave za določeno ali več skupin OPP.

Strokovni center ima lahko v svoji sestavi tudi enega ali več podpornih centrov.

V okviru mreže pomoči je treba zagotoviti pravice otrok s posebnimi potrebami na narodno in jezikovno mešanem območjih.

4.4 Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami

Analiza je pokazala pomanjkljivosti sistema usmerjanja OPP in nakazala, da je vzpostavljeni sistem inkluzije treba še izboljševati. Kakovost usmerjanja in vzgojno-izobraževalnega dela z OPP je bistveno odvisna tudi od ustreznih izvedbenih predpisov in kakovostnega izvajanja teh procesov, ki sledi strokovnim in etičnim kriterijem.

Ključno je izboljševanje kakovosti procesa vključevanja otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalni sistem in kakovost vzgoje in izobraževanja OPP tudi z zagotavljanjem kakovostnih procesov usmerjanja OPP, katerih temeljno merilo bo največja otrokova vzgojno-izobraževalna korist.

V nadaljevanju predlagamo nekaj možnih rešitev, s katerimi bi lahko izboljšali procese usmerjanja in vključevanja OPP v VIZ programe.

4.4.1 POMOČ OTROKOM PRED USMERJANJEM IN KREPITEV ŠOLSKE/ VRTČEVSKO SVETOVALNE SLUŽBE

Pri nekaterih učencih bi pravočasna strokovna pomoč učiteljev in šolske svetovalne službe⁶³ lahko odpravila težave in usmeritev morda ne bi bila potrebna. Zato je obstoječe koncepte in dokumente treba konceptualno dopolniti ter prilagoditi tudi za ostale skupine OPP.

Pomoč otroku v šoli v skladu z (dopolnjenim) *Konceptom dela – učne težave* je obvezna. Štirje koraki pomoči morajo biti izvedeni pred usmeritvijo. Njihov namen je, da šola vsakemu otroku, ki potrebuje pomoč, to omogoči čim prej. Šola pomoč otroku evidentira z dokumentacijo, ki jo, če je kljub temu treba pričeti postopek usmerjanja, nujno priloži poročilu šole, ki ga posreduje KUOPP.

Država mora z dodatnimi finančnimi sredstvi zagotavljati dejansko izvajanje teh korakov in v tem okviru vzpostaviti sistem koordinatorjev za delo z učenci s težavami; koordinatorja za učence s težavami ima vsaka šola.

Podobno kot v šolah je treba okrepiti svetovalno službo tudi v vrtcih. Mnogi otroci bi zaradi manjših odstopanj v razvoju v zanj najbolj značilnem obdobju potrebovali intenzivnejšo podporo svetovalne službe v

smislu neposredne pomoči ali v smislu pomoči vzgojiteljem pri ravnanju z otrokom v procesu vzgoje. S tem bi lahko preprečili nadaljnji razvoj težav ter uspešnejše sodelovanje v vrtcu in vključitev v šolo.

Država mora okrepiti delo šolske svetovalne službe z vzpostavljanjem ustreznih pogojev za izvajanje te pomoči.

4.4.2 DODATNA STROKOVNA POMOČ ZA OTROKE Z RAZLIČNIMI POSEBNIMI POTREBAMI V DOLOČENIH PROGRAMIH

Sedanja ureditev ne določa možnosti izvajanja dodatne strokovne pomoči v prilagojenih programih vrtca ali šole in v posebnem programu vzgoje in izobraževanja, čeprav bi jo otroci, ki imajo več različnih posebnih potreb, potrebovali. Otrok z več motnjami je usmerjen v enega izmed prilagojenih programov, praviloma v tistega, ki ga komisija za usmerjanje predlaga glede na njegovo primarno motnjo, za druge motnje ali težave pa nima pravice do pomoči. Otroci z motnjami v duševnem razvoju, ki so na primer hkrati tudi slepi, niso upravičeni do dodatne tiflopedagoške pomoči. S tem nimajo zagotovljenih enakih možnosti kot otroci v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Treba je torej uvesti dodatno strokovno pomoč tudi za otroke, ki imajo več različnih posebnih potreb v prilagojenih programih vrtcev in šol ter v posebnem programu vzgoje in izobraževanja. Ta pomoč se lahko izvaja v obliki pomoči za zadovoljitev posebnih potreb otroka ali pa v obliki svetovanja učiteljem in staršem.

4.4.3 PRAVICA OTROK S SLEPOTO IN GLUHOTO TER NJIHOVIM STARŠEV, DA SE PRED PRVIM USMERJANJEM VKLJUČIJO V SPECIALNOPEDAGOŠKE PROGRAME (V PODPORNIM ALI STROKOVNIH CENTRIH)

Za otroke, pri katerih posebne vzgojno-izobraževalne potrebe izhajajo iz slepote in gluhotе, je pomembno, da jih že pred vstopom v vrtec ali šolo učimo spretnosti prilagojenega vedenja za čim bolj samostojno funkcioniranje v vrtcu, šoli in drugje, čeprav jih bodo te spretnosti poučevali tudi kasneje v referenčnem vrtcu ali šoli. Training socialnih veščin, avditivne percepcije, motorične spretnosti, osnove orientacije itd. v predšolskem obdobju jim bodo omogočile uspešnejšo in hitrejšo vključitev v skupino ter uspešnejše učenje po programu. Zato morajo imeti otroci s slepoto in gluhoto pravico, da so še pred prvim usmerjanjem v program referenčnega vrtca ali šole vključeni v specialnopedagoške programe (rehabilitacijske, kompenzatorne idr.), ki se izvajajo modularno v

podpornih ali strokovnih centrih. V te programe se lahko vključijo tudi starši.

4.4.4 DOLŽNOST VRTCA/ŠOLE O INFORMIRANJU STARŠEV OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Šola ali vrtec podata zahtevek za usmeritev le, če ga ne podajo starši sami. Ob tem zaradi nezadostne obveščeniosti in pomanjkljivega svetovanja lahko starši celo ovirajo postopek usmeritve (z odlašanjem, včasih pa zahtevka ne vložijo). Ker je v Sloveniji izvajanje nekaterih programov VIZ še vedno povezano tudi z lokacijo (drugo šolo ali vrtcem), starši pogosteje želijo, da bi otrok obiskoval redno OŠ ali lokalni vrtec, četudi tako ne dobi ustrezne pomoči oziroma primerne programa VIZ. *Obveznost šole/vrtca je, da starše seznanijo z možnostmi vzgoje in izobraževanja njihovega otroka ter z njihovimi pravicami in dolžnostmi kot staršev OPP. V primeru, da je otrok v zgodnji obravnavi in ne obiskuje vrtca, mora starše seznaniti institucija, ki izvaja zgodnjo obravnavo.*

Vrtec ali šola morata staršem podati celovito informacijo o: a) otrokovem napredku oziroma učnih dosežkih, sposobnostih in ravni prilagojenega vedenja otroka, b) vzgojno-izobraževalnih potrebah otroka, c) značilnostih različnih vzgojno-izobraževalnih programov, č) možnostih za nadaljnjo izobraževanje in zaposlitev, d) pravicah ki izhajajo iz socialnega in zdravstvenega varstva ter drugih pravicah, e) dolžnostih, ki izhajajo iz zakonodaje.

4.4.5 KOMISIJE ZA USMERJANJE: IZBOLJŠEVANJE KAKOVOSTI NJIHOVEGA DELA IN POGOJEV ZA DELO

Število usmeritev, ki jih opravijo posamezne komisije za usmerjanje, vpliva na kakovost izvedbe celotnega postopka usmeritve. Da bi posamezne komisije za usmerjanje lahko kakovostno opravile svoje delo, morajo imeti čas in pogoje za izdelavo kakovostne ocene OPP ter ustreznih predlogov za nadaljnje šolanje OPP.

Člani komisij za usmerjanje imajo odgovorno nalogo ustrezno oceniti otrokove posebne potrebe in ga usmeriti v vzgojno-izobraževalni programu. Preglednost in kakovost njihovega dela ter odgovornost članov komisij se zagotavlja z ustrežno izobrazbo in, če je potrebno, tudi z dodatno predpisanimi pogoji za članstvo v teh komisijah, ki jih predpiše minister, pristojen za šolstvo.

Uvedba strokovnih centrov omogoča tudi vpeljavo *dolžnosti sodelovanja komisij za usmerjanje in vrtca/šole s strokovnim centrom*, ki bi spremljal tako ustreznost usmeritve kot tudi ustreznost obravnave v vrtcu ali šoli. Na podlagi evalvacije obojega bi lahko predlagal spremembe, denimo odpravljanje morebitnih napak ali pomanjkljivosti pri usmeritvi v program, poučevanju v šoli ali obravnavi v vrtcu. Sprememba v primerjavi s sedanjim stanjem je torej tudi ponovna uvedba preverjanja ustreznosti usmeritve.

Postopek spremljanja ustreznosti odločbe o usmeritvi in ustreznosti izvajanja individualiziranega programa bi lahko potekal na naslednji način: po zaključenem postopku usmeritve prejmejo starši in vrtec/šola odločbo in strokovno mnenje, pristojni strokovni center pa obvestilo o usmeritvi. Vrtec/šola dvakrat letno (ob polletju ter ob koncu leta) pošlje poročilo in individualiziran program o spremljanju otroka v strokovni center. Šola ali vrtec lahko v primeru težav prosi podporni center za pomoč pri izbiri ustreznih prilagoditev in metod poučevanja, izvajanju DSP oziroma pomoč pri oblikovanju in evalvaciji individualiziranega programa.

Iz poročila vrtca/šole in individualiziranega programa, ki se nanaša predvsem na napredek otroka na učnem področju in področju prilagojenega vedenja, mora biti razvidno, ali ima otrok ustrezne prilagoditve poučevanja in ali je v ustreznem programu. Če strokovni center na podlagi dokumentacije (po potrebi tudi neposrednega ogleda v vrtcu/šoli ter vpogleda v strokovno mnenje in individualne izvide članov komisij) ugotovi (1) neustreznost prilagoditev in metod dela, predlaga vrtcu/šoli možnosti rešitev za izboljšanje dela z otrokom, če ugotovi (2) neustreznost programa, pa predlaga vrtcu/šoli in staršem, naj podajo zahtevek za novo usmeritev.

Strokovni center o tem napiše poročilo, ki ga pošlje na Center za usmerjanje ZRSŠ. Na ta način strokovni center in Center za usmerjanje ZRSŠ zbirata podatke tako o strokovnem delu komisij kot tudi o ustreznosti izvajanja poučevanja (vzgojnega dela) OPP v vrtcu/šoli.

Zahtevo za uvedbo postopka o novi usmeritvi podajo starši oziroma zakoniti zastopniki OPP. Če ti ne vložijo zahtevka za uvedbo postopka, je za zaščito otrokove koristi nujno, da v najkrajšem možnem času zahtevek poda vrtec ali šola. Potreba po usmeritvi se ugotavlja glede na rezultate polletne ali končne evalvacije individualiziranega programa oziroma če so izčrpane možnosti, ki jih na ravni osnovne šole določa *Koncept dela – učne težave*.

4.4.6 SPREMEMBE V POSTOPKU USMERJANJA

Pri delu komisije za usmerjanje lahko sodelovanje predstavnika vrtca/šole pomembno prispeva k ustrežnejši oceni in s tem k ustrezni usmeritvi otroka. To sodelovanje izboljšuje tudi sodelovanje z vrtcem ali šolo, katere/ga predstavnik v komisiji neposredno pridobi informacije o otroku, ki so koristne za načrtovanje prilagoditev vrtčevskega ali šolskega okolja in postavljanje ciljev v IP. Po drugi strani tudi komisija s takim sodelovanjem pridobi informacije o otrokovem funkcioniranju v šoli, doseženih ciljih in standardih znanja programa, po katerem se otrok izobražuje. Dodatno se glede na vzgojno-izobraževalne potrebe OPP in zahtevnost izvedbe postopka ocene PP v KUOPP vključi tudi tiste strokovnjake, ki lahko pomembno prispevajo k usmerjanju. Zato predlagamo, da v komisiji za usmerjanje poleg članov, ki jih določa sedanja ureditev komisij, obvezno sodeluje predstavnik vrtca/šole, ki pozna otrokovo funkcioniranje v vrtcu/šoli. Komisije za usmerjanje lahko podajo strokovno mnenje tudi v širši sestavi – v komisiji za usmerjanje lahko sodeluje tudi predstavnik centra za socialno delo, kadar je predlagana vključitev v zavod za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

Predlagatelj zahtevka za začetek postopka usmerjanja naj bi skladno z ZUOPP hkrati z zahtevkom priložil strokovno dokumentacijo, kar poleg zdravniških izvidov obsega tudi pedagoško, psihološko, socialno in drugo dokumentacijo. Iz različnih sistemskih razlogov to za predlagatelje (starše) pogosto ni izvedljivo.⁶⁴ Treba je torej sistemsko urediti in določiti sodelovanje strokovnjakov – članov komisij za usmerjanje, strokovnjakov v vrtcih/šolah in strokovnjakov, ki z OPP delajo v zdravstvu. Zato predlagamo, (1) da se izmenjava dokumentacije sistemsko uredi na ravni sodelovanja Ministrstva za šolstvo in šport in Ministrstva za zdravje, ter (2) da se v zakonodaji določi, da starši vselej samodejno prejmejo (interpretirana) strokovna mnenja posameznih članov KUOPP.

Ustreznost usmeritve ali preusmeritve je pogosto odvisna tudi od trajanja postopkov usmerjanja. Po ugotovitvi vrtca/šole ali staršev, da so okoliščine, ki so vplivale na usmeritev, spremenjene (na primer: potreba po več ali manj pomoči, potreba pri zamenjavi programa, po dodatnih ali drugačnih prilagoditvah idr.) je namreč potreben ponoven dolgotrajen postopek usmeritve, zaradi česar usmeritev pogosto ni več ustrezna ali ni več potrebna (je zamujena, otrok je že prešolan ali je zaključil šolanje). Dolgotrajnost postopka usmerjanja je še posebno pereča v predšolskem obdobju, ker otrok ne pridobi dodatne strokovne pomoči pred zaključkom postopka usmerjanja, čeprav bi jo zaradi intenzivnega razvoja že

potreboval. Zato je nujno skrajšanje trajanja postopka usmerjanja. Postopek usmerjanja mora biti zaključen čim prej, najkasneje v 6 mesecih. Država mora poskrbeti za ustrezno kadrovske zasedbo komisij.

Kadar ne gre za spremembo programa in ni potrebna ponovna ocena otrokovih posebnih potreb, je utemeljeno, da Center ZRSŠ, ki vodi postopek, na predlog vlagatelja le dopolni strokovno mnenje in/ali odločbo. Treba je poenostaviti postopek preusmerjanja tako, da ima svetovalec, ki vodi postopek usmerjanja, v določenih primerih skladno s spremenjenimi okoliščinami možnost odločiti brez strokovnega mnenja komisije za usmerjanje. To lahko stori v naslednjih primerih: (1) v primeru prešolanja otroka zaradi selitve lahko odloči o drugi lokaciji šole, ki izvaja enak program kot šola, iz katere se je otrok prešolal; (2) če se iz poročila vzgojno-izobraževalne ustanove ali izjave staršev ugotovi, da se otrok/mladostnik ne šola več oz. je s šolanjem zaključil, lahko odloči, da se postopek usmerjanja zaključi; (3) če je iz ugovora staršev jasno razvidno, da po pravilniku/zakonu sprememba strokovnega mnenja (npr. ugovor na določeno število ur dodatne strokovne pomoči) ni več mogoča, lahko potrdi veljavnost strokovnega mnenja; (4) kadar se pojavi potreba po prilagojenem prevozu v šolo oziroma pri prilagoditvah za izvajanje šolskih dejavnosti izven šole, lahko svetovalec sam odloči o teh prilagoditvah.

Dodatno bi bilo treba poenostaviti postopke tako, da vodja postopka za usmerjanje lahko v določenih primerih poda zahtevo po dopolnitvi strokovnega mnenja, dodatni obrazložitvi ali ponovni obravnavi. To velja v primerih, ko svetovalec, ki vodi postopek usmerjanja, ugotovi, da strokovno mnenje ni dovolj jasno, prepričljivo ali izčrpno obrazloženo. Če svetovalec, ki vodi postopek usmerjanja, dvomi tudi v pravilnost dopolnjenega, dodatno obrazloženega ali ponovno pripravljenega strokovnega mnenja, lahko zahteva, da revizijo strokovnega mnenja opravi komisija druge stopnje. V reviziji lahko komisija druge stopnje strokovno mnenje potrdi, spremeni ali vrne v ponovno obravnavo komisiji prve stopnje.

4.5 Ocenjevanje znanja in prilagojenega vedenja

4.5.1 ŠTEVILČNO IN OPISNO OCENJEVANJE ZNANJA V PRILAGOJENEM PROGRAMU Z NIŽJIM IZOBRAZBENIM STANDARDOM

V prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom se uporablja enak način številčnega in opisnega ocenjevanja kot v programih z enakovrednim izobrazbenim standardom. Pri tem se upošteva standarde znanja, ki jih predpisuje program. Izvajanje NPZ v prilagojenem

programu z nižjim izobrazbenim standardom se izvaja skladno z rešitvami osnovnošolskega programa. Rešitev se nanaša na osnovnošolsko vzgojo in izobraževanje.

4.5.2 OBVEZNO SPREMLJANJE PRILAGOJENEGA VEDENJA OPP V OKVIRU INDIVIDUALIZIRANEGA PROGRAMA (IP)

Obvezno je treba spremljati prilagojeno vedenje OPP v okviru individualiziranega programa (IP). Raven dosežkov na področjih prilagojenega vedenja mora biti razvidna iz sprotne in končne evalvacije IP.

4.5.3 NA VSEH PREIZKUSIH ZNANJA MORAJO UČENCI IZKAZOVATI ZNANJE SAMOSTOJNO, POD POGOJI, KI NE VPLIVAJO NA VELJAVNOST IN ZANESLJIVOST PREIZKUSOV

Preizkusi znanja (v procesu poučevanja ali pri NPZ oziroma maturi) morajo obsegati preverjanje in ocenjevanje ciljev oziroma standardov znanja, ki jih učenci izkazujejo samostojno, pod pogoji, ki ne vplivajo na veljavnost in zanesljivost preizkusov. NPZ, ki upošteva le tiste prilagoditve, ki OPP ne postavljajo v pomembno drugačen položaj od njihovih vrstnikov z značilnim razvojem, namreč omogočajo pomembne in potrebne informacije o stvarnih dosežkih, tako za OPP kot tudi za njihove starše in učitelje.

4.5.4 EVALVACIJA PRILAGODITEV, OPREDELJENIH V PRAVILNIKIH IN NAVODILIH ZA IZVAJANJE NPZ IN MATURE

Nekatere prilagoditve (dodatna pojasnila, preverjanje, pomoč v različnih oblikah potrditve ravnanja v procesu reševanja nalog), ki jih izvajajo specialni pedagogi – pomočniki (spodbujevalci itd.), bistveno posegajo v izvedbo preizkusov znanja in tudi v njihovo vsebino. Ta pomoč lahko privede do naučene odvisnosti od pomoči drugih. Kadar ima OPP tovrstno pomoč pri samem pouku, je treba načrtovati njeno sistematično in postopno ukinjanje, da bi svoje znanje lahko primerno izkazal tudi v stvarnih okoliščinah. Težave lahko povzroči tudi raba določenih pripomočkov (npr. kartončki s postopki reševanja nalog), ki OPP preprečujejo usvojiti ključne postopkovne spretnosti oziroma znanja.

Kadar dosežki v znanju OPP niso skladni z minimalnimi cilji oziroma standardi znanja VIZ programa, je treba proučiti, ali je raven programa VIZ za posameznega učenca res v njegovo korist (ponovno preverjanje ustreznosti usmeritve). Nasprotno jih prilagajanje vrednotenja/

ocenjevanja, ki prikazuje višje/nestvarne dosežke učencev/dijakov s PP, postavlja v neenakopraven položaj pri nadaljevanju izobraževanja zaradi nižjih učnih dosežkov in tudi zaradi neupoštevanja njihovih posebnih VIZ potreb. Pravilniki in navodila za izvajanje NPZ in mature v nekaterih točkah omogočajo tudi toleranco do napak. Tako vrednotenje znanja OPP ovira pri napredovanju in enakovrednem vključevanju v programih s prilagojenim izvajanjem (včasih tudi v prilagojenih programih VIZ, ki imajo enakovreden izobrazbeni standard).

Treba je opraviti analizo prilagoditev vrednotenja oziroma ocenjevanja znanja v okviru NPZ in mature. Prilagoditve vrednotenja znanja v okviru NPZ in mature lahko pomembno vplivajo na same cilje merjenja in posledično na nestvarno ocenjevanje znanja, ki dosežke učencev previsoko oceni, s tem pa vplivajo tudi na izobraževalne standarde v celoti, zato takšne prilagoditve vrednotenja niso dopustne in tudi niso v korist OPP. V teh primerih je treba spremeniti prilagoditve, opredeljene v pravilnikih in navodilih za izvajanje NPZ in mature ter skladno s tem prilagoditve preverjanja in ocenjevanja, ki so zapisane v odločbah o usmeritvi (še posebej, če te niso zakonsko opredeljene). Rešitev se nanaša na osnovnošolsko in srednješolsko vzgojo in izobraževanje.

4.6 Pomen in vsebina individualiziranega programa

- a) Na nacionalni ravni je treba pripraviti izhodišča za izdelavo IP, v katerih bo opredeljeno, kaj naj obsega IP, kako je ta povezan z otrokovimi posebnimi potrebami in kakšen pomen ima za OPP, njihove družine in izvajalce VIZ programov. Te smernice sprejme strokovni svet RS za splošno izobraževanje.
- b) Individualiziran program je načrt individualizacije vzgojno-izobraževalnega in razvojno-rehabilitacijskega dela posameznega otroka oziroma učenca. Je osnovno vodilo učiteljev/vzgojiteljev in staršev pri zadovoljevanju posebnih potreb otroka, prilagojen potrebam posameznega učenca in tako zanj enako pomemben kot učni načrt ali kurikulum za vrtce. Za šolske OPP je cilj IP predvsem opredeliti prilagoditve poučevanja, ki so izražene v ciljnih, skladnih z dosežki OPP na učnem področju in z ravno prilagojenega vedenja, za predšolske OPP v vrtcu pa razvoju kognitivnih procesov in socialne kompetentnosti.

Da bi te cilje dosegli, mora IP obsegati: prilagoditve, metode poučevanja, začetno oziroma izhodiščno raven otrokovega

funkcioniranja (razvojne dosežke, učne dosežke, prilagojeno vednje), temu prilagojene cilje. Strokovna skupina skupaj s starši sprotni preverja napredovanje otroka in skladno s tem v IP prilagaja cilje in prilagoditve poučevanja.

- c) Strokovna skupina za pripravo IP je dolžna sodelovati s starši. Starši imajo prav tako pravico sodelovati v strokovni skupini za pripravo IP.
- č) Za pripravo IP morajo imeti vzgojitelji/učitelji oziroma strokovna skupina za oblikovanje IP dostop do strokovnih mnenj ali poročil posameznih članov komisij.
- d) Za strokovne delavce vrtcev in šol je treba zagotoviti izobraževanja skladno z izhodišči za izdelavo IP.

4.7 Vzgojno-izobraževalni programi in prehajanje med programi

- a) Otroci v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo lahko pri največ dveh predmetih prehajajo na nižjo raven zahtevnosti, vendar ne več kot dva šolska razreda nižje. Rešitev se nanaša na osnovnošolsko vzgojo in izobraževanje.
- b) Ministrstvo za šolstvo, druge institucije, šole in vrtci morajo ustvariti pogoje za prehajanje med posameznimi programi različnih in istih zahtevnosti.

V programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo je pogoj za prehajanje določitev normativa učencev v razredih, kjer to izvajajo, saj števila OPP, ki to obliko potrebujejo, ni mogoče določiti v obliki normativa. Od okoliščin (število otrok v razredih in normativi) je odvisno, ali bo imel OPP modificiran pouk znotraj matičnega razreda ali pa bo OPP fizično prehajal v drugo učilnico – v razred, kjer poteka pouk po učnem programu zanj ustrezne zahtevnosti. Raven učnih ciljev, ki jih bo imel otrok v tem modificiranem programu, opredeli šola, tako da oceni otrokovo znanje – raven učnih dosežkov pri tem predmetu. Pri pouku ima otrok prilagoditve poučevanja (v skladu s svojimi potrebami oziroma napredovanjem), ocenjevanje znanja pa poteka v skladu s standardi in postopki, ki so enaki za vse učence tega razreda. Umestitev v razred torej ustreza otrokovi ravni znanja – učne snovi tega razreda, poučevanje in

ocenjevanje je skladno s standardi znanja tega razreda. V spričevalo OPP se pri predmetih, kjer se ta oblika prehajanja izvaja, vpiše ocena (glede na doseženo znanje) in razred (glede na zahtevnost učne snovi). Pri teh predmetih je razred učenca torej nižji (doseženi standard pri tem predmetu ni enak standardu programa drugih učencev matičnega razreda). Ob zaključku šolanja to vpliva na izbiro srednješolskega programa. OPP s tem spričevalom ne izpolnjuje enakih vpisnih pogojev na sekundarno raven šolanja kot drugi OPP, ki imajo spričevalo enakega standarda pri vseh predmetih.

Pristojno ministrstvo določi pogoje za vpis v sekundarno raven izobraževanja.

- c) Šole/vrtci organizirajo skupne dejavnosti razširjenega programa za otroke iz različnih programov (programi rednega vrtca in šole, prilagojeni programi vrtca in šole, poseben program vzgoje in izobraževanja).

Pogoje za tako prakso naj zagotovijo podporni centri, ki so povezani z nekaj rednimi in referenčnimi osnovnimi šolami ali vrtci in tako izvajajo različne inkluzivne pedagoške dejavnosti za socialno vključenost OPP med vrstnike z značilnim razvojem. Na enak način je to treba zagotoviti tudi predšolskim otrokom ne glede na lokacijo izvajalcev programa.

4.8 Kadrovski pogoji za vzgojno-izobraževalno delo v programih za otroke s posebnimi potrebami

V Zakon o osnovni šoli se zapiše, da v prilagojenem izobraževalnem programu osnovne šole in v posebnem programu vzgoje in izobraževanja lahko poučujejo tudi diplomanti univerzitetnega oz. drugostopenjskega študijskega programa specialne in rehabilitacijske pedagogike.

5 NASTAJANJE ZASNOVE

Področno strokovno skupino za otroke s posebnimi potrebami (PSS PP) je 12. 5. 2009 imenovala Nacionalna strokovna skupina za pripravo *Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (NSS). Zasnovo vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je pripravila v sestavi doc. dr. Stane Košir (predsednik), dr. Valerija Bužan, Mirjana Hafnar, doc. dr. Mojca Lipec Stopar, dr. Marta Macedoni Lukšič, doc.

dr. Lidija Magajna, mag. Matej Rovšek. Red. prof. dr. Ljubica Marjanovič Umek je bila članica PSS PP od imenovanja v maju 2009 do 29. 1. 2011 in ni sodelovala pri oblikovanju objavljenega (končnega) predloga rešitev PSS PP.

Člani PSS PP so na osnovi analize izsledkov domačih in tujih raziskav ter mednarodnih primerjalnih analiz na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ter veljavnih konceptualnih in zakonskih rešitev oblikovali predlog ključnih problematik, ki zahtevajo ponovni razmislek, dopolnitve in posodobitve ali spremembe. Pri obravnavi nekaterih evidentiranih problematik so bili k sodelovanju pri pripravi predlogov rešitev povabljeni zunanji strokovnjaki, ki sicer niso bili člani PSS PP. Pri obravnavi problematike usmerjanja otrok s posebnimi potrebami ter mreže izvajalcev vzgojno-izobraževalnih programov za navedeni problematiki je skupina k sodelovanju povabila Natalijo Vovk Ornik; pri pripravi gradiv in obravnavi vprašanj glede otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami so sodelovali izr. prof. dr. Darja Zorc Maver, izr. prof. dr. Mitja Krajncan, dr. Tomaž Vec; mnenja o predlogu opredelitve skupine otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami so posredovali člani Zbornice kliničnih psihologov Slovenije Peter Janjušević, Vera Slodnjak, dr. Jana Kodrič. Pri pripravi besedila, obravnavi problematike in pri oblikovanju rešitev za skupino nadarjenih otrok, ki je v začetku sodilo v okvire dela PSS PP, je sodelovala doc. dr. Mojca Jurišević, besedilo z rešitvami za nadarjene otroke pa je sedaj objavljeno v ločenem poglavju.

Aprila 2010 je PSS PP na XVIII. izobraževalnih dnevih in državni konferenci na temo Pogled naokoli in naprej – možnosti mednarodnega sodelovanja v vrtcih, šolah, zavodih in organizacijah za usposabljanje, ki sta jo v Zrečah organizirala Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije ter Skupnost organizacij za usposabljanje oseb s posebnimi potrebami v Republiki Sloveniji, udeležencem predstavila evidentirane problematike ter z udeleženci opravila razpravo o dilemah, ki so nastale ob oblikovanju osnutka rešitev. Spomladi 2010 je PSS PP načrtovala in maja 2010 izvedla dve raziskavi. Pripravila je *Vprašalnik o poučevanju otrok s posebnimi potrebami v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*, namenjen ravnateljem in učiteljem osnovnih ter srednjih šol, ki omenjene programe izvajajo, ter staršem otrok, ki so v te programe vključeni. *Vprašalnik o poučevanju otrok s posebnimi potrebami v specializiranih institucijah* so izpolnjevali ravnatelji in učitelji v specializiranih institucijah ter starši otrok, usmerjenih v te institucije.

18. junija 2010 je PSS PP organizirala srečanje z zaposlenimi, ki neposredno delajo z učenci/otroki s posebnimi potrebami, da bi z njimi

razpravljala o problematikah in sistemskih rešitvah, ki zadevajo posamezno skupino usmerjenih učencev.

Novembra 2010 je skupina z vabljenimi strokovnjaki opravila razpravo o osnutku rešitev, na XIX. strokovnem srečanju ravnateljic in ravnateljev osnovnega šolstva pa je osnutek rešitev obravnavala v obliki delavnice.

Osnutek rešitev je decembra 2010 predstavila v kabinetu ministra, januarja 2011 pa je PSS PP z vabljenimi strokovnjaki opravila razpravo o problematiki skupine otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami, skupine otrok čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter o kriterijih za opredelitev teh skupin otrok.

NSS je predloge rešitev na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami prvič obravnavala na seji 16. 3. 2011, dopolnjene predloge rešitev je ponovno obravnavala in sprejela na seji 30. 3. 2011, dopolnitve k rešitvam pa na seji 18. 5. 2011.

PSS PP je osnutek predlogov rešitev usklajevala s PSS za vrtce, PSS za osnovno šolo, PSS za gimnazije, PSS za poklicno izobraževanje in PSS za izobraževanje odraslih.

Recenziji za besedilo sta pripravili red. prof. dr. Majda Schmidt in doc. dr. Majda Končar.

6 VIRI IN LITERATURA

- Allodi, M. W. (2007). Children with Cognitive Disabilities in a Swedish Educational Context: Reflections from a Case Study. *Disability & Society*, 22, št. 6, str. 639–653.
- Analiza in predlog nadgradnje socialnega vključevanja slepih in slabovidnih oseb v sistem vzgoje in izobraževanja: zaključno poročilo CRP »Konkurenčnost Slovenije 2006–2013« (2010). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani. Pridobljeno 15. 2. 2011 na strani: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2010/crp_V5_0429_Rezultat.pdf.
- Early childhood intervention: progress and development 2005–2010 (2010). Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Pridobljeno 15. 2. 2011, na strani: <http://www.european-agency.org/agency-projects/early-childhood-intervention/eci-files/ECI-EN.pdf>.
- Gabrič, A. (1994). Temeljne značilnosti šolske reforme 1953–1962. V: Suštar, B. (ur.), *Šolska kronika: zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 27, št. 3, str. 79–89.
- Harris, J. C. (2006). *Intellectual disability. Understanding its development, causes, classification, evaluation, and treatment*. New York: Oxford University press.
- Jurišič D. B., (2009a). Teoretična izhodišča zgodnje obravnave in izsledki raziskav. V: *Strokovno gradivo 2. posveta na temo življenje oseb z downovim sindromom*. Ljubljana: Sožitje, str. 8–23.
- Jurišič, B. D. (2008). Kako naj starši sodelujejo pri pripravi individualiziranega programa. V: *Rovšek, M. (ur.), Otroci s posebnimi potrebami*. Nova Gorica: Melior, Educa, str. 33–57.
- Jurišič, B. D. (2009b). Kaj o usmerjanju oseb s posebnimi potrebami menijo strokovnjaki v praksi. V: *Defektologija Slovenica/ Specialna in rehabilitacijska pedagogika*, 17, št. 2, str. 15–30.

- Jurišič, B. D. (2010). Sodelovanje staršev pri usmerjanju in šolanju otrok z motnjo v duševnem razvoju. V: Strokovno gradivo 3. posveta na temo življenje oseb z downovim sindromom – usmerjanje otrok z DS in drugih otrok z motnjo v duševnem razvoju. Ljubljana: Sožitje, str. 42–59.
- Jurišič, B. D. (2011). Specialnopedagoška obravnava otrok z avtizmom. Izbrana poglavja iz pediatrije (23). V: Kržišnik, C. in Battelino, T. (ur.), *Pediatrična hematologija in onkologija. Pediatrična endokrinologija. Neonatologija. Pediatrična neurologija. Pediatrična intenzivna terapija. Otroška psihiatrija*. Ljubljana: Medicinska fakulteta, Katedra za pediatrijo, str. 340–356.
- Kavale, K. A. in Flanagan, D. P. (2007). Ability-achievement discrepancy, response to intervention, and assessment of cognitive abilities/processes in specific learning disability identification: toward a contemporary operational definition. V: Jimerson, S. R., Burns, M. K. in VanDerHeyden, A. M. (ur.), *Handbook of response to intervention: the science and practice of assessment and intervention*. New York: Springer Publishing Company, str. 130–147.
- Kavale, K. A. in Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: a critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, št. 3, str. 239–256.
- Kivirauma, J. in Ruoho, K. (2007). Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *International Review of Education*, 53, št. 3, 283–302.
- Kivirauma, J., Klemela, K. in Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion-the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21, št. 2, 117–133.
- Kochhar, C. A., West, L. L. in Taymans, J. M. (2000). *Successful inclusion: practical strategies for a shared responsibility*. New Jersey: Prentice – Hall.
- Kotnik, B. (2010). Med iluzijo in resničnostjo – inkluzija otrok z motnjo v duševnem razvoju: dve sredstvi inkluzije. Pedagoško-andragoški dnevi: Kulture v dialogu. Zbornik referatov. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Krek, J. (ur.) (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Krek, J., Kovač Sebart, M., Kožuh, B., Vogrinc, J., Persak, M. in Volf, B. (2005). Med opisom in številko: rezultati evalvacije zaključnih opisnih ocen (spričeval) prvega in drugega razreda devetletne osnovne šole; analiza mnenj učiteljev in staršev o ocenjevanju znanja. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kvalitativna analiza postopkov usmerjanja (2010). Zavod RS za šolstvo. Interno gradivo. Pripravili Kolbe, Z. in Rogelj, S.
- Letno poročilo o izvedbi zunanjega preverjanja znanja v šolskem letu 2008/2009 (2009). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Letno poročilo o maturi 2009 (2009). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Letno poročilo o maturi 2010 (2010). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Letno poročilo o polklicni maturi 2009 (2009). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Luckasson, R. et al. (2002). *Mental retardation: definition, classification, and systems of supports*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- Magajna, L. (2009). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učnih težav – problemi, modeli in nove usmeritve. Mednarodna znanstvena konferenca: spremembe v sistemu vzgoje in izobraževanja. Zbornik prispevkov. Zalec: Zveza društev pedagoških delavcev (3. in 4. april 2009).
- Magajna, L., Čacinović Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S., Bregar-Golobič, K. in Nagode, A. (ur.) (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čecinović Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M. in Tancig, S. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 15. 2. 2011, na strani: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Ucne_tezave_v_OS_monografija.pdf.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: social contexts*. London: David Fulton Publisher.
- Nacionalno preverjanje znanja: letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2008/2009 (2009). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Nacionalno preverjanje znanja: letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2009/2010 (2010). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Navodila za izvedbo nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli 2009/2010 (2009). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Opara, B. et al. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.
- Polak, A., Pečar, M., Rutar Leban, T., Velkavrh, A., Vršnik Perše, T. in Razdevšek-Pučko, C. (2008). *Raziskava: učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole*. V: Polak, A. (ur), *Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 84–173.

- Poučevanje in učenje s sodobnimi tehnologijami za osebe s posebnimi potrebami (gluhi in naglušni) [2004]. Zaključno poročilo. Nosilec projekta Debevc, M. Več na spletni strani: http://www.mss.gov.si/si/solstvo/razvoj_solstva/razvojno_raziskovalne_studije_crp/izbrani_projekti/.
- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (2006). Uradni list RS, št. 25/2006.
- Pravilnik o dopolnitvi Pravilnika o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (2006). Uradni list RS, št. 60/2006.
- Pravilnik o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli (2005). Uradni list RS, št. 67/2005.
- Pravilnik o načinu izvajanja mature za kandidate s posebnimi potrebami (2010). Uradni list RS, št. 48/2010.
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2003). Uradni list RS, št. 54/2003.
- Primerjalnopravna analiza posebnih organizacijskih oblik v vzgoji in izobraževanju za otroke z motnjami v duševnem razvoju (2004). Odgovorna nosilka Novak, B. Več na spletni strani: http://www.mss.gov.si/si/solstvo/razvoj_solstva/razvojno_raziskovalne_studije_crp/izbrani_projekti/.
- Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviliranih učencev in dijakov: zaključno poročilo v okviru ciljnega raziskovalnega programa Konkurenčnost Slovenije 2006–2013 (2008). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani. Pridobljeno 15. 2. 2011, na strani: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2008/crp_V5_0230_porocilo.pdf.
- Reindāl, S. M. (2008). A social relational model of disability: a theoretical framework for special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 23, št. 2, str. 135–146.
- Rovšek, M. (2009). Stanje na področju vključevanja otrok z motnjami v duševnem razvoju v šolski sistem. *Sodobna pedagogika*, 60 (126), št. 1, str. 350–362.
- Schalock, L. R. (ur.) (1999). Adaptive behavior and its measurement implications for the field of mental retardation. Washington: AAMR American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L. in Luckasson, R. (2004). American association on mental retardation's "definition, classification, and system of supports" and its relation to international trends and issues in the field of intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1, št. 3-4, str. 136–146.
- Shevell, M. (2008). Global developmental delay and mental retardation or intellectual disability: conceptualization, evaluation, and etiology. *Pediatric Clinics of North America*, 55, št. 5, str. 1071–1084.
- Smernice za celostno obravnavo oseb s spektroatističnimi motnjami (2009). Vodja naloge Biserka Davidovič. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje, Sektor za zdravstveno varstvo ogroženih skupin prebivalstva.
- Socialno integracijski vidiki vključevanja otrok s posebnimi potrebami v solo in vrtec (2006). V okviru projekta Analiza organiziranja in izvajanja socialno integracijskih dejavnosti in socialne vključenosti otrok in učencev s posebnimi potrebami v življenje in delo vrtca in šole. Pripravili Lebarič, N., Grum Kobal, D. in Kolenc, J. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 15. 3. 2011 na strani: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/NACIONALNI_PROJEKTI/2006/soc_integ_%20vidiki_Nada.pdf.
- Special Needs Education Country Data (2008). European Agency for Development and Special Needs Education. Pridobljeno 4. 10. 2010, na strani: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-country-data-2008/special-needs-education-country-data-2008>.
- Specifične motnje učenja in pismenost pri mladostnikih in odraslih – mednarodni primerjalni projekt na področju pismenosti: sekundarna analiza mednarodne raziskave pismenosti odraslih (2001). Odgovorna nosilka projekta Magajna, L. Več na spletni strani: http://www.mss.gov.si/si/solstvo/razvoj_solstva/razvojno_raziskovalne_studije_crp/izbrani_projekti/.
- Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli – razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči (2005). Odgovorna nosilka projekta Magajna, L. Več na spletni strani: http://www.mss.gov.si/si/solstvo/razvoj_solstva/razvojno_raziskovalne_studije_crp/izbrani_projekti/.
- Učne težave v osnovni šoli: koncept dela – sprejeto na 106. Seji SSSS, dne 11. 10. 2007 (2008). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 15. 3. 2011, na strani: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Koncept_dela_Ucne_tezave_v_OS.pdf.
- Uvajanje pogojev za inkluzivno šolanje otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami – analiza stanja in predlogi (2004). Nosilka raziskave Novljan, E. Pridobljeno 25. 10. 2010, na strani: http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/razvoj_solstva/razvojno_raziskovalne_studije_crp/.
- Watkins, A. (ur.) (2007). Assessment in inclusive settings. Key issues for policy and practice.

Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

Zakon o maturi, uradno prečiščeno besedilo (2007). Uradni list RS, št. 1/2007.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (1996). Uradni list RS, št. 12/1996.

Zakon o osnovni šoli (2006). Uradni list RS, št. 81/2006.

Zakon o osnovni šoli 1996). Uradni list RS, št. 12/1996.

Zakon o socialnem varstvu – uradno prečiščeno besedilo (2006). Uradni list RS, št. 105/2006.

Zakon o socialnem varstvu (2004). Uradni list RS, št. 36/2004.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP) (2000). Uradni list RS, št. 54/2000.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami: uradno prečiščeno besedilo (ZUOPP-UPB1) (2007). Uradni list RS, št. 3/2007.

Zakon o vrtcih (2005). Uradni list RS, št. 100/05.

Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2006). Uradni list RS, št. 118/06.

Zgodnja obravnava v otroštvu: analiza stanja v Evropi, ključni vidiki in priporočila, zaključno poročilo (2005). Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb.

Pridobljeno 15. 3. 2011 na: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/early-childhood-intervention/ECI-SL.pdf>.

Drugi uporabljeni viri

Booth, T. in Ainscow, M. (2002). Index of inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Code of practice on the identification and assessment of SEN (2001). Pridobljeno na strani: <http://www.teachernet.gov.uk/docbank/index.cfm?id=3724>.

Ebersold, S. in Evans, P. (1997). Special education in France: country briefing. European Journal of Special Needs Education, 12, št. 3, str. 247–272.

Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010; The work programme on the future objectives of education and training systems (2002). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Every Child Matters – ECM (2003). Pridobljeno na strani: <http://www.everychildmatters.gov.uk/čfiles/F9E3F941DC8D4580539EE4C743E9371D.pdf>.

Every Child Matters – next steps (2004). Pridobljeno na strani: <http://www.everychildmatters.gov.uk/čfiles/A39928055378AF27E9122D734BF10F74.pdf>.

Hollenweger, J. in Haskell, S. (ur.) (2002). Quality Indicators in Special Needs Education: an International Perspective. Lucerne: Edition SZH/SPC.

Janželj, L. (2009). Pravni vidiki učnih težav – primeri tujih praks. V: Odkrivanje učencev z učnimi težavami in oblikovanje pomoči: strokovna konferenca. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 12–19.

Lisbon Declaration (2007). European Agency for Development in Special Needs Education. Pridobljeno 7. 7. 2009, na strani: <http://www.europeanagency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education>.

Meijer, C. J. W. (ur.) (2003). Special education across Europe in 2003: trends in provision in 18 European countries. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Miles, S. in Ahuja, A. (2007). Learning from difference: sharing international experience of developments in inclusive education. V: Florian, L. (ur.), The Sage Handbook of special education. London: Sage Publications.

Mittler P. (2005). Working Towards Inclusive Education. London: David Fulton Publisher.

Nacionalno preverjanje znanja učencev v Evropi (2010). Brussels: Eurydice.

National occupational standards for teaching/classroom assistants. Pridobljeno na strani: <http://www.skills4schools.org.uk/downloaddoc.asp?id=86>.

Peacey, N. (2006). Reflections on the Seminar. Presentation given at the Assessment Project meeting, 20 May, 2006. Vienna: European Agency for Development in Special Needs Education.

Peters, S., Johnstone, C. in Ferguson, P. (2005). A disability rights in education model for evaluating inclusive education. London: Taylor & Francis.

Pohlman, C. (2008). Revealing minds: assessing to understand and support struggling learners. San Francisco: Jossey-Bass.

Pollak, D. (ur.) (2009). Neurodiversity in Higher Education. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

Presidency Conclusions of Lisbon European Council (2000). Pridobljeno 9. 7. 2009, na strani: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm.

- Rouse, M. in McLaughlin, M. J. (2007). Changing perspectives of special education in the evolving context of educational reforms. V: Florian, L. (ur.), *The Sage Handbook of special education*. London: Sage Publications.
- Soriano, V., Kyriazopoulou, M., Weber, H. in Grünberger, A. (ur.) (2008). *Young voices: meeting diversity in education*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Special Education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries (2003). European Agency for Development in Special Needs Education. Pridobljeno na strani: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-education-across-europe-in-2003/specialeducationeurope.pdf>.
- The European Agency for Development in Special Needs Education. [Http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-country-data-2008/SNE-Data-2008.pdf](http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-country-data-2008/SNE-Data-2008.pdf).
- The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education (2004). Paris: UNESCO 41.
- Watkins, A. (ur.) (2007). *Assessment in inclusive settings: key issues for policy and practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Evans, J. (2007). *Forms of provision and models of service delivery*. V: Florian, L. (ur.), *The Sage Handbook of special education*. London: Sage Publications.

Opombe

- 1 Gabrič 1994.
- 2 Usposabljanje gluhih in naglušnih otrok v vrtcih se je začelo precej prej: prvi predšolski oddelek za usposabljanje gluhih je bil ustanovljen leta 1930.
- 3 Statistični urad RS.
- 4 Statistični urad RS.
- 5 Kvantitativna analiza postopkov UOPP 2010
- 6 Nekateri učenci v programu s prilagojenim izvajanjem niso imeli pomoči skladne z odločbo o usmeritvi. Na primer, namesto specialnih pedagogov so dodatno strokovno pomoč za odpravo primanjkljajev izvajali razredni ali predmetni učitelji (Kvantitativna analiza postopkov UOPP 2010).
- 7 Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2003).
- 8 Kljub temu, da je bilo v študijske programe za izpopolnjevanje učiteljev za delo z učenci in dijaki s posebnimi potrebami v letih od 1999/2000 do 2008/2009 vključenih 763 udeležencev (Defektološka dokvalifikacija 214, Program za pridobitev specialnopedagoške izobrazbe za učitelje in vzgojitelje otrok z motnjami vedenja in osebnosti 388; Program za izpopolnjevanje vzgojiteljc in vzgojiteljev ter učiteljc in učiteljev za delo z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami 161).
- 9 V obdobju od 2001 do 2008 je bilo naročenih več raziskovalnih projektov na področju vzgoje in izobraževanja OPP (Analiza in predlog nadgradnje socialnega vključevanja slepih in slabovidnih oseb v sistem vzgoje in izobraževanja [2010]; Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila [2008]; Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih /.../ 2008; Specifične motnje učenja in pismenost pri mladostnikih in odraslih /.../ [2001]; Socialno integracijski vidiki vključevanja otrok s posebnimi potrebami v šolo in vrtec [2006]; Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli – razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči [2005]; Poučevanje in učenje s sodobnimi tehnologijami za osebe s posebnimi potrebami (gluhi in naglušni) [2004]; Primerjalno-pravna analiza posebnih organizacijskih oblik v vzgoji in izobraževanju za otroke z motnjami v duševnem razvoju [2004]).
- 10 V raziskavi »Uvajanje pogojev za inkluzivno šolanje otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami – analiza stanja in predlogi« (nosilka raziskave E. Novljan, 2004) so rezultati pokazali: (1) da je usmerjenost OŠ predvsem v akademske vsebine in v zanemarjanje socialno-emocionalnega počutja učencev s PP; (2) da so oblike pomoči učencev s PP v največjem deležu odvisne od učitelja, ki jim nudi pomoč v okviru 0,5 ure na teden; (3) da učenci s PP zelo pozno dobivajo odločbe o usmeritvi; (4) da obstajajo šole brez ustreznih strokovnjakov, ki bi učencem nudili ustrezno pomoč; (5) da se pojavljajo težave pri oblikovanju, izvajanju in evalvaciji individualiziranega programa; (6) da je normativ za inkluzivne razrede previsok; (7) da učitelji porabijo za učence s PP veliko več časa kot za ostale učence in imajo pogosto občutek, da le-te večkrat zanemarjajo.

- 11 Spremembe v Zakonu o spremembah in dopolnitvah Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2006) poudarjajo odločanje na podlagi dokumentacije, nanašajo se na zmanjšanje števila članov komisij, uvedbo skupinskega izvajanja DSP, ukinitve obveznega preverjanja ustreznosti usmeritve itd. Po navedbah predlagatelja je bila racionalizacija porabe finančnih sredstev ključni cilj sprememb.
- 12 Ni ustreznega odpravljanja neenotnosti, do katerega lahko prihaja v njihovem strokovnem delu. Glede na podatke so posamezne KUOPP preobremenjene s številom opravljenih usmeritev, odpravljati bi bilo treba vrzeli svetovalnih storitev staršem pred usmerjanjem, postopkovni del KUOPP se nenehno spreminja itd.
- 13 ZUOPP – UPB1 2007.
- 14 Tak pogoj je denimo koordinirano delovanje MŠŠ, Centra za usmerjanje pri ZRSŠ in šole, ki bi tak program prevzela. Vpeljava prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom v redno šolo je lahko le njihov skupni cilj. Sama šola programa z nižjim izobrazbenim standardom namreč ne more vpeljati, ker nima otrok, umeščenih v skupino otrok z motnjami v duševnem razvoju. Zato je nujna sistemska koordinacija, ki na določenem področju za učence, usmerjene v skupino otrok z motnjo v duševnem razvoju, vpelje izvajanje prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom v redni šoli. Te vpeljave šola brez sodelovanja MŠŠ in Centra za usmerjanje nikakor ne more storiti, ker za to, kot rečeno, sama na sebi nima ustreznih usmerjenih učencev.
- 15 »Vzgojo in izobraževanje po prilagojenih izobraževalnih programih izvajajo šole v rednih oddelkih ali v oddelkih s prilagojenimi programi, šole oziroma podružnice šol, ki so ustanovljene oziroma organizirane za izvajanje teh programov, in zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami« (4. odstavek 16. člena ZUOPP).
- 16 Zavod za šolstvo RS je v letu 2007 začel z izvajanjem projekta »Izvajanje prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom v rednih oddelkih treh osnovnih šol« na treh šolah v Sloveniji. Rezultati projekta še niso javno objavljeni.
- 17 Prehajanje je možno le v razširjeni del kurikuluma. Ni določeno, kakšen je namen prehajanja: ali je namen krepitev socialnih stikov ali so namen boljši izobraževalni učinki. Ob tem ni sistemsko urejenega prevoza med eno in drugo šolo, kadar program, v katerega naj bi OPP prehajal, ni na isti šoli.
- 18 Leta 2010 sta iz prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom v program z enakovrednim izobrazbenim standardom prehajala dva učenca, iz posebnega programa vzgoje in izobraževanja v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom pa je prehajalo 26 učencev. Podatki za prejšnja leta niso razpoložljivi (Kvalitativna analiza postopkov UOPP 2010).
- 19 V analizi stanja uporabljamo terminologijo, kot jo določa veljavni ZUOPP (2000/2007).
- 20 Glej opomba 10.
- 21 Navajamo podatke iz raziskave, izvedene v rednih osnovnih šolah, v okviru katere je vprašalnike vrnilo 80 rednih osnovnih šol, ki imajo otroke s posebnimi potrebami usmerjene v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo: skupaj: 1525 anketirancev (68 ravnatelj, 701 učitelj in 756 staršev). Vzorec je reprezentativen. Vsaka šola je prejela vprašalnik za ravnatelja/ico šole, 15 vprašalnikov za učitelje in 15 vprašalnikov za starše učencev s posebnimi potrebami. Ravnatelje smo prosili, da vprašalnike za učitelje razdelijo učiteljem, ki na šoli poučujejo otroke s posebnimi potrebami, po abecednem vrstnem redu (ne glede na to, kateri predmet poučujejo, v katerem razredu poučujejo ipd.), vprašalnike za starše pa razdelijo staršem učencev s posebnimi potrebami. Povprečna starost anketiranih ravnatelj, je 51,7 let, v povprečju imajo 27,7 let delovnih izkušenj in 8,9 let izkušenj z ravnateljstvom. Povprečna starost anketiranih učiteljev je 40,3 leta, v povprečju imajo 16,5 let delovnih izkušenj. Povprečna starost anketiranih staršev je 39,8 let. Izmed staršev, ki so odgovorili na vprašanje, v katero skupino otrok s posebnimi potrebami njihov otrok sodi, jih je največ, 441 oz. 58,3 % odgovorilo, da sodi v skupino učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, dobra desetina (94 oz. 12,4 %) jih je odgovorila, da njihov otrok sodi v skupino učencev z govorno-jezikovnimi motnjami, slaba desetina staršev (73 oz. 9,6 %) ima dolgotrajno bolnega otroka. Na vprašalnik je odgovorilo tudi 56 staršev (7,4 %), ki imajo gibalno oviranega otroka, 29 staršev (3,8 %), ki imajo gluhega in naglušnega otroka, 29 staršev (3,8 %), ki imajo otroka s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, 9 staršev (1,2 %), ki imajo slepega in slabovidnega otroka ter 8 staršev (1,1 %), ki imajo otroka z motnjami v duševnem razvoju. 18 staršev (2,4 %) ni odgovorilo na vprašanje, v katero skupino otrok s posebnimi potrebami sodi njihov otrok.
- 22 Pred tem ne Zakon o osnovni šoli ne Zakon o vrtcih nista navajala skupin otrok s posebnimi

- potrebami.
- 23 Medicinski model je oprt na motnjo in izvor motnje, ki je opisan z medicinsko diagnozo. Določa, česa otrok/oseba zaradi motnje same v izobraževalnem in socialnem smislu ne zmore (impairment, disability). Tudi trening šibkih področij na primer izhaja iz medicinskega modela (Kochhar, West in Taymans 2000; Reindal 2008).
- 24 Socialni model (social model of disability) pa je osredotočen na potrebe otroka/osebe. Sprašuje se, kaj je treba storiti za čim večji razvoj potencialov OPP (npr. kako je potrebno prilagoditi okolje in način poučevanja za čim boljše učne dosežke, za uspešno vključitev v zaposlitev ter čim bolj samostojno življenje). Motnja sama po sebi tu ni predmet obravnave (Kochhar, West in Taymans 2000; Reindal 2008).
- 25 Finska na ravni zakonodaje opredeljuje naslednje skupine OPP: (1) otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, (2) otroci z zmerno ali težjo motnjo v duševnem razvoju, (3) gluhi otroci, (4) slepi otroci, (5) gibalno ovirani otroci, (6) otroci z avtizmom in Aspergerjevim sindromom, (7) otroci z disfazijo, (8) otroci z čustvenimi in vedenjskimi motnjami, (9) druge motnje. V Franciji opredeljujejo: (1) invalidni otroci (disabled children), (2) otroci z motnjo govora, (3) otroci z zdravstvenimi težavami, (4) mladostniki z izrečenimi sodnimi ukrepi, (5) otroci, ki ne obiskujejo šole, (6) posebej nadarjeni otroci. V Angliji skupine OPP na ravni zakona opredelijo glede na njihove posebne potrebe: (1) kognitivne in učne potrebe (specifične učne težave, lažje [mild] učne težave/motnje, zmerne [moderate] učne težave, težje [severe] učne težave, najtežje in mnogotere [profound and multiple] učne težave), (2) vedenjske, čustvene in potrebe socialnega razvoja (vedenjske, čustvene in socialne težave), (3) komunikacijske in interakcijske potrebe (težave na področju govora, jezika in komunikacije, motnje avtističnega spektra), (4) senzorne in/ali fizične potrebe (motnje vida, motnje sluha, multisenzorne motnje, zmanjšane telesne zmožnosti [physical disability]).
- 26 Shevell 2008.
- 27 Uporaba pojma »prilagojeno vedenje« ni vezana le na skupino otrok z avtističnimi motnjami. Prilagojeno ali adaptivno vedenje (adaptive behavior) določa zmožnost za osebno in socialno neodvisnost v vsakodnevnem življenju. Stopnja prilagojenega vedenja kaže, do katere stopnje je otrok sposoben uresničiti svoj potencial pri prilagajanju na zahteve vzgojno-izobraževalnega, socialnega in zaposlitvenega okolja (Schalock 1999). V slovenski jezik se izraz »adaptive behavior« pogosto prevaja tudi kot »prilagoditvene spretnosti«.
- 28 Jurišič 2011.
- 29 Skladno z Zakonom o socialnem varstvu (2004, 2006) se ti zavodi imenujejo domovi za otroke, ki opravljajo naloge institucionalnega varstva otrok in mladostnikov, prikrajšanih za normalno družinsko življenje.
- 30 Namestitev se izvede na podlagi odločbe centra za socialno delo.
- 31 Podatki ZRSŠ kažejo, da je delež usmeritev oziroma preverjanja usmeritev učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v letih od 2005 do 2009 glede na delež vseh usmeritev 0,59 % (Kvantitativna analiza postopkov UOPP 2010).
- 32 Takšno pomoč učencem z učnimi težavami naj bi šola zagotovila v skladu z dokumentom Učne težave v osnovni šoli: koncept dela (2007). Dokument je oblikovan za učence z učnimi težavami. Uporablja se lahko tudi za nekatere otroke z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi, ki jim moramo prav tako zagotavljati prilagoditve in primerne učne strategije za razvoj potencialov za doseganje ciljev programa z enakovrednim izobrazbenim standardom.
- 33 Zgodnja obravnava v otroštvu /.../ 2005.
- 34 Zgodnja obravnava ne sme biti usmerjena le v otroka (denimo v razvijanje otrokovih spretnosti), ampak tudi v njegovo družino, da bi bil učinek zgodnje obravnave boljši. Številni strokovnjaki poudarjajo, da kakovost odnosa med otrokom in starši v zgodnjem otroštvu pomembno vpliva na otrokov razvoj. Le postopki, pri katerih so otroci dejavni v svojem vedenju, so hkrati tudi postopki, ki krepijo že usvojene spretnosti in tudi spodbujajo usvajanje novih (če so otroci pasivni ali pa odrasli stvari počnejo namesto njih, nimajo pozitivnih učinkov). Podobno vprašljive so obravnave, v katerih morajo starši slediti postopkom, ki jih predpišejo strokovnjaki, in pri tem ne pridobijo znanja, ki bi ga lahko uporabili širše, da bi otrokom zagotovili več priložnosti za učenje (prim. Jurišič 2009a).
- 35 Otroci in mladostniki z zmerno, težjo in najtežjo motnjo v duševnem razvoju so vključeni tudi v socialno-varstvene zavode za usposabljanje, kjer se izvaja šolski program – poseben program vzgoje in izobraževanja po šolski zakonodaji, zavodi pa so v sistemu socialnih izvajalcev.
- 36 Ti otroci so leta 2005 predstavljali 18 %, v letu 2008 pa 20% delež vseh otrok, ki se izobražujejo v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Statistični urad RS).
- 37 Pri ostalih skupinah so bili rezultati ankete naslednji: za dolgotrajno bolne otroke 14,6 %

- učiteljev in 4 oz. 6,3 % ravnateljev; za učence z motnjami v duševnem razvoju 23,9 % učiteljev in 11 oz. 21,5 % ravnateljev; za učence z govorno-jezikovnimi motnjami 10,5 % učiteljev in 1 oz. 1,6 % ravnateljev; za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja 5,3 % učiteljev in 1 oz. 1,5 % ravnateljev; za učence s čustvenimi in vedenjskimi motnjami 14,8 % učiteljev in 9 oz. 16,7 % ravnateljev.
- 38 Pri ostalih skupinah so bili rezultati ankete naslednji: za dolgotrajno bolne 16,8 % učiteljev in 2 oz. 3,2 % ravnateljev; za učence z motnjami v duševnem razvoju 35,9 % učiteljev in 17 oz. 33,3 % ravnateljev; za učence z govorno-jezikovnimi motnjami 18,3 % učiteljev in 10 oz. 15,9 % ravnateljev; za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja 8,7 % učiteljev in 4 oz. 6,3 % ravnateljev; za učence s čustvenimi in vedenjskimi motnjami 19,2 % učiteljev in 9 oz. 17,0 % ravnateljev.
- 39 Kljub temu, da otroci z avtističnimi motnjami v ZUOPP niso opredeljeni kot ena izmed skupin OPP, so mnogi otroci že diagnosticirani in so posledično težave, ki izvirajo iz te motnje, v šoli že prepoznane.
- 40 Kvantitativna analiza postopkov UOPP 2010.
- 41 Ob vpisu septembra 2009 je bilo v 26 vrtcih 46 razvojnih oddelkov, v katere je bilo vpisanih 218 otrok. V redne oddelke vrtcev je bilo vpisanih 639 otrok s posebnimi potrebami. Vir: SURS.
- 42 Večina učiteljev (63,6 %) meni, naj bi se slepi učenci šolali v posebnih šolah, 24,2 % jih meni, da bi se morali šolati v posebnih oddelkih znotraj redne šole, 12,2 % pa jih meni, naj bi se šolali v oddelkih skupaj z ostalimi učenci. Podobnega mnenja so starši, ki v 47,0 % menijo, naj bi se slepi učenci šolali v posebnih šolah, 33,1 % jih meni, naj bi se šolali v posebnih oddelkih znotraj redne osnovne šole, 19,9 % pa jih meni, naj bi se šolali v oddelkih skupaj z ostalimi učenci.
- 43 Večina učiteljev (60,6 %) meni, naj bi se gluhi učenci šolali v posebnih šolah, 25,6 % jih meni, da bi se morali šolati v posebnih oddelkih znotraj redne šole, 13,7 % pa jih meni, naj bi se šolali v oddelkih skupaj z ostalimi učenci. Podobnega mnenja so starši, od katerih jih 44,1 % meni, naj bi se gluhi učenci šolali v posebnih šolah, 36,2 % jih meni, naj bi se šolali v posebnih oddelkih znotraj redne osnovne šole, 19,6 % pa jih meni, naj bi se šolali v oddelkih skupaj z ostalimi učenci.
- 44 Največji delež učiteljev (39,4 %) meni, naj bi se učenci z avtističnimi motnjami šolali v posebnih oddelkih znotraj redne šole, 24,6 % jih meni, da bi se morali šolati v oddelkih skupaj z ostalimi učenci, 36,0 % pa jih meni, naj bi se šolali v posebnih šolah. Tudi starši v največjem deležu (40,9 %) menijo, naj bi se učenci z avtističnimi motnjami šolali v posebnih oddelkih znotraj redne šole, 34,7 % jih meni, naj bi se šolali v oddelkih skupaj z ostalimi učenci 24,4 % pa jih meni, naj bi se šolali v posebnih šolah.
- 45 Čeprav Italije ni med preučevanimi državami, si na tem mestu zasluži omembo. V Italiji so kot posledica gibanja Psihiatrica democratica v 80. letih prejšnjega stoletja ukinili vse specializirane šole, v zadnjih letih pa so se začele razvijati zasebne specializirane šole (Mittler 2000).
- 46 Podatki za leto 2008.
- 47 Kvantitativna analiza postopkov UOPP 2010.
- 48 Kvantitativna analiza postopkov UOPP 2010.
- 49 Osnovo za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj predstavlja Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2003). Kriteriji za opredelitev motenj tu niso usklajeni s sodobnimi sistemi večosnih klasifikacij (Harris 2006) ter koncepti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Kriteriji zato ne omogočajo ustreznega diagnosticiranja, usmerjanje v program pa temelji na opredelitvi primanjkljajev, ovir oziroma motenj (kot posledica diagnoze), ne pa na temelju splošne ocene funkcioniranja in posebnih vzgojno izobraževalnih potreb.
- 50 Od leta 2007 do leta 2010 je v komisijah za usmerjanje sodelovalo 225 strokovnih delavcev (učitelji, vzgojitelji ali socialni delavci), kar znaša približno 1 % vseh usmeritev oziroma preverjanja usmeritve (Kvantitativna analiza postopkov UOPP 2010).
- 51 Štiristopenjski model prepoznavanja oziroma odkrivanja posebnih potreb je začel veljati leta 2002. Prva stopnja: Učitelj prepozna, da ima učenec nižjo raven učnih dosežkov, ima tudi drugačne učne potrebe in tako ne napreduje v skladu s pričakovanji. Učiteljeva dolžnost je, da o tem obvesti starše in koordinatorja za učence s posebnimi potrebami, ki tega učenca vpiše v šolski register učencev s posebnimi potrebami. Koordinator in učitelj v sodelovanju z otrokovimi starši izdelata individualiziran program (IP) za tega učenca. Kasneje koordinator

spremlja napredek učenca in s tem zagotavlja ustreznost programa. Druga stopnja: Če učenec z vsemi temi ukrepi dosega tako raven ciljev, ki pomembno odstopajo od vrstnikov, šola zaprosi za pomoč zunanje strokovne sodelavce. Zunanji strokovni sodelavci lahko sodelujejo pri izdelavi individualiziranega programa, svetujejo pri izbiri ustreznih učnih materialov, strategij poučevanja in dela z učencem itd. Tretja stopnja: Če učenec kljub pomoči zunanjih strokovnih sodelavcev ne napreduje, lahko starši ali šola zaprosijo lokalni šolski urad (LEA) za odločbo o usmeritvi učenca s posebnimi potrebami. LEA oceni posebne potrebe učenca, potrebne podatke pridobi od staršev in šole, pomembno pa je, kakšno razliko pravic in spremembo ciljev pod ravno standardov običajnega programa otroku odločba prinese. Šola mora tudi dokazati, da učenec ni napredoval kljub IP, ustreznim prilagoditvam poučevanja, in zato potrebuje bolj intenzivne oblike podpore in pomoči. Na podlagi teh dokazov se LEA odloči, ali bo začela postopek za pridobitev posebne odločbe o usmeritvi – o tem obvesti starše in šolo. Četrta stopnja: Če LEA meni, da je treba začeti postopek usmeritve (za pridobitev posebne odločbe), pridobi ustrezna mnenja in izvide (dokumentacijo) staršev, zdravstvene službe, psihologa, socialne službe in drugih strokovnjakov. Na podlag te dokumentacije LEA o OPP izda odločbo o usmeritvi, ki obsega program vzgoje in izobraževanja, individualiziran program, določa tudi način in število ur dodatne strokovne pomoči itd.

- 52 Potrebno je tudi proučiti, kateri OPP (ne glede na umestitev v skupino OPP) imajo take posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, da bi bila zanje koristna usmeritev v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom in jim omogočiti to možnost, četudi so njihove intelektualne sposobnosti višje kot pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju, kot na primer pri nekaterih otrocih z avtističnimi motnjami (prim. Smernice za celostno obravnavo oseb s spektroatističnimi motnjami 2009).
- 53 »Kandidatom s posebnimi potrebami, ki so bili v izobraževalne programe usmerjeni z odločbo o usmeritvi, v utemeljenih primerih (poškodbe, bolezni) pa tudi drugim kandidatom, se lahko, glede na vrsto in stopnjo pomanjkljaja, ovire oziroma motnje, prilagodi način opravljanja mature in način ocenjevanja znanja.«
- 54 Podatki, ki se nanašajo na NPZ in maturo so povzeti po: Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2008/2009, 2009/2010; Letno poročilo – splošna matura 2009, 2010; Letno maturitetno poročilo o poklicni maturi 2008, 2009, 2010.
- 55 Utemeljitev rešitev ocenjevanja znanja so zapisane v okviru poglavja o osnovni šoli.
- 56 Za dostop do strokovnega mnenja komisije za usmerjanje šola potrebuje soglasje staršev.
- 57 Leta 2010 sta iz prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom v program z enakovrednim izobrazbenim standardom prehajala dva učenca, iz posebnega programa vzgoje in izobraževanja v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom pa je prehajalo 26 učencev (Kvantitativna analiza postopkov UOPP 2010).
- 58 Pri otrocih, katerih znanje je takšno, da bi bilo potrebno prehajanje pri posameznih predmetih za tri ali več razredov nižji razred, pa je razlika v znanju takšna, da bi bilo treba preveriti ustreznost usmeritve.
- 59 Več oblik pomoči oziroma dobro razvit kontinuum pomoči za OPP ima Finska. Za otroke z nižjimi učnimi dosežki imajo organizirano dodatno strokovno pomoč v povprečju dve uri tedensko (part time special education). Do te pomoči so otroci opravičeni brez usmeritve (Kivirauma 2007). Za učence z večjimi težavami pri učenju, na primer za učence z motnjami v duševnem razvoju, imajo nekatere redne osnovne šole organizirane posebne oddelke (special class), v mreži šol za OPP pa so še vedno organizirane tudi specializirane šole (special schools). Podobno kot v Sloveniji tudi na Finskem beležijo porast učencev, ki so opredeljeni kot OPP. Samo v petih letih – med letom 1998 in 2003 – je delež OPP na Finskem narasel s 3,7 % na 6,2 % celotne populacije učencev. Medtem ko je v specializiranih šolah število OPP v teh letih nekoliko upadlo, se je za polovico povečalo število učencev v posebnih razredih rednih osnovnih šol. To kaže na krepitev mreže šol, ki imajo v svoji sestavi tudi posebne oddelke za OPP (Kivirauma 2006). Podobno kot na Finskem imajo mrežo šol s posebnimi oddelki za OPP organizirano tudi na Švedskem (Allodi 2007). Za ureditev VIZ v Angliji so značilne različne mreže šol na način, da se šole, specializirane za različna področja, na primer za področje kurikuluma in profesionalnega razvoja ali področja VIZ za katero izmed skupin otrok s posebnimi potrebami, povezujejo z drugimi šolami ter jim tako nudijo ustrezno znanje in pomoč oziroma pomoč pri inkluziji te skupine OPP.
- 60 Kotnik 2010.
- 61 V besedilu uporabljamo besedo »otrok«, ki velja tudi za mladostnike in odrasle.
- 62 Ustrezno predšolsko in šolsko okolje v tem kontekstu pomeni ustrezne prilagoditve in poučevanje, ustrezen program ter ustrezno specialnopedagoško in rehabilitacijsko pomoč

OPP glede na naravo njegovih vzgojno izobraževalnih potreb in potreb, katerih zadovoljitev pomeni večjo kakovost njegovega življenja in dela.

- 63 Takšno pomoč učencu naj bi šola zagotovila v skladu z dokumentom Učne težave v osnovni šoli: koncept dela, 2007, vendar je dokument oblikovan le za učence z učnimi težavami. Uporablja se lahko tudi za nekatere otroke z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi, ki jim moramo prav tako zagotavljati prilagoditve in primerne učne strategije za razvoj potencialov za doseganje ciljev programa z enakovrednim izobrazbenim standardom, ne pa tudi za ostale skupine, kot je na primer skupina otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami.
- 64 V zdravstvu vsi strokovni profili nimajo storitev pisanja strokovnih izvidov (spec. pedagog, dipl. psiholog, socialni delavci, delovni terapevti idr.). Tudi timski sestanki z vrtci in šolami niso vrednoteni. Starši tako do dokumentacije ne morejo priti ali pa zanjo prosijo strokovnjake (spec. pedagoge, dipl. psihologe, soc. delavce idr.), ki jim izvid napišejo le, če so to pripravljene narediti. Člani KUOPP imajo kot del svojih storitev opredeljeno tudi pisanje individualnega izvida, vendar teh staršem pogosto ne izročijo (razen v primeru posebne pisne vloge). Kadar vrtec ali šola napoti OPP v zunanjo institucijo (v šoli na primer skladno s 4. korakom Koncepta dela – učne težave), bi morala napisati kratko poročilo o otroku in ga izročiti staršem. To poročilo je namenjeno strokovnjakom v zdravstvu (centrom za duševno zdravje, mentalnohigienskim dispanzerjem itd). Če povzamemo, bi sodelovanje strokovnjakov – članov komisij za usmerjanje, strokovnjakov v šolah/vrtcih in strokovnjakov, ki z OPP delajo v zdravstvu, moralo vključevati pomembno izmenjavo informacij, ki so v korist OPP in v pomoč staršem ter vrtcu/šoli.

Vzgoja in izobraževanje nadarjenih

MOJCA JURIŠEVIČ

KAZALO

1. Izhodišča – analiza stanja v evropskem in nacionalnem kontekstu	331
2. Predlagane rešitve	338
3. Nastajanje zasnove	343
4. Literatura	343

1 IZHODIŠČE – ANALIZA STANJA V EVROPSKEM IN NACIONALNEM KONTEKSTU

Ozaveščenost o pomenu vzgoje in izobraževanja nadarjenih učencev¹ in nacionalni interes, ki iz tega izhaja, je danes v različnih državah vodilna smernica šolskih politik za opredelitev nadarjenosti v vzgojno-izobraževalnem kontekstu. Od tega, kako je pojem nadarjenosti opredeljen, je namreč odvisna metodologija prepoznavanja nadarjenih učencev ter strategija dela z njimi v šoli. Koncept inkluzije, ki se je na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih razvijal vzporedno s področjem vzgoje in izobraževanja učencev s posebnimi potrebami in danes predstavlja vodilno vzgojno-izobraževalno usmeritev sodobne šole, vodi k spoštovanju pravic nadarjenih učencev za njim prilagojeno poučevanje, obenem pa opozarja tudi na sprejemanje odgovornosti nadarjenih učencev do lastnega učenja ter znanja, ne le za osebno, temveč tudi širšo družbeno korist,² saj so »... današnji nadarjeni učenci jutrišnji socialni, intelektualni, ekonomski in kulturni voditelji, zato njihovega razvoja ne gre prepustiti slučaju«. ³

Sodobne mednarodne študije⁴ izražajo določene trende v vzgoji in izobraževanju nadarjenih, ki jih kaže upoštevati pri prepoznavanju nadarjenih učencev ter načrtovanju in izvajanju individualiziranega pristopa med učitelji in nadarjenimi učenci.⁵ V sodobnih mednarodnih študijah je zaznati zelo jasen trend opredeljevanja nadarjenosti, in sicer od strožjih psihometričnih definicij in poudarjanja potencialov učencev, merjenih izključno s testi intelektualnih sposobnosti, k razvojni paradigmi, ki definicijo nadarjenosti (*giftedness*) razširja na sociokulturni kontekst ter poleg intelektualnih sposobnosti izpostavlja učenčeve dosežke, ki implicirajo delo, marljivost in znanje kot pogoje uspešnosti, torej realizirane potenciale, ter tudi nekatere druge, neintelektualne spremenljivke.⁶ Po izsledkih Eurydicove študije⁷ je v evropskih državah takih učencev v povprečju prepoznanih med 3 % in 10 %. Opisanemu splošnemu trendu širšega opredeljevanja nadarjenosti sledi večina evropskih držav, med njimi Avstrija, Belgija (francosko govoreči del), Češka, Danska, Estonija, Francija, Grčija, Irska, Litva, Malta, Španija, Wales in tudi Slovenija, čeprav gre iz dostopnih virov zaključiti, da tudi med temi državami (še) vlada precejšnja terminološka in metodološka neenotnost.⁸

V kontekstu danega diskurza je zanimiva tudi ugotovitev, ki izhaja iz primerjave podatkov mednarodnih raziskav iz leta 2006 in 2009 in kaže na upad števila držav, ki nadarjene učence uvrščajo v skupino učencev s posebnimi potrebami (*special needs*). Tako je iz dokumenta Specific

Educational Measures to Promote all Forms of Giftedness at School in Europe⁹ razvidno, da so nadarjeni uvrščeni v skupino učencev s posebnimi potrebami v devetih evropskih državah (Češka, Estonija, Francija, Grčija, Irska, Slovaška, Slovenija, Škotska, Španija, Portugalska), medtem ko iz dokumenta *Gifted Learners: A Survey of Educational Policy and Provision*¹⁰ izhaja, da je držav, ki še vedno uvrščajo nadarjene v skupino učencev s posebnimi potrebami le pet, poleg Slovenije še Estonija, Francija, Grčija ter le delno tudi Irska, kjer so nadarjeni učenci sicer uvrščeni med učence s posebnimi potrebami, a zanje zakon ne predvideva oziroma ne predpisuje nikakršne prilagoditve. Čeprav to stanje kaže delno razložiti tudi v luči neenotnosti različnih držav glede uporabe termina »posebne potrebe«, gre razlog izpostavljeni ugotovitvi primarno pripisati razumevanju potreb nadarjenih učencev, za razliko od drugih učencev s posebnimi potrebami, ki imajo primanjkljaje oziroma težave pri učenju, v smislu njihovih učnih potencialov oziroma presežkov ter splošne vzgojno-izobraževalne in socialne inkluzivne naravnosti. Potrebe nadarjenih učencev so tako v čedalje več državah (Avstrija, Češka, Danska, Francija, Grčija, Madžarska, Litva, Norveška, Nizozemska, Portugalska, Španija, Švica, Škotska, Wales, Slovenija) poudarjene oziroma upoštevane na zakonodajni ravni; opazen je trend k oblikovanju nacionalnih strategij oziroma edukacijskih politik za delo z nadarjenimi. Na Škotskem tako na primer nadarjene učence obravnavajo kot učence s potrebami po dodatnih spodbudah (*additional support needs*), zato so za delo z njimi oblikovali nacionalno strategijo »Scottish Support Network for Able Pupils«;¹¹ podobna politika je v Walesu prispevala dokument »Meeting the Challenge – Quality Standards in education for More Able and Talented Pupils«,¹² na Nizozemskem »Policy Letter for Stimulating Excellence in Primary Education«, Irskem »Exceptionally Able Students: Draft Guidelines for Students« in v Švici, kjer imajo na ravni konsenza med kantoni v zakonodaji akt, ki obravnava delo z nadarjenimi učenci.¹³

Sodobna paradigma vzgoje in izobraževanja nadarjenih, v kateri je poudarjena razvojnost ter kontekstna pogojenost realizirane nadarjenosti,¹⁴ narekuje kriterije za identifikacijo ter stopnjo inkluzije nadarjenih učencev. Na tem področju sta izjemi Norveška in Švedska, ki izvajata »popolno« inkluzijo, zato na ravni osnovnega šolanja nimata ne posebne opredelitve nadarjenih učencev ne določenega postopka njihove identifikacije. Podobno tudi Ciper, Litva, Malta, Švica ter Škotska nimajo določenih postopkov identifikacije. V večini drugih evropskih držav, kot izhaja iz dokumenta *Gifted Learners: A Survey of Educational Policy and Provision*,¹⁵ pa izvajajo postopek identifikacije nadarjenih učencev, pri čemer uporabljajo več virov ter vrst podatkov; med njimi prevladujejo

diagnostični inštrumenti, ki pa se čedalje pogosteje kombinirajo z drugimi postopki, na primer mnenjem učitelja ali staršev (preglednica 1a). O podobnih izsledkih glede postopkov identifikacije poročajo tudi Freeman idr. (2010); avtorji ugotavljajo, da v različnih državah po svetu kombinirajo različne postopke identifikacije (več kot polovica jih uporablja šest ali več različnih postopkov); najpogosteje se uporablja oceno učitelja (80 %), sledijo učenčeve šolske ocene in testi znanja (62 %), podatki staršev in skupnosti (62 %), testi intelektualnih sposobnosti (54 %), drugi testi (51 %), ocene šolskega psihologa (48 %), učenčevo delo v okviru pouka (45 %) in testi ustvarjalnosti (23 %).

Inkluzija postaja čedalje bolj prisotna v različnih državah,¹⁶ povečuje se skrb za celostni osebni razvoj nadarjenega učenca, ne le za razvoj njegovih sposobnosti, ter za različne skupine nadarjenih učencev. V prvi vrsti se v večini evropskih držav nadarjeni učenci po principu inkluzije šolajo v rednih oddelkih osnovnih šol, pri tem pa se spodbuja različne oblike diferenciacije za individualizirano poglobljanje in spodbujanje učenja znotraj učnega načrta ter obogatitvene programe za razširjanje učenja izven obsega učnega načrta, in sicer z vidika upoštevanja individualnih razlik, ne pa spodbujanja elitizma.¹⁷ Izpostavlja se partnerstvo in demokratične odnose med različnimi udeleženci, ki sodelujejo pri vzgoji in izobraževanju nadarjenih.¹⁸ Natančneje, v 23 evropskih državah (preglednica 1b) so nadarjeni učenci vključeni v redne oddelke osnovnih šol, »mešan« model (med posebnimi in rednimi oddelki) imajo Danska, Nemčija, Madžarska, Nizozemska in Švica, medtem ko imajo na Češkem, Nizozemskem in v Švici posebne oddelke za nadarjene učence znotraj redne osnovne šole; posebne (državne) šole za nadarjene učence imajo Estonci, Madžari in Švicarji, posebne (privatne) institucije za nadarjene učence pa so v Avstriji, na Danskem in v Estoniji; Madžari in Litovci imajo organiziran »mešan« model, in sicer med posebnimi in rednimi osnovnimi šolami.¹⁹ Iz istega vira²⁰ izhaja, da večina držav nadarjenim učencem znotraj rednega izobraževanja ponuja izbirne posebne in/ali dodatne programe; individualizacija je osnova dela z nadarjenimi učenci v 20 evropskih državah, akceleracija – predmetna, razredna – pa se izvaja v 19 evropskih državah, prav tako se pogosto izvajajo dodatni (obogatitveni) programi, svetovanje ter različne oblike diferenciacije. O podobnih izsledkih poročajo tudi Freeman idr. (2010), ko na osnovi mednarodne študije povzemajo trend k inkluzivni vzgoji in izobraževanju nadarjenih; v različnih državah po svetu je namreč najpogostejše šolanje nadarjenih učencev znotraj rednih oddelkov osnovne šole, najpogostejša metoda dela z nadarjenimi pa so obogatitveni programi in različne oblike diferenciacije.

Po evropskih državah je po podatkih Eurydiceove študije²¹ za izobraževanje učiteljev za delo z nadarjenimi učenci različno poskrbljeno; v približno polovici evropskih držav v dodiplomskem izobraževanju prevladuje integrativni pristop (vsebine o nadarjenosti in nadarjenih učencih so vključene v različne predmete), podobno kot v Sloveniji.²² Ponekod, na primer v Nemčiji, na Slovaškem in v Avstriji pa imajo študenti na izbiro poseben predmet z vsebinami o nadarjenih učencih. Kot v Sloveniji je tudi drugod po Evropi poskrbljeno za izobraževanje učiteljev za delo z nadarjenimi učenci v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja; v večini evropskih držav imajo učitelji na razpolago različne seminarje, kjer se lahko dodatno usposobijo za delo z nadarjenimi učenci. Ti so organizirani na državni ravni ali pa jih ponujajo zasebne inštitucije. Izjeme so Malta, Švedska, Norveška, Danska, Grčija, Latvija, Litva, Luksemburg, Finska in Islandija, kjer učitelji nimajo posebnih izobraževanj za delo z nadarjenimi učenci.²³

Preglednica 1a: Pregled po posameznih evropskih državah (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009).

	1	2	3	4									5	6				
				4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7	4.8	4.9		6.1	6.2	6.3	6.4	
Avstrija	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	
Belgija*	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-
Ciper	-	-	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-	+	+	-	-
Češka	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-
Danska	-	-	+	-	+	-	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-
Estonija	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	-
Finska	-	-	-	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+
Francija	+	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	-	-	+	+	-	-	-
Nemčija	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	-
Grčija	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-
Madžarska	-	-	+	+	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	+	+	-	+
Islandija	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-
Irski (VB)	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-
Litva	+	-	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-
Malta	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nizozemska	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-
Norveška	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-
Portugalska	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-
Slovenija	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	-
Španija	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-
Švedska	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Švica	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-
Škotska (VB)	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+
Wales (VB)	+	-	+	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	-

*Francosko govoreči del države;

+ = prisotnost značilnosti; - = odsotnost značilnosti; ÷ = značilnost je delno prisotna.

1 = posebna definicija nadarjenih učencev znotraj šolske zakonodaje;

2 = nadarjeni učenci so uvrščeni v skupino učencev s posebnimi potrebami;

3 = potrebe nadarjenih učencev so poudarjene znotraj šolske zakonodaje;

4 = posebni postopki identifikacije oz. ocenjevanja nadarjenosti - viri: 4.1 = učitelji,

4.2 = starši, 4.3 = učenčevi dosežki, 4.4 = testi intelektualnih sposobnosti, 4.5 = intervju z učencem, 4.6 = diagnostični ocenjevalni postopki, 4.7 = testi potencialnih sposobnosti, 4.8 = testi zmožnosti, 4.9 = učenčev portfolio;

5 = posebno izobraževanje učiteljev za delo z nadarjenimi učenci;

6 = zagovorniki potreb nadarjenih učencev: 6.1 = starši, 6.2 = organizacije za nadarjene učence, 6.3 = organizacije učiteljev, 6.4 = nadarjeni učenci sami;

Preglednica 1b: Pregled po posameznih evropskih državah (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009).

	1						2					3					
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6
Avstrija	+	-	-	-	+	-	l	l	l	l	l	+	+	+	+	+	+
Belgija*	+	-	-	-	-	-	l	n.p.	n.p.	n.p.	l	+	+	+	+	-	+
Ciper	+	-	-	-	-	-	n.p.	n.p.	n.p.	l	l	+	-	+	+	+	+
Češka	+	-	+	-	-	-	l	l	-	l	l	+	+	+	+	+	+
Danska	+	+	-	-	+	-	l	l	l	l	l	+	+	+	-	+	-
Estonija	+	-	-	+	+	-	l	l	0	l	l	+	+	+	+	+	+
Finska	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	l	+	+	+	+	+	-
Francija	+	-	-	-	-	-	l	l	l	l	l	+	+	+	+	+	+
Nemčija	+	+	-	-	-	-	l	l	l	l	0	+	+	+	+	+	+
Grčija	+	-	-	-	-	-	-	-	0	l	-	-	-	-	-	-	+
Madžarska	+	+	-	+	-	+	l	l	l	l	l	+	-	+	+	+	-
Islandija	+	-	-	-	-	-	-	-	l	l	-	-	+	+	-	+	+
Irska (VB)	+	-	-	-	-	-	l	-	-	l	-	+	+	+	+	+	+
Litva	+	-	-	-	-	+	-	-	-	l	l	+	+	+	+	-	-
Malta	+	-	-	-	-	-	l	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+
Nizozemska	+	+	+	-	-	-	-	l	l	-	l	+	+	-	+	+	+
Norveška	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-
Portugalska	+	-	-	-	-	-	l	-	-	l	l	+	+	+	+	+	-
Slovenija	+	-	-	-	-	-	l	n.p.	n.p.	l	0	+	+	+	+	+	-
Španija	+	-	-	-	-	-	0	-	-	l	0	+	+	+	+	+	+
Švedska	-	-	-	-	-	-	n.p.	n.p.	n.p.	n.p.	n.p.	-	-	-	-	-	-
Švica	+	+	+	+	-	-	l	l	l	l	l	+	+	+	+	+	-
Škotska (VB)	+	-	-	-	-	-	l	n.p.	n.p.	l	l	+	+	-	-	-	+
Wales (VB)	+	-	-	-	-	-	0	-	-	l	l	+	+	+	-	+	+

*Francosko govoreči del države;

+ = prisotnost značilnosti; - = odsotnost značilnosti; ÷ = značilnost je delno prisotna.

I = izbirno, O = obvezno, - = ni ponujeno, n.p. = ni podatka.

- 1** = vključenost nadarjenih učencev v vzgojno-izobraževalni proces: 1.1 = šolanje v rednih oddelkih osnovne šole, 1.2 = kombinirani pristop med posebnimi in rednimi oddelki, 1.3 = posebne enote oz. oddelki znotraj redne osnovne šole, 1.4 = posebna šola na državni ravni, 1.5 = posebna šola (akademija, inštitut) na privatni ravni, 1.6 = kombiniran pristop med posebno in redno osnovno šolo;
- 2** = izobraževalna ponudba za nadarjene učence: 2.1 = posebni programi znotraj rednih oddelkov; 2.2 = posebni programi znotraj posebnih enot/oddelkov v redni šoli, 2.3 = posebni programi v posebnih šolah/akademijah, 2.4 = posebni programi izven urnega obsega šole (popoldne, ob sobotah, poletni tabori...), 2.5 = individualizirano poučevanje in učenje znotraj rednih oddelkov (npr. individualizirani programi);
- 3** = kurikularne prilagoditve znotraj rednega šolanja: 3.1 = individualizacija, 3.2 = akceleracija, 3.3 = obogatitveni učni programi, 3.4 = svetovanje, 3.5 = diferenciacija, 3.6 = grupiranje po sposobnostih;

V Sloveniji se v skladu z zakonodajnimi podlagami v zadnjih desetih letih k problemu prepoznavanja in dela z nadarjenimi učenci pristopa bolj sistematično kot v preteklosti,²⁴ in sicer v osnovni šoli na osnovi dokumenta Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999)²⁵ ter v zadnjih treh letih tudi na ravni srednjega izobraževanja.²⁶ V obeh dokumentih je predviden postopek prepoznavanja in dela z nadarjenimi učenci, skladno z Zakonom o osnovni šoli,²⁷ Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja,²⁸ Zakonom o gimnazijah²⁹ ter Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju.³⁰

Preglednica 2: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v osnovnem šolanju po Konceptu: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ (1999).

razred OŠ								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
OPAZOVANJE učencev - značilnosti, potrebe, interesi - INDIVIDUALIZACIJA								
		<ul style="list-style-type: none"> • EVIDENTIRANJE Kriteriji: učni uspeh, izjemni dosežki, tekmovanja, hobiji, mnenje učitelja ali ŠSS 						
		<ul style="list-style-type: none"> • IDENTIFICIRANJE Kriteriji: ocena učitelja, test sposobnosti, test ustvarjalnosti • SEZNANITEV IN MNENJE STARŠEV 						
		<ul style="list-style-type: none"> • INDIVIDUALIZIRANI PROGRAMI (INDEP) 						

Preglednica 3: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v srednjem šolanju po Konceptu vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (2007).

Načini	Letnik			
	1	2	3	4
1. Učenec je že bil identificiran kot nadarjen učenec v osnovni šoli in priloži potrdilo o identifikaciji.	INDIVIDUALIZIRANI PROGRAMI (INDEP)			
2. Odkrivanje nadarjenih učencev po Konceptu.	EVIDENTIRANJE → IDENTIFICIRANJE → SEZNANITEV IN MNENJE STARŠEV → INDEP			
3. Identifikacija na osnovi izjemnega dosežka na državni ali mednarodni ravni.	IDENTIFIKACIJA → SEZNANITEV IN MNENJE STARŠEV → INDEP			

Ugotovitve spremljevalnih analiz Zavoda za šolstvo RS v obdobju uvažanja oziroma izvajanja Koncepta v osnovni šoli (2001/2002, 2004/2005, 2007/2008)³¹ so pokazale,³² da se je z oblikovanjem ter nato z uvajanjem Koncepta v Sloveniji začelo novo obdobje obravnave nadarjenih učencev v osnovni šoli: konceptualno se je poenotil postopek prepoznavanja nadarjenih učencev, delo z nadarjenimi učenci je uvrščeno v letni delovni načrt osnovne šole, izvajajo se individualizirani programi za identificirane nadarjene učence, zakonsko je predvidena organizacija in financiranje dejavnosti za nadarjene učence. Koncept se je v OŠ uvajal postopoma, skladno z uvajanjem devetletne osnovne šole (75 % osnovnih šol je začelo z devetletnim programom leta 2003/2004). Največ šol (26 %) je učence tretjega razreda evidentiralo v šolskem letu 2005/2006, leto kasneje pa učence četrtega razreda (13 % šol); v sedmem razredu pa je bilo največ učencev evidentiranih v šolskih letih 2003/2004 in 2004/2005 (20 % oziroma 22 % šol). Postopek identifikacije je v šolah stekel v časovnem sosedstvu, na večini šol od leta 2004 dalje.³³ Po podatkih ekspertne skupine za vzgojno-izobraževalno delo v osnovnem in srednjem izobraževanju v projektu uvažanja in spremljanja Koncepta na ravni srednjega šolanja sodeluje trinajst gimnazij in devet srednjih šol s strokovnim programom.³⁴

Na tem mestu kaže izpostaviti, da v Sloveniji (še) nimamo empiričnih podatkov, s katerimi bi lahko natančneje razumeli in pojasnili kontekst ter dinamiko dela z nadarjenimi učenci, zato to ostaja eno izmed nacionalno prioritarnih področij v prihodnje. Doslej opravljene spremljevalne analize v okviru Zavoda za šolstvo RS so imele namreč za cilj spremljavo uvažanja in izvajanja Koncepta v OŠ (predvsem njegove organizacijske ravni), zato izven tega obsega tako vsebinsko kot metodološko ponujajo le parcialno sliko stanja obravnave nadarjenih učencev v osnovni šoli. Ugotovitve, ki izhajajo iz omenjenih analiz, in praksa ob prepoznanih dobrih učinkih izvajanja Koncepta v obdobju zadnjih deset let kažejo tudi

na nekatere tehnične in strokovne pomanjkljivosti pri prepoznavanju in delu z nadarjenimi učenci v OŠ, ki jih bo v prihodnje potrebno odpraviti. Med njimi je v ospredju vprašljiva ustreznost instrumentarija za ocenjevanje nadarjenosti, predvsem veljavnost in objektivnost ocenjevalnih lestvic za učitelje (OLNAD07); vprašljiva je tudi kompetentnost učiteljev za ocenjevanje nadarjenosti, individualizacija dela z nadarjenimi učenci ter dolgotrajnost in administrativna zahtevnost postopka identifikacije na račun dejanskega pedagoškega dela.³⁵ Najbolj preseneča visok odstotek identificiranih nadarjenih učencev, v povprečju 26 % nadarjenih učencev v generaciji,³⁶ ki nakazuje problem opredelitve oziroma razumevanja koncepta nadarjenosti, pa tudi dejanskih možnosti in predvsem smiselnosti izdelave in izpeljave tako visokega števila individualiziranih programov. Iz opisanega stanja izhaja potreba po izboljšanju ocenjevalnih lestvic za učitelje (OLNAD07) in dvigu kriterijev za opredelitev oziroma identifikacijo nadarjenih učencev.

2 PREDLAGANE REŠITVE

Rešitve za prepoznavanje in delo z nadarjenimi učenci v osnovni in srednji šoli izhajajo iz zaznanih pozitivnih učinkov uvajanja in izvajanja Koncepta: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, izkušenj s šolanjem nadarjenih učencev v nižji glasbeni šoli ter v športnih in različnih umetniških gimnazijskih programih in dobrih praks iz različnih evropskih držav, kot je bilo predstavljeno v uvodnem delu besedila. Za optimalno uresničitev navedenih rešitev so nujno potrebne določene spremembe na zakonodajni in sistemski ravni, ki so v besedilu navedene kot podporne rešitve.

Temeljni cilj prepoznavanja in dela z nadarjenimi učenci

Temeljni cilj prepoznavanja in dela z nadarjenimi učenci v osnovni in srednji šoli je prilagajanje vzgojno-izobraževalnega procesa potrebam nadarjenih učencev ter skrb za njihov celostni osebnostni razvoj, da bi lahko čim boljše razvili in realizirali svoje potenciale. Nadarjenost se spodbuja in razvija na tistih področjih, ki so povezana z učnim razvojem učencev v osnovni in srednji šoli, prav tako pa tudi v kontekstu partnerstva z drugimi vzgojno-izobraževalnimi institucijami, v kolikor so te povezane s spodbujanjem potencialov nadarjenega učenca.

Opredelitev – kdo so nadarjeni učenci

Nadarjeni učenci so po določenih nacionalnih kriterijih visoko nadpovprečni učenci in jih je v populaciji do 10 %. Nadpovprečnost se ocenjuje

glede na dosledne dosežke teh učencev na intelektualnem, ustvarjalnem, učnem (jezikovnem, matematičnem, družboslovnem, naravoslovnem, tehniškem), umetniškem (glasbenem, likovnem, dramskem, literarnem ...) in telesno-gibalnem oziroma športnem področju.

Nadarjene učence je treba obravnavati kot samostojno skupino učencev, ki ima na področju učenja izjemne potenciale oziroma dosežke, ki upravičujejo individualizirane prilagoditve v okviru osnovnega in srednjega šolanja. Nadarjene učence je zato smiselno izločiti iz dosedanje opredelitve učencev s posebnimi potrebami,³⁷ saj nadarjeni učenci, v nasprotju z drugimi skupinami učencev po tej opredelitvi, na področju učenja nimajo primanjkljajev oziroma težav. Izjema so nadarjeni učenci s posebnimi potrebami, denimo nadarjeni učenci s specifičnimi učnimi težavami, vedenjsko problematiko, kronično boleznijo ali drugi. Nadarjeni učenci potrebujejo drugačne vrste prilagoditev od drugih skupin učencev s posebnimi potrebami in jim je zato v okviru šolskega dela treba posvetiti dovolj časa in pozornosti, kar pa je na osnovi sedanje opredelitve v okviru dela z učenci s posebnimi potrebami za učitelje velikokrat težje ali popolnoma neizvedljivo.

Prepoznavanje nadarjenosti v osnovni in srednji šoli

Prepoznavanje nadarjenosti pri učencih se v osnovni šoli od četrtega razreda naprej izvaja sistematično, po zgledu tristopenjskega modela odkrivanja nadarjenih učencev,³⁸ in sicer kot (1) evidentiranje, (2) identifikacija in (3) pogovor s starši. V srednji šoli se postopek prepoznavanja izvaja enako kot v osnovni šoli, če učenec že v osnovni šoli ni bil identificiran kot nadarjen; učenec srednji šoli priloži ustrezno potrdilo o identificirani nadarjenosti.

Prepoznavanje nadarjenosti je fleksibilen postopek v smislu procesne diagnostike (spremljanje učencev) in poteka na podlagi različnih virov in vrst podatkov: testov sposobnosti, ocenjevalnih lestvic za učitelje in/ali ekspertnih ocen ter izjemnih dosežkov učencev.

Pri prepoznavanju nadarjenih učencev je treba posebno pozornost nameniti učencem iz drugega kulturnega in/ali jezikovnega okolja, učencem iz družin s socialno problematiko ter učencem s posebnimi potrebami, kajti nadarjenost teh učencev pogosto ni uresničena ali pa je prikrita, zato jo je toliko težje prepoznati.

Prilagajanje vzgojno-izobraževalnega dela potrebam nadarjenih učencev
Prilagoditve za nadarjene učence se izvajajo fleksibilno – sledijo

identificiranim značilnostim oziroma področju/področjem nadarjenosti pri posameznem učencu ter se izvajajo skladno z načeli in cilji vzgojno-izobraževalnega dela v okviru redne osnovne in srednje šole. Prilagoditve so dveh vrst: organizacijske in vsebinske; načrtujejo in dokumentirajo se v individualiziranem učnem programu za posameznega identificiranega nadarjenega učenca.

Cilj organizacijskih prilagoditev je prilagajanje šolskih obveznosti zaradi odsotnosti nadarjenega učenca od pouka, če jih zaradi svoje nadarjenosti oziroma aktivnosti potrebuje, denimo v primeru odsotnosti zaradi treningov, vaj, tekmovanj ali obveznosti v drugih vzgojno-izobraževalnih institucijah, v kolikor te nadarjenim učencem nudijo ustrežnejše pogoje dela kot šola oziroma obstoječi okvir vzgojno-izobraževalnega dela pri posameznih šolskih predmetih.

Cilj vsebinskih prilagoditev je prilagajanje učnih vsebin in metod razvoju mišljenja, učnih strategij, znanja in interesov nadarjenih učencev ter spodbujanje njihove učne motivacije, bodisi v obliki notranje, fleksibilne ali delne zunanje diferenciacije bodisi v obliki prilagojenih individualnih in skupinskih aktivnosti v okviru razširjenega programa šole (dodatni pouk, priprava na tekmovanja, raziskovalni tabori, programi za osebni razvoj, ekskurzije, projekti, umetniške kolonije...). Možne so tudi druge vrste prilagoditev, če so smiselne za posameznega nadarjenega učenca, na primer predmetna ali razredna akceleracija.

Pri načrtovanju in izvajanju prilagoditev je treba posebno pozornost nameniti nadarjenim učencem iz drugega kulturnega in/ali jezikovnega okolja, družin s socialno problematiko ter nadarjenim učencem s posebnimi potrebami (t. i. dvojno izjemnim učencem), pri čemer naj prilagoditev, če je to le mogoče, primarno izhaja iz identificirane nadarjenosti, saj ima ta ob učenčevih težavah pomembno preventivno in kompenzacijsko vlogo za osebni razvoj (učna samopodoba, interesi, cilji ...).

Vsebinske prilagoditve se praviloma izvajajo v času in obsegu pouka oziroma od tega bistveno ne izstopajo, če za to ne obstajajo utemeljeni razlogi (npr. tabor, tekmovanje, ekskurzija).

Koordinatorstvo dela z nadarjenimi učenci na šoli

Vsaka šola ima koordinatorja za delo z nadarjenimi učenci, ki organizira in usklajuje različne postopke in dejavnosti, povezane z vzgojo in izobraževanjem nadarjenih: izobraževanje učiteljev na šoli, seznanjanje staršev in širše skupnosti s problematiko nadarjenosti, prepoznavanje

nadarjenih učencev, načrtovanje in spremljanje izvajanja individualiziranih programov, evalvacija dela z nadarjenimi učenci na šoli, sodelovanje z drugimi koordinatorji na šoli (npr. kulturno-umetniškimi ali športnimi) ter usklajevanje na šolski, lokalni in nacionalni ravni.

Kompetentnost učiteljev

Inkluzivni pristop na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih učencev zahteva od učiteljev najvišjo stopnjo strokovne usposobljenosti za prepoznavanje in individualizirano vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci. Učitelji lahko dodatno kompetentnost v smislu poglobljanja in/ali specializacije določenih znanj za delo z nadarjenimi učenci razvijajo v različnih programih stalnega strokovnega izobraževanja in/ali si jih pridobivajo na različnih ravneh univerzitetnega študija.

Spremljanje in evalvacija učinkov dela z nadarjenimi učenci

Kakovostna vzgoja in izobraževanje nadarjenih učencev zahteva spremljanje in evalvacijo učinkov metodologije prepoznavanja in dela z nadarjenimi učenci, na osnovi katere se načrtuje potrebne izboljšave in/ali spremembe. Notranjo evalvacijo izvaja šola in je predvidena v letnem delovnem načrtu šole, zunanja evalvacija pa poteka periodično na nacionalni ravni.

Varovanje osebnih podatkov

Dokumentacijo evidentiranih in identificiranih učencev vodi in hrani šolska svetovalna služba.

2a Predlogi za podporne rešitve

- Pripraviti je treba nacionalno strategijo za delo z nadarjenimi učenci na področju vzgoje in izobraževanja, v kateri se izpostavi ključne smernice in načela inkluzivnega pedagoškega pristopa z nadarjenimi vzdolž vzgojno-izobraževalne vertikale.
- Pripraviti je treba pravilnik za prepoznavanje in delo z nadarjenimi učenci ter tako zagotoviti »legitimnost« konceptualnih in strokovnih podlag.
- Na državni ravni je treba ustanoviti strokovno telo, ki bo koordiniralo in spodbujalo izvajanje nacionalne strategije za prepoznavanje in delo z nadarjenimi učenci ter bo medresorsko povezano (šolstvo, znanost, kultura, delo, gospodarstvo ...).³⁹
- Spodbuditi je treba raziskovanje na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih, predvsem na nacionalni ravni, pa tudi

mednarodno, s ciljem boljšega razumevanja nadarjenih učencev in dela z njimi v danem sociokulturnem kontekstu ter dodatnega spodbujanja nadarjenosti pri učencih.

- Spodbuditi in podpreti je treba izobraževanje učiteljev in koordinatorjev za delo z nadarjenimi na šoli za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci; poleg samostojnih predmetov s področja vzgoje in izobraževanja nadarjenih na vseh treh ravneh visokega šolanja na pedagoških študijskih programih je treba spodbuditi tudi različne oblike permanentnega strokovnega izobraževanja ter strokovnih izmenjav učiteljev.
- Spodbuditi je treba ozaveščenost širšega in ožjega socialnega okolja o pomenu spoštovanja človekovih pravic oziroma načel demokratičnosti, avtonomnosti in enakih možnosti, predvsem pravice do izobraževanja nadarjenih učencev ne glede na stopnjo izobraževanja; v ospredju je tako ustrezno prepoznavanje posebnosti učencev (nasproti zanemarjanju, izogibanju ali podcenjevanju posebnosti) kot tudi pedagoško delo z njimi (v smislu individualizacije, ne pa stigmatizacije ali elitizacije) – vizija je razvoj vrednotnega sistema ali »kulture spodbujanja potencialov«, ki optimalno spodbuja učni razvoj različnih učencev ter nadarjenost na ravneh različnih javnosti razume kot osrednje gibalno družbenega napredka.
- Popularizirati je treba partnerstvo med različnimi institucijami – šolami, družinami, lokalno skupnostjo in/ali drugimi organizacijami oziroma ustanovami (športne, kulturne, tehniške ...) ter visokošolskimi zavodi pri pripravi in izvajanju individualiziranih programov za nadarjene učence, ki bi časovno in vsebinsko razbremenili tako učitelje kot tudi nadarjene učence in hkrati še povišali smiselnost oziroma življenjskost prilagoditvenih programov (npr. razpis projektov).
- V Zakon o osnovni šoli, Zakon o gimnazijah (1996, 42. člen) in Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (1996, 79. člen) je med vodenje zbirk podatkov treba uvrstiti tudi dokumentacijo o identificiranih nadarjenih učencih.
- Šolam je treba zagotoviti dodatna finančna sredstva in druge načine podpore za delo z nadarjenimi učenci, in sicer za izvajanje prilagojenih individualnih in skupinskih dejavnosti ter za kadrovske rešitve v zvezi s koordinatrstvom. Prav tako je treba finančno podpreti različne ustanove, v katerih se nadarjeni učenci lahko ustrezno dodatno izobražujejo in/ali usposablajo.

3 NASTAJANJE ZASNOVE

Besedilo je pripravila doc. dr. Mojca Juriševič. Konzultenti pri pripravi besedila so bili: prof. dr. Drago Žagar, Filozofska fakulteta UL, dr. Martina Ozbič, asist., Pedagoška fakulteta UL, mag. Gordana Rostohar, asist., Gimnazija Brežice, Dorotea Kralj, spec. supervizije, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Koper.

NSS je besedilo potrdila na 18. seji 23. 3. 2011.

Besedilo je bilo pripravljeno v okviru projekta Analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu, ki je sofinanciran s strani Evropske unije iz Evropskega socialnega sklada in Ministrstva RS za šolstvo in šport.

4 LITERATURA

- Armstrong, A. C., Armstrong, D. in Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy and practice*. Los Angeles, CA: Sage.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bezić, T. (2009). Poročilo o analizi stanja o identificiranih nadarjenih učencih devetih razredov OŠ za šol. leto 2008/2009 in 2007/2008. Ljubljana: Ekspertna skupina za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi, Zavod RS za šolstvo.
- Bezić, T. in Deutsch, T. (2008). Analiza uresničevanja koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v OŠ – identificirani nadarjeni v devetem razredu osnovne šole: Poročilo o anketni raziskavi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Freeman, J., Raffan, J. in Warwick, I. (2010). *Worldwide provision to develop gifts and talents: An international survey*. Research report. Pridobljeno 18. 10. 2010, na strani: <http://www.digimaxhost.co.uk/~joan/pdf/towereport.pdf>.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Gifted learners: A survey of educational policy and provision*. Odense. Pridobljeno 18. 10. 2010, na strani: <http://www.tehetsegpont.hu/dokumentumok/gifted.pdf>.
- Eurydice (2006). *Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe*, Working document. Brussels. Pridobljeno 2. 7. 2009, na strani: http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/082EN/082EN_005_SUM.pdf.
- Hymer, B. in Michel, D. (2002). *Gifted and talented learners. Creating a policy for inclusion*. London: David Fulton.
- Juriševič, M. (2009). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v šoli: stanje in perspektive. *Psihološka obzorja*, št. 18, str. 153–168.
- Juriševič, M. (2010). Koliko nadarjenih zmore Slovenija? – Okrogla miza. V: Musil, B. in Pavšič, M. (ur.), VI. kongres psihologov Slovenije z mednarodno udeležbo, Rogaška Slatina, 29. september – 2. oktober 2010. Povzetki prispevkov. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije, str. 58.
- Kaufman, S. B. in Sternberg, R. J. (2008). *Conceptions of giftedness*. V: Pfeiffer, S. I. (ur.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational theory, research, and best practice*. New York, NY: Springer, str. 71–92.
- Koncept za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ (1999). Pridobljeno 3. 7. 2009, na strani: http://www.zrss.si/pdf/SSD_nadarjeni%20koncept.pdf in http://www.zrss.si/doc/SSD_SSD_SSD_Nadarjeni%20operacionalizacija%20koncepta.doc.
- Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (2007). Pridobljeno 3. 7. 2009, na strani: <http://www.zrss.si/doc/>

- SSD_KONCEPTNADSREDNJEmareco7INF.doc in http://www.zrss.si/doc/SSD_SrednjeNADoperacmaro7INF.doc.
- Monks, F. J. in Pfluger, R. (2005). Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective. Pridobljeno 7. 1. 2011, na strani: http://www.bmbf.de/pubRD/gifted_education_21_eu_countries.pdf.
- Montgomery, D. (2006). Double exceptionality: gifted children with special educational needs – what ordinary schools can do to promote inclusion. V: Smith, C. M. M. (ur.), Including the gifted and talented: Making inclusion work for more gifted and able learners. London: Routledge, str. 176–191.
- Razdevšek-Pučko, C. in Jurišević, M. (2007). Izobraževanje učiteljev za delo z nadarjenimi učenci. Predavanje na 3. srečanju predstavnikov držav regionale na temo Edukacija nadarjenih učencev in dijakov – Izobraževanje učiteljev in financiranje programov. Brdo pri Kranju.
- Robinson, W. in Campbell, J. (2010). Effective teaching in gifted education: Using the whole school approach. London: Routledge.
- Smith, C. M. M. (2006). Principles of inclusion: Implications for able pupils. V: Smith, C. M. M. (ur.), Including the gifted and talented: Making inclusion work for more gifted and able learners. London: Routledge, str. 3–22.
- Zakon o osnovni šoli (1980). Uradni list RS, št. 5/1980.
- Zakon o osnovni šoli (1996). Pridobljeno 2. 7. 2009, na strani: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis_ZAKO448.html.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Pridobljeno 25. 11. 2010, na strani: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200054&stevilka=2496>.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996). Pridobljeno 25. 11. 2010, na strani: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro5/predpis_ZAKO445.html.
- Zakon o gimnazijah (1996). Pridobljeno 25. 11. 2010, na strani: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199612&stevilka=571>.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (1996). Pridobljeno 25. 11. 2010, na strani: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199612&stevilka=568>.
- Žagar, D. (2006). Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli: zakaj tako. V: Bezić, T. idr. (ur.), Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno izobraževalno delo z njimi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 10–19.

Spletni viri

- 1 Learning and Teaching Scotland (LTS) [2004]. Scottish Network For Able Pupils – Guidance for addressing the needs of highly able pupils. Pridobljeno 7. 1. 2011, na strani: http://www.ltscotland.org.uk/publications/s/publication_tcm4623165.asp.
- 2 Meeting the challenge: Quality Standards in Education for More Able and Talented Pupils (2008). Pridobljeno 7. 1. 2011, na strani: <http://new.wales.gov.uk/pubs/circulars/2008/meetingthechallenge/meetingthechallengee.pdf;jsessionid=B9TzJ4vMnmsdInWwlzvdhhvQ5hFN32QtQQpGdKvsbk7qYy9mLb!2101391267?lang=en>.
- 3 Curriculum Provision for Exceptionally Able Students: Report of a CIDREE collaborative project (2010). Pridobljeno 7. 1. 2011, na strani: http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Inclusion/Special_Educational_Needs/Exceptionally_Able_Students/Curriculum_Provision_for_Exceptionally_Able_Students_CIDREE_Project_1.pdf.
- 4 Nadarjeni – koncept in operacionalizacija koncepta, ocenjevalna lestvica, INDEP. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 7. 1. 2011, na strani: <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=7&pID=37&rID=1412>.

Opombe

- 1 Pojem »učenec« je v besedilu uporabljen za učence v osnovni in srednji šoli.
- 2 Armstrong idr. 2010; Smith 2006.
- 3 Campbell idr. 2004, cit. v Robinson in Campbell 2010, str. 8.
- 4 Eurydice 2006; European Agency for Development in Special Needs Education 2009; Freeman idr. 2010; Monks in Pfluger 2005.
- 5 Robinson in Campbell 2010.
- 6 Kaufman in Sternberg 2008.
- 7 Eurydice 2006.

- 8 Eurydice 2006; European Agency for Development in Special Needs Education 2009.
- 9 Eurydice 2006.
- 10 European Agency for Development in Special Needs Education 2009.
- 11 Spletni vir 1.
- 12 Spletni vir 2.
- 13 Spletni vir 3.
- 14 Feldhusen 1998; Feldman 2000; Gagne 2005; Monks 1992; Tannebaum 1986; vse po Kaufman in Sternberg 2008.
- 15 European Agency for Development in Special Needs Education 2009.
- 16 Freeman idr. 2010.
- 17 Hymer in Michael 2002.
- 18 Montgomery 2006.
- 19 European Agency for Development in Special Needs Education 2009.
- 20 Preglednica 1b.
- 21 Eurydice 2006; tudi v European Agency for Development in Special Needs Education 2009.
- 22 Razdevšek Pučko in Jurišević 2007.
- 23 Eurydice 2006.
- 24 Zakon o osnovni šoli 1980; Bela knjiga 1995.
- 25 Koncept je bil potrjen na 25. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje (1999).
- 26 Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju 2007. Koncept je bil potrjen na 100. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje (2007).
- 27 ZOsn 1996, in sicer 2., 11., 12., 40. in 79. člen.
- 28 ZOFVI 1996, in sicer 2., 11., 61. in 81. člen.
- 29 ZGim 1996, in sicer 2., 10. in 24. člen.
- 30 ZPSI 1996, in sicer 3. člen.
- 31 Po Jurišević 2009.
- 32 Za uvajanje oziroma izvajanje Koncepta v srednjem šolanju (še) ni bila opravljena spremljevalna analiza.
- 33 Prim. Bezić in Deutsch 2008.
- 34 Spletni vir 4.
- 35 Jurišević 2009, 2010.
- 36 Bezić 2009.
- 37 ZOsn 1996, 11. člen; ZGim 1996, 10. člen, ZPSI 1996, 10. člen.
- 38 Postopek prepoznavanja nadarjenih učencev je leta 1999 pripravila Delovna skupina za pripravo koncepta dela z nadarjenimi učenci, ki ji je predsedoval dr. Drago Žagar (Žagar 2006).
- 39 Vrzel na področju dela z nadarjenimi na nacionalni ravni v Sloveniji se kaže tudi na področju mednarodnega sodelovanja; tako denimo iz vseh štirih v besedilu uporabljenih mednarodnih raziskav (Eurydice 2006; European Agency for Development in Special Needs Education 2009; Freeman idr. 2010; Monks in Pfluger 2005) izhaja, da so bili podatki za Slovenijo posredovani iz različnih in različno verodostojnih virov, saj ponekod pomembno odstopajo od dejanskega stanja.

Vzgoja in izobraževanje na narodno mešanih območjih v Sloveniji

SONJA NOVAK LUKANOVIČ
NIVES ZUDIČ ANTONIČ
ŠTEFAN ISTVÁN VARGA

KAZALO

1. Uvod	349
2. Vzgoja in izobraževanje na narodno mešanih območjih v Sloveniji – predstavitev modelov	350
3. Pregled raziskav	357
4. Rešitve	361
5. Nastajanje zasnove	364
6. Literatura in viri	365

1 UVOD

Vzgoja in izobraževanje na narodno mešanih območjih v Sloveniji je sestavni del sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Modela vzgoje in izobraževanja, ki sta vzpostavljena na narodno mešanem območju v Prekmurju in Slovenski Istri, sta zasnovana kot podlaga za uresničevanje enakopravnega položaja madžarske in italijanske narodnosti, njenega jezika in kulture. Izobraževalna modela predstavljata dve izvedbeni različici dvojezičnega izobraževalnega modela, ki poleg splošnih izobraževalnih ciljev zasledujeta še posebne izobraževalne in socializacijske cilje.

Modela se razlikujeta predvsem glede jezikovne organizacije pouka. Medtem ko pouk na šolah v Slovenski Istri poteka v enem jeziku, in sicer na šoli s slovenskim učnim jezikom v slovenskem, na šoli z italijanskim učnim jezikom pa v italijanskem, so šole na narodno mešanem območju Prekmurja dvojezične, to pomeni, da pouk poteka v dveh jezikih, slovenščini in madžarščini. Poleg tega učenci iz obeh jezikovnih skupnosti, slovenske in madžarske, prisostvujejo dvojezičnemu pouku v jezikovno heterogenih oddelkih.

Vzgoja in izobraževanje v vrtcih in šolah z italijanskim učnim jezikom in v dvojezičnih vrtcih in šolah na narodno mešanem območju v Prekmurju poleg ciljev, določenih s predpisi na področju vzgoje in izobraževanja, vključuje še naslednje cilje:

- ohranjanje in razvijanje italijanskega oziroma madžarskega jezika in kulture italijanske oziroma madžarske narodne skupnosti,
- razvijanje jezikovnih zmožnosti in sposobnosti v prvem in drugem jeziku (za pripadnike narodnih skupnosti je prvi jezik italijanski oziroma madžarski, drugi jezik pa slovenski),
- razvijanje vedenja o zgodovinski, kulturni in naravni dediščini italijanske oziroma madžarske narodne skupnosti ter njunih matičnih narodov,
- razvijanje zavesti o pripadnosti italijanski oziroma madžarski narodni skupnosti ter ohranjanje in razvijanje lastne kulturne tradicije,
- vzgajanje za spoštovanje in razumevanje narodne in kulturne drugačnosti, sodelovanje med pripadniki slovenskega naroda in pripadniki italijanske oziroma madžarske narodne skupnosti ter razvijanje sposobnosti za življenje in sobivanje na narodnostno in jezikovno mešanem območju,
- seznanjanje s položajem italijanske oziroma madžarske narodne skupnosti v sosednjih državah ter vzpostavljanje vezi in sodelovanja s pripadniki in ustanovami teh skupnosti.

2 VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE NA NARODNO MEŠANIH OBMOČJIH V SLOVENIJI – PREDSTAVITEV MODELOV

2.1 Model na narodno mešanem območju v Slovenski Istri

Na narodno mešanem območju Slovenske Istre vzgojno-izobraževalne ustanove delujejo v slovenskem in italijanskem jeziku, ob tem pa se vsi, od predšolske stopnje dalje, usmerjeno in obvezno učijo drugega jezika – jezika okolja, ki je italijanski ali pa slovenski. Na osnovnih in srednjih šolah sta oba jezika kot druga, nematerna jezika učencev, obvezna učna predmeta. Poleg tega pa se učenci pri posameznih predmetih seznanjajo s kulturo in zgodovino naroda oziroma etnične skupnosti, s katero živijo.

Vzgojno-izobraževalne ustanove z italijanskim učnim jezikom izobražujejo predvsem učence, ki so pripadniki italijanske manjšine, hkrati pa so odprte za vse državljane ne glede na njihov etnični izvor. Tako na ustni kot pisni ravni poslušajo v italijanskem jeziku. Po pravilu so pedagoški in ostali delavci rojeni govorniki italijanskega jezika. Učbeniki, delovni zvezki in drugi učni pripomočki so v italijanskem jeziku.

Dejavnosti osveščanja, namenjene obema jezikoma, se začnejo že v predšolski dobi, saj v zadnjih letih vrtca, bodisi z italijanskim bodisi s slovenskim učnim jezikom, vzgojiteljice po predpisanem programu nekajkrat tedensko dvajset minut namenijo pogovorom v drugem jeziku, da bi tako otroci skozi različne vrste iger stopili v prvi stik z jezikom, ga znali prepoznati in pridobili osnovno jedrno besedišče.

Model ustreza specifičnim potrebam okolja, upošteva kulturno in izobraževalno tradicijo etnične skupine ter odraža politični položaj manjšinskega prebivalstva. Poučevanje manjšinskega jezika v šoli s slovenskim jezikom in večinskega v šolah z italijanskim jezikom zagotavlja vzajemno poznavanje jezikov in kultur, ki sobivajo v okolju. V primerjavi z drugimi šolami v Sloveniji imajo učni programi šol na dvojezičnem slovensko-italijanskem območju prilagojen predmetnik, in sicer imajo na osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom obvezni predmet italijanščina kot drugi jezik – jezik okolja (dvakrat tedensko), na osnovnih šolah z italijanskim učnim jezikom pa prilagojeni predmetnik predvideva prilagoditve pri naslednjih predmetih: družba, geografija, glasbena vzgoja, italijanščina kot materni jezik, slovenščina kot drugi jezik – jezik okolja (v povprečju tri ure tedensko) in zgodovina.

Poučevanje jezika na narodno mešanem območju Slovenske Istre

Na narodno mešanem območju Slovenske Istre se italijanski jezik poučuje kot materinščina (J1) in kot drugi jezik oziroma jezik okolja (J2). Cilji, metode poučevanja ter stopnje v učnih načrtih za italijanski jezik kot jezik okolja (J2) ali tuj jezik vsebujejo cilje, zapisane v dokumentih Sveta Evrope.¹

Italijanščina kot materinščina (J1)

Pripadniki italijanske manjšine lahko obiskujejo šole (vrtec, osnovna šola, srednje šole različnih usmeritev) z italijanskim učnim jezikom. Na celotnem območju Slovenske Istre delujejo trije vrtci, tri osnovne šole in tri srednje šole z italijanščino kot učnim jezikom. Šole so odprte za vse državljane ne glede na njihovo etnično pripadnost.

Učenje italijanščine v šolah z italijanskim učnim jezikom v Sloveniji ohranja, spodbuja in povečuje pomen zgodovinske prisotnosti jezika, kulture in identitete italijanske narodnostne skupnosti na narodno mešanem območju Slovenske Istre. Šole z italijanskim učnim jezikom so namenjene učencem, katerih materni jezik je italijanščina, in drugim, ki stik z italijansko kulturo in civilizacijo občutijo kot pozitivno vrednoto ter priložnost za osebno in duhovno rast, ki jo spodbuja večjezično okolje. Za obe ciljni skupini, še posebej za drugo, je zelo pomembna motivacija za učenje italijanščine v šolskem kontekstu. Obenem pa je ključnega pomena tudi želja in pripravljenost, da se jezik uporablja izven šolskih prostorov in s tem spodbuja medkulturno komunikacijo v skupnosti, ki ji govorec pripada.

Italijanščina kot drugi jezik oziroma jezik okolja (J2)

Italijanščina kot drugi jezik (jezik okolja) (J2) je na narodno mešanem območju Slovenske Istre obvezni predmet na 17 osnovnih šolah in na 7 srednjih šolah (2 gimnaziji, srednja ekonomska in tehnična šola, srednja strojna in poklicna šola, srednja gostinska šola, srednja pomorska šola, srednja medicinska šola).

Učenci spoznavajo italijanski jezik vse do mature ali zaključnega izpita kot obvezni drugi jezik (jezik okolja). Gre torej za zgodnje učenje drugega jezika (jezika okolja) in njegovo ekstenzivno poučevanje. Ob vstopu v srednjo šolo učenci nadaljujejo obvezno učenje drugega jezika (jezika okolja). Kurikulum za srednje izobraževanje vključuje nadaljevalni program italijanščine za učence s predznanjem (9 let učenja). Za ta program

se lahko odločajo tudi učenci, ki so se v osnovni šoli učili italijanščino v obliki izbirnega ali fakultativnega predmeta (tri do šest let učenja). Za učence, ki se v osnovni šoli niso učili italijanščine, kurikulum za srednje izobraževanje ponuja začetni program italijanskega jezika. Poučujejo ga po vsebinah modula B (to je za učence, ki nameravajo opravljati maturitetni izpit iz tega predmeta) oziroma po vsebinah modula C (to je za učence, ki ne bodo opravljali maturitetnega izpita iz italijanščine).

MODUL C	MODUL B	MODUL A
Italijanščina kot tuji jezik (manj kot 420 ur)	Italijanščina kot tuji jezik/ maturitetni predmet (420 ur in več)	Italijanščina kot drugi jezik (350 do 420 ur)

Slovenščina kot drugi jezik na narodno mešanem območju Slovenske Istre

Slovenščina ima med učnimi (splošnoizobraževalnimi) predmeti v šoli z italijanskim učnim jezikom posebno mesto.²

Temeljna naloga pouka slovenščine je skrbno in načrtno razvijanje učenčevega osebnega jezika kot orodja za učinkovito sporazumevanje v jeziku okolja oz. v enem od dveh uradnih jezikov na dvojezičnem področju ali v državnem jeziku. Učenec se usposobi za ustrezno, razumljivo, pravilno in učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v različnih okoliščinah oziroma govornih položajih, za izražanje spoznanj o sebi in svetu, za doživljanje in vrednotenje umetnostnih besedil v slovenskem jeziku in za doživljanje slovenske kulture.

Predmet slovenščina pa ima še drugo pomembno nalogo, in sicer posredovanje tistih elementov kulture slovenskega naroda (književnost, zgodovina, zemljepis, glasba, etnologija, stavbarstvo ipd.), ki se od italijanske kulture razlikujejo. Tako zasnovan kulturno-književni pouk podaja zlasti kulturne, etične in duhovne dimenzije slovenske kulture in slovenske književnosti, ki so za zgodovinsko obstajanje slovenstva posebej pomembne.

Končni namen jezikovnega pouka je funkcionalna pismenost v smislu kar najboljšega praktičnega in ustvarjalnega obvladovanja vseh štirih dejavnosti, pa tudi poznavanja jezikovnosistemskih osnov zlasti ob primerjanju slovenskega in italijanskega jezikovnega sistema, a tudi dejavnega stika z umetnostnim besedilom, zapisanim v slovenščini.³

Predmet slovenščina kot drugi jezik (jezik okolja) v italijanskih srednjih šolah na narodno mešanem območju Slovenske Istre pripomore k razvoju

osebnosti dijakov in je z obsežnimi funkcionalnimi, izobraževalnimi in vzgojnimi nalogami izjemno pomemben za njihovo iskanje lastne identitete in mesta v družbi. Podobno kot v osnovni šoli je tudi v srednji šoli temeljni cilj pouka slovenščine usposabljanje dijakov za kulturno in učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v različnih okoliščinah. Dijaki, predvsem na gimnazijah, se z učenjem slovenščine kot J2 usposablajo tudi za nadaljnji študij na slovenskih univerzah.⁴

2.2 Model dvojezične vzgoje in izobraževanja v Prekmurju

Model dvojezične vzgoje in izobraževanja v Prekmurju sodi med dvosmerne modele enakovrednega ohranjanja dveh jezikov. Značilnost tega modela je, da dvojezični pouk obiskujejo učenci slovenske in madžarske narodnosti, torej učenci dveh maternih jezikov. Oba jezika imata tako status učnega jezika kot učnega predmeta in sta enakovredna pri sporazumevanju med poukom in zunaj njega ter pri delovanju šole na ustni in pisni ravni.

Vzgoja v *dvojezičnih vrtcih* poteka v dveh starostnih obdobjih: prvo starostno obdobje (otroci od 1. do 3. leta) in drugo starostno obdobje (otroci od 3. do 6. leta). Dvojezični vrtec eno leto pred vstopom v šolo organizira brezplačen dvojezični program predšolske vzgoje. V ta program starši vključijo otroke prostovoljno. Z normativi in standardi se določi najnižje število otrok, za katere se organizira ta dvojezični program.

Otroci se v dvojezičnih vrtcih učijo drugi jezik – Madžari slovenščino, Slovenci pa madžarščino – v naravnem okolju, torej ga usvajajo na podoben način, kot poteka usvajanje prvega jezika pri rojenih govornikih. Za proces usvajanja jezika je značilno, da poteka v naravnem okolju, kjer je jezik, ki ga usvajamo, jezik življenja družbe. V dvojezičnih vrtcih vzgojno delo poteka v dveh jezikih po modelu »ena oseba – en jezik«: vzgojiteljici uporabljata pri sporazumevanju z otroki vsaka svojo materinščino.

V dvojezičnih *osnovnih šolah* je učni jezik slovenski in madžarski. Pogoji, ki zagotavljajo uspešno uresničevanje ciljev in nalog dvojezične osnovne šole, so:

- prilagojen predmetnik;
- prilagojeni učni načrti;
- ustrezna usposobljenost strokovnih delavcev, ki obvladajo oba učna jezika, ter dodatno izpopolnjujejo znanje v obeh jezikih in metodiki dvojezičnega pouka;
- učbeniki v prvem razredu so enojezični (v slovenskem in

- madžarskem jeziku), od 2. do 9. razreda pa dvojezični;
- zagotovljena dodatna učna sredstva in učila za izvajanje narodno-stnega programa;
- prilagojeni normativi in standardi.

Devetletna dvojezična osnovna šola zagotavlja:

- slovenskim otrokom možnost enakovrednega izobraževanja v slovenskem jeziku;
- madžarskim otrokom pravico do izobraževanja v madžarskem jeziku;
- slovenskim in madžarskim učencem prijaznejši in kakovostnejši model dvojezične osnovne šole, in sicer tako, da se v model dvojezične osnovne šole vnese večja možnost osebne izbire (večja diferenciacija poučevanja in rabe obeh jezikov) ter ohranjajo osnovna načela dvojezičnega modela.

Izvedbena navodila za izvajanje programa 9-letne dvojezične osnovne šole urejajo diferencirano poučevanje slovenščine in madžarščine kot tudi organizacijo dvojezičnega pouka.

Organizacija jezikovnega pouka v dvojezični šoli na narodno mešanem območju v Prekmurju

Dvojezična osnovna šola

Slovenščina

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju poteka pouk slovenščine na dveh ravneh (SJ1 in SJ2). Predmetnik dvojezične osnovne šole v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju določa prehod učencev od slovenščine kot J2 k slovenščini kot J1 in s tem na enoten učni načrt za slovenščino kot J1. V 4. razredu mora šola omogočiti učencem mehke in postopen prehod iz dveh učnih načrtov na enoten učni načrt. Nivojski pouk v učnih skupinah pri fleksibilni diferenciaciji je namenjen utrjevanju in ponavljanju oziroma poglobljanju in razširjanju učne snovi.

Madžarščina

Pouk madžarščine poteka na dveh ravneh (MJ1 in MJ2) v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih. Učencem, ki se učijo madžarski jezik kot J2, se na začetku drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja lahko omogoči prehod od madžarščine kot J2 k madžarščini kot J1. V zadnjih 2 mesecih 4. razreda ter v 5., 6. in 7. razredu poteka fleksibilna diferenciacija pri pouku madžarščine kot J1. V 8. in 9. razredu poteka pouk madžarščine

kot J1 po modelu diferenciacije tako kot v enojezičnih šolah, z enakimi kriteriji delitve na nivojske skupine in v skladu s Pravilnikom o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli. Pri izvajanju fleksibilne diferenciacije ter delne zunanje diferenciacije za dvojezične osnovne šole veljajo posebni normativi za delitev učencev v skupine.

Dvojezični pouk

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju v skladu z izvedbenimi navodili v razredu poučujeta dva učitelja, eden z visoko kompetenco v slovenskem, drugi pa v madžarskem jeziku. Pouk pri vseh ostalih predmetih poteka samo na osnovi notranje učne diferenciacije in individualizacije po modelu »ena oseba – en jezik«.

V drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju sta pri pouku ostalih predmetov oba jezika učna jezika. Razmerje med jezikoma se prilagaja konkretnemu okolju in narodnostni sestavi učencev na posamezni šoli. Dvojezični pouk se izvaja po dveh metodah:

- Ciljno-vzporedna metoda (CVM); tj. ciljno usmerjena, organizirana raba z menjavo obeh učnih jezikov, učitelj načrtuje skupaj z drugimi vidiki priprave učne ure. V pripravo je zajet tudi delež pouka (vsebine oz. elementi učne ure), ki se izvaja v posameznem jeziku.
- Za učinkovitejše razvijanje jezikovne zmožnosti v madžarskem oziroma slovenskem jeziku lahko šola pri določenih predmetih oblikuje učne skupine, v katerih pouk poteka pretežno v madžarskem oziroma slovenskem jeziku. Učne skupine se lahko izvajajo kot: jezikovne učne skupine, z dvema učiteljema. Pouk v jezikovnih učnih skupinah poteka diferencirano, v jezikovne skupine se učenci vključujejo na osnovi pisnih soglasij staršev.⁵

Dvojezična osnovna šola s prilagojenim programom

Dvojezična osnovna šola II. Lendava je edina dvojezična osnovna šola v Sloveniji za učence s posebnimi potrebami. Posebnost šole je, da zagotavlja vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami iz dvojezičnega območja Prekmurja in tudi učencev slovenskega območja nekdanje velike občine Lendava. Zaradi upada števila učencev so razredi kombinirani in tako ni mogoče formirati povsem slovenskih oddelkov oziroma dvojezičnih oddelkov za učence z dvojezičnega območja. Učenci z dvojezičnega območja se izobražujejo po dvojezičnem predmetniku, učenci z enojezičnega območja pa po slovenskem predmetniku za nižji izobrazbeni standard. Materni jezik (slovenščina/madžarščina) se poučuje

diferencirano in v večjem obsegu ur, drugi jezik pa v manjšem številu ur na manj zahtevni ravni. Govorno jezikovna zmožnost učencev v materinščini oziroma drugem jeziku je zelo različna. Izbira jezika opismenjevanja (slovenščine/madžarščine) temelji na prostovoljni izbiri oziroma odločitvi staršev.

Dvojezična srednja šola

Do leta 1980 je srednja šola v Lendavi delovala kot srednja strojna tehniška šola. Na podlagi zakona o usmerjenem izobraževanju se je razvila v dvojezično srednjo šolo. V šolskem letu 1981/82 je šola uvedla dvojezični pedagoški program učitelj, naslednje šolsko leto dvojezični program poslovno-finančna in trgovska dejavnost, 1990 program gimnazija in 1996 dvojezični program trgovcev. Vse do šolskega leta 1992/93 je izvajala pouk v programih oblikovalec kovin in strojni tehnik v slovenskem učnem jeziku, vendar z obveznim poukom madžarskega jezika. V šolskem letu 2002/03 je šola uvedla model skupnega izvajanja izobraževalnih programov srednjega poklicnega izobraževanja na narodno mešanih območjih, kar je omogočilo poučevanje različnih programov oziroma poklicev v enem razredu.

- a) *Prilagoditve v gimnazijskem programu*
Slovenščina in madžarščina sta v dvojezični gimnaziji enakopravna predmeta in enakovredna učna jezika. Slovenščina se v prvih dveh letnikih poučuje na eni ravni, v 3. in 4. letniku pa lahko dijaki, ki na maturi opravljajo izpit iz madžarščine I, v skladu s predmetnikom izberejo slovenščino z manjšim številom ur. Madžarščina se v vseh letnikih poučuje na dveh ravneh: kot materni jezik (madžarščina I) in kot drugi jezik (madžarščina II) z zunanjo diferenciacijo. V učnih načrtih gimnazijskega programa so prilagoditve pri zgodovini, likovni umetnosti in geografiji.
- b) *Prilagoditve v programih srednjega strokovnega izobraževanja in programih srednjega poklicno-tehniškega izobraževanja*
Slovenščina in madžarščina sta v programih srednjega strokovnega in srednjega poklicno-tehniškega izobraževanja enakopravna predmeta in enakovredna učna jezika. Slovenščina se poučuje na eni ravni, madžarščina pa na dveh ravneh: kot materni jezik (madžarščina I) in kot drugi jezik (madžarščina II). Na poklicni maturi lahko dijak izbere slovenščino ali madžarščino I. Prilagoditve so v katalogih znanj za zgodovino, geografijo in umetnost. Obseg predmetnika je lahko za 2 uri tedensko večji kot v enojezičnih

programih, obseg odprtega kurikula pa je manjši kot v enojezičnih programih.

- c) *Prilagoditve v programih srednjega poklicnega izobraževanja*
Slovenščina in madžarščina sta v programih srednjega poklicnega izobraževanja enakopravna predmeta in enakovredna učna jezika. Slovenščina se poučuje na eni ravni, madžarščina pa na dveh ravneh: kot materni jezik (madžarščina I) in kot drugi jezik (madžarščina II). Na zaključnem izpitu dijak opravlja izpit iz slovenščine ali madžarščine I. Prilagoditve so v katalogih znanj za družboslovje in umetnost. Obseg predmetnika je lahko za 2 uri tedensko večji kot v enojezičnih programih, obseg odprtega kurikula pa je manjši kot v enojezičnih programih.

Ciljem vzgoje za sožitje mora dvojezična šola namenjati vsaj polovico ur, ki so namenjene kulturnim dejavnostim.

3 PREGLED RAZISKAV

Modela dvojezičnega izobraževanja, ki se izvajata na narodnostno mešanih območjih v Sloveniji – v Prekmurju in Slovenski Istri (na Obali), sta bila v preteklosti in danes predmet raziskovanja, tako na ravni sistema kot vsebin in organizacije pouka ter področja didaktike. Raziskovanje je bilo usmerjeno v iskanje čim bolj uspešnega modela, ki bi zagotavljal uresničevanje izbranih izobraževalnih ciljev (doseganje standardov znanja) ter socializacijskih ciljev (oblikovanje stališč in percepcij) učencev o sobivanju različnih jezikovnih/etničnih skupnosti v mešanem okolju.

V zadnjem desetletju so bila raziskovanja usmerjena predvsem na stopnjo osnovne šole, rezultate pa lahko strnemo v naslednje sklope: jezikovno znanje prvega in drugega jezika (J1 in J2), vedenje o sobivajoči narodni skupnosti ter raziskovanje stališč.

Pri ugotavljanju učinkovitosti modelov, ki se izvajajo na narodno mešanem območju v Sloveniji, velja omeniti raziskovalni projekt,⁶ ki se je opiral na Cumminsov interakcijski model dvojezičnega izobraževanja (Cummins 2001), Gardnerjev socialno izobraževalni model (Gardner 1985) in Bakerjev model stališč do dvojezičnosti (Baker 1992).⁷ Cilji raziskave so bili s pomočjo primerjalne analize v narodnostno mešanih okoljih Slovenije ugotoviti ravni znanja slovenščine (kot J1 in J2), madžarščine in italijanščine (kot J1 in J2) ter tujega jezika na vzorcu učencev 8. razredov

osnovne šole; oceniti učinkovitost dvojezičnega osnovnošolskega izobraževanja pri socializaciji učencev v jezikovno in etnično mešanem okolju; primerjati podatke raziskave jezikovno (etnično) mešanih okolij v Slovenski Istri in Prekmurju s podatki kontrolne skupine (Postojna in Žalec) in skupine v zamejstvu (Tržaška in Goriška pokrajina). Na osnovi podatkov po testiranju (naloga odprtega tipa, vodeno tvorjenje besedila) in anketiranju (vprašalnik kombiniranega tipa) so raziskovalci ugotovili,⁸ da so učenci dveh dvojezičnih okolij pri italijanščini in madžarščini (IJ1 in MJ1) dosegli zelo podobne rezultate.

Rezultati drugih raziskav so pokazali,⁹ da so za poučevanje italijanskega jezika kot drugega jezika prisotne naslednje težave: neustrezni učbeniki, premalo motivacije za učenje jezika, preveliki razredi (28 učencev, na srednjih šolah tudi nad 30), neustrezne učilnice (predvsem na srednjih šolah) in metode poučevanje (ponavadi tradicionalno frontalno učenje), premalo uporabljane informacijske tehnologije, premalo sredstev za promocijo jezika v Sloveniji s strani Italije.

Glede stališča učencev do sobivanju različnih jezikovnih/etničnih skupnosti v mešanem okolju omenjena raziskava ugotavlja, da so učenci z madžarskim ali italijanskim jezikom kot J1 zadovoljni s stopnjo sporazumevalne zmožnosti in menijo, da lahko nadaljujejo šolanje na Madžarskem ali v Italiji. Posebej pomembno je, da sedanji prekmurski model sprejema večina učencev s slovenščino kot J1 ter tudi učenci, katerim je J1 madžarščina.

Rezultati raziskovanj so opozorili, da je treba več pozornosti nameniti preverjanju, koliko je šola uspešna pri prenosu vrednot, usmerjenih v spoštovanje pripadnikov drugih etničnih skupnosti oziroma drugačnih, torej vseh vrednot, ki posamezniku niso prirojene in se v družbi ne razvijajo avtomatično, pri njihovem razvoju in prenosu na mlado generacijo pa ima vzgojno-izobraževalni sistem pomembno vlogo. Šola, učni programi in učitelji posredno ali neposredno, z vsebinami ali svojim odnosom do vzgojnih vsebin, sooblikujejo odnos/stališča učencev do obstoječe etnične, kulturne oziroma jezikovne različnosti v neposrednem okolju in širše v svetu.

3.1 Baskija kot primer dobre prakse v tujini

Primeri v Evropi potrjujejo, da se v posameznih okoljih izvajajo različni modeli dvojezičnega izobraževanja,¹¹ katerih cilji so z vidika

posameznika in družbe različni. V različnih etnično heterogenih okoljih po svetu je položaj manjšinskega jezika v izobraževalnem sistemu različen, kar pomeni,

- da jezik nastopa v funkciji učnega jezika;
- da jezik nastopa v funkciji učnega predmeta;
- da je jezik obvezen ali izbirni učni predmet.

Prav zaradi razumevanja različnosti izpostavljam Španijo in njihove modele dvojezičnega izobraževanja, v katere so vključeni pripadniki manjšinskih skupnosti – Katalonci in Baski. Primeri nam lahko pomagajo iskati podobnosti in razlike v urejanju etnične raznolikosti v Sloveniji ter ugotavljanju uspešnosti izobraževanja.

Danes v Baskiji delujejo različni modeli dvojezičnega izobraževanja, v katerem se posameznik vključi po svoji lastni želji.¹²

- A Izobraževalni model, v katerem je baskovski jezik učni predmet.
- B Model, v katerem pouk poteka delno v španskem in delno v baskovskem jeziku.
- C Model, v katerem pouk poteka pretežno v baskovskem jeziku pri vseh predmetih.

1. Izobraževalni model A

V izobraževalnem modelu tipa A, ki ga obiskujejo predvsem učenci s španskim maternim jezikom, je poučevanje baskovskega jezika omejeno na poučevanje kot drugega jezika (J₂) – tri do pet ur tedensko. Jezikovni cilj tega izobraževanja je:

- razumeti baskovski jezik;
- biti usposobljen posredovati osnovno informacijo o preprostih stvareh v baskovskem jeziku;
- pridobiti pozitivno stališče do Baskov;
- pripraviti učenca, da lahko sodeluje v baskovskem okolju.

2. Izobraževalni model B

V tem modelu se prepletata španski in baskovski jezik; imenujejo ga tudi »mešani model«. Oba jezika, baskovski in španski, sta učna jezika, vsak s približno 50 odstotkov časa. Vsaka šola ima pravico, da se o odstotku posameznega jezika pri posameznih predmetih odloči sama. Jezikovni cilj tega izobraževanja je:

- da si učenci pridobijo ustrezno kompetenco v komunikaciji v baskovskem jeziku ter visoko stopnjo razumevanja;
- da lahko učenci nadaljujejo šolanje v baskovskem jeziku.

3. **Izobraževalni model C**

V tem modelu pouk poteka izključno v baskovskem jeziku, španski jezik je v program vključen samo kot učni predmet, in sicer tri do pet ur tedensko. Čeprav je bil ta program prvotno namenjen predvsem otrokom z baskovsko materinščino in je bil tudi zasnovan kot »program jezikovnega ohranjanja«, pa ga danes, predvsem zaradi spremenjene vloge in položaja baskovskega jezika, obiskuje tudi veliko otrok, katerih materni jezik je španščina. Prav zaradi tega sta se tudi vloga in cilj izobraževalnega programa, ki ga izvajajo te šole, spremenila.¹³

Po podatkih največ učencev obiskuje model C (več kot polovica vseh), naslednji je model B (nekaj več kot 20 odstotkov učencev), medtem ko model A obiskuje najmanj učencev in tudi število teh se iz leta v leto zmanjšuje.

Zakonska ureditev dvojezičnega izobraževanja in s tem tudi razvoj dvojezičnega izobraževanja sta različna za vsako posamezno administrativno enoto baskovske dežele. Največjo družbeno težo in pomen ima dvojezično izobraževanje v Baskovki avtonomni pokrajini. V pokrajini Navarra ali pa v francoskem delu baskovske pokrajine je položaj nekoliko drugačen.¹⁴

Baskovski jezik je prav tako prisoten v kasnejšem izobraževanju, tudi na univerzitetni ravni – od 59. 000 študentov, ki so študirali na eni od javnih univerz Baskovske avtonomne pokrajine, jih je 15 odstotkov študiralo v baskovskem jeziku.

Pri prikazovanju podatkov o poučevanju baskovskega jezika je treba omeniti poučevanje baskovskega jezika za odrasle. Obstajajo javne in zasebne šole, v katerih so se izoblikovali posebni programi in metode za poučevanje odraslih, ki jim je baskovski jezik materinščina, a je zaradi šolanja v španskem ali francoskem jeziku ne obvladajo dobro pisno ali ustno ter se želijo v svoji materinščini izpopolniti. Baskovska uradna politika pospešuje, koordinira in zagotavlja izobraževalno pomoč šolam, kjer se baskovski jezik poučuje za odrasle.¹⁵

Za izboljšanje jezikovnega znanja učiteljev je baskovska vlada začela uvažati posebne tečaje, na katerih se učitelji izpopolnjujejo v baskovskem jeziku. Po končanem uspešno opravljenem tečaju (po izpitu) dobijo potrdilo o jezikovni usposobljenosti za poučevanje v baskovskem jeziku.¹⁶

Poleg jezikovnega usposabljanja za učitelje pa je velika pozornost posvečena pripravi vseh oblik učnih pripomočkov za učence in učitelje, za kar vlada zagotavlja finančna sredstva.

Čeprav je bil storjen zelo velik napredek v organizaciji dvojezičnega šolstva in v skrbi za izboljšanje jezikovnega nivoja baskovskega jezika, napredek v kompetenci baskovskega jezika še ni prenesen v družbeno uporabo tako, da bi se baskovski jezik lahko uporabljal na vseh ravneh posameznikovega in družbenega življenja, torej za dvojezičnost na institucionalni ravni še niso ustvarjeni pogoji. Vsekakor pa je zastavljena politika ohranjanja baskovskega jezika skozi različne modele ter uvajanje najrazličnejših oblik promocije baskovskega jezika (tečajji za učitelje, odrasle ...) primer dobre prakse, ki bo dolgoročno brez dvoma pripeljala do revitalizacije baskovskega jezika, kar pomeni, da se bo jezik uporabljal v vseh domenah zasebnega in javnega življenja.

3.2 Sklep

Vprašanj, povezanih s kulturno (oziroma narodno/etnično) identiteto tako na družbeni kot individualni ravni, ne kaže prepuščati naključju in trenutnim družbenim okoliščinam. Za takšna vedenja, znanja in vrednote je treba poskrbeti z medkulturno vzgojo na vseh stopnjah izobraževanja na narodno mešanih območjih. Najgloblja medkulturna vzgoja posega na področje učenja jezikov in njihove rabe, z učenjem in znanjem jezika se v različnih sporazumevalnih položajih razkrije tudi kultura.¹⁷

Analiza mednarodnih raziskav in modelov ter rezultati raziskovanj v Sloveniji kažejo, da sta slovenska modela ustrezna in primerljiva z dobro prakso v drugih državah. Radikalne spremembe modelov niso potrebne, družbene spremembe v Sloveniji in v svetu pa zahtevajo stalno spremljanje učinkov obstoječih modelov, kar bi omogočilo ugotoviti, v kakšni meri in kako bi bilo v prihodnje treba nadgraditi modele, ki se izvajajo na narodno mešanih območjih v Sloveniji, da bodo ohranili svoje poslanstvo in dosegali temeljne cilje ohranitve, zaščite in razvoja manjšin ter utrdili svojo vlogo dejavnika dodane vrednosti narodno mešanih okolij v Sloveniji.

4 REŠITVE

Načelo dogovarjanja in usklajevanja sistemskih rešitev s predstavniki manjšin

Sistemske rešitve za vrtce in šole, namenjene manjšinama na narodno mešanih območjih v Slovenski Istri (na Obali) in v Prekmurju, se pred sprejetjem usklajujejo s predstavniki obeh manjšin.

Italijanski in madžarski jezik v vrtcih in šolah na narodno mešanih območjih

V celotnem besedilu Bele knjige rešitve, ki sicer veljajo za slovenski jezik oz. materinščino, če ni zapisano drugače, veljajo tudi za italijanski oz. madžarski jezik v šolah na narodno mešanih območjih, to je za italijansko manjšino v Slovenski Istri (na Obali) in v dvojezičnih šolah v Prekmurju za madžarsko manjšino.

4.1 Rešitve na narodno mešanem območju Slovenske Istre (na Obali)

Na narodno mešanem območju Slovenske Istre (na Obali) se ohrani obstoječi sistem vzgoje in izobraževanja, tako da še naprej ostajajo šole z italijanskim učnim jezikom (s poukom slovenščine kot drugim jezikom /jezikom okolja/ SJ2) in šole s slovenskim učnim jezikom (s poukom italijanščine kot drugim jezikom /jezikom okolja/ IJ2).

Vrtec

Rešitve, zapisane v poglavju »Vrtci«, veljajo tudi za vrtece na narodno mešanem območju Slovenske Istre (na Obali).

Otrokom, ki na narodno mešanem območju Slovenske Istre (na Obali) obiskujejo slovenski vrtec, se ponudi možnost učenja italijanskega jezika kot drugega jezika (jezika okolja).

Osnovna šola

Rešitve, zapisane v poglavju »Osnovna šola«, veljajo tudi za šole na narodno mešanem območju Slovenske Istre (na Obali).

Poklicno in strokovno izobraževanje

Na narodno mešanem območju Slovenske Istre (na Obali) lahko dijaki na poklicni maturi izbirajo med matematiko, tujim jezikom in drugim jezikom (jezikom okolja).

Na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja je treba dijakom omogočiti izobraževanje v maternem jeziku za več različnih poklicev.

Gimnazija

Dijaki v gimnazijskih programih na narodno mešanem območju Slovenske Istre (na Obali) imajo poleg materinščine v predmetniku kot obvezni predmet tudi drugi jezik (jezik okolja).

Dijaki lahko na maturi kot izbirni predmet izberejo tudi drugi jezik (jezik okolja).

4.2 Narodno mešano območje v Prekmurju

Vrtec

Rešitve, zapisane v poglavju »Vrtci«, veljajo tudi za vrtece na narodno mešanem območju v Prekmurju.

Otroci, vključeni v predšolsko vzgojo, imajo pravico do sporazumevanja v svojem/maternem jeziku (v J₁), zato je treba zagotoviti 9-urno sočasno delo dveh vzgojiteljic (ena govori slovensko, druga madžarsko).

Priporočamo spodbujanje vključevanja otrok na dvojezičnem območju v dvojezični vrtec vsaj dve leti pred vstopom v šolo s ciljem sistematičnega razvijanja sporazumevalnih sposobnosti otrok v drugem jeziku oz. jeziku okolja.

Osnovna šola

Rešitve, zapisane v poglavju »Osnovna šola«, veljajo tudi za osnovne šole na narodno mešanem območju v Prekmurju.

Začetno opismenjevanje

Predlagamo, da se uvede enomesečno uvajalno obdobje, po katerem se starši, v sodelovanju z učiteljem in drugimi svetovalnimi službami, odločijo, v katerem jeziku se bo učenec opismenjeval. Če starši želijo, da se njihov otrok opismenjuje v dveh jezikih (J₁), se to izvaja z notranjo diferenciacijo.

Dvojezični pouk

V prvi triadi dvojezični pouk poteka, kot že sedaj, po metodi »ena oseba – en jezik«. Predlagamo, da se metoda »ena oseba – en jezik«, razen pri vzgojnih predmetih, podaljša tudi v 4. in 5. razred.

V drugem in tretjem triletju se ohrani model jezikovnih učnih skupin. Pouk v madžarskem učnem jeziku lahko poteka na različnih ravneh, bodisi v obliki madžarščine na višjem nivoju (M₁) ali v obliki madžarščine kot jezika okolja (M₂). V drugem triletju pouk poteka v jezikovnih učnih skupinah pri največ treh predmetih, v tretjem triletju pa pri največ štirih predmetih, in sicer po eno učno uro na teden ali pa pri dveh predmetih pri vseh urah po predmetniku. Predmete, ki se izvajajo v jezikovnih učnih skupinah, šola ponudi glede na kadrovske in organizacijske zmožnosti,

učenci pa se vanje vključujejo na osnovi pisnega soglasja staršev.

Ocenjevanje

V spričevalo se pri oceni madžarščine dopiše, ali je učenec obiskoval predmet madžarščine na višjem nivoju (MJ1) ali madžarščino kot jezik okolja (MJ2).

V dodatek k spričevalu se zapiše, katere predmete je učenec obiskoval v madžarski jezikovni skupini.

Osnovna šola za učence s posebnimi potrebami

V okviru mreže pomoči je treba zagotoviti pravice otrok s posebnimi potrebami na narodno mešanem območju. Posebno skrb je treba nameniti zagotavljanju ustrezno usposobljenega kadra za poučevanje otrok s posebnimi potrebami na narodno mešanem območju.

Srednja šola

Model dvojezičnega srednjega šolstva je nadgradnja modela, ki se izvaja v osnovni šoli.

4.3 Strokovni delavci

Za kakovostno delo v dvojezičnih šolah je treba zagotoviti ustrezno usposabljanje učiteljev v metodiki in didaktiki dvojezičnega poučevanja. Zato predlagamo, da se v okviru univerzitetnega izobraževanja izoblikuje modul metodike in didaktike dvojezičnega poučevanja, ki bi bil obvezen za vse učitelje dvojezičnih šol.

Za strokovno podporo oziroma svetovanje strokovnim delavcem dvojezičnih osnovnih šol pri učenju in poučevanju naj se ponovno sistemizira delovno mesto svetovalca (na Zavodu RS za šolstvo).

5 NASTAJANJE ZASNOVE

Zasnovo šolstva narodnosti je pripravila Področna strokovna skupina za šolstvo narodnosti (PSS ŠN) v sestavi doc. dr. Sonja Novak Lukanič (predsednica), Štefan István Varga in doc. dr. Nives Zudič Antonič, ki jo je 23. 6. 2009 imenovala Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.

PSS ŠN je analizirala izsledke domačih raziskav, pripravila mednarodne primerjalne analize na področju šolstva narodnosti ter ob upoštevanju

veljavnih konceptualnih in zakonskih rešitev definirala ključne problematike, ki bi jih bilo treba ponovno premisliti ter dopolniti, posodobiti ali spremeniti.

Član PSS za šolstvo narodnosti je opravil skupinski intervju na srednji šoli. V obdobju od aprila do junija 2010 je PSS ŠN opravila več pogovorov s strokovnjaki in pripadniki madžarske in italijanske narodne skupnosti v Ljubljani, Kopru in Lendavi.

Na osnovi razgovorov je PSS ŠN uspela pridobiti stališča aktiva ravnateljev dvojezičnih vrtcev in osnovnih šol v zvezi z dvojezičnim šolstvom (DOŠ Dobrovnik, Genterovci, I Lendava, Prosenjakovci, Lendava II, Vrtec Lendava, Vrtci Občine Moravske Toplice). Izoblikovano mnenje je bilo usklajeno s predstavniki Pomurske madžarske samoupravne narodne skupnosti (PMSNS).

PSS ŠN je 14. 1. 2011 na internem posvetu o predlogu rešitev na področju manjšine v Prekmurju razpravljala z ravnateljicami dvojezičnih šol in vrtcev iz Prekmurja.

Rešitve je PSS ŠN usklajevala s PSS za vrtce, PSS za osnovno šolo, PSS za gimnazije in PSS za poklicno in strokovno izobraževanje.

NSS je besedilo in rešitve na področju šolstva narodnosti obravnavala in sprejela na 19. seji 30. 3. 2011.

6 LITERATURA IN VIRI

- A Common European Framework of reference, Language learning for European citizenship: Modern Languages, Learning, Teaching, Assessment – Guide for Teachers, Teachers trainers, Examiners, Curriculum developers, Learners in upper secondary education (1996). Council for Cultural co-operation, Education Committee.
-
- Baloh, B. (2005). Sloveščina kot drugi jezik v šolah z italijanskim učnim jezikom v Slovenski Istri. V: Mikolič, V. in Marc Bratina, K. (ur.), Sloveščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije, (Knjižnica Annales Majora). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales : Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, str. 131-147, 295-296.
-
- Bela knjiga o medkulturnem dialogu (2008). Strasbourg: Svet Evrope.
-
- Cenoz, J. (ur.) (2008). Teaching through Basque. Achievements and Challenges. Clevedon: Multilingual Matters.
-
- Čok, L. (1989). Italijanski jezik v osnovni šoli narodnostno mešanega območja obalnih občin – temelj izobraževanja za dvojezičnost. V: Adamič, M. (ur.), Posvet ob 30-letnici enote osnovne šole (1958-1988): zbornik strokovnega posvetovanja v Ljubljani, 27. in 28. septembra 1988. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije: Zavod SR Slovenije za šolstvo, str. 483-489.
-
- Čok, L. (2009). Zaključki raziskave z diskusijo. V: Čok, L. (ur.), Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov: učinkovitost dvojezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije. Koper : Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno

- središče, Založba Annales : Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, str. 207–219.
- Čok, L. (ur.) (2009). *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov: učinkovitost dvojezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije*. Koper : Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales : Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, str. 149–171.
- Čok, L. (2010). *Od zgodnje večjezičnosti do uspešne odraslosti*. V: Lo Bianco, J., Marentič-Požarnik, B. in Ivšek, M. (ur.), *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. 1. izd. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Izvedbena navodila za izvajanje programa 9-letne dvojezične osnovne šole (2005). Ljubljana: Mercator-Education (2004). *Regional dossier Basque*. Leeuwarden: Fryske Academie.
- Nečak-Lük, A. (1989). *Vzgoja in izobraževanje na narodnostno mešanih območjih Slovenije – funkcija, dosežki, perspektive*. V: Adamič, M. (ur.), *Posvet ob 30-letnici enote osnovne šole (1958-1988): zbornik strokovnega posvetovanja v Ljubljani*, 27. in 28. septembra 1988. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije: Zavod SR Slovenije za šolstvo, str. 457-468.
- Nečak-Lük, A. (1998). *Modeli izobraževanja v etnično in jezikovno heterogenih okoljih*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Znanstveni inštitut.
- Nečak-Lük, A. (2009a). *Sporazumevalna zmožnost in socializacija v etnično mešanih okoljih*. V: Čok, L. (ur.), *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov: učinkovitost dvojezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije*. Koper : Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales : Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, str. 51-63.
- Nečak-Lük, A. (2009b). *Primerjava različic izobraževalnih modelov v etnično mešanih okoljih: primerljivost neprimerljivega*. V: Čok, L. (ur.), *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu integracijskih procesov*. Koper: Založba Annales, str. 29–37.
- Novak – Lukanovič, S. (2000). *Pogled na dvojezično vzgojo in izobraževanje*. V: Jesih, B. in Nečak-Lük, A. (ur.), *Medetnični odnosi in etnična identiteta v slovenskem etničnem prostoru*. 2. Urejanje medetničnih odnosov v Lendavi. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, str. 149-164.
- Novak – Lukanovič, S. (2006). *Percepcija učenja jezika večine in manjšine na narodnostno mešanih območjih v Sloveniji*. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 1, str. 36-55.
- Novak – Lukanovič, S. (2009). *Stališča učencev do modelov izobraževanja*. V: Čok, L. (ur.), *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov: učinkovitost dvojezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije*. Koper : Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales : Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, str. 149-171.
- Zalbide, M. (2007). *Basics of the development of Basque in education*. Gradivo za seminar: *Seminar on New developments in Basque education in a European perspectives*. Leeuwarden: Mercator, Fryske Akademy.
- Zorman, A. in Zudič Antonič, N. (2006). *Prvi koraki pri razvijanju medkulturnega zavedanja: seznanjanje z jezikom okolja na narodnostno mešanih območjih v Republiki Sloveniji*. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izd., str. 232–245.
- Zudič Antonič, N. (2008). *Za različno vizijo in zaznavo sveta: jeziki, kulture in medkulturnost*. *Šolsko polje*, 19, št. 3/4, str. 111-129.
- Zudič Antonič, N. (2009). *»Razvijanje medkulturne in sporazumevalne zmožnosti pri pouku tujega /drugega jezika v Sloveniji«*. V: Tašner, V. (ur.), *Brez spopada*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 29–42.
- Zudič Antonič, N. (2010). *»Rojstvo in razvoj medkulturne vzgoje«*. V: Sedmak, M. in Ženko, E. (ur.), *Razprave o medkulturnosti*. Koper: Annales.

Opombe

- 1 A Common European Framework of reference /.../ 1996.
- 2 Več v Baloh 2005.
- 3 Predmetu slovenščina je v I. vzgojno-izobraževalnem obdobju (triletju) osnovne šole namenjenih 350 ur pouka, in sicer 105 ur na leto v prvem (tj. po 3 ure na teden), 140 ur v drugem (tj. po 4 ur tedensko) in 105 ur letno v tretjem razredu (tj. po 3 ure tedensko). Predmetu slovenščina je v II. vzgojno-izobraževalnem obdobju (triletju) osnovne šole namenjenih 350 ur pouka, in sicer 140 ur na leto v četrtem (tj. po 4 ure na teden) ter po 105 ur v petem in šestem razredu (tj. po 3 ure tedensko). Predmetu slovenščina je v III. vzgojno-izobraževalnem obdobju (triletju) osnovne šole namenjenih 315 ur pouka, in sicer po 105 ur

letno v sedmem, osmem in devetem razredu (tj. po 3 ure na teden).

V gimnazijskem predmetniku je pouku slovenščine kot J2 namenjenih 412 učnih ur, tj. 105 ur v šolskem letu; polovica ur je namenjena jezikovnemu pouku, polovica pa pouku književnosti. Predmet je nadgradnja učnega načrta iz osnovne šole, naravnan v uporabnost pridobljenih spoznanj pri nadaljevanju izobraževanja in delovanju posameznika v raznovrstnih izzivih sodobne življenjske prakse.

V poklicno –tehnišnem izobraževanju šole z italijanskim učnim jezikom je slovenščini kot J2 namenjeno 210 ur pouka, 105 ur letno (po 3 ure tednsko) v 1. in 2. letniku. Z novimi programi se je v srednjih poklicnih šolah število ur slovenščine zmanjšalo (prej 315) na 210, v srednjih strokovnih šolah pa (iz 490) na 470. V šolah z italijanskim učnim jezikom pa je z novimi programi sprejeto število ur za slovenščino kot drugi jezik »načeloma enako kot za slovenščino/materinščino« in se je torej celo povečalo. V srednjih poklicnih šolah je zdaj 214 ur (prej so imeli 315 v šolski organizaciji oziroma 210 v dualnem sistemu), v srednjih strokovnih šolah pa 487 (prej 420) in 276 v PTI (prej 210).

4 Glej Starc 2005.

5 Izvedbena navodila za izvajanje programa 9-letne dvojezične osnovne šole 2005.

6 Učinkovitost dvojezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije – izziv in prednost za Evropo jezikov in kultur, nosilka dr. Lucija Čok. V raziskavi so sodelovali raziskovalci filozofske fakultete UL, Inštituta za narodnostna vprašanja in Univerze na Primorskem. Rezultati so zbrani v: Čok (ur.) 2009.

7 O tem več v: Nečak-Lük 2009a.

8 O tem več v: Čok 2009.

9 Mednarodni projekt Comenius 2.1 »Info« – Opredelitev modela za usposabljanje učiteljev v večjezičnih okoljih (2005–2007) in mednarodni projekt Comenius 2.1 »Promocija manjšinskih jezikov na večjezičnih območjih s poudarkom na izobraževanju učiteljev in učiteljic« (2003–2006), nosilka Nives Zudič Antonič.

10 Glej op. 4.

11 Prikaz različnih modelov izobraževanja manjšin glej v Nečak- Lük 1998.

12 Zalbide 2007.

13 Kot navajajo sami, se ta program od kanadskega modela (immersional p.) razlikuje v tem, da ga skupaj obiskujejo tako otroci z baskovskim jezikom kot J1 in otroci s španskim jezikom kot J1. Za ta model se seveda odločijo starši sami. Tako mešana sestava pa ni značilna za model A in B.

14 V Baskovski avtonomni pokrajini omenjene tipe dvojezičnega izobraževanja zagotavlja zakonska ureditev. Starši imajo pravico, da se sami odločijo, v kateri tip dvojezične šole bodo vpisali svojega otroka. V nekaterih predelih pa starši nimajo vedno možnosti izbire, včasih se morajo odločiti tudi med zasebno ali javno šolo. Na primer, v predelu Navarre so samo v nekaterih predelih javne dvojezične šole, v drugih predelih pa je možno obiskovati samo zasebne dvojezične šole.

V francoskem delu Baskovske pokrajine dvojezična šola ni urejena z zakonom in zato je organizacija poučevanja baskovskega jezika odvisna predvsem od pobud posameznih šol (ne glede na to, ali so to javne ali zasebne šole). Število učencev, ki obiskujejo omenjene tipe šol, se je v zadnjih letih zelo povečalo. V francoskem predelu baskovske pokrajine je položaj nekoliko drugačen in večina najmlajših otrok (3–5 let) se izobražuje pretežno v francoskem jeziku (80 %), ostali pa imajo baskovski jezik kot predmet oziroma obstaja celo možnost, da imajo nekateri polovico predmeta v baskovskem jeziku in polovico v francoskem. Samo pri manjšini (približno 5 odstotkih) otrok pa izobraževanje poteka samo v baskovskem jeziku. Pri starejših otrocih je prisotnost baskovskega jezika še nekoliko slabša, kajti večina se jih izobražuje samo v francoskem jeziku, samo nekaj odstotkov (približno 5) pa ima baskovski jezik kot predmet. Še manjši odstotek je tistih učencev, ki se izobražuje samo v baskovskem jeziku. Tak položaj gre pripisati dejstvu, da baskovski jezik ni priznan kot uradni jezik, edini uradni jezik je francoščina.

15 Obstaja tudi posebna organizacija, imenovana HABE (Inštitut za opismenjevanje starejših v baskovskem jeziku), ki skrbi za izobraževalna gradiva, izdelavo pripomočkov učiteljem in izdajo posebnega časopisa, s katerim se pospešuje zanimanje in uporaba baskovskega jezika.

16 V začetku uvajanja modelov dvojezičnega izobraževanja (tako v javni kot privatni šoli) večina učiteljev (okoli 95 odstotkov) namreč ni obvladala baskovskega jezika.

17 Pri vključevanju vsebin v predmetnike na narodnostno mešanem območju naj se učitelji seznanijo in naslanjajo na Belo knjigo o medkulturnem dialogu (2008).

Izobraževanje odraslih

ANGELCA IVANČIČ

TANJA ČELEBIČ

OLGA DROFENIK

SABINA JELENC KRAŠOVEC

MARTIN KRAMAR

VIDA A. MOHORČIČ ŠPOLAR

ESTERA MOŽINA

ANDREJ SOTOŠEK

MAJA RADINOVIĆ HAJDIČ

MARJAN URBANČ

TANJA VILIČ KLENOVŠEK

KAZALO

1. Uvod	371
2. Razvoj področja	372
3. Načela in cilji	373
4. Analiza stanja	377
5. Mednarodna primerjava	388
6. Predlogi rešitev	396
7. Nastajanje zasnove	406
8. Literatura in viri	408
Priloge	412

1 UVOD

Izobraževanje odraslih je izjemno kompleksno in heterogeno področje; obsega zelo različne izobraževalne potrebe zelo heterogene populacije. Po definiciji namreč »izobraževanje odraslih /.../ obsega izobraževanje, izpopolnjevanje, usposabljanje in učenje oseb, ki so se kadarkoli po končanem začetnem izobraževanju organizirano vključile v izobraževanje z namenom pridobiti, posodobiti, razširiti in poglobiti znanje«. ¹ Lahko je poklicno izobraževanje, lahko pa splošno izobraževanje za osebno rast in razvoj ter kulturno zavedanje in splošne družbene potrebe. Poteka lahko kot formalno ali neformalno izobraževanje in priložnostno učenje. Nizka stopnja regulacije in formalizacije mu omogoča fleksibilnost in prilagodljivost, zato predstavlja pomemben način dopolnjevanja in prilagajanja znanj in spretnosti glede na spreminjajoče se zahteve gospodarstva in družbe kot celote kot tudi glede na individualne potrebe in interese. Vendar nizka stopnja regulacije in formalizacije zmanjšuje transparentnost in merljivost njegovih izidov in učinkov, kar dodatno povzroča, da ni deležno ustrezne podpore državnih politik.

Izobraževanje odraslih že dolgo ne predstavlja več prvenstveno druge ali tretje priložnosti za tiste, ki so bili izobraževalno prikrajšani v obdobju mladosti, in značilnosti življenjskega sloga bolj izobraženih, ampak je pomemben dejavnik razvoja in izboljševanja človeškega kapitala za povečevanje produktivnosti in konkurenčnosti ter socialnega in kulturnega kapitala, nujnega za zmanjševanje demokratičnega deficita in za ohranjanje družbene kohezije, predstavlja pa tudi vpliven ukrep države blaginje. Glede na vse to na področje izobraževanja odraslih posegajo različni in številni akterji, ki zastopajo različne – tudi nasprotujoče si – interese. Načrtovanje in uvajanje sprememb zato terjajo celovito upoštevanje vseh dimenzij ter njihovo ustrezno povezovanje in prepletanje.

Večina konceptualnih rešitev v Beli knjigi iz leta 1995 je še vedno aktualna, vendar je zaradi družbeno-ekonomskega razvoja v zadnjih 15 letih nujna njihova sodobnejša systemska ureditev, ki bo omogočila močnejšo vpetost države v ustvarjanje ustrežnejših pogojev za implementacijo. Predlagane rešitve temeljijo na ugotovitvah analize stanja in gibanj v zadnjih desetih letih glede na nacionalne cilje in na mednarodno primerljivost. Pri tem upoštevajo zahteve in potrebe, ki izhajajo iz hitro se spreminjajočih gospodarskih, družbenih in demografskih razmer, novih teoretskih in empiričnih spoznanj, dolgoročnih razvojnih usmeritev Slovenije, pa tudi usmeritev in priporočil EU in drugih mednarodnih organizacij. ² Ključno je načelo vseživljenjskosti učenja; pri tem izhajamo iz dejstva, da je izobraževanje odraslih pomemben dejavnik vzpostavljanja, razvijanja in ohranjanja države blaginje, zato nanjo poleg izobraževalne politike

vplivajo tudi ekonomska politika, politika trga delovne sile ter socialna in kulturna politika.

Kot ključne teme, ki jim do sedaj ni bila namenjena ustrezna pozornost, so izpostavljene:

- večja enakost in pravičnost pri dostopu do izobraževanja in učenja odraslih,
- večja uravnoteženost vlaganj v splošno in poklicno izobraževanje odraslih,
- ustvarjanje pogojev za doseganje standarda 4-letne srednje izobrazbe vsem odraslim, ki to želijo in zmorejo.

Predlagamo, da se te teme oz. področja opredelijo kot javni interes, za njegovo uresničevanje pa zagotavlja pogoje država. To je tudi rdeča nit, ki v nadaljevanju povezuje izhodišča, temeljna načela ter cilje in predlagane rešitve.

2 RAZVOJ PODROČJA

Po tem, ko je Zakon o usmerjenem izobraževanju (1980) vpeljal enoten sistem izobraževanja mladine in odraslih, je bila celovita zasnova izobraževanja odraslih kot samostojnega sistema ponovno formalno opredeljena v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v R Sloveniji (1995). Njena izhodišča so bila vključena v izobraževalno zakonodajo leta 1996, ko smo dobili tudi poseben zakon o izobraževanju odraslih. V obdobju usmerjenega izobraževanja je bilo namreč tudi izobraževanje odraslih regulirano z enotnim zakonom o usmerjenem izobraževanju.

Razvoj in izvajanje dejavnosti sta vse do sprejetja Resolucije o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih (2004) potekala dokaj nenačrtovano, predvsem v odvisnosti od trenutnih potreb gospodarstva. Izobraževanje in usposabljanje za potrebe trga dela je bilo prepoznano kot pomembno področje javnega izobraževanja odraslih. Povečane potrebe gospodarstva po nekaterih splošnih in strokovnih znanjih ter spretnostih (zlasti tuji jeziki, računalništvo, upravljanje in vodenje) pa so spodbudile tudi obsežno tržno ponudbo. Izobraževanje za osebni razvoj se je pretežno obravnavalo kot osebni interes in se je umikalo v civilno-družbeno sfero ali pa postalo del tržne ponudbe. Za družbenopolitično izobraževanje zaradi negativnih izkušenj iz obdobja socializma ni bilo izkazanega interesa.³

V 1990-ih letih so bila precejšnja vlaganja namenjena razvojno-raziskovalni dejavnosti, ki je omogočila številne inovacije.⁴

Leta 2004 sprejeta Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih do 2010 je moderen strateški dokument, ki sledi konceptu in strategiji vseživljenjskega učenja. Prednostna področja in cilje ter ukrepe za njihovo uresničevanje opredeljuje tako, da povečujejo enakost pri dostopu odraslih do izobraževanja in učenja. Ne glede na to se je v zadnjem desetletju razvoj na področju izobraževanja odraslih ustavil, na nekaterih področjih je prišlo celo do nazadovanja (npr. pri izvajanju programov za izboljševanje splošne izobraženosti in pismenosti izobrazbeno prikrajšanih skupin).⁵ Ugotovitve analiz in študij, opravljenih na Andragoškem centru Slovenije, kažejo, da predstavlja neustrezen sistem financiranja v zadnjih letih ključni problem in oviro pri razvoju in izvajanju izobraževanja odraslih.⁶

Rezultati analiz o dostopu odraslih do izobraževanja ter o sistemskem zagotavljanju izobraževalnih in učnih možnosti, ki so prikazani v nadaljevanju, nakazujejo, da to področje v Sloveniji sistemsko ni primerno urejeno in ne omogoča ustreznega zadovoljevanja potreb po izobraževanju in učenju odraslih, kar velja predvsem za slabše izobražene. Opozarjajo tudi, da ni bila dosežena enakopravnost, enakovrednost in komplementarnost področja izobraževanja odraslih v celotnem sistemu vzgoje in izobraževanja.⁷

3 NAČELA IN CILJI

3.1 Načela

Osnovno načelo, na katerem temelji celotni sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji in ki je tudi vodilno načelo Bele knjige o vzgoji in izobraževanja v Sloveniji, je *načelo vseživljenjskosti učenja za vse*. Iz tega vseobsegajočega načela izhajajo druga temeljna načela, ki so izhodiščna pri pripravi zasnove izobraževanja odraslih v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji in jih opredeljujemo v nadaljevanju.

Izobraževanje odraslih je enakopravna in enakovredna sestavina celotnega izobraževanja v konceptu in strategiji vseživljenjskosti učenja

Če pri oblikovanju sistema vzgoje in izobraževanja izhajamo iz načela vseživljenjskosti učenja kot vodilnega načela vsega izobraževanja in učenja ter kot temeljne družbene strategije v Sloveniji, sta področji izobraževanja otrok in mladine ter izobraževanja odraslih enakovredni in komplementarni področji v celotnem sistemu vzgoje in izobraževanja. To načelo izhaja iz predpostavke, da učenje poteka skozi vse življenje v različnih

učnih okoljih in na različne načine ter prispeva k celovitemu razvoju posameznika in skupnosti.

Izobraževanje odraslih je (tudi) javna dobrina in pomemben dejavnik razvoja demokratične družbe blaginje

Pri pripravi zasnove izobraževanja odraslih izhajamo iz družbenorazvojne perspektive, ki predpostavlja, da javna politika izobraževanja neposredno vpliva na strukturne oz. kontekstualne pogoje, s katerimi se soočajo posamezniki (na delu, v civilni družbi, doma), kar vpliva tudi na njihovo doživljanje možnosti za izobraževanje. Izobraževalna politika je pomemben kazalnik skrbi države za blaginjo svojih državljanov, ki se tesno povezuje z drugimi dejavniki (npr. s socialnim in z zdravstvenim varstvom, s kulturo).

Pravičnost in enakopravnost ter enake možnosti pri dostopu, obravnavi in doseganju izidov

Vzgojno-izobraževalni sistem v Republiki Sloveniji temelji na načelu zagotavljanja pravice vsakega posameznika do izobrazbe. Pri tem si prizadeva za zmanjševanje strukturnih in individualnih ovir za udeležbo v izobraževanju. Ustrezne ukrepe (med drugim ukrepe pozitivne diskriminacije) za prikrajšane skupine prebivalstva je treba zagotoviti tudi v izobraževanju odraslih. Zadevajo motivacijo podzastopanih skupin za vključevanje v izobraževanje in učenje, povečevanje priložnosti in tudi različne ukrepe za odstranjevanje ovir med potekom izobraževanja. Med pomembnimi ukrepi za zagotavljanje dostopnosti do izobraževanja je ustrezno financiranje izobraževanja, ki naj se zagotavlja v skladu z načeli socialne pravičnosti in družbene vključenosti ter potreb in zahtev družbenega razvoja in razvoja posameznikov (financiranje poklicnega in splošnega izobraževanja).

Avtonomnost

Avtonomnost v izobraževanju odraslih razumemo kot avtonomnost posameznika pri izbiri učnih možnosti in izobraževalnih priložnosti glede na lastne potrebe in cilje ter neodvisno od tega, kdo financira in izvaja izobraževanje. Avtonomnost javnih vzgojno-izobraževalnih organizacij v razmerju do države pa mora biti zagotovljena z načinom financiranja in načinom zaposlovanja pedagoškega, strokovnega in upravnega osebja (merila morajo biti jasna, nepristranska in pod nadzorom javnosti).

Pravica do kakovostnega izobraževanja za vse

Izobraževanje odraslih mora biti zasnovano tako, da bo vsem skupinam udeležencev omogočalo zadovoljevanje njihovih izobraževalnih

potreb ter udejanjanje njihovih potencialov. Da bi to dosegali, je treba razvijati kakovost vstopnih, procesnih in izstopnih dejavnikov izobraževanja odraslih. Posebno pozornost je potrebno nameniti izobraževanju oseb s posebnimi potrebami. Vsi, ki izkazujejo interes na področju izobraževanja odraslih, morajo imeti možnost sodelovanja pri načrtovanju, presojanju in razvijanju kakovosti tega izobraževanja. Jasno je treba začrtati tudi meje med tem, kar je domena strokovnosti učiteljev in izobraževalnih strokovnjakov, ter drugih javnosti.

Pravična porazdelitev virov za izobraževanje in učenje glede na potrebe posameznih življenjskih obdobj

Demografske spremembe in podaljševanje aktivnega življenja v kombinaciji z organizacijskimi in tehnološkimi spremembami zahtevajo povečevanje vlaganj v srednjih in višjih starostnih obdobjih. Pomembno je, da oblikovanje izobraževalnih priložnosti in zagotavljanje dostopa do njih to upošteva s finančnimi spodbudami, krajevno dostopnostjo, programsko raznolikostjo, izvajanjem v skladu z andragošskimi načeli idr.

Enakopravnost in sistemska povezanost formalnega in neformalnega izobraževanja ter priložnostnega učenja

V sistemu vzgoje in izobraževanja, ki ga sestavljata začetno in nadaljevalno izobraževanje, se medsebojno dopolnjujejo formalno in neformalno ter splošno in poklicno izobraževanje, pomembno vlogo pa ima tudi priložnostno in naključno učenje. Treba je zagotoviti enakopravnost in sistemsko povezanost vseh načinov izobraževanja ter pregled nad njihovimi prispevki h kakovosti izobrazbe in k znanju prebivalstva, kar omogoča sistem vrednotenja znanja, pridobljenega po manj formaliziranih poteh, ter ustrezna sistemska orodja, ki omogočajo preglednost izobrazbe in kvalifikacij.

Uravnoteženost med področjema splošnega in poklicnega izobraževanja

Izhajamo iz predpostavke, da sta za ustrezen posameznikov razvoj in celosten razvoj družbe enako pomembna poklicno in splošno izobraževanje.

Raznovrstnost in fleksibilnost izobraževalnih možnosti

Izobraževanje odraslih je obsežen, raznovrsten in specifičen sistem, ki zadovoljuje potrebe posameznikov in družbe. Da bi lahko zagotovili odzivnost na raznolike potrebe odraslih v različnih življenjskih položajih, je treba različnim ponudnikom izobraževanja odraslih – to so lahko tako javne kot zasebne organizacije, profesionalne in prostovoljne – zagotavljati

pogoje za izvajanje programov izobraževanja odraslih ter jih spodbujati. Ponudba mora zadovoljiti tako povpraševanje s strani posameznikov kot tudi potrebe države in omogočiti dostopnost do izobraževanja tudi tistim skupinam, ki se same redkeje vključujejo.

*Inovativnost na področju izobraževanja odraslih ob upoštevanju
specifičnih kulturnih, socialnih in izobraževalnih značilnosti
slovenske družbe*

Razvoj inovativnih pristopov v izobraževanju odraslih zadeva področje organizacije in izvedbe izobraževanja odraslih. Pri organizaciji in izvajanju izobraževanja odraslih je potrebno nenehno vpeljevati nove pristope in metode dela, ki temeljijo na novih spoznanjih in upoštevajo tudi razvoj sodobnih tehnologij. Temeljiti mora na poglobljenem raziskovanju, ki med drugim presoja tudi ustreznost. Pri tem je treba upoštevati specifične kulturne, socialne in izobraževalne značilnosti slovenske družbe.

*Doseganje nacionalno določenih in mednarodno primerljivih
izobrazbenih standardov*

Izobraževanje ima s svojo ekonomsko in socialno vlogo ključni pomen pri zagotavljanju sposobnosti prilagajanja družbenim spremembam in vključevanja ljudi na trg dela. Odrasli nenehno razvijajo in posodablja-jo znanje in ključne kompetence, kar jim omogoča prožno prilagajanje v lokalnem in globalnem okolju. To terja pridobivanje nacionalno dogovorjenih ravni splošne izobraženosti in nacionalno dogovorjenih ravni mednarodno primerljivih ključnih kompetenc. Skupine, ki ne dosegajo teh standardov, se opredelijo kot prednostne v nacionalnem, regionalnem in/ali lokalnem okviru.

Socialno partnerstvo

Za ohranjanje raznovrstnosti in fleksibilnosti področja izobraževanja odraslih, ki bo zadovoljevalo najrazličnejše izobraževalne potrebe prebivalstva, gospodarstva in skupnosti, je treba zagotoviti aktivno sodelovanje vseh ključnih socialnih partnerjev: države, delodajalcev, sindikatov in civilne družbe. Partnerstvo se uveljavlja pri financiranju, upravljanju, definiranju politike in pri prevzemanju odgovornosti za njeno implementacijo.

3.2 Cilji

Izobraževanje odraslih v Sloveniji je zasnovano tako, da omogoča:

- ustrezno sistemsko urediti izobraževanje odraslih v skladu s konceptom in strategijo vseživljenjskosti učenja;
- zagotoviti vsem odraslim dostop do kakovostnih izobraževalnih

in učnih možnosti, ki bodo omogočale polno realizacijo njihovega človeškega potenciala in bodo povezovale osebne izkušnje s širšimi družbenimi, ekonomskimi, kulturnimi in okoljskimi dejavniki ter na ta način usposobile ljudi za delovanje, za refleksijo in za ustrezno odzivanje na socialne, politične, ekonomske, kulturne in tehnološke izzive ter za graditev skupnosti;

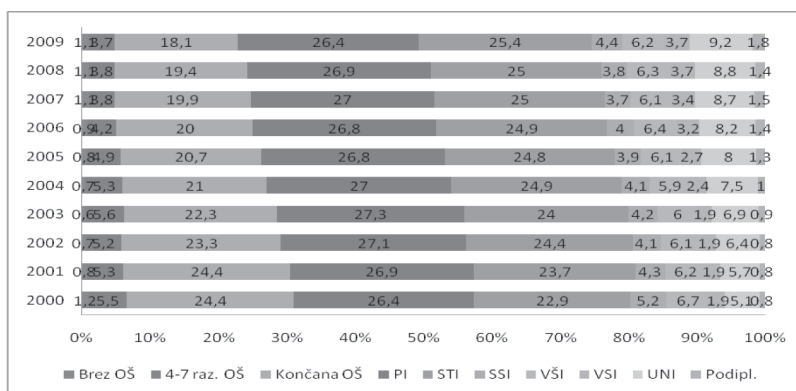
- zagotoviti pogoje za doseganje standardov znanj vsaj na ravni dosežene srednje splošne oziroma tehnične izobrazbe, ki omogoča nadaljevanje izobraževanja na terciarni ravni, za vse odrasle;
- vzpostaviti pravičnejši koncept javnega financiranja v izobraževanju odraslih z vidika potreb ranljivih in izobrazbeno prikrajšanih skupin;
- vzpostaviti koncept financiranja splošnega in poklicnega izobraževanja odraslih, ki bo temeljil na večji soodvisnosti in povezanosti države, gospodarstva, civilne družbe ter posameznika;
- zmanjšati strukturne in individualne ovire pri vključevanju odraslih v izobraževanje in učenje (informiranje in svetovanje, inovativni metodični pristopi ter specifični pripomočki za osebe s posebnimi potrebami, bogatenje izobraževalne ponudbe, še posebej za ranljive skupine, materialne spodbude itd.);
- z različnimi ukrepi povečati motivacijo ranljivih skupin za izobraževanje in učenje (priznavanja znanja, pridobljenega z neformalnim in priložnostnim učenjem ter izkušnjami, informiranje in svetovanje, promocijske aktivnosti, posebni podporni ukrepi).

4 ANALIZA STANJA

4.1 Izobrazbena struktura prebivalstva

Po statističnih podatkih je bilo v Sloveniji v letu 2008 še vedno 4,8 % oseb, starih 25 let in več, brez končane osnovne šole in 19,4 % s končano osnovno šolo (slika 1). Skupaj z deležem odraslih z nižjo in s srednjo poklicno izobrazbo je 51,2 % prebivalcev v tej starosti brez 4-letne srednješolske izobrazbe. Izobrazbena struktura odraslih v starosti 25 do 64 let je nekoliko boljša: manj kot 4-letno srednjo šolo skupaj dosega 45,9 % prebivalcev te starosti.

Z vidika razvoja izobraževanja odraslih, ki naj bi omogočilo večjo pravičnost in enakost dostopa do izobraževanja vseh skupin odraslih, je pomembna izobrazbena struktura celotnega odraslega prebivalstva in ne le aktivnega; pripadniki (naj)nižjih izobrazbenih kategorij se zgostijo prav v višjih starostnih razredih, ki jih na trgu dela ne najdemo več.

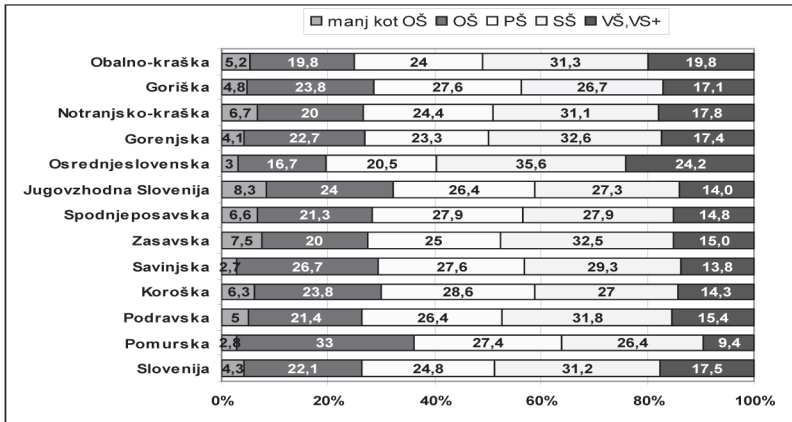


Slika 1: Izobrazbena struktura odraslega prebivalstva, starega 25 let in več, Slovenija, v obdobju 2000–2009 po letih.⁸

Zaradi kvalifikacijskih potreb gospodarstva ima srednja poklicna izobrazba pomembno mesto v slovenskem izobraževalnem sistemu, vendar osebe s to izobrazbo štejemo med manj izobražene. Po ugotovitvah mednarodnih preučevanj pismenosti namreč omogoča ustrezno delovanje v delovnem, zasebnem in javnem življenju v pogojih sodobnih informacijskih družb, pa tudi vključevanje v izobraževanje odraslih, šele raven izobrazbe, ki daje kvalifikacijo za vstop v visokošolsko in univerzitetno izobraževanje.⁹ V Sloveniji je to popolna (upper) srednja šola, ki se zaključuje s splošno ali poklicno maturo.

Ugotovljene so tudi precejšnje razlike v izobrazbeni strukturi prebivalstva po regijah. Večji deleži nižje izobraženega prebivalstva, predvsem nadpovprečni deleži oseb brez končane osnovne šole, so značilni za jugovzhodno Slovenijo, zasavsko regijo, notranjsko-kraško regijo ter koroško regijo (slika 2).

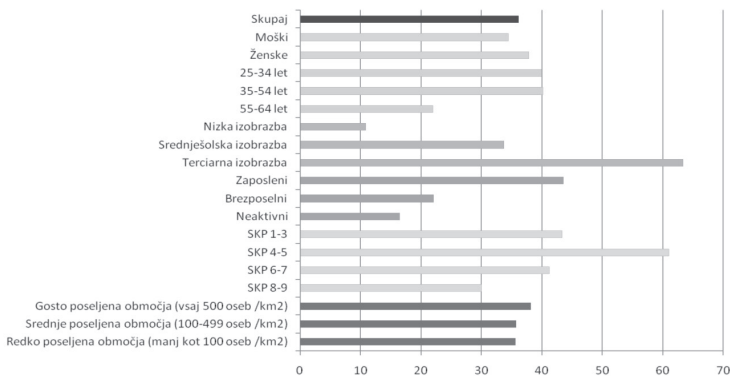
Ob podaljševanju življenjske dobe in manjših generacijah otrok ni realno pričakovati, da se bodo razmere izboljšale zgolj s prilivom iz rednega izobraževanja. Nasprotno, brez dodatnih spodbud za izboljševanje izobrazbe srednjih in starejših generacij se bo medgeneracijski razkorak v izobraženosti še povečeval.



Slika 2: Izobrazbena struktura odraslega prebivalstva, starega 15 let in več, Slovenija, po regijah, 2008.¹⁰

4.2 Udeležba odraslih v izobraževanju

V Sloveniji je bil v zadnjih 10 letih dosežen pomemben premik v vključenosti odraslih v izobraževanje. Ugotovitve analiz in raziskav kažejo, da se je stopnja udeležbe pomembno povečala in leta 2007 dosegla 41 % (v primerjavi s 37 % leta 2004 in 31 % v letu 1998). Pri vključitvah daleč prevladuje neformalno izobraževanje. Leta 2007 je bilo v formalno izobraževanje vključenih 8,7 %, v neformalno izobraževanje pa 36 % odraslih v starosti 24–65 let.¹¹ V izobraževanje se najredkeje vključujejo najmanj izobraženi odrasli, višje starostne kategorije ter osebe izven trga dela; nizek delež izkazujejo tudi brezposelni (slika 3). To velja tako za udeležbo v formalnem kot tudi neformalnem izobraževanju.



Slika 3: Socioekonomske značilnosti odraslih starih 25–64 let, vključenih v neformalno izobraževanje, 2007 (v odstotkih).¹²

Opomba: SKP 1-3 zajema: 1. zakonodajalci, visoki uradniki in menedžerji, 2. strokovnjaki, 3. tehniki in drugi strokovni sodelavci. SKP 4-5 zajema: 4. uradniki, 5. poklici za storitve, prodajalci, SKP 6-7 zajema: 6. kmetovalci, gozdarji, ribiči, lovci, 7. poklici za neindustrijski način dela, SKP 8-9: 8. upravljavci strojev in naprav, industrijski izdelovalci in sestavljalci in 9. poklici za preprosta dela.

O udeležbi drugih prikrajšanih skupin (migranti, pripadniki etničnih skupin, invalidi, osebe s posebnimi potrebami, zaporniki) do sedaj nismo zbirali podatkov.

Preučevanja kažejo, da sta najpogostejši oviri pri vključevanju v izobraževanje odraslih pomanjkanje časa in denarja.¹³ Pomanjkanje časa se pojavlja v različnih oblikah, od prezaposlenosti, družinskih obveznosti do tega, da delodajalec ne omogoča odsotnosti z dela. Podrobnejši vpogled v podatke za Slovenijo pokaže, da je čas pogostejša ovira pri bolj izobraženih in moški populaciji, medtem ko je pomanjkanje finančnih sredstev bolj prisotno pri slabše izobraženih, ženskah in starejših.¹⁴ Institucionalne ovire, ki se kažejo v pomanjkanju izobraževalne ponudbe, informacij o ponudbi ipd., odrasli zaznajo znatno redkeje.¹⁵ Še redkeje omenjajo dispozijske ovire. Med njimi velja na prvem mestu omeniti starost.¹⁶

4.3 Izobraževalni programi in druge priložnosti za izobraževanje in učenje odraslih

Programi formalnega izobraževanja so za mladino in odrasle enaki, način izvedbe pa se prilagaja značilnostim odraslih. Posebni programi za odrasle (npr. program osnovne šole, maturitetni tečaj) so pripravljene le izjemoma.

Vključenost odraslih v programe osnovne šole ter v programe srednjega izobraževanja se zadnja leta zmanjšuje, čeprav izobrazbena struktura prebivalstva tega ne opravičuje (glej preglednici 1 in 2 v prilogi). Ocenjujemo, da za večje vključevanje v izobraževanje na teh ravneh ni primerenih motivacijskih in podpornih ukrepov ali pa so ti težko dostopni (npr. subvencije).¹⁷ Postavlja se tudi vprašanje kakovosti prilagajanja izvedbenih kurikulov – pri osnovni šoli, pa tudi priprave programa – z vidika posebnosti in potreb ciljnih skupin. Evalvacije kažejo, da je ta največkrat povezana s finančnimi vidiki.¹⁸

Rešitve za povečevanje fleksibilnosti in izbire različnih poti do srednje poklicne in tehnične izobrazbe ter višje izobrazbe, ki jih omogoča zakonodaja (npr. pridobivanje izobrazbe po delih programa, vrednotenje in

priznavanje znanja, pridobljenega v neformalnem izobraževanju in priložnostnem učenju ter z izkušnjami), se še ne implementirajo v praksi.¹⁹ Prepočasi se pristopa tudi k razvoju izobraževanja na daljavo oz. e-izobraževanja v srednješolskem izobraževanju.

Odrasli se v večjem obsegu vključujejo v *programe neformalnega poklicnega izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja*, največkrat v povezavi s poklicnim napredovanjem ali zaradi zakonskih zahtev (preglednica 3 v prilogi).²⁰ Praviloma gre za izobraževanje, ki ni ovrednoteno v razmerju do formalnega izobraževanja in ne daje jasne informacije o učnih izidih.

Neformalnemu izobraževanju, še zlasti tistemu, ki poteka v netradicionalnih učnih okoljih, se v nacionalnem izobraževalnem sistemu namenja premalo pozornosti, na kar opozarjajo tudi slabo ali neizpeljane sistemske povezave med formalnim in neformalnim izobraževanjem.²¹

Na nekaterih področjih obstajajo javno veljavni programi, vendar jih je malo; tudi ti niso ovrednoteni glede na formalne programe.

Analize kažejo, da je ponudba programov neformalnega poklicnega usposabljanja za slabše izobražene zaposlene in brezposelne odrasle dokaj skromna.²² Nadomestitev programov USO s programi nižjega poklicnega izobraževanja se tudi z vidika razvijanja ozkih poklicnih spretnosti ni potrdila kot učinkovita. Tudi pridobivanje nacionalnih poklicnih kvalifikacij (NPK) ni odigralo pričakovane vloge.²³

Neformalno splošno izobraževanje zajema programe za osebni razvoj in splošne potrebe – tudi programe za razvoj splošnih in ključnih spretnosti (računalniška pismenost, jezikovno izobraževanje), ki predstavljajo največji delež ponudbe. ReNPIO je to področje opredelila kot prvo prednostno področje. Vendar analiza kaže, da se cilji v praksi ne uresničujejo.²⁴

Javno veljavni so tudi nekateri programi neformalnega splošnega izobraževanja. Med pomembnimi so programi za razvoj pismenosti in temeljnih zmožnosti odraslih (programi za življenjsko uspešnost – UŽU). V letih od 2005 do 2009 je bilo vanje skupaj vključenih manj kot 4000 odraslih.²⁵ Za ovisnike iz izobraževalnega sistema je bil razvit program projektnega učenja za mlajše odrasle (PUM), ki daje dobre rezultate. Pomemben napredek je dosežen pri ponudbi in vključitvah v programe za starejše. Na novo pa se razvijajo programi za pripadnike manjšin, etničnih skupin, migrantov²⁶ ter zapornikov.

V Sloveniji se kot pomembna oblika neformalnega izobraževanja kažejo študijski krožki. Privlačni so predvsem za bolj izobražene odrasle. Leta 2009 jih je delovalo 283, izvajalo jih je 84 različnih organizacij.

Med drugimi oblikami, ki podpirajo izobraževanje odraslih, velja omeniti središča za samostojno učenje. Deluje jih 33. Njihove storitve koristi predvsem mlajša populacija, se pa še vedno premalo izkoriščajo kot podpora manj izobraženim odraslim, vključenim v programe formalnega izobraževanja. K temu prispeva tudi vsebinsko omejena ponudba, ki je povezana z razpoložljivimi učnimi gradivi (prevladujejo možnosti za jezikovno izobraževanje).

Podatki opozarjajo na mednarodno primerjalno nadpovprečno visok delež slovenske odrasle populacije, vključene v priložnostno učenje in samoučenje.²⁷ Problem je, da to učenje običajno ni vidno in tako tudi ni ekonomsko in socialno priznано. Tudi to učenje je manj dostopno slabše izobraženim odraslim.

4.4 Organizacije za izobraževanje odraslih

Po evidencah SURS je v šolskem letu 1997/1998 delovalo 370 organizacij, ki so izvajale izobraževanje odraslih v šolskem letu 2007/2008 pa 326 organizacij.²⁸ Številne izvajajo izobraževanje odraslih kot dodatno dejavnost. Prevladujejo zasebne izobraževalne organizacije, javnih je bilo v opazovanem letu 32, in sicer so to ljudske univerze in osnovne šole za odrasle, katerih ustanoviteljice so občine. Gibanje števila izvajalcev po letih kaže na veliko odvisnost od vsakokratnih gospodarskih razmer (preglednica 4 v prilogi).

Formalno izobraževanje odraslih izvajajo predvsem srednje poklicne, tehnične in splošne šole ter višje in visoke šole ter fakultete (javne in zasebne). Vse pomembnejši izvajalci neformalnega splošnega izobraževanja pa postajajo poleg zasebnih organizacij za izobraževanje odraslih in ljudskih univerz civilno družbene organizacije. Kar zadeva neformalno poklicno izobraževanje, so pomembni izvajalci tudi podjetja in ustanove.²⁹

Organizacije izvajalke izobraževanja odraslih so zelo neenakomerno regionalno razporejene, odvisno od gospodarske razvitosti regij. V šolskem letu 2008/2009 je bilo v povprečju v Sloveniji 5.760 odraslih prebivalcev na izvajalca izobraževanja. V znatno ugodnejšem položaju so bile tri razvitejše slovenske regije, osrednjeslovenska, gorenjska in podravska, v najbolj neugodnem pa zasavska in spodnjeposavska regija.³⁰

Neenakomerna regionalna razporejenost izvajalcev izobraževanja odraslih se najbolj jasno kaže v neenakosti dostopa prebivalcev posamezne regije do izobraževalnih programov. Tako je bil v Sloveniji v šolskem letu 2008/09 en izobraževalni program na 70 prebivalcev, v Osrednji slovenski regiji na 42 prebivalcev; v Pomurju je število prebivalcev na en izobraževalni program naraslo že na 323 in v Zasavju na 450 prebivalcev (preglednica 5 v prilogi).

Sedanja zakonodaja ne določa jasno mreže organizacij za izvajanje javnega interesa v izobraževanju odraslih. Vsi izvajalci, ki izpolnjujejo formalne pogoje, lahko pod enakimi pogoji pridobijo sredstva za izvajanje teh programov. Ne glede na to podatki kažejo, da javne organizacije za izobraževanje odraslih izvajajo večino programov, ki so z ReNPIO določeni kot prednostni in so namenjeni ranljivim skupinam.³¹

4.5 Podporne dejavnosti v izobraževanju odraslih

Kot temeljni podporni dejavnosti, ki povečujeta motiviranost odraslih za izobraževanje in učenje, se v vseh preučevanih državah razvijata informiranje in svetovanje v izobraževanju ter vrednotenje in priznavanje znanja, pridobljenega z neformalnim izobraževanjem, priložnostnim učenjem in izkušnjami. To sta tudi aktivnosti, ki sta kot prioriteta vključeni v vse dokumente EU na področju vseživljenjskega učenja in izobraževanja odraslih,³² zanju so bile sprejete tudi posebne smernice oz. priporočila.³³ V zadnjih desetih letih je bilo tudi v Sloveniji največ pozornosti namenjene razvoju teh dveh dejavnosti. Dobro je razvita *informacijsko-svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih* (ISIO). Deluje mreža 14 regionalnih svetovalnih središč. Vzpostavljena so bila tudi regionalna partnerstva za svetovalno dejavnost v izobraževanju odraslih (npr. svetovalna omrežja ISIO, Centri vseživljenjskega učenja). Poleg omrežja ISIO v Sloveniji delujejo še Centri za informiranje in poklicno svetovanje (CIPS), v zadnjem obdobju pa so se začeli ustanavljati tudi karierni centri.

Nasprotno pa se kljub zagotovljenim formalnim podlagam *vrednotenje in priznavanje* še ni razvilo v celovit sistem. To velja za pridobivanje NPK, ki je v pristojnosti Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve, in za priznavanje neformalnega izobraževanja ter priložnostnega učenja ter izkušenj v formalnem izobraževanju. Predvsem zadnje je na samem začetku in se pri poskusih implementacije v prakso srečuje s številnimi ovirami. Ocenjujemo, da za močnejši preboj te dejavnosti ni niti ustreznih resursov niti interesa. To prihaja še posebej do izraza na ravni izvajalskih organizacij.³⁴ Kot glavne ovire pri uveljavljanju pridobivanja NPK so bile identificirane:

premajhna vidnost in podcenjenost, šibka integracija s formalnim izobraževanjem, slaba povezanost s sistemom plač, šibka vključenost socialnih partnerjev, strah pred razvrednotenjem formalnega izobraževanja. Odprto ostaja tudi vprašanje *transparentnosti kvalifikacij*, pridobljenih izven tradicionalnih izobraževalnih okolij, saj še ni razvito nacionalno kvalifikacijsko ogrodje, ki bi to omogočalo.³⁵

Analize razvitosti vrednotenja in priznavanja znanja, pridobljenega v neformalnem izobraževanju in s priložnostnim učenjem ter izkušnjami v formalnem izobraževanju – če ne upoštevamo pridobivanja NPK – kažejo, da ni razvitih metodoloških orodij in vzpostavljenih postopkov, ki bi omogočali implementacijo na ravni izobraževalnih organizacij. Sami izvajalci formalnega izobraževanja pa ne razpolagajo z zadostnimi finančnimi in kadrovskimi potenciali, ki bi lahko zagotavljali potrebno strokovno podporo.³⁶

V 1990-ih letih je bila raziskovalni dejavnosti namenjena precejšnja pozornost, po letu 2004 pa se teme s področja izobraževanja odraslih praktično več ne uvrščajo med *raziskovalne* teme, ki se (so)financirajo iz nacionalnih sredstev. To slabi nacionalni korpus znanja s tega področja, s tem pa tudi bazo za razvojne aktivnosti in za oblikovanje politike.

4.6 Razvoj kakovosti³⁷

Razvoj in presojanje kakovosti v izobraževanju odraslih se intenzivneje razvija zadnjih 10 let, je pa še na začetku kar zadeva implementacijo. Glede na heterogenost omrežja izobraževanja odraslih se različni pristopi uporabljajo tudi za razvoj in presojanje kakovosti. Načelno velja, da so to tisti, ki se tudi sicer uveljavljajo na področjih oz. v sistemih, katerih del so izvajalci izobraževanja odraslih. Tako npr. del srednjih poklicnih ali strokovnih šol za izobraževanje odraslih uporablja pristope, ki jih uporablja tudi za izobraževanje mladine,³⁸ nekatere zasebne izobraževalne organizacije uporabljajo tudi standard ISO 9001–2000. Danes je najbolj uveljavljen pristop v omrežju izobraževanja odraslih model za samoevalvacijo 'Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje' (POKI).³⁹ Do leta 2010 ga je uporabljalo okoli 35 % vseh izobraževalnih organizacij, ki trenutno izvajajo javno veljavne programe izobraževanja odraslih. Razvite so bile tudi različne spodbude za vlaganja v kakovost izobraževanja odraslih, IKT podpora samoevalvacijam ter intenzivno usposabljanje za izvajanje samoevalvacije.

4.7 Sistemsko urejanje izobraževanja odraslih

4.7.1 UPRAVLJANJE

Izobraževanje odraslih ureja zakonodaja na šolskem in drugih področjih. Na področju šolstva urejajo formalno izobraževanje področni zakoni ter krovni zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. S posebnim zakonom o izobraževanju odraslih se ureja področje neformalnega izobraževanja, ki se financira iz javnih sredstev (vrste izobraževanja in področja, pogoji izvajanja, načrtovanje politike, način realokacije javnih sredstev). Analiza kaže, da so zakonsko neurejena ali neustrezno urejena ključna področja sistema izobraževanja odraslih, financiranje, upravljanje, omrežje institucij in programov izobraževanja ter izobraževalna infrastruktura. To predstavlja pomembno oviro pri razvijanju in implementaciji celovitega in kakovostnega sistema izobraževanja odraslih.⁴⁰

Analize uresničevanja ciljev ReNPIO do 2010, ki jih je opravil ACS,⁴¹ opozarjajo, da predstavljata oviro pri uresničevanju nacionalnih ciljev na področju izobraževanja odraslih tudi šibka koordinacija in povezanost med vladnimi resorji na državni ravni pri načrtovanju in uresničevanju politike izobraževanja odraslih ter neustrezni pogoji za delovanje Strokovnega sveta za izobraževanje odraslih in sektorja za izobraževanje odraslih pri ministrstvu za šolstvo in šport.

Lokalna raven (občine) ni vključena v načrtovanje politike izobraževanja odraslih in priprave ukrepov za njeno uresničevanje. Večina nima opredeljenih niti lokalnih strategij niti upravljaljskih struktur za to področje. Rezultati analize podatkov, zbranih s posebnim vprašalnikom, ki je bil za potrebe te analize poslan spomladi 2010 vsem slovenskim občinam, kažejo, da te kot glavni razlog za to najpogosteje navajajo pomanjkanje sredstev (51 %).⁴²

4.7.2 FINANCIRANJE

Doslej v Sloveniji ni bila izvedena temeljita analiza virov vlaganj v izobraževanje odraslih in tudi ni dostopnih podatkov o gibanjih javnih in privatnih vlaganj. Zadnji razpoložljivi podatki o sredstvih za izobraževanje odraslih v BDP so za leto 1995 (Slovenija 0,08 %, Danska 1 %).⁴³ Izračuni UMAR-ja o strukturi dodane vrednosti na področju izobraževanja pokažejo, da je delež "drugo izobraževanje", kamor sodi večina izobraževanja odraslih, konstantno upadal in se je znižal od 7,5 % leta 1995 na 5,6 % leta 2004. Po nekaterih podatkih, zbranih pri udeležencih izobraževanja,

prevladujejo vlaganja posameznikov, sledijo pa delodajalci.⁴⁴

Občine le izjemoma namenjajo svoja sredstva za izobraževanje odraslih. Kot ustanoviteljice ljudskih univerz zelo različno uresničujejo zakonsko določene ustanoviteljske obveznosti, kar se jasno kaže tudi v neugodnem položaju ljudskih univerz.⁴⁵

Po prehodu v tržno gospodarstvo se v Sloveniji niso ustanovljali namenski skladi socialnih partnerjev. Iz predtranzicijskega obdobja so se obdržali skladi za izobraževanje delavcev pri samostojnih podjetnikih (29 območnih skladov), kamor so ti vlagali 1 % od bruto plač zaposlenih. Vendar so ti skladi avgusta 2008 izgubili zakonsko podlago. Kolektivna pogodba za obrt in podjetništvo, ki je stopila v veljavo avgusta 2008, jim te podlage več ne zagotavlja. V zadnjem času v nekaterih lokalnih okoljih ustanovljajo sklade na prostovoljni bazi. Zakon o delovnih razmerjih vsem zaposlenim enotno omogoča 1 (en) dan odsotnosti z dela ob prvem opravljanju izpita, druge izobraževalne spodbude pa naj bi se določile v kolektivnih pogodbah.⁴⁶

V obdobju od 2004 dalje predstavljajo pomemben vir financiranja izobraževanja odraslih evropska sredstva (evropski socialni sklad), vendar zapleteni administrativni postopki pri njihovem uveljavljanju povzročajo, da ostajajo v precejšnji meri neizkoriščena. Poleg tega se črpanje teh sredstev zaključilo leta 2013. Treba jih bo nadomestiti s povečanjem obstoječih in/ali z novimi viri.

Materialna podpora iz javnih sredstev za vključevanje odraslih v izobraževanje je v glavnem namenjena izobraževanju brezposelnih in zaposlenih, ki jim grozi nevarnost izgube zaposlitve. Primarno se dodeljuje iz sredstev aktivne politike zaposlovanja, ki jih sestavljajo nacionalna sredstva in evropska sredstva. Izobraževanje za ranljive ciljne skupine se, z izjemo osnovne šole, ki je brezplačna, financira iz evropskih sredstev. Sredstva se na podlagi javnih razpisov ali razmestitve pretežno dodeljujejo izvajalcem.⁴⁷ Materialna podpora, ki je namenjena pospeševanju povpraševanja, se dodeljuje posameznikom, pa tudi podjetjem. Dostopni podatki kažejo, da v večji meri dosežejo cilj spodbude, ki gredo posameznikom, saj sredstva, namenjena podjetjem, ostajajo v precejšnjem obsegu neizkoriščena.

Po rezultatih opravljenih analiz je ureditev financiranja izobraževanja odraslih med najbolj kritičnimi elementi sistema izobraževanja odraslih v Sloveniji. Je neustrezno zakonsko urejeno, instrumenti za realokacijo sredstev za izvajanje izobraževalnih programov in dejavnosti pa se uporabljajo neučinkovito.⁴⁸

4.8 Profesionalni razvoj osebja v izobraževanju odraslih

Izobraževanje odraslih sodi med področja, kjer so izobrazbene zahteve za opravljanje del in nalog, ki so formalno določene kot temeljni pogoj za izvajanje izobraževalne dejavnosti, zakonsko določene. Pogoj je visokošolska oz. univerzitetna izobrazba ustrezne smeri, osebe, ki prihajajo iz drugih izobraževalnih smeri, pa morajo opraviti daljši program pedagoško-andragoškega izobraževanja, ki je javno veljaven in ga izvajajo pristojne univerzitetne ustanove. Zahteva se tudi opravljanje strokovnega izpita. Prav tako so mladi, ki končujejo visokošolski oz. univerzitetni študij na tem področju, pred zaposlitvijo po zakonu obvezni opraviti pripravniški staž, ki traja od 8 do 10 mesecev, odvisno od dosežene izobrazbe. Vendar izpolnjevanje teh zahtev velja za tiste, ki se želijo vpisati v razvid pri pristojnem ministrstvu. Izpolnjevanje izobrazbenih zahtev se zahteva tudi za izvajanje neformalnega izobraževanja, ki ni javno veljavno, je pa (so)financirano iz javnih sredstev.

Napredovanje v strokovne nazive temelji na istih formalnih dokumentih in poteka na enak način in po enakih kriterijih, kot se uporabljajo za osebje v rednem izobraževanju.⁴⁹

Po podatkih SURS je v š. l. 2005/06 na osnovnošolski in srednješolski ravni ter v neformalnem izobraževanju odraslih skupaj delalo približno 13.500 oseb različnih profilov. Prevladujejo zaposleni po avtorskih in podjemnih pogodbah. Po formalni izobrazbi prevladuje osebje z visoko izobrazbo; pedagoško-andragoško izobrazbo ima le polovica učiteljev in inštruktorjev, med tistimi s pedagoško-andragoško izobrazbo pa imajo tri četrtine opravljen tudi strokovni izpit.⁵⁰

Kvantitativnih podatkov o vključevanju vsega osebja v izobraževanju odraslih v strokovno izpopolnjevanje in razvoj ni na razpolago. V študiji, ki jo je ACS izpeljal leta 2008 in v katero je bilo zajetih 520 izobraževalcev odraslih, pa so ugotovili, da skoraj 70 odstotkov vprašanih andragoško znanje izpopolnjuje v organizaciji, kjer delajo kot izobraževalci odraslih.⁵¹

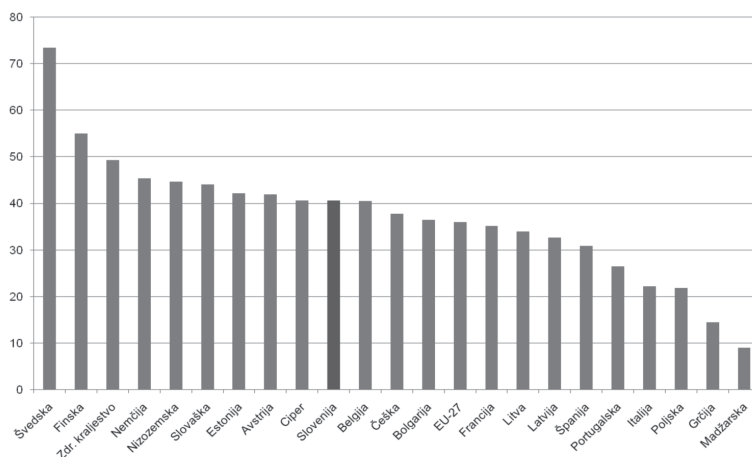
Rezultati nekaterih raziskav stališč praktikov s področja izobraževanja odraslih kažejo, da bo potrebno v prihodnje še bolj skrbeti za kakovost izobraževanja bodočih andragogov in andragoških delavcev, kar kaže na povečevanje potreb po kakovostnih strokovnjakih in raziskovalcih s področja izobraževanja odraslih na vseh ravneh izobraževanja. Praktiki opozarjajo na problem povezovanja teorije s prakso ter na skromno, preveč razpršeno in premalo raznoliko ponudbo nadaljnega izobraževanja

in usposabljanja za andragoške delavce, ki se kot izobraževalci odraslih soočajo s spremenjenimi potrebami in novimi nalogami.⁵²

5 MEDNARODNA PRIMERJAVA⁵³

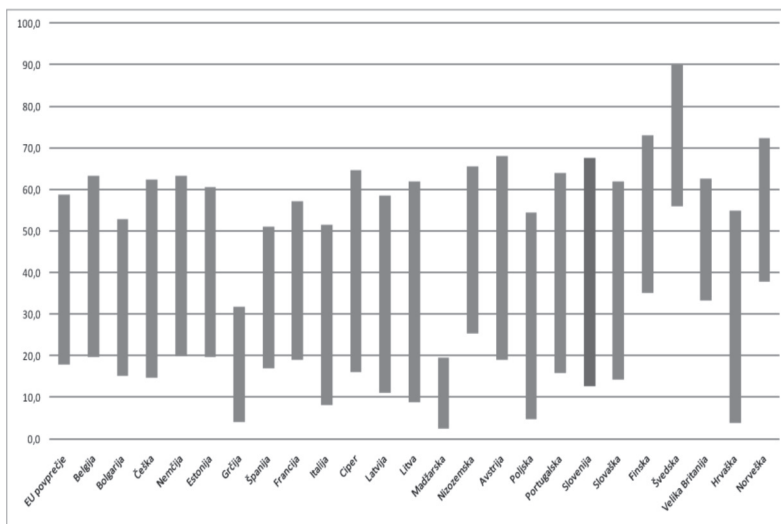
5.1 Udeležba v izobraževanju odraslih

Slovenija se s slabimi 41 % vključenih v izobraževanje odraslih uvršča v zgornjo polovico lestvice držav EU,⁵⁴ vendar pa med primerjanimi državami (Finska, Nemčija, Francija, Švedska) za njo zaostaja samo Francija (slika 4).

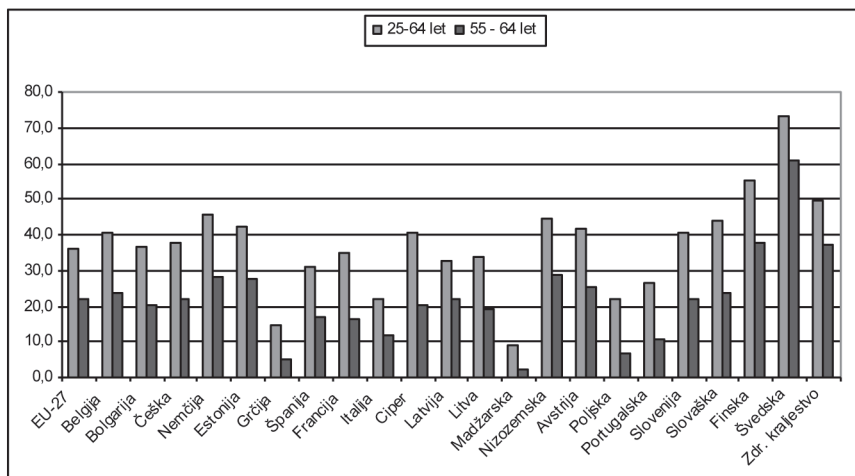


Slika 4: Stopnje udeležbe odraslih, starih 25–64 let, v neformalnem izobraževanju po državah EU, 2007.⁵⁵

Za razvitimi evropskimi državami pomembno zaostajamo pri stopnji vključenosti najmanj izobraženih (slika 5) in starejših (slika 6).

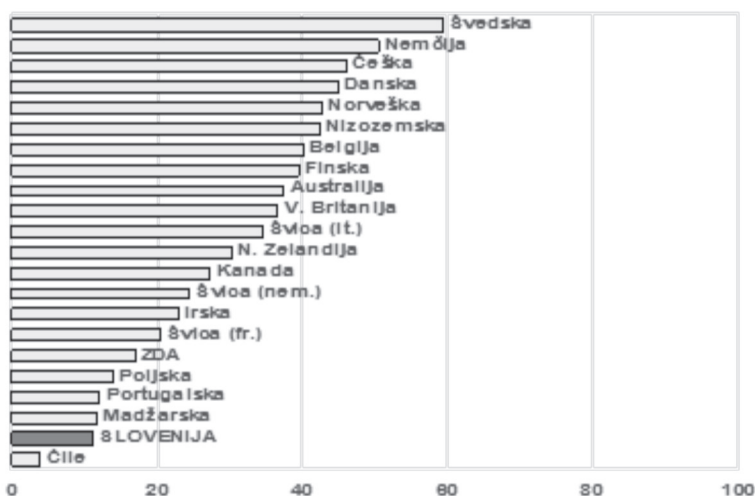


Slika 5: Razlike v vključenosti v formalno in neformalno izobraževanje odraslih med najbolj in najmanj izobraženimi odraslimi, starimi 25–64 let; primerjava Slovenije in drugih držav EU (v odstotkih).⁵⁶



Slika 6: Vključenost starostne kategorije 55–64 let v izobraževanje v primerjavi s povprečjem populacije 25–64 let v Sloveniji in drugih državah EU, 2007 (v odstotkih).⁵⁷

Nacionalna raziskava o pismenosti odraslih⁵⁸ je opozorila tudi na – mednarodno primerjalno – slabo kakovost znanja slabo izobraženega slovenskega prebivalstva, starega 15 do 64 let, v primerjavi z drugimi državami (slika 7).⁵⁹



Slika 7: Manj izobraženi odrasli na 3., 4. in 5. ravni dokumentacijske pismenosti (v odstotkih).⁶⁰

5.2 Ponudba izobraževalnih programov

Primerjane države zagotavljajo izobraževalne možnosti z različnimi programi neformalnega splošnega izobraževanja, programi za trg dela, za posamezne splošnoizobraževalne predmete ipd. Po letu 2000 je velik poudarek na vrednotenju in priznavanju vsega znanja in spretnosti, ne glede na poti pridobivanja. Na Finskem so leta 1992 uzakonili na kompetencah temelječe kvalifikacije za odrasle, ki omogočajo pridobivanje poklicnih kvalifikacij tudi na podlagi neformalnega izobraževanja in poklicnih izkušenj. V Franciji so razvili sistem vrednotenja in priznavanja znanja, pridobljenega z neformalnim izobraževanjem, priložnostnim učenjem in izkušnjami, ki omogoča pridobivanje izobrazbe za skoraj vsa področja izobraževanja na vseh ravneh. V Nemčiji je uveljavljeno priznavanje poklicnih kvalifikacij v zborničnem sistemu.⁶¹

Če upoštevamo majhen delež odraslih, ki se izobražujejo po formalnih programih, formalno izobraževanje – tako kot v večini evropskih držav – tudi v Sloveniji večinoma ne predstavlja pomembnejšega načina izobraževanja za odrasle. Slovenija se po obsegu vključenih tu najbolj približa skandinavskim državam.⁶² Te so po letu 1990 zelo spodbujale zviševanje izobrazbene ravni brezposelnih, programov izobraževanja in usposabljanja pa je bilo (v primerjavi z drugimi državami) veliko. Uvedle so ciljno financiranje, saj se je pokazalo, da imajo na vključevanje udeležencev iz prikrajšanih skupin splošne politike izobraževanja odraslih omejen učinek.

V Nemčiji in Franciji imajo pri ponudbi nadaljnega poklicnega izobraževanja ključno vlogo socialni partnerji. Država praviloma posega z različnimi spodbudami, da bi dosegla večjo enakost dostopa ali zagotovila doseganje širših ciljev. Finančne spodbude se usmerjajo v spodbujanje vključevanja v izobraževanje in usposabljanje, ki vodi k formalnim kvalifikacijam.

V vseh primerjanih državah – Švedski, Finski, Franciji in Nemčiji – je splošno izobraževanje pomemben del izobraževanja odraslih, ki ga praviloma podpirata lokalna raven in delno država. Na Švedskem, kjer je dolga tradicija splošnega neformalnega izobraževanja odraslih, država podpira doseganje nacionalno določenih ciljev: razvoj demokracije, aktivno državljanstvo, dvig ravni kulturnega zavedanja v družbi. Še posebej podpirajo vključevanje manj izobraženih posameznikov. *Na Finskem* ima splošno izobraževanje pomembno vlogo predvsem za razvoj državljanskih spretnosti v delovnem življenju in prostočasne aktivnosti. Primarno je usmerjeno na potrebe odraslih za samorazvoj. Finska je sprejela poseben razvojni program za razvoj splošnega izobraževanja odraslih za obdobje 2008–2012. V Franciji obstaja koncept *ljudskega (populaire)* izobraževanja, ki pokriva zelo raznolike izobraževalne in kulturne dejavnosti, namenjene različnim ciljnim skupinam (*sociokulturna animacija*). Podpirajo jih država, lokalne oblasti in delodajalci. V Nemčiji je v pristojnosti države del družbenopolitičnega izobraževanja.

5.3 Organizacije za izvajanje izobraževanja odraslih

Razlike med državami so pomembno povezane s tradicijo na področju razvoja izobraževanja odraslih ter s cilji, ki jih zasledujejo. V Nemčiji obstaja močna vpetost podjetij in zborničnega sistema v nadaljnje poklicno izobraževanje, medtem ko so nemške ljudske visoke šole po dejavnosti zelo podobne ljudskim oz. delavskim univerzam v Sloveniji. Ljudske visoke šole so značilne tudi za Švedsko, vendar je njihov položaj drugačen, saj v velikem deležu delujejo kot nevladne organizacije. Izobraževanje odraslih v vseh omenjenih državah poteka tudi v šolah in izobraževalnih ustanovah terciarnega izobraževanja; v vseh večina organizacij za izobraževanje odraslih izvaja formalno in neformalno, poklicno in splošno izobraževanje. Obstajajo tudi šole za drugo priložnost.

Pri izvajanju neformalnega izobraževanja odraslih ima pomembno vlogo tudi civilna družba in prostovoljni sektor.

V vseh primerjanih državah država s finančnimi in z drugimi mehanizmi poskrbi za zagotavljanje tistega dela izobraževanja odraslih, za katerega

izkaže poseben interes. Običajno ga izvajajo javne izobraževalne ustanove, ki jih ustanavljajo lokalne oblasti, po potrebi pa tudi država sama. Izvajanje tega izobraževanja se upošteva tudi kot kriterij pri dodeljevanju finančnih sredstev (npr. Finska).

5.4 Informiranje in svetovanje ter vrednotenje in priznavanje znanja, pridobljenega z neformalnim izobraževanjem in priložnostnim učenjem in izkušnjami

Tudi v primerjanih državah je informacijsko svetovalna dejavnost opredeljena kot ena ključnih pri uresničevanju ciljev izobraževanja odraslih. Posebno pozornost namenjajo dostopnosti do informiranja in svetovanja tistih ciljnih skupin, ki imajo slabši dostop do izobraževanja in se pogosteje srečujejo z različnimi ovirami. V vseh državah so to brezposelni, priseljenci, odrasli z učnimi težavami, odrasli s posebnimi potrebami, nekatere skupine zaposlenih, zlasti manj izobraženi – brez poklicnih kvalifikacij ali s kvalifikacijami na najnižjih ravneh, zaposleni v slabše razvitih sektorjih dela, starejši zaposleni, starejši odrasli.

Kot kažejo mednarodne primerjave, imata dve od primerjanih držav – Francija in Finska – vpeljan nacionalni sistem vrednotenja in priznavanja znanja, pridobljenega z neformalnim izobraževanjem, priložnostnim učenjem in izkušnjami, ki odraslim tudi na ta način omogoča pridobitev izobrazbe. Francoski sistem pokriva celotno vertikalno, medtem ko je Finska vzpostavila na kompetencah zasnovane poklicne kvalifikacije na sekundarni ravni, ki so namenjene odraslim. V Nemčiji in na Švedskem se na tem področju uvajajo različni poskusni projekti.⁶³

Za izvajanje vrednotenja in priznavanja so v Franciji ustanovili posebna središča, ki omogočajo dostop vsem prebivalcem.

Vrednotenje in priznavanje v formalnem izobraževanju je v pristojnosti izobraževalnih ustanov, ki imajo ustanovljene komisije za priznavanje.⁶⁴

5.5 Razvoj kakovosti⁶⁵

Z zagotavljanjem kakovosti v izobraževanju odraslih se ukvarja vse več držav EU. V Angliji od leta 2001 od vseh izvajalcev izobraževanja odraslih, financiranih iz javnih sredstev, zahtevajo vzpostavljen notranji sistem kakovosti in izpeljavo letne samoevalvacije. Izobraževalne organizacije gradijo svoje interne sisteme kakovosti znotraj Skupnega okvirja za inšpekcijo. Vpeljan je še model odličnosti, ki temelji na kvantitativnih

podatkih. Na Irskem v izobraževanju odraslih zunanje evalvacije dopolnjujejo s samoevaluacijami v skladu s splošnimi smernicami za celoten izobraževalni sistem.

V Nemčiji so na zvezni ravni in na ravni dežel normativno opredeljeni minimalni standardi za delo izobraževalnih organizacij za odrasle. Skoraj vse dežele so opredelile dodatne standarde kakovosti ali zahteve v zvezi s kakovostjo izobraževanja odraslih. Sprejet je Zakon za zaščito udeležencev v izobraževanju na daljavo, obstaja pa tudi centralni urad za izobraževanje na daljavo za zagotavljanje kakovosti in razvoj ponudbe. Oktobra 2004 je bil uveden certifikat kakovosti za celotno Nemčijo za vse izvajalce izobraževanja odraslih (verzija 2 – Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung – LQW 2).

5.6 Sistemsko urejanje izobraževanja odraslih

5.6.1 UPRAVLJANJE

V primerjanih državah je področje izobraževanja odraslih urejeno v več različnih zakonih. Kar nekaj evropskih držav ureja z istim zakonom poklicno izobraževanje za mladino in za odrasle. Splošno izobraževanje se praviloma ureja ločeno in v večji meri decentralizirano. Vendar država ponekod v svoji pristojnosti ohranja nekatera področja splošnega izobraževanja.

Splošno neformalno izobraževanje na Švedskem je urejeno v posebnem vladnem zakonu (2006). Ta določa podlago za vladno podporo splošnemu neformalnemu izobraževanju, ki temelji na nacionalno določenih ciljih.

Na Finskem ločena zakonodaja ureja poklicno izobraževanje odraslih (poklicne kvalifikacije), financiranje izobraževanja in kulture ter splošno (*liberal*) izobraževanje odraslih. Slednje določa cilje in ustanove, ki izvajajo splošno neformalno izobraževanje. Zakonodaja se sprejema v podporo uresničevanju ciljev na posameznih področjih.⁶⁶ Nemčija delovne ljudskih visokih šol ureja s posebnim zakonom. Vse države finančne ukrepe za spodbujanje izobraževanja urejajo s posebno zakonodajo.

Koordinacijsko vlogo na področju izobraževanja odraslih imajo praviloma ministrstva za izobraževanje, vključujejo pa se tudi druga ministrstva. Vse preučevane države prenašajo velik del odgovornosti na lokalne ravni upravljanja, vse brez izjeme pa ohranjajo na državni ravni

mehanizme odločanja in financiranja, s katerimi varujejo javni interes: kakovost (kadri), dostopnost (krajevna ter do programov in drugih storitev, ki prispevajo k zviševanju izobrazbene ravni), zaščito dostopa ranljivih skupin, ponekod pa tudi obveznost občin, da dosežejo te ciljne skupine (Švedska). Zakonodaja zavezuje nižje ravni (regije, občine), da zagotavljajo dejavnost izobraževanja odraslih na svojih območjih: omrežje institucij, programov in podpornih dejavnosti (informiranje in svetovanje, ugotavljanje in priznavanje znanja, pridobljenega po neformalnih poteh, ...) in da s posebnimi spodbudami ranljive skupine odraslih motivirajo za izobraževanje.

Občine so dolžne zagotavljati izvajanje izobraževalnih programov, ki pokrivajo specifične lokalne izobraževalne potrebe. Uvajajo se ukrepi, ki pospešujejo povezovanje in ciljno usmerjena vlaganja.⁶⁷

5.6.2 FINANCIRANJE⁶⁸

Mednarodne primerjave kažejo, da je v evropskih državah režim financiranja nadaljnega izobraževanja in izobraževanja odraslih tesno povezan s prevladujočimi tipi blaginjskih sistemov. V Nemčiji, pa tudi v Franciji je večji poudarek na vlaganjih delodajalcev, v skandinavskih državah pa na javnih vlaganjih. Na Finskem in v Franciji deluje sklad za izobraževanje in usposabljanje, ki ga upravljajo socialni partnerji, viri financiranja pa so različni, na Finskem so javni, v Franciji pa zasebni (1,6 % mase sredstev za bruto plače).⁶⁹ Švedska za izpeljavo posebnih nacionalnih iniciativ oblikuje posebne nacionalne sklade. Sredstva iz teh skladov dodeli občinam.

V skandinavskih državah dodeljuje ministrstvo za izobraževanje sredstva lokalnim oblastem v skladu z zakonodajo in diskrecijsko pravico. Lokalne oblasti zagotavljajo javna (državna in lastna) sredstva praviloma le za izobraževanje odraslih, ki je del javnega sistema. Večina javnega financiranja na Danskem in Švedskem je ciljna, v to smer gredo tudi reforme na Finskem.⁷⁰ Sredstva so namenjena predvsem brezposelnim, osebam z različnimi motnjami, osebam z nizko stopnjo izobrazbe, imigrantom in drugim, ki imajo težave pri dostopu do izobraževanja.

Vse primerjane države so razvile sisteme materialnih spodbud za izobraževanje odraslih, ki so usmerjene na poklicno in splošno izobraževanje. Gre za subvencije, posojila, štipendije (Finska in Švedska), davčne olajšave (Nemčija) in izobraževalni dopust (vse primerjalne države).⁷¹ Te so najbolj izdatne na Švedskem, kjer od leta 2007 dalje deluje sistem enakih

materialnih podpor za vse, ne glede na materialni položaj posameznika ali njegove družine. Na Finskem je materialna podpora odvisna tudi od dolžine zaposlitve in socialnega položaja učečega. Pod določenim pogojem obstajajo tudi štipendije za podjetnike v kmetijstvu.

Finska od leta 2007 dalje za spodbujanje splošnega (liberal) izobraževanja odraslih uporablja sistem vavčerjev. Upravičenci so imigranti, izobraževalno prikrajšani, brezposelni, ljudje z učnimi problemi, upokojenci in starejše osebe, pa tudi visokošolski študenti, ki so prekinili študij in študirajo na poletnih univerzah. Vavčer omogoča izvajalcem, da jim znižajo šolnino ter izboljšajo vodenje in svetovanje.

Francija je uzakonila pravico do 20 ur izobraževanja letno za vse zaposlene. Sofinancira se vse izobraževanje, ki vodi k vrednotenju in priznavanju.

V vseh državah so uvedli tudi izobraževalni dopust. Dolžina in pogoji koriščenja so zelo različni. Najbolj ugodni pogoji so na Švedskem, najmanj pa v Nemčiji. Sredstva za pokrivanje stroškov se na Finskem in v Franciji zagotavljajo iz skladov za izobraževanje, v Nemčiji pa stroške nosi delodajalec.⁷²

5.7 Strokovni razvoj osebja v izobraževanju odraslih

Evropske raziskave, opravljene v zadnjem obdobju, kažejo, da so poti profesionalnega razvoja osebja, ki se ukvarja z izobraževanjem odraslih, v evropskih državah zelo raznolike.⁷³ Strokovnjaki v izobraževanju odraslih imajo različno izobraževalno ozadje. Nekateri vstopajo brez specifičnega usposabljanja, vendar imajo izkušnje na drugih področjih. Ni standardne poti, ki bi vodila k temu, da nekdo postane strokovnjak v izobraževanju odraslih, prav tako ni podatka o tem, katera pot bi lahko bila najbolj učinkovita in bi strokovnjake najbolje pripravila za delo. Obstaja širok nabor različnih kvalifikacij, ki segajo od certifikatov o udeležbi v izobraževalnem programu do diplom in akademskih stopenj. Izobraževalci odraslih imajo običajno 10–15 let izkušenj na drugih področjih, preden začnejo svojo kariero kot izobraževalci odraslih. Nemčija npr. izvaja visokošolske programe, ki pa niso pogoj za vstop v dejavnost, drugje si osebje pridobiva kvalifikacije v nadaljevalnih programih za strokovni razvoj.

Pridobljene kvalifikacije so med seboj težko primerljive, še posebej, ko gre za neformalno izobraževanje odraslih, ki poteka v nešolskih okoljih. Večino izvajajo prostovoljci ter t. i. »free lance« sodelavci.

Po ugotovitvah omenjenih raziskav igrata stalni strokovni razvoj in

zunanja evalvacija zgolj majhno vlogo v politiki izboljševanja kakovosti ponudnikov izobraževanja odraslih.

Številne evropske države so za to področje razvile kompetenčne profile. Leta 2010 so nastala tudi evropska priporočila o ključnih kompetencah za izobraževalce odraslih.⁷⁴

6 PREDLOGI REŠITEV

6.1 Formalno in neformalno izobraževanje odraslih

Tudi v prihodnje se bo spodbujalo povečevanje vključevanja v programe formalnega in neformalnega izobraževanja. Pri prvem bo namenjena pozornost zagotavljanju možnosti za pridobivanje enakovrednega standarda po različnih poteh, pri drugem pa možnosti za pridobitev kvalifikacije, na splošno pa povečevanju vključevanja ranljivih skupin odraslih. Poseben poudarek je na odraslih z manj kot popolno srednjo izobrazbo,⁷⁵ z značilnostmi, ki jih uvrščajo med ranljive skupine (starejši, mlajši osipniki, migranti, osebe s posebnimi potrebami, etnične manjšine, moški).

6.1.1 FORMALNO IZOBRAŽEVANJE

Programi formalnega izobraževanja vodijo k javno veljavni izobrazbi, ki je podlaga za dostop do zaposlitve in s tem zagotavlja materialne pogoje življenja, za poklicno napredovanje, v sistemu izobraževanja pa za vključevanje na višje ravni izobraževanja. To utemeljuje tudi potrebo po povečevanju dostopa odraslega prebivalstva, ki to želi in zmore, do višje stopnje formalne izobrazbe po poteh, ki so čim bolj prilagojene potrebam, možnostim in posebnostim različnih ciljnih skupin.

Osnovna šola

- Za osipnike iz osnovnošolskega izobraževanja ter mlade, katerih temeljne spretnosti ne dosegajo standarda osnovnošolske izobrazbe in niso v izobraževalnem procesu se pripravi prenovljen program osnovne šole s spremljajočimi podpornimi dejavnostmi (učna pomoč in svetovanje, ustrezni metodično-didaktični prijemi ipd.).
- Za odrasle iz srednjih in višjih starostnih skupin, ki so dalj časa izven izobraževanja, se razvijejo izobraževalne oblike in načini, ki bodo omogočali postopno pridobivanje standarda osnovne šole. Pri tem se uporabijo izkušnje dosedanjih dobrih praks pri delu z ranljivimi ciljnimi skupinami.

- Izobraževalni programi in njihove izvedbe se načrtujejo tako, da se učne vsebine, ki vodijo k standardu osnovne šole, čim bolj integrirajo v programe poklicnega usposabljanja in usposabljanja za potrebe trga dela ali v programe za razvoj spretnosti, potrebnih za vsakdanje življenje, saj ugotovitve proučevanj iz drugih držav kažejo, da so taki prijemi najbolj učinkoviti. Enakovrednost standarda s standardom osnovne šole se ugotovi po formalno določenih postopkih.
- Za odrasle iz srednjih in višjih starostnih skupin se standarde osnovne šole opredeli na način, ki bo ob zagotavljanju doseganja enakovrednega izobrazbenega standarda upošteval tudi značilnosti in zmožnosti potencialnih udeležencev.

Srednje poklicno in strokovno izobraževanje

- Sistemsko se zagotovi, da bo v vseh programih poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih vključena ustrezna raven splošnih in prenosljivih ključnih kompetenc, ki omogočajo vseživljenjsko učenje.
- Pospeši se razvoj orodij in procedur, potrebnih za izpeljavo vrednotenja in priznavanja znanja, pridobljenega v neformalnem izobraževanju in priložnostnem učenju ter z izkušnjami. Vzpostavi se sistem zagotavljanja in spremljanja njihove kakovosti. Pri tem bi se lahko zgledovali po rešitvah v Franciji, ki je te postopke že uveljavila.
- Karierno svetovanje se opredeli kot obvezno storitev izvajalcev izobraževanja odraslih, uvrščenih v javno mrežo. Izvaja ga ustrezno usposobljeno osebje. Vključuje tudi seznanjanje z možnostmi vrednotenja in priznavanja že pridobljenih znanj in spretnosti.
- Vpeljejo se spodbude za izvajalce (sofinanciranje, usposabljanje) in za potencialne učeče (računalniško izobraževanje, dostop do interneta) za pospešeno uvajanje e-izobraževanja in izobraževanja na daljavo tudi v srednješolskem izobraževanju odraslih.
- Sistem kakovosti srednješolskega izobraževanja odraslih mora vključevati indikatorje odličnosti na procesni ravni in na ravni izidov. To velja tudi za razvitost motivacijskih ukrepov in ukrepov za odpravljanje ovir med izobraževanjem.

6.1.2 NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE

Neformalno izobraževanje zaradi svoje orientacije k potrebam specifičnih skupin in posameznikov ter fleksibilnosti metod in organizacije dela pomembno prispeva h kakovosti življenja nasploh in tudi h

kakovosti delovnega življenja. Prav z vidika ohranjanja in povečevanja kakovosti znanj, spretnosti in kompetenc mora to postati družbeno ustrezno vrednoten način posodabljanja ter prilagajanja znanj in spretnosti odraslih, še posebej odraslih v srednjih in višjih starostnih kategorijah.

- Z vzpostavitvijo oz. okrepitevijo sistemskih struktur, ki bodo omogočale večje povezovanje vseh akterjev (financerjev in pripravljavcev ukrepov, lokalnih institucij, delodajalcev in izvajalcev izobraževanja) se zagotovi širitev in bogatitev ponudbe programov neformalnega poklicnega izobraževanja.
- Povečajo se vlaganja (finančne spodbude, strokovni razvoj kadrov in novega znanja, ki vključuje tudi znanje za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami) v razvoj inovativnih oblik in pristopov k učenju ter v oblikovanje učnih okolij, ki bodo omogočala aktivno sodelovanje ciljnih skupin pri načrtovanju in izvajanju izobraževanja.
- Zagotovi se povezovanje pridobivanja ključnih kompetenc s pridobivanjem poklicnih spretnosti in spretnosti za življenje. Pri tem se izkoristijo pozitivne izkušnje obstoječih oblik in programov izobraževanja, kot so študijski krožki, PUM, programi za izboljševanje temeljnih spretnosti ipd.
- Zagotovi se večja transparentnost izidov v neformalnem izobraževanju v vseh učnih okoljih (npr. s spodbujanjem oblikovanja map učnih dosežkov, dokazil s podrobnejšim opisom učnih izidov ipd.).
- Vpeljejo se dodatne spodbude posameznikom za vključevanje v sistem pridobivanja NPK (kritje stroškov, plačana odsotnost z dela), javno veljavne programe neformalnega izobraževanja pa se glede na ustrezne programe formalnega izobraževanja kreditno ovrednoti.
- Kot javni interes se opredeli razvoj:
 - novih izobraževalnih oblik, programov in iniciativ za ranljive ciljne skupine, namenjenih razvoju temeljnih spretnosti in ključnih kompetenc za podporo socialni vključenosti in vključevanja v sodobne informacijsko-komunikacijske tokove,
 - motivacijskih ukrepov za vključevanje v izobraževanje za dvig izobrazbene ravni in večjo kakovost življenja,
 - novih programov in oblik izobraževanja za aktivno državljanstvo in trajnostni razvoj⁷⁶ ter brezplačno izobraževanje v teh programih vsem pripadnikom ranljivih ciljnih skupin glede na njihove potrebe in potrebe lokalnega okolja oz. skupnosti.
- Uvedejo se spodbude za razvoj izobraževalnih možnosti na način,

ki bo privlačen za skupine odraslih, manj motiviranih za vključevanje v organizirano izobraževanje in učenje (integrativni pristop in linearni model v programiranju, učenje v programu je povezano z delom v podjetju ali pa z aktivnostmi v življenjskem okolju).

6.2 Mreža organizacij za izvajanje izobraževanja odraslih

Vzpostavljena mora biti mreža izobraževalnih organizacij, ki bo zagotovila enakomerno geografsko pokritost in omogočila dostop do kakovostnega izobraževanja in učenja vsem prebivalcem glede na njihove izobraževalne potrebe in izobraževalne potrebe okolja. Pripadnikom ranljivih skupin mora zagotoviti dostop do programov, ki so opredeljeni kot javni interes, ter do podpornih storitev, ki povečujejo motiviranost za izobraževanje in omogočajo pridobivanje pozitivnih izobraževalnih/učnih izkušenj.

- Zakonsko se določi javna mreža izvajalcev za izvajanje javne službe v izobraževanju odraslih, ki mora temeljiti na enakih načelih, kot so uveljavljena v izobraževanju otrok in mladine. To pomeni, da javno mrežo sestavljajo javne organizacije,⁷⁷ dopolnjujejo pa koncesionarji.
- Izhodišče pri določitvi elementov za opredelitev javne mreže so zakonsko določene pravice odraslih do izobraževanja in do podpornih storitev ter načela socialne države, po katerih je uresničevanje teh pravic obveznost javne službe.
- Za razvrščanje v javno mrežo se določijo ustrezni kriteriji, ki morajo upoštevati:
 - zagotavljanje dostopnosti, predvsem v smislu ustrezne regionalne razmestitve,
 - izvajanje programov, ki so opredeljeni kot javni interes,
 - zagotavljanje brezplačnih storitev informiranja in svetovanja ter identifikacije in vrednotenja znanja, pridobljenega v neformalnem izobraževanju, priložnostnem učenju in z izkušnjami,
 - ustrezno zastopanost prednostnih ciljnih skupin, ki se določajo z vsakokratnim nacionalnim programom izobraževanja odraslih,
 - doseganje formalno določenih kriterijev kakovosti, ki se preverjajo v procesih akreditacije,
 - izkazovanje vpeljanosti sistema zagotavljanja in spremljanja kakovosti, ki ga predlaga stroka.
- Temeljni kriterij razmeščanja predstavlja dogovorjeno število prebivalcev v občini/regiji.⁷⁸

- Pri razmeščanju v manj razvitih okoljih se dogovorjeno število prebivalcev dopolni še z dodatnimi kriteriji, ki upoštevajo obseg težje dostopnih ciljnih skupin (starejši, slabše izobraženi, migranti, etnične skupine, osebe izven trga dela, stopnja in značilnosti brezposelnosti) in kulturne ter druge posebnosti okolja, ki pomembno določajo dejanske izobraževalne potrebe in dostop do njihovega zadovoljevanja za vse odrasle prebivalce.
- Za povečevanje možnosti za splošno izobraževanje odraslih vsaka občina zase zagotovi ali v medsebojnem povezovanju zagotovi:
 - izvajanje splošnega neformalnega izobraževanja za svoje občane,
 - delovanje organizacij, v katerih potekajo programi, za katere je določeno, da morajo biti dostopni vsem, zlasti pa ranljivim ciljnim skupinam,
 - podporo iz nacionalnih javnih virov za izpeljavo izobraževanih programov v lokalnih okoljih.
- Z različnimi ukrepi, tudi s (so)financiranjem, se spodbudi izobraževalna vloga nevladnih organizacij na področju splošnega neformalnega izobraževanja (kultura, zdravje, okolje, nacionalna dediščina, identiteta, trajnostni razvoj, aktivno staranje, medgeneracijsko učenje, medkulturno učenje ipd.).

6.3 Podporne dejavnosti v izobraževanju odraslih

6.3.1 INFORMIRANJE IN SVETOVANJE

Razvoj informiranja in svetovanja se usmerja tako, da bo odraslim zagotovljeno kakovostno informiranje in svetovanje, ki bo prilagojeno glede na življenjsko obdobje. Pri tem mora biti zagotovljeno, da bo čim bolj dostopno vsem odraslim, posebno pozornost pri tem pa je treba nameniti ranljivim ciljnim skupinam.

- Odraslim se zakonsko zagotovi pravica do brezplačnega informiranja in svetovanja pred, med izobraževanjem in po končanem izobraževanju, in sicer na regionalni/lokalni ravni in pri izvajalcih izobraževanja odraslih.
- Razvoj se usmeri v strokovne pristope in gradiva, ki bodo posebej namenjena ranljivim skupinam odraslih. Pri tem se izhaja iz specifičnosti regionalnih/lokalnih okolij.
- Vzpostavijo se tesnejše povezave z drugimi organizacijami s področja izobraževanja, trga dela, gospodarstva, socialnega partnerstva (država, sindikati), nevladnimi organizacijami idr. pri izvajanju dejavnosti.

6.3.2 VREDNOTENJE IN PRIZNAVANJE ZNANJA, PRIDOBLENEGA V NEFORMALNEM IZOBRAŽEVANJU, PRILožNOSTNEM UČENJU IN Z IZKUŠNJAMI

Aktivnosti pri vrednotenju in priznavanju znanja, pridobljenega v neformalnem izobraževanju, priložnostnem učenju in z izkušnjami morajo predvsem omogočiti oblikovanje koherentnega in kakovostnega sistema vrednotenja in priznavanja, v katerega bodo vpeti vsi socialni partnerji in bo izpeljan v formalnem izobraževanju, za potrebe trga dela in za karierni razvoj ljudi. Okrepiti je treba tudi zaupanje vseh ključnih deležnikov v kakovost sistema vrednotenja in priznavanja.

- Po vzoru Francije se zagotovi vzpostavitev mreže lokalnih/regionalnih centrov, ki bodo odraslim omogočali brezplačno identifikacijo in vrednotenje pridobljenih znanj in spretnosti ter brezplačno svetovanje za potrebe vrednotenja in priznavanja.
- Na nacionalni ravni se vzpostavi kakovostna razvojna služba, ki bo skrbelo za nadaljnji razvoj in delovanje sistema.
- Vzpostavi se mehanizme zagotavljanja in presojanja kakovosti sistema vrednotenja in priznavanja.
- Promocijske dejavnosti na vseh ravneh morajo zajeti tudi področje vrednotenja in priznavanja znanja, pridobljenega v neformalnem izobraževanju, priložnostnem učenju in z izkušnjami.

6.3.3 RAZISKOVANJE

Za spremljanje dosežkov izobraževanja odraslih, ki omogočajo razvoj s podatki in teoretskimi analizami utemeljenih politik, programov, metodičnih pristopov, oblik, motivacijskih mehanizmov itd., se zahtevajo zanesljivi podatki, zato mora imeti raziskovanje ključno vlogo pri izkoriščanju razpoložljivih statističnih podatkov in pri preučevanju vseh tem, pomembnih za razvoj področja izobraževanja odraslih. Poleg preučevanja vključenosti odraslih v izobraževanje mora preučevati tudi druga ključna vprašanja, kot so npr. učinki vlaganj v formalno in neformalno izobraževanje in priložnostno učenje, kakovost znanja in spretnosti odraslih, pomen učenja in izobraževanja odraslih za njihovo dejavno vključevanje v družbo, za njihov osebni razvoj, za razvoj skupnosti in solidarnosti ter za potrebe dela. Bolj se je potrebno usmeriti tudi k napovedim in preučevanju trendov.

- V nacionalnem programu izobraževanja odraslih se določijo prioritete raziskovalne teme za posamezno obdobje.

- Med pristojnostmi Strokovnega sveta za izobraževanje odraslih se posebej opredeli tudi pristojnost in odgovornost za predlaganje raziskovalnih in evalvacijskih študij, ki niso zajete v nacionalnem programu izobraževanja odraslih, kadar oceni, da je za to utemeljena potreba.

6.4 Razvoj kakovosti⁷⁹

Nadaljnji razvoj sistema presoje in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju odraslih⁸⁰ se usmerja tako, da se uveljavljajo tako notranji kot zunanji pristopi za presojanje in razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih, ki se med seboj sicer jasno razmejujejo, a komplementarno dopolnjujejo. Pri tem izvajalci avtonomno izbirajo modele. Sistem bi zagotavljal sprotne informacije o kakovosti procesov, njegovih rezultatov in učinkov tako na sistemski ravni kot na ravni posameznega izvajalca tega izobraževanja.

- Na nacionalni ravni se določi, da ima izobraževalna organizacija, ki želi izvajati javno izobraževanje odraslih, vpeljan vsaj en pristop k samoevalvaciji kakovosti, ki je kontinuiran in zajema celotno dejavnost izobraževanja odraslih.
- Razvidno mora biti, da model vsebuje: načrtovanje samoevalvacije, ki temelji na jasni metodologiji pridobivanja podatkov in njihovega presojanja; izpeljavo samoevalvacije; presojo pridobljenih rezultatov; načrtovanje ukrepanja na podlagi rezultatov; evalvacijo rezultatov ukrepanja.
- Izobraževalna organizacija je dolžna javno predstavljati tako pristope k samoevalvaciji, ki jih uporablja, kot tudi izide.
- V prihodnje se nameni pozornost razvijanju modelov zunanjega presojanja kakovosti. Predlaga se vpeljava:
 - institucionalne in programske akreditacije z minimalnimi standardi kakovosti za izvajalce dejavnosti in z zahtevo po periodičnem preverjanju ohranjanja teh standardov;
 - zunanjega spremljanja, ki bo zajemalo spremljanje procesov in rezultatov posameznih javnih izobraževalnih programov, nacionalnih projektov, uvajanja novosti ipd.;
 - zunanjega preverjanja znanja/izidov – z vidika izobraževanja odraslih se ga operativno dopolni do te mere, da bodo izidi za izobraževanje odraslih na nacionalni ravni bolj transparentni;
 - zunanjih evalvacij, ki bi bile nacionalne in mednarodne ter bi se izvajale na podlagi dolgoročnejšega načrta, določenega s strani Strokovnega sveta za izobraževanje odraslih.

6.5 Sistemski ureditev izobraževanja odraslih

6.5.1 UPRAVLJANJE

S konsistentno in celovito zakonsko ureditvijo ključnih sestavin sistema izobraževanja odraslih bo doseženo, da bo to področje enako-pravno in enakovredno z mladinskim izobraževanjem. Pri tem bo zakonska ureditev izobraževanja odraslih del celovite sistemske ureditve nacionalnega sistema vzgoje in izobraževanja. Ustvarijo se tudi okoliščine za uveljavljanje javnega interesa pri pospeševanju kakovostnega izobraževanja odraslih za razvijanje kulturnega (osebni razvoj), socialnega (vključenost, participacija v socialnem okolju in razvoju) in človeškega kapitala (konkurenčnost na trgih dela) za vse odraslo prebivalstvo. Pri tem je poseben poudarek na povečevanju dostopa ranljivih skupin odraslih⁸¹ ob vključevanju vseh glavnih interesov in ob doseganju učinkovitega sodelovanja vseh ravni.

- V posebnem zakonu o izobraževanju odraslih se določijo pravice odraslih do izobraževanja in na tej podlagi dejavnosti ter temeljna izobraževalna infrastruktura, ki bo zagotavljala uresničevanje teh pravic. Predvsem se določi javno službo in pogoje za njeno izvajanje, pogoje financiranja in glavne instrumente za realokacijo sredstev, pogoje za ustanovitev in delovanje organizacij za izobraževanje odraslih, ki se (so)financirajo iz javnih sredstev, ter način zagotavljanja in spremljanja kakovosti v izobraževanju odraslih.
- Nacionalni program izobraževanja odraslih ostaja dokument, s katerim se določa javni interes v izobraževanju odraslih. Njegovo uresničevanje pa se tudi v prihodnje zagotavlja z letnimi programi izobraževanja odraslih.
- Pogoji za delovanje Strokovnega sveta za izobraževanje odraslih se formalno opredelijo tako, da bo okrepljena njegova strateška funkcija, v njem pa se poveča vloga uglednih strokovnjakov s področja izobraževanja odraslih. V Strokovnem svetu so zastopani tudi predstavniki civilne družbe.
- Sektor za izobraževanje odraslih pri Ministrstvu RS za šolstvo in šport se organizira v direktorat za izobraževanje odraslih, v drugih resorjih se izobraževanje odraslih organizira v posebnih enotah.
- Ustanovi se medresorski organ za strokovno usklajevanje delovanja posameznih ministrstev na področju izobraževanja odraslih.
- Izobraževanje odraslih se določi kot izvirna obveznost regij. Določiti je treba tudi regionalne upravljavske strukture, ki bodo razvijale in spremljale področje izobraževanja odraslih.

- Na ravni občin se določijo občinske (medobčinske) upravljavske strukture, zadolžene za načrtovanje razvoja izobraževanja odraslih in zagotavljanje dostopa do splošnega neformalnega izobraževanja, za uresničevanje nacionalne politike izobraževanja odraslih ter za razvijanje in zadovoljevanje specifičnih izobraževalnih potreb odraslih na svojem območju (strategije razvoja izobraževanja odraslih, letni programi izobraževanja odraslih).
- Razvijejo in sistemsko se umestijo nacionalni kazalniki učinkovitosti in kakovosti sistema izobraževanja odraslih, ki ne bodo zgolj kvantitativni, ampak tudi kvalitativni in bodo temeljili tudi na širših ciljnih družbenega razvoja.

6.5.2 FINANCIRANJE

V sistemu financiranja izobraževanja odraslih je mogoče uresničiti opredeljena načela in cilje z bistvenim povečanjem vlaganj javnih virov v izobraževanje odraslih za stabilno financiranje javnih izobraževalnih organizacij, za finančno pomoč udeležencem ter za raziskovanje kakovosti in učinkovitosti sistema in politike izobraževanja odraslih ter učnih dosežkov odraslih. Povečala se bo tudi odgovornost občin in uveljavila odgovornost regij. Spodbudilo se bo tudi povečanje privatnih vlaganj.

- Skupni obseg javnih sredstev za izobraževanje odraslih, načrtovanih z Letnim programom izobraževanja odraslih za leto 2010 s strani Ministrstva RS za šolstvo in šport in Ministrstva RS za delo, družino in socialne zadeve, vključno s sredstvi ESS, se letno poveča za 9 %.⁸²
- Uzakoni se nov sistem financiranja izobraževanja odraslih, v katerem bodo podlaga za določanje obsega javnih sredstev zakonsko določene pravice odraslih do izobraževanja in dejavnosti, ki zagotavljajo uresničevanje teh pravic.
- Ministrstvo RS za šolstvo in šport pri uresničevanju javnega interesa na področju izobraževanja odraslih uveljavlja enaka izhodišča, kriterije in instrumente kot pri uveljavljanju javnega interesa na področju osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja mladine.
- Država prevzema stroške izobraževanja ranljivih skupin in izobraževanja za doseganje nacionalnih in mednarodno primerljivih standardov znanja in ključnih kompetenc odraslih. To odgovornost uresničuje z razmestitvijo izobraževalnih programov in podpornih storitev, določenih v zakonodaji ter v nacionalnem programu izobraževanja odraslih.

- Ustvarijo se pogoji za ustanovitev sklada za izobraževanje odraslih, ki se bo financiral iz sredstev delodajalcev in iz javnih virov ter bo v upravljanju socialnih partnerjev.
- Uzakonijo se davčne olajšave za delodajalce, ki vlagajo v izobraževanje zaposlenih, in za posameznike, ki vlagajo v lastno izobraževanje.
- Uzakoni se obveznost regij in občin, da zagotavljajo tudi lastne vire za sprejemanje in uresničevanje regionalnih in občinskih/medobčinskih letnih programov izobraževanja odraslih.
- V socialnem sporazumu se po zgledu Francije država in socialni partnerji dogovorijo o obsegu izobraževalnega dopusta in virih njegovega financiranja.
- Vpelje se instrument (npr. vavčer), ki bo ranljivim ciljnim skupinam omogočal brezplačno vključevanje v neformalno izobraževanje, opredeljeno kot javni interes, ter v postopek ugotavljanja in potrjevanja NPK.
- Vpeljejo se mehanizmi za spodbujanje delodajalcev za koriščenje državnih in evropskih sredstev za izobraževanje in usposabljanje manj izobraženih zaposlenih in tistih, ki jim grozi brezposelnost, hkrati pa se poenostavi administrativne postopke za pridobivanje teh sredstev.

6.6 Strokovni razvoj osebja v izobraževanju odraslih

Vzpostavljen bo sistem strokovnega razvoja osebja, ki bo temeljil na stalnem preučevanju izobraževalnih potreb, bo predmet dolgoročnega načrtovanja in bo omogočal kakovostno začetno izobraževanje osebju v izobraževanju odraslih in zagotovil nadaljnje izobraževanje ter usposabljanje glede na dejanske potrebe vsemu osebju v izobraževanju odraslih ne glede na vrsto zaposlitve.

- Strokovno osebje, ki izvaja javno veljavne programe izobraževanja odraslih, izobraževanje, ki ni javno veljavno, a se (so)financira iz javnih sredstev, ter druge aktivnosti izobraževanja odraslih, ki so opredeljene kot javna služba, mora imeti končano univerzitetno oziroma II. bolonjsko stopnjo izobrazbe družboslovne smeri. Osebe s končanimi družboslovnimi programi, ki ne vključujejo vsebin pedagoško-andragoškega izobraževanja, morajo opraviti javno veljavni program pedagoško-andragoškega izobraževanja.
- Mladi, ki po končanem začetnem izobraževanju prvič vstopajo v zaposlitev, opravljajo enoletni pripravniški staž pod vodstvom usposobljenega mentorja. Za samostojno opravljanje dela je treba

opraviti tudi strokovni izpit.

- Razvije in sistemsko se umesti daljše (3–6 mesecev) programe nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter specializacij za posamezne tematske sklope izobraževanja odraslih.
- Zagotovi se boljše pogoje za sistematičen razvoj kakovostnih pedagoških in znanstveno raziskovalnih kadrov s področja izobraževanja odraslih, in sicer tako na ravni univerzitetnega izobraževanja kot tudi na drugih ravneh izobraževanja odraslih.
- Preuči se možnost povečanja števila visokošolskih učiteljev v začetnem izobraževanju andragogov ter v pedagoško-andragoškem izobraževanju učiteljev, ki delajo z odraslimi.
- Sistematično se preuči značilnosti nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter profesionalnega razvoja izvajalcev izobraževanja odraslih v Sloveniji ter določi kratkoročne in dolgoročne izobraževalne potrebe, ki bodo podlaga za razvoj novih programov ter oblik nadaljnega izobraževanja in usposabljanja.
- Sistemsko se zagotovijo pogoji za omogočanje polne zaposlitve učnega osebja s kombinacijo delnih zaposlitev pri več izvajalcih izobraževanja odraslih.
- Osebjem v formalnem izobraževanju, ki izvaja poleg izobraževanja mladine tudi izobraževanje odraslih, se omogoči, da se to šteje kot redna delovna obveznost.
- Formalno določeni kriteriji za napredovanje v strokovne nazive strokovnega osebja v sistemu vzgoje in izobraževanja morajo biti določeni tako, da zajemajo tudi posebnosti dejavnosti izobraževanja odraslih.

7 NASTAJANJE ZASNOVE

Za pripravo zasnove je bila imenovana 11 članska področna strokovna skupina za izobraževanja odraslih (PSS IO) v sestavi dr. Angelca Ivančič (predsednica), mag. Tanja Čelebič, Olga Drogenik, dr. Sabina Jelenc Krašovec, dr. Martin Kramar, dr. Vida A. Mohorčič Špolar, mag. Estera Možina, mag. Andrej Sotošek, mag. Maja Radinović Hajdič, Marjan Urbanč in mag. Tanja Vilič Klenovšek. Člani so strokovnjaki in praktiki z različnih področij izobraževanja odraslih. Skupina je najprej zbrala obstoječe nacionalne raziskave, študije in analize, opravljene v zadnjem desetletju, ki se ukvarjajo s tematikami s področja izobraževanja odraslih, in opravila sekundarno analizo. Rezultati so predstavljeni v poročilu *'Pregled odprtih vprašanj na področju vzgoje in izobraževanja v RS. Poročilo o rezultatih analize literature s področja izobraževanja odraslih'* (PSS IO, september 2009). Glede na ugotovitve je nato identificirala

področja in probleme, za katere je treba predlagati nove ali posodobljene rešitve. Skupina je pripravila krajšo anketo, s katero je pridobila podatke o odnosu občin do izobraževanja odraslih. Poleg tega je uporabila podatke ter ugotovitve nacionalnih in mednarodnih študij in analiz, ki jih je sočasno izvajal Andragoški center Slovenije, ter podatke rednih statističnih raziskovanj o formalnem izobraževanju odraslih na posameznih ravneh ter o nadaljnjem izobraževanju (ŠOL-NAD). Uporabila je tudi podatke raziskave o udeležbi odraslih v izobraževanju (SURs 2007), ki je potekala v okviru EUROSTAT, in uradne podatke iz poročil, ki jih Slovenija posreduje Evropski Komisiji.

Za mednarodno primerjavo je bilo izbranih 5 držav (Finska, Francija, Nemčija, Švedska in Irska). Izbrane so bile glede na kazalnike dosežkov v izobraževanju odraslih (stopnja participacije, preseganje neenakosti do stopa, dosežki pismenosti) ter način ureditve posameznih področij, ki jih je PSS IO v nacionalni analizi stanja ocenila kot pomanjkljivo ali neustrezno urejena. Ugotovitve so prikazane v poročilu *'Pregled odprtih vprašanj na področju vzgoje in izobraževanja v republiki Sloveniji. Sintezno poročilo o rezultatih mednarodnih primerjav'* (PSS IO, marec 2010).

Rezultati obeh analiz so bili podlaga za opredelitev načel in ciljev izobraževanja odraslih ter predlogov rešitev na posameznem področju.

PSS IO je svoje ugotovitve in predloge rešitev predstavila in o njih razpravljala na treh območnih strokovnih posvetih: v Tolminu, Črnomlju in Mariboru, kamor so bili vabljeni izvajalci izobraževanja odraslih, predstavniki lokalnih oblasti, gospodarstva in civilne družbe. V sodelovanju z Andragoškim društvom Slovenije jih je izpeljala maja 2010. Osrednja vsebina posvetov je bila določanje javnega interesa v izobraževanju odraslih in način njegovega uresničevanja na načelih enakosti in pravičnosti. Predlogi in pripombe so bili uporabljeni pri dopolnjevanju strokovnih podlag.

Skupina je rešitve usklajevala z drugimi področnimi strokovnimi skupinami, in sicer s PSS za načela v vzgoji in izobraževanju in PSS za poklicno izobraževanje.

Celovit predlog zasnove je bil prvič predstavljen na seji NSS 2. 7. 2010. 6. 7. 2010 so bile glavne ugotovitve in predlogi rešitev z nekaterimi dopolnitvami in pojasnili na podlagi pripomb NSS predstavljene v kabinetu ministra za šolstvo in šport.

Pri dopolnjevanju zasnove je PSS IO skušala kar najbolj upoštevati pripombe, ki so bile zbrane ob predstavitvah posameznim strokovnim javnostim, pripombe NSS in pripombe MŠŠ, vendar na način, ki zagotavlja uresničevanje opredeljenih temeljnih načel in ciljev.

O dopoljenih predlogih se je NSS ponovno opredeljevala na svoji 15. (2. 3. 2011) in 18. (23. 3. 2011) seji, končno besedilo z dopoljenimi rešitvami pa je bilo potrjeno na seji 18. maja 2011.

Recenzijo je pripravila red. prof. dr. Sonja Kump.

8 LITERATURA IN VIRI

- ACS (1998). Nacionalna raziskava o pismenosti odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- ACS (2008a). Prikaz dosežkov in razvojnih izzivov izobraževalne dejavnosti Andragoškega centra Slovenije. Izhodišča za oblikovanje nove zasnove andragoškega izpopolnjevanja. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno 30. 3. 2011, na strani: http://arhiv.acs.si/porocila/Prikaz_dosezkov_in_razvojnih_izzivov_izobrazevalne_dejavnosti_ASC.pdf.
- ACS (2008b). Strokovne podlage za zakonsko urejanje izobraževanja odraslih [2008]. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno 30. 8. 2010, na strani: www.acs.si.
- ACS (2009). Možnosti ranljivih skupin odraslih v formalnem in neformalnem izobraževanju. Strategije in politike na nacionalni in izvajalski ravni. LLL 2010, Podprojekt 5, nacionalno poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno 15. 12. 2010, na strani: http://arhiv.acs.si/porocila/LLL2010-PP5-Nacionalno_porocilo_Slovenija.pdf.
- ACS (2010a). Analiza uresničevanja Resolucije o nacionalnem programu izobraževanja odraslih do 2010 v obdobju 2005–2008. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno 9. 8. 2010 na strani: http://arhiv.acs.si/porocila/Analiza_ReNPIO.pdf.
- ACS (2010b). Analiza mreže izvajalcev izobraževanja odraslih z vidika možnosti zadovoljevanja potreb prednostnih ciljnih skupin. Poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno 25. 3. 2011, na strani: http://arhiv.acs.si/porocila/Analiza_mreze_izvajalcev_izobrazevanja_odraslih.pdf.
- ALPINE – ADULT LEARNING PROFESSIONS IN EUROPE: a study of the current situation, trends and issues (2008). Final Report. Št. projekta B3276. Research voor Beleid, Zoetermeer, Nizozemska. Pridobljeno 25. 9. 2010, na strani: <http://www.research.nl/files/rvb/reportcenter/Rapporten/B3276/B3276Final%20Report%20Adult%20Learning%20Professions%20in%20Europe%20augo8%20def.pdf>.
- Bela knjiga o vzgoji ni izobraževanju v Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za solstvo, znanost in šport.
- Belanger, P. in Valdivielso, S. (ur.) (1997). The Emergence of Learning Societies: Who Participates in Adult Learning? Oxford, New York, Tokio: Pergamon: UNESCO Institute for Education.
- Bevc, M. (2001). Znanje in izobraževanje v Sloveniji v luči priključitve EU, raziskava v okviru projekta Strategija Gospodarskega razvoja Slovenije: Slovenija v Evropski uniji, za leto 1995. Ljubljana: IER, ACS.
- Bogatj, N. in Vilič Klenovšek, T. (2006). Povzetek koncepta nadaljnega razvoja, širjenja in povezovanja svetovalnih dejavnosti in povzetek koncepta centra vseživljenjskega učenja ter stične točke med obema konceptoma. Pridobljeno 30. 10. 2009, na strani: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Povzetka_koncepta_in_sticne_tocke.pdf.
- CEC (2005). Posodobitev izobraževanja in usposabljanja: bistven prispevek k blaginji in socialni koheziji v Evropi. Osnutek skupnega poročila Sveta in Komisije o napredku 2006 v izvajanju delovnega programa Izobraževanje in usposabljanje 2010. Bruselj.
- CEC (2007). Akcijski načrt za izobraževanje odraslih – Za učenje je vedno pravi čas. Bruselj, 27. 9. 2007. COM (2007). Pridobljeno 12. 5. 2010, na strani: <http://ec.europa.eu/education/policies/adult/>

com558_sl.pdf.

CEC (2010). Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks 2009. Pridobljeno 30. 8. 2010, na strani: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf.

CEDEFOP (2008). Validation of non-formal and informal learning in Europe. A snapshot 2007. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Colardyn, D. in Björnåvöl, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, št. 1, str. 69–89.

CPI (2009). Spremljiva certifikatnega sistema. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.

Celebič, T. (2008). Vključenost odraslih v izobraževanje v Sloveniji z mednarodno primerjavo.

Andragoška spoznanja, 14, št. 3–4, str. 90–98.

Desjardins, R., Rubenson, K. in Milana, M. (2006). Unequal chances to participate in adult learning: international perspectives. Paris: Unesco.

Dobrovoljc, A., Hlebec, V., Klemencič, S., Knaflič, L., Močnik, R., Nadrag, P. in Istenič Starčič, A. (2003). Evalvacija socialnointegracijske vloge programa projektno učenje za mlajše odrasle. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Draft Resolution on better integrating guidance into lifelong learning strategies (2008). Brussels: Council of the European Union.

Drofenik, O. (ur.) (1999). Nacionalni program izobraževanja odraslih. Cilji, dejavnosti, utemeljitve. 2. zv. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Edwards, R. in Usher, R. (2001). Lifelong Learning: A Postmodern Condition of Education? *Adult Education Quarterly*, 51, št. 4, str. 273–287.

Eurostat. Anketa o izobraževanju odraslih (2007).

Field, J. (2000). Governing the ungovernable. Why Lifelong Learning Policies Promise so Much Yet Deliver so Little. *Educational Management & Administration*, 28, št. 3, str. 249–261.

Hega, G. M. in Hokenmaier, K. G. (2002). The welfare state and education: a comparison of social and educational policy in advanced industrial societies. *German Policy Studies*, 2, št. 1, str. 143–173.

Illeris, K. (2004). Adult education and adult learning. Malabar: Krieger Publishing Company.

Ivančič, A. in Drofenik, O. (2006). Izobraževanje odraslih. V: Javornik, J. (ur.), *Socialni razgledi*. Ljubljana: Urad RS za makroekonomske analize in razvoj, str. 92–94.

Ivančič, A. in Svetina, M. (2008). Vseživljenjsko učenje, preverjanje in vrednotenje ter prenos znanja. V: Podmenik, D. (ur.), *Sociokulturni in organizacijski vidiki prenosa znanja*. Ljubljana: Inštitut za razvojne in strateške analize, str. 205–221.

Ivančič, A., Mohorčič Špolar, V. in Račvan, M. (2010). Formalno izobraževanje odraslih v Sloveniji. Percepcije in izkušnje udeležencev. Študije in raziskave 15. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Izobraževanje odraslih (po Anketi o izobraževanju odraslih), Slovenija, 2007 (2010). Statistične informacije št. 3. Ljubljana: Statistični urad RS.

Jelenc Krašovec, S. in Kump, S. (2009). Sistemsko urejanje izobraževanja odraslih. *Sodobna pedagogika*, 60, št. 1, str. 198–216.

Jelenc, Z. (ur.) (2007). Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Pedagoški inštitut.

Kajzer, A. in Celebič, T. (2009). Izobraževanje in usposabljanje. V: Kmet Zupančič, R. in Hribernik, M. (ur.), *Poročilo o razvoju*. Ljubljana: Urad RS za makroekonomske analize in razvoj, str. 25–27.

Key competences for adult learning professionals (2010). Final report. Zoetemeer: Research voor Beleid. Pridobljeno 17. 2. 2011, na strani: <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf>.

Klemencič, S. in Možina, T. (2010). Presojanje in razvijanje kakovosti v izobraževanju odraslih. Še neobjavljeno gradivo, pripravljeno za delovno skupino za razvoj kakovosti v izobraževalnem sistemu v Sloveniji.

Klemencič, S., Možina, T. in Žalec, N. (2009). Kompetenčni pristop k spopolnjevanju andragoških delavcev. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Klemencič, S., Možina, T., Svetina, M., Mlinar, V., Vilič Klenovšek, T., Velikonja, M. in Zupančič, M. (2006). Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, Državni izpitni center.

Knaflič, L., Mirčeva, J. in Možina, E. (2001). Temeljno znanje in spretnosti mladih, brezposelnih in staršev šolskih otrok. Končno poročilo o raziskovalnem projektu. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Kodelja, Z. (2006). O pravičnosti v izobraževanju. Ljubljana: Založba Krtina.

- Kump, S. (2008). Izobraževanje in država blaginje v mednarodni perspektivi. *Sodobna pedagogika*, 59 (125), št. 1, str. 38–56.
- Kump, S. in Majerhold, K. (2009). Paradigma izobraževanja za dobrobit posameznika in skupnosti. *Andragoška spoznanja*, 2009, 15, št. 4, str. 12–26.
- LPIO 2010 (2010). Program izobraževanja odraslih R Slovenije za leto 2010. Vlada R Slovenije. Pridobljeno 15. 9. 2010, na strani: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/LPIO_2010.pdf.
- Mohorčič Šplar, V., Mirčeva, J., Ivančič, A. in Radovan, M. (2006). Družbeno skupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot podlaga za razvoj modela poklicne kariere. Ciljni raziskovalni program »Konkurenčnost Slovenije 2001–2006« Končno poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno 5. 6. 2010, na strani: http://porocila.acs.si/datoteke/Model%20poklicne%20kariere%20_koncni%20txt_.pdf.
- Mohorčič Špolar, V., Ivančič, A., Mirčeva, J., Možina, E., Radovan, M. Vilič Klenovšek, T. in Pangerc Pahernik, Z. (2001). Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mohorčič Špolar, V., Mirčeva, J., Ivančič, A., Možina, E. in Radovan, M. (2005). Pismenost in ključne življenjske veščine v družbi znanja: družbenoskupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot dejavnik razvoja družbe znanja. CRP »Konkurenčnost Slovenije 2001–2006« Končno poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno 5. 6. 2010, na strani: <http://porocila.acs.si/datoteke/naslovnica.pdf>.
- Možina, E. (2000). Pismenost odraslih v Sloveniji – pozabljeni kapital. V: Pismenost, participacija in družba znanja. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 18–41.
- Možina, T. in Klemenčič, S. (2008). Razvoj kakovosti izobraževanja odraslih: Notranje in zunanje presojanje kakovosti. Zaključno raziskovalno poročilo o oblikovanju nacionalnih standardov in kazalnikov kakovosti ter notranjem in zunanjem presojanju kakovosti v izobraževanju odraslih. Študije in raziskave 13. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, T., Klemenčič, S., Birman Forjanič, Z. in Šmalcer, P. (2009). Evalvacija izobraževalne ponudbe formalnih in neformalnih programov za brezposelne. Poročilo o rezultatih študije. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno 20. 6. 2010, na strani: http://arhiv.acs.si/porocila/Evalvacija_izobrazevalne_ponudbe_formalnih_in_neformalnih_izobrazevalnih_za_brezposelne.pdf.
- Nadaljnje izobraževanje, Slovenija, 2001/2002, 2002/2003, 2003/2004 (2006). Statistične informacije, št. 145, Statistični urad Republike Slovenije.
- Nadaljnje izobraževanje, Slovenija, 2004/2005 (2006). Statistične informacije, št. 205, Statistični urad Republike Slovenije.
- Nadaljnje izobraževanje, Slovenija, 2006/2007 (2008). Ljubljana: Statistični urad RS.
- Nuissl, E. in Latte, S. (ur.) (2008). *Qualifying adult learning professionals in Europe*. Bielefeld: W. Beltersmann Verlag in Deutsches Institute für Erwachsenenbildung (DIE).
- OECD, Statistics Canada (2000). *Literacy in the Information Age. Final report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development and the Minister of Industry, Canada. Pridobljeno 13. 2. 2010, na strani: <http://www.oecd.org/dataoecd/48/4/41529765.pdf>.
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25, št. 3, str. 213–230.
- Olssen, M., Codd, J. in O'Neill, A-M. (2004). *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*. London: Sage Publication.
- Pavlin, S. in Plachtej, B. (2009). Slovenia: Collective bargaining and continuous training, str. 1-6. EIRO (European industrial relations observatory on-line). Comparative information. Pridobljeno 24. 2. 2011, na strani: <http://www.eurofound.europa.eu/eiro/studies/tno804048s/sio804049q.htm>.
- Pregled odprtih vprašanj na področju vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. Poročilo o rezultatih mednarodnih primerjav (januar 2010). Ljubljana: Nacionalna strokovna skupina za pripravo bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, Področna strokovna skupina za izobraževanje odraslih. (neobjavljeno)
- Pregled odprtih vprašanj na področju vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. Poročilo o rezultatih analize domače literature s področja izobraževanja odraslih (september 2009). Ljubljana: Nacionalna strokovna skupina za pripravo bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, Področna strokovna skupina za izobraževanje odraslih. (neobjavljeno)
- Radovan, M. (2005). Psihologija motivov in ovir kot dejavnik udeležbe odraslih v izobraževanju. V: Mohorčič Špolar, V., Mirčeva, J., Možina, E., Radovan, M. in Ivančič, A., Pismenost in ključne

- življenjske večine v družbi znanja: družbeno skupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot dejavnik razvoja družbe znanja. Zaključno poročilo o rezultatih raziskave. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 87-109. Pridobljeno 5. 7. 2010, na strani: <http://porocila.acs.si/datoteke/naslovnica.pdf>.
- Rubenson, K. (2006). The Nordic Model of Lifelong Learning. *Compare*, 36, št. 3, str. 327-341.
- Rubenson, K. in Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 59, št. 3, str. 187-207.
- Statistični letopis 2008 (2008). Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Stritska-Iliina, O. (2008). Skill shortages. V: *Vocational Training Research Report*, Zvezek 1. CEDEFPOP, str. 195-241.
- Study on Adult Education Providers. Final report (2006). Leicester: The National Institute of Adult Continuing Education - NIACE. Pridobljeno 12. 1. 2009, na strani: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc256_en.pdf.
- Svetina, M. in Dobnikar, M. (2010). Evalvacija certifikatnega sistema: vpliv sistema na razvoj izobraževanja odraslih in individualno zaposljivost. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno 2. 2. 2011, na strani: http://arhiv.acs.si/porocila/Evalvacija_certifikatnega_sistema.pdf.
- Slander V. in Hvala Kamenšček, P. (ur.) (2007). Priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja: aktivnost OECD 2006-2007: Nacionalno poročilo za Slovenijo. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Pridobljeno 15. 3. 2010, na strani: http://www.cpi.si/files/userfiles//Datoteke/Novice/OECD_slo.pdf.
- Slander, V. in Hvala Kamenšček, P. (2007). Priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja: aktivnost OECD 2006-2007. Nacionalno poročilo za Slovenijo. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Pridobljeno 18. 6. 2010, na strani http://www.cpi.si/files/userfiles//Datoteke/Novice/OECD_slo.pdf.
- »Value of Work« (Delo kot vir znanja) Vrednotenje kompetenc na delovnem mestu. Pridobljeno 15. 2. 2010, na strani: www.valueofwork.org.
- Vehovar, U. in Ivančič, A. (2000). Slovenia. V: Holford, J. in Eldirisingha, P. (ur.), *Citizenship and governance education in Europe: a critical review of the literature*, (Education and training for governance and active citizenship in Europe). Surrey: School of Educational Studies, University of Surrey, str. 117-144.
- Vilič Klenovšek T., idr. (2005). Koncept nadaljnega razvoja, širjenja in povezovanja svetovalnih dejavnosti. Andragoški center Slovenije. Ljubljana. Gradivo je v dokumentaciji na Andragoškem centru Slovenije in na Ministrstvu za šolstvo in šport, v Sektorju za izobraževanje odraslih.
- Vilič Klenovšek, T. in Bežič, T. (2006). Informiranje in svetovanje za vseživljenjsko učenje in razvoj kariere v Sloveniji, stanje in perspektive. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Vrečer, N., Možina, E., Svetina, M., Zalec, N. in Javrh, P. (2008). Izobraževanje in usposabljanje migrantov v Sloveniji. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: ACS.
- Zakon o delovnih razmerjih. Uradni list R Slovenije, št. 42/2002, 103/2007.
- Zakon o izobraževanju odraslih (1996). V: Šolska zakonodaja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 199-219.
- Zakon o usmerjenem izobraževanju /ZUI/. Uradni list SR Slovenije, št. 11/1980.
- ZLUS (2008). Zveza ljudskih univerz Slovenije predstavlja svoje članice. Ljubljana: Zveza ljudskih univerz.

Druga dokumentacija

- Main specific features of the French sistem (Laurence Martin, Tehnical assistant employment, unemployment and training).
- Organization chart of the network (Carole Maigaut, leader of the Association for the funding of vocational training of employees in the company of the metal sector).
- Podatki ekonomske službe pri ZSSS.
- Report by the Republic of Slovenia for period from May 31th 2003 to May 31th 2008 on the implementation of convention No. 142 concerning human resources development, 1975 (MDDSZ - maj 2009).
- Zakon o delovnih razmerjih. Uradni list RS št. 42/02, 103/07.

PRILOGE

Preglednica 1: Število udeležencev v osnovni šoli za odrasle v obdobju od 2000/01 do 2008/09.

Šolsko leto	Število odraslih udeležencev ⁸³	Delež odraslih udeležencev glede na šolsko leto 2000/01
2000/01	2.153	100 %
2002/03	2.272	105,5 %
2003/04	2.163	100,5 %
2004/05	2.127	98,8 %
2005/06	1.562	72,5 %
2006/07	1.495	69,4 %
2007/08	1.480	68,7 %
2008/09	1.527	70,9 %

Vir: SURS.

Preglednica 2: Število odraslih, vpisanih v srednje šole, po vrstah izobraževalnih programov.

	Število vpisanih odraslih ⁸⁴					
	2000 /01	2003 /04	2004 /05	2005 /06	2006 /07	2007 /08
Srednje šole - skupaj	20.879	21.732	18.942	17.245	14.956	14.568
Javne:	18.094	18.876	16.219	14.979	13.111	12.505
nižji in srednji poklicni programi	5.539	5.994	5.289	4.954	3.990	3.203
srednji tehniški in strokovni programi	11.795	12.179	10.430	9.462	8.517	8.659
program gimnazija	760	703	500	563	604	643
Zasebne:	2.785	2.856	2.723	2.266	1.845	2.063
nižji in srednji poklicni programi	875	898	693	501	374	438
srednji tehniški in strokovni programi	1.910	1.902	1.993	1.706	1.404	1.530
program gimnazija	-	56	37	59	67	95

Vir: SURS, Statistični letopis 2005, 2010.

Preglednica 3: Število izvedenih javno veljavnih programov neformalnega izobraževanja in programov, ki niso javno veljavni, v obdobju od 2000/01 do 2008/09, po vrstah programov.

Vrste programov	2000 /01	2004 /05	2005 /06	2006 /07	2007 /08	2008 /09
Javnoveljavni programi usposabljanja, izpopolnjevanja in specializacije	3.142	2.737	2.665	3.009	2.874	3.224
Programi, ki niso javno veljavni						
Skupaj	10.174	11.963	13.027	12.567	15.539	17.565
1. Priprava za pridobitev NPK	-	112	106	104	102	68
2. Priprava za poslovodske, delovodske, mojstrske izpite	-	66	88	107	71	80
3. Priprava na izpite za opravljanje dejavnosti	-	152	144	161	180	70
4. Priprava na posamezne predmete mature	-	554	233	156	360	1.296
5. Strokovni programi za potrebe poklicnega dela	7.287	9.161	9.482	9.884	12.396	12.554
6. Programi za splošne potrebe in prosti čas	2.887	1.918	2.974	2.155	2.430	3.497

Vir: SURS.

Preglednica 4: Število izvajalce nadaljnega izobraževanja po vrstah v obdobju od 1997/1998 do 2008/2009.

	1997 /1998	1998 /1999	1999 /2000	2000 /2001	2001 /2002	2002 /2003	2003 /2004	2004 /2005	2005 /2006	2006 /2007	2007 /2008	2008 /2009
SKUPAJ	370	382	380	393	341	361	340	360	357	348	326	380
Ljudske univerze	43	44	45	34	33	31	35	32	34	34	32	32
Druge specializirane organizacije	103	113	117	123	115	115	103	111	130	122	110	95
Enote pri šolah	19	19	15	23	23	28	29	52	49	44	36	33
Enote pri podjetjih	39	36	44	53	48	41	38	37	36	35	42	40
Vozniške šole	152	158	142	133	88	104	95	88	75	70	67	142 ¹
Drugi izvajalci	14	12	17	27	16	23	20	18	18	30	15	22
Izobraževalni centri pri gospodarski in obrtni zbornici Slovenije					5	2	3	2	2	2	2	3
Poklicna, strokovna združenja					13	17	17	20	11	11	22	13

Vir: SURS, anketa ŠOL-NAD.

Opomba ¹ Za voznike šole je bil za leto 2008/2009 pripravljen poseben vprašalnik, prilagojen za zbiranje podatkov, s katerimi razpolagajo, kar je povzročilo, da se je število voznikov šol, ki so poročale SURS-u, povečalo za več kot 100 %.

Preglednica 5: Število prebivalcev na program nadaljevalnega izobraževanja in usposabljanja konec šolskega leta 2008/2009 po regijah.

Regija	Število prebivalcev, starih nad 15 let ¹	Število programov	Število prebivalcev na izobraževalni program
SLOVENIJA	1.748.308	24.818	70
Pomurska	103.676	321	323
Podravska	281.091	2.882	98
Koroška	62.177	277	224
Savinjska	221.585	1.392	159
Zasavska	39.023	83	470
Spodnjeposavska	60.276	280	215
Jugovzhodna Slovenija	119.988	3.245	37
Osrednjeslovenska	446.355	10.510	42
Gorenjska	171.523	2.636	65
Notranjsko-kraška	44.532	1.025	43
Goriška	102.510	852	120
Obalno-kraška	95.572	1.315	73

Vir: SURS, MNZ.

Opomba ¹ Prebivalstvo po stanju 31. 12. 2008.

Opombe

- 1 Zakon o izobraževanju odraslih 1996.
- 2 UNESCO, OECD.
- 3 Glej Vehovar in Ivančič 2000.
- 4 Dejavnosti, ki so danes ključne pri uresničevanju vseživljenjskega učenja (informacijska in svetovalna dejavnost, poskusni projekti na področju ugotavljanja in potrjevanja predhodnega znanja in učenja, študijski krožki, projektno učenje za mlajše odrasle – PUM, programi za življenjsko uspešnost – programi UŽU, središča za samostojno učenje), so izidi razvojno-raziskovalne dejavnosti.
- 5 Po projekcijah iz Nacionalne strategije za razvoj pismenosti odraslih iz leta 2005 bi morali v programe za razvoj pismenosti odraslih vključevati letno vsaj 25 000 odraslih. V letih od 2005 do 2008 pa se je v vse programe skupaj vključilo manj kot 4000 odraslih (ACS 2010a). Po statističnih podatkih je bilo v š. l. 2004/05 v program osnovne šole za odrasle vpisanih 2.127 udeležencev, v š. l. 2005/06 pa se je število znižalo na 1.562 in v š. l. 2007/08 pristo na 1.480. Velike finančne težave je imelo izvajanje programa PUM, čeprav je evalvacija potrdila njegov pomen za izobraževalno in zaposlitveno integracijo mlajših odraslih – osipnikov iz izobraževanja (glej Dobrovoljc idr. 2003).
- 6 Analiza uresničevanja ciljev Resolucije o nacionalnem programu izobraževanja odraslih do leta 2010 (ACS 2010a); Strokovne podlage za zakonsko urejanje izobraževanja odraslih (ACS 2008b); Raziskovalno poročilo o rezultatih podprojekta 5 raziskovalnega projekta LLL2010, Možnosti ranljivih skupin v formalnem in neformalnem izobraževanju. Strategije in politike na nacionalni in izvajalski ravni, ki se izvaja v VI. Okvirnem programu EC (ACS 2009).
- 7 Glej Strategija vseživljenjskosti učenja v Republiki Sloveniji 2007.
- 8 Vir: SURS, Anketa o delovni sili, preračuni UMAR.
- 9 OECD, Statistics Canada 2000.
- 10 Vir: SURS, Anketa o delovni sili, preračuni UMAR.

- 11 Podatki Ankete o izobraževanju odraslih, izvedene leta 2007 (SURs 2010).
- 12 Vir: SURs, Anketa o izobraževanju odraslih.
- 13 Mohorčič Špolar idr. 2001, 2005; SURs 2010.
- 14 Radovan 2005.
- 15 Prav tam.
- 16 Prav tam.
- 17 ACS 2010a.
- 18 Klemenčič idr. 2006.
- 19 Klemenčič idr. 2006; Ivancič idr. 2010.
- 20 Analiza uresničevanja ciljev Resolucije o nacionalnem programu izobraževanja odraslih do leta 2010 (ACS 2010a, str. 13) kaže, da je bilo v š. l. 2007/08 v programe neformalnega izobraževanja za delo in poklic, ki niso bili javno veljavni, vključenih 83 % vseh udeležencev, v programe za osebne potrebe pa dobrih 14 %. Preučevanje motivov za vključevanje odraslih v izobraževanje v letu 2004, ki je potekalo na reprezentativnem nacionalnem vzorcu, pa je pokazalo, da 71 % vprašanih navaja kakovostno opravljanje dela kot zelo pomemben motiv, nadaljnjih 14 % pa kot srednje pomembne motiv (Mohorčič Špolar idr. 2005).
- 21 Npr. umestitev nacionalnih poklicnih kvalifikacij, pridobljenih v postopkih vrednotenja in certificiranja, v KLASIUS, izdelano nacionalno ogrodje kvalifikacij, ki bi omogočalo tudi upoštevanje neformalnega izobraževanja ali vsaj poklicnih kvalifikacij, pridobljenih po nešolski zakonodaji.
- 22 Glej Možina idr. 2009.
- 23 Nacionalne poklicne kvalifikacije niso ustrezno sistemsko urejene z vidika določanja plačnih razredov niti z vidika večje dostopnosti do stopnje formalne izobrazbe. Dosedanje analize in evalvacije kažejo, da se obseg vključevanja v postopek priznavanja povečuje predvsem zato, ker se na ta način dokazuje izpolnjevanje zakonsko predpisanih kvalifikacijskih zahtev (npr. voznik) (prim. Svetina idr. 2010).
- 24 ACS 2010a.
- 25 Prav tam.
- 26 Leta 2009 sta zaživela prva dva izobraževalna programa za integracijo migrantov (slovenski jezik, slovenska zgodovina in kultura), čeprav se ocenjuje, da obseg izvajanja še zdaleč ne pokriva potreb. Prezgodaj je tudi za ocenjevanje učinkov.
- 27 Po podatkih Ankete o izobraževanju odraslih, izpeljane leta 2007, se jih vključuje približno 92 % (SURs 2010).
- 28 Podrobneje v ACS 2010b.
- 29 Po statističnih podatkih je v š. l. 2004/2005 delovalo pri podjetjih in ustanovah 37 enot za izobraževanje, v š. l. 2008/2009 pa 40 (prav tam).
- 30 Prav tam.
- 31 ACS 2010a.
- 32 Za področje izobraževanja odraslih ta priporočila vključuje Akcijski načrt za izobraževanje odraslih: Za učenje je vedno pravi čas (CEC 2007).
- 33 Za vse svetovalne dejavnosti pa evropski dokument Resolucija za boljšo integracijo svetovanja v strategije vseživljenjskosti učenja (Draft Resolution on better integrating guidance into lifelong learning strategies 2008)
- 34 Šlander in Hvala Kamensček 2007; CPI 2009.
- 35 Prav tam.
- 36 Več o tem v Mohorčič Špolar idr. 2010.
- 37 Celotno besedilo je povzetek gradiva Klemenčič in Možina (2010) Presojanje in razvijanje kakovosti v izobraževanju odraslih (še neobjavljeno gradivo, pripravljeno za delovno skupino za razvoj kakovosti v izobraževalnem sistemu v Sloveniji).
- 38 Gre npr. za Mrežo učeeh se šol, Modro oko, Sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti Šole za ravnatelj, MUNUS, širjenje sistema zagotavljanja kakovosti v okviru Konzorcija biotehniških šol, certifikat Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja itd.
- 39 Klemenčič idr. 2003.
- 40 Prim. ACS 2008b.
- 41 ACS 2008b, 2010a.
- 42 Nadaljnjih 14 % navaja, da za to ni potrebe. Med drugimi razlogi (18,5 % občin) je tudi ta, da so za to premajhne, da je izobraževanje odraslih tržna dejavnost in odgovornost odraslih samih ali da izobraževalne potrebe njihovih občanov pokrivajo druge občine.
- 43 Bevc 2001, str. 110.
- 44 Mohorčič Špolar idr. 2005.

- 45 ACS 2010a.
- 46 Z odpovedjo Splošne kolektivne pogodbe za gospodarstvo se ta določila vse pogostejše izpuščajo iz panožnih kolektivnih pogodb; delitev stroškov za izobraževanje je prepuščena individualni pogodbi med delodajalcem in zaposlenim.
- 47 Podlaga za javni razpis in razmestitev je letni program izobraževanja odraslih, ki je instrument za uresničevanje Nacionalnega programa izobraževanja odraslih (ZIO 1996).
- 48 Uveljavljeni način dodeljevanja sredstev za pospeševanje povpraševanja posameznikom (zalaganje in naknadno poplačevanje) izloča prav ranljive skupine, ki naj bi jim bila materialna podpora namenjena. S tem je resno ogroženo uresničevanje načela pravičnosti pri dostopu odraslih do izobraževanja in učenja (glej ACS 2010a).
- 49 Pravilnik o napredovanju v nazive v vzgoji in izobraževanju 2002.
- 50 Klemenčič idr. 2009, str. 9.
- 51 Drugo mesto je zasedel Andragoški center Slovenije (40,7 %), sledi 36,1 % tistih, ki se izpopolnjujejo na različnih domačih strokovnih posvetih in v mednarodnih projektih (20,3 % ali na študijskih obiskih v tujini (19,7 %). Relativno nizek delež se jih usposablja na filozofski (14,6 %) in drugih fakultetah (6,4 %) ali drugje. 8,2 % ali 42 oseb je odgovorilo, da se sploh ne izpopolnjuje (ACS 2008a).
- 52 Klemenčič idr. 2009, str. 14-15.
- 53 Kjer ni navedeno drugače, so podatki in informacije vzeti iz Poročila o rezultatih mednarodnih primerjav, PSS IO, 2010.
- 54 Eurostat, Anketa o izobraževanju odraslih 2007; Izobraževanje odraslih ... 2010.
- 55 Vir: Eurostat, Anketa o izobraževanju odraslih 2007.
- 56 Vir: Eurostat, Anketa o izobraževanju odraslih 2007 (CEC 2010, str. 82).
- 57 Vir: Eurostat, Anketa o izobraževanju odraslih 2007 (CEC 2010, str. 82).
- 58 ACS 1998.
- 59 Glej ACS 2008b, slika 8.
- 60 Vir: IALS 1998.
- 61 Glej tudi Colardyn in Björnval 2004; CEDEFOP 2008.
- 62 SURS 2010; Eurostat, Anketa o izobraževanju odraslih 2007.
- 63 CEDEFOP 2008.
- 64 Colardyn in Björnval 2004; CEDEFOP 2008.
- 65 Besedilo je povzetek gradiva Klemenčič in Možina (2010) Presojanje in razvijanje kakovosti v izobraževanju odraslih (še neobjavljeno gradivo, pripravljeno za delovno skupino za razvoj kakovosti v izobraževalnem sistemu v Sloveniji).
- 66 Leta 2004 je bil npr. sprejet zakon o nacionalnem certificiranju jezikovnih dosežkov.
- 67 S posebno zakonodajo nameravajo tudi določiti obveznosti medsebojnega usklajevanja ustanov in skupnosti (Finska); občine so odgovorne za infrastrukturo za IO, imeti morajo lokalne izobraževalne pane (Švedska), na Finskem imajo regionalne akcijske načrte za IO, s katerimi uresničujejo politiko parlamentarnega odbora za IO.
- 68 Podrobnejši prikaz z navedbo virov je podan v: Pregled odprtih vprašanj... Poročilo o rezultatih mednarodnih primerjav /.../ 2010, str. 26-35.
- 69 Podjetja z 10 zaposlenimi in več; podjetja z manj kot 10 zaposlenimi pa 0,55 %, razliko do 1,5 % pokrije država.
- 70 Zakon naj bi bil dopolnjen jeseni 2009, dodatni viri za nove sheme financiranja izvajalcev pa vključeni v državni proračun 2010.
- 71 Glej Pregled odprtih vprašanj /.../ Poročilo o rezultatih mednarodnih primerjav /.../ 2010, str. 47-52.
- 72 Glej Pregled odprtih vprašanj /.../ Poročilo o rezultatih mednarodnih primerjav /.../ 2010, str. 47-52.
- 73 ALPINE 2008; Nuissl in Latke 2008.
- 74 Raziskovalno poročilo Key competences for adult learning professions (2010) omenja sedem generičnih kompetenc, ki so relevantne za izvajanje vseh aktivnosti v sektorju izobraževanja odraslih in naj bi jih razvil vsak strokovnjak, ki dela v tem sektorju, ne glede na vrsto aktivnosti, ki jih izvaja: popolnoma avtonomen vseživljenjski učenc; komunikator, timski igralec in povezovalc v mreže; odgovornost za nadaljnji razvoj izobraževanja odraslih; strokovnost; sposobnost uporabe različnih učnih metod, stilov in tehnik pri delu z odraslimi; sposobnost motiviranja; sposobnost ravnanja z različnostjo v skupini.
- 75 Pod popolno srednjo izobrazbo razumemo srednjo izobrazbo, pridobljeno z izobraževalnimi programi, ki se končajo s poklicno ali splošno maturo.
- 76 Trajnostni razvoj tu ne pomeni zgolj sožitja z naravo (ekologija), marveč tudi družbeno sožitje

(interkulturnost, medgeneracijsko sožitje, preseganje novih neenakosti in preprečevanje njihovega nastajanja).

- 77 Kot javne organizacije za izobraževanje odraslih se štejejo ljudske univerze ter šole, ki imajo enote za izobraževanje odraslih.
- 78 Kriterij je podrobneje razdelan v ACS 2010b, str. 143-144.
- 79 Besedilo je povzetek gradiva Klemenčič in Možina (2010) Presojanje in razvijanje kakovosti v izobraževanju odraslih (še neobjavljeno gradivo, pripravljeno za delovno skupino za razvoj kakovosti v izobraževalnem sistemu v Sloveniji).
- 80 V nadaljevanju bomo uporabljali termin izobraževanje odraslih za javno izobraževanje odraslih, razen če ni drugače navedeno.
- 81 Zavarovanje javnega interesa je še posebej pomembno pri neformalnem izobraževanju odraslih za razvoj kulturnega in socialnega kapitala, ki je sedaj povsem na obrobju družbenega in tržnega interesa, je pa ključnega pomena za razvoj družbe, ker zvišuje splošno civilizacijsko raven, povečuje udeležbo v družbenem življenju, zmanjšuje stiske marginaliziranih skupin, hkrati pa pripomore k večji učinkovitosti na delovnem mestu.
- 82 Skupni obseg sredstev je v letu 2010 znašal 56.695.775 € (vir: LPIO 2010).
- 83 Pri odraslih, vpisanih v osnovno šolo, so šteti vsi vpisani odrasli ne glede na razred. Podatek se nanaša na konec šolskega leta.
- 84 Pri odraslih, vpisanih v srednjo šolo, so šteti vsi vpisani odrasli ne glede na razred oziroma letnik. Podatek se nanaša na konec šolskega leta.

Zasebne šole in vrtci

MARJAN ŠIMENC
ANDREJ FIŠTRAVEC
ROMAN GLOBOKAR
BRANIMIR ŠTRUKELJ
VERONIKA TAŠNER

KAZALO

1. Razvoj področja	421
2. Analiza obstoječega stanja, primerjava z drugimi državami (Avstrija, Finska, Francija, Estonija, Nizozemska in Nemčija) in izhodišča za spreminjanje	425
3. Načela	430
4. Cilji	430
5. Rešitve	431
6. Nastajanje zasnove	436
7. Viri in literatura	437
Priloge	439

1 RAZVOJ PODROČJA

Položaj zasebnega šolstva je danes precej drugačen, kot je bil v obdobju pred letom 1996. Pred zakonsko ureditvijo leta 1996 zasebno šolstvo na zakonodajni ravni formalno ni obstajalo, čeprav so obstajale zasebne šole, ki so počasi pridobivale javno veljavnost svojih programov in tudi javno finančno podporo. Z jasno zakonsko ureditvijo so bili vzpostavljeni mehanizmi, ki so omogočali in regulirali nastajanje zasebnih šol. Vzpostavljen je bil sistem pridobivanja javne veljavnosti programov ter s tem zagotovljen eden od pogojev za zagotavljanje kakovosti, transparenten je postal način javnega sofinanciranja zasebnega šolstva.

V obdobju od osamosvojitve leta 1991 do uveljavitve šolske zakonodaje leta 1996 je bilo področje zasebnega šolstva in vrtcev v Sloveniji zakonsko sicer delno urejeno. Obstajale so zasebne šole (cerkveni gimnaziji v Vipavi in Želimljah), a njihovo izobraževanje ni imelo javne veljave, saj njihova spričevala niso imela statusa javne listine. Pozneje so šole in vrtci, ki jih niso ustanovile občine ali država, svoj status začeli urejati s pomočjo koncesij, ki pa so imele vrsto pomanjkljivosti. Ni bilo jasnih kriterijev, kdaj in komu se koncesija podeli; koncesija pomeni izkazan interes države oziroma lokalne skupnosti, ne zasebne sfere; pogoj podelitve koncesije je bil, da je imela zasebna šola enak program kot javne šole, kar je oteževalo drugačnost, s katero naj bi »zasebni sektor v šolstvo vnašal možnost večje izbire.«¹

Leta 1995 so snovalci Bele knjige zaradi zakonske neurejenosti zasebnega šolstva, zavezujočih mednarodnih paktov² ter 54. in 57. člena slovenske ustave pripravili izhodišča za drugačno urejanje omenjenega področja. Splošna deklaracija o človekovih pravicah tako v 26. členu zagotavlja, da imajo starši »pravico do izbire vrste izobrazbe za svoje otroke«. Konvencija o otrokovih pravicah zasebne šole posebej omeni v dodatku k 29. členu in opozori, da te določbe »ni dovoljeno razlagati tako, kot da bi posameznikom in organom kršila pravico ustanavljanja in upravljanja izobraževalnih ustanov.« Podobno govori tudi slovenska ustava, ki v 54. členu pravi: »Starši imajo pravico in dolžnost vzdrževati, izobraževati in vzgajati svoje otroke. Ta pravica in dolžnost se staršem lahko odvzame ali omeji samo iz razlogov, ki jih zaradi varovanja otrokovih koristi določa zakon.«, v 57. členu pa »Izobraževanje je svobodno.«

Poglavitno vodilo tedanjega koncepta je bilo, da država vzpostavi takšno razmerje med javnim in zasebnim, s katerim »zasebne šole bogatijo javno ponudbo, staršem omogočijo večjo izbiro, prispevajo k večji prilagodljivosti

javnega sistema in dopolnjujejo javno šolsko mrežo (in je ne omejujejo ali rušijo).«³ Področje zasebnega šolstva in vrtcev je bilo z zakonodajo iz leta 1996 urejeno tako, da so bili vrtci in zasebne šole deležni javne finančne podpore v višini 85 % sredstev, ki so jih za plače in materialne stroške na učenca oziroma dijaka dobile javne šole, če so pridobili javno veljavnost svojih programov in izpolnili še nekatere druge pogoje, povezane s stabilnostjo delovanja šol in izobrazbo učiteljev. Instrument koncesije se je ohranil za primere, ko država oziroma lokalna skupnost sama ne bi mogla zagotoviti ustrezne mreže javnih šol oziroma vrtcev. V tem primeru se razpiše koncesija. Koncesionar izvaja program javne šole oziroma vrtca in zanj dobi enak obseg sredstev kot javna šola oziroma vrtec.

Zakonodaja na področju zasebnega šolstva od leta 1996 ni bila deležna obsežnejših sprememb, kar kaže na to, da je bilo področje zasebnega šolstva urejeno tako, da je omogočilo relativno stabilnost področja. Ni prihajalo do hitrega odpiranja in zapiranja zasebnih šol, niti ne do nenačnega zapiranja novoustanovljenih vrtcev, kar vse priča o odgovornem ravnanju njihovih ustanoviteljev. Nekatere spremembe pa so se v zakonodajni materiji le zgodile. Te zakonske spremembe kažejo na točke, ki so za ureditev simptomatične, zato jih je smiselno podrobneje predstaviti.

Vlada je v predlogu sprememb iz leta 2007, s katerim je predlagala izenačitev javnega financiranja zasebnih šol z javnimi šolami, v obrazložitvi spremembe zakona izpostavila majhen delež zasebnega šolstva. Razlaga navaja, da je zasebnih šol v Sloveniji malo (zasebnih osnovnih šol 0,13 %, zasebnih srednjih šol pa 4,2 %), zato je cilj zakonodajnih sprememb povečati njihov delež v šolskem sistemu oziroma konkretnije: »Cilj predlagatelja je, da se delež zasebnih šol do leta 2013 približa povprečju evropskih držav, ki so sprejele koncept zasebnega šolstva kot dopolnitev javne mreže šol.«⁴ To povprečje je predlagatelj za osnovno šolo določil kot 6,4-odstotni delež učencev, za srednjo pa 14-odstotni delež. Z izenačitvijo javnega financiranja zasebnih šol z javnimi šolami naj bi te cilje dosegli. Dodaten razlog za predlagano spremembo je bil, da se trem zasebnim šolam, ki so bile s podelitvijo koncesije po letu 1991 deležne 100 % sofinanciranja tekočih stroškov, ta delež ob sprejetju nove zakonodaje ni znižal, šole, ki so bile ustanovljene po sprejetju šolske zakonodaje v letu 1996, pa so v skladu z njo dobivale 85 % delež. Po burni javni razpravi⁵ je predlagatelj umaknil izenačitev tekočega financiranja javnih in zasebnih šol iz zakonodajnega postopka.

V postopku pa je ostal predlog spremembe 87. člena Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Zofvi). Besedilo člena se je

pred spremembo glasilo: »Ne glede na določbe prejšnjega člena zasebni šoli ne pripadajo javna sredstva, če je zaradi vpisa v zasebno šolo ogrožen obstoj edine javne osnovne šole v istem okolišu ali če opravlja dejavnost v nasprotju s petim odstavkom 7. člena tega zakona. Zasebna šola, ki se financira iz javnih sredstev, se v primeru iz prejšnjega odstavka preneha financirati po pravnomočnosti odločbe, ki jo izda minister.«

Po noveli zakona v letu 2008 se spremenjeni 87. člen Zofvi glasi: »Šolo-obveznim otrokom je zagotovljena pravica vpisa v javno šolo v šolskem okolišu, v katerem prebivajo, ne glede na obstoj zasebne osnovne šole.« S tem se je zakonodajalec izognil omenjanju potencialno konfliktne narave odnosa med zasebnimi šolami in javnimi šolami v določenem šolskem okolišu in iz zakonodaje izpustil možnost, da uspešna zasebna šola zaradi svoje privlačnosti za učence, ki pa pomeni tudi ogrožanje obstoja edine javne šole v določenem šolskem okolišu, izgubi javno finančno podporo.

Predlog sprememb je tudi opozoril, da Zofvi iz leta 1996 ni normativno uredil možnosti ustanavljanja zasebnega strokovnega in poklicnega izobraževanja. Z novelo zakona v letu 2008 je bilo tudi to spremenjeno. Zakon je omogočil ustanavljanje teh šol, in sicer tako, da so v 86. členu Zofvi eksplicitno omenjene tudi zasebne šole srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja.

V 86. členu Zofvi se je s spremembo zakona v drugi alineji tudi črtalo besedilo »da imajo vključena oziroma vpisana najmanj dva oddelka prvega razreda«. Alineje tega člena naštevajo pogoje, pod katerimi so zasebne šole upravičene do javnega sofinanciranja. S črtanjem besedila je bil odpravljen pogoj, ki je predpisoval velikost zasebnih šol. Prvotni razmislek pri vpeljavi določila, da mora zasebna šola imeti vsaj dva oddelka v prvem razredu, je bila skrb za trajno delovanje zasebnih šol. Večja kot je šola, manjša je verjetnost, da bo zaradi premajhnega števila vpisanih nenadoma prenehala z delovanjem, in manjše je tveganje za učence zasebnih šol, da bo njihovo šolanje na zasebni šoli proti njihovi volji prekinjeno.

Podobno je bila med spremembe Zakona o vrtcih marca 2008 vključena sprememba 34. člena, tako da je odpravljen pogoj za pridobitev sredstev iz proračuna občin (85 % sredstev, ki jih občina zagotavlja za plače in materialne stroške na otroka v javnem vrtcu), da morajo imeti vrtci vključena »najmanj dva oddelka predšolskih otrok«. Spremenjena druga alineja 34. člena se tako glasi: »če imajo vključenih najmanj za en oddelek predšolskih otrok«.

Poleg sprememb iz marca 2008 se položaja zasebnega šolstva dotikajo tudi spremembe Zofvi iz julija 2009. Spremenjen je bil drugi odstavek 86. člena. Ta se je leta 1996 glasil:

»Zasebni šoli pripada za posameznega učenca oziroma dijaka 85 % sredstev, ki jih država oziroma lokalna skupnost zagotavlja za plače in materialne stroške na učenca oziroma na dijaka v javni šoli.«

Ta drugi odstavek je bil spremenjen v že omenjenem sklopu sprememb iz aprila 2008. Takrat uzakonjeno besedilo drugega odstavka se je glasil:

»Zasebni šoli, ki izvaja programe iz prvega odstavka tega člena, se za izvedbo programa zagotavlja sredstva v skladu z metodologijo iz prvega odstavka 84. člena oziroma v skladu z normativi in s standardi, ki veljajo za javne šole, in sicer v višini 85 %. Zasebnim šolam ne pripadajo sredstva za investicije, investicijsko vzdrževanje in opremo.«

Sprememba je vpeljala sklicevanje na drugi člen, ki govori o »normativih in standardih, ki jih določi minister«. Novela zakona iz julija 2009 to sklicevanje odpravi. Drugi odstavek se sedaj glasi:

»Zasebni šoli, ki izvaja programe iz prvega odstavka tega člena, se za izvedbo programa zagotavlja 85 % sredstev, ki jih država oziroma lokalna skupnost zagotavlja za izvajanje programa javne šole. Zasebnim šolam ne pripadajo sredstva za naložbe, investicijsko vzdrževanje in opremo.«

Novela zakona julija 2009 spremeni tudi 87. člen, ki je ponovno tak kot pred spremembo leta 2007, le da je poleg osnovne šole navedena tudi glasbena šola.

Vidimo, da so se spremembe nanašale na možnost ustanavljanja zasebnih poklicnih šol, pogoje javnega sofinanciranja zasebnega šolstva in na omejitve financiranja zasebne šole. Iz tega je razvidno, da je dosedanji razvoj zasebnega šolstva potrdil osnovne okvire, postavljene v letih 1995-1996. Razprava je potekala o posameznih določbah, načelna zastavitev pa je bila sprejeta in uveljavljena.

2 ANALIZA OBSTOJEČEGA STANJA, PRIMERJAVA Z DRUGIMI DRŽAVAMI (AVSTRIJA, FINSKA, FRANCIJA, ESTONIJA, NIZOZEMSKA IN NEMČIJA)⁶ IN IZHODIŠČA ZA SPREMEMBE

Pravna ureditev zasebnega šolstva in predšolske vzgoje je zasebni iniciativi omogočila ustanavljanje zasebnih šol in vrtcev, ki se na ravni številkl odraža tako, da obstajajo tri zasebne osnovne šole: Waldorfska osnovna šola v Ljubljani z organizacijsko enoto v Mariboru, Osnovna šola Alojzija Šuštarja v Šentvidu (vanju je bilo v šolskem letu 2009/2010 vpisanih 468 otrok)⁷ ter Osnovna šola Montessori, ki jo je v šolskem letu 2010/2011 ustanovil Montessori inštitut. Obstaja šest srednjih zasebnih šol: štiri katoliške gimnazije, ena waldorfska gimnazija in zasebna gimnazija, ki izvaja program javne gimnazije. Leta 2010/ 20011 je bilo vanje vključenih 1934 dijakinj in dijakov.⁸

V Sloveniji je v letu 2010 delovalo oziroma bilo vpisanih v razvid 38 zasebnih vrtcev (z enotami), vanje je bilo leta 2010 vključenih 1767 otrok.⁹ Pri tem velja omeniti razlikovanje med zasebnimi vrtci, ki so bili ustanovljeni po posebnih pedagoških metodah ali s posebnim programom (npr. katoliškim), in onimi, ki jim je občina podelila koncesijo. 73. člen Zofvi ohranja inštitut koncesije, na podlagi katerega lahko zasebne šole in vrtci »opravljajo javno službo v vzgojno-izobraževalni dejavnosti. Ti programi so enaki kot programi, ki jih izvajajo javni vrtci, šole ... To so torej programi, ki jih sprejeme minister oziroma pristojni strokovni svet, ne pa sama zasebna šola ali vrtec, kot je to v primeru, ko zasebna šola pridobi javna sredstva v skladu s 86. členom tega zakona.«¹⁰

Mogoče je ugotoviti, da do hitrega in velikega razmaha zasebnega šolstva in predšolske vzgoje od leta 1996 ni prišlo, postopno pa se povečuje število zasebnih vrtcev in šol.¹¹ Prav tako ni prišlo do nenadnega zapiranja posameznih šol, kar bi povzročalo težave vanje vpisanim učencem. Tudi ta dejstva potrjujejo, da je bil na tem področju dosežen cilj šolske zakonodaje s sistemsko ureditvijo in finančno podporo ustvariti stabilne razmere za delovanje zasebnega šolstva ter predšolske vzgoje.

Zagovorniki zasebnega šolstva in vrtcev ob tem, ko ugotavljajo, da je bilo z nekaterimi spremembami zakonodaje olajšano ustanavljanje zasebnih vzgojno-izobraževalnih institucij, velikokrat pojasnjujejo relativno nizko civilno iniciativnost s premajhno (finančno) pomočjo države pri ustanavljanju tovrstnih zasebnih institucij. Drugi pa opozarjajo, da ni dolžnost države, da ustanavlja zasebne šole in vrtce, ker je to možnost, ki jo država omogoča zasebni iniciativi.

Ob zakonodajnih rešitvah so v javnosti potekale tudi posamezne razprave, ki so izpostavljale in tematizirale nekatere vidike ureditve zasebnega šolstva.

Človekove pravice: človekove pravice so eden od razlogov za urejanje položaja zasebnega šolstva. Starši imajo pravico izbrati izobraževanje za svoje otroke, zato mora država svoj šolski prostor urediti tako, da te pravice ne preprečuje. Vendar pa so človekove pravice v javnih razpravah tudi vir nesporazumov in včasih celo zavajanja. Tako lahko beremo in slišimo, da država krši človekove pravice, ker zasebnim šolam in vrtcem ne nameni več denarja ali jih kako drugače dodatno ne podpira. Različni avtorji lahko zagovarjajo specifične poglede na to, kaj spada med človekove pravice. Neustrezno in zavajajoče pa je, če se pri tem sklicujejo na mednarodne deklaracije in konvencije. Te namreč državam ne nalagajo, da finančno podpirajo zasebno šolstvo, podpore zasebnim šolam pa tudi ne prepovedujejo. To je jasno iz rzsodb mednarodnih sodišč za človekove pravice in tudi iz dejstva, da velika večina držav zasebnemu šolstvu nameni manjšo finančno podporo kot javnemu šolstvu. Pravno je stvar tako jasna. Pravica do izbire šole je negativna pravica. Mednarodni dokumenti od podpisnic zahtevajo le, da izbire zasebne šole ne prepoveduje, iz odločitev mednarodnega sodišča¹² pa jasno sledi, da pravica staršev do izbire ni pozitivna pravica, tako da država ni dolžna spodbujati in finančno podpirati zasebnih šol. Takoj pa je treba dodati, da je znatna javna podpora zasebnim šolam v Evropi uveljavljena in tudi upravičena. Tako imajo zasebne šole zagotovljene pogoje za kakovostno delo, ne da bi postale elitne, namenjene le peščici izbrancev.

Finančna sredstva: videli smo, da je bil v zadnjih 14 letih pomembna tema prav obseg javnega sofinanciranja zasebnega šolstva. Čeprav sofinanciranje ni predpisano z mednarodnimi konvencijami in normativnimi osnovami, kot so človekove pravice, je vendarle uveljavljeno. Velika večina¹³ evropskih držav zasebno šolstvo finančno podpira,¹⁴ nekaj v enaki meri kot javno šolstvo (med analiziranimi državami je tak primer Nizozemska). Zasebne šole opozarjajo, da govor o deležu sredstev, ki jih država namenja zasebnim šolam, lahko zavaja. Če po veljavni slovenski ureditvi zasebne šole dobijo 85 % sredstev, ki jih dobijo javne šole, to meri le na sredstva, namenjena za izvajanje javno veljavnega programa. Sedaj je v zakon to tudi eksplicitno zapisano. Spremenjeni 86. člen Zofvi poudari, da »zasebnim šolam ne pripadajo sredstva za naložbe, investicijsko vzdrževanje in opremo.« Največji strošek pri ustanovitvi zasebne šole je pridobitev prostorov, ti investicijski stroški pa ne spadajo v omenjeni 85 % delež in jih mora ustanovitelj zasebne šole priskrbeti sam oziroma s

pomočjo donatorja. To je tudi eden od razlogov, zakaj je zasebno šolo težko ustanoviti, zlasti če ustanovitelj nima možnosti pridobiti podpore, kakršno lahko nudijo večje organizacije (npr. religiozne).

Ob tem pa je treba opozoriti na nov element na področju zasebnega šolstva, ki ga v prvi polovici devetdesetih let še ni bilo. V Sloveniji v februarju 2011 obstajajo tri zasebne osnovne oziroma srednje šole,¹⁵ v katerih pouk poteka v tujem jeziku in v skladu s programi drugih držav oziroma v skladu s programom mednarodnih združenj šol. Te šole v Sloveniji niso zaprosile za pridobitev javne veljavnosti svojih programov, kot to delajo druge v Sloveniji ustanovljene zasebne šole. Zato je več razlogov. Eden je, da so bile primarno namenjene otrokom tujih državljanov, ki začasno živijo v Sloveniji. Drugi je, da javno veljavnost svoje izobrazbe učenci v teh šolah, vsaj za osnovnošolsko stopnjo, lahko pridobijo, saj je v Sloveniji priznana osnovnošolska izobrazba, ki jo je posameznik pridobil v drugih državah. Obstaja pa vprašanje, kako je z vpisovanjem slovenskih otrok v te zasebne šole in vrtce. To ni obrobno vprašanje, saj vsaj ena od omenjenih šol vpisuje tudi slovenske otroke.

Ureditvi zasebnega šolstva je lastna dvojnost. Zasebne šole so obogatitev šolskega sistema, a potencialno lahko razlike, ki pomenijo obogatitev, prinašajo tudi negativne posledice. Potencialno lahko zasebne šole slabijo mrežo javnih šol in tudi vpeljujejo možnost nastajanja elitnih šol. Z njimi se lahko v šolski sistem uvaja kršitev načela enakih možnosti, ki je povezano s pravičnostjo šolskega sistema. Pa tudi če zasebne šole niso elitne, izbira, ki jo vnašajo v šolski sistem, namreč izbira med javnim in zasebnim, konfesionalnim in laičnim, običajnim in alternativnim, je vendarle izbira in s sabo prinese tudi možnost za nastajanje nezaželenih oblik neenakosti. O tem govori tudi poročilo OECD *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*,¹⁶ ki opozarja, da ima lahko vsaka izbira posledice, ki slabo vplivajo na pravičnost, in kot drugi korak v seriji korakov k pravičnosti šolskega sistema priporoča: »Izbiro šol urediti, tako da se omeji tveganje za pravičnost.« Kar pomeni, da je tudi ideja tekmovanja med šolami in načelo konkurence, ki naj bi po mnenju nekaterih privedlo do večje kakovosti šol, vsaj v napetosti, če ne v nasprotju z načelom pravičnosti. Kakšni bodo dejanski učinki zasebnih šol, je odvisno od ureditve položaja zasebnih šol v posamezni državi, pa tudi od tega, kako kakovostne so javne šole. Ob počasni rasti števila zasebnih šol in glede na dejstvo, da država – ob splošni skrbi za kakovost javnega šolstva – s sofinanciranjem delovanja podpira tudi kakovost zasebnega šolstva, lahko rečemo, da v Sloveniji zasebne šole bogatijo šolski sistem.

Ob pregledovanju ureditev zasebnega šolstva in vrtcev v Evropski uniji se pokaže, da obiskovanje zasebnih šol v EU tako v osnovni kot v srednji šoli ni pogosto, saj, z izjemo Nizozemske, kjer je večji del populacije v odoblasti odvisnih zasebnih šolah, velika večina učencev obiskuje javne šole (slika 1 v prilogi).¹⁷ Razmeroma nizek je tudi odstotek vključenih v zasebne šole v sicer zelo razvitih in učinkovitih sistemih nordijskih držav.¹⁸

Zasebni vrtci v izbranih državah so urejeni različno. Izpostavili bomo zgolj nekatere rešitve izbranih držav. Dežele zahodne Nemčije skladno z Zakonom o otrocih in mladini (*Kinder- und Jugendhilfegesetz*) iz leta 1990 dajejo prednost ustanovam, s katerimi upravlja zasebni sektor (cerkve, združenja za socialno skrb, združenja staršev itd.), ker želi oblast zagotavljati raznolikost ponudbe. Občine naj bi ustanovljale svoje institucije samo v primeru, če nejavna telesa ne ponujajo zadovoljivih institucij ali jih ne morejo ustanoviti pravočasno. V Avstriji je približno 30 %¹⁹ vseh otroškovarstvenih zmogljivosti v rokah lokalnih župnij, družinskih organizacij, dobrotelnih organizacij, podjetij in posameznikov. Z drugimi 70 % upravljajo različne "*Gebietskörperschaften*" (javnopravne teritorialne skupnosti), večinoma občine. Ob tem poznajo Avstrijci tudi t. i. dnevno starševstvo (*Day parenthood*), ki predstavlja organizirano varstvo otrok doma. Za »dnevne starše« je v nekaterih pokrajinah formalno izobraževanje postalo obvezno.

Finska je zanimiva, ker omogoča neke vrste javno-zasebno partnerstvo. Na Finskem je omogočeno predšolsko vzgojo (poleg lokalnih skupnosti in državnih vzgojno-izobraževalnih institucij) organizirati tudi zasebnikom, ki lahko predšolske programe, tako kot to velja za lokalne skupnosti, organizirajo sami ali pa jih zagotovijo s pomočjo javnih oziroma zasebnih servisov. Za izvajanje svoje dejavnosti potrebujejo licenco. Zasebniki pa morajo izvajati programe predšolske vzgoje v skladu z zakonskimi predpisi.

Na Nizozemskem so za predšolsko vzgojo odgovorne lokalne oblasti, ki morajo v skladu z Zakonom o varstvu otrok zagotavljati varovala za kakovost in nadzor predšolske vzgoje. Posebnost Nizozemske je v tem, da je večino otroškega varstva neformalnega. Varstvo organizirajo starši v sklopu t. i. razširjenih družin. Skupine staršev ustanovijo svoje komune, ki jih upravljajo brez plačanega strokovnega osebja. Slednje so od 1. januarja leta 2005 opredeljene kot oblika organiziranega varstva.

Ureditve in financiranja zasebnega šolskega področja po izbranih državah je mogoče skleniti v naslednje ugotovitve.

Zakonska ureditev: zakonsko države različno urejajo omenjeno področje. Finska, Francija, Nemčija in Nizozemska imajo, tako kot Slovenija, že v ustavi zagotovljeno pravico do ustanavljanja zasebnih izobraževalnih ustanov, hkrati pa urejajo področje zasebnega šolstva in predšolske vzgoje v več zakonih. Tudi Avstrija to področje, tako kot nekatere že prej omenjene države, ureja z več različnimi zakoni. Estonija pa ima ob splošnem zakonu o edukaciji še poseben zakon, ki ureja zasebne vzgojno-izobraževalne institucije.²⁰

Financiranje: pri javnem sofinanciranju zasebnih šol razlikujemo tri vrste stroškov: stroške, povezane z učiteljskim osebjem, materialne stroške in stroške, povezane z investicijami. Na Nizozemskem, v Avstriji²¹ in v Estoniji so stroški učiteljskega osebja javno financirani. Pri tem gre v Avstriji za subvencije v smislu premestitve državnih učiteljev na zasebne šole in le v posameznih primerih za denarno financiranje. Na Finskem poteka financiranje po istih načelih kot za druge šole, vendar dosegajo enotni izdatki za učence, ki temeljijo na državni subvenciji zasebnega šolstva, 90 % občinskih enotnih izdatkov. Materialni stroški so pogosto financirani enako kot v javnem sektorju – tako je v Nemčiji, Estoniji, na Nizozemskem in Finskem. Nasprotno pa v Avstriji javna oblast ne financira materialnih stroškov, temveč to pokrijejo starši s šolninami. Države pa najmanjkrat in najmanj pokrivajo stroške investicij. Nizozemska je edina izjema. Subvencionirane zasebne šole dobijo od lokalne oblasti subvencije za stroške nabave, gradnje, najema in vzdrževanja stavb. V Nemčiji, Franciji in na Finskem te stroške krijejo le delno. V drugih državah pa subvencije zasebnim šolam ne krijejo teh stroškov. Obstajajo pa specifične provizije za ta tip stroškov, na primer v Franciji, kjer lokalne oblasti dajejo posojila zasebnim osnovnim šolam in kolidžem za nabavo, gradnjo in nakup šolskih poslopij. V Avstriji dajejo stavbe v najem na podlagi dolgoročnih pogodb (veljavne so največ 40 let).

Šolnine: v zasebnih šolah, ki niso nič ali pa so minimalno sofinancirane s strani javnih oblasti, je plačilo šolnin pogosto in znesek včasih zelo visok. V državah, v katerih je subvencioniranje enako ali skoraj enako kot v javnem sektorju, je izobraževanje brezplačno, ne glede na to, v kateri sektor se učenec vpiše. Starši ne plačujejo šolnin za svoje otroke na Nizozemskem in Finskem. V večini držav lahko starši prispevajo k stroškom na prostovoljni ravni. Nasprotno pa v nekaterih državah zasebne institucije zaračunavajo šolnine, tudi če prejemajo subvencije od države. Višina šolnin je lahko omejena, takšno ureditev imamo v Sloveniji. V Nemčiji ustava ne dovoljuje kakršnekoli segregacije učencev na podlagi finančnega položaja staršev in so zato šolnine skromne oziroma zasebne šole

zagotavljajo sprejem učencev, katerih starši imajo slabši socialni položaj. V Franciji in Avstriji s šolninami pokrijejo določene proračunske postavke šol, za katere ne dobijo subvencij. V Franciji šolnine prispevajo h kritju stroškov stavb, v Avstriji pa tekočih stroškov.²²

3 NAČELA

Načelo postopnosti in kontinuiranosti

To načelo je bilo zelo pomembno na začetku urejanja zasebnega šolstva, ko je bilo to nekaj novega in neznanega za starše, splošno javnost, pa tudi ustanovitelje zasebnih šol. Nove zasebne šole se ustanavljajo v prostoru, kjer so zasebne šole že znane in uveljavljene, tako da ima to načelo manjšo težo, ni pa izgubilo svoje relevantnosti.

Načelo združevanja tujih izkušenj in nacionalnih posebnosti

Pri vpeljevanju zasebnega šolstva se je upoštevalo tuje izkušnje in stanje v Sloveniji, manj pa se je lahko upoštevalo tradicijo zasebnega šolstva na Slovenskem, ki je bila časovno razmeroma oddaljena. Danes se pri urejanju zasebnega šolstva lahko upošteva domače in tuje izkušnje.

Načelo enakih možnosti in skrbi za kakovost

To načelo ni izgubilo pomena, saj zasebno šolstvo v šolski sistem vpečuje razlike in s tem neenakosti, lahko tudi nezaželene. Vendar obstoja zasebnih šol v Sloveniji do sedaj ni mogoče povezovati ne z manjšanjem enakosti možnosti ne z ogrožanjem kakovosti znanja.

Načelo povezovanja nadzora in sofinanciranja

To načelo je bilo udejanjeno, sofinanciranje je povezano z nadzorom nad delovanjem zasebnih šol. Zaradi dorečenih postopkov pri sprejemanju programov zasebnih šol tudi ni prihajalo do zapletov pri ustanavljanju in delovanju.

4 CILJI

Prva Bela knjiga je kot poglavitni cilj postavila tako razmerje med javnim in zasebnim, »da zasebne šole bogatijo javno ponudbo, staršem omogočijo večjo izbiro, prispevajo k večji prilagodljivosti javnega sistema in dopolnjujejo javno šolsko mrežo in je ne omejujejo ali rušijo.«²³ Vsebinsko je opredelitev še naprej ustrezna.

Temeljni cilj ureditve položaja zasebnih vrtcev in šol je usklajeno sobivanje javnega in zasebnega, pri tem je položaj zasebnega šolstva in vrtcev zasnovan tako, da bogati šolski sistem in ne vnaša elementov, ki bi v državi zmanjševali pravičnost šolstva kot celote.

5 REŠITVE

Pri rešitvah, ki jih predstavljamo v nadaljevanju, se opiramo na analizo stanja v mednarodnem prostoru in v Sloveniji, na razvoj šolstva in vrtcev v preteklem desetletju, na mednarodne primerjave in teoretske analize ter na razprave, ki so potekale v tem obdobju, zlasti na tiste ob spreminjanju zakonodaje.

Najprej navajamo temeljne rešitve, ki so že uveljavljene, in jih podpiramo. Danes uporabljamo naslednje rešitve, ki veljajo za *vrtce, osnovno in srednje šolstvo*: Zofvi je vzpostavil zakonsko podlago, ki je omogočila zasebno iniciativo na področju predšolske vzgoje, osnovnega in srednjega šolstva, s čimer je Slovenija zadostila zahtevam že omenjenih opredelitev slovenske ustave in mednarodnih aktov, katerih podpisnica je. Ti jo namreč zavezujejo, da staršem omogoči ustanavljanje zasebnih šol in vrtcev, ki s svojo različnostjo bogatijo javni šolski sistem in so v nekaterih primerih tudi dopolnilo javne mreže (tam, kjer država oziroma občina nimata dovolj svojih zmogljivosti).

Omogočanje zasebne iniciative na področju šolstva in vrtcev pa ni bilo brezpogojno. Omejevalni pogoji se nanašajo na kakovost in financiranje izobraževalnih programov zasebnih šol. Če naj strokovni svet potrdi program zasebne šole, mora ta zagotavljati »enakovredni izobražbeni standard« (17. člen Zofvi), sicer ga strokovni svet ne potrdi in ne dobi javne veljave. Druga omejitev pa je vezana na sofinanciranje. Kot je bilo že omenjeno, zasebne šole sofinancira država ali lokalna skupnost v višini 85 % sredstev za plače in materialne stroške na učenca oziroma dijaka v javni šoli (določilo 86. člena Zofvi), če izpolnjujejo naslednje pogoje: šola mora izvajati program za vse letnike, šolnine so omejene, učiteljstvo mora izpolnjevati pogoje, določene za učitelje v javnih šolah, plače učiteljev so vezane na plače učiteljev v javnem sektorju. Podobno velja za zasebne vrtce: program zasebnih vrtcev mora dobiti pozitivno mnenje Strokovnega sveta RS (13. člen Zakona o vrtcih), pogoj za sofinanciranje pa je dostopnost vsem otrokom, izvajanje najmanj poldnevnega programa, izobrazba in plače vzgojiteljev (34. člen Zakona o vrtcih).

Te temeljne rešitve so ustrezne in jih podpiramo. V zadnjem desetletju se je izkazalo, da je na področju zasebnega šolstva pomembna vsaka podrobnost v formulaciji zakonskih rešitev, zato pri posameznih rešitvah obravnavamo tudi njihove ubeseditve. Najprej navajamo tri podrobne rešitve, pri katerih podpiramo spremembe, ki so bile že narejene.

Pogoji financiranja – dva oddelka

Pogoji za sofinanciranje zasebnih šol in vrtcev, ki so bili uveljavljeni s spremembami zakonodaje v letu 2008 (86. člen Zofvi, 34. člen Zakona o vrtcih), ko je bil iz pogojev za javno sofinanciranje zasebnih šol in vrtcev črtan pogoj, da ima zasebna šola ali vrtec dva oddelka, so ustrezni.

Cilj pogoja, da ima vrtec ali šola dva oddelka, je bil zaščita učencev v zasebnih šolah oziroma otrok v zasebnih vrtcih. V njihovem interesu je trajnost delovanja šole oziroma vrtca. Dosedanje izkušnje so pokazale, da zasebne šole in vrtci niso podvrženi ritmu ustanavljanja in zapiranja. Do zdaj ni bila zaprta še nobena zasebna šola. Pogoj dveh oddelkov pa otežuje ustanavljanje zasebnih šol in vrtcev, saj zlasti šole, ki delujejo po posebnih pedagoških načelih, težko zberejo zadostno število učencev. Zasebnim vrtcem pa pogoj otežuje ustanovitev predvsem zato, ker posredno močno povečuje minimalne prostorske zahteve. Poleg tega pa pogoj dveh oddelkov pomeni tudi vsebinsko omejitev: onemogoča namreč ustanavljanje manjših šol, nekatere zasebne šole pa poudarjajo prav posebno vzdušje, ki ga je mogoče vzpostaviti samo na manjših šolah.

Prenehanje financiranja

Formulacija o omejevanju financiranja, če zasebna šola »ogroža« obstoj edine javne šole v danem šolskem okolišu (87. člen Zofvi), ima nekatere pomanjkljivosti, vendar jo podpiramo, saj bi drugačni zapisi vnašali več nejasnosti.

Ni najbolje, da zakon izpostavlja možnost konfliktnega odnosa med zasebnim in javnim šolstvom. Šibkost rešitve bi lahko povezovali tudi s tem, da zasebne osnovne šole navadno vpisujejo otroke iz širše okolice, ne samo iz šolskega okoliša, v katerem se nahajajo, kar otežuje ugotavljanje, ali je zaradi vpisa v zasebno šolo »ogrožen obstoj edine javne osnovne šole (...) v istem šolskem okolišu«. ²⁴ Vendar je imela zakonodajna rešitev iz leta 2008, ki je govorila o tem, da je »šoloobveznim otrokom zagotovljena pravica vpisa v javno šolo v šolskem okolišu, v katerem prebivajo, ne glede na obstoj zasebne osnovne šole,« očitno slabost. Šolske okoliše se lahko spreminja, tako da ni jasno, ali je imela taka formulacija jasno opredeljen pomen. Sedaj veljavna rešitev ohranja

možnost zaščite javne mreže šol, ob tem pa dosedanje izkušnje z obstoječimi zasebnimi šolami ne kažejo, da bi katera od zasebnih osnovnih šol ogrožala obstoj javne osnovne šole v istem šolskem okolišu.

Vključitev poklicnega šolstva v področje zasebnega šolstva

Podpiramo eksplicitno vključenost poklicnega šolstva v področje zasebnega šolstva v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja.

Ni načelnih razlogov, zakaj bi bilo treba to področje obravnavati drugače. Navedeni niso bili niti v prvi Beli knjigi, zakonodaja iz leta 1996 pa je vprašanje uredila drugače, tako da zasebnih šol – razen tistih, za katere država podeli koncesijo – na področju poklicnega šolstva ni bilo mogoče ustanavljati. Če bi konkretna zasebna pobuda predstavljala težave za ohranjanje javne mreže poklicnega šolstva, je mogoče problem urediti na ravni zagotavljanja koherentnosti mreže javnega in zasebnega poklicnega šolstva, ne pa tako, da se na poklicnem šolstvu ne omogoča ustanavljanja zasebnih šol, kot je bilo urejeno pred spremembami zakonodaje v letu 2008.

Rešitvi, ki sledita, z bolj natančno ureditvijo deloma spreminjata obstoječe stanje na področju (1) priznavanja zasebnih šol in vrtcev ter njihovega vpisa v razvid ter na področju (2) delovanja tujih zasebnih šol.

(1) Priznanje mednarodnega združenja šol, ki delujejo po posebnih pedagoških načelih, in krepitev spremljanja polja zasebnega pedagoškega delovanja v Sloveniji

Za šole in vrtce, ki delujejo po posebnih pedagoških načelih, je treba za vsak vpis v razvid priložiti potrdilo ustreznega mednarodnega združenja šol in/ali vrtcev, ki zagotavlja, da določen vrtec ali šola deluje po posebnih pedagoških načelih. Pri tem kot ustrezna štejejo tudi potrdila tistih nacionalnih združenj vrtcev ali šol, ki delujejo po posebnih pedagoških načelih in ki so polno včlanjena v ustrezna mednarodna združenja.

Treba je ustanoviti ustrezno strokovno službo, ki vodi register ustreznih nacionalnih in mednarodnih združenj za pedagogike po posebnih pedagoških načelih in ki tudi sistematično spremlja razvoj zasebnega pedagoškega polja v Sloveniji.

17. člen Zofvi, ki opredeljuje sprejemanje programov zasebnih šol, v tretjem odstavku opredeljuje obveznost zasebnih šol, ki izvajajo izobraževalni program po posebnih pedagoških načelih (kot so Steiner, Decroly, Montessori) in želijo pridobiti javno veljavnost, da morajo pristojnemu strokovnemu svetu predložiti tudi potrdilo ustreznega mednarodnega

združenja šol: »Izobraževalni program, ki ga izvaja zasebna šola po posebnih pedagoških načelih (Steiner, Decroly, Montessori in podobno), pridobi javno veljavnost, ko pristojni strokovni svet ugotovi, da je program v skladu s cilji sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji iz 2. člena tega zakona in da zagotavlja minimalna znanja, ki omogočajo uspešno zaključiti izobraževanje ter ga je priznalo ustrezno mednarodno združenje teh šol.« Potrdilo »ustreznega mednarodnega združenja«, s katerim je mogoče dokazovati posebna pedagoška načela, je treba predložiti tudi za predšolsko vzgojo: 13. člen Zakona o vrtcih pozitivno mnenje o programu vrtcev, ki izvajajo vzgojni program po posebnih pedagoških načelih, pogojuje s priznanjem ustreznega mednarodnega združenja. Za eksplicitno izpostavljene pedagogike taka mednarodna združenja obstajajo:

- Steiner: ECSWE – European Council for Steiner Waldorf Education;
- Decroly: Centre d'études decrolyennes;
- Montessori: Montessori Europe;
- Frenet: FIMEN – Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne.

Obstajajo tudi nacionalna (tuja) združenja z razvejano in močno strokovno dejavnostjo. Ta bi prav tako lahko bila vključena v postopek prepoznavanja ustreznosti slovenskih iniciativ, ki delujejo v skladu s posebnimi pedagoškimi načeli. To bi lahko prišlo v poštev pri tistih šolah, pri katerih nacionalnega ali mednarodnega združenja še ni, npr.: Jena – Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik.²⁵

V skladu s predlogom bi bilo treba dikcijo 17. in 34. člena Zofvi ter 13. člena Zakona o vrtcih spremeniti. Za vpis v razvid izvajanja programov je treba priložiti potrdilo ustreznega mednarodnega združenja šol in/ali vrtcev, ki zagotavlja, da določen vrtec ali šola deluje po posebnih pedagoških načelih. V nasprotnem primeru je mogoče, da bi se posamezen vrtec ali šola deklariral, da dela po posebnih pedagoških načelih, v realnosti pa ne bi tako deloval oz. ne bi imel za to ustrezno usposobljenega kadra. Sedaj namreč obstaja samo obveza prvega vrtca ali šole, ki želi delati po posebnih pedagoških načelih, da v postopku sprejemanja izobraževalnega programa, ki želi imeti javno veljavnost, to tudi dokaže (s potrdilom ustreznega mednarodnega združenja). Kasneje pa ta obveza ne obstaja več.

Kot ustrezna štejejo potrdila nacionalnih združenj vrtcev ali šol, ki delujejo po posebnih pedagoških načelih in so polno včlanjena v ustrezna mednarodna združenja, saj se njihova strokovna kompetentnost ne razlikuje

od strokovne kompetentnosti mednarodnih združenj, ki so praviloma zveze nacionalnih združenj in svojo strokovnost opirajo na strokovne kompetence članic. V ta namen bi bilo treba ustanoviti ustrezno strokovno službo na nacionalni ravni, ki bi vodila register ustreznih nacionalnih in mednarodnih združenj za pedagogike po posebnih pedagoških načelih, na osnovi katerega bi bilo mogoče prepoznavanje ustreznosti delovanja po posebnih pedagoških načelih znotraj slovenskega pedagoškega prostora. Ustreznost bi se ugotavljala pri vpisu v razvid organizacij, ki izvajajo javno veljavne izobraževalne programe, pri Ministrstvu RS za šolstvo in šport s predložitvijo potrdila ustreznega nacionalnega ali mednarodnega združenja šol ali vrtcev, da konkretna organizacija, ki izjavlja, da deluje v skladu s sprejetim pedagoškim programom po posebnih pedagoških načelih, tako tudi deluje oziroma še vedno deluje. Zato bi bilo treba ustrezno dopolniti 34. člen Zofvi, ki opredeljuje vpis v razvid.

Po vzpostavitvi zakonodaje, ki je omogočila legalno zasebno pedagoško polje vrtcev, osnovnih, srednjih in višjih šol ter dijaških domov, smo priča postopnemu razvoju tovrstnih pedagoških praks. Ob tem je potekalo le občasno spremljanje teh (praviloma v okviru zakonsko definiranih spremljav ob uvajanju novega izobraževalnega programa po 17. členu Zofvi), nismo pa razvili sistematičnega spremljanja razvoja celotnega polja. Znotraj polja, ki ga pokriva waldorfska pedagogika, je razvit prenos znanja za lastne pedagoške potrebe, vendar ne gre za spremljanje in podporo razvoja celotnega polja zasebnih šol in vrtcev, ki delujejo po posebnih pedagoških načelih.

Glede na to, da se polje zasebnega pedagoškega delovanja v Sloveniji postopoma širi, bi bilo treba zagotoviti osnovne pogoje za začetek sistematičnega spremljanja njegovega razvoja. 28. in 29. člen Zofvi opredeljujeta subjekte, ki opravljajo razvojno in svetovalno delo v vzgoji in izobraževanju, ter njihove pristojnosti pri tem: »za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega izobraževanja, gimnazijskega izobraževanja, vzgoje in izobraževanja v domovih za učence in dijaških domovih ter vzgoje ter izobraževanja za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, za splošno izobraževalne predmete, pa tudi v poklicnem in strokovnem izobraževanju« (28. člen Zofvi) to opravlja Zavod Republike Slovenije za šolstvo (ZRSŠ). Med drugim je pristojnost ZRSŠ tudi »svetovalno delo za vrtce, šole in organizacije za izobraževanje odraslih, ki izvajajo javno veljavne programe« (29. člen Zofvi).

Na osnovi obeh členov Zofvi je mogoče v okviru ZRSŠ umestiti posebno službo, v okviru katere se bo izvajalo sistematično strokovno spremljanje

slovenskega zasebnega pedagoškega polja. Ta bi ob dialogu in sodelovanju z obstoječimi organizacijami zasebnih šol in vrtcev, ki delujejo v skladu s posebnimi pedagoškimi načeli, spremljala razvoj polja in nudila pomoč pri spremljavi novoustanovljenih zasebnih šol ter izvajala strokovno podporo pri razvoju polja (npr. vzpostavila in vodila register nacionalnih in mednarodnih organizacij znotraj polja pedagogik po posebnih pedagoških načelih).

(2) Tuje zasebne šole

Programi zasebnih šol, ki pouk izvajajo v tujem jeziku, ne morejo dobiti javne veljavnosti.

Ena bistvenih razlik med položajem zasebnega šolstva ob sprejemanju šolske zakonodaje v sredini devetdesetih let in danes je dejstvo, da danes v Sloveniji obstaja več zasebnih šol, v katerih pouk poteka v tujem jeziku in v skladu s programi drugih držav.²⁶ Programi teh šol v Sloveniji niso pridobili javne veljavnosti, kljub temu pa se poleg otrok tujcev v te šole vpisujejo tudi slovenski državljani. Če bi šole želele, da bi bila tako pridobljena izobrazba učencev javno veljavna, bi morale izvajati javno veljavne programe. Če želijo, da njihov program pridobi javno veljavnost, morajo slediti postopku, ki je zakonsko že uveljavljen. Pri tem postopku bo za tuje šole posebej pomemben tretji člen Zofvi, ki pravi, da vzgojno-izobraževalno delo v vrtcih in šolah poteka v slovenskem jeziku (pouk v tujem jeziku je tako v neposrednem nasprotju s tem členom), 17. člen Zofvi, ki določa način sprejemanja programov zasebnih šol, in 13. člen Zakona o vrtcih, ki opredeljuje sprejemanje programa zasebnih vrtcev. Razlog, da programi zasebnih šol, ki pouk izvajajo v tujem jeziku, ne morejo pridobiti javne veljavnosti, je zaščita slovenskega jezika in nacionalnega interesa, da se pouk v šolah v Sloveniji, v katere se vpisujejo slovenski državljani, izvaja v slovenskem jeziku.

6 NASTAJANJE ZASNOVE

Zasnovo zasebnega šolstva je pripravila Področna strokovna skupina za zasebno šolstvo (PSS za zasebno šolstvo) v sestavi doc. dr. Marjan Šimenc (predsednik), dr. Andrej Fištravec, doc. dr. Roman Globokar, Branimir Štrukelj in Veronika Tašner. Skupino je 23. 6. 2009 imenovala Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige v vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.

Člani PSS za zasebno šolstvo so opravili analizo izsledkov nacionalnih in tujih raziskav ter mednarodnih primerjalnih analiz. Ob upoštevanju

veljavnih konceptualnih in zakonskih rešitev so oblikovali predlog ključnih problematik, ki zahtevajo ponovni razmislek, dopolnitve ali posodobitve.

PSS za zasebno šolstvo je o problematikah na področju zasebnega šolstva na internih posvetih razpravljala s predstavniki zasebnih vrtcev (8. 4. 2010), zasebnih osnovnih šol (11. 2. 2010) ter zasebnih srednjih šol (28. 1. 2010).

Na osnovi analize obstoječega stanja v Sloveniji in tujini ter zbranih pripomb in predlogov na posvetih ter ob usklajevanju z ostalimi področnimi strokovnimi skupinami je PSS za zasebno šolstvo oblikovala končni osnutek predloga rešitev, ki ga je NSS obravnavala in potrdila na seji 17. 2. 2011.

7 VIRI IN LITERATURA

- Digest of Stasbourg case – law relating to the European Convention on human rights, zv. 5. (1985). Berlin: Carl Heymanns Verlag.
- Evropska konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin. Uradni list RS (13. 6. 1994) MP, št. 7-41/1994 (RS 33/1994). Pridobljeno 25. 1. 2011, na strani: <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/svet-evrope/evropska-konvencija-o-varstvu-clovekovih-pravic-in-temeljnih-svoboscin/#c73>.
- Izhodišča in podlage za pripravo predloga zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (18. 5. 2007). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Pridobljeno 25. 1. 2011, na strani: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/zakonodaja/pdf_OS/ZOFVIOb.pdf.
- Key Data on Education in Europe (2005). Brussels: Office for Official Publications of the European Communities.
- Key Data on Education in Europe (2009). Brussels: Office for Official Publications of the European Communities.
- Kodelja, Z. (1995). Laična šola : pro et contra. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Konvencija o otrokovih pravicah (OZN) (1989). Generalna skupščina združenih narodov. Pridobljeno 20. 1. 2011, na strani: <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/>.
- Krek, J. (ur.) (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- No More Failures: Ten Steps to Equity in Education (2007). Pariz: OECD.
- Private education institution act (1998). [Estonia]. Pridobljeno 25. 1. 2011, na strani: <http://www.legaltext.ee/en/andmebaas/tekst.asp?loc=text&dok=X0120&keel=en&pg=1&ptyyp=RT&tyyp=X&query=education>.
- Sozialgesetzbuch (SGB) – Aches Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe – (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBL I S. 1163). Pridobljeno 25. 1. 2011, na strani: http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/sgb_8/gesamt.pdf.
- Splošna deklaracija človekovih pravic (1948). Pridobljeno 20. 1. 2011, na strani: <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/>.
- Šimenc, M. (2003). Zasebno šolstvo osem let pozneje. Šolsko polje, št. 5/6, str. 125-136.
- Šimenc, M. (ur.) (2007). Prikaz ureditve zasebnega šolstva v državah Evropske unije. Ljubljana: SVIZ.

- Šimenc, M. in Krek, J. (ur.) (1996). Zasebno šolstvo: struktura, primerjava različnih šolskih sistemov in zakonodajne rešitve v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- The Education System in Austria: Eurydice, the information database on education systems in Europe (2008/2009). Eurydice, European Commission. Pridobljeno 25. 1. 2011, na strani: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/AT_EN.pdf.
- Ustava Republike Slovenije (1991). Pridobljeno 23. 1. 2011, na strani: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199133&stevilka=1409>.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (1996). Uradni list RS, št. 12/1996.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja s komentarjem (1997). Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Zakon o osnovni šoli (1996). Uradni list RS, št. 12/1996.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-G) (2008). Uradni list RS, št. 36/2008.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-H) (2009). Uradni list RS, št. 58/2009.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o vrtcih (2008). Uradni list RS, št. 25/2008.
- Zakon o vrtcih (1996). Uradni list RS, št. 12/1996.

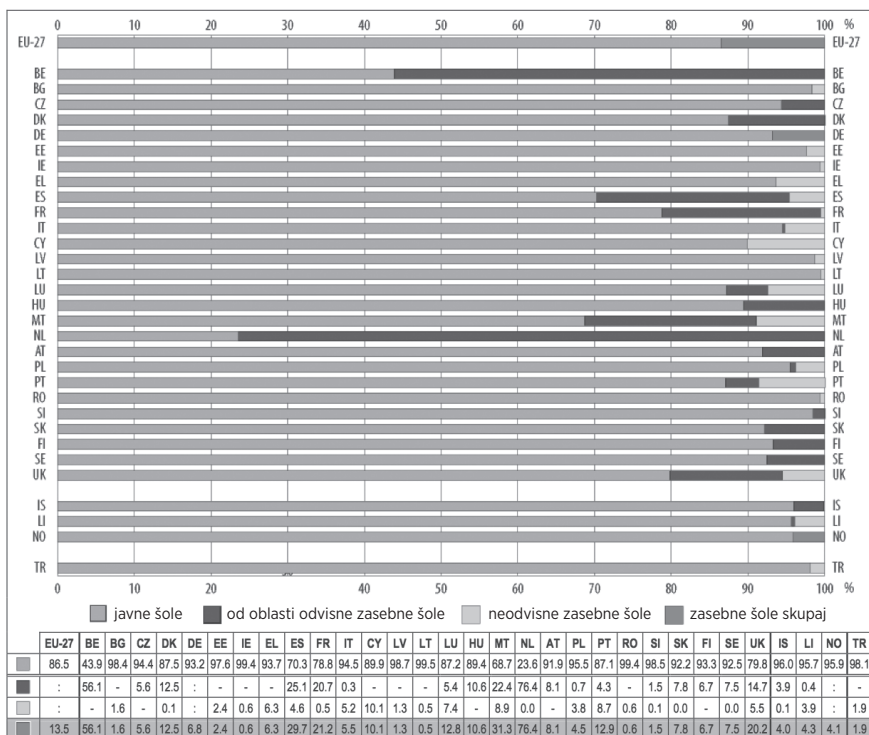
PRILOGE

Preglednica 1: Pregled obstoječih zasebnih šol in vrtcev ter vrtcev s koncesijo, ki so sofinancirani iz državnega proračuna oziroma proračuna lokalne skupnosti.

Zap. št.	Naziv	% Financiranja s strani države
ZASEBNI VRTCI ter VRTCI S KONCESIJO		
1.	Vrtec Dominik Savio Karitas	KONCESIJA
2.	Miklavžev vrtec – Župnijski vrtec	KONCESIJA
3.	Župnijski vrtec Vrhnika	85%
4.	Društvo Ringaraja-Vrtec Ringaraja	85%
5.	Waldorfski vrtec Mavrica	85%
6.	Waldorfski šola Ljubljana, enota vrtec	85%
7.	Vrtec Nazaret –Družba Marijinih sester	85%
8.	Župnijski zavod Sv. Miklavža – Vrtec Lavra	85%
9.	Marijin vrtec Cerklje	85%
10.	Družba Marijinih sester	85%
11.	Vrtec Pingvin	85%
12.	Vrtec pri Sv. Ani Žiri	KONCESIJA
13.	Petrov vrtec	85%
14.	Zavod za razvoj wald. pedagogike Maribor	85%
15.	Angelin vrtec pri Uršulinskem zavodu za vzgojo, izobraževanje in kulturo	85%
16.	Hiša otrok, Mali princ	85% in KONCESIJA
17.	Vrtec Danijelov levček, Opatijsko-mestni župnijski zavod Sv. Danijela Celje	85%
18.	Župnijski zavod Sv. Jurija Stara Loka, Vrtec Sončni žarek	85%
19.	Zavod Antona Martina Slomška, Hiša otrok – vrtec Montessori	85%
20.	Peter pan d.o.o.	KONCESIJA
21.	Zasebni vrtec Kobacaj	KONCESIJA
22.	Zasebni vrtec Sonček (Grosuplje)	KONCESIJA
23.	Zavod šolski sester ND-Vrtec AntoniNa	85%
24.	Vrtec Zarja	KONCESIJA
25.	Župnijski zavod Sv. Martina-Baragov vrtec	85%
26.	Montessori inštitut, Hiša otrok Dravlje	85%
27.	Ples plus d.o.o.PE Zvezdica	85%
28.	Waldrofska šola Ljubljana, OE waldorfski vrtec in šola Celje	85%
29.	Zavod mali svet	85%

30.	Zavod za predšolsko vzgojo Zvezdica	KONCESIJA
31.	Waldorfska šola Ljubljana, OE waldorfski vrtec in šola Maribor	85%
32.	Waldorfska šola Ljubljana, OE Gorenjska, enota Radovljica in enota Hrušica	85%
33.	Župnijski zavod Sv. Janeza Krstnika OE Rahelin vrtec	85%
34.	Jana d.o.o.	KONCESIJA
35.	Zavod Sv. Jerneja Vrtec Blaže in Nežica	85%
36.	Zasebni vrtec mali grof d.o.o.	85%
37.	Smrkolin d.o.o.	KONCESIJA
38.	Geko zasebni vrtec	85%
39.	Antonov vrtec Železniki	KONCESIJA
ZASEBNA OSNOVNA ŠOLA		
1.	Waldorfska šola Ljubljana OE Maribor	100% 85%
2.	OŠ Alojzija Šustarja	85%
3.	OS Montessori	85%
ZASEBNE SREDNJE ŠOLE		
1.	Zavod sv. Frančiška Saleškega – Gimnazija Želimlje	100%
2.	Škofijska gimnazija Vipava	100%
3.	Zavod sv. Stanislava Škofijska klasična gimnazija	100%
4.	Zavod Antona Martina Slomška, Škofijska gimnazija AMS	85%
5.	Waldorfska šola Ljubljana	85%
6.	EURO ŠOLA – zavod za opravljanje izobraževalnih, svetovalnih in organizacijskih storitev	85%

Vir: MŠŠ 2010.



Slika 1: Porazdelitev učencev/dijakov (ISCED 1, 2 in 3) glede na vrsto šole, ki jo obiskujejo (javno/zasebno).

Vir: Key Data 2009, str. 54.

Opomba: Kode držav: EU Evropska unija, PT Portugalska, BE Belgija, SI Slovenija, SK Slovaška, FI Finska, SE Švedska, CZ Češka republika, UK Združeno kraljestvo, DK Danska, DE Nemčija, EE Estonija, EL Grcija, ES Španija, FR Francija, IE Irska države, IT Italija, CY Ciper, LV Latvija, IS Islandija, LT Litva, LI Lihtenštajn, LU Luksemburg, NO Norveška, HU Madžarska, MT Malta, NL Nizozemska, AT Avstrija, BG Bolgarija, PL Poljska, RO Romunija.

Preglednica 2: Vrtci po izvajalcu predšolske vzgoje in otrocih po starostnih obdobjih, Slovenija, šolsko leto 2009/10.

	vrtci z enotami	oddelki	otroci		
			skupaj	1. starostno obdobje	2. starostno obdobje
skupaj	863	4.174	71.124	21.890	49.234
javni vrtci	833	4.067	69.357	21.303	48.054
zasebni vrtci	30	107	1.767	587	1.180

Vir: SURS.

Preglednica 3: Učenci v zasebnih osnovnih šolah po vrsti šole, razredih, starosti in spolu, občine, Slovenija, začetek šolskega leta, letno.

SLOVENIJA osnovne šole	2007	2008	2009
razredi SKUPAJ, starost SKUPAJ, spol SKUPAJ	243	395	468

Vir: SURS.

Opombe

- 1 Krek 1995, str. 235.
- 2 Splošna deklaracija ZN o človekovih pravicah; Evropska konvencija o zaščiti človekovih pravic in osnovnih svoboščin; Konvencija ZN o otrokovih pravicah; Resolucija Evropskega parlamenta itd.
- 3 Krek 1995, str. 238.
- 4 Izhodišča in podlage za pripravo predloga zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 18. 5. 2007, str. 8.
- 5 Nenaklonjenost različnih javnosti se je odražala tudi s peticijo v podporo javnemu šolstvu, ki je bila predana predsedniku državnega zbora pred tretjo obravnavo omenjene novele zakona. Dodati velja, da je 11. 12. 2007 skupina 36 poslank in poslancev vložila zahtevo za oceno ustavnosti 86., 87., 88. in 138. člena Zofvi, ki jo je Ustavno sodišče iz procesnih razlogov zavrglo.
- 6 V študiji smo podrobneje pregledali ureditev zasebnega šolstva v šestih državah (Avstriji, Finski, Franciji, Estoniji, Nizozemski in Nemčiji), zato se bomo v nadaljevanju sklicevali zgolj nanje.
- 7 SURS 2010.
- 8 Portal MŠŠ, Evidenca vzgojno-izobraževalnih zavodov 2011; Waldorfska gimnazija iz neznanih razlogov ni vključena v to evidenco.
- 9 SURS 2010.
- 10 Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja s komentarjem 1997, str. 127-128.
- 11 Prim. preglednica 1, 2 in 3.
- 12 Digest of Stasbourg Case /.../ 1985; prim. Kodelja 1995.
- 13 Prim. Šimenc in Krek 1996; Šimenc 2007.
- 14 Navajamo podatke za šest izbranih držav: Avstrija in Estonija ne subvencionirata zasebnega šolstva, pokrivata stroške učiteljskega osebja zasebnih šol. Finska, Francija in Nemčija namenjata subvencije zasebnim šolam, vendar te ne dosegajo višine sredstev, namenjenih javnim šolam. Nizozemska nameni javnim in zasebnim šolam enako količino javnih sredstev.
- 15 Britanska mednarodna šola v Ljubljani (British International School of Ljubljana), QSI International School of Ljubljana (ki ima vključene tudi otroke, ki so mlajši od šest let), Francoska šola v Ljubljani (L'Ecole Française de Ljubljana).
- 16 No More Failures /.../ 2007.
- 17 Odstotki vpisanih učencev v zasebni sektor (ISCED 1, 2 in 3) za izbrane države so sledeči: v Nemčiji znaša 6,8 %, v Estoniji 2,4 %, Franciji 21, 2 %, na Nizozemskem 76,4 %, v Avstriji 8,1 %, na Finskem 6,7 %. Slovenija ima po teh podatkih v zasebni sektor vključenih 1,5 % učencev (Key Data on Education in Europe 2009, str. 54).
- 18 Key Data on Education in Europe 2005, str. 73.
- 19 The Education System in Austria 2008/09.
- 20 Private Education Institution Act 1998.
- 21 Avstrija sicer različno financira nekatere religiozne in druge zasebne šole.
- 22 Prim. Šimenc in Krek 1996; Šimenc 2007.
- 23 Krek 1995, str. 238.
- 24 Glede tega vprašanja je dalo svoje stališče tudi Ustavno sodišče RS, odločba 4923, Uradni list RS št. 101/2001 z dne 13. 12. 2001. V točki 22. razlaga: "Obstoj javne šole ni ogrožen že tedaj, ko bi se iz določenega šolskega okoliša v zasebno šolo vpisalo toliko otrok, da bi v tem šolskem

okolišu javna šola ne mogla več obstajati zaradi premajhnega števila otrok. Taka razlaga ima sicer oporo v besedilu določbe in z njo povezanih določbah, ni pa v skladu z namenom zakonodajalca, da zagotovi dejanski obstoj zasebnih šol. V skladu z zasnovo zasebnih šol in vrtcev je določbo prvega odstavka 87. člena ZOVFI treba razumeti tako, da je obstoj javne šole ogrožen tedaj, ko bi jo bilo treba zapreti zaradi pomanjkanja sredstev. Taka ureditev ni v neskladju z ustavo, ker mora imeti, če ni zadostnih finančnih sredstev države oziroma lokalne skupnosti, financiranje javnih šol prednost pred financiranjem zasebnih šol.”

- 25 Ob mednarodnih in nacionalnih pedagoških združenjih obstajajo na področju zasebnega šolstva tudi zveze združenj, ki združujejo različna civilno-družbene in pedagoške organizacije, kot so npr.:
- ECNAIS – European Council of National Associations of Independent Schools;
 - EFFE – Europäisches Forum für Freiheit im Bildungswesen (European Forum for Freedom in Education);
 - OIDEL – The Right to Education and Freedom of Education;
 - EUCIS LLL – European Civil Society Platform on Lifelong Learning;
 - ECAS – European Citizen Action Service.
- 26 Vprašanja položaja teh šol oziroma vrtcev niso povezana z ureditvijo položaja šol in vrtcev na področjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, kjer poseben status uživata italijanščina oziroma madžarščina, in imajo posebej urejen položaj tako z ustavo kot z zakoni.

Glasbeno šolstvo

ANTON SAVNIK
TOMAŽ BUH
IVAN FLORJANC
ZDRAVKO HRIBAR
HELENA MEŠKO
KATJA MIKULA
SIMON MLAKAR
DEJAN PREŠIČEK
BORIS ŠTIH
MARTINA VALANT

KAZALO

1. Uvod	447
2. Zgodovina	447
3. Stanje in predlagane usmeritve	450
4. Nastajanje zasnove	459
5. Viri in literatura	460
Priloge	461

1 UVOD

Logos glasbe

Učinki glasbe na človeka so bili na intuitivni ravni že od nekdaj dobro znani vsem kulturam. Ravno tako učinki glasbe, ki se stopljena z gibi človekovega telesa – edinega po naravi danega glasbila – izraža v plesu. Slovincem pa sta bila glasba sama zase in združena s plesom v vsej zgodovini poleg jezika temelj identitete. Sodobni globaliziran način življenja, ki ga živimo v Sloveniji in v vsej zahodni civilizaciji, podobno kot že nekajkrat v zgodovini, kaže znake prelomnosti. Mladim okolje danes ne zagotavlja več osebnega in skupnega izkustva uporabe maternega glasbenega jezika ne izkustva nacionalnega istovetenja in družbene samopotrditve ob pesmi, glasbi in plesu. Šolstvo ostaja tako prepotreben negovan prostor načrtnega bogatenja teh vsebin in vrednot, ki jih vsebuje pojav zvokov – glasba in z njo povezan svet plesa. Zanimariti ta kompleksen glasbeni segment v vzgojno-izobraževalnih sistemih in v naši kulturi bi dolgoročno lahko pomenilo zavestno osiromašenje kulturne in gospodarsko-ekonomske nacionalne vitalnosti. Negovanje glasbe in z njo tesno povezanega plesa na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja, posebej pa v učnih programih glasbenih šol, ocenjujemo tako kot vsestransko utemeljeno, smiselno in v več ozirih z ničimer nadomestljivo.

2 ZGODOVINA¹

2.1 Glasbeno izobraževanje

Glasbeno izobraževanje – osnovna stopnja

Razvoj nastajanja glasbenih šol na Slovenskem ima večstoletno tradicijo. V srednjem veku je bil razvoj glasbe povezan s cerkvami in samostani – župnijskimi, stolnimi in samostanskimi šolami, kjer je bila glasba hkrati učni predmet in vzgojno sredstvo. Zаметke glasbenega izobraževanja v današnjem smislu na Slovenskem zasledimo v začetku 19. stoletja, in sicer z ustanovitvijo prve državne glasbene šole (GŠ) pri ljubljanski stolnici leta 1807. Naslednja javna glasbena šola je delovala v okviru ljubljanske normalke v letih od 1816 do 1875. Tudi po drugih krajih so se v tem stoletju ustanovljale razne organizacijske oblike glasbenega šolstva (Trst 1820, Gorica 1842 – slovenska GŠ 1902, Celje 1888 itd.). H glasbenemu izobraževanju so veliko prispevale orglarske šole v Ljubljani (1877), Celju in Mariboru. Za razvoj slovenskega glasbenega šolstva pa je pomembno leto 1882, ko so v prizadevanju za izobraževanje poklicnih glasbenikov pri Glasbeni matici v Ljubljani ustanovili

glasbeno šolo. Ta je z ustanovitvijo podružničnih glasbenih šol v Novem mestu, Celju, Kranju, Trstu in Gorici bistveno pripomogla k širjenju glasbenega izobraževanja po celotnem slovenskem prostoru.

Pravi razcvet glasbenega šolstva beležimo po letu 1945 z ustanavljanjem javnih glasbenih šol po vsej Sloveniji, tako da imamo danes sistemsko organizirano mrežo javnih glasbenih šol v vsakem večjem kraju Slovenije (54) in enajst zasebnih glasbenih šol,² ki izvajajo program javne glasbene šole. Na podlagi Zakona o glasbenih šolah (2000) so se posodobili programi in obstoječi učni načrti ter uvedli dodatni predmeti: ljudski inštrumenti (2002) in pevski zbor ter drugi orkestrski sestavi (2010).

Glasbeno izobraževanje – srednja stopnja

Iz glasbene šole pri Glasbeni matici (1882) se je v Ljubljani razvil in leta 1919 ustanovil prvi jugoslovanski konservatorij z nižjo, srednjo in višjo stopnjo. Konservatorij je deloval vse do ustanovitve Glasbene akademije (1939). V Mariboru je bila leta 1945 ustanovljena Srednja glasbena šola, v Ljubljani pa je srednješolsko glasbeno izobraževanje potekalo pri Glasbeni akademiji (1939) in nato pri Akademiji za glasbo (1946) vse do leta 1953, ko sta se ustanovi razdružili in nadaljevali samostojno pot. Leta 1962 je bil v Mariboru ustanovljen Center za glasbeno vzgojo (osnovna in srednja stopnja), leto kasneje (1963) pa v Ljubljani Zavod za glasbeno in baletno izobraževanje, ki je združeval glasbeno in baletno izobraževanje na osnovni in srednji stopnji. Z uvedbo usmerjenega izobraževanja sta v osemdesetih letih obe šoli dobili novi imeni: Srednja glasbena in baletna šola Ljubljana ter Srednja glasbena in baletna šola Maribor. V Ljubljani je bil leta 1992 ustanovljen oddelek za jazz in zabavno glasbo. Zaradi sprejetja Zakona o Univerzi (1996), ki je dovoljeval vpis na univerzo samo z opravljeno splošno maturo, je bil sprejet nov program, najprej pod imenom »program glasbene gimnazije«, od šolskega leta 1999/2000 dalje pa pod imenom »program umetniške gimnazije«, ki se zaključuje s splošno maturo. Program se je na začetku izvajal samo v Ljubljani in Mariboru, kasneje pa je Ministrstvo za šolstvo in šport dovoljenje za izvajanje srednješolskega glasbenega izobraževanja, v povezavi z gimnazijami v teh mestih, dodelilo še GŠ Frana Koruna Koželskega Velenje (1993), GŠ Celje (1993) in GŠ Koper (1999).

Srednji glasbeni in baletni šoli v Ljubljani in Mariboru sta se, prva leta 2009, druga pa 2010, preimenovali v Konservatorij za glasbo in balet z osnovno in srednjo stopnjo glasbenega izobraževanja.

Glasbeno izobraževanje – visoka stopnja

Leta 1939 je bila ustanovljena Glasbena akademija s srednjo in visoko stopnjo, februarja 1946 pa Akademija za glasbo (AG). Za kadrovske potrebe učiteljev glasbe v osnovnih šolah je bil leta 1951 ustanovljen oddelek na Višji pedagoški šoli v Ljubljani (kasneje oddelek za glasbeno pedagogiko na AG v Ljubljani) in od leta 1964 tudi v Mariboru. Šola se je najprej imenovala Pedagoška akademija, kasneje pa se je preimenovala v Pedagoško fakulteto Univerze v Mariboru.

2.2 Plesno izobraževanje

Balet – osnovna, srednja in višja stopnja

Za začetek baletnega izobraževanja na Slovenskem štejemo ustanovitev baletnega ansambla pri ljubljanski Operi (1919), v okviru katerega je nastala tudi baletna šola. Leta 1944 je bila ustanovljena Operna baletna šola, leta 1948 pa Državna nižja baletna šola. Srednja baletna šola, ustanovljena leta 1953, je združevala baletno izobraževanje tako na nižji kot na srednji stopnji.

Leta 1963 so se po sklepu občine Ljubljana-Center Glasbena šola Ljubljana-Center, Srednja glasbena šola in Srednja baletna šola združile v Zavod za glasbeno in baletno izobraževanje Ljubljana. Zavodu se je priključil tudi oddelek za izrazni ples, ki je prej deloval v Pionirski knjižnici. V Mariboru se je Centru za glasbeno vzgojo priključila baletna šola, nastala iz baletnega studia, ki je deloval v okviru SNG Maribor. Baletna šola je leta 1981 prerasla v srednjo baletno šolo.

Z uvedbo usmerjenega izobraževanja sta v osemdesetih letih obe šoli dobili novi imeni, in sicer Srednja glasbena in baletna šola Ljubljana ter Srednja glasbena in baletna šola Maribor. Prej enovito baletno izobraževanje (8 let) se je zdaj razdelilo na 4 leta osnovnega baletnega izobraževanja in 4 leta srednjega baletnega izobraževanja. Na podlagi Zakona o glasbeni šoli (2000) in z uvedbo novih učnih načrtov sta se na osnovni stopnji začela izvajati zahtevnejši program baleta v Ljubljani in Mariboru ter osnovni program baleta, ki se izvaja v baletnih oddelkih glasbenih šol po Sloveniji. Šoli v Ljubljani in Mariboru v okviru programa umetniške gimnazije izvajata baletno izobraževanje na srednji stopnji.

Za potrebe pedagoških kadrov na področju baleta je bila leta 2007 v Ljubljani ustanovljena Višja baletna šola.

Leta 2009 se je Srednja glasbena in baletna šola Ljubljana preimenovala v Konservatorij za glasbo in balet Ljubljana, z osnovno, srednjo in višjo

stopnjo baletnega izobraževanja, v letu 2010 pa se je v Konservatorij za glasbo in balet v Mariboru z osnovno in srednjo stopnjo baletnega izobraževanja preimenovala tudi Srednja glasbena in baletna šola Maribor.

Sodobni ples – osnovna in srednja stopnja

Začetek sodobnega plesnega izobraževanja sega v leto 1930, z ustanovitvijo (zasebne) šole Mete Vidmar. Šola je delovala do leta 1956 in v tem obdobju imela izredno uspešno produkcijo, tudi v ljubljanski Operi. Leta 1963 se je Zavodu za glasbeno in baletno izobraževanje v Ljubljani pridružil tudi oddelek za izrazni ples, ki je prej deloval v okviru Pionirske knjižnice. Na podlagi Zakona o glasbeni šoli (2000) in z uvedbo novih učnih načrtov se je na osnovni stopnji v plesnih oddelkih glasbenih šol po Sloveniji začel izvajati šestletni program sodobni ples. Učni načrt za prvo triletje (pripravnica) je za obe smeri (balet in sodobni ples) usklajen, nato pa se nadaljuje v šestletno izobraževanje, ločeno za vsako smer posebej. Tovrstno izobraževanje je pomembno tudi za vertikalo, ki se je vzpostavila s šolskim letom 1999/2000, ko je bil v okviru programa umetniške gimnazije na srednji stopnji uveden modul sodobni ples, ki ga od takrat izvajajo na Srednji vzgojiteljski šoli in gimnaziji Ljubljana.

Za plesno kulturo in izobraževanje v veliki meri še vedno skrbi tudi Javni sklad RS za kulturne dejavnosti, ki podpira tudi številna društva in zavode, ki tovrstna izobraževanja izvajajo.

3 STANJE IN PREDLAGANE USMERITVE

Osnovno glasbeno in plesno izobraževanje

Glasbeno izobraževanje je opredeljeno po splošnih načelih osnovnošolskega izobraževanja, določilih Konvencije o otrokovih pravicah (29. člen) ter resoluciji Evropske delovne skupnosti za glasbo v šoli. Še zlasti pa so upoštevana določila listine Evropske konference o glasbeni vzgoji za otroke, ki so za glasbo in ples posebej nadarjeni. Države članice morajo skrbeti za razvoj vokalnih in instrumentalnih glasbenih skupin. Zakon o glasbenih šolah v celoti upošteva najpomembnejša izhodišča Weimarske listine, ki so jo leta 1999 sprejele države članice Evropske zveze glasbenih šol (EMU), katere članica je od leta 1993 tudi Slovenija (Zveza slovenskih glasbenih šol).

Zahteve, ki so zapisane v Zakonu o glasbenih šolah (2006), omogočajo odkrivanje in razvijanje glasbene in plesne nadarjenosti, doseganje ustreznega znanja in pridobivanje izkušenj, vključevanje v instrumentalne

ansamble, orkestre, pevske zборе in plesne skupine, pridobivanje znanja za nadaljnje glasbeno in plesno izobraževanje, razvijanje umetniškega doživljanja in izražanja ter načrtno dvigovanje glasbene izobraženosti oziroma ravni akustične civiliziranosti prebivalstva.

Glasbeno izobraževanje na osnovni stopnji se v Sloveniji trenutno izvaja na 54 javnih glasbenih šolah in na 11 zasebnih šolah,³ ki izvajajo javni program. Takó glasbeno izobraževanje dobro pokriva celotno Slovenijo.

V glasbenih šolah se lahko izobražujejo predšolski otroci, učenci osnovnih šol, glede na program pa se izobraževanje omogoča tudi starejšim. Starost (spodnja oz. zgornja meja) in drugi vpisni pogoji so določeni z vzgojno-izobraževalnimi programi osnovnega glasbenega in plesnega izobraževanja. Glasbena šola tistim učencem, ki na sprejemnih izpitih izkažejo potrebno nadarjenost, omogoča vključitev v glasbeni ali plesni program osnovnega izobraževanja. Posamezniku zagotavlja možnost optimalnega razvoja njegovih sposobnosti in specifične nadarjenosti ter omogoča sistematično pridobivanje znanj.

V šolskem letu 2009/2010 je bilo v javne glasbene šole na osnovni stopnji vključenih 23.545 učencev, v zasebne pa 1.394. Največji delež učencev v javnih (82,7 %) in zasebnih (64,2 %) glasbenih šolah predstavljajo tisti, ki obiskujejo osnovno šolo. V zasebnih šolah je v primerjavi z javnimi šolami (2,6 %) nekoliko večji odstotek (7,8 %) vključenosti predšolskih otrok (preglednica 1 v prilogi). Večina učencev je vključena v program glasba, in sicer v javnih šolah 91,7 %, v zasebnih pa 96,0 %. Drugi so vključeni v program ples (preglednica 2 v prilogi).

Iz preglednice 3 v prilogi je za šolsko leto 2009/2010 razvidno število učencev, ki se učijo igranja orkestrskih inštrumentov, so vključeni v orkestre ali se učijo igranja na ljudske inštrumente. Ugotovimo lahko, da se največ učencev, tako v javnih kot zasebnih šolah, uči igranja orkestrskih inštrumentov, medtem ko je izrazito malo učencev, ki se učijo igranja na ljudski inštrument.

V javnih šolah je bilo v šolskem letu 2009/2010 (preglednica 4 v prilogi) največ učencev v programu ples vključenih v predmet plesna pripravnica (45,5 %). Skoraj pol manj učencev je bilo vključenih v predmet balet (1.–6. razred) (24,1 %). V sodobni ples je bilo vključenih 315 (16,1 %) učencev,⁴ v obsežnejši in zahtevnejši program baleta pa 280 (14,4 %) učencev. Zahtevnejši program baleta izvajata glasbeni šoli pod okriljem konservatorija v Ljubljani in Mariboru.

Če primerjamo število učencev, ki so bili vključeni v glasbene šole leta 2005 in 2009 (preglednica 5 v prilogi), lahko vidimo, da se je število povečalo za 2.569 učencev.

Vključenost učencev v glasbene šole je v članicah Evropske zveze glasbenih šol, v katero so vključene tudi slovenske glasbene šole, različna. Leta 2005 jih je bilo v starosti od 0 do 25 let največ (14 %) vključenih na Švedskem. Sledili sta Avstrija in Danska s 7 odstotki, nato Slovaška s 6. V Sloveniji je bilo v glasbene šole vključenih le 4 odstotke prebivalstva. Najnižji odstotek vključenih je bil na Finskem, in sicer 3 odstotki (preglednica 7 v prilogi).

Iz preglednice 8 (v prilogi; podatki so za leto 2005) je razvidno, da je število učencev, ki igrajo orkestrske inštrumente, glede na število vseh vključenih učencev najvišje v Avstriji, kjer je vključena slaba polovica vseh učencev, sledi Slovenija s slabo tretjino, nato Finska, najmanjše število učencev, ki igrajo na orkestrske inštrumente, imata Danska in Slovaška, za Švedsko pa ni podatkov. Če primerjamo število učencev, ki igrajo na orkestrske inštrumente, in število le-teh, vključenih v orkestre, Slovenija zelo izstopa, saj je kar 64 % otrok vključenih v orkestre. Sledi Finska, nato Danska. Slovaška ima zelo nizek odstotek vključenosti učencev v orkestre, za Avstrijo in Švedsko pa podatka o vključenosti otrok v orkestre nimamo. Število učencev, ki igrajo na ljudska glasbila, je glede na število vseh učencev, vključenih v glasbeno šolo, najvišje na Danskem in v Avstriji. Najnižji odstotek učencev, ki igrajo na ljudske inštrumente, je na Slovaškem. Za Švedsko ni podatka. Tudi v Sloveniji je odstotek nizek. Razlog je verjetno to, da so ljudski inštrumenti v učnem načrtu šele od leta 2003, prav tako pa ni zagotovljenega nadaljnjega šolanja na srednji in akademski stopnji. Število učencev, vključenih v ples, je glede na število vseh učencev najvišje v Sloveniji, sledi Finska. Precej nižji odstotek je v ostalih državah, najnižji na Danskem. Za Švedsko ni podatka.

Najnižja starost glede na vključitev učencev v glasbene šole je na Danskem in Finskem, kjer izvajajo program za nosečnice. Sledita Avstrija in Slovaška, kjer vključujejo učence s štirimi leti, v Sloveniji s petimi leti ter na Švedskem s šestimi leti. Sprejemni preizkus za vpis v glasbeno šolo imata poleg Slovenije še Finska in Slovaška. V Avstriji, na Danskem in Švedskem sprejemnega preizkusa nimajo. Izpite in zaključna spričevala imajo v glasbenih šolah poleg Slovenije še Avstrija, Finska in Slovaška. Danska in Švedska ne izvajata izpitov, Švedska tudi ne izdaja zaključnih spričeval. Za Dansko ni podatka o zaključnih spričevalih. Tekmovanja izvajajo vse države, razen Švedske. Zakon o glasbenih šolah imajo prav tako vse države, razen Švedske. Z izjemo Švedske imajo vse države tudi

učne načrte oziroma predmetnike (preglednica 9 v prilogi).

Glasbena šola je organizacijsko enotna in hkrati notranje vsebinsko tako diferencirana, da omogoča zaključek vzgoje in izobraževanja že na osnovni stopnji, bolj nadarjenim pa omogoča nadaljevanje glasbenega in plesnega izobraževanja. Slednjim daje ustrezno znanje in potrebne izkušnje za začetek vključevanja v ljubiteljske instrumentalne, vokalne ali plesne skupine oziroma jim zagotavlja osnove za nadaljnjo izobraževalno pot na srednji stopnji. Učencem omogoča ljubiteljsko ali poklicno usmeritev, ki pa je odvisna od glasbenega in plesnega razvoja in dosežkov posameznika.

Glasbeno šolstvo je po vsebini, programu in organiziranosti celostno vgrajeno v slovenski šolski sistem, seveda pa mora biti fleksibilno in do-
vzetno za pozitivne izkušnje sorodnih evropskih glasbeno-izobraževalnih sistemov ter mora temu primerno dograjevati svoj sistem glasbenega šolstva na vseh stopnjah. V veliko pomoč mu je vključenost slovenske nacionalne zveze glasbenih šol v evropske asociacije (EMU). Vertikalna prehodnost od osnovne do visoke stopnje glasbenega (izobraževanja) šolstva je sistemsko uravnotežena, mora pa biti prilagodljiva zlasti v primerih izredno nadarjenih glasbenikov in plesalcev.

Glasbeno šolstvo se pri vzgojnem delu povezuje z drugimi vzgojnimi dejavniki: starši, vrtci, osnovnimi in srednjimi šolami. V strokovnem delu mora sodelovati s srednjimi in visokimi glasbenimi šolami ter strokovnimi glasbenimi organizacijami. Povezovati in odpirati se mora tudi v mednarodni prostor, še zlasti pa sodelovati s slovenskim glasbenim šolstvom v tujini (v zamejstvu).

Zaradi narave dela in drugih posebnosti individualnega pouka je v glasbenem šolstvu medsebojno sodelovanje učiteljev ter povezovanje z učenci ter starši izrednega pomena in tudi nujen pogoj za doseganje razmer, ki omogočajo uresničitev temeljnih ciljev. Zato je zaželeno sodelovanje staršev pri individualnem pouku njihovih otrok v okviru njihovih pristojnosti in prisostvovanje šolskim nastopom. S tem imajo vpogled v učiteljevo delo in se tako kot pomemben vzgojni dejavnik vključijo v delo šole.

Glasbena šola omogoča pridobivanje umetniških izkušenj, zato spodbuja redno solistično nastopanje učencev, organizira delovanje komornih skupin in orkestrov ter plesnih skupin, najbolj nadarjene učence pa usmerja k udeležbi na glasbenih in plesnih tekmovanjih. Cilji tekmovanja, ki je za glasbeno izobraževanje izjemnega pomena, so med drugim tudi

odkrivanje in spodbujanje zelo nadarjenih učencev, možnost udeležbe na mednarodnih tekmovanjih in koncertih, širjenje in poglobljanje znanja, pridobivanje izkušenj za vstop v profesionalno kariero in motivacija za nadaljnje delo.

3.1 Predlagane usmeritve

Ljudski instrumenti, ki v skladu s tradicijo in nacionalno doktrino že sodijo v javni izobraževalni sistem glasbenega šolstva, naj se po številu let in predmetniku izenačijo z ostalimi instrumenti. Treba je omogočiti vključevanje ljudskih instrumentov v komorne in orkestrske sestave, hkrati pa pripraviti program, ki bo omogočal nadaljevanje študija teh instrumentov po celotni vertikali (na srednji in visokošolski stopnji). Prilagoditev predmetnika na srednji stopnji bi morala zajemati tudi vsebine, ki segajo v etnomuzikološko in etnozgodovinsko stroko. Nujno bi potrebovali svoj izobraževalni modul ljudskih glasbil na srednji stopnji, tako kot že obstajajo moduli smer glasba: A – glasbeni stavek, B – petje – instrument, C – jazzovsko – zabavna glasba; smer ples: A – balet in B – sodobni ples.

Program ples, ki zajema balet in sodobni ples, se izvaja na različnih glasbenih šolah po Sloveniji. V Ljubljani in Mariboru se, zaradi kadrovskih potreb v baletnih opernih ansamblih, izvaja obsežnejši in zahtevnejši program, v ostalih krajih pa osnovni program. Poiskati bi bilo treba možnost širitve zahtevnejšega programa tudi na nekatere druge šole v drugih krajih. S tem bi večjemu številu otrok omogočili, da intenzivneje razvijajo svojo plesno nadarjenost, ter jim pomagali pri vključevanju v nadaljnji študij na srednji stopnji.

Predmetniki v glasbenih šolah omogočajo izvajanje pouka komornih skupin, pevskih zborov in orkestrrov (pihalni, godalni, harmonikarski, simfonični, jazz, orffov, kitarski). Trenutno so šole, glede na število oddelkov, normativno omejene pri številu orkestrrov in zborov, ki jih financira Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Interes pa je v posameznih šolah različen. Otrokom na vseh šolah bi morali omogočiti, in ne omejevati, sodelovanje v orkestrskih, pevskih in komornih sestavih.

Glede na dobre izkušnje skandinavskih držav z vplivom glasbe na razvoj otrok že v rani mladosti, bi bilo treba poleg petletnih otrok v predšolske programe glasbene vzgoje vključiti tudi mlajše. Starši tak interes že izkazujejo, predšolska glasbena vzgoja pa bi morala tako razširiti program in omogočiti vključevanje mlajših otrok in malčkov (tri- in štiriletni otroci). Stroka bi morala dodatno

opredeliti možnost sodelovanja staršev v takšnih programih ter program tudi normativno opredeliti (številčnost skupin, minutaža itd.)

Srednje glasbeno in plesno izobraževanje

Srednješolsko glasbeno in plesno izobraževanje se odvija v okviru strokovnih gimnazij, med katere sodijo tehniška, ekonomska in umetniška. Umetniška gimnazija omogoča izobraževanje v štirih smereh: glasbeni, plesni, dramsko-gledališki in likovni.

Poleg splošnih ciljev gimnazijskega izobraževanja, ki so že opredeljeni v Zakonu o gimnazijah, ima umetniška gimnazija nalogo zagotoviti višjo raven splošnoizobraževalnih in strokovnih znanj, omogočiti mladostnikom, da svojo umetniško nadarjenost razvijajo na temelju strokovno preverjenih in kvalitetnih vzgojno-izobraževalnih pristopov ter omogočiti mladostnikom odločanje za nadaljnji študij na temelju interesov in standardov priprave na maturo.

Specifični cilji umetniške gimnazije (smer glasba) so usposabljanje za obvladovanje glasbenih področij, ki se nanašajo na ustvarjalne, poustvarjalne, zgodovinske in teoretične sestavine glasbene umetnosti. Pri umetniški gimnaziji (smer ples) pa so cilji pridobivanje plesnega znanja in razvijanje telesnih sposobnosti ter širših strokovno-teoretičnih znanj. S poudarkom na razvijanju individualnih sposobnosti dijaka so pri obeh smereh postavljene podlage za formiranje umetnika.

Na srednji stopnji poteka izobraževanje oz. izvajanje programa umetniške gimnazije na petih institucijah, od katerih je izvedba v Kopru, Celju in Velenju deljena (strokovni del v GŠ, splošnoizobraževalni del v gimnazijah), v Ljubljani in Mariboru pa poteka ves pouk v eni ustanovi. Po številu dijakov in po številu izvajanih modulov pa se šole med seboj razlikujejo, kar je prikazano v preglednici 10.

Preglednica 10: Moduli, ki se izvajajo v programu posamezne umetniške gimnazije in število vpisanih dijakov v šolskem letu 2009/2010.⁵

Mesto	Moduli, ki se izvajajo v programu umetniške gimnazije	Število dijakov v šolskem letu 2009/2010
Konservatorij za glasbo in balet Ljubljana	A – glasbeni stavek B – petje inštrument C – jazz – zabavna glasba A – balet	389
Srednja glasbena in baletna šola Maribor	A – glasbeni stavek B – petje inštrument A – balet	189
GŠ Celje, I. gimnazija Celje	B – petje inštrument	54
GŠ FKK Velenje, ŠC Velenje	B – petje inštrument	63
GŠ Koper, Gimnazija Koper	B – petje inštrument	37
Srednja vzgojiteljska šola in gimnazija Ljubljana	B – sodobni ples	56

3.2 Problematika

Zakon o gimnazijah je dal podlago za oblikovanje strokovne gimnazije kot tipa šole, ki umetniškimi področjem daje možnosti, da svojo specifiko vgradijo v program na način, ki omogoča dijakom opravljati tudi splošno maturo. Po letih spremljanja programa (Zavod RS za šolstvo) so bile ugotovljene nekatere pomanjkljivosti, ki se kažejo predvsem na glasbenem in baletnem področju.⁶

Zaradi vertikalne prepletenosti med programom Glasbene šole in Akademije za glasbo ob uvedbi programa umetniške gimnazije v strokovnem delu programa ni bilo bistvenih sprememb. Pomembne spremembe so nastale v splošnoizobraževalnem delu programa. Da bi zagotovili predpisani standard za splošno maturo, se je bistveno povečalo tako število ur kot tudi raven zahtevnosti pri splošno-izobraževalnih predmetih. Ob tem je treba povedati, da matura, v nasprotju z drugimi fakultetami, ni nadomestila sprejemnih izpitov na Akademiji za glasbo, kamor se vpisuje večina dijakov glasbene smeri. Tako kot drugod po svetu je namreč tudi pri nas za sprejem na umetniške akademije odločujoč predvsem opravljen sprejemni izpit.

Dijaki morajo poleg znanj pri splošno-izobraževalnih predmetih, ki zagotavljajo gimnazijski standard in prehod na univerzo, v tem razvojnem obdobju usvojiti določena strokovna znanja in spretnosti, ki jih je kasneje težko ali zaradi razvojnih zakonitosti celo nemogoče nadoknaditi. Poleg

tega morajo doseči tako kakovostno strokovno znanje, da so mednarodno primerljivi oz. konkurenčni na številnih mednarodnih tekmovanjih in drugih strokovnih srečanjih, ki pomembno odločajo o njihovi nadaljnji umetniški poti.

Trenutno veljavni predmetnik umetniških gimnazij, predvsem v smereh glasba in ples, je preobsežen, da bi dijaki lahko dosegli stopnjo strokovnega znanja, ki bi jim omogočala optimalno napredovanje v umetniški smeri ter raven kakovosti znanja njihovih vrstnikov v drugih državah po svetu. Zavedati se je treba, da morajo bodoči glasbeniki in plesalci pri osemnajstih letih doseči popolno tehnično obvladovanje inštrumenta ali telesa. Na tej stopnji morajo biti primerljivi s svojimi vrstniki v drugih evropskih državah. To lahko dosežejo samo, če imajo na voljo dovolj časa za vsaj triurno vajo inštrumenta dnevno. Število ur skoraj v vseh modulih dosega maksimalno število ur, tj. 36 ur tedensko, pri čemer ni upoštevana vsakodnevna vaja inštrumenta, da o posebnih pripravah na nastope ali na državna in mednarodna tekmovanja sploh ne govorimo.

Tudi v poročilu Zavoda RS za šolstvo o spremljanju umetniške gimnazije z dne 26. 5. 2004 zasledimo podobne ugotovitve.

Na Akademiji za glasbo študent ne more nadoknadi strokovnega znanja (tehnično obvladovanje inštrumenta), če ni bilo pridobljeno že v srednji šoli. Pri baletnem izobraževanju pa si mora plesalec v času šolanja že na srednji stopnji pridobiti tako znanje, da je lahko sprejet v baletni ansambel SNG Opera in balet ali na baletne akademije v tujini. Nadaljevanje študija v umetniški smeri baleta na višji stopnji pri nas še ni omogočeno. V poklicne umetniške ansamble (orkestri, baletni ansambli) sprejemajo nove člane samo na podlagi uspešno opravljene avdicije, ne pa spričevala. Tu pa so v prednosti tujci, ki se šolajo v izobraževalnih sistemih z bolj prilagojenimi programi v umetniški smeri. Sprejemanje tujcev v umetniške ansamble je že kar nekaj časa v vse močnejšem porastu v naših kulturnih ustanovah.

Velika večina dijakov želi nadaljevati šolanje na umetniških akademijah doma ali po svetu, kjer pa je zopet pogoj uspešno opravljen sprejemni izpit. Le redki se odločajo za drug študij, pa še to predvsem na fakultetah humanistične in družboslovne smeri.

Programi v plesni smeri imajo določene posebnosti. Zahtevajo delo v skupinah, vendar standard 30 dijakov v razredu onemogoča izvajanje praktičnih predmetov, poleg tega pa je število vpisa (30 dijakov) za Slovenijo preveliko. V programu umetniške gimnazije, smer sodobni ples,

se pri izvajanju programa šola srečuje s prostorskimi težavami, kar dodatno bremeni dijake, ki imajo pouk tudi izven matične šole. Podobno kot osnovnošolsko tudi srednješolsko izobraževanje na področju plesa (tako baleta kot sodobnega plesa) ni dovolj dostopno tudi v drugih večjih mestih v Sloveniji. Kot velja za glasbenike, tudi dijaki sodobnega plesa v obdobju srednjega šolanja potrebujejo veliko časa za vajo, kar povečuje število ur predmetnika in obremenjenost dijakov. Kar visok vpis dijakov umetniških smeri na akademije v tujini kaže, da je srednješolsko izobraževanje kvalitetno in pomembno, s tem pa je vedno večja tudi potreba po ustrezni visokošolski izobraževalni ustanovi pri nas. Potrebno je tudi spodbujati načrtno povezovanje z mednarodnimi šolami, sorodnimi programi in izmenjavo tako dijakov kot pedagogov.

3.3 Predlagane rešitve

Z vključitvijo Slovenije v EU je treba sistem glasbenega in plesnega izobraževanja primerjati in uskladiti s programi v teh državah, ob tem pa upoštevati zgodovinski razvoj ter pomembnost glasbene in plesne kulture za identiteto majhnega naroda.

Treba je zmanjšati normativ števila dijakov v razredu, podobno kot je to urejeno pri športnih oddelkih. Razlogi so podobni: odsotnost dijakov je zaradi intenzivnih priprav na interne in javne nastope ter na državna in mednarodna tekmovanja, ki so sestavni del izobraževanja na tej stopnji, izredno velika, zato potrebujejo dodatne razlage in večjo pozornost učitelja, kar je možno le ob manjšem številu dijakov v razredu.

Treba bo najti ustrezne rešitve, ki bodo razbremenile dijake (programske, organizacijske, didaktične itd.).

Ne glede na obstoječe stanje moramo zaradi dijakov in naše odgovornosti za njihov strokovni in umetniški razvoj dosegati vsaj take standarde, ki jih mladi v tem razvojnem obdobju dosegajo v drugih razvitejših državah, predvsem v tistih državah EU, kjer je to izobraževanje na primerljivi ali višji stopnji. To pomeni, da moramo upoštevati posebnost izobraževanja glasbenikov in plesalcev, strokovno raven znanja v Evropi, primerljivost izobraževanja pri nas in v svetu ter obremenjenost dijakov.

Vsekakor pa jim je treba omogočiti:

- uspešne nastope na državnih in mednarodnih tekmovanjih, ki odpirajo nadaljnje poti, predlagamo štipendije ali druge oblike finančnih spodbud, ki bi nadarjenim dijakom z dosežki na državnih

in mednarodnih tekmovanjih finančno omogočale obiskovanje seminarjev in izobraževanj za nadaljnji študij,

- optimalno strokovno napredovanje v vertikali od osnovnega do visokega izobraževanja in s tem uspešno opravljanje sprejemnih izpitov ter nadaljevanje študija na visokih umetniških institucijah doma in v tujini, da bodo dijaki baleta v skladu s svobodnim pretokom kadrov v Evropski uniji konkurenčni na avdicijah za sprejem na različne umetniške institucije oz. v profesionalne baletne ansamble doma in po svetu,
- da si pridobijo ustrezno splošno izobrazbo in šolanje zaključijo s tako obliko mature, ki jim omogoča tudi nadaljnje šolanje na nekaterih fakultetah Univerze humanističnih ali družboslovnih smeri.

Iz publikacije *Strokovne gimnazije – programi in mednarodne primerjave* lahko razberemo,⁷ da povsod po svetu iščejo in ustanavljajo posebne oblike glasbenega oz. plesnega izobraževanja ter jih po strukturi in vsebini prilagajajo enemu samemu cilju: nadarjenim dijakom omogočiti doseganje zastavljenih ciljev.

Ključna ugotovitev

Nujno bi bilo treba v inštitucijah, kjer se velika večina dijakov odloča za profesionalno pot, prilagoditi program v smeri podobnih inštitucij po svetu, kar bi nadarjenim dijakom omogočalo doseči optimalen umetniški razvoj ter tak zaključek srednješolskega izobraževanja (oblika mature oz. pogoji za vstop v univerzitetne programe), ki bi pri omejeni izbiri omogočal tudi nadaljnje šolanje na nekaterih fakultetah Univerze humanističnih in družboslovnih smeri.

4 NASTAJANJE ZASNOVE

Zasnovo glasbenega šolstva je pripravila Skupina za pripravo koncepta glasbenih šol v Republiki Sloveniji v sestavi Anton Savnik (predsednik), spec., Tomaž Buh, mag. Ivan Florjanc, Zdravko Hribar, Helena Meško, Katja Mikula, spec., Simon Mlakar, Dejan Prešiček, Boris Štih, mag. Martina Valant, ki jo je 15. aprila 2010 imenovala Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. NSS je besedilo in rešitve na področju glasbenega šolstva obravnavala in sprejela na 19. seji 30. 3. 2011.

Recenzijo besedila za področje plesnega izobraževanja sta pripravili Petra Pikalo in Maja Delak.

5 VIRI IN LITERATURA

- Budkovič, C. (1992). Razvoj glasbenega šolstva na slovenskem od začetka 19. stoletja do nastanka konservatorija. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Germadnik, J. (2008). 100 let glasbenega šolstva v Celju. Celje: Glasbena šola.
- Konvencija o otrokovih pravicah (OZN) (1989). Generalna skupščina združenih narodov. Pridobljeno 20. 1. 2011, na strani: <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovi-pravicah-ozn/>.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. Srednješolski izobraževalni programi. Pridobljeno na strani: <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/index.htm>.
- Nacionalna komisija za glasbo. Končno poročilo o delu Nacionalne komisije v mandatnem obdobju 2001–2005.
- Skerjanc, N. (1997). Strokovne gimnazije – programi in mednarodne primerjave. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Okorn, F. (1994). Prenova glasbenega šolstva v Republiki Sloveniji v luči novih ciljev in nalog, mednarodnih listin ter vizije šolstva na stopnji osnovnega izobraževanja: magistrska naloga. Ljubljana: Akademija za glasbo.
- Podatki Ministrstva za šolstvo in šport RS za šolsko leto 2009/10.
- Poročilo o spremljanju umetniške gimnazije (2004). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Spletne strani: Konservatorija za glasbo in balet Ljubljana (<http://www.kgbl.si/>), Srednje glasbene in baletne šole Maribor (<http://www.konservatorij-maribor.si/>), GŠ Celje (<http://www.glasbena-sola-celje.si/>), GŠ Velenje (<http://www.gsvelenje.si/>), GŠ Koper (<http://www.glasbena-kp.net/>), Glasbenega ateljeja Tartini (<http://www.tartini.si/>), Srednje vzgojiteljske šole in gimnazije Ljubljana (<http://www.svsgl.si/default.aspx>), Gimnazije Celje (<http://www.prvagim.si/>), ŠC Velenje (<http://www.scv.si/>), Gimnazije Koper (<http://www.gimnazija-koper.si/>).
- Statistical information about the European Music School Union (2006). EMU. Pridobljeno 24. 3. 2011, na strani: http://www.musicsschoolunion.eu/fileadmin/downloads/statistics/emu_statistieken.pdf.
- Zakon o gimnazijah: uradno prečiščeno besedilo (2007). Uradni list RS, št. 1/2007. Pridobljeno 23. 2. 2011, na strani: <http://www.uradni-list.si/objava.jsp?urlid=20071&stevilka=2>.
- Zakon o glasbenih šolah (2000). Uradni list RS, št. 19/2000.
- Zakon o glasbenih šolah: uradno prečiščeno besedilo UPB 1 (2006). Uradni list RS, št. 81/2006.
- Zakon o osnovni šoli: uradno prečiščeno besedilo UPB 3 (2006). Uradni list RS, št. 81/2006.
- Evalvacijska študija srednješolskega glasbenega in baletnega izobraževanja. Ljubljana: Pedagoški inštitut. (Študija še ni objavljena.)

PRILOGE

Preglednica 1: Vključenost učencev v javne in zasebne glasbene šole na osnovni stopnji v letu 2009/2010.

	št. vseh učencev	št. učencev vrtec	št. učencev OŠ	št. učencev SŠ, UNI
javne šole	23.545 (100,0 %)	602 (2,6 %)	19.469 (82,7 %)	3.474 (14,8 %)
zasebne šole	1.394 (100,0 %)	109 (7,8 %)	895 (64,2 %)	390 (28,0 %)

Vir: MŠŠ in SURS.

Preglednica 2: Vključenost učencev v program glasba in ples na osnovni stopnji v letu 2009/2010.

	št. učencev program glasba	št. učencev program ples	skupaj
javne šole	21.591 (91,7 %)	1.954 (8,3 %)	23.545 (100,0 %)
zasebne šole	1.338 (96,0 %)	56 (4,0 %)	1.394 (100,0 %)

Vir: MŠŠ in SURS.

Preglednica 3: Vključenost učencev programa glasba v orkestrske inštrumente, v orkestre in ljudske inštrumente na osnovni stopnji v letu 2009/2010.

	št. učencev orkestrski inštrumenti	št. učencev v orkestrih	št. učencev ljudski inštrumenti
javne šole	9.691	4.412	488
zasebne šole	555	226	17

Vir: MŠŠ in SURS.

Preglednica 4: Vključenost učencev v programu ples po posameznih predmetih na osnovni stopnji v letu 2009/2010.

	št. učencev plesna pripravnica	št. učencev balet	št. učencev sod. ples	št. učencev balet/ zahtevnejši program	skupaj
javne šole	888 (45,4 %)	471 (24,1 %)	315 (16,1 %)	280 (14,4 %)	1.954 (100,0 %)
zasebne šole	56 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	56 (100,0 %)

Vir: MŠŠ in SURS.

Preglednica 5: Število vključenih otrok v slovenske glasbene šole v letu 2005 in 2009.

	% na prebivalstvo	število učencev	starost 0-25
Slovenija 2009	4,49	24.939	24.939
Slovenija 2005	4	22.370	22.370

Vir: EMU.

Preglednica 6: Število vključenih otrok v posamezne programe v slovenskih glasbenih šolah v letu 2005 in 2009.

	št. učencev orkestralni inštrumenti	št. učencev v orkestrih	št. učencev ljudski inštrumenti	št. učencev v programu ples
Slovenija 2009	8.496	4.412	488	1.730
Slovenija 2005	8.420	5.420	367	1.551

Vir: EMU.

Preglednica 7: Odstotek vključenih v glasbene šole glede na prebivalstvo, število vključenih učencev v glasbene šole in število vpisanih v starosti od 0-25 let v letu 2005 na vzorcu šestih držav, vključenih v EMU.

	% na prebivalstvo	število učencev	starost 0-25 let
Slovenija	4	22.370	22.370
Avstrija	7	162.735	162.735
Danska	7	135.000	132.000
Finska	3	60.000	58.000
Slovaška	6	105.573	105.552
Švedska	14	363.000	363.000

Vir: EMU.

Preglednica 8: Število vključenih otrok v posamezne programe v letu 2005 na vzorcu šestih držav, vključenih v EMU.

	št. učencev ork. inšt.	št. učencev v orkestrih	št. učencev ljudski inštrumenti	št. učencev v programu ples
Slovenija	8.420	4.420	367	1.551
Avstrija	76.916	ni podatka	5.184	2.642
Danska	15.735	4.904	5.100	1.000
Finska	16.000	6.900	400	3.500
Slovaška	13.210	1.323	173	10.055
Švedska	ni podatka	ni podatka	ni podatka	ni podatka

Vir: EMU.

Preglednice 9: Drugi podatki o glasbenih šolah za leto 2005 na vzorcu šestih držav, vključenih v EMU.

	min. starost	sprejemni preizkus	izpiti	zaključno spričevalo	tekmovanja	Zakon o GŠ	učni načrti - predmetniki
Slovenija	5	da	da	da	da	da	da
Avstrija	4	ne	da	da	da	da	da
Danska	0	ne	ne	ni podatka	da	da	da
Finska	0	da	da	da	da	da	da
Slovaška	4	da	da	da	da	da	da
Švedska	6	ne	ne	ne	ne	ne	ne

Vir: EMU.

Opombe

- 1 Povzeto po: Budkovič 1992; Okorn 1994; Škerjanc 1997; Germadnik 2008; spletne strani nekaterih šol – glej v seznamu literature.
- 2 Vir: MŠŠ.
- 3 Vir: MŠŠ.
- 4 Statistični podatki o učencih, ki obiskujejo sodobni ples, ne vključujejo podatkov ostalih šol, poleg glasbenih, zavodov in društev, ki tovrstno izobraževanje izvajajo in so za razvoj področja sodobne plesne umetnosti zelo pomembni. Prav tako pa je pomembno omeniti, da tako na Akademiji za gledališče, radio, film in televizijo ter na Fakulteti za šport, obstajata katedri za ples oz. gib.
- 5 Vir: MŠŠ in Evalvacijska študija srednješolskega glasbenega in baletnega izobraževanja, Pedagoški inštitut.
- 6 Poročilo o spremljanju umetniške gimnazije 2004.
- 7 Škerjanc 1997.

Izobraževanje strokovnih delavcev in njihov profesionalni razvoj

MILENA VALENČIČ ZULJAN
MARA COTIČ
SAMO FOŠNARIČ
CIRILA PEKLJAJ
JANEZ VOGRINC

KAZALO

1. Uvod	467
2. Razvoj izobraževanja strokovnih delavcev	467
3. Razlogi za spreminjanje	469
4. Načela	474
5. Predlagane rešitve	477
6. Nastajanje zasnove	510
7. Literatura	511

1 UVOD

V sodobnih publikacijah, ki obravnavajo kakovost vzgojno-izobraževalnih sistemov,¹ so strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju opredeljeni kot dejavnik, ki ima najpomembnejši vpliv na kakovost izobraževanja, zato je pomembno, da snovalci šolske politike, katerih cilj je izboljšava vzgojno-izobraževalnih sistemov, predlagajo rešitve, ki podpirajo kakovosten sistem izobraževanja vseh strokovnih delavcev in njihov stalni profesionalni razvoj. Vzgojno-izobraževalno in drugo strokovno delo v javnem vrtcu oziroma šoli opravljajo vzgojitelji, pomočniki vzgojiteljev, učitelji, svetovalni delavci, knjižničarji, predavatelji višjih šol in drugi strokovni delavci, ki z njimi sodelujejo pri izvajanju strokovnih nalog, potrebnih za nemoteno delovanje vrtca oz. šole (v nadaljnjem besedilu uporabljamo izraz strokovni delavci).²

Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju je vseživljenjski proces, ki se prične z začetnim izobraževanjem strokovnih delavcev in se zaključi z njihovo upokojitvijo. Kakovost profesionalnega razvoja strokovnih delavcev je tako odvisna od kakovosti njim namenjenih izobraževalnih programov in usposobljenosti njihovih izvajalcev, od uvajanja v pedagoški poklic in od podpore (sistemske in osebne), ki jim je zagotovljena v različnih fazah profesionalnega razvoja. V področni strokovni skupini za izobraževanje pedagoških delavcev in njihov profesionalni razvoj smo se tako osredotočili na vse tri vsebinske sklope: (1) začetno izobraževanje strokovnih delavcev, (2) obdobje uvajanja v poklic (pripravnništvo in strokovni izpit) in (3) nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev ter napredovanje zaposlenih v strokovne nazive.

2 RAZVOJ IZOBRAŽEVANJA STROKOVNIH DELAVCEV

Izobraževanje strokovnih delavcev je vedno odraz političnih, družbenoekonomskih in socialnih razmer države. Ko govorimo o izobraževanju strokovnih delavcev v Sloveniji, tako ne moremo mimo političnih sprememb, ki so pomembno vplivale na značilnosti celotnega izobraževalnega sistema. V preteklosti (do leta 1918) se je izobraževanje strokovnih delavcev v Sloveniji razvijalo v okviru Avstro-ogrske monarhije, kasneje v okviru Kraljevine Jugoslavije (do leta 1941), med leti 1945 in 1991 pa v okviru Socialistične federativne republike Jugoslavije. Za to obdobje je značilna visoka stopnja decentralizacije – republike so imele obsežne pristojnosti v šolstvu in posledično so bile tudi razvojne razlike med njimi očitne (npr. na področju izobraževanja strokovnih delavcev je

bil prehod iz akademije v fakulteto najprej izveden v Sloveniji). Po osamosvojitvi (leta 1991) je Slovenija začela razvijati svoj izobraževalni sistem. V nadaljevanju izpostavljam le nekaj najpomembnejših mejnikov.

Po reformi višješolskega (dvoletnega) v visokošolski (štiriletni) program (1987–1988) in po uveljavitvi nove šolske zakonodaje leta 1996 morajo imeti vsi strokovni delavci v šolah³ zaključen štiriletni program. Vsi strokovni delavci morajo opraviti strokovni izpit pred državno izpitno komisijo, ki jo imenuje minister, pristojen za šolstvo. Izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev razrednega pouka poteka na treh pedagoških fakultetah (Ljubljana, Maribor, Koper), izobraževanje predmetnih učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev pa poteka tudi na drugih visokošolskih inštitucijah (npr. Filozofska fakulteta, Fakulteta za socialno delo, Biotehniška fakulteta, Akademija za glasbo, Fakulteta za matematiko in fiziko, Fakulteta za šport itd.). Leta 1993 je bil sprejet Zakon o visokem šolstvu, ki predstavlja zakonsko osnovo za modernizacijo terciarnega izobraževanja. Leta 1995 je bila izdana Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji in na njeni osnovi je bila leta 1996 sprejeta zakonodaja preduniverzitetnega izobraževanja.⁴ Spremembe, do katerih je prišlo na ravni obveznega izobraževanja, so imele vpliv tudi na vsebino izobraževanja strokovnih delavcev (npr. zgodnejši vstop v šolo, opisno ocenjevanje, učenje v prvem razredu devetletne osnovne šole ipd.). Na področju univerzitetnega izobraževanja so se najpomembnejše spremembe pričele leta 2003/2004, ko je v Sloveniji potekala priprava in sprejem prve visokošolske zakonodaje (leta 2006 je sledila še ena zakonska sprememba), ki je upoštevala nekatere vidike dotedanje razprave znotraj bolonjskega procesa. Najkasneje v študijskem letu 2009/10 so morale vse fakultete in visokošolski zavodi v Sloveniji vpisati študente 1. letnika v prenovljene programe.

Povsod po svetu države do določene stopnje opredelijo oz. regulirajo način izobraževanja strokovnih delavcev (praviloma znotraj visokošolskega izobraževalnega sistema), tako da z zakoni in podzakonskimi akti postavijo smernice in okvire izobraževanja strokovnih delavcev (npr. vstopni pogoji za študij; čas trajanja izobraževanja oz. stopnjo izobrazbe, ki je potrebna za opravljanje poklica; uvajanje v pedagoški poklic; pogoje, ki jih morajo izpolnjevati izobraževalci bodočih strokovnih delavcev ipd.), univerze oz. visokošolski zavodi pa na tej osnovi avtonomno oblikujejo študijske programe. Tako npr. v Estoniji obstaja Nacionalni razvojni načrt izobraževanja učiteljev.⁵ Okvirne kompetence, ki jih morajo usvojiti strokovni delavci, so definirane na nacionalni ravni in zapisane v Standardih visokošolskega izobraževanja, ki jih je potrdil Svet za ocenjevanje kakovosti visokošolskega izobraževanja, oblikovanje študijskih programov pa

je prepuščeno posameznim fakultetam. Tudi izobraževanje strokovnih delavcev na Finskem je regulirano nacionalno, z državnimi zakoni, vendar imajo univerze, ki organizirajo izobraževanje, avtonomijo pri oblikovanju študijskih programov. V Franciji so od leta 2005 inštituti za izobraževanje učiteljev vključeni v univerze, sistem izobraževanja učiteljev pa je bil vključen v bolonjski proces. V Italiji so minimalni kriteriji, ki jih morajo izpolnjevati strokovni delavci, določeni na nacionalni ravni, univerze pa so avtonomne pri oblikovanju študijskega programa, kurikula oz. vsebin izobraževanja. Enak sistem imajo tudi v Avstriji, Belgiji, Bolgariji, na Cipru, Češkem in Danskem, v Nemčiji, na Madžarskem, Irskem, v Latviji in Litvi, na Nizozemskem, Poljskem, Portugalskem, v Romuniji, na Slovaškem, v Španiji, Združenem kraljestvu in na Švedskem. V teh državah so v državnih dokumentih predpisane le splošne smernice o tem, kako naj poteka izobraževanje strokovnih delavcev (stopnja izobrazbe, ki jo diplomanti pridobijo, število kreditnih točk, potrebnih za določeno stopnjo izobrazbe, vključitev v bolonjski proces ipd.). V zveznih državah (Avstrija, Nemčija, Španija, Združeno kraljestvo) imajo posamezne dežele svoja pravila in pristojnosti glede izobraževanja strokovnih delavcev, zakonodajni okviri pa so postavljeni na nacionalni ravni. Pri oblikovanju sistema izobraževanja strokovnih delavcev imajo največ svobode inštituti za izobraževanje učiteljev v Grčiji, Luksemburgu in na Malti.

Tudi v Sloveniji država predpiše pogoje za vpis v visokošolske zavode, čas trajanja izobraževanja strokovnih delavcev, delovno obveznost visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter financiranje javnih visokošolskih zavodov, oblikovanje študijskih programov pa je v pristojnosti univerze oz. samostojnih visokošolskih zavodov. Univerza oziroma samostojni visokošolski zavod mora vsak študijski program akreditirati pri Nacionalni agenciji Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu, in sicer najmanj vsakih sedem let. Agencija opravlja strokovne in razvojne naloge v visokem šolstvu in regulatorne naloge za zunanje zagotavljanje kakovosti visokega šolstva in višjega strokovnega izobraževanja ter opredeli minimalne kriterije, po katerih se presoja izpolnjevanje pogojev za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov. Z akreditacijo pri Nacionalni agenciji Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu študijski programi postanejo javno veljavni.

3 RAZLOGI ZA SPREMINJANJE

V zadnjih letih smo doživeli veliko sprememb na družbeno-ekonomskem področju, ki se odražajo tudi v sistemu vzgoje in izobraževanja.

Države in različne mednarodne in/ali medvladne organizacije (npr. Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD) so se na ekonomske in družbene spremembe odzvale na različne načine, vsem pa je skupno, da poudarjajo izjemno pomembno vlogo, ki jo ima pri odgovoru na te družbene spremembe izobraževanje. V Evropski skupnosti je bil odgovor na izzive družbenih sprememb povzet v Lizbonski strategiji (Lizbonski evropski svet, 23–24. marec 2000), ki predpostavlja, da so prebivalci v Evropi tista sila, ki bo omogočila, da Evropska unija lahko postane najbolj konkurenčno gospodarstvo na svetu. Za doseganje tega cilja je treba definirati nove temeljne veščine, ki jih bodo ljudje razvili v procesu vseživljenjskega učenja, od predšolskega obdobja in tudi še v obdobju, ko se upokojijo.⁶

Kakovostnejše izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju je bilo tudi pomemben sestavni del delovnega programa o ciljnih izobraževanju in usposabljanja do leta 2010, ki ga je leta 2002 potrdil Evropski svet v Barceloni in ki poudarja, da so strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju »ključni akterji v vseh strategijah, katerih cilj je spodbujati razvoj družbe in gospodarstva.«⁷

Na področje izobraževanja strokovnih delavcev v Sloveniji je imela največji vpliv vključitev slovenskega sistema v tako imenovano evropsko dimenzijo vzgoje in izobraževanja, ki se naslavlja na skupno evropsko dediščino političnih, kulturnih in moralnih vrednot.

Na področju univerzitetnega izobraževanja so se najpomembnejše spremembe pričele leta 2003/2004, ko je v Sloveniji potekala priprava in sprejem prve visokošolske zakonodaje, katere cilj je bil, da Slovenijo do leta 2010 vključi v enoten evropski visokošolski sistem. V prenavo študijskih programov so bile zajete tudi vse fakultete, ki izobražujejo bodoče strokovne delavce. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani se je leta 2003 vključila v drugo fazo projekta Tuning (Tuning Educational Structures in Europe), ki se je začel leta 2000. Projekt je bil usmerjen k oblikovanju konkretnih predlogov za uresničevanje bolonjskega procesa na ravni visokošolskih institucij ter posameznih predmetnih področij, njegov osnovni namen pa je bil razvoj skupne sodobne metodologije v podporo celoviti študijski prenovi.⁸ Eno od področij je bilo tudi področje edukacije, ki vsebuje področje izobraževanja učiteljev na splošno in študijske usmeritve s področja ved o izobraževanju.⁹

Dokument o skupnih evropskih načelih (2006) navaja, da potrebujejo strokovni poklici diplomo visokošolskega zavoda, učitelji morajo imeti

izobrazbo iz svojega poklicnega področja in ustrezno pedagoško kvalifikacijo, programi izobraževanja strokovnih delavcev morajo biti na razpolago na vseh treh stopnjah (dodiplomski, magistrski in doktorski študij), predvsem pa je treba spodbujati pripravljenost strokovnih delavcev za raziskovanje in dokazovanje lastne prakse k razvoju novega znanja. Skupna evropska načela za učiteljske kompetence in kvalifikacije¹⁰ ponujajo izhodišča prenovi študijskih programov za področje vzgoje in izobraževanja po štirih načelih in treh sklopih kompetenc. Načela so: (1) učiteljevanje kot visokokvalificiran poklic, ki (2) je umeščen v kontekst vseživljenjskega učenja, (3) je mobilni in (4) utemeljen na partnerstvu. Trije sklopi kompetenc pa so: (a) usposobljenost za delo z drugimi, (b) usposobljenost za delo z znanjem in (c) usposobljenost za delo z družbo in v družbi.

Posledice omenjenih sprememb se odražajo tudi v konkretnem pedagoškem delu in nalogah strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Vloga strokovnega delavca v vrtcu, šoli, organizaciji za izobraževanje odraslih ali v drugih vzgojno-izobraževalnih institucijah se namreč precej razlikuje od vloge, ki jo je imel v preteklosti. Predvsem postaja vse kompleksnejša, kar izobraževalce strokovnih delavcev postavlja pred nove izzive in naloge. Bodoče strokovne delavce je treba usposobiti za izvajanje diferenciacije in individualizacije in s tem za prilagajanje poučevanja individualnim značilnostim otrok, učencev ali odraslih, za delo z otroki in učenci s posebnimi potrebami, vključno za delo z nadarjenimi otroki in učenci, za udejanjanje načela integracije in inkluzije, za medpredmetno povezovanje, za vzgojo in izobraževanje v skladu s skupno evropsko dediščino političnih, kulturnih in moralnih vrednot, obvladati morajo informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, sposobni morajo biti oblikovati multikulturno učno okolje, znati morajo voditi oddelek, evalvirati delo itd. Središče profesionalnega delovanja strokovnih delavcev ni več le posredovanje znanja, ampak tudi nudenje opore učencem pri njihovem učenju, osamosvajanju in prevzemanju odgovornosti za njihova ravnanja, seveda upoštevajoč njihovo starost.¹¹ Strokovni delavci s spodbujanjem učenčeve radovednosti, samostojnosti, intelektualne doslednosti in ustvarjanjem možnosti za uspeh formalnega in nadaljnega izobraževanja odločujoče vplivajo na »pripravo mladih, ne le za-to, da bodo z zaupanjem gledali v prihodnost, temveč da jo bodo tudi sami premišljeno in odgovorno gradili«.¹²

Čeprav strokovnega delavca običajno še vedno dojemamo kot strokovnega delavca znotraj nacionalnega konteksta (npr. jezik poučevanja, tradicija, zgodovina, identiteta, nacionalno državljanstvo itn.), postaja vse bolj

nujno, da ga jasno umestimo v evropski kontekst (npr. človekove pravice kot skupni vrednotni okvir, mobilnost, znanje jezikov, zgodovine, multikulturalizem, multiple identitete in državljanstvo).¹³ V multikulturni in večjezični Evropi je za strokovne delavce koristno, da neposredno spoznajo izkušnje drugih evropskih kultur in držav, drugih šolskih sistemov in sistemov izobraževanja strokovnih delavcev.¹⁴ V tem obdobju so se pojavili tudi številni projekti, ki so si zadali cilj identificirati trende v izobraževanju strokovnih delavcev v Evropi (npr. Evropska mreža o politikah izobraževanja učiteljev – ENTEP) in celo združiti visokošolske in raziskovalne sisteme evropskih držav tudi v skupni evropski visokošolski in raziskovalni prostor (European Higher Education and Research Area: EHEA + ERA).

Šole in šolski sistemi tako nikakor ne smejo iti le v smeri prilagajanja spremembam pri načinu in organizaciji dela, pač pa morajo biti usmerjeni v pridobivanje novih kompetenc, ki izhajajo iz prilagajanja spremembam v družbi in iz profesionalnih vlog, ki naj bi jih strokovni delavec opravljal. Spremembe in izzivi zahtevajo ponovno definicijo poklicnih nalog in vlog strokovnih delavcev ter njihovega izobraževanja.¹⁵ Gre za t. i. »razširjeni« ali »novi« profesionalizem, ki ob visoki stopnji samostojnosti in specializiranega znanja izpostavlja tudi moralni okvir odgovornosti strokovnega delavca za širše učinke poklicnega delovanja, razumevanje in odzivanje na družbene spremembe, aktivno vplivanje na pogoje lastnega dela, poglobljeno refleksijo in zmožnost, da na osnovi povratnih informacij stalno izboljšuje svoje delo z otroki, učenci in odraslimi, pri čemer sodeluje s kolegi, starši in širšo skupnostjo.¹⁶

Zaradi vseh sprememb, ki povzročajo vse večjo raznolikost profesionalnih vlog strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ter ob dejstvu, da pričakovanja države, staršev in učencev do strokovnih delavcev še nikoli niso bila tako visoka, se morajo strokovni delavci, če želijo strokovno in avtonomno opravljati svoje delo, usposobiti za novo razširjeno vlogo oz. »posebne dodatne kompetence«.¹⁷

Izsledki novejših raziskav

V Sloveniji je v zadnjem obdobju potekalo nekaj projektov, ki so bili delno financirani iz evropskih socialnih skladov, in so obravnavali različne segmente izobraževanja strokovnih delavcev ter njihovega profesionalnega razvoja,¹⁸ nekatere fakultete so sodelovale v razvojnih projektih, ki so bili namenjeni prenavljanju visokošolskih študijskih programov, namenjenih izobraževanju bodočih strokovnih delavcev,¹⁹ redkeje pa so to problematiko v Sloveniji obravnavali mednarodni projekti,²⁰ ciljni raziskovalni projekti²¹ in evalvacijske raziskave.²²

Projekti so proučevali predvsem naslednja vsebinska področja: uvajanje strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalno delo, praktično usposabljanje bodočih strokovnih delavcev, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju in začetno izobraževanje bodočih strokovnih delavcev oz. kompetence, ki naj bi jih bodoči strokovni delavci usvojili v času študija.

Če povzamemo ugotovitve nekaterih zgoraj naštetih projektov, lahko zapišemo, da se je pokazala potreba po oblikovanju enotnega modela uvajanja strokovnih delavcev v vzgojno – izobraževalni sistem. Rezultati so pokazali, da so pripravniki, ki so se v času pripravništva postopoma uvajali v pedagoški poklic ob pomoči mentorja (najprej opazovanje mentorja, nato prevzemanje vedno več obveznosti), statistično mnogo bolj zadovoljni s svojim profesionalnim razvojem v času pripravništva oz. uvajanja, kot pa pripravniki, ki so začeli svojo poklicno pot tako, da so takoj samostojno opravljali svoje delo. Številni raziskovalci izpostavljajo potrebo po razlikovanju med kakovostnim poučevanjem in kakovostnim mentorstvom.²³ Rezultati domačih projektov so sicer pokazali, da so po mnenju mentorjev in pripravnikov mentorji v povprečju dobro usposobljeni za posamezne naloge, ki jih imajo v času mentorstva pripravniku, kljub temu pa bi bilo dobro organizirati dodatno izobraževanje za mentorje začetnikom v vzgojno-izobraževalnem delu, ki bi bilo namenjeno pridobitvi znanja z določenih vsebinskih področij (npr. sposobnost vrednotenja pripravnikovega napredka in oblikovanja etapnih ciljev pripravnikovega profesionalnega razvoja, poznavanje značilnosti učenja odraslih) in oblikovanju modela uvajanja strokovnih delavcev v poklic.

Glede sistema nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju so projekti pokazali, da sistem v naši državi ni slab, vendar pa bi bilo treba ponudbo nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja razširiti z nekaterimi vsebinami/temami, ki danes niso zastopane, ter jo dodatno podpreti z javnimi sredstvi.

Prav tako se je pokazala potreba po poenotenju sistema praktičnega usposabljanja bodočih strokovnih delavcev. Praktično usposabljanje ima v študijskih programih, ki so namenjeni bodočim strokovnim delavcem, pomembno mesto in dolgo tradicijo. Vse pogosteje pa se pojavljajo težave pri organizaciji prakse (npr. pomanjkanje šol, ki so pripravljene prevzeti študente na prakso oz. pomanjkanje ustrezno usposobljenih mentorjev). Rezultati so pokazali, da si študenti želijo boljšo organizacijo prakse, ki bi se smiselno vključevala v vse druge obveznosti v času študiju. Učitelji v vlogi mentorjev študentom na praksi ocenjujejo, da nimajo dovolj

znanja in informacij o namenu, vsebini in organizaciji prakse. Pokazala se je potreba po oblikovanju stalne mreže partnerskih inštitucij, s katerimi bi posamezna fakulteta sodelovala pri izvajanju vseh svojih dejavnosti. Sodelovanje s partnerskimi inštitucijami bi bilo denimo pomembno z vidika izvajanja prakse študentov in zagotavljanja izobraženih strokovnih delavcev mentorjev študentom na praksi. Takšno sodelovanje je treba ustrezno finančno in strokovno podpreti.

Na podlagi analize že opravljenih domačih raziskav in pregleda tuje tovrstne strokovne literature smo člani področne strokovne skupine za izobraževanje pedagoških delavcev in njihov profesionalni razvoj identificirali naslednja vsebinska področja, ki smo jih proučevali v nadaljevanju: (1) začetno izobraževanje strokovnih delavcev, (2) uvajanje strokovnih delavcev v vzgojno– izobraževalno delo, (3) sistem nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju in (4) napredovanje strokovnih delavcev v strokovne nazive.

4 NAČELA

V nadaljevanju navajamo načela, ki so skupna vsem strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju. Poleg navedenih načel morajo posamezni profili strokovnih delavcev pri svojem delu upoštevati še specifična načela, ki izhajajo iz njihovih konkretnih delovnih nalog.²⁴

Načelo strokovnosti

Pedagoški poklic je visokokvalificiran poklic, ki zahteva ustrezno izobrazbo. Utemeljen je v spoznanjih različnih znanosti oz. znanstvenih disciplin. Izobraževanje naj strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju omogoči široko razgledanost, pridobitev teoretičnih znanj, ki so potrebna za opravljanje tega poklica in ustrezne praktične izkušnje. Strokovni delavci morajo svoje delo opravljati strokovno korektno, v skladu z najnovejšimi strokovnimi oz. znanstvenimi spoznanji in etičnimi načeli. Usposobljeni morajo biti za razvijanje pedagoškega poklica in prevzemanje novih nalog; pri svojem delu se morajo biti sposobni odzivati na spremembe v družbi. Svoje delo morajo stalno prilagajati značilnostim otrok oz. učencev. Strokovnim delavcem je treba omogočiti kakovostne pogoje (ustrezne normative in materialne pogoje) za delo.

Načelo avtonomnosti strokovnih delavcev je povezano z avtonomijo vzgojno-izobraževalnih inštitucij in z avtonomijo posameznika
Strokovnim delavcem je treba omogočiti strokovno avtonomno

presojanje in ravnanje. Najpomembnejše izhodišče strokovnega presojanja in ravnanja mora biti poznavanje učnega področja oz. lastne stroke ter pedagoških spoznanj in odgovorno ravnanje na tej osnovi. Strokovni delavci morajo biti pripravljene na sodelovanje in morajo znati poiskati tudi pomoč strokovnjaka zunaj vrtca, šole, inštitucij za izobraževanje odraslih ...

Načelo vseživljenjskega učenja in profesionalnega razvoja

K izbiri pedagoškega poklica je treba spodbujati najbolj kakovostne in poklicno motivirane posameznike. Strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju morajo imeti razvite sposobnosti za vseživljenjsko učenje. Za doseganje kakovostnega pedagoškega dela in profesionalnega razvoja strokovnih delavcev je treba zagotoviti povezavo med začetnim izobraževanjem, uvajanjem v pedagoški poklic ter sistemom nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev. Pedagoški študijski programi morajo biti dostopni tudi na doktorski stopnji. Strokovnim delavcem je potrebno omogočiti kakovostne pogoje za izobraževanje in stalni profesionalni razvoj.

Načelo partnerskega sodelovanja znotraj posamezne inštitucije ter med vzgojno-izobraževalnimi inštitucijami in širšim okoljem

Zaradi pretoka informacij in spoznanj oz. zaradi kakovostnejšega dela se morajo vzgojno – izobraževalne inštitucije stalno povezovati s fakultetami, ki izobražujejo strokovne delavce, z inštitucijami, ki strokovnim delavcem nudijo strokovno podporo (Zavod RS za šolstvo, Center za poklicno izobraževanje, Andragoški center RS), z različnimi društvi, v katera se združujejo strokovni delavci, in z raziskovalnimi inštitucijami (npr. Pedagoški inštitut). Vrtci, šole in inštitucije za izobraževanje odraslih se morajo odpirati širšemu okolju in sodelovati s starši, gospodarstvom, kulturnimi in socialnimi inštitucijami. Pri tem je treba jasno začrtati meje strokovnosti, ki so domena strokovnih delavcev.

Načelo iskanja družbenega konsenza pri doseganju ciljev vzgojno-izobraževalnega dela

V družbi je treba doseči soglasje o temeljnih ciljih vzgojno-izobraževalnega dela in dogovor, da si bodo za doseg teh ciljev prizadevali vsi, ki so povezani z vzgojno-izobraževalnim procesom: snovalci šolske politike, strokovni delavci, izobraževalci strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, učenci, starši učencev, širše družbeno okolje ipd. Tudi kakovostno znanje, ki bo naše učence na mednarodnih tekmovanjih uvrščalo v vrh razvitih držav, je mogoče doseči le z dogovorom in podporo v družbi, v kateri bodo imeli strokovni delavci zagotovljene pogoje za

kakovostno izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa in obenem širšo družbeno podporo pri svojem delu, zlasti s strani staršev učencev. Prav tako je pomembno, da je vsak posameznik ustrezno usposobljen na področju poznavanja lastne kulture in kulture drugih narodov.

Načelo evalvacije lastnega dela

Evalvacija oz. samoevalvacija lastnega dela je eden temeljnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcih in šolah ter stalnega profesionalnega razvoja strokovnih delavcev. Evalvacija omogoča sistematično zbiranje podatkov, ki jih potrebujemo, da znamo na kritičen in objektiviziran način presoditi, ali so bili načrtovani cilji doseženi. Evalvacija je podlaga za izboljšave, ki so pomembne za razvoj posameznika, inštitucije in celotne družbe. Na osnovi evalvacije lahko uvedemo izboljšave, ki nas pripeljejo do boljših rezultatov.

Načelo interdisciplinarnosti in enakovrednosti vseh znanstvenih disciplin mora biti zagotovljeno na ravni izobraževanja vseh strokovnih delavcev

Strokovni delavci morajo biti seznanjeni s korpusom različnih znanstvenih disciplin in teoretičnih usmeritev na področju vzgoje in izobraževanja. Strokovni delavci morajo znati posamezna znanja povezati in jih vgraditi v svoja ravnanja ter jih uporabljati pri svojem izobraževalnem, vzgojnem in svetovalnem delu. Strokovni delavci morajo biti sposobni interdisciplinarnega, strokovnega sodelovanja.

Načelo mobilnosti

Mobilnost strokovnih delavcev predstavlja enega od ključnih dejavnikov poklicnega izpopolnjevanja in doseganja višjih standardov pedagoškega dela. Mobilnost lahko obravnavamo znotraj države, med državami, med različnimi ravnmi šolanja ter glede na prehajanja med pedagoškimi in ostalimi poklici, ki so povezani z vzgojno-izobraževalnim delom. Temeljni cilj mobilnosti naj bi bil dvig kakovosti dela strokovnih delavcev, spodbujanje in prenos inovacij, podpora transparentnosti izobraževalnih sistemov, krepitev evropske dimenzije ter pridobivanje znanja in kompetenc v drugih okoljih.

5 PREDLAGANE REŠITVE

5.1 Sistem izobraževanja strokovnih delavcev

5.1.1 VSTOPNI POGOJI

Vpisni pogoji za študijske programe, ki so namenjeni izobraževanju strokovnih delavcev, se med državami razlikujejo. Odvisni so tudi od števila prijavljenih kandidatov oz. interesa za to študijsko področje. Tako npr. na Finskem za poučevanje na primarni stopnji sprejmejo le 10 % do 15 % prijavljenih kandidatov, v Rusiji se na eno razpisano mesto prijavijo 3-4 kandidati, na nekaterih oddelkih tudi 15 do 17 kandidatov, na Hrvaškem je 8 prijav na eno prosto mesto, v Estoniji se na eno prosto mesto prijavi približno 4,5 kandidatov, na Poljskem je sprejeta približno tretjina kandidatov, na Norveškem pa je v večjih mestih sprejetih približno 40 % prijavljenih kandidatov.²⁵ V Sloveniji je število prijavljenih kandidatov na različne študijske programe zelo različno. Na pedagoških fakultetah je največ prijav na študijska programa razredni pouk in predšolska vzgoja, precej manj kandidatov pa se prijavi na dvopredmetne, zlasti naravoslovne študijske programe. V študijskem letu 2010/11 so vse tri pedagoške fakultete izmed kandidatov, katerih prva želja je bila študij razrednega pouka, vpisale 77 % prijavljenih kandidatov, izmed kandidatov, ki so se želeli vpisati na predšolsko vzgojo, pa 39 % prijavljenih. Velika selekcija je tudi za študij psihologije (izvajata ga Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani in Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru; vpisali sta 50 % prijavljenih kandidatov), socialne pedagogike (vpisanih je 48 % prijavljenih kandidatov) ter specialne in rehabilitacijske pedagogike (vpisanih je 63 % prijavljenih kandidatov).

Med kriteriji, ki jih različne države uporabljajo ob omejitvi vpisa,²⁶ so najpogosteje rezultati maturitetnih preizkusov oz. eksternega preverjanja znanja ob zaključku srednje šole (npr. Poljska, Romunija, Rusija), ocene iz različnih predmetov (npr. Estonija, Norveška), sprejemni izpiti (npr. Hrvaška, Češka); v nekaterih državah (npr. Estonija, Romunija, Finska) izvajajo tudi sprejemne intervjuje, s katerimi ugotavljajo motivacijo kandidatov za pedagoški poklic, njihove komunikacijske zmožnosti ...

V Sloveniji so splošni vstopni pogoji za študijske programe, ki so namenjeni izobraževanju strokovnih delavcev, določeni z Zakonom o visokem šolstvu (2006). Bodoči študenti morajo zaključiti splošno srednjo šolo in opraviti splošno maturo. V študij po univerzitetnem študijskem programu na posameznem strokovnem področju se lahko vpiše tudi, kdor je opravil poklicno maturo po ustreznem programu za pridobitev srednje

strokovne izobrazbe z istega strokovnega področja ter izpit iz enega od predmetov splošne mature. Ustrezní program za pridobitev srednje strokovne izobrazbe ter predmet mature se določita s študijskim programom.

Vstopni pogoji za študij predšolske vzgoje, ki je visokošolski strokovni program, so splošna matura ali poklicna matura po zaključeni štiriletni srednji šoli s področja predšolske vzgoje ali zdravstvene nege.

Selekcijske kriterije ob omejitvi vpisa določi posamezni študijski program: običajno je selekcija narejena na osnovi srednješolskih ocen in uspeha na splošni oz. poklicni maturi.

Predlagane rešitve na področju vstopnih pogojev

- a) Čeprav imajo posamezni visokošolski zavodi oz. študijski programi možnost vpisati tudi kandidate, ki so opravili poklicno maturo po ustreznem programu za pridobitev srednje strokovne izobrazbe z istega strokovnega področja ter izpit iz enega od predmetov splošne mature, predlagamo, da se za vpis na študijske programe, ki so namenjeni bodočim učiteljem in šolskim svetovalnim delavcem, kot vstopni pogoj predpiše zaključena splošna srednja šola in opravljena splošna matura. Kandidate s poklicno maturo in z opravljenim dodatnim predmetom iz splošne mature, je mogoče vpisati le iz vsebinsko sorodnih srednješolskih programov, v katerih so dijaki pridobili ustrezno znanje, ki ga potrebujejo za nadaljnji študij. Vstopni pogoj za študij predšolske vzgoje je splošna matura ali poklicna matura po zaključeni štiriletni srednji šoli s področja predšolske vzgoje ali zdravstvene nege.
- b) V primeru omejitve vpisa se kot selekcijski kriterij uporabi kombinacija dosežka na maturi in zaključenih ocen zadnjih dveh letnikov srednje šole. V prihodnje bi kazalo razmisliti o možnosti, da bi se na tistih študijskih programih, kjer je interes kandidatov velik, upoštevali tudi kriteriji, ki so povezani z izkazanimi izkušnjami na področju dela z ljudmi (npr. prostovoljno delo, komunikacijske spretnosti, tutorstvo ...).
- c) Ministrstvo za šolstvo in šport naj še naprej spremlja in analizira potrebe po posameznih profilih v vzgojno –izobraževalnih inštitucijah. V primeru pomanjkanja diplomantov posameznih študijskih programov mora vpis na te študijske programe spodbujati tudi s sistemom kadrovskih štipendij. Pristojno ministrstvo naj analizo potreb po posameznih profilih v vzgojno–izobraževalnih inštitucijah posreduje visokošolskim zavodom, da bodo lahko optimalno načrtovali število razpisnih mest za posamezne študijske programe.

5.1.2 TRAJANJE ŠTUDIJA

Izobraževanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju lahko poteka na različne načine (npr. vzporedni in zaporedni model), običajno pa vključuje vsebine posameznega predmetnega področja ali več področij, za poučevanje katerih se študenti usposablajo, in splošni pedagoški del, ki vključuje tako teoretična kot praktična znanja, potrebna za opravljanje pedagoškega poklica. Glede na to, kako sta ti komponenti vključeni v študijski program, ločimo dva modela izobraževanja. Če študenti pridobivajo znanje s pedagoškega področja istočasno kot znanje s predmetnega področja, govorimo o vzporednem modelu izobraževanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (takšen model poznajo npr. na Nizozemskem, Poljskem, v Romuniji, običajno tudi na Švedskem), če pa je študijski program zasnovan tako, da študenti najprej usvojijo znanje s predmetnega področja, kasneje pa znanje s pedagoškega področja, govorimo o zaporednem modelu izobraževanja strokovnih delavcev (takšen model poznajo npr. v Franciji). V večini držav se je možno usposobiti za poučevanje tako po vzporednem kot po zaporednem modelu (poleg Slovenije ima oba modela tudi Finska, Estonija, Češka, Norveška, Hrvaška).²⁷ V nekaterih državah se model poučevanja strokovnih delavcev razlikuje glede na študijski program, npr. na Hrvaškem se vzgojitelji in učitelji razrednega pouka izobražujejo po vzporednem modelu, predmetni učitelji pa običajno po zaporednem modelu.

Tudi v Sloveniji poznamo oba modela izobraževanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Kvalifikacijo za poučevanje je mogoče dobiti:

- a) z uspešnim zaključkom visokošolskega študijskega programa, ki je namenjen poučevanju enega ali dveh predmetov, in s pridobitvijo strokovnega naslova profesor enega ali dveh predmetov (vzporedni model izobraževanja učiteljev) ali
- b) z uspešnim zaključkom visokošolskega študijskega programa, v katerem študenti usvojijo potrebna znanja o določenem predmetnem področju, v času študija pa ne usvojijo potrebnega pedagoškega znanja. Po zaključku študija mora takšen diplomant zaključiti še enoletno pedagoško-andragoško izobraževanje, ki je ovrednoteno s 60 kreditnimi točkami (zaporedni model).²⁸

Trajanje izobraževanja učiteljev je v nekaterih državah odvisno tudi od ravni šolskega sistema, na kateri naj bi učitelji poučevali. Običajno je izobraževanje učiteljev organizirano na univerzitetni ravni, v nekaterih državah pa je zlasti izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev osnovnih šol organizirano na neuniverzitetnem področju, npr. v inštitutih in politehnikah.²⁹

Za izobraževanje srednješolskih učiteljev je značilno, da v vseh državah EU poteka na univerzitetni ravni in da traja vsaj 5 let (npr. v Franciji, Italiji, Avstriji, na Finskem, Nizozemskem, Madžarskem, Poljskem, Portugalskem, v Sloveniji, Angliji, Luksemburgu, na Slovaškem, Češkem, Malti v Nemčiji in Estoniji). Manj kot 5 let traja le v Bolgariji, Grčiji, na Irskem in Cipru, v Latviji, Litvi, Romuniji, na Švedskem, v Španiji in francoskem delu Belgije.

Za izobraževanje učiteljev nižjih srednjih šol (tj. višji razredi naše devetletne osnovne šole) je značilno, da v vseh državah EU poteka na terciarni ravni, v večini držav se zaključijo s pridobitvijo univerzitetne stopnje izobrazbe (izjemi sta Belgija in Avstrija za določene študijske programe), v 12 državah EU traja 5 let (Nemčija, Estonija, Francija, Italija, Luksemburg, Avstrija, Poljska, Portugalska, Slovenija, Slovaška, Finska, Anglija), v ostalih pa manj (npr. Bolgarija, Češka, Danska, Španija, Grčija ...).

Za izobraževanje osnovnošolskih učiteljev je značilno, da v večini držav EU poteka na univerzitetni ravni (razen v Belgiji, Luksemburgu, Avstriji in Romuniji) in traja 4 leta (Bolgarija, Češka, Danska, Grčija, Irska, Italija, Ciper, Litva, Latvija, Madžarska, Malta, Nizozemska, Portugalska, Slovaška in Romunija). V nekaterih državah EU traja 5 let (Nemčija, Estonija, Francija, Poljska, Finska, Slovenija in Anglija), v nekaterih pa 3 leta (Belgija, Španija, Avstrija, Švedska in Luksemburg).

Posebnost slovenske šole je svetovalna služba.³⁰ Šolsko svetovalno delo, kot posebna oblika pomoči učencem in šoli se je v Sloveniji pričelo razvijati v 2. polovici 60. let prejšnjega stoletja, če štejemo za začetek uvajanja obdobje, ko so se pričeli, zaradi nujenja pomoči učencem in staršem, sistematično zaposlovati posamezni svetovalni strokovnjaki (psihologi, socialni delavci in pedagogi) in ko so bili postavljeni temelji današnjega koncepta svetovalnega dela.³¹ Leta 1999 so bile na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje potrjene Programske smernice za delo svetovalne službe, ki so nastale na podlagi projekta Koncept svetovalnega dela v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah.³² Smernice so oblikovane ločeno za vsak podsystem – vrtec, osnovno šolo in srednje izobraževanje, vendar pa imajo splošna izhodišča enaka za vse podsysteme. V Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanje (2007) je opredeljeno, da v javnem vrtcu in šoli svetovalna služba svetuje otrokom, učencem, vajencem, dijakom, učiteljem in staršem; sodeluje z vzgojitelji, učitelji in vodstvom šole pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji razvoja vrtca oziroma šole in opravljanju vzgojno-izobraževalnega dela ter opravlja poklicno svetovanje. Pri opravljanju poklicnega svetovanja se povezuje z Republiškim

zavodom za zaposlovanje. Svetovalna služba sodeluje pri pripravi in izvedbi individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami. V Programskih smernicah svetovalne službe (2008) so opredeljene osnovne vrste dejavnosti svetovalne službe: dejavnosti pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije.

Iz mednarodnih primerjav je razvidno,³³ da imajo le redke države šolske svetovalne delavce zaposlene na šoli (identično ureditev kot Slovenija ima še Hrvaška). Večina držav za svetovalno delo najame strokovnjake, zaposlene v strokovnih centrih (npr. vzgojne, pedagoško-psihološke ali mentalno-higienske posvetovalnice, svetovalni centri itd.), ki so najpogosteje organizirani lokalno oz. v večjih mestih in so zadolženi za več šol. Tako je npr. na Švedskem vsaka občina zadolžena, da organizira svetovalno pomoč. Obstajajo regionalni centri, v katerih so zaposleni svetovalci, ki nudijo pomoč šolam. Če so javne organizacije preveč zasedene, lahko ravnatelj poišče pomoč v privatnih organizacijah. Podobno ureditev imajo tudi na Norveškem (v regionalnih centrih so zaposleni psihologi, socialni delavci in specialni pedagogi), v Avstriji (organizirano obliko pomoči predstavljajo t. i. »šolske psihološke službe«, ki so javne in organizirane v vseh glavnih mestih okrajev; v njih so zaposleni izključno psihologi, ki s svojo dejavnostjo pokrivajo vrtce, osnovne šole in srednje ter višje poklicne in splošne šole), Belgiji (strokovnjaki v psihološko-medicinskih-socialnih centrih nudijo šolam pomoč s poklicnega, zdravstvenega in socialnega področja), Franciji (strokovnjaki iz informacijsko-usmerjevalnih centrov sodelujejo na timskih posvetih o učencih), Nemčiji (šolsko svetovalno delo opravljajo predvsem socialni delavci, ki so zaposleni v državnih ustanovah), Estoniji (ustanavljajo regionalne centre za učence z učnimi težavami, v katerih so zaposleni psihologi, logopedi in socialni pedagogi, ki delajo s starši, učenci in učitelji in jim svetujejo oz. nudijo specialno pomoč), na Poljskem (svetovalna pomoč je organizirana v Nacionalnem inštitutu za izobraževanje učiteljev in v regionalnih centrih, ki nudijo psihološko in pedagoško podporo ter poklicno svetovanje). V nekaterih državah (npr. Švedska, Norveška, Estonija, Poljska, Združeno kraljestvo) se v zadnjem času pojavlja ideja, da bi šolske svetovalne delavce začeli zaposlovati na šolah.

V nekaterih državah so šolski svetovalni delavci zaposleni le v večjih šolah (npr. na Poljskem, če ima šola več kot 2000 učencev, v Romuniji, če ima šola več kot 800 učencev, v Rusiji so psihologi zaposleni na srednjih šolah), ponekod pa šolsko svetovalno delo opravljajo učitelji, ki so si pridobili dodatno kvalifikacijo in svetovalno dejavnost opravljajo v okviru svoje delovne obveznosti (npr. na Slovaškem se učitelji lahko usposobijo za vzgojne svetovalce, svetovalno delo lahko opravljajo tudi učitelji v

Nemčiji, v Avstriji je večina učiteljev vključena v svetovalno delo, pridobiti si morajo dodatne kvalifikacije s področja kariernega svetovanja in šolskega svetovanja). Tudi v Združenem kraljestvu svetovalci prihajajo z različnih področij in imajo različne poklice (poučevanje, socialno delo, bolniška nega). Britansko združenje za svetovanje in psihoterapijo priporoča, da naj bi svetovalni delavec zaključil tečaj, ki traja 3 leta (uvodno leto, ki je namenjeno pridobivanju teoretičnega znanja, in dve leti usposabljanja v praksi, ki vključuje tudi supervizijo).

Izobrazba kadrov, ki v različnih državah opravljajo šolsko svetovalno delo, je torej dokaj različna. Za kakovostno opravljanje šolskega svetovalnega dela je pomembno, da je šolska svetovalna služba organizirana na šoli in da je šolski svetovalni delavec sestavni del šolskega kolektiva. Tudi v raziskavi, ki smo jo opravili v področni strokovni skupini za izobraževanje pedagoških delavcev in njihov profesionalni razvoj,³⁴ se je pokazalo, da večina anketiranih strokovnih delavcev meni, naj bo šolska svetovalna služba integralni del vsake šole (tako je odgovorilo kar 95,7 % učiteljev in 95,1 % ravnateljev). Naj ima več šol skupno svetovalno službo, meni 3,1 % učiteljev in trije ravnatelji. Skoraj tri četrtine anketiranih učiteljev (73,1 %) so ocenile svoje sodelovanje s šolsko svetovalno službo kot zelo dobro ali dobro (enako oceno je podalo kar 92,7 % ravnateljev), približno petina učiteljev (21,2 %) je sodelovanje ocenila kot srednje dobro (enako oceno je podalo 6,1 % ravnateljev), da je sodelovanje s šolsko svetovalno službo slabo ali zelo slabo, pa je odgovorilo 5,8 % učiteljev in en ravnatelj.

V nadaljevanju navajamo trenutno zahtevano izobrazbo za vzgojitelje, učitelje in šolske svetovalne delavce v šolah,³⁵ strokovne delavce v domu za učence in dijaškem domu, strokovne delavce v šolah in zavodih za izvajanje programov vzgoje in izobraževanja za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami ter zahtevano izobrazbo za ravnatelje v Sloveniji.³⁶

Vzgojitelji predšolskih otrok morajo zaključiti triletni visokošolski strokovni program predšolske vzgoje. Zakonodaja delo v vrtcu omogoča tudi diplomantom drugih področij, ki so si pridobili ustrezna znanja. Vzgojitelj predšolskih otrok je lahko tudi, kdor je končal: univerzitetni študijski program in si pridobil strokovni naslov profesor, univerzitetni študijski program s področja izobraževanja, umetnosti, humanističnih ved in družboslovja ali visokošolski strokovni oz. univerzitetni študijski program iz socialnega dela in je opravil študijski program za izpopolnjevanje iz predšolske vzgoje. Diplomantom zgoraj navedenih univerzitetnih študijskih programov, ki so si pridobili najmanj srednjo strokovno izobrazbo iz predšolske vzgoje, ni treba opravljati študijskega programa za izpopolnjevanje iz predšolske vzgoje.

Pomočnik vzgojitelja je lahko, kdor je končal izobraževalni program srednjega strokovnega izobraževanja iz predšolske vzgoje ali kdor je zaključil četrti letnik gimnazije in opravil izobraževalni program poklicnega tečaja predšolska vzgoja.

Osnovnošolski učitelji morajo zaključiti štiriletni univerzitetni študijski program in pridobiti naslov profesor razrednega pouka ali profesor enega ali dveh predmetov.

Srednješolski učitelj mora zaključiti štiriletni univerzitetni študijski program in pridobiti naslov profesor enega ali dveh predmetov. Učitelj je lahko tudi tisti, ki je zaključil univerzitetni študijski program nepedagoške smeri in si je pridobil pedagoško izobrazbo v posebnem programu izpolnjevanja, ovrednotenem s 60 KT.

Šolski svetovalni delavec v vrtcu, osnovni šoli, izobraževalnih programih gimnazije, nižjem in srednjem poklicnem izobraževanju, tehniškem in drugem strokovnem izobraževanju ter poklicno tehniškem izobraževanju je lahko, kdor je zaključil štiriletni univerzitetni študijski program na področju: psihologije, pedagogike, socialne pedagogike, specialne in rehabilitacijske pedagogike oz. visokošolski ali univerzitetni študijski program iz socialnega dela.

Strokovni delavci v javnem domu za učence in dijaškem domu so: vzgojitelj, svetovalni delavec, knjižničar in drugi strokovni delavci. Vzgojitelj, knjižničar in svetovalni delavec morajo imeti visokošolsko izobrazbo ustrezni smeri in pedagoško-andragoško izobrazbo. Drugi strokovni delavci morajo imeti visokošolsko izobrazbo ustrezne smeri.

Strokovni delavci v šolah in zavodih za izvajanje programov vzgoje in izobraževanja za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami so učitelji, vzgojitelji, svetovalni delavci, knjižničarji in drugi strokovni delavci. Učitelj in vzgojitelj morata imeti izobrazbo, predpisano za učitelje oz. vzgojitelje šol in specialno pedagoško izobrazbo. Svetovalni delavci morajo imeti visokošolsko izobrazbo ustrezne smeri in pedagoško oz. pedagoško-andragoško izobrazbo, drugi strokovni delavci pa visokošolsko izobrazbo ustrezne smeri. Knjižničar mora imeti visokošolsko izobrazbo ustrezne smeri in pedagoško– andragoško izobrazbo.

Za ravnatelja javnega vrtca je lahko imenovan, kdor izpolnjuje pogoje za vzgojitelja ali svetovalnega delavca, ima najmanj pet let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju, ima naziv svetnik ali svetovalec oziroma

najmanj pet let naziv mentor in opravljen ravnateljski izpit. Za ravnatelja javne šole, javnega zavoda za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, doma za učence in dijaškega doma je lahko imenovan, kdor ima najmanj visokošolsko izobrazbo ter izpolnjuje druge pogoje za učitelja, vzgojitelja ali za svetovalnega delavca na inštituciji, na kateri bo opravljal funkcijo ravnatelja, ima najmanj pet let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju, ima naziv svetnik ali svetovalc oziroma najmanj pet let naziv mentor in opravljen ravnateljski izpit.

Generacije študentov, ki so vključene v bolonjske študijske programe, bodo za vstop v pedagoški poklic (učitelj, šolski svetovalni delavec) morale zaključiti drugostopenjski študijski program in doseči magistrsko stopnjo (300 KT). Vzgojitelji predšolskih otrok bodo morali zaključiti prvo stopnjo visokošolskega strokovnega programa (180 KT).

Predlagane rešitve na področju trajanja študija, šolske svetovalne službe in ravnateljstva

- a) Izobraževanje učiteljev, šolskih svetovalnih delavcev in knjižničarjev v šoli, domu za učence, dijaškem domu in šoli ali zavodu za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, organizatorjev in svetovalnih delavcev na področju izobraževanja odraslih ter izobraževanje vzgojiteljev v domu za učence in dijaškem domu je organizirano na univerzitetni ravni. Izobraževanje vzgojiteljev predšolskih otrok še naprej poteka v okviru visokošolskega strokovnega študijskega programa.³⁷
- b) Izobraževanje osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev, šolskih svetovalnih delavcev,³⁸ knjižničarjev in vzgojiteljev v domu za učence ter dijaškem domu ter organizatorjev in svetovalnih delavcev na področju izobraževanja odraslih traja 5 let (zaključiti je treba 2. stopnjo bolonjskega študija), za opravljanje dela vzgojitelja predšolskih otrok je treba zaključiti 1. stopnjo bolonjskega študija (3 leta). Učitelji in vzgojitelji šol in zavodov za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami morajo imeti izobrazbo, predpisano za učitelje oz. vzgojitelje šol in specialno pedagoško izobrazbo oz. socialno-pedagoško izobrazbo.³⁹
- c) Zaradi posebnosti posameznih študijskih programov predlagamo, da ohranimo vzporedni in zaporedni model izobraževanja učiteljev.
- č) Študijski programi, ki izobražujejo bodoče vzgojitelje in učitelje, morajo imeti vsaj 60 KT vsebin temeljnih pedagoških predmetov (npr. pedagogika, didaktika, specialna didaktika, teorija vzgoje, andragogika, sociologija vzgoje, filozofija edukacije, pedagoška

- metodologija, razvojna in pedagoška psihologija, antropologija, praktično pedagoško usposabljanje ipd.).
- d) Oblikovati je potrebno specifične kriterije za akreditacijo in evalvacijo pedagoških študijskih programov. Poleg splošnih meril in postopkov, po katerih naj poteka akreditacija vseh visokošolskih zavodov in študijskih programov, morajo obstajati tudi posebna merila in postopki za akreditacijo 'pedagoških' študijskih programov.
 - e) Normativ za svetovalnega delavca v vrtcu naj se s 30 oddelkov zmanjša na 20 vrtčevskih oddelkov na enega svetovalnega delavca. Normativ za svetovalnega delavca v šoli ostane nespremenjen.
 - f) Svetovalno delo opravljajo pedagogi, psihologi, specialni in rehabilitacijski pedagogi, socialni pedagogi in socialni delavci. Svetovalna služba ostane integralni del vsake vzgojno-izobraževalne inštitucije (vrtca, šole oz. ustanove za izobraževanje odraslih...).
 - g) Ravnatelj javnega vrtca, šole, javnega zavoda za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, doma za učence in dijaškega doma, javnega zavoda za izobraževanje odraslih lahko postane, kdor izpolnjuje pogoje za vzgojitelja, učitelja ali svetovalnega delavca v inštituciji, v kateri bo opravljal funkcijo ravnatelja, ima najmanj pet let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju, ima predpisani strokovni naziv (najmanj pet let prvi strokovni naziv ali katerega izmed višjih strokovnih nazivov) in opravljen ravnateljski izpit.

5.1.3 PRAKTIČNO USPOSABLJANJE BODOČIH STROKOVNIH DELAVCEV V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

V zadnjih letih je bilo praktično usposabljanje bodočih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju izpostavljeno kot pomemben dejavnik v njihovem začetnem izobraževanju.⁴⁰ Evropska komisija v dokumentu *Improving the Quality of Teacher Education* (2007) izpostavlja potrebo po tem, da morajo bodoči strokovni delavci v času študija pridobiti ustrezne praktične izkušnje v šoli oz. razredu. Kakovostni študijski programi za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju temeljijo na uravnoteženi kombinaciji akademsko-raziskovalnih in praktičnih izkušenj. Praktično usposabljanje lahko poteka na različne načine: študent opazuje mentorja pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela (t. i. opazovalna praksa), študent sodeluje z mentorjem pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela, samostojna izpeljava naloge oz. učne ure pod vodstvom mentorja, strnjena praksa, v okviru katere študent daljše obdobje dela samostojno.

V različnih državah praktično usposabljanje bodočih strokovnih delavcev zavzema različen delež študijskega programa.⁴¹ Tako je npr. na Madžarskem praktičnemu usposabljanju bodočih osnovnošolskih učiteljev namenjenih 15–20 % študijskega programa, od tega je 8–10 tednov strnjene prakse. V Litvi in na Finskem je praktičnemu usposabljanju namenjenih vsaj 20 KT, na Švedskem 30 KT, na Malti bodoči učitelji vsako študijsko leto opravijo 6 tednov prakse na šoli, na Portugalskem imajo bodoči razredni učitelji od 50–70 KT prakse, bodoči učitelji posameznih predmetov pa od 5 do 50 KT prakse. V Romuniji praktično usposabljanje poteka dva semestra v času dodiplomskega študija (3 ure tedensko) in en semester v času magistrskega študija (4 ure na teden). Na Cipru je praktičnemu usposabljanju namenjenih 26 KT, na Danskem praktično usposabljanje poteka vsaj 3 tedne, na Norveškem najmanj 20 tednov, v Rusiji v času dodiplomskega študija 4–5 tednov, v času magistrskega študija pa 5–8 tednov, na Poljskem morajo študenti, ki želijo poučevati dva predmeta, v petih letih opraviti 210 ur prakse, če želijo poučevati en predmet, pa 150 ur prakse, v Belgiji (francoski del) so študenti na praksi vsaj 600 ur, v 1. letniku praktično usposabljanje poteka predvsem z opazovanjem, v 2. in 3. letniku pa študenti že samostojno izvajajo pedagoški proces. Na Nizozemskem praktično usposabljanje predstavlja četrtno študijskega programa; v prvih dveh letnikih so študenti v šoli en dan v tednu, v 3. letniku en dan in pol, v 4. letniku pa 3 dni v tednu čez celo šolsko leto ali pa cel teden polovico šolskega leta. V Estoniji so precejšnje razlike glede praktičnega usposabljanja razrednih učiteljev in predmetnih učiteljev: razredni učitelji imajo prakso skozi vseh 5 let študija (30 KT), predmetni učitelji pa imajo prakso v zadnjih dveh letnikih študija (skupaj vsaj 10 tednov). Tudi na Češkem imajo več praktičnega usposabljanja razredni učitelji (10–15 % študijskega programa) kot predmetni učitelji oz. učitelji srednjih šol (4–12 % študijskega programa). Na Hrvaškem so študenti na praksi od 40 do 60 dni.

Iz podatkov Eurydice je razvidno,⁴² da je delež praktičnega usposabljanja za učitelje srednjih šol relativno nizek. Ne glede na to, ali poteka izobraževanje učiteljev po vzporednem ali zaporednem modelu, je delež praktičnega usposabljanja običajno pod 30 %, razen v Italiji, Latviji, Luksemburgu, Madžarski, Malti in na Švedskem. V večini držav je praktičnemu usposabljanju namenjenih od 11 do 30 % časa. Danska in Španija praktičnemu usposabljanju namenita manj kot 10 % časa.

Tudi v Sloveniji je praktično usposabljanje bodočih strokovnih delavcev v različnih študijskih programih in v različnih institucijah različno urejeno. Študenti nekaterih študijskih programov (npr. programov, ki jih

izvaja Filozofska fakulteta UL, in dvopredmetnih naravoslovnih programov na pedagoških fakultetah) imajo v času svojega študija le 2 tedna strnjene pedagoške prakse, študenti razrednega pouka pa imajo praktično pedagoško usposabljanje razvrščeno v vse štiri letnike študija. Aktivna vključenost študentov v vzgojno-izobraževalno delo in obseg samostojnega dela se iz letnika v letnik večata. V okviru praktičnega pedagoškega usposabljanja učiteljev razrednega pouka največji delež zavzema pedagoška praksa.⁴³ V štiriletnem študiju imajo študenti razrednega pouka deset tednov pedagoške prakse.⁴⁴

V prenovljenih bolonjskih študijskih programih je praksa v šoli obvezen sestavni del usposabljanja in mora biti ovrednotena z najmanj 15 KT. Da bi praksa omogočila doseganje postavljenih in predvidenih kompetenc, je pomembno oblikovati ustrezne sistemske in organizacijske predpostavke, tako z vsebinskega kot organizacijskega vidika prakse.⁴⁵ Cilji praktičnega usposabljanja so: poglobljeno spoznavanje poklicnih vlog strokovnih delavcev, spoznavanje samega sebe – lastne primernosti za opravljanje tega poklica, razvijanje temeljnih poklicnih spretnosti načrtovanja, vodenja in kritičnega analiziranja vzgojno izobraževalnega procesa in drugih dejavnosti. Študenti se v okviru praktičnega usposabljanja seznanijo z delovanjem institucije, vlogo vodstva, s pomenom zbornične in razredne klime, sodelovanjem med učitelji, med učitelji in vodstvom, šolsko svetovalno službo, med šolo in starši ... ter se navajajo na kritično analiziranje lastnega ravnanja in širšega konteksta učiteljevega profesionalnega ravnanja ter dejavnikov njegovega razvoja.

V okviru empirične raziskave, ki smo jo za potrebe nastajanja Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji pripravili v področni strokovni skupini za izobraževanje pedagoških delavcev in njihov profesionalni razvoj, smo anketirancem postavili tudi nekaj vprašanj o praktičnem usposabljanju bodočih strokovnih delavcev. Kar tri četrtine anketiranih učiteljev (74,4 %) in še več ravnateljev (85,2 %) je ocenilo, da imajo strokovni delavci v času svojega študija premalo pedagoške prakse. Le slaba petina učiteljev (16,3 %) in desetina ravnateljev (9,9 %) sta bili mnenja, da imajo strokovni delavci v času svojega študija dovolj pedagoške prakse.

Ugotavljali smo tudi, koliko strokovnih delavcev je pripravljenih delati s študenti na pedagoški praksi. Dobre tri četrtine učiteljev (76,5 %) je odgovorilo, da so pripravljeni delati s študenti fakultet, ki bi prihajali na pedagoško prakso v njihovo šolo oz. prevzeti mentorstvo; desetina učiteljev (10,7 %) ni pripravljena delati s študenti na praksi, dobra desetina

učiteljev (12,8 %) pa je glede tega neopredeljena. Skoraj polovica učiteljev (44,9 %), ki je pripravljena prevzeti mentorstvo študentom na pedagoški praksi, je to pripravljena storiti vedno (brez posebnih zahtev), dobra tretjina učiteljev (35,2 %) bi bila pripravljena postati mentor študentu na pedagoški praksi, če bi bilo mentorstvo dodatno plačano, tretjina učiteljev (33,1 %) bi to bila pripravljena postati, če bi ji takšno delo dajalo možnost napredovanja na delovnem mestu, četrtnina učiteljev (25,7 %) bi bila pripravljena prevzeti mentorstvo, če bi bila zaradi tega dela razbremenjena drugih obveznosti, slaba petina učiteljev (17,8 %) bi bila pripravljena postati mentor študentu na pedagoški praksi, če bi le-ta pomagal pri delu, manj kot desetina učiteljev (8,4 %) je odgovorila, da so pripravljene postati mentorji študentu na pedagoški praksi, če bi vodstvo šole zahtevalo, da dela s študenti.

Rešitve na področju praktičnega usposabljanja strokovnih delavcev

- a) V vseh študijskih programih, ki so namenjeni bodočim strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju, mora biti vsaj 15 KT namenjenih praktičnemu usposabljanju (ki poteka v različnih oblikah, npr. strnjeno, integrirano ...). Praktično usposabljanje mora biti logično strukturirano, študent mora postopoma prevzemati zahtevnejše naloge (od opazovanja, hospitacij do samostojnega izvajanja delovnih nalog).
- b) V vzporednih modelih izobraževanja učiteljev in vzgojiteljev naj bo praktično usposabljanje (integrirana ali strnjena praksa) razvrščeno v vse letnike študijskega programa.
- c) Za izvajanje praktičnega usposabljanja naj fakultete, ki izobražujejo bodoče strokovne delavce, vzpostavijo mrežo stalnih partnerskih inštitucij. Visokošolski učitelji in sodelavci ter mentorji iz partnerskih inštitucij oblikujejo program praktičnega usposabljanja študentov. Za kakovostno izpeljavo praktičnega usposabljanja je pomembno, da ima praksa jasno oblikovane cilje, da je natančno načrtovana in evalvirana (tudi analiza poteka prakse naj poteka v sodelovanju s partnerskimi inštitucijami).

Rešitve na področju mentorstva

- a) Praktično usposabljanje študentov v vzgojno- izobraževalnih inštitucijah (strnjena in integrirana praksa) mora potekati pod strokovnim vodstvom mentorja (učitelja, vzgojitelja ali svetovalnega delavca), ki si pridobi licenco mentorja⁴⁶ (program stalnega strokovnega spopolnjevanja v obsegu vsaj 3 KT; vsem učiteljem, svetovalnim delavcem oz. vzgojiteljem, ki so bili tovrstnega

usposabljanja že deležni, se že opravljeni delež izobraževanja prizna). Licenca mentorja je trajna. Strokovni delavci, ki si pridobijo naziv mentor, morajo stalno sodelovati z visokošolskimi zavodi pri izvajanju praktičnega usposabljanja študentov in se na tem področju izpopolnjevati v okviru nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.

- b) Delo mentorjev in partnerskih inštitucij je treba sistemsko urediti in s tem ustrezno strokovno in finančno ovrednotiti.

5.2 Obdobje uvajanja strokovnih delavcev v poklic in strokovni izpit

5.2.1 POMEN UVAJANJA STROKOVNIH DELAVCEV V POKLIC

Začetek poklicnega delovanja strokovnih delavcev predstavlja pomembno obdobje z dolgoročnim vplivom na profesionalni razvoj strokovnih delavcev, njihovo poklicno učinkovitost, poklicno zadovoljstvo oz. dolžino njihove poklicne kariere. Na specifičnost tega obdobja opozarjajo že poimenovanja, ki jih v strokovni literaturi zasledimo za to obdobje kot šok realnosti, faza preživetja, faza vstopanja.⁴⁷ Pedagoški poklic zahteva visoko profesionalna znanja in strokovno avtonomno odločanje in presojanje strokovnega delavca. Za razvijanje kompleksnih profesionalnih spretnosti je zato nujna postopnost in ustrezna sistemsko urejena povezava med začetnim usposabljanjem, vstopanjem v poklic in nadaljnjimi fazami poklicnega delovanja. V Zeleni knjigi o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001, str. 35) je izpostavljeno, da predstavlja sistematično in usklajeno uvajanje začetnikov v poklicno kulturo šole v sedanjem sistemu izobraževanja strokovnih delavcev nekakšno slepo pego ter da se mnogi pozitivni učinki, ki so bili doseženi v času študija in pripravi na pedagoški poklic, z začetkom poklicnega delovanja izničijo. Vse to potrjuje potrebo po oblikovanju sistematičnega modela »kulture uvajanja« začetnikov v pedagoškem poklicu v vzgojno-izobraževalno delo. V širšem smislu se ta »kultura uvajanja« začetnikov začneja že z vstopom v proces poklicnega izobraževanja, v ožjem pomenu pa s prvo zaposlitvijo strokovnega delavca v vzgojno-izobraževalni organizaciji. Da bo to obdobje optimalno izkoriščeno za profesionalno učenje začetnika, je najprej pomembna ustrezna sistemska ureditev tega obdobja, ki omogoča mentorju, začetniku in ravnatelju ustrezno organizacijsko in vsebinsko izpeljavo tega procesa.

Obdobje uvajanja je pogosto poenostavljeno pojmovano kot administrativni proces vstopanja v institucijo in poklic, namesto da bi bil to natančno načrtovan in ciljno usmerjen proces podpore in profesionalnega razvoja začetnika.⁴⁸

Prvo obdobje poklicnega delovanja je zelo pomembno tudi zato, ker so v tej uvajalni fazi profesionalnega razvoja strokovni delavci še zlasti odprti za učenje in spreminjanje lastne pedagoške prakse ter širše profesionalno oblikovanje. Za kakovosten proces poklicnega učenja v obdobju uvajanja je ključnega pomena, da je začetnikom omogočen dostop do ustreznih virov pomoči, podpore in izobraževanja, da so spodbujeni k sistematičnemu povezovanju teorije in prakse, da imajo zmanjšan obseg delovne obveznosti, kar jim omogoča čas za refleksijo izkušenj in intenzivni proces učenja ter da imajo ustrezno podporo mentorjev in drugih sodelavcev.⁴⁹ Eden izmed najpomembnejših dejavnikov uvajanja je zagotovo mentor.⁵⁰ Za mentorja je pomembna ne le »ekspertnost« v vlogi učitelja, vzgojitelja oz. šolskega svetovalnega delavca, temveč tudi usposobljenost v vlogi mentorja. Poleg poznavanja pouka, procesov učenja, vzgojnega dela oz. svetovalnega dela, je pomembna kompetenca mentorja poznavanje značilnosti profesionalnega razvoja strokovnih delavcev in načinov spodbujanja njihovega profesionalnega razvoja. Domače in mednarodne raziskave potrjujejo, da mentorstvo predstavlja pomembno spodbudo tudi za profesionalno učenje mentorja,⁵¹ pa tudi priložnost za oblikovanje učeče se organizacije.

Po priporočilih ETUCE – European Trade Union Committee for Education (2008) je pomembno, da je mentor ustrezno usposobljen za opravljanje mentorstva, prav tako pa je pomembno, da je njegova vloga ustrezno sistemska urejena (obremenitev, financiranje ...).⁵²

Obdobje uvajanja ima več pomembnih ciljev: poleg tega, da začetnikom v pedagoškem poklicu nudi podporo na ožji strokovni (razvijanje strokovnih kompetenc), osebni in socialni ravni, prispeva tudi k njihovi kakovostnejši profesionalni usposobljenosti, prispeva k zmanjšanju izstopanja iz pedagoškega poklica, spodbuja izobraževalno kulturo v vzgojno-izobraževalnih inštitucijah ter omogoča in zagotavlja povratne informacije inštitucijam, ki usposablajo strokovne delavce.⁵³

V zadnjih letih je bilo na nivoju Evropske unije veliko pozornosti namenjene razvoju kakovostnih izobraževalnih programov za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju kot tudi ustvarjanju pogojev za učinkovite programe nadaljnega profesionalnega izobraževanja, manj pozornosti pa je bilo namenjene pripravi in uvajanju novih delavcev v pedagoški poklic. Pripravi predstavlja način sistematične podpore v procesu poklicnega učenja novih članov, ki vstopajo v poklic, zato naj bi bilo enoletno pripravništvo, ki vključuje sistematično vodenje in podpiranje pripravnika, pravica in dolžnost vsakega strokovnega delavca.⁵⁴

Pripravnništvo in uvajanje drugod

Iz pregleda EURYDICE⁵⁵ (glej preglednica 1) je razvidno, da večina evropskih držav (Belgija, Bolgarija, Češka, Danska, Grčija, Španija, Latvija, Litva, Madžarska, Malta, Poljska, Romunija, Slovaška, Finska, Švedska, Islandija, Lihtenštajn) na državni ravni nima sistemsko urejenega in organiziranega vstopa v pedagoški poklic/pripravnništva. V nekaterih državah (Estonija, Ciper) je pripravnništvo namenjeno strokovnim delavcem, ki so opravili začetno izobraževanje, pridobili ustrezno kvalifikacijo (stopnjo) in ustrezno licenco oz. dovoljenje za poučevanje – pravzaprav gre za uvajanje v pedagoški poklic. V nekaterih državah (Nemčija, Avstrija, Portugalska, Slovenija) je pripravnništvo namenjeno strokovnim delavcem, ki so pridobili zahtevano kvalifikacijo, vendar še nimajo licence za samostojno opravljanje poklica; v teh primerih se ti učitelji smatrajo kot »kandidati«, strokovni delavci »na preizkušnji« ali pripravniki in obdobje pripravnništva se lahko konča s formalnim ovrednotenjem njihove usposobljenosti za samostojno opravljanje poklica in odločitve za vstop v poklic. V nekaterih državah (Francija, Luksemburg) je pripravnništvo namenjeno strokovnim delavcem, ki še nimajo ustrezne izobrazbe in licence/dovoljenja za samostojno opravljanje poklica. V takih primerih postane razmejitev med začetnim / dodiplomskim izobraževanjem strokovnih delavcev in pripravništvom zabrisana.

Preglednica 1: Pripravnništvo za strokovne delavce na predšolski, osnovnošolski in srednješolski ravni izobraževanja (ISCED 1, 2, 3), 2008/09.

Država	Ne obstaja pripravnništvo na državni ravni	Pripravnništvo, namenjeno strokovnim delavcem, ki so kvalificirani in imajo licenco za opravljanje poklica	Pripravnništvo, namenjeno strokovnim delavcem, ki so kvalificirani, a nimajo licence za samostojno opravljanje poklica	Pripravnništvo, namenjeno strokovnim delavcem, ki še niso kvalificirani in nimajo licence za samostojno opravljanje poklica
Belgija	•			
Bolgarija	•			
Češka	•			
Danska	•			
Nemčija			•	
Estonija		•		
Grčija	•			
Španija	•			
Francija				•
Irska	(•)			

Italija	•			
Ciper		•		
Latvija	•			
Litva	•			
Luksemburg				•
Madžarska	•			
Malta	•			
Nizozemska	(•)			
Avstrija			•	
Poljska	•			
Portugalska			•	
Romunija	•			
Slovenija			•	
Slovaška	•			
Finska	•			
Švedska	•			
Velika Britanija			•	
Islandija	•			
Lihtenštajn	•			
Norveška	(•)			
Turčija			•	

(•) pilotski projekt

Dodatne opombe

Malta: Amandmaji k Zakonu o izobraževanju iz leta 2006 določajo, da morajo strokovni delavci, preden dobijo potrdilo in se stalno zaposlijo, pridobiti ustrezne izkušnje v praksi pod nadzorom mentorja v obdobju najmanj dveh šolskih let (polni delovnik) ali v ustreznem razmerju v primeru polovičnega delovnika po pridobitvi ustrezne izobrazbene stopnje. Ta del zakona o izobraževanju še ni veljaven.

Irski: Pripravnštvo je bilo vpeljano kot pilotski projekt.

Nizozemska: Študenti se v zadnjem letniku študija lahko zaposlijo za polovičen delovnik, če sklenejo pogodbo o usposabljanju in zaposlitvi za določen čas (ki ustreza največ petletnemu obdobju polnega delovnika), v primeru, da ima šola prosto delovno mesto. Pripravnika nadzoruje usposobljen učitelj in opravlja vse obveznosti, ki jih opravlja redno zaposleni učitelj.

Avstrija: Pripravnštvo je vezano le na učitelje, ki nameravajo poučevati v *allgemeinbildende höhere Schule*.

Slovenija: ZOFVI določa, da pripravništvo načeloma poteka vsaj šest mesecev in ne več kot 10 mesecev, vendar se ravnatelj šole lahko odloči, da se pripravništvo predčasno zaključi in kandidata stalno zaposli pred iztekom pripravništva.

Norveška: Pripravnštvo se ne izvaja sistematično.

Čeprav le nekaj držav ponuja skladno sistemsko organizirano

pripravnništvo, jih veliko nudi ali zahteva nekatere druge ukrepe za bodoče strokovne delavce, ki jim pomagajo prebroditi težave, s katerimi se srečujejo pri prvem vstopu v poklic in zmanjšujejo možnost za njihov predčasen odhod iz poklica. Leta 2006 je približno 20 držav bodočim strokovnim delavcem ponudilo formalno pomoč.⁵⁶ Kjer se izvajajo takšni podporni ukrepi za bodoče strokovne delavce v osnovni in srednji šoli, lahko vključujejo pomoč pri učnih pripravah in njihovi evalvaciji, srečevanje z mentorji in diskusijo o problemih, opazovanje razreda ali pa posebej zasnovano usposabljanje za učitelje začetnike. Mentor je navadno določen, da prevzame odgovornost za pomoč učitelju začetniku. Mentor je običajno izkušen učitelj, ki ima za seboj precejšnje število let delovne dobe in/ali ravnatelj šole. Za učitelje mentorje se ponuja dodatno izobraževanje (npr. Belgija, Francija, Švedska, Estonija, Škotska, Nemčija, Latvija) najpogosteje s strani institucij, ki izobražujejo strokovne delavce (kot npr. Švedska, Estonija, Škotska). Pričakuje se, da se strokovni delavci udeležijo določenih izobraževanj za vlogo mentorja. Nekatere države (npr. Češka) izpostavljajo, da gre za prostovoljno izobraževanje, ki ni sistematično.⁵⁷

Obdobje uvajanja traja različno, od desetih mesecev, najpogosteje eno leto (npr. Estonija, Litva, Slovaška,) ali dve leti (Nemčija).⁵⁸ V nekaterih državah začetniki opravljajo poklicne naloge v celoti, kot jih opravljajo izkušeni strokovni delavci in nimajo zmanjšane obveznosti (npr. Španija, Belgija, Slovaška), v drugih pa imajo zmanjšano obveznost (npr. Poljska, Anglija, Škotska), v večini držav dobijo tudi polno plačo (npr. Estonija, Španija, Belgija, Slovaška, Poljska, Anglija, Škotska).⁵⁹

Kjer obstaja formalno sistemsko urejena poskusna doba, je poleg pomoči začetnikom pri njihovem delu in procesu poklicnega učenja njen temeljni namen zagotoviti, da strokovni delavec, ki pridobi licenco za opravljanje poklica, obvlada poklicna znanja in spretnosti. V državah, kjer poizkusno obdobje obstaja, ima država preko ministrstva ali nacionalne agencije nad temi programi pogosto nadzor.⁶⁰

Pripravnništvo in strokovni izpit v Republiki Sloveniji

Zakon in drugi predpisi⁶¹ določajo, da morajo strokovni delavci v javnih vrtcih in šolah v Republiki Sloveniji biti ustrezno usposobljeni; da morajo imeti ustrezno izobrazbo in opravljen strokovni izpit. Predpisano usposobljenost si pridobijo s kombinacijo začetnega izobraževanja, praktičnega usposabljanja za samostojno delo ter z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem. Strokovni delavci v vrtcih in šolah, kjer poteka vzgojno-izobraževalno delo v jeziku narodne skupnosti oziroma

v dvojezičnih vrtcih in šolah, morajo obvladati tudi italijanski oziroma madžarski jezik.

Vzgojitelji, učitelji in šolski svetovalni delavci se praktično usposablja-jo za samostojno delo po pridobljeni diplomi v času pripravništva, ki ga opravljajo v vzgojno-izobraževalni instituciji. Strokovni izpit je sestavni del pripravništva in se opravlja med pripravništvom.

Za opravljanje pripravništva na pripravniškem mestu je od leta 1996 uvedena specifična oblika opravljanja pripravništva, podprta s finančno pomočjo države, z letom 2007 pa se je začelo izvajati tudi volontersko pripravništvo na področju vzgoje in izobraževanja. Tako ministrstvo, pristojno za šolstvo, najmanj enkrat na leto razpiše pripravniška mesta. V skladu s predpisi, ki urejajo delovna razmerja, pripravništvo ni obvezen institut, je pa idealen začetek kariere, ki pripravniku omogoča, da z diplo-mo pridobljeno znanje postopoma aplicira v konkretno delovno okolje.⁶²

Prispevanje pripravništva za strokovne delavce z višjo strokovno izobrazbo traja 8 mesecev, z visokošolsko izobrazbo pa 10 mesecev. V primeru posebno uspešnega dela pripravnika se lahko pripravništvo na obrazložen predlog mentorja skrajša do četrte pripravnike dobe. O skrajšanju pripravniške dobe odloča posebna komisija, ki jo za ta namen imenuje ravnatelj. Komisijo poleg ravnatelja sestavljata še mentor pripravnika in član pristojnega strokovnega aktiva vrtca ali šole.

Namen pripravništva⁶³ je usposobiti diplomante pedagoških študijskih programov, ki se prvič srečajo z delom v šoli ali vrtcu, za samostojno opravljanje dela, zato med naloge pripravnika sodi tudi samostojna priprava in izvedba najmanj 30 praktičnih nastopov v skupini oziroma oddelku, kjer opravlja delo mentor, kot tudi vključevanje pripravnika v neposredno vzgojno-izobraževalno delo, ki zajema samostojno delo, vendar pod vodstvom mentorja, pripravnik pa samostojno tudi pripravi in izvede preverjanje in ocenjevanje znanja. Naloge, ki jih pripravnik opravi samostojno, obsegajo v začetku najmanj dve uri tedensko, nato se obseg nalog povečuje, vendar tako, da skupni obseg samostojnega dela v času pripravništva ne presega polovice redne obremenitve.

Prispevanje pripravništva se lahko opravlja tudi, ne da bi vrtec oziroma šola sklenila pogodbo o zaposlitvi – prostovoljno ali volontersko pripravništvo. Pravice in obveznosti pripravnika volonterja izhajajo iz pogodbe o volonterskem opravljanju pripravništva. Volonterski pripravnik si preko statusa, ki si ga uredi sam (status brezposelne osebe, podiplomskega študenta, zaposlenega

izven vzgoje in izobraževanja in podobno) uredi tudi zdravstveno zavarovanje. Volonterski pripravnik je strokovni delavec, njegova neposredna delovna obveznost pa se določi s programom pripravništva. Delovna obveznost volonterskega pripravnika ne sme presegati obveznosti, ki bi jo imel, če bi imel sklenjeno pogodbo o zaposlitvi na pripravniškem mestu. Volonterskemu pripravniku mora biti zagotovljeno tudi varstvo pri delu, delodajalec ga je dolžan zavarovati za primer poškodbe pri delu in poklicne bolezni. Med opravljanjem pripravništva s sklenjenim delovnim razmerjem in opravljanjem volonterskega pripravništva ni vsebinskih razlik.

Naloge mentorja, ravnatelja in pripravnika

V času pripravništva ima pripravnik mentorja, ki ga izbere ravnatelj. Mentorja ravnatelj izbere izmed strokovnih delavcev, zaposlenih v vzgojno-izobraževalnem zavodu, ki opravljajo delo, za katero se pripravnik usposablja, in imajo na področju vzgoje in izobraževanja pridobljen naziv svetnik ali svetovalec oziroma najmanj tri leta naziv mentor.

Mentor pripravi program pripravništva, vodi, nadzoruje in ocenjuje pripravnikove aktivnosti ter svetuje in usmerja pripravnika z vidika vzgoje, poučevanja predmeta oziroma predmetnega področja, ki ga pripravnik opravlja, izdelava poročilo o poteku pripravnikovega usposabljanja in o njegovi usposobljenosti za samostojno opravljanje dela.⁶⁴ Ravnatelj vodi, nadzoruje in ocenjuje tiste pripravnikove aktivnosti, ki so osredotočene na delovanje vzgojno-izobraževalnega zavoda kot celote.⁶⁵

Med pripravništvom se pripravnik pripravlja na opravljanje strokovnega izpita za področje vzgoje in izobraževanja. Strokovni izpit morajo opraviti vsi strokovni delavci, saj je z zakonom določen pogoj za opravljanje vzgojno-izobraževalnega dela. Strokovni izpit opravlja tudi strokovni delavec, ki pripravništva nima opravljenega v skladu s pravilnikom, ki ureja pripravništvo na področju vzgoje in izobraževanja, je pa v vrtcu oziroma šoli opravljal vzgojno-izobraževalno delo najmanj šest mesecev in izpolnjuje z zakonom in drugimi predpisi določene pogoje o izobrazbi.

Strokovni izpit za področje vzgoje in izobraževanja je državni izpit pred državno izpitno komisijo za strokovne izpite na področju vzgoje in izobraževanja, ki jo imenuje minister, pristojen za šolstvo. Izpitno komisijo sestavljajo predsednik in ustrezno število izpraševalcev, ki so člani izpitne komisije.

Strokovni izpit

K strokovnemu izpitu lahko strokovni delavec pristopi, če:

- opravlja pripravništvo na področju vzgoje in izobraževanja oz. je

- opravljaj vzgojno-izobraževalno delo najmanj šest mesecev,
- ima ustrezno stopnjo in smer izobrazbe za opravljanje vzgojno-izobraževalnega dela,
- ima pet uspešno opravljenih praktičnih nastopov.

Tisti strokovni delavci, ki ne izvajajo neposrednega vzgojno-izobraževalnega dela (npr. svetovalni delavci, knjižničarji, organizatorji izobraževanja odraslih), ne opravljajo praktičnih nastopov, ampak izdelajo pisno nalogo (v obliki seminarske naloge), s katero se preveri usposobljenost strokovnega delavca za samostojno reševanje konkretnih problemov na strokovnem področju, za katero se strokovni delavec usposablja. Strokovni delavci vrtcev in šol z italijanskim učnim jezikom ter dvojezičnih vrtcev in šol se v prijavi odločijo, ali bodo strokovni izpit opravljali v slovenskem jeziku ali v jeziku narodne skupnosti. Strokovni delavci dvojezičnih vrtcev in šol v prijavi tudi navedejo, kateri učni jezik bodo opravljali na osnovni in kateri na višji ravni zahtevnosti.

Strokovni izpit vključuje:

- pisno nalogo, ki jo opravljajo svetovalni delavci, knjižničarji, organizatorji izobraževanja odraslih in drugi strokovni delavci, ki ne izvajajo neposrednega vzgojno-izobraževalnega dela,
- ustni del, ki ga opravljajo vsi strokovni delavci in vključuje:
- ustavno ureditev Republike Slovenije, ureditev institucije Evropske unije in njenega pravnega sistema ter predpise, ki urejajo človekove ter otrokove pravice in temeljne svoboščine,
- predpise, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja,
- slovenski knjižni jezik oziroma za strokovne delavce vrtcev in šol z italijanskim učnim jezikom ter dvojezičnih vrtcev in šol, del izpita v skladu s predpisi, ki urejajo posebne pravice italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja.

S pisno nalogo se preveri usposobljenost strokovnega delavca za samostojno reševanje konkretnih problemov na strokovnem področju, za katero se strokovni delavec usposablja. Uspeh strokovnega delavca pri posameznem delu ustnega dela strokovnega izpita oceni komisija. Ocena posameznega dela strokovnega izpita in celotnega strokovnega izpita je: »opravi« ali »ni opravi«. Strokovni delavec opravi strokovni izpit, če opravi vse dele ustnega dela strokovnega izpita.

V raziskavi, ki je bila izvedena v področni strokovni skupini za izobraževanje pedagoških delavcev in njihov profesionalni razvoj, so avtorji ugotavljali stališča strokovnih delavcev glede sedanjega sistema pripravnosti

in strokovnega izpita. Glede trajanja pripravništva je bila večina anketiranih učiteljev (52,8 %) in ravnateljev (67,1 %) mnenja, naj bi uvajanje v poklic trajalo celo šolsko leto. Da za uvajanje v poklic zadošča polovica šolskega leta navaja 32,2 % učiteljev in 24,4 % ravnateljev, medtem ko je 13,6 % učiteljev in 7,3 % ravnateljev mnenja, da so za uvajanje v pedagoški poklic dovolj trije meseci. Večina anketiranih se zaveda pomena pripravništva in uvajanja v poklic. 55,8 % učiteljev, 68,3 % ravnateljev in kar 77,5 % šolskih svetovalnih delavcev meni, naj strokovni delavec začetnik (po zaključeni diplomii) na začetku ne poučuje samostojno, ampak naj z opazovanjem in sodelovanjem z mentorjem spozna strokovni poklic v vzgoji in izobraževanju ter se vanj postopoma vpeljuje. Glede volonterskega pripravništva se mnenje učiteljev in ravnateljev razlikuje: medtem ko večina učiteljev (63,4 %) meni, da volontersko pripravništvo ni ustrezen način vstopanja v pedagoški poklic (tako je odgovorilo tudi 44,6 % ravnateljev), večina ravnateljev (55,4 %) ocenjuje, da je ustrezen način vstopanja v pedagoški poklic (tako je odgovorilo 36,6 % učiteljev).

O tem, kdo naj bo mentor, v raziskavi večina učiteljev (78,8 %) in ravnateljev (61,0 %) odgovarja, da mora mentor poučevati isti predmet kot pripravnik; 21,2 % učiteljev in 39,0 % ravnateljev pa meni, da lahko mentor poučuje vsebinsko soroden predmet kot pripravnik, mora pa biti dobro pedagoško usposobljen.

Glede pripravljenosti učiteljev za opravljanje mentorstva pripravniku je raziskava pokazala, da je kar 80,0 % učiteljev pripravljenih postati mentor pripravniku oz. učitelju začetniku, izmed teh je slaba polovica (42,0 %) vedno (brez posebnih zahtev) pripravljena postati mentor pripravniku, dve petini učiteljev (40,8 %) sta pripravljene postati mentor pripravniku, če bi bilo mentorstvo dodatno plačano, dobra tretjina učiteljev (37,4 %), če bi ji takšno delo dajalo možnost napredovanja na delovnem mestu, dobra četrtina učiteljev (29,6 %) je pripravljena postati mentor pripravniku, če bi bila zaradi tega dela razbremenjena drugih obveznosti, petina učiteljev (20,7 %), če bi le-ta pomagal pri delu, slaba desetina anketiranih učiteljev (8,9 %) pa je pripravljena postati mentor pripravniku, če bi vodstvo šole zahtevalo, da dela s pripravnikom (izbrali so lahko več odgovorov).

Pri oceni potrebnosti strokovnega izpita za strokovne delavce prevladuje ocena, da je strokovni izpit potreben (66,7 % učiteljev in 62,2 % ravnateljev); sledi ocena zelo potreben (29,3 % ravnateljev in 16,1 % učiteljev), 17,2 % učiteljev in 8,5 % ravnateljev pa je izrazilo mnenje, da strokovni izpit ni potreben.

V raziskavi se je ugotavljalo tudi mnenje anketiranih glede posameznih sestavin strokovnega izpita. Velika večina učiteljev (66,5 %) in ravnateljev (81,5 %) ocenjuje, da so praktični nastopi zelo potreben del strokovnega izpita. Da je pet praktičnih nastopov, ki jim sedaj prisostvuje ravnatelj, ravno prav, meni 78,3 % učiteljev in 72,0 % ravnateljev. Praktično usposobljenost pripravnika naj po mnenju večine učiteljev (66,1 %) in ravnateljev (70,4 %) ocenjujeta mentor in ravnatelj šole, v kateri pripravnik opravlja pripravništvo.

Za večino učiteljev (66,5 %) in ravnateljev (75,3 %) je preverjanje poznavanja slovenskega jezika zelo potreben del strokovnega izpita. Večina anketiranih glede preverjanja ustavne ureditve RS (62,0 % učiteljev in 67,9 % ravnateljev) in glede poznavanje ureditev inštitucij EU ter njenega pravnega sistema (54,3 % ravnateljev in 48,5 % učiteljev) meni, da gre za potreben del izpita.

Glede preverjanja poznavanja predpisov, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja in glede preverjanja poznavanja predpisov, ki urejajo človekove ter otrokove pravice in temeljne svoboščine, pri učiteljih prevladuje mnenje, da je to potreben del strokovnega izpita (53,3 % in 58 % učiteljev), medtem ko so mnenja ravnateljev pri obeh sestavinah enakomerno deljena med oceni, da gre za potreben in zelo potreben del strokovnega izpita.

Predlagane rešitve glede pripravništva in strokovnega izpita

- a) Pripravništvo, kot sistematično vodena in strokovno podprta oblika vstopanja strokovnih delavcev v pedagoški poklic, ki poteka po pridobljeni diplomi, mora biti sistemsko urejeno in obvezno za vse bodoče strokovne delavce. Pripravništvo učiteljev, šolskih svetovalnih delavcev, knjižničarjev, vzgojiteljev v domu za učence in dijaškem domu, organizatorjev izobraževanja in drugih strokovnih delavcev na področju izobraževanja odraslih mora trajati eno šolsko leto (razen če ni na posameznem strokovnem področju določeno več). Enoletno trajanje pripravništva je pomembno tudi zato, ker pripravniku omogoča, da spozna in se postopoma vpele v vse pomembne pedagoške in didaktične korake načrtovanja, izvajanja in vrednotenja pouka oz. svetovalnega dela ter ostalih dejavnosti na šoli. Za vzgojitelje (strokovne delavce z višjo strokovno izobrazbo) naj traja vsaj 8 mesecev, za strokovne delavce s srednjo oz. srednjo strokovno izobrazbo pa vsaj 6 mesecev. Volontersko pripravništvo se ukine.
- b) Za kakovostno pripravništvo morajo biti zagotovljeni določeni organizacijski, finančni, kadrovski in vsebinski pogoji, kot so

kakovosten mentor, program pripravništva, ustrezno načrtovanje in delitev dela med mentorjem, ravnateljem in pripravnikom ter kolektivom. V vzgojno-izobraževalni inštituciji, kjer je več pripravnikov, je smiselno organizirati tudi skupna srečanja pripravnikov in mentorjev (npr. v obliki študijskih skupin, konzultacij, supervizije), na katerih bi si lahko pripravniki izmenjali izkušnje in strokovne ideje. Smiselno je, da se takšna srečanja organizirajo tudi za pripravnike, ki opravljajo pripravništvo v bližnjih vzgojno-izobraževalnih inštitucijah.

- c) Ker je mentorsko delo strokovno delo, ki dolgoročno vpliva na pripravnika in kakovost njegovega profesionalnega razvoja, mora biti mentor ustrezno usposobljen strokovni delavec s predpisanim strokovnim nazivom (vsaj tri leta mora imeti prvi strokovni naziv) in z licenco mentorja,⁶⁶ na istem predmetnem področju. V skrajnih primerih, ko to ni mogoče, se lahko pri učiteljih izbere mentorja iz sorodnega predmetnega področja oziroma iz istega predmetnega področja v bližnjih vzgojno-izobraževalnih inštitucijah. Mentorjevo delo mora biti ustrezno finanačno in strokovno ovrednoteno. Ker mora biti mentor strokovni delavec, ki ima veliko izkušenj, bi bilo možno mentorstvo študentom na praksi oz. pripravništvo organizirati tudi s pomočjo vzporednih namestitev mentorjev in pripravnikov (izkušeni mentor se delno razbremeni svojih pedagoških oz. svetovalnih obveznosti in prevzame obveznosti, ki se nanašajo na mentorstvo oz. uvajanje pripravnika). Mentor in ravnatelj spremljata pripravnikovo delo (v obliki hospitacij in drugih dejavnosti), analizirata in spodbujata njegov profesionalni razvoj in sta pri tem pozorna na kompetence na vseh področjih, ki naj bi jih pripravnik pridobil v času pripravništva ter se jih na strokovnem izpitu preverja.
- č) Za kakovostno usposabljanje pripravnika v delovnem okolju je treba zagotoviti postopno prevzemanje poklicnih nalog. Ker pripravnik pod mentorjevim vodstvom razvija kompetence, mora pripravnik takoj začeti z aktivnim opravljanjem poklicnih nalog. Te naloge se postopno stopnjujejo glede na obseg – od tretjinske obremenitve strokovnega delavca na začetku do polnega delovnega časa ob koncu pripravništva – in zahtevnost. Pripravnik v času pripravništva postopno prevzema vse več nalog in odgovornosti do popolne samostojnosti na koncu pripravniškega obdobja.
- d) Strokovni izpit
Pri strokovnem izpitu za svetovalne delavce, knjižničarje, organizatorje izobraževanja odraslih in za druge strokovne delavce, ki sodelujejo pri izvajanju strokovnih nalog v vrtcu oz. šoli, ne

predlagamo sprememb glede področij in načinov izvedbe strokovnega izpita (obsega torej (1) ustni izpit, ki zajema ustavno ureditev Republike Slovenije; ureditev institucij Evropske unije in njenega pravnega sistema ter predpise, ki urejajo človekove in otrokove pravice ter temeljne svoboščine; predpise, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja; slovenski knjižni jezik oziroma za strokovne delavce vrtcev in šol z italijanskim učnim jezikom ter dvojezičnih vrtcev in šol del izpita v skladu s predpisi, ki urejajo posebne pravice italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja, poleg tega pa izpit zajema še (2) pisno nalogo, ki jo kandidat izdelava v obliki seminarske naloge in s katero se preveri usposobljenost kandidata za samostojno reševanje konkretnih problemov na strokovnem področju, za katerega se usposablja).

Pri strokovnem izpitu za pomočnika vzgojitelja, vzgojitelja, učitelja, korepetitorja, laboranta oz. inštruktorja predlagamo, da strokovna področja izpita ostanejo nespremenjena. Glede na to, da poučevanje in vzgojno delovanje v najširšem smislu predstavlja najbolj pomembno dimenzijo učiteljevega in vzgojiteljevega dela, predlagamo, da se v komisijo, ki preverja usposobljenost kandidata na strokovnem izpitu, vključi tudi strokovnjaka s področja edukacije (izkušen učitelj oz. vzgojitelj mentor, didaktik, specialni didaktik ...), ki opravi razgovor s kandidatom z didaktično metodičnega vidika (npr. na osnovi učnih priprav, portfolja...). Priporoča se, da se pri preverjanju kandidatove usposobljenosti na vseh področjih (jezikovnem, pravnem, pedagoškem) da poudarek preverjanju razumevanja, povezovanju in uporabi višjih nivojev znanja (z vprašanji, ki se nanašajo na avtentične vzgojno-izobraževalne situacije).

5.3 Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju

Vseživljenjsko učenje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju je eden od temeljev njihovega profesionalnega razvoja. Za opravljanje vseh nalog, s katerimi se srečajo na svoji profesionalni poti, strokovni delavci vsega znanja ne morejo pridobiti v času študija in pripravništva, ampak se morajo izpopolnjevati v celotni profesionalni karieri. Brez neprestane refleksije svojega dela, ob upoštevanju sprememb na strokovnem področju in v celotni družbi, ter brez stalnega usvajanja novega znanja, se strokovni delavci ne morejo prilagajati spremembam niti izpolniti visokih

pričakovanj, ki jim jih predstavlja družba. Izpostavljata se zlasti dve vlogi strokovnih delavcev v družbi znanja.⁶⁷ Strokovni delavec naj bi bil predvsem spodbujevalec kakovostnega znanja učencev, njihovih ustvarjalnih potencialov in s tem promotor družbenega napredka. Obenem pa naj bi bil tudi blažilec socialnih razlik in naj bi omogočal učencem razvoj njihovih potencialov, tako da bi pri pedagoškem delu upošteval njihove individualne posebnosti. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnim delavcem omogoča kakovostno opravljanje pedagoškega poklica. Tudi ETUCE,⁶⁸ asociacija nacionalnih sindikatov, med svoje temeljne zahteve postavlja zahtevo po kakovostnem nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev, ki bi moralo biti pomemben del profesionalne poti vseh strokovnih delavcev.

Ta zahteva vključuje več elementov: strokovnim delavcem mora biti omogočeno dovolj časa za njihov profesionalni razvoj; spoznati morajo pomembnost pridobivanja novega znanja, delodajalci pa jim morajo to omogočiti; delodajalci morajo v tem času izobraževanja omogočiti polno usposobljenega nadomestnega strokovnega delavca; dodatno znanje, ki ga pridobi strokovni delavec, mora biti ustrezno ovrednoteno; strokovnim delavcem je treba omogočiti, da se lahko vključujejo v različne raziskovalne projekte in sodelujejo z raziskovalnimi inštitucijami; pomemben vir stalnega strokovnega izpopolnjevanja naj se omogoča s pomočjo mobilnosti strokovnih delavcev.

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje drugje

V raziskavi OECD⁶⁹ večina držav poroča o potrebi po dodatnem izobraževanju strokovnih delavcev. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje je obvezno v Avstriji, Belgiji – francoski del (6 polovičnih delovnih dni na leto), na Cipru, Češkem, v Estoniji (160 ur vsakih 5 let), na Finskem (3 do 5 dni na leto), v Nemčiji, Grčiji, na Madžarskem (120 ur vsakih 7 let), Švedskem (obvezni so programi, ki jih organizirajo občine), v Italiji, Litvi (5 dni na leto), Latviji (36 ur vsaka 3 leta), na Malti (trije polovični dnevi na leto), v Romuniji (95 ur vsakih 5 let) in na Škotskem.⁷⁰ Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje ni obvezno v Belgiji – flamski del, Bolgariji, Franciji, na Danskem, Irskem in na Nizozemskem. V nekaterih državah udeležba strokovnih delavcev v sistemu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja sicer ni obvezna za ohranitev delovnega mesta, je pa pomembna za napredovanje zaposlenih v strokovne nazive in plačne razrede (takšno ureditev poznajo npr. na Poljskem, Portugalskem, Slovaškem, v Španiji, Luksemburgu in v Sloveniji). Kot je razvidno iz zgornjih podatkov, je trajanje nadaljnega izobraževanja in usposabljanja v različnih državah različno, večina držav pa ne predpiše, koliko ur oz. dni

izobraževanja in usposabljanja se morajo strokovni delavci obvezno udeležiti, niti v kakšni obliki naj poteka. Običajno nadaljnje izobraževanje in usposabljanje organizirajo in izvajajo različne inštitucije: univerze oz. fakultete, ki izobražujejo bodoče strokovne delavce, pedagoški inštituti, nevladne organizacije, zasebne organizacije ipd. Dejstvo, da je nadaljnje izobraževanje in usposabljanje obvezno, pa le malo pove o dejanski udeležbi strokovnih delavcev na izobraževanjih.

Iz novejše raziskave⁷¹ je razvidno, da je Slovenija v vzorcu 23 držav OECD po odstotku strokovnih delavcev, ki se izobražujejo (96,9 %) uvrščena na drugo mesto, za Španijo, kjer so se izobraževali vsi strokovni delavci, ki so sodelovali v raziskavi. Druga pomembna informacija te raziskave pa je o obseg izobraževanja. Med sodelujočimi državami so precejšnje razlike tako glede na povprečno število dni nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki so se ga udeležili strokovni delavci v 18 mesecih pred izvedbo raziskave, kakor tudi glede na poprečno število dni obveznega nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki se ga morajo udeležiti. Povprečno število dni nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki so se ga udeležili strokovni delavci v 18 mesecih pred izvedbo raziskave, znaša 16,4 dni. Največ časa so za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje namenili v Mehiki (37 dni), sledita Koreja in Italija. Najmanj časa so za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje porabili na Irskem (6,2 dneva), na Malti (7,8 dneva) in v Sloveniji (8,6 dneva). TALIS-ova raziskava kaže, da se naši strokovni delavci udeležujejo izobraževanj, ki so najkrajša med vsemi državami, sodelujočimi sodelovale v raziskavi. Empirične raziskave⁷² so pokazale, da se najboljše učinki nadaljnega izobraževanja in usposabljanja na dosežke učencev kažejo takrat, ko izobraževanja potekajo v daljšem časovnem obdobju in tako omogočajo aktivno delo udeležencev pri različnih pedagoških problemih ter njihovo refleksijo in preizkušanje v konkretnih situacijah v razredu. Prav tako so raziskave pokazale, da so uspešnejši tisti pristopi, pri katerih sodelujejo tudi zunanji eksperti. Učinki nadaljnega izobraževanja in usposabljanja so še boljši, če izobraževanje podpira vodstvo vzgojno-izobraževalne inštitucije in strokovnim delavcem omogoča okoliščine ter čas, v katerem se učijo skupaj z drugimi strokovnimi delavci in preizkušajo novo znanje oz. ideje. Tako bi bilo treba spodbujati daljša izobraževanja (npr. strnjeno vsaj 3 dni) iz predmetnih področij ter pridobivanje drugih profesionalnih znanj, ki jih strokovni delavec potrebuje pri svojem neposrednem delu v razredu, oddelku oz. z različnimi skupinami udeležencev v vzgojno izobraževalnem procesu (starši, drugimi strokovnjaki ...). Šele takšna, dobro izvedena izobraževanja, resnično omogočajo, da se učinki izobraževanj kažejo tudi v kakovostnejšem znanju učencev.

Pregled stanja pri nas

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje je v Sloveniji urejeno z različnimi zakonskimi in podzakonskimi akti, ki vplivajo na njegovo dostopnost.⁷³ Rezultati raziskav o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju v Sloveniji kažejo, da se slovenski strokovni delavci v povprečju udeležujejo 5,2 dni izobraževanja na leto.⁷⁴ Raziskava, ki smo jo pripravili in izvedli v področni strokovni skupini za izobraževanje pedagoških delavcev in njihov profesionalni razvoj, je pokazala, da se večina strokovnih delavcev udeleži 2 do 3 takih izobraževanj na leto, kar pomeni, da so to krajša izobraževanja, ki trajajo 1 ali 2 dni. Skoraj vsi strokovni delavci (92,4 %) so odgovorili, da so imeli izobraževanje v celoti financirano in menijo, da je sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja pri nas dobro urejen (srednje dobro – 51,9 %, dobro urejen – 32,4 %). Največ (47,2 %) strokovnih delavcev meni, da med ponujenimi temami včasih najdejo ustrezne, v večini primerov pa najde takšne teme, kot jih želijo, 36,6 % anketirancev. Iz odgovorov anketirancev torej lahko sklepamo, da so zadovoljni s sistemom nadaljnega izobraževanja in usposabljanja na njihovih šolah ter na splošno s sistemskimi rešitvami, povezanimi z njim, nekoliko manj pa s ponujenimi vsebinami.

Anketiranci ugodno ocenjujejo tudi učinke nadaljnega izobraževanja in usposabljanja na njihovo pedagoško prakso. Večina jih meni, da so ta izobraževanja srednje veliko (46,0 %) oz. veliko (38,9 %) prispevala k njihovemu znanju. Zelo pozitivno ocenjujejo uspešnost prenosa znanja v svoje pedagoško delo (dobro – 64,1 % in zelo dobro – 13,1 %). Strokovni delavci si veliko bolj kot magistrskega (da se nameravajo vključiti v magistrski program, je odgovorilo 7,2 % anketirancev) oz. doktorskega študija (da se nameravajo vključiti v doktorski program je odgovorilo 2,5 % anketirancev) želijo obiskovati dodatni študij, ki bi jih usposobil za poučevanje tretjega predmeta in bi jim omogočal širše zaposlitvene možnosti (32,4 % bi se verjetno vključilo v tak študij, 18,8 % pa zagotovo). Možnost izobraževanja za poučevanje dodatnega predmeta bi poleg novih znanj tudi zmanjšala negotovost učiteljev nekaterih predmetov, ki imajo manjše število ur pouka. Fakultete, ki izobražujejo strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju, bi morale te programe čim prej razviti in jih ponuditi strokovnim delavcem, ki že imajo pridobljeno univerzitetno izobrazbo oz. zaključen magistrski študij. S tem bi se bistveno povečala fleksibilnost strokovnih delavcev na trgu dela. Tudi Evropska komisija (2007) v svojem sporočilu o izboljšanju kakovosti izobraževanja poudarja, naj učitelji izkoristijo možnosti dodatnega izobraževanja na drugih področjih, kar bo doprineslo k večji kakovosti njihovega dela in tudi njihovi večji mobilnosti znotraj poklica. Usposobljenost za poučevanje več predmetov pa

spodbuja večjo kakovost poučevanja tudi s tem, da učiteljem pri pouku omogoča povezovati različna predmetna področja med seboj. S tem bi lahko tudi izboljšali medpredmetno povezovanje v naših šolah. Po ocenah učencev v osnovnih šolah in dijakov gimnazij je spodbujanja medpredmetnega povezovanja v šoli relativno malo.⁷⁵

Raziskava, ki smo jo izvedli, je pokazala, da bi si strokovni delavci največ dodatnega znanja želeli pridobiti na področju reševanja vzgojne problematike. Temu sledijo teme s področja otrok s posebnimi potrebami, komunikacijskih spretnosti, pedagoško znanje in znanje iz IKT. Kako nujno je dodatno usposabljanje strokovnih delavcev za uspešnejše uravnavanje vedenja učencev, kažejo tudi rezultati nedavno objavljene študije PISA 2009,⁷⁶ v kateri naši učenci zaznavajo več disciplinskih problemov v razredu, kot je povprečje v državah OECD. Dobro vodeni razredi, v katerih učitelj spodbuja aktivno vključenost vseh učencev in zmanjšuje njihovo neustrezno, moteče vedenje s preventivnimi in tudi disciplinskimi intervencijami, lahko občutno poveča učno uspešnost učencev. Glede na potrebe in pričakovanja po večji mobilnosti strokovnih delavcev⁷⁷ bi bilo smiselno in potrebno v okviru nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ponuditi jezikovno usposabljanje strokovnih delavcev, ki bi bilo povezano predvsem z jezikovnim znanjem z njihovega profesionalnega področja – učenja in poučevanja. Le dobro jezikovno usposobljen strokovni delavec bo pripravljen izkoristiti številne možnosti povezovanja z učitelji iz drugih držav, sodelovanja v mednarodnih projektih, poučevanja v drugih državah (npr. Comenius, Erasmus), kar bi lahko doprineslo k večji kakovosti njegovega dela.

Po mnenju strokovnih delavcev k njihovem strokovnemu razvoju največ doprinese branje strokovne literature, seminarji nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter sodelovanje v raziskovalnih projektih. Najmanj k njihovem strokovnemu razvoju prispevajo hospitacije vodstvenega delavca, podiplomski študij in študijske skupine. Te ocene se skladajo tudi s TALIS-ovo študijo,⁷⁸ v kateri so se kot najbolj uspešne oblike nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja po ocenah anketirancev pokazali seminarji nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter sodelovanje v raziskavah, najmanj pa sodelovanje v študijskih skupinah.

Treba je podpirati in izboljšati kakovost kolegialnega profesionalnega učenja. Ocene teh oblik učenja kažejo, da pri nas niso dovolj izkoriščene, pa naj bodo to študijske skupine, kolegialne hospitacije ali pa hospitacije vodstvenega delavca. Kolegialno učenje predpostavlja tesno profesionalno interakcijo med njegovimi udeleženci, kar pomeni, da učitelj učilnico odpre drugim profesionalcem, kolegom ter se uči iz sprejemanja

povratne informacije »kritičnih prijateljev«. Če želimo, da se bo sodelovanje med kolegi kot del »novega profesionalizma«⁷⁹ res razvilo, bi bilo treba v celotnem šolskem sistemu, najprej pa pri strokovnih delavcih, razvijati prepričanje, da so napake sestavni del procesa učenja ter da se iz njih na svoji poti v razvoju profesionalnih kompetenc lahko veliko naučimo. Le če strokovni delavci razvijejo prepričanje, da so tudi napake del poti k odličnosti, kolegialno učenje lahko izkoristili kot vir konstrukcije novega znanja in ne kot grožnjo.⁸⁰

Predlagane rešitve na področju nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja

- a) Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje postane obvezno. Vsi strokovni delavci se morajo udeležiti vsaj 5 dni (40 ur) izobraževanja in usposabljanja na leto, od tega vsaj 3 dni (24 ur) na ožjem strokovnem področju (za učitelje so to npr. vsebine s predmetnega področja oz. predmetnih področij, ki jih učitelj poučuje, ter pedagoške vsebine, ki so povezane s poučevanjem; za vzgojitelje v vrtcu so to vsebine, ki so neposredno povezane z njihovim vzgojno-izobraževalnim delom v vrtcu; za šolske svetovalne delavce so to vsebine, neposredno povezane z nalogami, ki jih ima v inštituciji, v kateri je zaposlen; za učitelje in vzgojitelje šol in zavodov za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami in za strokovne delavce v domovih za učence so to tudi teme, povezane z delom z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami, za učitelje poklicnih strokovnih modulov in praktičnega pouka v poklicnih in strokovnih šolah so to tudi vsebine na strokovnem področju v realnem delovnem okolju – seznanjanje z novostmi v podjetjih, nove tehnologije idr.; za učitelje in druge strokovne delavce na področju izobraževanja odraslih so to vsebine, neposredno povezane z nalogami, ki jih imajo v inštituciji, in teme, povezane z delom z ranljivimi ciljnimi skupinami).⁸¹ Strokovnemu delavcu, ki se želi udeležiti izobraževanja v obsegu več kot 40 ur na leto, se lahko to upošteva tudi za naslednje/a leto/a. V obseg nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja se vključi tudi magistrski in doktorski študij. Za strokovne delavce, ki imajo licenco mentorja, je obvezno tudi nadaljnje izobraževanje in usposabljanje s področja mentorstva študentom na pedagoški praksi in pripravnikom. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje naj bo ciljno naravnano, v skladu z nacionalnimi potrebami, potrebami šole oz. individualnim načrtom strokovnega razvoja posameznika. Pri tem je treba spodbujati tudi časovno daljša izobraževanja (npr. izobraževanje, ki poteka časovno strnjeno vsaj 3 dni oz. 24 ur) in taka, ki so kreditno ovrednotena in se

lahko priznajo kot del univerzitetnega (podiplomskega) študija. Poudariti je treba tudi pomen izobraževanj, ki so prilagojena potrebam in viziji posamezne izobraževalne institucije, v katere so vključeni vsi ali večina strokovnih delavcev te inštitucije. Strokovne delavce je potrebno spodbujati k magistrskemu in doktorskemu študiju. Država mora na osnovi predhodno opravljenih analiz potreb podpirati in spodbujati ponudbo izobraževalnih vsebin, za katere strokovni delavci izražajo večje potrebe.

- b) Treba je ponuditi nove programe nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja oz. študijske programe za izpopolnjevanje, ki bodo strokovnim delavcem razširili zaposlitvene možnosti (npr. programi za poučevanje 3. predmeta, zgodnje poučevanje angleškega jezika, programi za poučevanje otrok s posebnimi potrebami, programi za poučevanje v posebnih ciljnih skupinah odraslih: brezposelni, migranti...).
- c) Ministrstvo za šolstvo in šport naj s pomočjo ravnateljev stalno analizira potrebe strokovnih delavcev po dodatnem izobraževanju in zagotovi, da bodo pristojne inštitucije prednostno obravnavale potrjevanje tistih študijskih programov, za katere se v praksi pokažejo največje potrebe.

5.4 Napredovanje strokovnih delavcev v strokovne nazive

V Sloveniji učitelji, vzgojitelji in drugi strokovni delavci (svetovalni delavci, knjižničarji) lahko napredujejo v strokovne nazive,⁸² če izpolnjujejo za to potrebne pogoje: predpisani čas delovne dobe, izkazujejo dobro pedagoško delo, dodatna znanja, ki so si jih pridobili v okviru nadaljnje izobraževanja in usposabljanja ter opravljajo dodatno delo (npr. mentorstvo študentu na pedagoški praksi, mentorstvo pripravniku ipd). Strokovni delavci lahko napredujejo v tri nazive: mentor, svetovalec in svetnik.⁸³ Izraz »mentor« v Sloveniji torej uporabljamo v dveh različnih kontekstih: kot opis stopnje v kariernem razvoju strokovnega delavca in za osebo, ki vodi, spodbuja in usmerja proces učenja pri posamezniku ali skupini učečih posameznikov (npr. mentor pripravniku). Različna uporaba istega pojma ni ustrezna.

Poleg nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter uspešnosti pri pedagoškem delu so kriteriji za napredovanje v nazive tudi dolžina delovne dobe ter delovanje strokovnega delavca na različnih strokovnih področjih. Natančni kriteriji za ovrednotenje pedagoškega dela (vrste in število točk, ki se jih pridobi) so navedeni v pravilniku.⁸⁴ Naziv svetnik lahko učitelj pridobi najhitreje po 13 letih pedagoškega dela. Ko strokovni delavec

pridobi najvišji naziv, nima več možnosti napredovanja v strokovne nazive, ampak samo v plačne razrede. Naziv, ki ga strokovni delavec pridobi, je trajen in ga ni treba obnavljati.

V večini evropskih držav⁸⁵ je pedagoški poklic nehierarhični poklic, kar pomeni, da ne poznajo različnih strokovnih nazivov, napredovanje pa je možno predvsem na pozicijo ravnatelja oz. vodje vzgojno-izobraževalne institucije. Strokovne nazive poznajo npr. v Belgiji – francoski del (3 stopnje: začasni učitelj, višji začasni učitelj, stalni učitelj), na Madžarskem (14 stopenj, za eno stopnjo lahko napredujejo vsaka 3 leta), v Litvi (4 stopnje: učitelj, višji učitelj, učitelj metodolog, učitelj strokovnjak), na Malti (3 stopnje, napredujejo lahko vsakih 8 let), na Poljskem (5 stopenj: začetnik, pogodbeni učitelj, redno zaposleni učitelj, strokovno usposobljen učitelj, profesor), na Hrvaškem (3 stopnje: učitelj s certifikatom, učitelj mentor, učitelj svetovalec), v Estoniji (4 stopnje: nižji učitelj, učitelj, višji učitelj, učitelj – metodolog) in v Franciji (11 razredov). V večini navedenih držav imajo torej več strokovnih nazivov, kot jih imamo v Sloveniji. V vseh navedenih državah so pridobljeni nazivi trajni.

Razlike so tudi v plačah strokovnih delavcev. Podatki v spodnji tabeli (preglednica 2) kažejo povprečne bruto plače strokovnih delavcev v Sloveniji (izražene v USD) v primerjavi s povprečnimi plačami v državah OECD in EU.⁸⁶ Plače osnovnošolskih in srednješolskih strokovnih delavcev se v Sloveniji ne razlikujejo, v tujini pa srednješolski strokovni delavci zaslužijo nekoliko več kot osnovnošolski: povprečna plača osnovnošolskega strokovnega delavca v 19 -državah EU je približno 10 % nižja od povprečne plače srednješolskega strokovnega delavca. Zanimivo je tudi razmerje med začetno plačo in najvišjo plačo v Sloveniji in drugod: v Sloveniji je najvišja plača strokovnega delavca približno 24 % višja, kot je začetna plača, povprečno pa je v državah EU najvišja plača strokovnega delavca za 69 % višja od začetne plače. Izhodiščna plača razrednega učitelja v Sloveniji je 96 % povprečne izhodiščne plače razrednega učitelja v EU, njegova najvišja plača pa je le 72 % povprečne plače učitelja v EU. Če primerjamo povprečne plače pri učiteljih višjih razredov osnovne šole in srednješolskih učiteljih, so razlike še večje: začetna plača srednješolskega učitelja je 86 % povprečne plače tega učitelja v EU, njegova najvišja plača pa je le 63 % najvišje povprečne plače tega učitelja v EU. Slovenski učitelji relativno hitro dosežejo najvišjo možno plačo: le-to je možno doseči v 13 letih, v državah OECD pa potrebujejo v povprečju kar 24 let.

Preglednica 2: Začetna plača, plača po 15-ih letih in najvišja plača učiteljev v javnih šolah.

	Nižji razredi osnovne šole				Višji razredi osnovne šole				Srednja šola				Št. let do najvišje plače (viš. raz. OŠ)
	Začetna plača	Plača po 15. letih izkušenj	Najvišja plača	Razmerje med najvišjo in najnižjo plačo	Začetna plača	Plača po 15. letih izkušenj	Najvišja plača	Razmerje med najvišjo in najnižjo plačo	Začetna plača	Plača po 15. letih izkušenj	Najvišja plača	Razmerje med najvišjo in najnižjo plačo	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Avstralija	33 153	46 096	46 096	1,39	33 336	46 908	46 908	1,41	33 336	46 908	46 908	1,41	9
Avstrija	28 622	37 914	56 709	1,98	29 928	40 993	58 921	1,97	30 353	42 177	62 045	2,04	34
Belgija (Fl.)	29 223	41 093	50 190	1,72	29 223	41 093	50 190	1,72	36 360	52 667	63 391	1,74	27
Belgija (Fr.)	28 115	39 430	48 163	1,71	28 115	39 430	48 163	1,71	34 885	50 541	60 838	1,74	27
Čile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Češka republika	16 013	21 652	23 693	1,48	15 976	22 084	24 049	1,51	16 587	23 540	25 846	1,56	32
Danska	37 449	42 308	42 308	1,13	37 449	42 308	42 308	1,13	39 085	51 034	51 034	1,31	8
Anglija	30 534	44 630	44 630	1,46	30 534	44 630	44 630	1,46	30 534	44 630	44 630	1,46	10
Finska	29 386	38 217	47 976	1,63	32 513	40 953	51 512	1,58	32 731	44 919	57 925	1,77	16
Francija	23 735	31 927	47 108	1,98	26 123	34 316	49 607	1,90	26 400	34 593	49 912	1,89	34
Nemčija	43 524	54 184	58 510	1,34	48 004	59 156	65 925	1,37	51 722	63 634	72 876	1,41	28
Grčija	25 974	31 946	38 658	1,49	25 974	31 946	38 658	1,49	25 974	31 946	38 658	1,49	33
Madžarska	12 175	15 049	20 208	1,66	12 175	15 049	20 208	1,66	13 226	18 079	25 523	1,93	40
Islandija	24 266	27 226	30 774	1,27	24 266	27 226	30 774	1,27	25 503	31 983	33 483	1,31	18
Irsko	32 657	54 100	61 304	1,88	32 657	54 100	61 304	1,88	32 657	54 100	61 304	1,88	22
Italija	26 074	31 520	38 381	1,47	28 098	34 331	42 132	1,50	28 098	35 290	44 041	1,57	35
Japonska	27 545	48 655	61 518	2,23	27 545	48 655	61 518	2,23	27 545	48 655	63 184	2,29	34
Koreja	31 532	54 569	87 452	2,77	31 407	54 444	87 327	2,78	31 407	54 444	87 327	2,78	37
Luksemburg	48 793	67 723	101 163	2,07	71 508	98 849	124 231	1,74	71 508	98 849	124 231	1,74	30
Mehika	14 552	19 072	31 557	2,17	18 620	24 261	40 094	2,15	m	m	m	m	14
Netherlands	35 428	45 916	51 226	1,45	36 403	50 227	55 929	1,54	36 762	67 105	73 964	2,01	17
Nova Zelandija	25 964	38 412	38 412	1,48	25 964	38 412	38 412	1,48	25 964	38 412	38 412	1,48	8
Norveška	29 635	37 023	37 023	1,25	29 635	37 023	37 023	1,25	31 652	39 016	39 016	1,23	16
Poljska	7 127	14 094	14 686	2,06	8 076	16 137	16 818	2,08	9 173	18 548	19 334	2,11	10
Portugalska	21 677	35 486	55 654	2,57	21 677	35 486	55 654	2,57	21 677	35 486	55 654	2,57	31
Škotska	30 475	48 611	48 611	1,60	30 475	48 611	48 611	1,60	30 475	48 611	48 611	1,60	6
Slovaška Republika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Španija	37 172	42 796	52 391	1,41	40 729	46 794	56 728	1,39	42 440	48 945	59 234	1,40	38
Švedska	28 409	33 055	37 967	m	28 984	33 885	38 431	m	30 533	36 163	41 131	m	a
Švica	44 308	56 493	69 354	1,57	50 427	64 580	78 801	1,56	58 781	76 207	89 655	1,53	27
Turčija	m	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m
Združene države	35 999	44 172	50 922	m	35 915	44 000	53 972	m	36 398	47 317	53 913	m	m
OECD povprečje	28 949	39 426	48 022	1,71	30 750	41 927	50 649	1,70	32 563	45 850	54 717	1,74	24
EU19 povprečje	28 628	38 582	46 977	1,69	30 731	41 519	49 700	1,67	32 059	45 043	54 009	1,75	25
Brazilija	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kitajska	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonija	11 981	12 687	17 510	1,46	11 981	12 687	17 510	1,46	11 981	12 687	17 510	1,46	7
Indija	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonezija	1 617	2 046	2 331	1,44	1 723	2 331	2 532	1,47	1 995	2 582	2 813	1,41	32
Izrael	18 199	19 868	27 680	1,52	18 199	22 410	27 680	1,52	18 199	22 410	27 680	1,52	36
Ruska Federacija	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovenija	27 470	32 075	33 967	1,24	27 470	32 075	33 967	1,24	27 470	32 075	33 967	1,24	13

Vir: OECD, Kitajska, Indija in Indonezija: UNESCO Inštitut za statistiko / Institute for Statistics (World Education Indicators Programme) (www.oecd.org/edu/eag2010).

V raziskavi, ki smo jo opravili v področni skupini, nas je zanimalo, kako strokovni delavci ocenjujejo sistem napredovanja zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v strokovne nazive, kakšno mnenje imajo o kriterijih za pridobitev posameznega naziva in o trajanju le-tega. Raziskava je pokazala, da največ anketiranih učiteljev (45,9 %) in ravnateljev (44,4 %) ocenjuje, da je sistem napredovanja zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v strokovne nazive (mentor, svetovalac, svetnik) urejen srednje dobro, 27,0 % učiteljev in 42,0 % ravnateljev ocenjuje sistem kot zelo dober ali dober, dobra četrtina učiteljev (27,1 %) in le dobra desetina ravnateljev (13,6 %) pa ocenjuje, da je obstoječi sistem napredovanja slab ali zelo slab.

Velika večina učiteljev (87,2 %), ravnateljev (85,0 %) in skoraj vsi šolski svetovalni delavci (97,4 %) menijo, da naj tudi v prihodnje ostanejo trije strokovni nazivi.

Večina učiteljev, ravnateljev in šolskih svetovalnih delavcev je mnenja, da so kriteriji, ki jih morajo izpolniti strokovni delavci za pridobitev naziva mentor (87,0 % učiteljev, 61,7 % ravnateljev in 100 % šolskih svetovalnih delavcev) in naziva svetovalac (70,9 % učiteljev, 81,6 % šolskih svetovalnih delavcev in kar 86,3 % ravnateljev), primerni.

Za naziv mentor 38,3 % ravnateljev in le 7,2 % učiteljev meni, da so kriteriji premalo zahtevni. Za naziv svetovalac pa desetina ravnateljev (8 ali 10,0 %) in 20 učiteljev (1,5 %) ocenjuje, da so kriteriji premalo zahtevni. Da so kriteriji za pridobitev naziva svetovalac preveč zahtevni, meni 27,7 % učiteljev in le trije ravnatelji (3,8 %).

Kriterije, ki jih morajo izpolniti strokovni delavci za pridobitev naziva svetnik, večina učiteljev (65,0 %) ocenjuje kot preveč zahtevne (enak odgovor je podalo 40,0 % ravnateljev), medtem ko jih večina ravnateljev (53,8 %) ocenjuje kot primerne (enak odgovor je podalo 32,5 % učiteljev). Da so kriteriji za pridobitev naziva svetnik premalo zahtevni, meni le 2,6 % učiteljev in 6,3 % ravnateljev. Tudi iz predstavljenih podatkov Ministrstva za šolstvo in šport (glej opombo 84) je razvidno, da v primerjavi z nazivom svetovalac (36,8 %) relativno nizek delež strokovnih delavcev doseže naziv svetnik (5,6 %). Glede na to, da so druge skupine strokovnih nazivov približno enakomerno zastopane (25,9 % brez naziva in 31,7 % mentorjev), predlagamo, da se doda še en strokovni naziv, ki bi bil po kriterijih, ki bi jih morali strokovni delavci za dosego tega naziva doseči, uvrščen med sedanja naziva svetovalac in svetnik.

Glede trajanja strokovnega naziva je velika večina anketiranih učiteljev (87,3 %) in skoraj dve tretjini anketiranih ravnateljev (61,7 %) mnenja, naj

pridobljeni strokovni nazivi tudi v prihodnje ostanejo trajni. 22,2 % ravnateljev in 6,5 % učiteljev meni, naj strokovni nazivi v prihodnje ne bodo več trajni, medtem ko dobra desetina ravnateljev (16,0 %) in 6,2 % učiteljev meni, naj nekateri strokovni nazivi ostanejo trajni, nekateri pa ne. Med tistimi, ki menijo, da strokovni nazivi ne smejo biti več trajni, večina učiteljev (52,9 %) in ravnateljev (50,0 %) ocenjuje, da morajo za obnovo naziva zbrati polovico točk, ki jih je bilo treba zbrati za pridobitev naziva.

Predlagane rešitve na področju napredovanja strokovnih delavcev v strokovne nazive

- a) V prihodnje predlagamo 4 strokovne nazive: svetovalac I, svetovalac II, svetovalac III, svetnik. Pridobljeni strokovni naziv je trajen. Kriteriji za doseg naziva »svetovalac I« ne smejo biti nižji, kot so kriteriji za doseg obstoječega strokovnega naziva »mentor«. Kriteriji, na podlagi katerih se doseže nov strokovni naziv (»svetovalac III«), naj bodo takšni, da ga uvrščajo med sedanja naziva svetovalac in svetnik. Višji strokovni naziv mora biti ustrezno finančno ovrednoten.
- b) Predlagamo, da so kriteriji osredotočeni predvsem na dodatno delo strokovnega delavca, posebej na kakovost dela v razredu oz. skupini, in na dodatno izobraževanje strokovnih delavcev.
- c) Osnovna pravica strokovnih delavcev je, da lahko na podlagi vedno večjih profesionalnih kompetenc napredujejo v svoji karieri (profesionalni, statusni in finančni vidik). Ta pravica pa vključuje tudi dolžnost strokovnih delavcev, da svoje novo pridobljene zmožnosti uporabljajo v dobrobit otrok, šole in šolskega sistema. To pomeni, da se poleg kakovostnega pedagoškega in mentorskega dela vključujejo tudi v organizacijske, razvojne, raziskovalne in svetovalne naloge, ki so pomembne, da vzgojno-izobraževalna institucija deluje v skladu s svojim poslanstvom.

6 NASTAJANJE ZASNOVE

Zasnovo je pripravila Področna strokovna skupina za izobraževanje pedagoških delavcev in njihov profesionalni razvoj (PSS IPED) v sestavi izr. prof. dr. Milena Valenčič Zuljan (predsednica), izr. prof. dr. Mara Cotič, red. prof. dr. Samo Fošnarič, izr. prof. dr. Cirila Peklaj, doc. dr. Janez Vogrinc, ki jo je 12. 5. 2009 imenovala Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige v vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.

Na osnovi analize izsledkov domačih in tujih raziskav, mednarodnih primerjalnih analiz ter veljavnih konceptualnih in zakonskih rešitev so

člani PSS IPED oblikovali predlog ključnih problematik. Oblikovan je bil vprašalnik za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju in na reprezentativnem vzorcu osnovnih in srednjih šol izpeljana empirična raziskava.

Osnutek predlogov rešitev je bil 2. 6. 2010 predstavljen kabinetu ministra za šolstvo in šport. 22. 6. 2010 je skupina o osnutku rešitev razpravljala s Programskim svetom za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. PSS IPED je o predlogu rešitev razpravljala z ravnatelji osnovnih in srednjih šol na dveh posvetih, in sicer 28. 6. 2010 v Kopru in 29. 6. 2010 v Mariboru.

Na osnovi vseh zbranih predlogov in pripomb je bil februarja 2011 oblikovan predlog rešitev za področje izobraževanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju in njihovega profesionalnega razvoja, ki je bil obravnavan na seji NSS, dne 17. 2. 2011. O rešitvah glede šolske svetovalne službe so se člani skupine posvetovali z naslednjimi strokovnjaki: dr. Mitja Kranjčan, dr. Darja Zorc Maver, dr. Alenka Kobolt, dr. Stane Košir, dr. Majda Končar, dr. Drago Žagar, dr. Sonja Pečjak, mag. Tanja Bezić, mag. Cvetka Bizjak, dr. Metod Resman, dr. Milena Ivanuš Grmek. Na osnovi razprave je skupina osnutek predlogov rešitev dopolnila. O končnem besedilu je NSS razpravljala 2. 3. 2011 in besedilo potrdila.

Recenzijo za besedilo sta pripravila red. prof. dr. Pavel Zgaga in red. prof. ddr. Barica Marentič Požarnik.

7 LITERATURA

- Athaneses, S. Z. in Achinstein, B. (2003). Focusing new teacher on individual and low performing students. *Teachers College Record*, št. 8, str. 1486–1520.
- Bizjak, C. (2000). Pripravnštvo pedagoških delavcev. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXI, št. 5, str. 8-15.
- Commission of the European Communities (2007a). Improving the quality of teacher education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. COM(2007) 392 Final. (Brussels, 3rd Aug. 2007). Pridobljeno na strani: http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Delhaxhe, A. (ur.) (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Brussels: Eurydice. Pridobljeno na strani: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf.
- Delors, J. (1996). *Učenje skriti zaklad*. Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers, European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final.
- Devjak, T. in Polak, A. (2007). *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Education Policy analysis (2001). Pridobljeno 30. 9. 2010, na strani: <http://www.educarchile.cl/medios/20020108113337.pdf>.

- ETUCE (2008). The teacher education in Europe. An ETUCE policy paper. Pridobljeno 14. 9. 2010, na strani: http://etuce.homestead.com/Publicaitons2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf. Europe and elsewhere. Ljubljana: Faculty of Education, str. 215 – 236.
- European commission (2004). Common European principles for teacher' competencies and qualifications. Pridobljeno 20. 9. 2010, na strani: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.
- European Commission (2009). Education and training 2010 programme. 'Practical classroom training within initial teacher education'. Report of a peer learning activity (PLA) in Vilnius, Lithuania.
- European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final.
- European Council (2007). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education. Official Journal of the European Union, C300, str. 6-9.
- European Council (2009). Council conclusions on the professional development of teachers and school leaders. European Council, 6 November 2009. Pridobljeno 30. 9. 2010, na strani: <http://register.sonsilium.europa.eu/pdf/eu/09/st15/st15098.eu09.pdf>.
- European Parliament (2008). Report on improving the quality of teacher education.
- Eurybase. Education systems in Europe. Pridobljeno 30. 9. 2010, na strani: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php.
- Eurydice (2008). Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe. European Commission. Pridobljeno 30. 9. 2010, na strani: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/o_integral/094EN.pdf.
- Eurydice Key Data on Education in Europe (2009). Pridobljeno 15. 11. 2010, na strani: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf.
- Evropska komisija (2007). Sporočilo komisije Svetu in Evropskemu parlamentu. Izboljšanje kakovosti izobraževanja učiteljev. Pridobljeno 21. 11. 2010, na strani: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:SL:PDF>.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 št. 6, str. 1013–1055.
- Gassner, O. (2007). ENTEP in trendi v izobraževanju učiteljev z evropskega vidika. V: Devjak, T. in Polak, A. (ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov II*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 35-48.
- González, J. in Wagenaar, R. (2007). Metodologija projekta Tuning. V: Devjak, T. in Zgaga, P. (ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov II*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. Berkshire: Open University Press.
- Harrison, J., Dymoke, S., in Pell, T. (2006). 'Mentoring beginning teachers in secondary schools: nn analysis of practice' *Teaching and Teacher Education*, št. 22, str. 1055-1067.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Rutledge.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. in Tomilson, P. D. (2009). 'Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't.' *Teaching and Teacher Education*, št. 25, str. 207-216.
- Javornik Krečič, M., Ivanuš-Grmek, M., Kolnik, K. in Konečnik Kotnik, E. (2007). Pomen mentorstva v času dodiplomskega izobraževanja in mentorjeve kompetence. *Pedagoška obzorja*, št. 3/4, str. 3-12.
- Jurišević, M., Lipec-Stopar, M., Magajna Z. in Krajncan, M. (2007). Model praktično-pedagoškega usposabljanja v prenovi študijskih programov Pedagoške fakultete UL. V: Devjak, T. in Zgaga, P. (ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov II*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 154-163.
- Kalin, J. (2002). Ravnatelj in razrednik pred ogledalom novega profesionalizma. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 150-166.
- Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v RS. Uradni list 53/94, 30. 8. 1994, str. 3197-3191.
- Lang M. et al. (ur.) (1999). *Changing schools/changing practices: perspectives of educational reform and teacher professionalism*. Louvain: IPN&Garant Publ.
- Lindgren, U. (2007). Mentoring can make a difference – some novice teachers' perspectives on mentoring support. V: Valenčič Zuljan, M. in Vogrinc, J. (ur.), *Professional inductions of teachers in Europe and elsewhere*. Ljubljana: Faculty of Education, str. 215 – 236.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 4, str. 4-11.

- Marentič Požarnik, B. (2006). Seminarji za mentorje kot priložnost za razvijanje kompetenc in poglobljanje refleksije ob partnerskem sodelovanju s fakultetnimi učitelji. V: Peklaj, C. (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje.
- Marentič Požarnik, B. (2007). Kako spodbujati in podpreti novo kakovost v mentoriranju študentov pedagoških smeri. V: Peklaj, C. (ur.), *Sistemske rešitve sodelovanja mentorjev v izobraževanju bodočih učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B., Kalin, J., Šteh, B. in Valenčič Zuljan, M. (2005). *Strokovna avtonomija in odgovornost pedagoških delavcev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- McCormack, A. in Thomas K. (2003). Is survival enough? Induction experiences of beginning teachers within a New South Wales Context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, št. 2, str. 125-138.
- Mobility of teachers and trainers (2006). Pridobljeno na strani: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc258_en.pdf.
- Niemi, H. in Kohonen, V. (1995). Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical learning in teacher development. Reports from Department of Teacher Education in Tampere University.
- Pediček, F. (1972). *Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Peklaj, C. in Puklek Levpušček, M. (2006). Pridobljene in zelene učiteljske kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete. V: Peklaj, C. (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, str. 29-43.
- Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček M., Valenčič Zuljan, M. in Košir, K. (2008). *Izobraževanje učiteljev za nove kompetence za družbo znanja (zaključno poročilo projekta)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Perez, K., Swain, C. in Hartsough, C. S. (1997). An analysis of practices used to support new teachers. *Teacher educational Quarterly*, št. 2, str. 41-51.
- Piesanen, E. in Välijärvi, S. (2010). Education and training 2010: three studies to support school policy development Lot 2: teacher education curricula in the EU. Final report. Annexes. Finnish Institute for Educational Research.
- Pravilnik o dopolnitvi Pravilnika o pripravnstvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja (2007). Uradni list RS, št. 72/2007.
- Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (2002). Uradni list RS, št. 54/02, 21. 6. 2002, str. 5695-5701.
- Pravilnik o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje (2010). Uradni list RS, št. 75/2005, 82/2005, 76/2008, 77/2009, 79/2009, 102/2009, 105/2010.
- Pravilnik o pripravnstvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja (2006). Uradni list RS, št. 23/06.
- Pravilnik o smeri izobrazbe strokovnih delavcev v devetletni osnovni šoli (2008). Uradni list RS, št. 57/1999, 8/2001, 64/2001, 73/2003, 72/2007, 90/2008.
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2005). Uradni list RS, št. 83/05, 12. 9. 2005, str. 8681.
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2007). Uradni list RS, št. 27/07, 26. 3. 2007, str. 3593-3597.
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2008). Uradni list RS, št. 123/08, 29. 12. 2008, str. 16473-16477.
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2009). Uradni list RS, št. 42/09, 5. 6. 2009, str. 5905.
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (2008). Uradni list RS, št. 123/08, 29. 12. 2008, str. 16473-16475.
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (2009). Uradni list RS, št. 44/09, 12. 6. 2009, str. 6253.
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (2010). Uradni list RS, št. 16/2010, 5. 3. 2010, str. 1789-1790.
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (2010). Uradni list RS, št. 18/2010, 8. 3. 2010, str. 2186.
- Pravilnik o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja (2006). Uradni list RS, št. 23/06.
- Pravilnikom o napredovanju v vzgoji in izobraževanju v nazive ter njegovih dopolnitvah. Uradni list RS, št. 54/02, 123/08, 44/09, 16/09, 16/2010, 18/2010.

- Pravilniku o nadaljnem izobraževanju in usposabljanju delavcev v vzgoji in izobraževanju (2004). Uradni list RS, št. 64/04, str. 8088-8094.
- Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli (2008). Čačinovič Vogrinčič idr. (ur.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič-Vogrinčič, G. in Musek, J. (1999). Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sardoč, M., Klepac, L., Rožman, M., Vršnik Perše, T. in Brečko, B. (2009). Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS: nacionalno poročilo. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev (2006). V: Zgaga, P. (ur.), Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 11–26.
- Tancig, S. in Devjak, T. (ur.) (2006). Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov = Contributions for modernization of educational studies programmes. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, UL.
- Teachers matter (2005). Attracting, developing and retaining effective teachers. OECD. Pridobljeno 25. 1. 2010, na strani: <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>.
- The Prospects of Teacher Education in South-east Europe (2006). Zgaga, P. (ur.). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Umek, M., Pečar, M. in Skribe – Dimec, D. (2007). Mnenje študentov razrednega pouka o obremenjenosti in pomenu pedagoške prakse. V: Jurišević, M. idr. (ur.), Praktično pedagoško usposabljanje: izhodišča – model – izkušnje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 59–74.
- Valenčič Zuljan, M. in Vogrinc, J. (2005). Mentorjeva vloga pri spodbujanju profesionalnega razvoja učitelja pripravnika. Monografija Partnerstvo fakultet in zavodov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M. in Vogrinc, J. (ur.) (2011). European dimensions of teacher education – similarities and differences. Ljubljana, Kranj: Pedagoška fakulteta: Šola za ravnatelje.
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Kristof, Z. in Bizjak, V. (2005). Model sistematičnega uvajanja pripravnikov in začetnikov v pedagoškem poklicu v vzgojno-izobraževalno delo. Poročilo raziskave s projekta Partnerstvo fakultet in zavodov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, št. 2, str. 143–178.
- Vršnik, P. idr. (2008). Vloga svetovalne službe v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah (preliminarna študija). Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 25. 2. 2011, na strani: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj-solstva/evalvacija/2009/Evalvacija_Vloga_svetovalne_sluzbe.pdf.
- Zabukovec, V. in Podlesek, A. (2010). Model supervizirane prakse psihologov. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996). Uradni list RS, št. 12/96 (23/1996 popr.) in njegove spremembe: Uradni list RS, št. 101/1999 Odl. US: U-I-215/96, 22/2000-ZJS, 64/2001, 101/2001 Odl. US: U-I-68/98-42, 108/2002, 14/2003-UPB1, 23/2003, 55/2003-UPB2, 79/2003, 115/2003-UPB3, 65/2005, 98/2005-UPB4, 117/2005 Odl. US: U-I-240/04-11, 129/2006, 16/2007-UPB5, 101/2007 Odl. US, 36/2008, 22/2009 Odl. US: U-I-205/07-10, 55/2009 Skl. US: I-I-356/07-13, 58/2009 (64/2009 popr., 65/2009 popr.), 16/2010 Odl. US: U-I-256/08-27, 47/2010 Odl. US: U-I-312/08-31, 20/2011, 34/2011 Odl. US: U-I-205/10-23.
- Zeichner, K. M. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, 43, št. 4, str. 296–307.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Zgaga, P. (2005). Učni izidi in kompetence: metoda Tuning projekta. V: Devjak, T. (ur.), Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje, praksa – raziskovanje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zgaga, P. (2007). Prenova izobraževanja učiteljev v vetrovih evropskih reform visokega šolstva. V: Devjak, T. in Polak, A. (ur.), Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov II. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 9–34.
- Zgaga, P. (ur.) (2006). Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu = Modernization of study programmes in teachers' education in an international context. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, UL.
- Zuzovsky, R. (1990). Professional development of teachers: an approach and its application in teacher training. Prispevek na 15. konferenci ATEE, Limerick, Irska.

Pombe

- 1 Npr. Hattie 2009; Abbott 1988; Barber in Mourshed 2007, po Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers, European Commission Staff Working Document SEC (2010).
- 2 Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja 2007.
- 3 O izobraževanju strokovnih delavcev v vrtcih glej Bela knjiga, poglavje Zasnova predšolske vzgoje v vrtcih.
- 4 Več o tem Zgaga 2006; Devjak in Polak 2007.
- 5 Več o rešitvah v drugih državah, ki so napisane tudi v nadaljevanju tega poglavja: Piesanen in Välijärvi 2010; Key Data on Education in Europe 2009; Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers 2010; Valenčič Zuljan in Vogrinc 2011.
- 6 Podobno spoznanje o pomembnosti razmisleka o najpomembnejših kompetencah kot indikatorjih posameznikovega razvoja se je v 90. letih 20. stoletja pojavljalo tudi v okviru drugih organizacij. Tako je bila v okviru OECD ustanovljena projektna skupina, ki je začela izvajati študijo z naslovom: Definicija in selekcija kompetenc: teoretične in konceptualne osnove (Definition and selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations – DeSeCo). Najpomembnejši rezultat dela te skupine, v kateri so svoje znanje združili znanstveniki iz različnih področij, je bila opredelitev pojma kompetenca ter najpomembnejših kompetenc kot indikatorjev razvoja, ki so pomembne za celotno človeško družbo (Trier 2001).
- 7 Pomembne teme v izobraževanju /.../ 2005, str. 3.
- 8 V okviru projekta je bilo izbranih pet ključnih sklopov: splošne kompetence in prenosljive veščine, predmetno-specifične kompetence, vloga KT kot sistema zbiranja kreditnih točk, pristopi k učenju, poučevanju in ocenjevanju, vloga izboljšanja kakovosti v izobraževalnem procesu (s poudarkom na sistemih, ki temeljijo na interni institucionalni kulturi kakovosti) (Gonzalez in Wagenaar 2007).
- 9 Zgaga 2005.
- 10 Zgaga 2006.
- 11 Glej tudi Pomembne teme v izobraževanju /.../ 2005; Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev 2001.
- 12 Delors 1996.
- 13 Schratz 2005, v Zgaga 2007.
- 14 Mobilnost je del tiste evropske razsežnosti, ki je bila proučevana in o kateri se je razpravljalo v raziskavi ENTEP iz leta 2005 "Kaj je evropski učitelj". V njej med drugim piše: »Evropski učitelj doživlja prednosti Evropske unije tudi preko lažje mobilnosti. Ta mobilnost vključuje študij v tujini, učenje jezikov in seznanjanje s kulturami drugih držav v EU. Lahko poišče zaposlitev v drugih državah in izkoristi programe izmenjave, ki jih ponuja EU. To prispeva k ustvarjanju Evrope različnih jezikov in kultur ter krepi kulturno raznolikost kot vizijo skupnega življenja v prihodnosti.« (Gassner 2007, str. 41).
- 15 Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev 2001.
- 16 Lang idr. 1999, str. 9-21.
- 17 Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi 2001.
- 18 Npr. Partnerstvo fakultet in šol v letih 2004 in 2005 – Model sistematičnega uvajanja pripravnikov in začetnikov v pedagoškem poklicu v vzgojno izobraževalno delo I (Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta); Partnerstvo fakultet in šol v letih 2004 in 2005 (Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta); Partnerstvo fakultet in šol v letih 2006 in 2007 – Model sistematičnega uvajanja pripravnikov in začetnikov v pedagoškem poklicu v vzgojno izobraževalno delo II (Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta); Projekt Partnerstvo fakultet in šol v letih 2006 in 2007 – Mentorstvo v funkciji profesionalnega razvoja, podprtega z IKT (Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper); Projekt Partnerstvo fakultet in šol v letih 2006 in 2007 – Celovit model uvajanja pripravnikov (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta); Projekt Partnerstvo fakultet in šol v letih 2006 in 2007 – Učna praksa v vzgoji in izobraževanju (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta); Projekt Partnerstvo fakultet in šol v letih 2006 in 2007 – Praktično pedagoško usposabljanje : izhodišča – model – izkušnje (Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta), Partnerstvo fakultet in šol v letih 2006 in 2007 (Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta), Vzpostavitev mentorske mreže in usposabljanje za supervizirano prakso psihologov 2009 in 2010 (Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta).
- 19 Npr. Podporne aktivnosti za implementacijo bolonjskih procesov (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, vodja raziskave: Ana Vovk Korže (marec 2006–avgust 2007); Posodobitev študijskih programov na Pef UL (Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta).

- 20 Npr. Enhancing Professional Development of Education Practitioners and Teaching/Learning practices in SEE Countries/Spodbujanje profesionalnega razvoja pedagoških delavcev in poučevalnih/učnih praks v državah jugovzhodne Evrope (nosilec raziskave je bila raziskovalna skupina v Sloveniji: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani; 2004-2006); ITQ – Identifying Teacher Quality: Toolbox for Teacher Reflection (Raziskovalna skupina v Sloveniji: Filozofska fakulteta Univerza v Ljubljani).
- 21 Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno- izobraževalnih ciljev v šoli, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani (2006-2008)
- 22 Strokovna avtonomija in odgovornost pedagoških delavcev (Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta; 2000 – 2002), Vloga svetovalne službe v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah (Pedagoški inštitut, 2008)
- 23 Glej Wangom 2001, po Athanasies in Achinstein 2003.
- 24 V Programskih smernicah svetovalne službe (2008) so npr. zapisana še naslednja načela: načelo prostovoljnosti (vsi udeleženci morajo v svetovalni odnos vstopati prostovoljno), načelo zaupanja in zaupnosti v svetovalnem odnosu, načelo fleksibilnega ravnotežja med osnovnimi vrstami dejavnosti svetovalne službe, načelo celostnega pristopa, načelo sodelovanja v svetovalnem odnosu.
- 25 Valenčič Zuljan in Vogrinc 2011.
- 26 Valenčič Zuljan in Vogrinc 2011.
- 27 Za mednarodne primerjave s tega področja glej Valenčič Zuljan in Vogrinc 2011.
- 28 Predmetnik pedagoško-andragoškega izobraževanja, ki ga izvaja Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani za bodoče učitelje, ki si v času svojega študija niso pridobili ustrezne pedagoško-andragoške in specialno didaktične izobrazbe: pedagogika (4 KT), pedagoška metodologija (3 KT), didaktika (5 KT), razvojna in pedagoška psihologija (7 KT), andragogika (3 KT), sociologija vzgoje (4 KT), filozofija edukacije (4 KT), inkluzivna vzgoja in izobraževanje (4 KT), didaktika stroke z IKT in praktičnim pedagoškim usposabljanjem (14 KT), pedagoška praksa (4 KT), izbirni predmet iz nabora fakultete ali Univerze (8 KT). Pedagoško-andragoško izobraževanje izvajata tudi drugi Pedagoški fakulteti (Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru in Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem) ter Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. Predmetniki se sicer nekoliko razlikujejo, vsi pa za zagotavljanje kandidatov temeljno pedagoško, andragoško in specialno-didaktično izobrazbo ter so ovrednoteni s 60 KT.
- 29 Za podatke o zahtevani stopnji izobrazbe v različnih državah glej Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers, European Commission Staff Working Document SEC 2010.
- 30 Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007) določa, da se v vrtcu s 30 oddelki sistemizira eno delovno mesto svetovalnega delavca. Če svetovalni delavec opravlja delo na štirih do šestih lokacijah, se normativ zmanjša za dva oddelka; če opravlja delo na več kot šestih lokacijah, pa se normativ zmanjša za štiri oddelke. V osnovni šoli se sistemizira eno delovno mesto svetovalnega delavca na 20 oddelkov, v šoli z večjim oziroma manjšim številom oddelkov pa v ustreznem deležu, vendar ne manj kot 0,25 delovnega mesta. Tudi na srednji šoli se na 20 oddelkov sistemizira mesto svetovalnega delavca. Za vsak oddelk manj od 20 oddelkov se število strokovnih delavcev na delovnem mestu svetovalnega delavca zmanjša za 0,05 normativnega delavca, vendar ne na manj kot 0,2 normativnega delavca, in za vsak oddelk nad 20 oddelki se število strokovnih delavcev na delovnem mestu svetovalnega delavca poveča za 0,05 normativnega delavca.
- 31 Resman idr. 1999.
- 32 Kot navaja Resman (1999) razen raziskave dr. F. Pedička (Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli, 1968), katere namen je bil »izoblikovanje in uvedba organizacijsko-operativnega modela šolske svetovalne službe v okvir vzgojno-izobraževalnega procesa osnovne šole« (Pediček 1972, str. 4), in raziskave B. Jurmana (1978), do leta 1996 (Koncept svetovalnega dela v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah) ni bilo narejene nobene resnejše strokovne raziskave o delovanju šolskih svetovalnih služb. Na osnovi projekta iz leta 1996, ki ga je financiralo Ministrstvo za šolstvo in šport, so nastale Programske smernice. Leta 2008 je Pedagoški inštitut začel izvajati evalvacijsko študijo Vloga svetovalne službe v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah.
- 33 Resman idr. 1999; Vršnik Perše idr. 2008; Valenčič Zuljan in Vogrinc 2011.
- 34 Valenčič Zuljan, Vogrinc, Peklaj, Cotič in Fošnarč 2010
Vprašalnike je vrnilo 96 šol, in sicer 1567 anketirancev (1436 učiteljev, 82 ravnateljev in 49 šolskih svetovalnih delavcev). Vzorec je reprezentativen. Šolski svetovalni delavci so izpolnili vsebinsko enak vprašalnik kot učitelji. Odgovori šolskih svetovalnih delavcev in odgovori

- učiteljev se pri večini vprašanj statistično pomembno ne razlikujejo, zato njihove odgovore prikazujemo združeno. Kjer se odgovori učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev statistično pomembno razlikujejo, njihove odgovore prikazujemo ločeno.
- 35 Za strokovne delavce, ki izobražujejo odrasle, glej poglavje o izobraževanju odraslih.
- 36 Pravilnik o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje (2010); Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007); Pravilnik o smeri izobrazbe strokovnih delavcev v devetletni osnovni šoli (2008).
- 37 Več o zahtevani izobrazbi strokovnih delavcev v vrtcih glej poglavje Zasnova predšolske vzgoje v vrtcih.
- 38 Pri določitvi pogojev za opravljanje določene dejavnosti v šolstvu je treba upoštevati tudi pogoje predpisane z zakoni, ki določajo delovanje posameznih profilov strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.
- 39 Več o zahtevani izobrazbi za delo v šolah in zavodih za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami glej poglavje, ki obravnava otroke in mladostnike s posebnimi potrebami.
- 40 Javornik Krečič idr. 2007; Jurišević idr. 2007.
- 41 O tem več Piesanen in Välijärvi 2010; Valenčič Zuljan in Vogrinc 2011.
- 42 European Commission 2009.
- 43 Umek idr. 2007.
- 44 V 1. letniku pedagoška praksa poteka en teden, je strnjena, individualna in pretežno opazovalne narave. Vsak študent naj bi imel možnost pripraviti in izpeljati »mini učno uro«. V 2. letniku študent obiskuje izbrano osnovno šolo najmanj deset petkov in čim bolj aktivno spremlja pouk ter sodeluje in pomaga mentorju. V 3. letniku praksa poteka strnjeno tri tedne. Študenti opravljajo prakso v trojicah in vsak študent samostojno poučuje najmanj eno učno uro dnevno ter skupno vsak predmet vsaj dve šolski uri. Na osnovni šoli se jim pridruži vodja prakse (visokošolski učitelj ali sodelavec), ki spremlja delo študentov, opazuje poučevanje najmanj ene učne ure vsakega študenta ter skupaj s študenti in z mentorjem po končanem pouku opravi analizo opazovanih učnih ur. V 4. letniku študent opravlja prakso individualno. Vse štiri tedne študent pod vodstvom mentorja samostojno poučuje ter sodeluje pri vseh dejavnostih, ki potekajo na osnovni šoli v času pedagoške prakse.
- 45 Zeichner 1992.
- 46 Pri presojanju izpolnjevanja pogojev za opravljanje mentorstva je treba upoštevati tudi kriterije zapisane v priporočilih, ki usmerjajo dejavnosti posameznih profilov strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Za psihologe je to npr. EuroPsy – evropski certifikat iz psihologije, katerega namen je določiti standard za akademsko izobraževanje in strokovno usposabljanje, ki uporabnikom, delodajalcem in psihologom zagotavlja, da si je psiholog pridobil potrebne kompetence za opravljanje psiholoških storitev. Cilj EuroPsy je določiti enoten standard usposobljenosti v vseh državah, kjer se izdaja. Spodbuja prosti pretok psihologov po državah Evropske unije. Glej tudi Zabukovec in Podlessek 2010.
- 47 Veenman 1984; Zuzovsky 1990.
- 48 Khamis 2000, po McCormack in Thomas 2003.
- 49 European Commission Staff Working Document SEC 2010.
- 50 Marentič Požarnik 2000, 2006, 2007; Bizjak 2000; Valenčič Zuljan in Vogrinc 2005; Valenčič Zuljan idr. 2005; Harrison idr. 2006; Lindgren 2007; Hobson idr. 2009; Feiman Nemser 2001.
- 51 Hobson idr. 2009.
- 52 European Commission Staff Working Document SEC 2010.
- 53 Prav tam.
- 54 European Trade Union Committee for Education 2008.
- 55 Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers, European Commission Staff Working Document SEC 2010.
- 56 O tem več Piesanen in Välijärvi 2010.
- 57 Prav tam.
- 58 European Commission Staff Working Document SEC 2010.
- 59 Piesanen in Välijärvi 2010.
- 60 European Commission Staff Working Document SEC 2010.
- 61 Pravilnik o pripravnstvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS, št. 23/06), Pravilnik o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS, št. 23/06), Pravilnik o dopolnitvi Pravilnika o pripravnstvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS št. 72/2007).
- 62 Ministrstvo za šolstvo in šport za leto 2011 v šolah razpisuje 45 pripravniških mest s sklenjenim

- delovnim razmerjem in 200 volonterskih pripravniških mest, v vrtcih pa 24 pripravniških mest s sklenjenim delovnim razmerjem in 100 volonterskih pripravniških mest.
- 63 Pravilnik o pripravništvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja 2006.
- 64 Program pripravništva temelji na aktivnostih, s katerimi pripravnik pod vodstvom mentorja in ravnatelja sprva spoznava načrtovanje, usklajevanje in izvedbo vzgojno-izobraževalnega dela, postopoma prevzema določene samostojne naloge, se vključuje v neposredno vzgojno-izobraževalno delo in sodeluje pri načrtovanih projektih, v zadnji fazi pa samostojno pripravlja metodične in didaktične priprave praktičnih nastopov, jih neposredno izvaja, sestavi, preveri in oceni najmanj tri naloge za preizkus znanja, ustno preverja in ocenjuje znanje ter opravlja drugo vzgojno-izobraževalno delo (npr. sodelovanje s starši, učiteljskim zborom, svetovalno službo, knjižnico; priprava in organizacija strokovnih ekskurzij, tekmovanj, srečanj, razstav, predstavitev; mentorstvo učencem in dijakom pri raziskovalnih in projektnih nalogah).
- 65 Pripravnik pripravi in izvede najmanj trideset praktičnih nastopov v skupini oziroma oddelku ali drugačni obliki dela, kjer opravlja vzgojno-izobraževalno delo mentor, vključuje se v neposredno vzgojno-izobraževalno delo, ki zajema samostojno delo pod vodstvom mentorja, in vodi dnevnik pripravništva. Praktični nastop traja eno šolsko uro in mu prisostvuje mentor, petim praktičnim nastopom pa tudi ravnatelj vrta oz. šole, od tega obvezno zadnjim trem. Mentor in ravnatelj ocenita praktične nastope s skupno oceno »opravil« ali »ni opravil«. Pripravnik, ki praktičnih nastopov ne opravi uspešno, jih lahko opravlja ponovno. Mentor izdelava poročilo o poteku pripravnikovega usposabljanja in njegovi usposobljenosti za samostojno opravljanje dela.
- 66 O usposabljanju mentorjev glej tudi rešitve na področju praktičnega usposabljanja pedagoških delavcev.
- 67 Hargreaves 2003.
- 68 European Trade Union Committee for Education 2008.
- 69 Teachers matter 2005.
- 70 O sistemu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja v različnih državah glej tudi Piesanen in Välijärvi 2010; Ravni avtonomije in odgovornosti učiteljev v Evropi 2008; Valencič Zuljan in Vogrinc 2011.
- 71 Sarđoć idr. 2009.
- 72 Hattie 2009.
- 73 Pravilnik o nadaljnem izobraževanju in usposabljanju delavcev v vzgoji in izobraževanju in njegove dopolnitve (Ur. list, 64/04, 83/05, 27/07, 123/08, 42/09), Pravilnikom o napredovanju v vzgoji in izobraževanju v nazive in njegove dopolnitve (Ur. list, 54/02, 123/08, 44/09, 16/09, 16/2010, 18/2010), Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v RS (Ur. list, 53/94).
- 74 Sarđoć idr. 2008.
- 75 Peklaj idr. 2009.
- 76 Pedagoški inštitut 2010.
- 77 Evropska komisija 2007.
- 78 Sarđoć idr. 2009.
- 79 Niemi in Kohonen 1995; Lang idr. 1999; Kalin 2002.
- 80 Nelson-LeGall 1992.
- 81 Pri določilih o obsegu in vsebini nadaljnega izobraževanja in usposabljanja je treba upoštevati tudi priporočila, ki usmerjajo dejavnosti posameznih profilov strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, npr. EuroPsy – evropski certifikat iz psihologije
- 82 Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (Ur. list, 54/02).
- 83 Po podatkih Ministrstva za šolstvo in šport je bilo v Sloveniji v šolskem letu 2009/10 v osnovnih šolah, osnovnih šolah s prilagojenim programom, zavodih za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami in v glasbenih šolah zaposlenih 25,9 % pedagoških delavcev brez strokovnega naziva, 31,7 % jih je imelo strokovni naziv mentor, 36,8 % naziv svetovalac in 5,6 % strokovni naziv svetnik.
- 84 Npr. seminar strokovnega izpopolnjevanja v trajanju od 8–15 ur se vrednoti z 0,5 točke, od 16 ur do 23 z 1 točko, od 24 ur pa z 1,5 točke. Za napredovanje v naziv mentor je npr. treba zbrati najmanj 4 točke s področja nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter 3 točke s področja strokovnega dela (mentorstvo študentom, vodenje izobraževanj za učiteljski zbor, organizacija različnih aktivnosti za učence, šole, starše, raziskovanje, pisanje učbenikov ...).
- 85 O tem več Piesanen in Välijärvi 2010, Valencič Zuljan in Vogrinc 2011.
- 86 OECD, Education at a Glance 2009.

