

## Damijan Štefanc

# Od standardov znanja do pričakovanih rezultatov – in nazaj?

**Povzetek:** V prispevku obravnavamo nekatera vprašanja, povezana z ocenjevanjem znanja, ki so v našem prostoru postala aktualna predvsem ob prenovi učnih načrtov v letih od 2006 do 2008. Ključno vprašanje, ki ga odpiramo, je razumevanje pomena in vloge v nacionalnih kurikularnih dokumentih določenih *standardov znanja*. V besedilu pokažemo, da so bili standardi znanja v kurikularni prenovi sredi 90. let predvideni kot objektivno preverljivi operativni učni cilji in kot taki leta 1998 tudi umeščeni v učne načrte, s čimer so postali podlaga za veljavno, zanesljivo in objektivno – ter posledično tudi pravično – ocenjevanje znanja učencev. V procesu prenove učnih načrtov med letoma 2006 in 2008 je bil prav koncept standardov znanja deležen strokovne kritike, katere srž je bila domneva, da z njimi ni mogoče v zadostni meri razvijati ključnih kompetenc, na katerih naj bi temeljili prenovljeni učni načrti. Standardi znanja so bili zato iz njih odstranjeni, na njihovo mesto pa so stopili t. i. *pričakovani rezultati*, ki naj bi, domnevno bolj učinkovito kot prej standardi, podpirali implementacijo ključnih kompetenc v osnovnošolskem izobraževanju.

**Ključne besede:** ocenjevanje znanja, kurikularno načrtovanje, učni načrti, standardi znanja, pričakovani rezultati, kurikularna prenova, osnovna šola

UDK: 37.091.279.7

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Damijan Štefanc, docent, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: damijan@stefanc.net*

## Uvod

V prispevku nameravamo obravnavati nekatera vprašanja, povezana s preverjanjem, še zlasti pa z ocenjevanjem znanja: ne le, da to področje obvladujejo različni, tudi nasprotujoči si strokovni pogledi in teoretične predpostavke, posledično imamo opraviti tudi z nekaterimi konceptualnimi in sistemskimi problemi, ob katere trčimo, ko se lotimo že razmeroma površinske analize dokumentov, ki izrisujejo formalni okvir ocenjevanja znanja (torej zakonodaja, pravilniki, interna šolska pravila) in kurikularnih podlag za ocenjevanje znanja (med katere sodijo zlasti učni načrti in katalogi znanj).

Problematike preverjanja in ocenjevanja znanja v vsej svoji celovitosti in kompleksnosti seveda ne bomo mogli zajeti; intenca tega prispevka je bistveno skromnejša in jo lahko strnemo v nekaj vodilnih izhodiščnih vprašanj:

1. Kako so bili v učne načrte, določene leta 1998, umeščeni standardi znanja, kakšna je bila njihova funkcija in v kakšnem razmerju so bili do splošnih in operativnih učnih ciljev?
2. Kako je v našem prostoru potekalo prenavljanje učnih načrtov za osnovnošolsko izobraževanje v obdobju od leta 2006 do 2011 in kakšni konceptualni premisleki oz. pomisleki so k temu prispevali?
3. Kakšno razumevanje konceptov preverjanja in ocenjevanja znanja je (bilo) vpisano v omenjene procese spreminjanja zakonodaje in kurikularnih dokumentov?

Ob analizi problemov, ki jih implicirajo zgoraj zastavljena vprašanja, bomo dokazovali tezo, da smo bili v procesu prenove učnih načrtov v našem prostoru priča nekaterim spornim in nedomišljenim sistemskim in kurikularnim rešitvam, ki se niso odrazile zgolj v nacionalnih kurikularnih dokumentih, ampak lahko prispevajo tudi k vzpostavitvi problematičnih ocenjevalnih praks v izobraževalnih programih ali pa – če so te obstajale že prej – k njihovi legitimaciji.

## Zasnova učnih načrtov iz leta 1998 in vloga standardov znanja v njih

Slabo desetletje po uveljavitvi učnih načrtov, ki so bili določeni leta 1998, se je v našem prostoru ponovno začel proces njihove rekonceptualizacije. Čeprav so ta proces na Ministrstvu za šolstvo in šport ter na Zavodu RS za šolstvo poimenovali »posodabljanje« učnih načrtov, je bila v resnici opravljena temeljita konceptualna prenova kurikularnih dokumentov, katere pomemben del je bila implementacija ključnih kompetenc vanje in posledično njihova kompetenčna zasnovanost, element tega procesa pa je bila tudi zamenjava *standardov znanja* s t. i. *pričakovanimi rezultati* (v učnih načrtih za osnovnošolsko izobraževanje) oz. *pričakovanimi dosežki* (v učnih načrtih za gimnazijsko izobraževanje). O težnjah po vse večji kompetenčni zasnovanosti kurikularnih dokumentov in izobraževalnih programov nasploh smo že večkrat pisali (prim. Štefanc 2006, 2007, 2009), zato tega vidika problematike tokrat ne bomo obravnavali, ampak se bomo osredotočili na analizo nekaterih drugih razsežnosti procesov prenavljanja, ki so tesneje povezani z vprašanji preverjanja in ocenjevanja znanja.

Pri tem se bomo oprli na dostopne dokumente in vire, ki opisujejo potek procesa in konceptualni okvir prenove učnih načrtov (Izhodišča posodabljanja učnih načrtov v osnovni šoli 2008; Spremljanje in posodabljanje učnih načrtov in katalogov znanj ... 2007; Žakej 2007), na prvič prenovljene učne načrte za obvezne predmete v osnovni šoli, ki so bili sprejeti na 114. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje in za katere je bilo predvideno, da bodo stopili v veljavo s šolskim letom 2009/10<sup>1</sup>, ter na pozneje ponovno revidirane učne načrte, ki so se začeli uveljavljati s šolskim letom 2011/12.

Preden se lotimo natančnejše analize strukturnih in konceptualnih sprememb, ki so jih bili v zadnjih petih letih deležni osnovnošolski učni načrti, velja predstaviti strukturo in ključne konceptualne poteze učnih načrtov za obvezne predmete v osnovnošolskem izobraževanju, ki so bili potrjeni leta 1998. Ti so bili strukturirani v pet nosilnih poglavij: opredelitev predmeta, splošni cilji predmeta, operativni cilji predmeta, specialnodidaktična navodila oz. priporočila in katalog znanja.

V prvem poglavju (»Opredelitev predmeta«) so avtorji učnega načrta opisali mesto in vlogo posameznega učnega predmeta v programu osnovnošolskega izobraževanja. Uvodna opredelitev je praviloma vsebovala odgovor na vprašanje, na kakšen način je posamezen učni predmet umeščen v celoto izobraževalnega programa in kako prispeva k doseganju ciljev le-tega.

Drugo poglavje je vsebovalo *splošne cilje predmeta*, tj. učne cilje, ki so zapi-sani pomensko široko in izražajo temeljne funkcije nekega učnega predmeta ter s tem usmerjajo prizadevanja učiteljev in učencev, pri čemer zajemajo tako ključna

<sup>1</sup> Strokovni svet RS za splošno izobraževanje je 12. junija 2008 sprejel sklep, da se pouk po leta 2008 prvič prenovljenih učnih načrtih v osnovni šoli začne s šolskim letom 2009/10. Pozneje so zaradi neuskkljenosti prenovljenih učnih načrtov z zakonodajo na šolskem ministrstvu odložili njihovo uva-janje, minister pa je to odločitev pojasnil z besedami: »Kot veste, je bila glavna težava v tem, da so te učne načrte prenovili tako, da so vsebovali pričakovane rezultate, ne pa standarde znanja, kar ni bilo v skladu z zakonodajo. SDS je predlagala spremembo zakona, toda s to spremembo bi legalizirali 28 prenovljenih in ilegalizirali sto drugih učnih načrtov. Njihov predlog zato ni bil sprejet. S to rokohitrsko potezo bi torej situacijo še poslabšali.« (Ivelja in Roglič 2010)

vsebinska znanja kot tudi spretnosti, spodbujanje motivacije, razvijanje osebnostnih lastnosti, ponotrnanje vrednot ipd. Ti cilji niso v celoti preverljivi, niti ni glavna težnja njihovega zapisa, da bi jih učitelji neposredno preverjali oz. ocenjevali. Predpostavka je, da jih učenci lahko dosegajo v daljšem časovnem obdobju (tj. v celotnem času, ki je s predmetnikom predviden za izvajanje posameznega učnega predmeta v programu osnovnošolskega izobraževanja).

Sledilo je poglavje, v katerem so bili eksplicitno opredeljeni *operativni cilji predmeta*: šlo je za najobsežnejši del učnega načrta, v katerem so bili učni cilji zapisani v najkonkretnejši, najbolj operativni obliki. Če povzamemo Strmčnikovo opredelitev, je za operativne učne cilje značilno zlasti naslednje (Strmčnik 2001, str. 218):

- ciljna vsebina in ravnanje sta opisana v natančni, konkretni, enopomenski in časovno določeni obliki;
- rezultati pouka so predvideni in preverljivi s pričakovanim konkretnim ravnanjem in vednostjo;
- cilji so pregledno, konsistentno in hierarhično razporejeni (navadno po kriteriju pomembnosti);
- iz formulacije ciljev so razvidni posebni pogoji za njihovo realizacijo in pomoč, ki jo bo učenec potreboval.

V tem poglavju so učni načrti navadno navajali tudi nekatere predlagane vsebine (pri čemer je izbira večine učnih vsebin – razen seveda tistih, ki se neposredno prekrivajo z vsebino posameznih operativnih ciljev – prepuščena strokovni avtonomni presoji učiteljev), pa tudi nekatere druge, po presoji avtorjev posameznih učnih načrtov relevantne sestavine (npr. pojmi, poimenovanja, medpredmetne povezave, primeri dejavnosti učencev ipd.).

Poglavje »Specialnodidaktična navodila oz. priporočila« je vsebovalo zlasti opise in predloge didaktičnih strategij (uporabe učnih oblik, metod, sredstev, gradiv ipd.), ki naj bi omogočali najoptimalnejše doseganje zapisanih učnih ciljev. Šlo je torej za strokovna priporočila in smernice; učitelji naj bi jih upoštevali pri individualnem načrtovanju in izvajanju pouka, podobno kot pri učnih vsebinah pa je bila tudi tu končna odločitev prepuščena strokovni avtonomiji in presoji posameznega učitelja.

Zadnje poglavje, ki so ga vsebovali učni načrti iz leta 1998, je bilo poglavje z naslovom »Katalog znanja«, v njem pa so bili eksplicitno naštet minimalni in temeljni standardi znanja (bodisi po razredih bodisi po zaključenih vzgojno-izobraževalnih obdobjih). Vloga standardov znanja je bila vsaj dvojna: po eni strani so kot preverljivi operativni cilji učiteljem omogočali razmeroma objektivno ocenjevanje znanja, hkrati pa so vnaprej in neodvisno od različnih okoliščin zagotavljali določeno raven znanja (in s tem izobrazbe), ki jo mora vsakemu učencu nuditi program osnovnošolskega izobraževanja.

### Čemu standardi znanja?

Iskanje odgovora na to vprašanje je tesno povezano z razumevanjem samega ocenjevanja znanja: standarde znanja v kurikularnih dokumentih namreč lahko razumemo zlasti kot mehanizem, ki zagotavlja možnost udejanjanja ocenjevanja kot *merjenja znanja*, kar je ena od najbolj uveljavljenih opredelitev ocenjevanja znanja tudi v našem prostoru. Šilih že pred pol stoletja denimo zapiše: »V svojem bistvu je ocenjevanje merjenje, s katerim se poskuša določiti, za koliko in kako se je učenec približal predpisanim učnim smotrom na posameznih predmetnih območjih.« (Šilih 1961, str. 295) Na Šiliha se, čeprav v točki »merjenja« že manj kategorično, mnogo pozneje opre tudi Strmčnik, ki o ocenjevanju trdi, da »kot sklepna stopnja učnega procesa [...] meri ali presoja predvsem lastno učno storilnost učencev in v kolikšni meri so dosegli učne cilje.« (Strmčnik 2001, str. 176)

Vsaj v prvem koraku bi veljalo definicijo, ki ocenjevanje definira kot merjenje, označiti kot nekoliko protislovno: ocenjevanje znanja najbrž ne more biti hkrati tudi *merjenje znanja*. Če bi bilo mogoče znanje *izmeriti*, potem ga ne bi bilo treba *ocenjevati*, saj nekaj oceniti seveda implicira, da tega, kar ocenjujemo, ni mogoče meriti, in se zato zadovoljimo samo z oceno.

Strogo razumljeno pri ocenjevanju znanja torej ne gre za njegovo neposredno merjenje, ampak za – kot napiše tudi Strmčnik v zgornjem citatu – *strokovno presojo*, ki jo učitelj opravi v procesu ocenjevanja znanja in jo izrazi v opisni, besedni ali številčni oceni.

Pa vendar se ne gre pre nagliti: ko Šilih in drugi avtorji ocenjevanje opredeljujejo kot *merjenje*, tega zagotovo ni mogoče razumeti dobesečno: tudi če rečemo, da je v oceni izražena *učiteljeva presoja*<sup>2</sup> o *količini in kakovosti znanja*, ki ga je učenec izkazal, ne pa neposredno *izmerjena vrednost le-tega*, to ne pomeni, da je lahko ta povsem arbitrarna, da torej ni zavezana nikakršnim objektivnim kriterijem, ki dajejo oceni znanja podlago, jo legitimirajo in tako pripomorejo k veljavnosti, zanesljivosti, objektivnosti, s tem pa tudi k transparentnosti in pravičnosti ocenjevanja znanja.

Ko je govora o *objektivnih kriterijih* kot podlagi za ocenjevanje znanja, tako ni mogoče prezreti, da je predmet ocenjevanja lahko zgolj nekaj, kar je mogoče *objektivirati*, kar je torej mogoče objektivno izraziti oz. izkazati v dovolj nedvoumni obliki (o tem prim. tudi Kovač Šebart 2002; Krek 2000; Šimenc 2000). Strogo rečeno torej učitelj ne ocenjuje samega znanja, ampak *izkazano* znanje: ocenjuje pisne ali ustne odgovore, rešene naloge, praktične izdelke, govorne nastope ipd.

Zato je pomembno, da učitelj zagotovi pogoje, v katerih bo mogoče upravičeno sklepati, da objektivni izraz znanja z dovolj visoko stopnjo verjetnosti odraža dejansko učenčevo znanje (in ni denimo posledica uporabe nedovoljenih pripomočkov ali znanja nekoga drugega, dejstva, da bi bil učenec postavljen v okoliščine, v katerih

<sup>2</sup> Ta je kot presoja učitelja lahko vselej tudi kontaminirana z neželenimi vplivi – na te denimo opozarja Bucik v eni od svojih razprav, kjer piše, da »različni dejavniki motijo objektivnost in pravičnost ocenjevanja«, pri čemer posebej izpostavi osebno enačbo učitelja pri ocenjevanju, halo efekt, prilagajanje kriterijev ocenjevanja splošni uspešnosti razreda, napako kontrasta in preverjanje le tistih standardov znanja, ki so po učiteljevi presoji pomembni (Bucik 2001, str. 44).

ne bi imel enakih pogojev za izkazovanje znanja kot drugi učenci, denimo zaradi posebnih potreb ipd.).

Od tod tudi izhaja, da je mogoče veljavno, zanesljivo in objektivno ocenjevati zgolj znanje, ki ga je mogoče ujeti v svojo lastno objektivacijo in je kot tako tudi *objektivno preverljivo*. To je med drugim predpostavka, na kateri je v 90. letih temeljila kurikularna prenova v Sloveniji in zaradi katere so bili v učnih načrtih kot podlaga za ocenjevanje znanja opredeljeni *standardi znanja*. V kurikularnih teorijah so sicer standardi različno terminološko in konceptualno opredeljeni, termin »standard znanja« (ali v angl. prevodu *knowledge standard*) se redkeje pojavlja, bolj so uveljavljeni termini »kurikularni standard« (*curricular standard*), »vsebinski standard« (*content standard*) in »standard dejavnosti« (*performance standard*) (prim. Academic Content Standards ... 2010; Kendall, Ryan in Richardson 2005; Penner-Williams 2010; Wiliam 2003; pri nas Zupanc 2011). Ne glede na različnost poimenovanj pa navadno standardi, kot piše J. Penner-Williams, »vključujejo operativne učne cilje<sup>3</sup> na področjih znanja, spretnosti in razumevanja osnovnih konceptov ter strukture določene discipline. Od učencev se pričakuje, da bodo doseganje teh standardov izkazovali z izvajanjem dejavnosti [*performance*, op. a.] v procesu ocenjevanja.« (Penner-Williams 2010, str. 811) Poudariti velja, da standardov ni mogoče razumeti zgolj kot opisov predvidene reprodukcije vsebinskega znanja, ampak gre tudi za razumevanje tega znanja in za predvideno ravnanje z njim, torej za opise, kako bo lahko učenec znanje uporabil v praktičnih okoliščinah, drugih kontekstih ipd. Ali z drugimi besedami: ne opisujejo zgolj propozicionalnega, ampak tudi dispozicijsko znanje. V tem smislu tudi naši učni načrti za osnovnošolsko izobraževanje vsebujejo standarde znanja, ki opisujejo propozicionalno in dispozicijsko znanje posamezne discipline ali področja, in to je v izobraževalnem programu nato predmet obravnave znotraj posameznih programskih enot (učnih predmetov, strokovnih modulov, vsebinskih sklopov). To – skupaj s prejšnjimi izpeljavami o objektivaciji znanja – ima seveda pomembne posledice tudi z vidika legitimnosti ocenjevanja znanja.

Poleg tega, da so podlaga za ocenjevanje znanja, imajo standardi znanja tudi nekatere druge funkcije: so pomembna orientacija učiteljem, ko se odločajo, katere učne vsebine bodo izbirali za doseg le-teh in kako poglobljeno jih bodo obravnavali pri pouku, saj jih usmerjajo h konceptom, znanju, spretnostim in ravnanjem, ki so za izobraževalni program ključni, temeljni; še posebej pomembni so za učence, ki imajo učne težave in težje dosegajo učne cilje – (minimalni) standardi v tem pogledu jasno izražajo, katero znanje bi morali usvojiti vsi učenci, s čimer posredno definirajo odgovornost šole na tem področju in jih je zato mogoče razumeti tudi kot sredstvo za preprečevanje učne neuspešnosti in osipa (prim. Academic Content ... 2010).

V 90. letih je bila v kurikularni prenovi v Sloveniji sprejeta odločitev, da pristojne kurikularne komisije v učne načrte posebej zapišejo *standarde znanja*,

<sup>3</sup> Avtorica sicer uporablja termin »nameravani rezultati učenja« (*intended learning outcomes*), ki pa jih je treba v tem kontekstu – saj nenazadnje govori o *kurikularnih* standardih – razumeti kot operativne učne cilje, vezane na izvajanje izobraževalnega programa, in ne kot široko razumljene rezultate učenja (ki seveda niso nujno vezani na izobraževalni program).

s čimer je bilo jasno izraženo, kateri operativni učni cilji so predmet ocenjevanja znanja, hkrati pa tudi, kateri standardi znanja so *minimalni* in kot taki zavezujejo učitelje, da do njih pripeljejo vse učence, če naj bodo ti pozitivno ocenjeni in napredujejo v višji razred ali stopnjo izobraževanja. V »Navodilih za delo predmetnih in programskih kurikularnih komisij« (1996), v skladu s katerimi so nastajali učni načrti, ki so bili potrjeni leta 1998, je bilo jasno in transparentno postavljeno razmerje med splošnimi učnimi cilji, operativnimi učnimi cilji in standardi znanja. Splošni učni cilji so bili opredeljeni kot pomensko široki cilji, ki izražajo temeljne funkcije učnega predmeta, pri čemer zajemajo tako vsebinska znanja kot tudi spodbujanje motivacije, razvijanje osebnostnih lastnosti, ponotranjenje vrednot ipd. Operativni cilji iz njih izhajajo, so operacionalizirani in obsegajo dejavnosti in vsebine. Dejavnosti so bile opredeljene kot postopki in spretnosti, ki zagotavljajo doseganje ciljev na določenem področju. Standardi znanja pa so bili opredeljeni kot »preverljivi, izhajajo iz operativnih ciljev na ravni dosežkov (procesi in rezultati) ter so osnova za preverjanje doseganja ciljev na določeni ravni znanja« (prav tam).

Logika, ki smo ji sledili, je torej narekovala, da si učitelji v šolah prizadevajo dosegati *vse* učne cilje, tako splošne kot operativne, tako preverljive kot nepreverljive, toda prav zato, ker niso vsi učni cilji (čeprav so legitimni in se jim šola ne more odreči!) preverljivi ali pa ne opredeljujejo bodisi propozicionalnega bodisi dispozicijskega znanja učencev, jih ni mogoče zapisati kot standarde znanja, posledično pa tudi ne ocenjevati (takšni so denimo cilji, ki opisujejo zaželene osebnostne lastnosti učencev, njihova subjektivna stališča, ustvarjalnost, predanost učenju in izobraževanju, kritičnost, spontanost, tudi naklonjenost partikularnim metodam ali stilom učenja ipd.).

V nadaljevanju bomo pokazali, da je bil v procesu prenavljanja učnih načrtov prav koncept standardov znanja podvržen pomislekom in strokovni kritiki, toda za rešitev, ki je bila uveljavljena v prenovljenih kurikularnih dokumentih, namreč vpeljava *pričakovanih rezultatov* kot konceptualna alternativa standardom znanja, bi težko trdili, da je strokovno prepričljivejša.

### **Konceptualni posegi v zasnovo učnih načrtov: od standardov znanja k pričakovanim rezultatom in nazaj**

Prvim eksplicitnim korakom k prenovi učnih načrtov smo lahko sledili od leta 2007 naprej: na podlagi dokumenta »Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov« (2007; gl. tudi Žakelj 2007) je Zavod RS za šolstvo izpeljal projekt, ki so ga poimenovali *posodabljanje* učnih načrtov, čeprav je analiza leta 2008 določenih učnih načrtov (pa tudi ostalih spremljajočih dokumentov, poleg omenjenega npr. tudi Izhodišča posodabljanja ... 2008), kot je opozorila tudi M. Kovač Šebart (2008, 2009), pokazala, da gre za njihovo konceptualno prenavo.

Avtorji »Smernic, načel in ciljev posodabljanja učnih načrtov« (2007) so že uvodoma pojasnili, da bi bilo treba učne načrte posodobiti tudi zato, ker so vsebovali standarde znanja: »Analiza [obstoječih učnih načrtov, op. a.] je pokazala, da je precej nedorečenosti pri standardih znanja in da so na tem področju med

predmeti tudi največje razlike. Razlike so tako v zahtevnosti (taksonomskih ravneh) kot tudi v zapisih (op.: standardi so zapisani ali precej ‚ohlapno‘ ali zelo ‚razdrobljeno‘). Nadalje imajo nekateri predmeti standarde ob zaključku šolanja, drugi po sklopih ali po razredih, nekateri različne kombinacije ali pa standardov v učnih načrtih nimajo. V standardih so tudi premalo zastopani in prepoznavni splošni cilji, prepogosto odražajo le vsebinska, veliko manj pa procesna znanja, ki so tudi del splošnih ciljev.« (Prav tam, str. 7)

Tudi če zgornje ugotovitve držijo – in večinoma najbrž res –, bi pričakovali, da bodo pristojne strokovne skupine opravile revizijo obstoječih zapisov operativnih ciljev in standardov znanja ter njihovo korekcijo, kar bi lahko upravičeno označili kot posodabljanje učnih načrtov. Toda nosilci prenove so se leta 2007 odločili za popolno odpravo standardov znanja, namesto njih pa so vpeljali *pričakovane rezultate*.

Logično se zastavlja vprašanje – tudi zato, ker je mogoče na podlagi primerjave strukture učnih načrtov iz leta 1998 in 2008 interpretirati, da so pričakovani rezultati v strukturo novih učnih načrtov vstopili na mestu, kjer so bili v prejšnjih učnih načrtih standardi znanja –, ali je bila sprememba zgolj terminološka (in je šlo torej le za zamenjavo enega izraza z drugim) ali pa je šlo za spremembo temeljitejšo, konceptualne narave. Leta 2007 sprejeti »Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli« (ZOsn-F 2007) je v zvezi s tem določal: »V učnih načrtih, določenih po sprejetju tega zakona, se izraz ‚minimalni standard‘ zamenja z izrazom ‚pričakovani rezultat‘.« (Prav tam, 47. člen)

Dobesedno branje te določbe napeljuje k prvi od prej omenjenih interpretacij: eksplicitno govori o *zamenjavi izrazov*, da se torej nekaj, kar je bilo prej poimenovano z izrazom *minimalni standard*, odtlej poimenuje z izrazom *pričakovani rezultat*. Po tej logiki ne bi imeli opraviti z nikakršnim konceptualnim premikom, ampak bi preprosto privzeli, da se v novih učnih načrtih namesto pojma *minimalni standard znanja* uporablja pojem *pričakovani rezultat (znanja)*. Pri tem se prvi pomislek nanaša že na samo smiselnost takšne zakonske določbe: ne gre le za vprašanje, zakaj bi bila pristojnost zakonodajalca, da v zakonu določa uporabo takšne ali drugačne strokovne terminologije v dokumentih, ki so prav tako strokovni – tudi če to vprašanje zanemarimo, ostaja kljub temu nerazumljivo, čemu bi ustaljen strokovni izraz zamenjali z drugim, kolikor konceptualna razsežnost ostaja enaka. Jasno je torej, da ne gre le za to: z vrsto argumentov je namreč mogoče pokazati, da tako strokovna izhodišča, smernice in načela, ki so jih morale upoštevati strokovne skupine pri pripravi sprememb učnih načrtov, kot tudi dejanski zapisi v učnih načrtih ne sledijo logiki, po kateri bi šlo le za spremembo terminologije: zamenjava standardov znanja (ne le minimalnih, tudi temeljnih<sup>4</sup>) s pričakovanimi rezultati je v ključnih dokumentih prenove (Smernice, načela ... 2007; prim. tudi Izhodišča posodabljanja ... 2008) utemeljena z dvema temeljnima intencama: z uveljavitvijo procesno-razvojnega modela kurikularnega načrtovanja, ki naj bi – domnevno bolje kot zgolj učno-ciljni, vsekakor pa bolje kot učno-vsebinski model

<sup>4</sup> Pregled prenovljenih učnih načrtov iz leta 2008 za obvezne predmete namreč pokaže, da v nobenem izmed njih niso pričakovani rezultati nadomestili zgolj *minimalnih standardov znanja*, kot je to leta 2007 določal osnovnošolski zakon, ampak so nadomestili standarde znanja v celoti.



– *poleg vsebinskega* omogočal tudi usvajanje dekontekstualiziranega »procesnega znanja«, ter s tem povezano intenco po implementaciji *ključnih kompetenc* tako v splošne cilje posameznega učnega predmeta kot tudi v pričakovane rezultate. Avtorji »Smernic, načel in ciljev posodabljanja ...« (2007) v tem smislu to intenco tudi jasno artikulirajo, ko zapišejo: »Pri določanju pričakovanih dosežkov izhajamo iz dejstva, da gre za premik od strogega normativizma, ki izhaja iz učno-ciljnega pristopa, k procesno-razvojnemu modelu, ki poleg strogo definirane končne znanja spremlja in upošteva tudi proces učenja posameznika. Pričakovani dosežki z razliko od standardov niso naravnani na posameznika, temveč na populacijo oz. na razred, in so opredeljeni kot pričakovano znanje. Tako postavljeni pričakovani dosežki omogočajo večjo fleksibilnost izvajanja učnega procesa oz. prilagajanje posamezniku.« (Prav tam, str. 14)

Izhajajoč iz tega zapisa razlika med pričakovanimi dosežki oz. rezultati<sup>5</sup> in standardi znanja ni le terminološka, ampak konceptualna, čeprav razmerje med obema konceptoma iz tega zapisa prav tako ni povsem jasno: ni namreč razumljivo, kaj pomeni opredelitev, da so (bili) standardi znanja »naravnani na posameznika« – intenca postavljanja standardov znanja je vendarle bila, da se prav ne glede na osebne okoliščine, torej ne glede na »posameznika«, opredeli objektivna merila, po katerih bi bilo mogoče presojati doseganje operativnih, preverljivih učnih ciljev – sploh pa ni razumljivo, kaj potemtakem ob zapisu, da »pričakovani dosežki z razliko od standardov niso naravnani na posameznika« pomeni zapis v naslednji povedi, ki pravi, da »pričakovani dosežki omogočajo večjo fleksibilnost izvajanja učnega procesa oz. prilagajanje posamezniku«.

Težko je tudi prezreti, da je že sama vsebinska opredelitev pričakovanih rezultatov nerazumljiva in očitno konceptualno nedomišljena. N. Komljanc, ki je v času prenavljanja učnih načrtov v letih 2007 in 2008 strokovno vodila Zavod RS za šolstvo, v okviru katerega je prenova potekala, je pričakovane rezultate pojasnila z zapisom: »Pričakovani rezultati so dogovorjeni povprečni dosežki. Prav ti dogovorjeni povprečni dosežki so referenčna merila, ki vodijo učitelje k organiziranju fleksibilnih, mnogoterih programov in modelov učenja in poučevanja. [...] Pričakovani rezultati so referenčna merila v pomoč vsem dejavnikom vzgoje in izobraževanja, učencu, staršem in učiteljem. Jasna merila so referenčno merilo spremljanja aktualnih dosežkov učencev in učiteljevih vložkov.« (Komljanc 2007, str. 93) Ne le, da je zapis vsebinsko nerazumljiv, trditve se zdijo celo protislovne: kaj npr. pomeni, da so pričakovani rezultati »dogovorjeni povprečni dosežki«? Če so povprečni dosežki, najbrž ne morejo biti dogovorjeni, in če so dogovorjeni, ni nujno, da so povprečni. Pa tudi če bi bila dikcija o »povprečnih dosežkih« smiselna, sama po sebi ničesar ne pove, dokler ne opredelimo, kaj natančno se v to povprečje všteva. Gre za »povprečne dosežke« na nacionalni ravni, na ravni razreda v posamezni šoli, na ravni posameznega oddelka? Hkrati pa povprečen dosežek v enem časovnem obdobju ni nujno enak povprečnemu dosežku v drugem – katero povprečje imamo torej v mislih? In nenazadnje, na očitno konceptualno nedomišljenost pričakovanih rezultatov kaže tudi dejstvo, da so bili le leto dni po

<sup>5</sup> Iz dokumenta je razvidno, da sta pojma pričakovani dosežek in pričakovani rezultat uporabljena kot sinonima (ponekod tudi hkrati z uporabo poševnice: pričakovani dosežek/rezultat).

objavi zgoraj citirane opredelitve v »Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli« umeščeni kot nadomestilo za *minimalne* standarde znanja (Pravilnik ... 2008, 9. člen).

Kot smo omenili zgoraj, sicer pa podrobneje analizirali v nekaterih drugih razpravah (prim. Štefanc 2007, 2009), so se snovalci kurikularne prenove v želji, da bi kurikularno načrtovanje in izvajanje pouka preseгло zgolj »transmisijsko« naravnost na posedovanje in usvajanje vsebinskega znanja, oprli na koncept, s katerim naj bi bilo mogoče to preseči: na ključne kompetence. Te je namreč mogoče uporabiti kot konceptualno orodje, ki domnevno združuje vse zaželeno razsežnosti, za katere si je v »sodobni šoli« legitimno prizadevati, hkrati pa so kot »ključne« povsem dekontekstualizirane, saj ne izražajo nobenih predmetno-specifičnih učnih vsebin, zaradi česar lahko proizvedejo verjetje, da je s kompetenčno orientacijo kurikula mogoče preseči logiko pouka, ki bi se »preveč« opiral na posredovanje učnih vsebin in s tem domnevno marginaliziral druge razsežnosti izobraževanja. Ali drugače: s ključnimi kompetencami naj bi pri pouku dosegli več kot zgolj s transmisijo specifičnega predmetnega vsebinskega znanja (tj. kritično mišljenje, ustvarjalnost, dajanje pobud, konstruktivno obvladovanje čustev ipd.), obenem pa naj bi posamezniku zagotavljale tudi večjo prilagodljivost.

Seveda ne gre oporekati prizadevanjem, da bi učenci pri pouku razvili tudi našteje spretnosti in osebnostne lastnosti, ki so seveda še kako legitimen in zaželen del ciljev osnovnošolskega izobraževanja; problem pa nastane, ko takšne splošno opredeljene ključne kompetence skozi koncept »pričakovanih rezultatov« pričnejo nadomeščati standarde znanja in s tem neposredno vplivajo na procese preverjanja in ocenjevanja znanja, ki sta lahko pravični zgolj, če temeljita na objektivnih in transparentnih standardih znanja. Če se navežemo na Bucika, mora merska metoda »omogočati veljavno, zanesljivo, objektivno – torej nepristransko in pravično – ter občutljivo merjenje« (Bucik 1997, str. 179). To pa terjaja preizkuse, sestavljene tako, da temeljijo na preverljivih operativnih ciljih, ki so tudi osnova za doseganje veljavnosti ocenjevanja, posledično pa tudi drugih relevantnih značilnosti, kot so zanesljivost, objektivnost in občutljivost.

Pregled leta 2008 prenovljenih učnih načrtov pokaže, da je zamenjava standardov znanja s pričakovanimi rezultati in hkratna zahteva po implementaciji ključnih kompetenc med pričakovane rezultate vodila tudi k številnejšim zapisom takšnih pričakovanih rezultatov, ki niso opisovali preverljivega propozicionalnega ali dispozicijskega znanja učencev, ampak osebnostne lastnosti, stališča in navade učencev, ki jih ni mogoče veljavno, zanesljivo in objektivno preverjati in ocenjevati.

To ne pomeni, da takšnih zapisov med standardi znanja v učnih načrtih, določenih leta 1998, ni bilo: s preprosto primerjalno analizo učnih načrtov<sup>6</sup> za

<sup>6</sup> Za namen te razprave smo pridobili in opravili primerjalni pregled vseh treh verzij učnih načrtov (tj. učne načrte, določene leta 1998, prenovljene učne načrte, določene leta 2008, in korigirane učne načrte iz leta 2011) za naslednje obvezne predmete v osnovnošolskem izobraževanju: angleščina, biologija, družba, državljanstva in domovinska vzgoja ter etika, fizika, geografija, glasbena vzgoja, gospodinjstvo, kemija, likovna vzgoja, matematika, naravoslovje in tehnika, naravoslovje, nemščina, slovenščina, spoznavanje okolja, športna vzgoja, tehnika in tehnologija ter zgodovina. Učnih načrtov nismo analizirali v celoti, ampak so nas zanimali zgolj zapisi standardov znanja oz. pričakovanih

obvezne predmete osnovnošolskega izobraževanja, ki so bili določeni leta 1998 in 2008, nato pa dopolnjeni oz. popravljani leta 2011, smo ugotovili:

1. da je mogoče tudi v nekaterih učnih načrtih za obvezne predmete, določenih leta 1998, zaslediti objektivno nepreverljive zapise standardov znanja, a v bistveno manjšem obsegu in bistveno manj učnih načrtih kot leta 2008 in 2011;
2. da se zapisi objektivno nepreverljivih pričakovanih rezultatov pojavljajo v večjem številu v letu 2008 določenih učnih načrtov (in v večjem številu letih), z njihovo naknadno revizijo leta 2011 pa se med ponovno vpeljanimi standardi znanja v nekaterih učnih načrtih ne pojavljajo več, v nekaterih pa jih je manj ali so povsem odpravljani.

Na tem mestu ni mogoče primerjalno predstaviti vseh treh verzij vseh učnih načrtov (tj. iz leta 1998, 2008 in 2011), zato bomo za ilustracijo povzeli spremembe zgolj v štirih, in sicer v načrtih za slovenščino, geografijo, tehniko in tehnologijo ter glasbeno vzgojo.

V učnem načrtu za *slovenščino*, določenem leta 1998, med standardi znanja nismo zasledili takšnih, ki bi opisovali objektivno nepreverljive osebnostne lastnosti, stališča in navade učencev. Nekateri sklopi standardov znanja se sicer začenjajo s formulacijami, kot je denimo »prepozna in doživi« (pravljico, neumetnostno besedilo ipd.), a jih ne gre razumeti kot zahteve po neposrednem preverjanju doživljanja, saj je v vseh primerih z opisi preverljivih standardov znanja pojasnjeno, *kako to učenec izkaže*, denimo:

»Učenec prepozna in doživi pravljico, kar dokaže tako, da:

- samostojno pripoveduje/piše pravljico in pri tem upošteva njene značilnosti,
- piše/pripoveduje nadaljevanje pravljice,
- tvori narobe pravljice.« (Slovenščina ... 1998, str. 118)

V prenovljenem učnem načrtu, ki je bil določen leta 2008, so se na več mestih med zapisi pričakovanih rezultatov znašli tudi opisi objektivno nepreverljivih. Tako je bil denimo med pričakovanimi rezultati ob zaključku prvega in drugega triletja tudi zapis »doživeto deklamira pesem« (Slovenščina ... 2008, str. 52) oz. »doživeto recitira pesemsko besedilo« (prav tam, str. 58). Med pričakovanimi rezultati ob zaključku drugega in tretjega triletja smo našli zapis, po katerem naj bi bil učenec med branjem dopisa »miren in zbran« (prav tam, str. 54 in 60), podoben pa je tudi zapis pričakovanega rezultata, ki se nanaša na sprejemanje neumetnostnega besedila: »Učenec [...] sprejema [...] kratka enogovorna neumetnostna besedila; med sprejemanjem je miren in zbran.« (Prav tam, str. 55 in 60)

---

rezultatov, ki so v vseh verzijah učnih načrtov zapisani v posebnem poglavju (v učnih načrtih iz leta 1998 v poglavju »Katalog znanja«, v učnih načrtih iz leta 2008 v poglavju »Pričakovani rezultati«, v tistih iz leta 2008 pa v poglavju »Standardi znanja«). V vseh dokumentih smo z analizo zapisov standardov znanja oz. pričakovanih rezultatov izločili (in v nadaljevanju prispevka jih predstavljamo) objektivno nepreverljive, torej tiste, ki ne opisujejo propozicionalnega ali dispozicijskega znanja učencev, ampak njihove osebnostne lastnosti, stališča in navade.

Med posebej navedenimi pričakovanimi rezultati, ki naj bi jih učenci izkazali za prehod v višji razred, je bil med drugimi tudi zapis: »Učenec [...] ima razvito zavest o jeziku, narodu in državi.« (Prav tam, str. 53; zapis se je nahajal med pričakovanimi rezultati 3. razreda, ki naj bi jih učenci izkazali za napredovanje v 4. razred, povsem enak zapis pa je bilo mogoče prebrati tudi med pričakovanimi rezultati za prehode med vsemi razredi v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju.) Skladno z zahtevo učnega načrta, predvsem pa upoštevajoč že omenjeno določbo 9. člena »Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli« (2008), ki pravi, da je z negativno oceno »ocenjen učenec, ki ne doseže pričakovanih rezultatov, določenih v učnih načrtih«, bi morali učenci, ki ne bi imeli »razvite zavesti o jeziku, narodu in državi« (kar koli že to pomeni), ponavljati razred, pa čeprav bi dosegli vse preostale pričakovane rezultate, s katerimi bi izkazali propozicionalno in dispozicijsko znanje slovenščine, ki ga predvideva učni načrt.

Pogled v pozneje korigirani učni načrt (Slovenščina ... 2011) pokaže, da so avtorji med revizijo ugotovili, da zapisi o »mirnosti in zbranosti« ter »razviti zavesti« ne sodijo med standarde znanja, saj jih tam ne zasledimo več, ostali pa sta zahtevi, da učenec »doživeto deklamira pesem« (prav tam, str. 77; standard znanja za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje) oz. da »doživeto recitira pesemsko besedilo« (prav tam, str. 85, standard znanja za drugo vzgojno-izobraževalno obdobje).

V učnem načrtu za predmet *tehnika in tehnologija*, ki je bil določen leta 1999, prav tako nismo zasledili problematičnih zapisov nepreverljivih standardov znanja, jih je pa mogoče najti v prenovljenem učnem načrtu iz leta 2008 in 2011. V verziji iz leta 2008 so bili med pričakovanimi rezultati ob koncu drugega in tretjega triletja tudi zapisi, kot npr. »vrednoti in ceni svoje lastno delo in delo drugih, učenje in rezultate dela ...« (Tehnika in tehnologija ... 2008, str. 22 in 24) in »ima pozitivna stališča do tehnične kulture in kulturne tradicije v svojem okolju in okolju drugih« (prav tam).

Pri tem učnem načrtu se skoraj povsem enaki problematični zapisi pojavljajo tudi med standardi znanja v pozneje revidirani verziji leta 2011. Nekateri imajo povsem enako dikcijo, kot so jo imeli med pričakovanimi rezultati, denimo »vrednoti in ceni svoje delo in delo drugih, učenje in rezultate dela« (Tehnika in tehnologija ... 2011, str. 13) ali »ima pozitivna stališča do tehnične kulture in kulturne tradicije v svojem okolju in okolju drugih« (prav tam), najti pa je mogoče tudi kakega, ki je dodan na novo, denimo »pozitivno se odziva na posamezne pobude za zmanjševanje obremenjevanja okolja« (prav tam).

Poglejmo še spremembe v učnih načrtih za predmet *geografija*: podobno kot pri prejšnjih dveh tudi pri geografiji v učnem načrtu, določenem leta 1998, med standardi znanja nismo zasledili objektivno nepreverljivih, ki bi terjali ocenjevanje učenčevih osebnostnih lastnosti, stališč ali navad. V prenovljenem učnem načrtu iz leta 2008 je bilo zapisov pričakovanih rezultatov, ki so opisovali prav to, precej: med pričakovanimi rezultati ob zaključku osnovne šole je bilo mogoče prebrati naslednje: »ima kritičen odnos do področij, ki so vezana na geografijo«; »je samostojen, discipliniran in samoiniciativen pri učenju«; »je sposoben sodelovalnega učenja«; »spoštuje različnost«; »spoštuje vrednote in zasebnost drugih«; »glede na

okolščine pokaže solidarnost (npr. z empatijo)« (Geografija ... 2008, vse str. 27); pa tudi »se vživlja v položaj drugih ljudi« (prav tam, str. 28).

Med pričakovanimi rezultati tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja so bili zapisi: »ustvarjalno sprejema in razume vsakodnevne informacije, ki imajo prostorsko razsežnost« (prav tam, str. 29); »osvoji metode učenja geografije s poudarkom na izkazovanju sposobnosti, spretnosti in veščin«; »pozna pomen vseživljenjskega učenja«; »je sposoben sodelovalnega učenja (delo v skupini)« (prav tam, vse str. 30).

Po opravljeni reviziji učnega načrta je mogoče v verziji iz leta 2011 opaziti bistveno manj tovrstnih zapisov med standardi znanja, čeprav ne izostanejo povsem: najti je mogoče denimo zapise, kot so: »se obnaša prijazno do okolja« (Geografija ... 2011, str. 22, standard znanja za drugo vzgojno-izobraževalno obdobje), »kritično ovrednoti svoje delo« (prav tam, str. 23, standard znanja za tretje vzgojno-izobraževalno obdobje) ali »ustvarjalno sprejme [...] vsakodnevne informacije, ki imajo prostorsko razsežnost« (prav tam, str. 25). V posebnem sklopu standardov znanja so avtorji zapisali tudi takšne, ki se nanašajo na »učenje učenja«, med njimi denimo »osvoji metode učenja geografije s poudarkom na izkazovanju sposobnosti, spretnosti in veščin« in »zmore se sodelovalno učiti (delo v skupini)« (prav tam).

V učnem načrtu za *glasbeno vzgojo*, ki je bil določen leta 1998, smo zasledili dva zapisa objektivno nepreverljivih standardov znanja: med temeljnimi standardi znanja za 1. razred je bil denimo zapis »spontano razvijajo elementarni ritmični in melodični posluš« (Glasbena vzgoja ... 1998, str. 39), med temeljnimi standardi znanja za 5. razred pa zapis »razvijajo odnos do tuje glasbene kulture« (prav tam, str. 43).

V prenovljenem učnem načrtu iz leta 2008 smo zasledili le en zapis, ki bi ga lahko označili za problematičnega, in sicer »zbrano posluš glasbene vsebine«, ki je bil med pričakovanimi rezultati ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja (Glasbena vzgoja ... 2008, str. 23).

Po reviziji prenovljenega učnega načrta za ta predmet pa so se v njem znašli standardi znanja, ki očitno ne opisujejo niti propozicionalnega niti dispozicijskega znanja in so objektivno nepreverljivi, kot so denimo »razvija občutljivost za glasbene oblikovne celote« (Glasbena vzgoja ... 2011, str. 12), »pri delu izkaže osebno angažiranost« (prav tam) ali »pri delu izkaže osebno angažiranost, zanimanje in motiviranost za glasbo ter glasbeno izražanje« (prav tam, str. 14). Nekateri od tovrstnih nepreverljivih standardov znanja so zapisani celo kot minimalni standardi za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, in sicer: »ustvarjalno izraža glasbena doživetja in predstave«, »doživljajsko in zbrano posluš krajše glasbene vsebine« in »razvija občutljivost za zdravo zvočno okolje« (prav tam, vse str. 12).

Čeprav primerjave za vse učne predmete na tem mestu ne moremo opraviti, vendarler omenimo, da lahko podobne zapise standardov znanja zasledimo tudi v nekaterih drugih učnih načrtih, ki so bili revidirani leta 2011 in so začeli veljati s šolskim letom 2011/12.

V učnem načrtu za predmet *likovna vzgoja* je tako denimo kot minimalni (!) standard znanja določeno, da se učenec »spontano, doživeto in igrivo likovno izraža« (Likovna vzgoja ... 2011, str. 19). Ob tem ostane spregledano, da ocenjevanje

»spontanosti« (ali npr. ustvarjalnosti, domiselnosti, doživetosti) predpostavlja, da imajo učitelji izdelana objektivna merila, po katerih spontanost lahko ocenjujejo. Učenci, ki želijo dobiti najvišjo oceno, se morajo tem merilom kajpak podrediti, s čimer je razvrednotena prav spontanost, ki naj bi jo spodbujali. Še bolj sporno je, če učitelj nima objektivnih meril in so učenci izpostavljeni njegovi vsakokratni kapriciozni odločitvi ter s tem postavljeni v položaj, ko morajo za visoko oceno najprej ugotoviti učiteljevo željo, nato pa se po njej ravnati. Enako velja za minimalni standard »spoštuje različnost med ljudmi in to pokaže s svojim ravnanjem«, ki ga zasledimo v učnem načrtu za predmet *naravoslovje in tehnika* (2011, str. 22).

Podobno so problematični tudi nekateri standardi znanja v učnem načrtu za *zgodovino*, ki denimo predvidevajo, da učenec »razvije [...] svoje poglede na zgodovino« (Zgodovina ... 2011, str. 39) ali »[se] vživi [...] v vlogo izbranega vladarja« (prav tam, str. 35). V učnem načrtu za *biologijo* je npr. standard znanja »poslušati in spoštovati razlage, sprejemati zamisli, kritike in dvome drugih učencev« (Biologija ... 2011, str. 25).

Najmanj, kar je mogoče skleniti – že po tem povsem fragmentarnem vpogledu v zapise standardov znanja v učnih načrtih, ki so stopili v veljavo z letošnjim šolskim letom (2011/12) –, je, da v številnih učnih načrtih vsaj nekateri standardi znanja ne sledijo konceptualni opredelitvi, po kateri so ti preverljivi operativni cilji posameznega učnega predmeta. Tudi v revidiranih učnih načrtih namreč ostajajo med njimi zapisi, ki sploh ne opisujejo znanja, ampak subjektivne lastnosti, stališča, poglede učenk in učencev. Ne gre le za to, da tovrstnih ciljev ni mogoče tako objektivirati, da bi lahko zagotovili njihovo veljavno ocenjevanje, ampak gre predvsem za to, da ima lahko težnja po njihovem ocenjevanju pedagoško povsem kontraproduktivne učinke: če denimo cilji, kot so »spoštuje razlago«, »sprejema zamisli«, »ceni svoje delo in delo drugih«, »ima pozitivna stališča do tehnične kulture« ipd., na ravni »standardov znanja« postanejo zahteve, ki so podvržene ocenjevanju, se bodo učenci seveda pretvarjali, da spoštujejo, sprejemajo, cenijo in imajo pozitivna stališča – kar je, kot so pokazali tudi avtorji raziskave o opisnem ocenjevanju, ne le objektivno nepreverljivo, marveč tudi v vzgojnega stališča dvomljivo (prim. Krek idr. 2005, str. 27).

## In naprej?

Glede na aktualno šolskopolitično dogajanje v našem prostoru lahko sklepamo, da bo vprašanje zasnove učnih načrtov in umeščenosti standardov znanja v njih tako v ospredju političnega kot tudi strokovnega zanimanja v prihodnjih letih: politične stranke, ki tvorijo trenutno vladno koalicijo, so se v koalicijski pogodbi namreč zavezale, da bodo zmanjšale obseg učnih načrtov, obenem pa napovedujejo, da bodo »izraz ‚standard znanja‘ nadomestili z izrazom ‚pričakovani rezultat‘, ki bo zamenjal t. i. industrijski model znanja z modernejšim, bolj osebnim in trajnostnim pristopom.« (Pogodba za Slovenijo ... 2012, str. 28) Enako je na zaslišanju pred parlamentarnim odborom za izobraževanje, znanost, kulturo, šport in mladino februarja 2012 ponovil tudi kandidat za ministra za izobraževanje, znanost,

kulturo in šport, ko je dejal: »Izraz standard znanja bomo nadomestili z izrazom s pričakovanimi rezultati.« (Turk v Magnetogram ... 2012, str. 6) Ko ga je ena od članic odbora opozorila, da so pričakovani rezultati vsaj za del stroke sporen koncept, se je kandidat za ministra na to odzval z obljubo, da bo pri odločanju o tem vprašanju »poslušal stroko«. Dejal je: »Opozorili ste me na dilemo med predvidenimi rezultati šolanja oziroma standardi znanja. Jaz bom tukaj poslušal stroko, jaz bom tukaj tudi bral, kaj poročajo tuje organizacije, ki nas primerjajo z drugimi, ki delajo benchmarke, ki nam priporočajo določene prakse, ki so se drugje obnesle in potem bomo videli, kaj je dejansko najboljše.« (Prav tam, str. 25) To napoved je mogoče različno interpretirati: po eni strani jo lahko pozdravimo, kolikor obeta, da bo namera, sicer zapisana v koalicijski pogodbi, podvržena temeljitemu strokovnemu razmisleku in razpravi, udejanjena pa le v primeru, da bo o njej dosežen vsaj večinski strokovni konsenz. Lahko jo razumemo tudi manj benevolentno, kot napoved, da bodo na področju vzgoje in izobraževanja izrazito strokovna vprašanja – kar dilema med standardi znanja in pričakovanimi rezultati tudi je – postala predmet povsem političnega odločanja, s tem pa sestavni del političnih teženj in interesov. Tudi po zgledu procesa systemske in kurikularne prenove v 90. letih bi danes pričakovali, da bo o zasnovi učnih načrtov odločala stroka, avtonomno, na podlagi soočenja strokovnih argumentov, strokovne razprave in strokovnega konsenza.

## Literatura in viri

- Academic Content Standards. Creating Consistency across Oregon.* (2010). Dostopno na: <http://www.ode.state.or.us/pubs/eii/academiccontentstandardsprimer.pdf> (pridobljeno 17. 2. 2012).
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011.* (2011). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Biologija: učni načrt za osnovno šolo.* (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bucik, V. (1997). Notranje in zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 48, št. 3–4, str. 177–184.
- Bucik, V. (2001). Zakaj potrebujemo kakovostno zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja? *Sodobna pedagogika*, 52, št. 3, str. 40–51.
- Družba: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta).* (2008). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Geografija: učni načrt za osnovno šolo.* (1998). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Geografija: učni načrt za osnovno šolo.* (2008). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Geografija: učni načrt za osnovno šolo.* (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Glasbena vzgoja: učni načrt za osnovno šolo.* (1998). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Glasbena vzgoja: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta)*. (2008). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Glasbena vzgoja: učni načrt za osnovno šolo*. (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ivelja, R. in Roglič, M. (2010, 18. 2.). Igor Lukšič (intervju). *Dnevnik*. Dostopno na: <http://www.dnevnik.si/objektiv/intervjuji/1042411102> (pridobljeno 14. 2. 2012).
- Izhodišča posodabljanja učnih načrtov v osnovni šoli 2006–2008*. (2008). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kendall, J. S., Ryan, S. E. in Richardson, A. (2005). *The Systematic Identification of Performance Standards*. Denver: McRel.
- Komljanc, N. (2007). Kurikul: kaj posodabljati in kako. V: A. Žakelj (ur.). *Kurikul kot proces in razvoj*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 90–97.
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole. Konceptualizacija devetletke*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in Znanstveni inštitut FF.
- Kovač Šebart, M. (2008). Ne vedo, kaj spreminjajo! *Šolski razgledi*, 59, št. 6, str. 3.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij.
- Krek, J. (2000). Pravičnost in razcep v vrednotenju znanja – ali ocena za hrbotom zavesti. V: J. Krek in M. Cencič (ur.). *Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola*. Ljubljana: Zavod za šolstvo RS in Pedagoška fakulteta, str. 25–42.
- Krek, J., Kovač Šebart, M., Kožuh, B., Vogrinc, J, Peršak, M. in Volf, B. (2005). *Med opisom in številko*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij.
- Likovna vzgoja: učni načrt za osnovno šolo*. (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magnetogram 1. nujne seje Odbora za izobraževanje, znanost, kulturo, šport in mladino*. (2012, 7. 2.). Ljubljana: Državni zbor RS.
- Matematika: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta)*. (2008). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Matematika: učni načrt za osnovno šolo*. (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Navodila za delo predmetnih in programskih kurikularnih komisij*. (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo.
- Naravoslovje in tehnika: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta)*. (2008). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Naravoslovje in tehnika: učni načrt za osnovno šolo*. (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Penner-Williams, J. (2000). Standards, Curricular. V: C. Kridel (ur.). *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Los Angeles: SAGE, str. 811–812.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli*. (2008, 18. 7.). Uradni list RS, št. 73.
- Pogodba za Slovenijo 2012–2015. Koalicijska pogodba o sodelovanju v vladi Republike Slovenije za mandat 2012–2015*. (2012). Ljubljana.
- Slovenščina: učni načrt za osnovno šolo*. (1998). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.



- Slovenščina: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta)*. (2008). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Slovenščina: učni načrt za osnovno šolo*. (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov*. (2007). Ljubljana: Komisija za spremljanje in posodabljanje učnih načrtov in katalogov znanj za področje splošnega izobraževanja in splošno-izobraževalnih znanj v poklicnem izobraževanju.
- Spoznavanje okolja: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta)*. (2008). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Spremljanje in posodabljanje učnih načrtov in katalogov znanj*. (2007). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika*. Osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut FF.
- Šilih, G. (1961). *Očrt splošne didaktike*. Ljubljana: DZS.
- Šimenc, M. (2000). Notranje in zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja. V: J. Krek in M. Cencič (ur.). *Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola*. Ljubljana: Zavod za šolstvo RS in Pedagoška fakulteta, str. 43–70.
- Štefanc, D. (2006). Koncept kompetenc v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 5, str. 66–85.
- Štefanc, D. (2007). Reformne razsežnosti prizadevanj za vsestransko kompetentno osebnost. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 2, str. 82–106.
- Štefanc, D. (2009). *Kompetence kot temelj kurikularnega načrtovanja v obveznem splošnem izobraževanju* (doktorska disertacija). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Tehnika in tehnologija: učni načrt za osnovno šolo*. (1999). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Tehnika in tehnologija: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta)*. (2008). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Tehnika in tehnologija: učni načrt za osnovno šolo*. (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Wiliam, D. (2003). Meaning and Consequences in Standard Setting. V: D. Scott (ur.). *Curriculum Studies. Major Themes in Education*. London in New York: RoutledgeFalmer, str. 219–241.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (ZOsn-F)*. (2007). Ljubljana: Uradni list RS, št. 102/2007.
- Zgodovina: učni načrt za osnovno šolo*. (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zupanc, D. (2011). Pomembnost podatkov in povratnih informacij pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti. V: S. Gaber in Ž. Kos Kecojević (ur.). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 228–256.
- Žakelj, A. (2007). Kurikul kot proces in razvoj – načela in cilji posodabljanja kurikula. V: A. Žakelj (ur.). *Kurikul kot proces in razvoj*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 8–17.

