Med pravičnostjo, kakovostjo in učnimi dosežki v osnovni šoli

Matej Rovšek, Center Janeza Levca Ljubljana

Kaj pričakujemo od osnovne šole (v nadaljevanju: šola)? Kakovost, ki je povezana z dobrimi učnimi dosežki, visoko motivacijo za učenje in procesom, v katerem bomo vzgajali odgovornega in razmišljujočega učenca. Pričakujemo tudi, da se šola odziva na različnost učencev, kar je povezano s pravičnostjo šolskega sistema.

Šola je lahko le *primerna*, sociologi so že davno utemeljili, da idealne šole v praksi ni; najboljše in edino smiselne šole ni – vzpostaviti moramo »distanco do individualnih predstav o »najboljši, pravi vzgoji« (Gaber, 2010: str. 12). Da mnogi, tudi laiki, izražajo svojo predstav o tem, *kakšno šolo hočemo*, je v Sloveniji vsakdanjik tudi zato, ker manjkajo jasne smernice razvoja šolstva. V tem prispevku ne bomo govorili o tem, kakšno šolo hočemo, temveč o tem, kakšna šola bi naj najbolje odgovarjala na različnost učencev, torej omogočila napredovanje vseh učencev, brez segregacije in diskriminacije glede na učne zmožnosti. Na osnovi usmeritev Evropske agencije za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivnega izobraževanja (EASNIE, 2014), mednarodnih in domačih raziskav v povezavi s sodobnimi pristopi k poučevanju, kot jih promovira kognitivna znanost, ter spoznanj iz prakse si upamo trditi, da so nekatere koncepti, po katerih deluje slovenski osnovnošolski sistem, že zastareli ali pa so bili napačni že, ko so nastali. Seveda je katerokoli šolstvo na svetu, ne samo slovensko, neobhodno zaznamovano z zastaranimi koncepti. Šolstvo nosi pečat cele vrste generacij človeštva, vsaka ga je oblikovala glede na zgodovino, religijo, dognanja znanosti in kulturni »zeitgeist«. Na isti osnovi ga je dolžna spreminjati tudi današnja generacija. Šola mora biti zapisana času, prostoru in vrednotam (ibid.), zato smo jo dolžni

posodabljati. Spremembe morajo biti smiselne, utemeljene, preizkušene, da delujejo.

Kakšna je danes vzgojna in kakšna izobraževalna funkcija šole? Zakaj gredo danes učenci radi v šolo predvsem zaradi socialnih vezi z vrstniki? Je res, da učenci premalo razmišljajo o vsebini, ki jo obravnavajo, ne sprašujejo in jim snov ni zanimiva? Ima slovenska šola res velike težave s pravičnostjo in segregacijo? Poglejmo stanje nekoliko bolj od blizu.

Razširitev koncepta pravičnosti

Če je kakovost osnovana na odločanju, ki je podprto z dokazi, in povezana z vprašanji, kaj v šolstvu deluje in zakaj (Cankar et al., 2017), zahteva opredelitev pravičnosti (angl. *equity*) širši premislek; doslej uporabljena opredelitev pravičnosti, ki pomeni majhne razlike v učnih dosežkih med spoloma, socio-ekonomskim statusu¹ (SES) ter narodnostni in etnični pripadnosti (Zupanc idr., 2017: str. 26), je po našem mnenju preozka. Vseh značilnosti učencev in značilnosti vsakega posebej namreč ne moremo opisati le s kategorijami spola, SES-a ali narodnostne pripadnosti, zato predpostavljamo, da tudi pravičnosti ne moremo oslanjati zgolj na primerjavi slednjih kategorij z učnimi dosežki učencev. Na učne dosežke vplivajo tudi mnogi drugi dejavniki – med njimi najbolj kognitivne zmožnosti za doseganje enotnih in predpisanih ciljev ter standardov znanj, na osnovi katerih se meri učenčev uspeh, napredovanje, v postopkih usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju: OPP) pa so interni učni dosežki eden izmed kriterijev za določanje vzgojno-izobraževalnega programa (in torej tudi izločanja iz rednega vzgojno-izobraževalnega sistema). Zdi se, da je bila ta dimenzija (ne)pravičnosti, to je diskriminacija učencev na osnovi kognitivnih zmožnosti, v razpravah o spremembah šolskega sistema v preteklosti in danes odrinjena oziroma obravnavana le v kontekstu učnih dosežkov. Današnja slovenska šola je torej osnovana na kategoriziranju učencev (lestvica ocen od 1 do 5) na osnovi učnih dosežkov, ti pa so najbolj odvisni od kognitivnih zmožnosti, motivacije in podpore doma, torej od dejavnikov, na katere učenec sam najpogosteje nima zadostnega vpliva. O tem se verjetno ne sprašujemo dovolj. Morda zato, ker je tak pristop tradicionalen in se zdi sam po sebi umeven. Pa je nujno zasnovana na ta način? Ni naključje, da praksa usmerjanja otrok s posebnimi potrebami na podlagi Zakona o usmerjanju otrok

1 SES je izračunan iz več kazalnikov: izobrazba in poklic staršev, predmeti v gospodinjstvu, ki so mera premožnosti, doma dostopna sredstva za izobraževanje (število knjig in računalnikov, dostop do interneta ipd.) (Zupanc idr., 2017: str. 26).

s posebnimi potrebami (ZUOPP, 2013), podzakonskih aktov² ob tradicionalnemu modelu dveh vzporednih vrst šol – rednih in specializiranih – še vedno iz rednega šolskega sistema izloča mnoge OPP, med njimi največ iz skupine učencev z motnjami v duševnem razvoju. Zakaj? Pravična vključitev te populacije učencev bi terjala oblikovanje drugačnega koncepta šole. Terjala bi spremembe v konceptu standardov znanj, ciljev, kurikulumov, ocenjevanja in poučevanja. Ocenjevanje in napredovanje, ki je v večini osnovano na tehtanju doseganja standardov znanj, učence umešča na lestvici od 1 do 5. Na ta način jih samodejno razločuje predvsem na podlagi kognitivnih dosežkov. Ena izmed značilnosti tradicionalne šole, ne pa edina, ki jo želimo tu ovrednotiti je, da so ravni standardov, minimalnih in temeljnih, za vse učence enake, njihova območja bližnjega razvoja (Vigotski, 2010) in njihove kognitivne zmožnosti pa zelo različne; tradicionalno ocenjevanje načeloma ne meri napredka učenca glede na njegove dosežke, vendar njegov napredek glede na normirane kognitivne zmožnosti populacije. Učenci so torej rangirani od najboljšega do najslabšega – nekateri žanjejo uspeh za uspehom brez pretiranega truda, nekateri pa s trudom neuspeh za neuspehom. Nekateri, kot je navedeno zgoraj, pa so iz tega največkrat izločeni. Je tako razvrščanje učencev vredno vprašanja pravičnosti šolskega sistema? Bi s spremembo koncepta standardov znanj in ocenjevanja učnih dosežkov, morda lahko odpravljali tudi neenakost, ki temelji na SES in narodnostni pripadnosti? Iz teh in zgornjih vprašanj o funkciji šole lahko izpeljemo konkretnjša vprašanja za nadaljnje preučevanje problema: Katere sistemske, kurikularne, pedagoške ali konceptualne sestavine našega šolskega sistema onemogočajo več tako imenovane šole za različnost, če neenakosti ne omejimo zgolj na razlike med spoloma, SES in narodnostno pripadnost, ampak upoštevamo tudi kognitivne zmožnosti in druge okoliščine, predvsem motivacijo, odnos do šole, pa tudi pogoje za učenje, ki jih imajo učenci doma, je prvo izhodiščno vprašanje. Drugo vprašanje, ki zahteva precej bolj celovito preučevanje, je, zakaj in kako te sestavine spreminjati. Med najpomembnejše umeščamo število vzgojno-izobraževalnih programov, obseg in vsebino učnih načrtov, standarde znanja, ocenjevanje znanja (učni dosežki), napredovanje in ponavljanje razreda.³ Izbrali smo jih zato, ker menimo, da najbolj vplivajo na neenakost učencev v šoli. Vsi naštetni elementi so del vsaj na videz usklajenega in stabilnega šolskega sistema, vsak ima v skeletu šolskega sistema smiselno funkcijo, med seboj so povezani in sprememba enega lahko

2 Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 88/13).

3 Večino omenjenih sestavin smo obravnavali tudi pri oblikovanju rešitev v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (Krek in Metljak, 2011).

odločilno vpliva na nekatere druge. Preučevanje pomena posameznega elementa v luči šole za različnost in oblikovanja predlogov za spremembe nas pripelje do še enega pomembnega vprašanja: Ali bi spremembe, ki bi omogočale pravičen vstop učencev z motnjami v duševnem razvoju in drugih sedaj izločenih skupin učencev v redno šolo, pozitivno vplivale tudi na druge učence z raznolikimi učnimi izzivi in vzgojno-izobraževalnimi potrebami? Če delovanje posameznega preučevanega elementa pojasnujemo z različnimi domačimi in tujimi raziskavami, ki jih bomo navedli v nadaljevanju, jih povežemo z novjšimi izsledki kognitivne znanosti o učenju (npr. Whitman in Kelleher, 2016, in McTighe in Willis, 2019) in z izkušnjami učiteljev,⁴ lahko domnevamo, mestoma pa tudi pojasnimo izvor ravni motivacije za učenje, obremenjenosti in odnosa učencev do šole (npr. UNICEF, 2017, in ZRSS, 2019). Zakaj nas v kontekstu pravičnega vstopanja OPP v redni šolski sistem zanimajo motivacija, obremenjenost in odnos do šole tudi tistih učencev, ki so danes že v redni šoli? Zato, ker smo prepričani, da so vzroki za neuspešnost nekaterih OPP in drugih deprivilegiranih učencev v redni šoli pravzaprav enaki tistim, ki povzročajo nizko motivacijo, preobremenjenosti in dokaj negativen odnos do šole na ravni celotne populacije.

Zasnova šolskega sistema (še vedno) favorizira pomen učnih dosežkov, ki so izmerjeni po rigidnem konceptu ocenjevanja, precej manj pa se posvečajo, kar je po našem mnenju dolgoročno pomembneje, odnosu učencev do znanja, motiviranosti za učenje, njihovemu čustvovanju in socialnim kompetencam, kar bomo podrobneje utemeljevali v nadaljevanju prispevka. Bojazen, da bomo »na račun« vpeljave sprememb, ki bi krepile pravično šolo, torej izboljšale odzivnost na raznolike potrebe, kognitivne zmožnosti in razvojna stanja učencev, izgubili visoke učne dosežke, je sicer upravičena. Iz izkušnje nekaterih dežel⁵ (Mitchell, 2000; Halinen, 2019) pa se lahko naučimo, da se ta dva kazalnika samodejno ne izključujeta, lahko se celo dopolnjujeta. Mogoče je torej dosegati oboje, visoke učne dosežke ob visoki stopnji pravičnosti, kot jo razširjeno razumemo v tem prispevku.

V nadaljevanju bomo utemeljili, zakaj menimo, da so spremembe na teh in drugih področjih nujne, in zakaj bi s konceptualnimi spremembami omenjenih sestavin zmanjševali družbeno neenakost, ki jo sama po sebi reproducira šola. Pri tem, še enkrat, širimo pojem pravičnosti oziroma neenakosti, ki je posledica različnih SES, spola in narodnostni na neenakost, ki je posledica neenakega dostopa do *virov uspešnosti* učencev v šoli.

4 Osebna komunikacija – delavnice z učitelji osnovne šole (18 delavnic, 2018–2020).

5 Ob uvajanju konceptualnih sprememb kurikulumov npr. Finska, Estonija in Nova Zelandija niso pomembno nazadovale pri učnih dosežkih (PISA, 2015, 2018)

Različni programi za različne učence, isti standardi za (skoraj) vse učence

Koncept vzgojno-izobraževalnih programov, ki je v uporabi, se je oblikoval hkrati z odpiranjem specializiranih šol ali oddelkov pri šolah ob koncu 19. in začetku na 20. stoletja (Marovt, 2011).

Poleg rednega osnovnošolskega programa poznamo v Sloveniji še 13 drugih javno veljavnih osnovnošolskih vzgojno-izobraževalnih programov. Le dva programa, če ne upoštevamo programov za dvojezično šolo – Program 9-letne osnovne šole in Program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, izvajamo v redni osnovni šoli. Vse ostale (prilagojene) programe izvajamo v ločenih oblikah izobraževanja – v osnovnih šolah s prilagojenim programom,⁶ v zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami in socialnovarstvenih zavodih. Prva značilnost tega koncepta je, da ima vsaka skupina otrok s posebnimi potrebami (OPP) »svoj« program, praviloma v specializiranih šolah. Druga značilnost take ureditve je, da imajo programi že sami po sebi »vgrajeno« raven standardov. Tako se nekateri programi z »enakovrednim« izobrazbenim standardom, nekateri z »nižjim« izobrazbenim standardom, dva posebna programa vzgoje in izobraževanja pa sta celo brez opredeljenih standardov znanj. Čeprav se zdi, da več programov omogoča večje prilagajanje vsebin in ciljev posameznim skupinam OPP, ima taka zasnova po našem mnenju vrsto pomanjkljivosti in je v nasprotju s koncepti šole za različnost; veliko heterogenost po zmožnostih posamezne skupine OPP uokvirjamo v zanje vnaprej določen program – učenci se naj bi prilagajali zahtevam programa, ne glede na njihove stvarne vzgojno-izobraževalne potrebe in zmožnosti. Drugi razlog zadeva raven standardov; pričakovani učni dosežki posameznih skupin OPP so torej vnaprej sistemsko uokvirjeni s samim programom, in tako ne odgovarjajo na raznolikost učencev, ki se odraža v različnih zmožnostih za učenje ali v sopojavnosti več motenj. Taka ureditev programov posredno vzdržuje sistem dveh vzporednih korpusov šol, rednih in specializiranih, saj redne šole ne izvajajo prilagojenih programov, ter tako vzdržuje koncept segregacije učencev na podlagi njihovih telesnih in kognitivnih zmožnosti.⁷ Zasnova programov nas

6 In redne šole, ki imajo priključene oddelke prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom in posebnega programa, vendar programa izvajajo ločeno v ločenih razredih.

7 Konvencija o pravicah invalidov (2007), ki jo je Slovenija podpisala leta 2008, priznava pravico vseh učencev do vključujočega izobraževalnega sistema brez diskriminacije. Uradne razlage konvencije ni. Skladno s smernicami Evropske agencije za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje pomeni vključujoče izobraževanje pravico do pouka v šoli, pojem »brez diskriminacije« pa, da se šolajo z vrstniki ne glede na lastne kognitivne in telesne zmožnosti.

spominja na ureditev ocenjevanja in napredovanja v šoli, ker oboje temelji na razvrščanju glede na kognitivne značilnosti učencev.

Pregovorna preobremenjenost, zadovoljstvo v šoli in motivacija

Tema o preobremenjenosti, s tem povezanim stresom ter počutju učencev v slovenski osnovni šoli je predmet pogostih razprav tako v laični kot strokovni javnosti (Musek Lešnik, 2011: str. 131–151). Zapisali smo že, da imajo vzroki za neuspešnost šolanja nekaterih skupin OPP v redni šoli (kar vodi v stigmatizacijo in/ali segregacijo) in motivacija za učenje, preobremenjenost ter odnos učencev do šole isto osnovo, kar bomo pojasnjevali v nadaljevanju. V nadaljevanju predstavljamo nekaj raziskav. Te kažejo povezanost s stresom⁸ in odnosom med učenci in šolo, večinoma pa raziskujejo vzroke, ki povzročajo stres ali odklonilni odnos do šole. Predpostavljamo, da so te kategorije tesno povezane tudi z motivacijo za učenje ter s šolskim okoljem, ki se bo zmožno odzivati na različnost učencev. Primerjava med raziskavami, pa tudi raziskave same, imajo mnoge omejitve, saj so nekatere domače, druge mednarodne, izvedene v različnem obdobju in z različno metodologijo. Koristile nam bodo predvsem za prepoznavanje simptomov, vzrokov in posledic, kar bomo poskušali povezati v smiselne zaključke.

Raziskava o obremenjenosti učenk in učencev«, ki so jo izvedli v Zavodu RS za šolstvo (ZRSŠ, 2019) med šestošolci in osmošolci, med drugim pokaže, da znotraj podlestvice *Pouk in delo za šolo dejavnika ocenjevanje in veliko* število predmetov na dan predstavljata najmočnejši vir stresa. *Ocenjevanje doživlja kot precej ali močno obremenjujoče 63,9 % učencev, veliko* število predmetov na dan z najvišjima ocenama stresnosti ocenjuje 48,5 % osnovnošolcev. Stres, ki ga doživljajo učenci po lastni oceni, v povezavi z zgoraj omenjenima dejavnikoma, je pomembno višji od stresa, ki je povezan z dejavnostmi izven pouka, pričakovanji staršev in odnosi v šoli (ibid.).

Izsledki mednarodne raziskave HBSC »Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji« (HBSC, 2018) pokažejo, da je šola vseh manj kot četrtini slovenskih učencev, starih 11, 13, 15 in 17 let (23,5 %), v letu 2014 pa je ista raziskava pokazala, da je takih učencev več, 30,4 %, ter da je bila v letu 2018 več kot polovica (52,3 %) učencev obremenjena z delom za šolo. V letu 2014 je bilo takih učencev

8 Spodaj omenjene raziskave stres opredeljujejo kot odziv na neposredne zavestne izkušnje, lahko pa ga določimo tudi ali pa zgolj z dolgotrajnimi odzivi na procese, ki potekajo, ne da bi se tega zavedali.

46,7 %. Podobne rezultate najdemo tudi v raziskavah HBSC od leta 2001 dalje. Zanimivi so tudi rezultati analiz ozadenjskih spremenljivk, ki jih kažeta mednarodni raziskavi PISA 2015 in 2018 (OECD, 2015, 2018). Tu opozarjamo, da raziskave zajemajo učence, ki so večinoma v prvih letnikih srednje šole, zato jih za pojasnjevanje razmer v osnovi šoli uporabljamo le smiselno, v povezavi s spodaj navedenimi raziskavami o motivaciji UNICEF in TIMSS. Motivacija v ciklu PISA 2015, ki je izražena z zadovoljstvom pri učenju naravoslovja, je pri slovenskih 15-letnikih pri vrednosti indeksa $-0,36$ na predzadnjem mestu (povprečje OECD je $0,02$). Tudi z zadovoljstvom pri učenju branja v ciklu PISA 2018 (OECD, 2018) je Slovenija pod povprečjem vključenih držav z veliko razliko med spoloma (povprečje je $-0,22$, učenci $-0,55$, učenke pa $0,11$), kar nas ponovno uvršča precej na rep lestvice vključenih držav. Še bolj zaskrbljujoča podatka sta, da slovenski 15-letniki v primerjavi z vrstniki iz vseh vključenih držav pri svojih učiteljih materinščine v povprečju zaznavajo najmanj povratne informacije o svojem napredku. Vrednost indeksa učiteljeve povratne informacije pri pouku slovenščine je za Slovenijo $-0,41$ in je najnižja od vseh vključenih držav. Izmed vseh 55 primerjanih držav so učenci svoje (druge) učitelje bolj negativno ocenili le še v osmih državah. Slovenski 15-letniki v primerjavi z vrstniki iz drugih držav pri svojih učiteljih slovenščine v povprečju zaznavajo manj navdušenja pri poučevanju. Naslednja izsledka nista povezana le s šolo, vseeno pa jih je vredno omeniti: vrednost indeksa izražanja pozitivnih čustev (sreča, radost in veselje) za Slovenijo je daleč najnižja ($-0,61$, za tem Velika Britanija z vrednostjo $-0,29$), 35 % slovenskih učencev pa je poročalo, da so pogosto ali vedno žalostni, dobra polovica jih je poročala, da so pogosto ali vedno zaskrbljeni (ibid.). Podobni so rezultati mednarodne raziskave TIMSS iz leta 2015, v kateri ugotavljajo, da se le dobrih 6 % osmošolcev zelo strinja, da so radi v šoli, le 20 % pa se zelo strinja s trditvijo, da se v šoli veliko naučijo. Raziskava prav tako kaže nizko naklonjenost do naravoslovja in matematike, zavzetost za učenje teh predmetov ter nizko samozavest v naravoslovju in matematiki (TIMSS, 2015).

O odnosu do šole govori tudi domača raziskava, ki jo je v letu 2017 naročil UNICEF na učencih, starih od 7–15 let. Ta kaže, da je le 17 % otrok v Sloveniji pomembno (in zadovoljstvo črpajo iz tega), da se lahko šolajo in izobražujejo, zgolj 6 % otrok v Sloveniji pomoč v primeru slabih ocen poišče pri učiteljih ali šolskih svetovalnih delavcih. Le nekaj več kot polovica otrok v Sloveniji meni, da učitelji in pedagogi upoštevajo njihova mnenja, kar 16 % pa se jih počuti, kot da s temi osebami nimajo stika. Nadalje 76 % otrok v Sloveniji pravi, da v šolo ne hodijo z največjim veseljem, več kot

70 % pa jih meni, da šola ni preveč zanimiva. V veliki meri se otroci v šoli čutijo neupoštevane in nerazumljene (UNICEF, 2017).

Tudi z morebitnim dvomom v objektivnost vseh raziskav in ob zajetni meri previdnosti pri interpretaciji smo lahko nad takimi rezultati zaskrbljeni vsaj toliko, da nas vodi k nadaljnjemu raziskovanju o stanju motivacije, stresa, preobremenjenosti in odnosu učencev do šole.

Obsežnost in vsebina učnih načrtov ožajo prostor interesa in razumevanja

Znanstveniki, ki se ukvarjajo s kognitivno znanostjo, so pokazali, da tako koncept kurikula, kot tudi poučevanje v tradicionalni šoli pogosto nista skladna z izsledki njihovih raziskav (Bransford et al., 2000; Rutar, 2017). Čeprav so nekatera z dokazi podprta znanja, ki nam jih ponuja nevroznost, dosegljiva že več kot dve desetletji (Zadina, 2015), jih v Sloveniji še nismo uspeli udejanjati v praksi. Osnovni in po našem mnenju zastareli koncepti tradicionalnega osnovnošolskega izobraževanja so se z vsako spremembo zakonodaje še nekoliko okrepili. Pri tem mislimo predvsem na kurikulum, količino informacij in dejstev, ocenjevanje in standarde znanj. Ko govorimo o zastarelem konceptu, seveda ne spregledamo dodane vrednosti, ki jo je dobri dve desetletji nazaj prinesla uvedba 9-letne šole (v resnici gre tu za edino večjo spremembo sistema v zadnjih 40 letih), in nekaj kasnejših redakcij zakonodaje – Zakona osnovni šoli in Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki so nekatere osnovane na ugotovitvah Bele knjige vzgoje in izobraževanja iz leta 2011 (Krek in Metljak, 2011). Zlasti kurikularna izhodišča za 9-letno šolo so nakazala dobro osnovo za nadaljnje posodobitve, a žal niso bila dovolj evalvirana (Musek lešnik, 2011), njihovo uresničevanje v praksi pa je nekoliko zastalo, mestoma celo nazadovalo (ukinitev opisnega ocenjevanja v celotnem prvem triletju, ukinitev nivojskega pouka). Z mnogimi novimi pedagoškimi pristopi uvajajo spremembe tudi učitelji in šole same. To je vsekakor spodbudno, vendar so učitelji pri uvajanju sprememb ujeti v vsakodnevne rutine, administracijo in zakonodajne postopke znotraj obstoječe zasnove šole.

Zasnova kurikula in poučevanje, ki ju bomo pojasnjevali v nadaljevanju, sta skladna s spoznanji o tem, kako se možgani učijo (*ang. brain-based learning*) – kakšno naj bo poučevanje, kurikulum in ocenjevanje za optimalni razvoj *vseh* učencev v šoli – ne le učencev, katerih kognitivni potencial je bližje konceptu poučevanju in ocenjevanja, kot ga imamo v večini v šolah danes (Zadina, 2015). V nadaljevanju se dotikamo sprememb, s katerimi bi bil koncept kurikula najbližje vsem oblikam

kognitivnih značilnosti učencev, ali drugače – učenci bodo bi bili ob učenju v svojem območju bližnjega razvoja.

Količine snovi je v osnovni šoli preveč! Tudi, če bi bilo podatkov in dejstev pol manj, bi jih bilo verjetno preveč. Preveč jih je bilo verjetno tudi že v preteklosti, zlasti po uvedbi 9-letne šole. Čeprav je pri nekaterih predmetih nekaj snovi manj kot v preteklosti, verjetno skupna količina snovi ob zadnjih prenovah učnih načrtov ni nič manjša. Učbeniki jih pogosto nadgrajujejo še z dodatnimi vsebinami. Neposredno dokazovanje te kategorične izjave z ugotavljanjem, koliko snovi je preveč, bi kazala na nerazumevanje konteksta, iz katerega je nastala. Zato je pojasnjevanje te izjave lahko le posredno, s pomočjo razumevanja učenja na način, kot ga razume kognitivna znanost:

- Vseh informacij, dejstev in podatkov je preveč, da bi si jih lahko vse zapomnili, poleg tega so skorajda vsi dostopni na medmrežju in dosegljivi kadarkoli ter kjerkoli. Da je treba učence učiti iskanja preverjenih spletnih podatkov, kaže tudi podatek, da le četrtnina osnovnošolskih učencev uporablja splet za iskanje informacij, povezanih z učenjem za solo (ZASSS, 2019).
- Mnoga dejstva in podatki zastarajo, z novi znanstvenimi dognanji postanejo napačni in neuporabni. Veliko podatkov, ki smo se jih učili pred leti in desetletji, danes ne velja več, mnogo trditev je danes ovrženih, mnogo bo ovrženih jutri. Z napredkom znanosti, pojavom novih dejstev in informacij je proces staranja »znanj« še veliko hitrejši. Veliko dejstev in podatkov, ki jih danes vsebujejo osnovnošolski učbeniki, čez desetletje ne bo več velja. Veliko poklicev, vezanih na kompetence, ki jih daje današnja šola, čez desetletje ne bo več obstajalo. Od kod torej potreba ali nuja po pomnjenju tolikšne količine podatkov, če bodo mnogi čez nekaj let že zastareli ali pa bodo neuporabni?
- Učenci, ki se podatke in dejstva »učijo« z rabo delovnega oziroma kratkoročnega spomina pogosto brez razumevanja, bodo podatke in dejstva zadržali le do ocenjevanja – saj so se jih večinoma tudi naučili le za ocenjevanje. Hranjenje podatkov, torej spomin, je le skladišče za procese učenja, ni cilj učenja. Cilj je trajno razumevanje kontekstov, v katere so umeščene informacije in dejstva. Učenje je že po nekaj desetletjih stari definiciji kognitivni in čustveni proces, v katerem *izkušnje* povzročijo relativno stalno spremembo v znanju ali vedenju (Woolfolk, 2001). Tako avtentično, učencu pristno učenje nima veliko skupnega z »učenjem« na pamet, saj so možgani evolucijsko narajeni tako, da jih žene k učenju. Na drug način izraženo – učenje

je tvorjenje novih konceptov, ne pomnjenje podatkov in dejstev ali, kot je dejal že Vigotski, »povezovanje posameznih pojmov v enotno strukturo višjega pojma« (Vigotski, 2010: str. 286). V tem kontekstu pri »učenju na pamet« ne gre za učenje, gre le za bolj ali manj kratkotrajno kopičenje informacij v kratkoročnem spominu, ki jih možgani mnoge kmalu izvržejo – ker jih ne potrebujejo in zato, da hrani jo svoje kapacitete za podatke, ki so v interesu posameznika.

Znanstveniki so dokazali, da se človeški možgani naučijo le vsebin, ki so pomembne za njihov razvoj in uporabnost, naučijo se torej le vsebin, za katere možgani prepoznajo interes in so za zanje motivirani (Bransford et al., 2000). Možgani so torej selektivni in mnogo podatkov in dejstev, ki jih posredujejo učitelji, zavržejo, še predno vstopijo v obdelavo (Rutar, 2017). Učenje vsebin, ki učenca pritegnejo, nastaja z globljimi metakognitivnimi procesi in je večinoma trajno. S tem ne trdimo, da naj se učenci učijo le po »njihovi volji«, poudarjamo pa, da sta za *utrditev spomina* in posledično razumevanja vsebin potrebna interes in motivacija. To tudi ne pomeni, da se ničesar ne naučimo, če se učimo na pamet – informacije iz kratkoročnega spomina se povezujejo z že usvojenimi vsebinami (in tvorijo nove kognitivne modele), če so za naš um in napredovanje uporabne. Povedano drugače: podatke za metakognicijo izbiramo glede na uporabne cilje (angl.: *goal-directed*).

Tradicionalno poučevanje je pogosto razumljeno kot prenos znanja učitelja na učence. Vendar pri procesu učenja, kot ga razume kognitivna znanost, ne gre za prenos znanja iz možganov učitelja v možgane učencev. Znanje, kot tudi zaznavanje okolice, se namreč ustvarja v možganih učenca skozi miselne procese. Učitelj skupaj z učenci ustvarja okoliščine, da je tak proces mogoč in čim bolj intenziven.

Ocenjevanje in učni dosežki povzročajo nepotrebno stigmatizacijo učencev

Zapisali smo že, da je posledica koncepta ocenjevanja v slovenski šoli razvrščanje učencev glede na učne dosežke, ki jih učenci pridobijo z ocenjevanjem. Ocenjevanje, ki je namenjeno evalvaciji učnih dosežkov in je ločeno od procesa poučevanja, vrednotenje rezultatov na osnovi enotnih standardov in reprezentativnih učnih vsebin, ki poteka ob zaključkih posameznih enot ali ocenjevalnega obdobja, in večinska uporaba številčnih ocen so le nekatere značilnosti prevladujočega *sumativnega* ocenjevanja (tudi angl. *high-stakes* ali *assessment of learning*). Poleg razvrščanja učencev v kategorije od nezadostnih do odličnih ima tak sistem vrsto negativnih učinkov: spodbuja kampanjsko učenje in učenje s pomnjenjem velikih

količin podatkov,⁹ rangiranje šol,¹⁰ nagrade učencem za odličnost, nagrade učiteljem¹¹ za odličnost učencev, nagrade šolam za odličnost učiteljev, določa napredovanje in ponavljanje razreda. Zanimiva so tudi pojasnila učiteljev,¹² da se pogosto odločajo za nenapovedano spraševanje učencev, da bi zagotavljali sprotno učenje doma. Učitelji si torej prizadevajo preprečevati prakso kampanjskega učenja, ki jo šolski sistem spodbuja s sumativnim ocenjevanjem; morda bi lahko napovedano spraševanje pogostejše uporabili kot priložnost za učenje načrtovanja sprotnega učenja doma.

Nagrajevanje učnih dosežkov krepi prepričanje učencev, da na svoje dosežke ne morejo veliko vplivati (Whitman in Kelleher, 2016). Zato ima nagrajevanje *prizadevanja* (*angl. effort*) učencev dokazano boljše učinke, saj na učne dosežke lahko neposredno vplivajo s svojo dejavnostjo, višja pa sta tudi motivacija in odgovornost do učenja (*ibid.*).

Sumativno ocenjevanje ima še veliko drugih pomanjkljivosti, ki so povezane z objektivnostjo ocenjevanja učnih dosežkov. Da ocene pri OPP ne odražajo stvarnih učnih dosežkov, pokaže nekaj domačih raziskav. Dosežki usmerjenih OPP¹³ v redni šoli na preizkusih nacionalnega preverjanja znanja in porazdelitev splošnega uspeha v 3. in 4. razredu osnovne šole pokažejo na velik razkorak med internim ocenjevanjem in rezultati, pridobljenimi na nacionalnih preizkusih znanja (Zupanc in Bren, 2010). Precenjenost učnih dosežkov pri internem ocenjevanju pokaže tudi primerjalna analiza učnih dosežkov na eksternem preverjanju znanja v 6. in 9. razredu med OPP v redni osnovni šoli (učenci z odločbo o usmeritvi) in njihovimi vrstniki z značilnim razvojem (Košir, 2008). Učenci s posebnimi potrebami se v drugem triletju pri slovenščini v 41 % uvrščajo pod 50 % rešenih nalog vsega preizkusa (v vsej populaciji osnovnošolcev je takih 12 %), v drugem triletju pri slovenščini 67 % otrok s posebnimi potrebami ne dosega 50 % rešenih nalog vsega preizkusa (v vsej populaciji osnovnošolcev je takih 23 %) (*ibid.*: str. 64–65). Skoraj 66 % strokovnjakov s področja šolstva se strinja, da se učitelji OPP bojijo realno ocenjevati zato, da jim ne bi očitali, da jih ne sprejemajo; 89,3 % vprašanih pa se strinja s trditvijo, da pozitivne ocene nikakor ne pomenijo, da je otrok v programu uspešen (Jurišič, 2009). Motiv za precenjeno

9 »Učenja na pamet« – učenja postopkov in dejstev pri slovenskih osnovnošolcih je daleč največ med vsemi vključenimi državami celo pri matematiki (OECD, 2015a).

10 O zakonitosti rangiranja šol, ki je objavljeno na spletni strani <https://www.almamater.si/lestvicasol-osnovnesole-s180> (pridobljeno 31. 7. 2020), odloča Ustavno sodišče RS. Odločitve v juliju 2020 še ni bilo.

11 Napredovanje učiteljev v strokovne nazive na podlagi uspehov učencev na tekmovanjih.

12 Osebna komunikacija – delavnice z učitelji osnovne šole (18 delavnic, 2018–2020).

13 Otroci s posebnimi potrebami z odločbo o usmeritvi v vzgojno-izobraževalni program.

ocenjevanje je povezan s strahom učiteljev, da bi jim ob neuspehu OPP očitali netolerantnost (ibid.). Taka tolerantnost, ki ima za posledico nestvarno ocenjevanje, ima lahko za učence negativne posledice, saj daje nestvarno podobo uspešnosti. Posledica navidezne uspešnosti je zakasnjena in pogosto prepozna usmeritev v ustrezno podporo ali program z nižjo zahtevnostjo (Rovšek, 2013).

V zvezi s tematiko ocenjevanja so snovalci Bele knjige v vzgoji in izobraževanju v letu 2011 učitelje in ravnatelje vprašali, koliko na to, da komisije za usmerjanje OPP (KUOPP) usmerjajo učence v zanje prezahtevne programe, vpliva slaba presoja dejanskih učnih zmožnosti otroka. Največji delež (63,6 %) učiteljev je menil, da ima slaba presoja dejanskih učnih zmožnosti otroka velik ali zelo velik vpliv na usmeritev KUOPP, le 1,1 % pa jih meni, da slaba presoja dejanskih učnih zmožnosti na usmeritev otroka ne vpliva (Krek in Metljak, 2011).

Dvom v objektivnost internega ocenjevanja je pokazala tudi analiza, ki jo je izvedel Republiški izpitni center (RIC). Ugotovili so, da je korelacija dosežkov na splošni maturi (SM) s povprečnim standardiziranim dosežkom treh predmetov na nacionalnem preverjanju znanja (NPZ) pomembno višja (med 0,56 in 0,65, SM: 2018, NPZ: 2014) od korelacije dosežkov na splošni maturi z ocenami pri treh predmetih v 8. in 9. razredu (med 0,48 in 0,53; SM, 2018; NPZ, 2014) (Zupanc, 2019). Uspeh na NPZ ima torej veliko večjo napovedno vrednost uspeha na maturi kot šolske ocene, iz česar sklepamo na večjo objektivnost eksternih kot internih ocen. Raziskava, prav tako v okviru analize za Belo knjigo (Vogrinc et al., 2011), je pokazala, da učitelji 7. do 9. razreda menijo prav nasprotno: menijo, da je objektivnost njihovega ocenjevanja učnih dosežkov večja od objektivnosti ocene iz NPZ. Hkrati okoli 40 % učiteljev priznava, da na to, da ima učenec zaključeno drugačno oceno, kot bi jo imel glede na izkazano znanje, pomembno vplivajo pritiski staršev, skoraj 60 % učiteljev pa dopušča, da ima učenec zaključeno drugačno oceno, kot bi jo imel glede na izkazano znanje, ker želijo učencu pomagati na željeno srednjo šolo (ibid.). Tako kaže, da so učitelji sami zanikali prepričanje o lastni objektivnosti ocenjevanja.

Ocene seveda še zdaleč niso same sebi namen. Videti je, kot da jih učenci razumejo večinoma kot sredstvo za doseganje zelenega srednješolskega programa, kjer je omejitev vpisa. Povratno informacijo, ki jo pridobijo s številčno oceno, učenci pogosto uporabijo le za kalkulacijo skupnega seštevka ocen, ki je potreben za vpis na željeno srednjo šolo, ne pa kot povratno informacijo, ki bi izboljšala strategije učenja. Učenci so torej motivirani, da pridobijo primerno oceno, manj pa so motivirani, da bi snov dejansko razumeli; preizkusi znanja so pogosto sestavljeni tako,

da ni potrebe po razumevanju snovi in obvladovanju konceptov. Učitelji učencem z nižjimi dosežki spuščajo zahtevnost pod minimalne standarde znanj ali pa učence z dodatnimi inštrukcijami doma ali z dodatno strokovno pomočjo »natezajo« vsaj do minimalnih standardov znanj. Čedalje višje povprečne vrednosti ocen, ki jih beležita RIC (Zupanc, 2019) in Zveza aktivov svetov staršev Slovenije (ZASSS, 2019),¹⁴ povzročajo razvrednotenje ocen in so povezane z nekaj okoliščinami: veliko testov je glede na mnenje učiteljev¹⁵ še vedno osnovano na izkazovanju znanja, ki je doseženo s pomnjenjem, drugi razlog je uvedba ocenjevanja tako imenovanih vzgojnih predmetov, katerih ocene so v povprečju višje. Tretji razlog bi lahko bil povezan z ocenjevanjem izdelkov učencev (ki so nekateri narejeni doma), portfoliev, dnevnikov in reševanjem praktičnih problemov. Na eni strani imamo torej učence, ki kljub pozitivnim ocenam ne dosežajo minimalnih standardov znanj, na drugi pa razporeditev povprečnih ocen z izrazitim desnim odstopanjem od normalne krivulje. Zdi se, da je ocena v osnovi šoli pogosto odraz mehanskega učenja (>pridnosti<). V tem kontekstu ocene odražajo prizadevanje učenca za učenje na pamet, kar je po našem mnenju napačno sporočilo učencu. Menimo namreč, da je nagrajevanje prizadevanja k razumevanju snovi in raziskovanju boljša popotnica za nadaljnje šolanje na višjih zahtevnostnih ravneh.

Verjeti je, da je bil obstoječi način ocenjevanja vpeljan z namenom čim večje objektivnosti merjenja učnih dosežkov. Zgoraj navedene analize pa nakazujejo, da ocenjevanje spremlja vrsta prikritih dejavnikov (skritih kurikulov), ki odločno spodkopavajo njegovo objektivnost. Zaradi vrste negativnih učinkov sumativno ocenjevanje na ravni osnovnošolskega izobraževanja opuščajo v mnogih šolskih sistemih.¹⁶ Namesto tega prehajajo na formativno ocenjevanje (tudi angl. *low – stake* ali *assessments for learning*), ki ima pomembno več pozitivnih vplivov tako na napredovanje pri učenju kot tudi na poučevanje (McTighe in Willis, 2019). Formativno ocenjevanje (Holcar Brunauer et al., 2017), na kratko, ima poleg drugih funkcijo neposredne in takojšnje povratne informacije o predznanju ali dosežkih po zaključku manjše enote učne snovi. Je torej oblika podpore učenju, krepi učenčevo odgovornost in odnos do učenja. Omogoča vpogled učitelja in staršev v naravo učenja in učni stil vsakega učenca ter posledični odziv na ustreznost poučevanja. Zavod RS za šolstvo (ZRŠŠ) je že

14 Na vzorcu 5339 osnovnošolskih učencev ugotavljajo, da je pri skoraj 48 % učencev prevladujoča ocena odlično in manj kot 2 % zadostno, negativna pa pri 0,04 % učencih.

15 Osebna komunikacija – delavnice z učitelji osnovne šole (18 delavnic, 2018–2020).

16 Države Norveška, Finska, Švedska, Estonija (v nekaterih šolah), Škotska, Nova Zelandija, nekatere države ZDA ... v nacionalnih agendah razvoja edukacije (večinoma v prvih šestih letih šolanja) promovirajo formativno ocenjevanje.

v letih od 2014 dalje ponudil izvajanje izobraževanja učiteljev za tako imenovano *formativno spremljanje*. Učitelji v prvem triletju poročajo o izvedljivosti takega pristopa, v višjih razredih pa ga je večina učiteljev, ki so ga poskusno vpeljali, opustila.¹⁷ Razkorak med formativnim in *obveznim* sumativnim ocenjevanjem znanja je prevelik, zato so – razumljivo – opustili prvega.

Učenje doma in domače naloge

Količina snovi v obliki informacij in dejstev v učnih načrtih je tolikšna, da je učitelji pogosto med poukom ne zmorejo posredovati v celoti, saj jim za to zmanjkuje časa.¹⁸ Snovi je veliko, časa pa premalo, da bi učenci med poukom snov utrdili, jo povezali z drugimi podatki in jo uredili v koncepte. Del te snovi ali pa vsaj utrjevanje snovi, ki je pogosto učenje na pamet, postane domače delo – v obliki domače naloge in učenja doma. Strokovnjaki si niso enotni, koliko dela za šolo naj učenci opravijo doma; nekateri zagovarjajo način učenja po šoli, drugi menijo, da naj se celoten učni proces izvede v šoli, učenci pa naj imajo po zaključku pouka čas za igro in druge interesne dejavnosti (Vatterott, 2018). Raziskovanje dolžine časa, ki ga učenci porabijo za domače naloge in za drugo delo za šolo v slovenski šoli, je z obsežno anketo izvedla Zveza aktivov svetov staršev Slovenije (ZASSS, 2019). Za domače naloge 23 % učencev (zajeti so učenci od 1. do 9. razreda) porabi od ene do več kot treh ur, 29 % učencev pa med 30 in 60 minutami, za učenje od ene do več kot tri ure četrtnina učencev, prav toliko jih porabi med 30 in 60 min. Za druge šolske obveznosti jih 15 % porabi med eno in več kot tremi urami, 19 % pa med 30 in 60 min. Na osnovi teh podatkov ocenjujemo, da približno polovica učencev porabi skupaj za šolske obveznosti od ure in pol do več kot tri ure, kar je bistveno več časa, kot ga namenijo popoldanskim obšolskim dejavnostim, še navajajo v raziskavi (ibid.). Kot pri obravnavi obremenjenosti učencev v šoli se je tudi tu bolj smiselno spraševati o učinkih domačih nalog, ne pa toliko o količini in porabljenem času. Nekatere raziskave, ki jih navaja Cathy Vatterott (2018), so sicer dokazale pozitivno povezanost med količino domače naloge in učnimi dosežki v višjih razredih osnovne šole, vendar nadaljnje raziskave, kjer so vključili več spremenljivk, na primer motivacijo, učne zmožnosti, kakovost poučevanja in druge ozadenske spremenljivke, kažejo zelo majhen učinek domačih nalog na učne dosežke (ibid.). Mnogi učenci torej dnevno porabijo do nekaj ur za delo, ki najverjetneje nima večjih učinkov na njihove učne dosežke. Drugi vidik problematike domačih

17 Osebna komunikacija – delavnice z učitelji osnovne šole (18 delavnic, 2018–2020).

18 Osebna komunikacija – delavnice z učitelji osnovne šole (18 delavnic, 2018–2020).

nalog je povezan s podporo članov družine pri izdelavi domačih nalog, ta pa je odvisna od izobrazbe in razpoložljivosti staršev. Upamo si trditi, da imajo nekateri učenci izdatno podporo pri šolskem delu doma, učenci iz družin z nižjim SES pa manjšo ali pa te podpore s strani družine nimajo iz drugih razlogov. Tako so domače naloge, pa tudi učenje doma (v nižjih razredih), še en element našega šolstva, ki povzroča dodatno neenakost, tako zaradi različnosti SES, kot tudi zaradi različnosti učnih zmožnosti. Domače naloge, ki jih dajejo slovenski učitelji v osnovni šoli, namreč v večini niso diferencirane,¹⁹ in torej niso prilagojene posameznikom ali skupinam učencev.

Ponavljjanje razreda, usmerjanje OPP

Posebno mesto v slovenskem šolskem sistemu ima tudi ponavljanje razreda, ki je večinoma posledica nedoseganja minimalnih standardov znanja. Žal analiz, ki bi raziskovale učinkovitost ponavljanja razreda v Sloveniji, nismo našli. Opremo se lahko le na številne tuje raziskave, ki dokazujejo, da je ponavljanje razreda za učenca neučinkovito ali celo škodljivo (Eamon in Altshuler, 2004; Griffith et al., 2010; Silbergliet et al., 2006). Kljub temu ostaja ponavljanje ugnezdena oblika stigmatizacije učencev z nižjimi učnimi dosežki, ki je za večino učencev prej škodljiva, kot koristna; enkratno ali celo večkratno ponavljanje učencev, ki so nato preusmerjeni v program z nižjo zahtevnostjo, je pogosta praksa šolskega vsakdanjika (Rovšek, 2013).

Kaj se lahko naučimo iz izsledkov kognitivne znanosti o učenju?

Razprave o psihični preobremenjenosti učencev zaradi preveč predmetov, preveč ur pouka in preveč domačih nalog pogosto ne naslavljajo smiselnih vprašanj o preobremenjenosti. Ni namreč težava v dolžini pouka in številu ur dnevno,²⁰ kar naj bi obremenjevalo možganske kapacitete, saj imajo vsi možgani potrebo po stalnem učenju. Vloga možganov je, da s predelavo informacij in dejstev razvijajo um. Težava je v preobremenjenosti delovnega spomina, saj si naj učenci zapomnijo ogromno podatkov in dejstev. Ta znanja, kot že zapisano, v večini zadržijo le do ocenjevanja, potem jih možgani večino samodejno zavržejo, saj ne prepoznajo njihove uporabne vrednosti. Zaradi velike količine snovi je premalo časa za razvijanje meta-kognicije oziroma kognitivnih funkcij višjega reda. Preprosto povedano: časa je premalo, ker ga zaseda sprejemanje množice podatkov in dejstev,

19 Osebna komunikacija – delavnice z učitelji osnovne šole (18 delavnic, 2018–2020).

20 Nekaj več težav z visokim številom predmetov je predvsem v zadnjem triletnju – vsaj v primerjavi s skandinavskimi državami (Musek Lešnik, 2011).

namesto da bi ga uporabili za razumevanje in raziskovanje. Za oblikovanje kognitivnih modelov, ki jih možgani sestavljajo v koncepte, učenci ne potrebujejo veliko podatkov in dejstev (Rutar, 2017), potrebujejo pa spodbudno poučevanje, učno okolje in čas, da se lahko oblikujejo globlje in trajnejše predstave. Odsotnost psihološke zadovoljitve – *dopaminskega krepitelja*, ki ga povzroči šele proces učenja z razumevanjem, povzroča odtujenost ali celo odpor do znanja, raziskovanja, nemotiviranost, posledično pa tudi odpor do šole. Nasprotno pa dopaminski odziv ob doživljanju uspeha (in razumevanja snovi) zagotavlja motiviranost za nadaljevanje učenja (McTighe et al., 2019). Prevladujoče poučevanje v slovenski šoli temelji na reprezentativnih temah in vnaprej pripravljenih pravilnih odgovorih, manj pa na vprašanjih, ki jih postavljajo učenci, in na reševanju problema skozi napačne rešitve (ibid.). Poučevanje postavljanja kakovostnih vprašanj učencev je pot k razumevanju konceptov. Pouk, ki je sestavljen iz pripovedovanja zgodb učitelja, spodbudi zlaganje simbolnih shem učencev. S tem se oblikuje *prostor nevednosti*, ki proži vprašanja učencev, kar je že del učenja z raziskovanjem. Razvijanje odnosa do znanja (spreminjajočih se resnic) z raziskovanjem naj bi bila bistvena vloga osnovnošolskega izobraževanja. Res je, da tudi že obstoječi učni načrti vsebujejo cilje, povezane z razumevanjem konceptov, vendar se zdi, da učitelji učence, spričo ogromne količine snovi in *dolžnosti* realizacije učnega načrta, prepogosto *pustijo* le pri pomnjenju podatkov in dejstev, ki jih učenci ne zmorejo povezati v koncepte, saj je na vrsti nova snov, novi podatki, nova dejstva.

Učenju prijazna šola – spodbudno učno okolje za vse učence

Tudi prepričanje, da je učenje zgolj racionalni proces, je kognitivna znanost že ovrгла. Namesto tega je pokazala, da so kognitivni procesi spodbujeni s čustvenimi in da je mišljenje rezultat obojega hkrati – kognitivne in čustvene aktivnosti (Varlas, 2018; Schneider in Stern, 2013).

Nevroznanstveniki ta proces podrobneje razložijo, na tem mestu pa bo dovolj le njihova ugotovitev, da je prehodnost informacij ali senzornih dražljajev, ki jih učenci prejemajo od zunaj, do njihove obdelave v »upravljskem« delu možganov zelo odvisna od čustvenega stanja učencev (ibid.). Dober učitelj se zaveda, da je proces učenja odvisen od razredne klime, zato je najprej pozoren na pozitiven odnos do učencev. Tak odnos prenaša na učence z zavedanjem, da je učenje učinkovito le, če so učenci v pozitivnem čustvenem stanju, se čutijo varne in sprejete tako s strani učitelja kot tudi vrstnikov. Pozitivna razredna klima je en pogoj za učinkovito učenje in ima odločilen vpliv na rast motivacije in prizadevanja učencev. Drugi, prav tako pomemben del je poučevanje in ocenjevanje.

McTighe in Willis (2019) navajata tri najpomembnejše dejavnike poučevanja: 1) *jasnost ciljev* pomeni, kaj naj bi učenci vedeli in razumeli, zakaj so te vsebine pomembne in kako ter s katerimi kriteriji bodo evalvirali dosežena znanja; 2) *prepoznavanje vrednosti vsebin*, ki jih poučujemo, je naslednji pomemben faktor, ki vpliva na interes in motivacijo. Vprašanja učencev so pogosto v smislu: »Zakaj moram jaz to vedeti« in »Ali bom jaz to sploh kdaj potreboval«. Če jim odgovorimo z npr.: »Razumeli boste kasneje« ali »Ker je ta vsebina v učnem načrtu«, verjetno ne bomo prispevali k interesu in motivaciji. V nadaljevanju navajamo nekaj strategij, ki bodo pomagale učencem pri prepoznavanju vrednosti vsebin: a) učenci prepoznajo osebe, ki jih poznajo in ki uporabljajo to znanje doma ali v službi; b) vsebino povežemo z odmevnimi odkritji znanstvenikov, ki so ta znanja uporabili za večja odkritja, ki so omogočila tehnološke postopke in izdelke za vsakodnevno uporabo; c) vprašamo učence, kje bi lahko vsebino povezali z lastnimi interesi, kje bi morda oni lahko uporabili to znanje; d) učencem povemo zgodbo ali anekdoto, zakaj so se znanstveniki posvetili tej temi, kaj so hoteli doseči, in zgodovinski kontekst, v katerem je to znanje nastajalo. 3) *Prepričanje vsakega učenca, da je lahko uspešen*, je bistveni del učenja in poučevanja in najbolj zadeva obravnavano temo tega prispevka. Učenci, ki so vseskozi neuspešni, oblikujejo podobo neuspešnega učenca in njihova motivacija za učenje upada. Učitelji ob zavedanju, da imajo učenci različne ravni kognitivne zmožnosti in torej ne pričakujejo od vseh enako, poučujejo z raznolikimi strategijami; personaliziranim pristopom podpore, specifično in stalno povratno informacijo in nenehnim iskanjem učnih priložnosti za opolnomočenje znanja in veščin vsakega učenca (ibid.).

Univerzalni kurikulum odgovarja na potrebe in učne zmožnosti vseh učencev

Finci so se leta 2012 odločili, da bodo v celoti prenovili kurikulum, čeprav je bil njihov vzgojno-izobraževalni sistem, sodeč po učnih dosežkih na mednarodnih raziskavah (npr. PISA), med najboljšimi na svetu. Razlog za reformo je bil opolnomočiti šolski sistem, da se lahko bolje odziva na globalne spremembe, predvsem pa, ker so rezultati OECD (TIMSS) na ravni osnovnošolskega izobraževanja od leta 2000 dalje kazali padajoč trend »občutka pripadnosti šoli« in dokaj negativna stališča učencev o šoli. Oboje je odločilno vplivalo na zasnovo novega kurikuluma, pri kateri so imeli osrednjo vlogo praktiki (Halinen, 2018). V osrčju prenove je kurikulum, ki promovira napredek vseh učencev, s tem pa tudi spremembe na področju obsega učne snovi, ocenjevanja, dela za šolo doma in podporo učencev z različnimi učnimi izzivi (ibid.).

Pokazali smo, da imamo z odnosom učencev do šole velike izzive tudi v Sloveniji. Ta in druge opisane lastnosti šolskega sistema opravičujejo nujnost sprememb na področju kurikula. Okvirni predlog izhodišč za oblikovanje kurikula, ki je zapisan spodaj, ponujamo le za začetek razmišljanja. Po našem mnenju naj kurikulum temelji na vrednotah (vsaj temeljnih, za katere bi si želeli, da so trajne), iz katerih razvijemo področja in cilje. Same vsebine, podatki in dejstva pridejo na vrsto kasneje, zagotovo pa naj jih bo precej manj, kot jih učni načrti vsebujejo danes. Tu je predlog osnovnošolskega kurikulumu, ki je usmerjen na tri področja:

- 1) Znanje (podatki, dejstva, raziskovanje, prepoznavanje vrednosti in pomena vsebin, prepoznavanje vzročno-posledičnih odnosov in odvisnosti ...);
- 2) Sobivanje (sodelovanje, socializacija, komunikacija, solidarnost in empatija, življenje v skupnosti, medvrstniška podpora ...);
- 3) Veščine za samostojno življenje (učenje raziskovanja, raba IT tehnologij, varstvo okolja in izraba naravnih virov, prehrana, učenje v naravi in o naravi, samostojnost pri šolskih in domačih opravilih ...).

Značilnosti takega (enovitega in univerzalnega) kurikula vplivajo na vse obravnavane sestavine šolskega sistema in ustvarjajo prehode za uspešno vključevanje vseh učencev v isti program. Splošni cilji, skladni z vrednotami, so določeni na državni ravni in razporejeni po triletyh. Izbira vrste informacij, podatkov in dejstev, ki bi jih uporabili kot sredstvo za doseganje ciljev, je prepuščena presoji učitelja. S tem omogočimo prehod od vprašanj »kaj« (podatki in dejstva) do vprašanj »zakaj« in »kako« (raziskovanje). Šola dobiva na ta način drugačno vzgojno in izobraževalno funkcijo, saj v središču učenja ni snov/vsebine, pač pa razvijanje odnosa in stališč do posameznih vsebin. Taka zasnova kurikula lahko vpliva na druge omenjene sestavine šolskega sistema:

- Kurikul ne vsebuje minimalnih standardov znanj. Splošni cilji so prilagojeni različnim zmožnostim učencev. V takem kurikulumu imajo možnost uspešno sodelovati in napredovati vsi učenci, tudi otroci z motnjami v duševnem razvoju.
- Namesto sumativnega ocenjevanja omogoča tak kurikulum izvajanje formativnega ocenjevanja z oceno napredka učenca glede na prilagojene cilje. Namesto preverjanja znanja – podatkov in dejstev z uporabo Bloomove klasifikacije, preverjamo proceduralna znanja, načine iskanja rešitev in odzivanje učencev ob različnih učnih priložnostih, za kar je bolj primerna uporaba Marzanove klasifikacije ciljev (Marzano in Kendall, 2007).

- Delo za šolo doma (domače naloge, vključno z učenjem) naj bo osmišljeno in diferencirano glede na učne dosežke učencev. Naloge, ki jih učenci opravijo doma, so lahko podobno kot ocena, pridobljena s formativnim ocenjevanjem, kakovostna povratna informacija o razumevanju snovi, delovnih navadah in proceduralnih znanjih učenca. Strokovnjaki priporočajo dolžino časa, ki ga učenci za šolsko delo porabijo doma: v prvem triletju 10–20 minut (le branje), v drugem triletju največ 30 minut, v tretjem pa največ 70 minut. Prav tako priporočajo, da so ob vikendih in šolskih počitnicah učenci povsem prosti dela za šolo. Učitelji raziščejo razloge, če učenec domačega dela ne opravi. Če učenec naloge ne opravi, ker je ne zmore, naj za podporo učencu poskrbi šola (Vatterott, 2018).
- Ponavljanja razreda praviloma ni – učenci, ne glede na učne dosežke, napredujejo s svojimi vrstniki v naslednji razred in istočasno zaključijo šolanje.
- Ni preusmerjanja učencev iz programa v program, saj obstaja le en program. So le prilagoditve splošnega kurikula, glede na zmožnosti posameznega ali skupin učencev.

Sklep

Raven inkluzivnega izobraževanja v Sloveniji je nizka. Dobra 2 % učencev iz vseh skupin OPP (razen iz skupine otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja) ostaja v vzporednem sistemu specializiranih šol. Ta podatek nam hkrati pove tudi, da je mnogo učencev z motnjo v duševnem razvoju tudi v programu redne šole (učencev z motnjami v duševnem razvoju je, izhajajoč iz normalne porazdelitve, 3 %), ki je zanje prezahteven (Rovšek, 2013). Pomanjkljiv in zastarel je tudi koncept izvajanja dodatne strokovne pomoči v redni šoli (mnogi učenci na primer doživljajo dodatno stigmatizacijo, v mnogih primerih gre le za izvajanje inštrukcij),²¹ učenci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi (teh je približno 13 %) večinoma niso upravičeni do DSP (imajo le možnost individualne in skupinske pomoči), tu so še učenci migranti, Romi in tudi posebej nadarjeni učenci. Učenci s povprečnimi zmožnostmi so, kot kažejo navedene raziskave, slabo motivirani, njihov odnos do znanja je preveč povezan z oceno in premalo z radovednostjo. Posebej nadarjeni učenci pogosto nimajo ustreznih učnih priložnosti za razvoj lastnih talentov.²² Mnogi učitelji že poskušajo z uvajanjem sodobnih pristopov poučevanja in z vpeljevanjem

21 To je pokazala analiza rezultatov ankete med mobilnimi specialnimi pedagoginjami, ki na rednih šolah izvajajo DSP (n=39 mobilnih specialnih pedagogov, 430 učencev). V 88 % pomeni izvajanje DSP le izvajanje inštrukcij (CJL, 2018).

22 Osebna komunikacija – delavnice z učitelji osnovne šole (18 delavnic, 2018–2020).

prilagoditev, vendar so zamejeni s pravilniki, obsežnimi učnimi načrti, pa tudi s kulturo preživetih doktrin, protokolov in konceptov. Odgovori na vprašanja, katere spremembe so potrebne, da bomo šolo približali učenecem s posebnimi potrebami, so nas pripeljali do spoznanj, da so rešitve pravzaprav univerzalne – kar je dobro zanje, je dobro za vse učence v šoli ne glede na njihove kognitivne in telesne zmožnosti. Kar je opisano in predlagano zgoraj, niso novosti; nekateri šolski sistemi take in podobne rešitve že uvajajo (npr. vse skandinavske, deloma tudi baltske države, Nova Zelandija, Škotska, zadnja leta tudi Singapur ...). Zavedamo se, da so v tem besedilu zarisane le konture sprememb, da nekateri predlogi še niso ustrezno evalvirani, da vseh niti ne bo mogoče izpeljati in da morda to niti ni potrebno. Ne glede na to smo predstavili nekaj dejstev našega osnovnošolskega sistema, zaradi katerih smo lahko zaskrbljeni, in navedli nekaj rešitev, ki jih dajemo v nadaljnjo preučitev. Zavedamo se, da z dvomom v koncept enotnih standardov in posledično razvrščanja glede na učne dosežke posegamo v temelj, na katerem sta zgrajeni tradicionalna in sodobna šola. Če pa se hkrati zavedamo, da je odgovornost in pravičnost šole, da se odziva na različnost učencev in ne samo kakovost, ki jo merimo z učnimi dosežki, so navedeni nastavki rešitev vsekakor vredni nadaljnjega preučevanja in ukrepanja. Morda je čas, da se po skoraj 25 letih od uvedbe 9-letne šole premaknemo od kozmetičnih popravkov šolskega sistema k večjim konceptualnim spremembam.

Literatura

- Bransford, J., Brown, A., in Cocking, R. (ur.). (2000) *How people learn: Brain, mind experience, and school: Expanded edition*. Washington, DC: National Academy Press.
- Cankar, G., Bren, M., in Zupanc, D. (2017) *Za večjo pravičnost šolskega sistema v Sloveniji*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- CJL. (2018) *Analiza ankete za specialno pedagoško službo v Centru Janeza Levca Ljubljana*. Arhiv CJL, neobjavljeno.
- Eamon, M. K., in Altshuler, S. J. (2004) Can We Predict Disruptive School Behavior? *Children & Schools* 26(1), str. 23–37.
- EASIE. (2014) *Five key messages for inclusive Education. Putting theory into practice*. Odense C, Brussels: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- EASIE. (2018) *Cross-country reports*. Odense C, Brussels: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

- Gaber, S. (2010) *Durkheim, šola, demokracija in začetki sociologije vzgoje*. Spletna stran: <http://www.pef.uni-lj.si/ceps/dejavnosti/sp/2010-02-24/demokracija-in-sola.pdf> (pridobljeno 12. 3. 2020).
- Griffith, C. A., Lloyd, J. W., Lane, K. L., in Tankersley, M. (2010) Grade retention of students during grades K-8 predicts reading achievement and progress during secondary schooling. *Reading & Writing Quarterly* 26(1), str. 51–66.
- Health behaviour in school-aged children, HBSC. (2015) *Z zdravem povezan vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za varovanje zdravja. Spletna stran: <https://www.nijz.si/sl/podatki/raziskava-z-zdravjem-povezano-vedenje-v-solskem-obdobju-hbhc-2018-0> (pridobljeno 14. 3. 2020).
- Halinen, I. (2018). The new educational curriculum in Finland. *Improving the Quality of Childhood in Europe* 7, str. 75–89.
- IEA – Interantional Association for the Evalvation. (2015) *Mednarodna raziskava trendov v znanju matematike in naravoslovja TIMSS*. Pedagoški inštitut. Spletna stran: <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/timss/> (pridobljeno 14. 4. 2020).
- Jeznik, K., Kroflič, R., in Štirn-Janota, P. (2017) O vzgojnih pristopih med permisijo in otrokocentričnostjo. V Narat, T., in Boljka, U. (ur.). *Generaciji navidezne svobode: otroci in starši v sodobni družbi*. Ljubljana: Sophia.
- Jurišić, D. B. (2009) Kaj o usmerjanju oseb s posebnimi potrebami menijo strokovnjaki v praksi. *Defektologica Slovenica* 17(2), str. 15–30.
- Konvencija o pravicah invalidov (2007). *Uradni list RS, št. 37/2008*. Spletna stran: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/86045> (pridobljeno 15. 4. 2008).
- Košir, S. (2008) Učenci s posebnimi potrebami v zunanjem preverjanju znanja. *Defektologika Slovenika, Specialna in rehabilitacijska pedagogika* 16(3), str. 61–68.
- Krek, J., in Metljak, M. (ur.) (2011) *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Marovt, A. (2011) *Sto let Zavoda Janeza Levca*. Ljubljana: Zavod Janeza Levca.
- Marzano, R. J., in Kendall, J. S., (2007) *The new taxonomy of educational objectives*, 2. izdaja. Thousand Oaks: Corwin Press A Sage Publications Company.
- McTighe, J., in Willis, J. (2019) *Upgrade your teaching: Understanding by design meets neuroscience*. Alexandria: ASCD.

- Mitchell, D. (2000) Policies and systems for students with special educational needs. V D. Fraser, R. Moltzen, in K. Ryba (ur.). *Learners with special needs in Aotearoa New Zealand*. Palmerston North: Dunmore Press.
- Musek Lešnik, K. (2011) *Siva knjiga o osnovni šoli v Republiki Sloveniji*. Brezovica pri Ljubljani: IPSOS dr. Kristjan Musek Lešnik s.p.
- OECD. (2015) *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Spletna stran: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> (pridobljeno 7. 2. 2020).
- OECD. (2015a) *Measuring innovation in education 2019*. Spletna stran: https://www.oecd-ilibrary.org/education/measuring-innovation-in-education-2019_8a2cce49-en (pridobljeno 29. 4. 2020).
- Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pajntar, J., Eržen V., Kerin, M., Komljanc, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S., in Zore, N. (2017). *Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: ZRSŠ.
- OECD. (2018) *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Spletna stran: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> (pridobljeno 7. 2. 2020).
- Rovšek, M. (2013) *Značilnosti usmerjanja otrok in mladostnikov z motnjami v duševnem razvoju* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Rutar, D. (ur.) (2017) *Kognitivna znanost v šoli za 21. stoletje*. Kamnik: CIRIUS Kamnik.
- Schneider, M., in Stern, E. (2013) Kognitivni pogled na učenje: deset temeljnih ugotovitev. V Dumont, H., Istance, D., in Benavides, F. (ur.). *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Spletna stran: <https://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf> (pridobljeno 10. 7. 2020).
- Silberglitt, B., Jimerson, S. R., Burns, M. K., in Appleton, J. J. (2006) Does the Timing of Grade Retention Make a Difference? Examining the Effects of Early versus Later Retention. *School Psychology Review* 35, str. 134–141.
- UNICEF. (2017) *Raziskava o zadovoljstvu otrok z življenjem in odrasčanjem v Sloveniji*. Mediana. Spletna stran: <https://www.unicef.si/novice/14046/raziskava-o-zadovoljstvu-otrok-z-zivljenjem-in-odrascanjem-v-sloveniji> (pridobljeno 20. 4. 2020).
- Varlas, L. (2018) Emotions are the rudder that steers thinking. *School Psychology Review* 35(1), str. 134–141.

- Vatterott, C. (2018) *Rethinking Homework: Best Practices That Support Diverse Needs*. Alexandria: ASCD.
- Vigotski, L. (1934) Mišljenje in govor. V Gaber, S., in Marjanovič Umek, L. (ur.). *Spremna študija*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL in Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete UL.
- Vogrinc, J., Kalin, J., Krek, J., Medveš, Z., in Valenčič Zuljan, M. (2011) *Sistemske vidike preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Whitman, G. in Kelleher, I. (2016) *Neuroteach: Brain Science and the Future of Education*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Woolfolk, A. (2001) *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Zadina, J. N. (2015) The emerging role of educational neuroscience in education reform. *Psicologia Educativa* 21, str. 71–77.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2013) *Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12 in 41/17 – ZOPOPP*. Spletna stran: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896> (pridobljeno 15. 4. 2020)
- Zavod RS za šolstvo. (2019) *Raziskava o obremenjenosti učenk in učencev*. Spletna stran: <https://www.zrss.si/objava/raziskava-o-obremenjenosti-ucenk-in-ucencev> (pridobljeno 27. 4. 2020).
- Zveza aktivov svetov staršev Slovenije. (2019) *Anketa o delu za šolo doma*. Spletna stran: <http://www.zasss.si/ankete/DomaceDelo/DomaceDelo.html> (pridobljeno 28. 4. 2020).
- Zupanc, D., in Bren, M. (2010) Inflacija pri internem ocenjevanju v Sloveniji. *Sodobna pedagogika* 61 (127), str. 208–228.
- Zupanc, D. (2019) *Pravičnost v slovenskem šolstvu*. Prispevek predstavljen na Posvetu Zveze aktivov svetov staršev Slovenije »Osnovna šola-kaj je osnova?«. Spletna stran: <http://www.zasss.si/index.html> (pridobljeno 28. 4. 2020).