

Do kakovostnega znanja z domišljenimi strokovnimi in sistemskimi rešitvami

(Uvodnik)

Kot smo napovedali v uvodu k prvi letošnji številki »Sodobne pedagogike«, tudi v tokratni številki revije objavljamo prispevke, ki s teoretično in empirično podprtimi razmisleki odgovarjajo na vprašanje, kakšno znanje naj bi predšolskim otrokom, učenkam in učencem, dijakinjam in dijakom ter odraslim udeležencem izobraževanja zagotavljali različni izobraževalni programi, širše gledano pa tudi šolski sistem nasploh. Zapisali smo, da je to tema, ki je osrednjega pomena za načrtovanje, izvajanje in vrednotenje vsakršne izobraževalne dejavnosti, ob tem pa dodali, da lahko h kakovostnemu znanju in izobrazbi vodijo različne poti, ki jih za dosego ciljev avtonomno izbirajo strokovno in didaktično usposobljeni učiteljice in učitelji. Ti morajo na podlagi učnih ciljev suvereno določati učne vsebine, ki so predmet obravnave pri pouku, hkrati pa izbirati med širokim naborom didaktičnih strategij, za katere kakovostno izvedbo so usposobljeni. V tem pogledu je vloga učiteljev in njihovega strokovnega načrtovanja in izvajanja pouka ključna za doseganje informativnih, pa tudi formativnih ciljev izobraževanja. Kot poudarja Strmčnik, je formativno izobraževanje celo bolj kot informativno odvisno od neposredne poučevalne pomoči. Formativni cilji pa so, kot opozarja avtor, uresničljivi le, če sta poučevanje in učenje osredotočena na zahtevnejše spoznavne in vrednotne dimenzije učne vsebine, na fundamentalno strukturo predmetov, pojavov in procesov, na osnovne vzročno-posledične, namenske, funkcionalne in druge logične odnose ter nasprotja, na tehnike posploševanja, dialektično razvojnost, problem-skost, transfernost, komparativnost, aplikativnost in uporabnost znanja – česar velika večina učencev ne zmore brez izrazite učiteljeve poučevalne pomoči (prim. Strmčnik 1999, str. 217; gl. tudi Kovač Šebart 2002, str. 55).

Znanje učencev je pomembno odvisno tudi od kakovosti učnih sredstev, zlasti obveznih učnih gradiv, ki jih imajo učenci in učitelji na voljo za pouk in učenje. Na kakovost in dostopnost učnih gradiv neposredno vplivajo zakonske rešitve in podzakonski akti, zato je še posebej pomembno, kakšne so zaveze vladajoče šolske politike do načel pravičnosti in enakih možnosti, pa tudi do uresničevanja ustavne določbe, ki določa, da se obvezno izobraževanje financira iz javnih sredstev. Kot kaže, trenutna oblast ne sledi niti obljubam, h katerim se je sama zavezala s koalicijsko pogodbo. Še več – kot je razumeti polemike, ki jih lahko spremljamo v medijih, ravna v nasprotju z obljubami, ki jih je zapisala kot vodilo svoje šolske politike: da bo namreč postopno zagotovila, da bodo učenci prejeli učbeniške komplete za vseh 9 let osnovnošolskega izobraževanja v trajno last ob participaciji staršev glede na njihov socialno-ekonomski položaj, pri čemer bi država – po zgledu rešitve, ki velja v Avstriji – navzgor omejila ceno učbeniških kompletov za posamezen razred in organizirala njihov odkup.

Za stroko ne bi smelo biti dileme: učenkam in učencem je treba, če naj dosegajo kar najvišji izobrazbeni standard, zagotoviti dostop do vsebinsko kakovostnih in didaktično funkcionalnih učnih gradiv, zlasti učbeniških kompletov, brez katerih si sodobnega pouka preprosto ni mogoče predstavljati. Vsa učna gradiva, še zlasti pa obvezna, bi morala biti zasnovana tako, da omogočajo udejanjanje temeljnih didaktičnih načel, med katerimi so poleg načel stvarno-logične pravilnosti in nazorosti obravnavanih učnih vsebin tudi načela aktivnosti, problemskosti, razvojne bližine, individualizacije ipd. To pomeni, da morajo biti učna gradiva zasnovana tako, da jih učenci v procesu usvajanja znanja lahko aktivno uporabljajo (torej vanje vpisujejo, rešujejo naloge, podčrtujejo itd.). V našem prostoru na tem mestu trčimo ob sistemsko rešitev, ki takšne, recimo »interaktivne«, zasnove učbenikov ne omogoča: učenci si namreč le-te ob začetku šolskega leta praviloma izposodijo iz učbeniškega sklada, ob koncu šolskega leta pa jih morajo nepoškodovane – skratka takšne, kakršne so septembra prejeli – vrniti nazaj. Učenci, ki si učbenike sposodijo v učbeniških skladih, si jih lahko pri pouku in domačem učenju bolj ali manj samo ogledujejo in jih prebirajo, za vse ostale dejavnosti pa so na voljo le nepotrjena učna gradiva (delovni zvezki, priročniki, zbirke vaj ipd.), ki jih učitelj kot taka lahko od učencev formalno zahteva samo v primeru, če svet staršev soglaša z njihovo skupno nabavno ceno. Delovni učbeniki, denimo, sploh ne morejo biti obvezna učna gradiva, zato mora biti razdeljeno v dve publikaciji, kar bi lahko bilo združeno v eni. Vse to kaže, da imamo sistemske rešitve, ki skrbijo predvsem za to, kako ohraniti minimalne stroške države za obvezna učna gradiva, ne pa, kako vsem učencem in učenkam zagotoviti optimalna učna gradiva, ki bodo kakovostno pripomogla k usvajanju znanja in doseganju učnih ciljev na vseh taksonomskih stopnjah. To je tudi razlog, da so stroški nakupa učnih gradiv za starše vse večji, da se učna gradiva neracionalno kopičijo, da so šolske torbe vse težje in da imajo v osnovni šoli nekateri otroci veliko učnih gradiv, drugi pa samo iz sklada izposojeni učbenik.

Ministrstvo bi moralo, če naj s šolsko politiko udejanjanja načelo enakih možnosti, najprej spremeniti sistemsko rešitev, ki je strokovno nedomišljena, a za državo (za starše seveda ne, če jim le finančna sredstva omogočajo nakup delovnih zvezkov!) finančno izredno racionalna, in je bila plod prizadevanj nekaterih, ki so zahtevali, da naj bo, rečeno v prisposodbi, sodobna šola »svinčnik in zvezek«. Gre seveda za rešitev, po kateri so potrjevanja deležni le učbeniki, ne pa tudi le-tem pripadajoči delovni zvezki, ki skupaj tvorijo didaktično in vsebinsko zaključeno celoto. Omenjena sprememba pravilnika je bila pred nekaj leti med drugim pospremljena z utemeljitvijo, da se bodo učitelji lahko »avtonomno odločali«, ali bodo uporabljali delovne zvezke ali ne – in številni strokovnjaki so tedaj opozarjali, da je ta avtonomija bolj kot ne navidezna, saj so vedeli, da v šoli pri pouku učitelj ne more in ne sme za vse učence predpisati uporabe gradiva, ki ni obvezno. Lahko ga sicer priporoča ali predlaga kot nadstandard, a jasno je, kaj to pomeni za otroke iz socialno manj spodbudnega okolja. V tej točki je veljavna rešitev še posebej problematična, saj generira sistemsko logiko, ki vzdržuje nesprijemljive razlike med učenci iz socialno in ekonomsko spodbudnejšega okolja, katerih starši lahko zagotovijo nakup obveznih in dodatnih učnih gradiv, in učenci iz manj spodbudnega okolja, katerih starši si

finančnega bremena, povezanega z nakupom obveznih (kaj šele dodatnih) učnih gradiv preprosto ne morejo privoščiti. To seveda hkrati pomeni, da je v našem prostoru na področju zagotavljanja učnih gradiv uveljavljena rešitev, za katero ni mogoče reči, da prispeva k enakim možnostim za kakovostno izobraževanje, znanje in ne nazadnje izobrazbo, saj bi bilo prav za učence iz kulturno in socialno manj spodbudnega okolja še toliko produktivnejše, če bi imeli učna gradiva v trajni lasti, tudi zato, ker njihove domače knjižnice praviloma niso bogate in so jim tudi e-gradiva težje dostopna. Država seveda z vztrajanjem pri obstoječi sistemski rešitvi prihrani precej sredstev, ki bi jih sicer morala vložiti v odkup učbeniških kompletov za osnovnošolce. Seveda pa gre pri tem za varčevanje na račun kakovosti znanja in enakih možnosti dostopa do njega.

Če bi želeli na tem področju narediti korak naprej, bi morali vzpostaviti sistemsko rešitev, ki bi takšno zagato sprostita, tj. rešitev, s katero bi učenci dobili komplete obveznih učnih gradiv v trajno last. Ker bi bila v tem primeru država daleč največji kupec učnih gradiv, bi lahko navzgor omejila ceno kompletov učnih gradiv za posamezen razred, učitelji pa bi v okviru določenega najvišjega zneska za komplet strokovno izbirali posamezna učna gradiva. Ne samo, da bi tako država bistveno posegla v interese založnikov, tudi starši bi bili bistveno bolj razbremenjeni stroškov za nakup učnih gradiv, pri čemer bi lahko glede na svoj socialni položaj pri nakupu participirali s plačilom določenega deleža cene posameznega kompleta (denimo 20 do 30 %). Da v mednarodnem prostoru obstajajo modeli, ki državi omogočajo, da v sprejemljivih javnofinančnih okvirih takšno sistemsko rešitev tudi udejanji, smo nekateri avtorji že pred nekaj leti opozorili v raziskavi o vlogi učbenikov in produkciji učbeniških gradiv (prim. Kovač idr. 2005).

Kakovost znanja in izobrazbe učencev je seveda odvisna tudi od drugih sistemskih rešitev, ki objektivno določajo možnosti za izvajanje različnih časovno, infrastrukturno, kadrovsko in strokovno zahtevnejših didaktičnih strategij. V tem pogledu so med drugimi pomembne rešitve, ki omogočajo fleksibilno organizacijo pouka, ustrezno urejajo področje učne diferenciacije in individualizacije ter nacionalnega preverjanja znanja učencev in dijakov, omogočajo izbirnost v izobraževalnem programu in še bi lahko naštevali.

Prispevki, objavljeni v tokratni številki »Sodobne pedagogike«, v pomembnem delu odpirajo vprašanja, povezana tudi z nekaterimi od naštetih sistemskih področij. A ne le to: hkrati tudi opozarjajo, da je kakovost vzgojno-izobraževalnega dela in učinkov, ki jih le-to ustvarja, vselej tudi rezultat konceptualne (ne)domišljenosti strokovnih podlag, teoretičnih modelov in iz njih izpeljanih praktičnih didaktičnih rešitev. Besedila nekaterih avtorjev še posebej temeljito prispevajo prav k razjasnjevanju nekaterih temeljnih konceptualnih dilem in vprašanj, povezanih s pojmovanji znanja, pouka in učenja.

Barica Marentič Požarnik v prispevku »*Kaj je kakovostno znanje in kako do njega? O potrebi in možnostih zблиževanja dveh paradigem*«, ki smo ga napovedali že v prejšnji številki revije (prim. Kovač Šebart 2011), med drugim poudarja, da je odločitev, kakšno znanje in koliko ga vključiti v učne načrte na posameznih stopnjah, danes izredno pomembna, a hkrati težavna, k čemur po eni strani prispeva

naraščanje količine in vse večja specializiranost področij znanja, po drugi strani pa medijska preplavljenost z informacijami vseh vrst in stopenj verodostojnosti. Avtorica poudarja, da je za kakovostno znanje med drugim pomembno, da je razmeroma trajno, da omogoča globlje razumevanje sebe, narave, družbe, sveta okoli nas, da je hkrati uporabno, saj daje osnovo, da uspešneje rešujemo teoretične in praktične probleme, in da je ne nazadnje tudi celostno, kolikor poleg posameznosti vsebuje številne povezave, tj. »pojmovne mreže« znotraj predmetov in med njimi. Ob vse kakovostnejšem znanju, piše avtorica, v posamezniku raste želja spoznati še več, hkrati pa dobro znanje obsega tudi razmislek o lastnem spoznavanju in vsebuje etično razsežnost, med drugim razmislek o odgovorni uporabi znanja v skupno dobro. Kot piše B. Marentič Požarnik, je pridobivanje vsebinskega znanja tem uspešnejše, čim bolj se prepleta z razvojem učnih in spoznavnih strategij ter interesa za predmet. Če se omejimo le na pridobivanje velike količine specifičnega znanja, ne da bi upoštevali razvoj strategij in motivacijskih silnic, lahko s tem škodimo samemu razvoju znanja, po drugi strani pa ne gre spregledati, da je tudi razvijanje učnih strategij zunaj konteksta konkretnih predmetov le omejene vrednosti.

Ena od ključnih poant, ki jih zasledimo v tem prispevku, je, da učenci, zlasti (a ne izključno) šibkejši, potrebujejo podporo pri vzpostavljanju osebnega odnosa do nekega področja, kar pomeni, da ni dovolj, če samo sledimo njihovim interesom, ampak jim moramo le-te pomagati širiti in razvijati. Prav pouk, v okviru katerega učitelj spodbuja zanimanje, učencem med drugim pomaga, da kljub oviram vztrajajo pri učenju in so vanj pripravljene vložiti več navora. To je teza, ki jo je mogoče zaslediti že pri avtorjih, ki so začeli vzpostavljati didaktiko kot znanstveno disciplino: ne nazadnje ni mogoče spregledati, da je ena od ključnih Herbartovih tez – torej tez avtorja, ki nesporno velja za predstavnika »tradicionalne« didaktike – prav teza, da mora pouk razvijati mnogostranski interes, ki mora v učencu vztrajati vse življenje (prim. Protner 2001; gl. tudi Javornik in Šebart 1991).

V naslednjem prispevku z naslovom »Problemi uvajanja učnociljnega kurikula: predpostavke in implikacije« **Rudi Kotnik** obravnava nekatera temeljna konceptualna vprašanja, povezana s kurikularnim načrtovanjem. Avtor analizira temeljne pojme učnociljnega kurikula in na tej podlagi opravi kritičen razmislek o konceptualnih problemih, ki se pojavljajo, preden se lotimo načrtovanja kurikula in njegovega izvajanja.

Pri tem se opre na Rossovo shemo kurikularnega načrtovanja, ki ima dvojno funkcijo. Po eni strani opozarja, da razprave o kurikulu niso in ne morejo biti zgolj teoretske ali strokovne, ampak je politična dimenzija ves čas navzoča, po drugi strani pa Rossovo model predstavi kot produktivno podlago za prikaz temeljnih kurikularnih kategorij in analizo njihovega prenašanja oziroma pojavljanja v našem prostoru in naših specifičnih razmerah. Kotnik tako v svojem besedilu dokazuje tezo, da se uvajanje učnociljne zasnove kurikula v precejšnji meri izvaja v učnosnovnem diskurzu oziroma z učnosnovnimi sredstvi. Kot piše, pregled visokošolskih učnih načrtov (podobno naj bi veljalo za gimnazijske in nekoliko manj za osnovnošolske) pokaže, da v večini prevladuje učnosnovni pristop oziroma da je bistven poudarek na vsebini. To niti ne preseneča: če namreč sledimo pristopom v okoljih, ki so se sprememb na področju kurikularnega načrtovanja

lotevali sistematičneje, opazimo, da so imeli učitelji v ta namen usposabljanja in priročnike, ki temeljito pojasnjujejo načela in metodologijo učnoličnega pristopa h kurikularnemu načrtovanju, šele po tem pa sledi izdelava samih učnih načrtov. Avtorja je razumeti, da je prav ta razsežnost v našem prostoru umanjala. Ali drugače: konceptualnih sprememb ni mogoče doseči brez jasnosti temeljnih kurikularnih kategorij v temeljnih dokumentih in brez načrtna strategije o načinu implementacije, ki nujno vključuje razumevanje teh konceptualnih sprememb in pripravljenost za njihovo uveljavitev.

Prvima dvema prispevkoma sledi sklop treh razprav, ki obravnavajo vprašanje kakovosti znanja v povezavi z usvajanjem in znanjem maternega in tujih jezikov.

V prispevku z naslovom »*Vloga jezika in socialnih kontekstov pri razvoju mišljenja in oblikovanju znanja*« **Ljubica Marjanovič Umek** poudarja, da so se v zadnjih petindvajsetih letih zgodile nekatere pomembne spremembe v širšem razumevanju učenja in poučevanja otrok, kar gre pripisati zlasti novim spoznanjem o otrokovem razvoju in učenju, ki kažejo, da razvojni mejniki niso ključni in zadostni kazalniki, kdaj otrok na ravni razvoja in učenja kaj zmore. Ta spoznanja kažejo tudi na odmik od poučevanja in učenja, ki izključno ali prevladujoče izhaja iz otroka oziroma je usmerjeno na njegove potrebe, interese in aktualne razvojne zmožnosti.

Avtorica v besedilu obravnava sociokulturne teorije, v katerih je znanje razumljeno kot znanje, ki se oblikuje v porajajočih se procesih, in torej ni neka statična kategorija, značilna zgolj za določeno starost, ampak ima svoje predhodne oblike, za katere veljajo podobne zakonitosti razvoja in učenja. Tako se, denimo, porajajoča se pismenost kot predhodna oblika poznejše akademske pismenosti kaže v zgodnjih socialnih interakcijah med malčki in pomembnimi osebami, v otrokovi govorni kompetentnosti, grafomotoričnih spretnostih, skladnosti gibov rok ter oči in je kot taka dober napovednik poznejše akademske (šolske) pismenosti. Posebno mesto v razvoju mišljenja in usvajanju znanja, pa tudi neposredno v pedagoškem procesu, ima jezik: avtorica pokaže – in se pri tem opre na Bernsteina –, da ima jezik, ki ga je otrok deležen v formalnem okolju (vrtec, šola), ključno vlogo v otrokovem razvoju, vzgoji in izobraževanju. To med drugim kaže tudi na pomembno vlogo vrta in zgodnje vključitve otrok vanj, saj je mogoče v zgodnjem otroštvu, tj. v obdobju hitrega govornega razvoja malčkov in otrok, nekatere razvojne zaostanke v govornem razvoju, povezane predvsem z manj spodbudnim socialnim in kulturnim okoljem, relativno uspešno nadoknaditi.

Avtorica ob tem zapiše, da jezik »vstopa« v konceptualizacijo znanja na dveh ravneh: na neposredni ravni kot kulturno orodje, ki omogoča razvoj predstavnosti, in na posredni ravni, preko učinka jezikovnega koda ali kodov, ki so jih otroci deležni v svojem okolju. V tem kontekstu je kritična tudi do mesta, ki ga ima jezik v vzgoji in izobraževanju v slovenskih vrtcih in šolah tako na sistemski kot tudi na kurikularni in izvedbeni ravni, pri čemer opozarja predvsem na potrebo po sistemskih in kurikularnih rešitvah, ki bi omogočile kakovostno poučevanje in učenje slovenščine ter materinščine za otroke, katerih materinščina ni slovenščina, in dodatno poučevanje jezika za otroke, ki so vključeni v vrtec in prihajajo iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja. Avtorica poudarja tudi velike razlike

v govorni kompetentnosti predšolskih otrok in bralni pismenosti šolskih otrok glede na socialno-ekonomski status njihovih staršev ter ne dovolj uspešno spodbujanje govorne kompetentnosti vseh otrok v vrtcu in šoli – tako tistih z nizkimi kot tudi tistih z visokimi govornimi zmožnostmi.

O mestu, ki ga jezik zaseda v izobraževalnih programih v našem prostoru, piše tudi **Marko Stabej** v prispevku »*Jezikovni potrošnik in potrošnica*«. Avtor kot nevarno označi misel, da lahko na vsa vprašanja jezikovne in komunikacijske prihodnosti najdemo zanesljive, neposredno uporabne odgovore že v šolski sedanjosti. Navaja sicer, da ima šolska praksa, ki na tako misel pristaja, svoje zanesljive učinke, ki pa ne pomenijo dobrega in učinkovitega znanja – še več: učitelji v takem okviru po njegovem prepričanju ne morejo biti resnična strokovna avtoriteta, saj marsikatere vsebine, ki jo obravnavajo in nato preverjajo, pred svojim občinstvom ne morejo zares smiselno utemeljiti.

Stabej tako ugotavlja, da slovenistično šolsko pojmovanje jezikovne zvrstnosti še danes temelji na razmeroma togi shemi, ki določenemu tipu govornega položaja oziroma govornega dogodka enopomensko pripisuje najprimernejšo jezikovno zvrst – in bodisi prikrito bodisi odkrito favorizira knjižni jezik ter posledično govorne položaje, ki naj bi ga zahtevali. V tem pogledu, kot piše, je slovenistično pojmovanje jezikovne zvrstnosti v svojem glavnem toku še vedno daleč od sodobnejših mednarodnih teženj glede pojmovanja jezikovne različnosti, četudi se je v zadnjem desetletju deloma revidiralo in razslojilo. Avtor kot eno od glavnih odprtih vprašanj v zvezi z jezikovnim znanjem izpostavlja prav vprašanje, kako smiselno in didaktično učinkovito preseči tako poenostavljen in normativen okvir jezikovnega izobraževanja v slovenščini kot prvem jeziku, obravnava pa tudi dilemo, kako s stališča jezikovnega znanja opredeliti splošen in skupen »končni rezultat« šolskega sistema po vseh vertikalnih stopnjah. Sprašuje se, ali sta to kompetentni govorec in govorka, kakor koli že njiju in njuno znanje ter zmožnost imenujemo, in kaj to pravzaprav sploh pomeni. Avtor ob tem – zdi se, da namerno nekoliko provokativno – poudari, da je čas za temeljit rez v novih okoliščinah: morda sta, kot zapiše, zares kompetentna govorec in govorka le poseben poklicni profil prihodnosti, za katerega je smiselno razviti posebne, specializirane šolske in študijske programe, za večino populacije pa bi moral biti cilj jezikovnega izobraževanja vzgoja v kompetentnega jezikovnega potrošnika in potrošnico.

Podobno tematiko, le da bolj osredotočeno na pouk tujih jezikov, obravnava tudi **Janez Skela** v prispevku z naslovom »*Opredelitev tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v Skupnem evropskem jezikovnem okviru*«. Avtor najprej učenje in poučevanje tujih jezikov umesti v širši evropski kontekst in ob tem osvetli njihovo vlogo pri uresničevanju zamisli Sveta Evrope o t. i. evropskem državljanstvu. Med drugim poudari, da učenje in poučevanje tujih jezikov nimata samo »politično-gospodarskih« koristi, ki nam omogočajo uresničevanje t. i. odgovornega evropskega oziroma mednarodnega državljanstva, ampak nam omogočata tudi doseganje kakovostnega znanja in izobrazbe, pri učencih pa krepita pojmovanje, da je znanje vrednota. V prispevku avtor analizira predvsem sporazumevalno zmožnost kot osnovni cilj pouka tujih jezikov, pri čemer poudari, da najnatančnejši in najkompleksnejši opis te zmožnosti podaja dokument z naslovom »Skupni evropski jezikovni okvir:

učenje, poučevanje, ocenjevanje«. Prav zaradi obsežnosti in kompleksnosti njene opredelitve se poraja tudi vprašanje, kako jo »poučevati«. Skela poudarja, da trenutno prevladujoča tujejezikovna didaktika (komunikacijski pristop) še nima sistematično izdelanih načinov poučevanja za razvijanje svojega cilja, količina nakopičenega teoretičnega, empiričnega in pedagoškega védenja na področju tujejezikovnega poučevanja pa je dosegla takšno stopnjo sofisticiranosti, da tega védenja ne moremo več konceptualizirati z vidika metod. Avtor ob tem opozarja, da zgolj jezikovna zmožnost ne zadošča za uspešno sporazumevanje, in to ne glede na to, kako bomo sporazumevalno zmožnost opredeljevali in kakšni bodo pedagoški postopki za njeno »poučevanje«. Zato pojem sporazumevalne zmožnosti sporoča, da je treba poučevanje usmeriti na vse njene sestavine, ne samo na jezikovno.

Zadnji trije prispevki v tokratnem tematskem sklopu na vprašanja o kakovosti znanja, ki ga zagotavljajo izobraževalni programi v našem in mednarodnem prostoru, odgovarjajo z analizo rezultatov opravljenih empiričnih raziskav.

Zlatan Magajna in Amalija Žakelj v prispevku z naslovom »*Primerjalna analiza zunanjega preverjanja znanja iz matematike ob koncu devetletke v Sloveniji med obdobjema 2002–2005 in 2006–2010*« ugotavljata, da sta pomen in vpliv nacionalnih preverjanj znanja večplastna in segata vse od oblikovanja šolske politike do razvrščanja učencev ob vstopu v šole, od preverjanja uspešnosti šolskega sistema pa do izboljševanja pedagoško-didaktične prakse. Kot pišeta, lahko nacionalna preverjanja znanja glede na osnovni namen delimo v tri skupine: v prvi so nacionalna preverjanja, ki so namenjena predvsem ocenjevanju učencev, uspeh na tovrstnih preverjanjih pa vpliva na njihov šolski uspeh in nadaljnjo izobraževalno pot; v drugo skupino uvrstita nacionalna preverjanja, ki so namenjena zlasti vrednotenju šolskega sistema, ugotavljanju uspešnosti posameznih šol ali celotnega šolskega sistema; v tretjo skupino pa uvrščata nacionalna preverjanja znanja, katerih osnovni namen je podpora učnim procesom, kar pomeni, da naj bi izobraževalne ustanove na podlagi rezultatov preverjanja ugotovile pomanjkljivosti v svojem delovanju, učne potrebe učencev in možne izboljšave.

Avtorja z analizo sistemskih rešitev in značilnosti nalog, ki so se v osemletnem obdobju pojavljale v preizkusih znanja, dokazujeta tezo, da so bile v Sloveniji v prvem obdobju izvajanja NPZ-ja, torej v letih 2002–2005, bolj poudarjene značilnosti prve skupine nacionalnih preverjanj, medtem ko šele v drugem obdobju (2006–2010) zasledimo posamezne elemente tako druge kot tudi tretje skupine. Čeprav se torej osnovni namen NPZ-ja v prvem obdobju razlikuje od namena v drugem, avtorja kljub temu poudarita, da ne moremo govoriti o povsem različnih preverjanjih. Vprašanje je tudi, ali lahko brez zadržka privzamemo tezo, da v drugem obdobju sistemska zasnova NPZ-ja onemogoča vpliv dosežkov posameznega učenca na njegovo nadaljnjo izobraževalno pot: ti so namreč vpisani v zaključno spričevalo, kar pomeni, da niso le povratna informacija šoli, učiteljem in staršem, temveč lahko pomembno vplivajo na pričakovanja učiteljev na šolah, v katere se učenec vpisuje. Dosledno izpeljana logika informativnosti bi v tem pogledu zahtevala, da se ocene preizkusov ne vpisujejo v spričevalo.

Avtorja omenjata še eno razliko med NPZ-ji v prvem in drugem obdobju. Zakon o osnovni šoli je leta 1996 določal, da nacionalni preizkusi znanja ob koncu

devetletke preverjajo minimalne standarde znanja, to dikcijo 64. člena omenjenega zakona pa je bilo mogoče interpretirati različno: tako, da lahko nacionalni preizkusi vključujejo *samo* naloge, ki preverjajo v učnih načrtih določene minimalne standarde znanja, ali pa tako, da naloge *morajo* (toda ne izključno) preverjati doseganje minimalnih standardov znanja. Kot pišeta Magajna in A. Žakelj, je komisija za matematiko zakonsko dikcijo interpretirala skladno s prvo logiko, zato so bili zadržani pri vključevanju neminimalnih standardov znanja v preizkus. Ob tem velja poudariti, da se je že »Bela knjiga« (1995) v zvezi z nacionalnimi preizkusi znanja izognila dikcijam, po katerih bi bilo mogoče interpretirati, da morajo nacionalni preizkusi vsebovati le naloge, ki bi preverjale minimalne standarde znanja, enako pa je mogoče razumeti tudi »Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli« (2000), v katerih je eksplicitno zapisano, da »[z] nacionalnimi preizkusi znanja preverjamo standarde in cilje, zapisane v učnih načrtih« (Izhodišča ... 2000, str. 6). Torej ne preverjamo le minimalnih, ampak ves razpon standardov, od minimalnih do zahtevnejših.

V drugem obdobju, kot pišeta avtorja v prispevku, pomislekov glede standardov, ki naj bi jih preverjali, ni bilo, saj Zakon o osnovni šoli iz leta 2005 v 64. členu v zvezi z NPZ-jem govori le o preverjanju standardov znanja. V empiričnem delu prispevka avtorja nato skušata z analizo nalog na NPZ-ju odkriti možne razloge za nižje dosežke v drugem obdobju izvajanja NPZ-ja. Eden od razlogov so – glede na zgoraj zapisano pravzaprav razumljive – ugotovljene razlike v vsebinski strukturi izpitov med prvim in drugim obdobjem: preizkusi v drugem obdobju so bili zahtevnejši kot v prvem, saj so bile v njih v večji meri zastopane naloge, ki so se nanašale na tiste standarde znanja, tipe nalog, taksonomske ravni, vrste konteksta in način povezovalnosti, ki so jih učenci v celotnem obdobju izvajanja NPZ-ja slabše reševali.

V prispevku z naslovom »Doseganje temeljnih in najvišjih ravni pismenosti slovenskih učenk in učencev v rezultatih raziskave PISA« avtorici **Mojca Štraus** in **Neja Markelj** obravnavata bralno pismenost v povezavi z matematično in naravoslovno pismenostjo. Kot zapišeta, je za boljše razumevanje doseganja temeljnih in najvišjih ravni pismenosti v Sloveniji pomembno raziskati njihovo povezanost iz vsaj dveh razlogov: čeprav v raziskavah naravoslovnega znanja vloga jezika pri prepoznavanju naravoslovnih vprašanj, ustvarjanju in pridobivanju novega naravoslovnega znanja ter sestavljanju razlag in na podatkih temelječih sklepov pogosto ni izrecno poudarjena, je povezava zaradi oblikovanja in izkazovanja naravoslovnega znanja z uporabo bralne in matematične pismenosti vendarle prisotna. Poleg tega je iz osnovnih nacionalnih rezultatov raziskave PISA 2009 razvidno tudi, da v Sloveniji visoko bralno pismenost izkazujejo 15-letniki, ki so hkrati večinoma tudi visoko matematično in naravoslovno pismeni. Avtorici v prispevku odgovarjata na vprašanja, kolikšni deleži populacije slovenskih 15-letnikov v 1. letnikih posameznih srednješolskih izobraževalnih programov dosegajo najvišje ravni bralne, matematične oziroma naravoslovne pismenosti v raziskavah PISA 2006 in 2009 ter kolikšni deleži iste populacije ne dosegajo niti temeljnih ravni na omenjenih treh področjih pismenosti. Z analizo rezultatov ugotavljata, da so bralni dosežki slovenskih 15-letnikov v primerjavi s povprečnimi dosežki

15-letnikov v državah OECD-ja in EU-ja v povprečju nižji, pri čemer poudarjata, da rezultati v obliki državnih povprečij sami po sebi ne odgovarjajo na podrobnejša vprašanja o razlikah v dosežkih slovenskih učencev v primerjavi z učenci drugih držav ali znotraj države. Za ugotavljanje teh razlik bi bilo treba podatke raziskati podrobneje in jih umestiti v širši kontekst razumevanja odnosov med dejavniki, ki se v procesu pridobivanja in izkazovanja znanja prepletajo.

Tokratno številko revije s svojim prispevkom »*Učenje prek spleta: vztrajnost, potreba po spoznavanju in samoučinkovitost internetne generacije pri pridobivanju znanja*« zaokroža **Vesna Bilić**. Izhodiščna teza avtorice je, da je razvoj tehnologije, ki omogoča hitro kopičenje novih in lahko dostopnih podatkov, povzročil spremembe tudi pri pridobivanju znanja. V svojem prispevku tako ugotavlja, kakšen odnos imajo učenci do sodobnih načinov učenja s pomočjo spletnih tehnologij v primerjavi s tradicionalnimi načini (iz knjig in učbenikov), ter analizira, kako je ta njihov odnos povezan z vztrajnostjo, potrebo po spoznavanju in samoučinkovitostjo. Avtorica z empirično raziskavo ni mogla potrditi razlik v odnosu do učenja prek spleta glede na vrsto šole, kraj bivanja in šolski uspeh učencev, ugotovila pa je razliko glede na spol: dečki statistično pomembno pogosteje dajejo prednost učenju prek spleta, deklice pa se enako rade učijo iz knjig in učbenikov kot prek spleta. V. Bilić ugotavlja, da imajo dečki na splošno pozitivnejši odnos do računalnikov, da so bolj naklonjeni računalniški tehnologiji, da ji bolj zaupajo in da pogosteje uporabljajo računalnik. Prav tako je večja tudi verjetnost, da se bodo ukvarjali s programiranjem in deskali po spletu. Nasprotno dekleta kažejo manjše zanimanje za računalnike, poleg tega pa jih ima več o njih negativno mnenje; razmeroma manjši odstotek jih v primerjavi s sošolci računalnik/splet tudi uporablja za učenje. Na podlagi zapisanega je mogoče sklepati, poudari avtorica, da na razlike pri rabi spleta za učenje med deklicami in dečki lahko vpliva vzgoja v skladu s spolnimi stereotipi, pa tudi zanimanje za tehnologijo in naklonjenost različnim vzorcem rabe le-te.

Posebej velja omeniti tudi empirično ugotovitev, da učenci, ki dajejo prednost učenju iz knjig in učbenikov, kažejo statistično pomembno večjo vztrajnost, večjo potrebo po spoznavanju in večjo učno ter emocionalno samoučinkovitost v primerjavi s sošolci, ki dajejo prednost učenju prek spleta. Avtorica zato domneva, da morebiti prav pestra izbira možnosti, neobveznost in nepovezanost vsebin učencev ne spodbujajo dovolj, da bi se osredotočili na posamezno nalogo in vztrajali pri določeni dejavnosti. Nesistematično iskanje z namenom, da bi hitro in zlahka našli podatke, ima lahko problematične učinke, tudi ko gre za potrebo po spoznavanju. V nasprotju s tem, piše avtorica, tiskana učna gradiva, kot so, denimo, učbeniki, ponujajo usmerjene naloge za razmišljanje in poglobljanje znanja ter dodatna vprašanja, vse to pa lahko pripomore k razvoju potrebe po spoznavanju in tudi k spodbujanju vztrajnosti.

Če bi želeli poiskati skupno točko sicer vsebinsko izjemno heterogenega nabora razprav, v katerih se avtorice in avtorji lotevajo obravnave različnih problemov, povezanih s kakovostjo, trajnostjo, dostopnostjo in drugimi značilnostmi znanja, ki je predmet posredovanja in usvajanja v različnih izobraževalnih programih in kontekstih, bi jo lahko našli v tezi, da kakovost izobraževanja in znanja pomembno določajo zlasti tri razsežnosti, ki vselej učinkujejo hkrati in v medsebojni inter-

akciji: (1) sistemske rešitve, vzpostavljene na državni ravni, (2) kurikularne in didaktične rešitve, ki so vpisane tako v nacionalne kurikularne dokumente kot tudi v kurikularne dokumente, ki nastajajo na institucionalni (npr. izvedbeni kurikulum) in individualni ravni (učiteljevo načrtovanje, priprava in izvajanje pouka), in (3) strokovne didaktične in specialnodidaktične rešitve, ki učiteljem s pomočjo bolj ali manj domišljenih teoretskih okvirov omogočajo strokovno produktiven razmislek o najustreznejših didaktičnih strategijah, s katerimi je mogoče vsem učencem zagotoviti čim kakovostnejše znanje. Objavljeni prispevki kažejo, da je treba vsako od naštetih razsežnosti razumeti kot nujen – čeprav še ne zadosten – pogoj za uresničevanje optimalnih izobraževalnih učinkov. To z drugimi besedami pomeni, da smo k temeljitim strokovnim premislekom in iskanju čim uspešnejših poti do znanja vselej znova zavezani vsi, ki skozi različna vrata vstopamo v prostore vzgoje in izobraževanja: tisti, ki si v vzgojno-izobraževalni praksi prizadevajo za čim bolj kakovostno načrtovanje in izvajanje izobraževalnih programov, tisti, katerih naloga je, da z raziskovanjem teorije in prakse vzgoje in izobraževanja vzpostavljamo konceptualne okvire ter s tem nudimo strokovno podporo vrtcem, šolam in v njih zaposlenim strokovnim delavkam in delavcem, še zlasti pa tisti, ki imajo možnost in dolžnost, da predlagajo sistemske rešitve in sredstva za njihovo čim kakovostnejše uresničevanje, jih sprejemajo in ne nazadnje o njih tudi odločajo.

Za tematske urednike Damijan Štefanc,
tematski sourednik*

Literatura in viri

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (1995). Ljubljana: MŠŠ.
- Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli.* (2000). Ljubljana: Urad RS za šolstvo.
- Javornik, M. in Šebart, M. (1991). Herbartov koncept vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 42, št. 3/4, str. 138–147.
- Kovač, M., Kovač Šebart, M., Krek, J., Štefanc, D. in Vidmar, T. (2005). *Učbeniki in družba znanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in ZIFF.
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole. Konceptualizacija devetletke*. Ljubljana: ZRSŠ in FF.
- Kovač Šebart, M. (2011). Kakšno znanje hočemo? Šola in pojmovanja znanja v sodobnem času. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 1, str. 6–12.
- Protner, E. (2001). *Herbartistična pedagogika na Slovenskem (1869–1914)*. Maribor: Slavistično društvo.
- Strmčnik, F. (1999). Pouk in njegove funkcije. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 2, str. 212–223.

¹ Tematski uredniki prve in druge letošnje številke *Sodobne pedagogike* so Mojca Kovač Šebart (glavna in odgovorna urednica), Andreja Hočevar, Jasna Mažgon, Damijan Štefanc in Tadej Vidmar.