



# Ravni avtonomije in odgovornosti učiteljev v Evropi







# **Ravni avtonomije in odgovornosti učiteljev v Evropi**

Eurydice  
Informacijsko omrežje o izobraževanju v Evropi

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

37.011.3-051(4)  
37.014.553:37.011.3-051  
005.25:37.011.3-051

RAVNI avtonomije in odgovornosti učiteljev v Evropi : Eurydice - informacijsko omrežje o izobraževanju v Evropi / [uredila Tatjana Plevnik ; prevajanje Polonca Podgoršek]. - Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport, 2008

ISBN 978-961-6101-44-8  
1. Plevnik, Tatjana  
241490176

Izdalo: Ministrstvo za šolstvo in šport  
Za izdajatelja: dr. Andreja Barle Lakota  
Prevajanje: Polonca Podgoršek  
Jezikovni pregled: Božena Kenig  
Uredila: Tatjana Plevnik  
Grafična priprava in tiskanje: ČukGraf d.o.o. Postojna

Naslovna slika: Getty Images.

Ljubljana, november 2008  
Naklada: 1000 izvodov

Publikacijo je ob finančni podpori Evropske komisije (Generalnega direktorata za izobraževanje in kulturo) izdala Evropska enota Eurydice. Besedilo je bilo končano junija 2008. Na voljo je v angleščini (Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe) in francoščini (Responsabilites et autonomie des enseignants en Europe).

Publikacija je v dveh tujih in slovenskem jeziku objavljena na spletnih straneh Evropske enote Eurydice in na spletnih straneh slovenske enote Eurydice <http://www.mszs.si/eurydice>

Vsebina publikacije se lahko delno ponatisne, razen v tržne namene, in če se pred povzetkom navede »Eurydice, informacijsko omrežje o izobraževanju v Evropi«, ter datum izdaje.

ISBN 978-92-79-05147-0

DOI 10.2766/80535

Education Audiovisual & Culture Executive Agency Unit  
P9 – Eurydice Office  
Avenue du Bourget 1  
BOUR  
BE-1140 Brussels

Telefon +32/2/29 54921  
Faks +32/2/29 21971

E-pošta: [lel@ec.europa.eu](mailto:lel@ec.europa.eu)  
Spletni naslov: <http://eacea.ec.europa.eu/Eurydice//portal/page/portal/Eurydice>

## PREDGOVOR



Evropske izobraževalne politike so se v zadnjih dvajsetih letih vse bolj usmerjale v izboljšanje kakovosti izobraževanja. Vplivati so želele predvsem na razvoj sposobnosti učiteljev za inovativno poučevanje in krepiti profesionalizacijo učiteljskega poklica. Poudarjanje profesionalizacije za učitelje pomeni nove zahteve, večjo poklicno odgovornost, več delovnih nalog, spremembe delovnih razmer in položaja poklica nasploh. Boljši poklicni položaj pomeni, da si morajo učitelji pridobiti več temeljnega znanja o poučevanju in biti zmožni nenehne refleksije o svojem delu. Več znanja si učitelji pridobivajo med drugim tudi v sistemu za stalni strokovni razvoj ter s spremljanjem in uporabo didaktičnih novosti. Individualno in skupinsko v šolskem kolektivu se morata prilagajati lokalnim učnim okoljem.

Avgusta 2007 je Komisija v Sporočilu Svetu in Evropskemu parlamentu o izboljšanju kakovosti pri izobraževanju učiteljev prepoznala kakovost poučevanja kot najpomembnejši vzvod za zvišanje izobrazbene ravni in uresničitev lizbonskih ciljev. Priznala je, da je »šola čedalje avtonomnejše in odprto učno okolje, zato imajo učitelji še večjo odgovornost za vsebino, organiziranje in nadziranje pouka, pa tudi za svoj poklicni strokovni razvoj.

Mnoge evropske države so zato učiteljem povečale njihovo strokovno avtonomijo in jim omogočile prožnejše izpolnjevanje vse številnejših delovnih obveznosti. Na novo pridobljena strokovna avtonomija je pogosto tesno povezana z večjo odgovornostjo. Učiteljeva odgovornost odslej ne temelji več samo na izpolnjevanju podrobnih navodil za delo, temveč je učitelj odgovoren tudi za vrednotenje rezultatov svojega dela.

Učiteljeva avtonomija, ta je temeljni pogoj za razvoj ustvarjalnosti in inovativnosti v šolah, je bila med slovenskim predsedovanjem Svetu Evropske unije v prvi polovici leta 2008 med pomembnejšimi prednostnimi temami. Slovensko predsedstvo je omrežje Eurydice zaprosilo za pripravo gradiva, v katerem bi preučili spreminjanje učiteljeve poklicne podobe v zadnjih letih, ko se je povečevala njegova avtonomija in z njo povezana poklicna odgovornost. V pričujočem poročilu se nadaljuje razprava o avtonomiji šol, začeta z gradivom, pripravljenim za portugalsko predsedovanje v drugi polovici leta 2007 .

Zato je treba imeti to publikacijo za primerjalni prikaz nalog učiteljev, ki jih imajo v različnih državah, in avtonomije, ki jo imajo za to, da jih izpeljejo. Verjamem, da bo ta Eurydicova raziskava pripomogla k boljšemu razumevanju spremenjene vloge učiteljev kot najpomembnejših igralcev v izobraževanju.

A handwritten signature in blue ink, which appears to read 'Jan Figel'.

Jan Figel

Komisar za izobraževanje,  
kulturo in mladino



## VSEBINA

<b>Predgovor</b>	<b>3</b>
<b>Vsebina</b>	<b>5</b>
<b>Uvod</b>	<b>7</b>
<b>1. poglavje: Politični kontekst in razvoj učiteljskega poklica</b>	<b>9</b>
1.1. Pedagoške odgovornosti, šolska avtonomija in decentralizacija	9
1.2. Odgovornosti učiteljev in uspešnost vzgojno-izobraževalnih sistemov	12
1.3. Pedagoška odgovornost in širitev družbenih obveznosti šol	13
<b>2. poglavje: Izvajanje pouka in avtonomija učiteljev</b>	
2.1. Vsebina kurikuluma	17
2.2. Metode poučevanja	25
2.3. Ocenjevanje učencev	30
<b>3. poglavje: Delovni čas in poklicne dolžnosti</b>	
3.1. Definicije delovnega časa v pogodbah o zaposlitvi	39
3.2. Obveznosti učiteljev, opredeljene v zakonodaji ali drugih dokumentih	40
3.3. Položaj skupinskega dela	43
<b>4. poglavje: Stalni strokovni razvoj – zahteve in priložnosti</b>	
4.1. Položaj stalnega strokovnega razvoja	47
4.2. Organizacijski vidiki	50
4.3. Ukrepi za spodbujanje stalnega strokovnega razvoja učiteljev	52
<b>5. poglavje: Sodelovanje učiteljev pri reformah in pedagoških novostih</b>	
5.1. Opredeljevanje položaja učiteljev in njihovih delovnih razmer: premoč sindikatov in kolektivnega pogajanja	55
5.2. Kurikularna reforma: različne oblike sodelovanja učiteljev	57
5.3. Druge reforme izobraževalnega sistema: iskanje ravnotežja med kolektivnim in individualnim sodelovanjem	59

<b>6. poglavje:</b>	<b>Ugotavljanje odgovornosti in spodbude</b>	<b>61</b>
	6.1. Ugotavljanje odgovornosti učiteljev: razne oblike evalvacije	62
	6.2. Evalvacija rezultatov	64
	6.3. Izmeničen individualni in kolektivni pomen evalvacije	65
	6.4. Širitev odgovornosti in pomanjkanje spodbude	67
<b>Sklepne ugotovitve</b>		<b>69</b>
<b>Oznake in kratice</b>		<b>75</b>
<b>Kazalo slik</b>		<b>77</b>
<b>Zahvale</b>		<b>79</b>



## UVOD

---

V tem poročilu želimo s primerjalno analizo prikazati, ali so spremembe v učiteljskem poklicu razširile avtonomijo in odgovornost učiteljev ali ne.

Poročilo vsebuje šest poglavij, dodatek in sklepne ugotovitve s povzetkom.

V **prvem poglavju** opisujemo zgodovinsko ozadje in pravne okvire izobraževalnih politik, ki so vodile k stalnemu širjenju učiteljevega dela. Proučili smo vplive sistemskih sprememb, ki so se nanašale na povečevanje šolske avtonomije in spreminjanje vloge učiteljev. Zanimal nas je odnos med učiteljevimi vse širšimi obveznostmi in prizadevanji za izboljšanje delovanja izobraževalnih sistemov. Vprašali smo se, ali niso tudi nekatere dodatne naloge (na primer integracije otrok s posebnimi potrebami in poučevanje čedalje različnejše šolske populacije) pripomogle k temu, da imajo učitelji čedalje več odgovornosti.

V **drugem poglavju** se osredinjamo na načrtovanje vsebin in ciljev v šolskih kurikulumih in ugotavljamo, kakšno vlogo imajo učitelji pri njihovi operacionalizaciji. Skušali smo raziskati, koliko svobode imajo učitelji pri opredeljevanju do nekaterih pomembnih strokovnih vprašanj: prvič, ali naj bo učenje določenega predmeta oziroma predmetnih vsebin za učence obvezno ali izbirno; drugič, katere predmete oziroma predmetna področja naj šola ponudi učencem in katere učbenike naj uporablja; in tretjič, ali lahko učitelj sam presodi, kako naj prilagodi metode poučevanja oziroma diferencira pouk. V tem poglavju osvetljujemo tudi izbiro meril za notranje ocenjevanje znanja učencev. Sprašujemo, kdo odloča o tem, kdaj učenci ponavljajo razred, in kakšno vlogo imajo učitelji pri opredeljevanju vsebin zaključnih izpitov, ki vplivajo na oceno v zaključnem spričevalu.

V **tretjem poglavju** poročamo o predpisovanju delovnega časa učiteljev v pogodbah o zaposlitvi. Zanima nas, katere naloge poleg neposrednega pedagoškega dela, priprave učnih ur in ocenjevanja šolskih nalog še zajemajo pogodbeno razmerja. Ugotoviti želimo, ali spada med učiteljeve obveznosti tudi skupinsko delo in v povezavi s katerimi obveznostmi.

**Četrto poglavje** govori o obveznostih in priložnostih za stalni strokovni razvoj (SSR). Sprašujemo, ali je za učitelje SSR obvezen ali prostovoljen, ali je izobraževanje in usposabljanje časovno določeno, ali so predpisani dnevi ali ure, ko naj bi se učitelji udeleževali seminarjev. Posebno pozornost smo namenili določanju letnega načrta usposabljanja. Ugotoviti želimo, ali je izbira programov izobraževanja in usposabljanja prepuščena šolam ali morajo upoštevati nacionalno ali lokalno določene prednostne naloge. Pregledali smo, ali se seminarji izvajajo v učiteljevem delovnem času, in če se, ali učitelji potrebujejo posebno dovoljenje za udeležbo in kako je urejeno nadomeščanje. Na koncu poglavja prikazujemo ravni upravljanja s finančnimi viri, namenjenimi SSR, in morebitne spodbude za udeležbo na seminarjih.

V **petem poglavju** prikazujemo sodelovanje učiteljev pri snovanju šolskih reform in pedagoških novosti. Proučujemo, ali učitelji, bodisi posamezno ali skupinsko, sodelujejo pri pobudah, pripravah in sprejemanju sprememb, ki se nanašajo na njihove delovne razmere, šolski kurikulum in opredeljevanje splošnih učnih ciljev.

V **šestem poglavju** raziskujemo različne ukrepe, povezane z odgovornostjo in evalvacijo, tudi evalvacijo rezultatov izobraževanja; pri tem upoštevamo individualno in skupinsko vpletenost učiteljev. Zanima nas, ali sodelovanje učiteljev pri evalvacijah spremljajo tudi morebitni motivacijski ukrepi, namenjeni nagrajevanju posameznih učiteljev ali vseh.

Analiza se nanaša na obvezno izobraževanje v šolah na ravneh ISCED 1 in 2. (Op. p.: Slovenija je v študiji zastopana z enotno osnovno šolo; ta je od 1. do 6. razreda primerljiva s primarnimi šolami na ravni ISCED 1, od 7. do 9. razreda pa z nižjimi sekundarnimi šolami na ravni ISCED 2). V analizi smo upoštevali samo šole, financirane iz javnih sredstev; poleg javnih šol smo upoštevali tudi subvencionirane zasebne šole v Belgiji, na Irskem in Nizozemskem, ker je v teh treh državah večina učencev vpisana v zasebne šole. Podatki se nanašajo na Ravni šolsko leto 2006/07, kjer je bilo mogoče, pa smo upoštevali tudi morebitne potekajoče reforme. V analizo so vključene vse članice omrežja Eurydice, razen Turčije.

Vsebinsko je metodološko zasnovala Evropska enota Eurydice v sodelovanju s slovenskim Ministrstvom za šolstvo in šport. Primerjalna analiza je sestavljena iz odgovorov nacionalnih enot Eurydice. Aprila 2008 je bila preverjena in potrjena v vseh sodelujočih državah. Zahvala je ob koncu poročila.

## 1. POGlavJE: POLITIČNI KONTEKST IN RAZVOJ UČITELJSKEGA POKLICA

---

V zadnjih dveh desetletjih se je v večini evropskih držav učiteljski poklic precej spremenil, predvsem v povezavi z opredeljevanjem obveznosti. Spremembe se kažejo v večji avtonomiji pri izobraževanju, kar učiteljem omogoča učinkovitejše sodelovanje pri razvijanju kurikuluma, prevzemanje novih vsakodnevnih dolžnosti (kot je nadomeščanje odsotnih sodelavcev, mentorstvo učiteljem začetnikom in drugih), in v širjenju obveznosti učiteljev (na področjih, kot so skupinsko delo, daljša navzočnost na šoli, sodelovanje pri pripravi delovnega načrta šole ali šolskega kurikuluma in drugih).

Razlogov za te pomembne spremembe, te so v vseh državah vplivale na povečanje učiteljeve delovne obremenitve, je več in so pogosto med seboj tesno povezani. Zelo očitna je povezava med povečevanjem obveznosti učiteljev in naraščanjem šolske avtonomije v širšem smislu, tako finančne kot administrativne (glej 1. podpoglavje). Toda, kot bomo pojasnili v nadaljevanju, to ne velja za vse države. Še posebej v nekaterih državah z dolgo tradicijo kurikularne avtonomije, kot so Belgija, Nizozemska in Združeno kraljestvo, ali nekaterih, ki so začele vpeljevati pionirske in ambiciozne politike<sup>11</sup> v osemdesetih letih prejšnjega stoletja, je razmerje med obema pojavoma manj jasno.

Precej več odgovornosti učiteljev lahko povežemo tudi z napori za boljše delovanje izobraževalnih sistemov, ki so se pojavili kot odziv na tako imenovano »krizo šol«. Povzročila jo je objava rezultatov standardiziranega nacionalnega in mednarodnega preverjanja znanja; rezultati so javnost v nekaterih državah precej razočarali (2. podpoglavje).

Tudi vse večje socialne potrebe, ki jih morajo šole po novem zadovoljevati (integracija učencev s posebnimi potrebami, skrb za vse bolj raznoliko šolsko populacijo in druge) so razlog za širitev učiteljevih družbenih odgovornosti (3. podpoglavje).

### 1.1. Pedagoške obveznosti, šolska avtonomija in decentralizacija

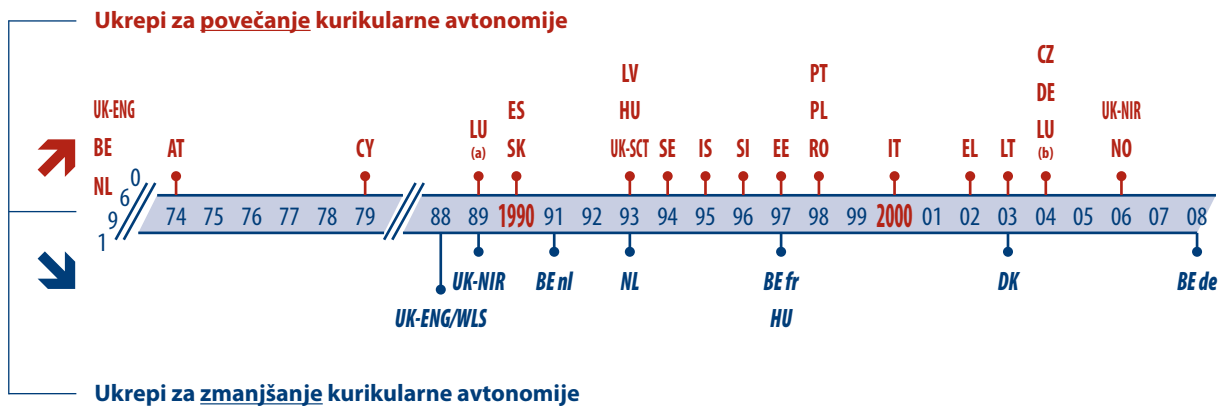
V veliki večini evropskih držav sta na povečanje obveznosti učiteljev vplivali predvsem naraščajoča šolska avtonomija in decentralizacija. Učitelji imajo že dolgo proste roke pri izbiri metod poučevanja in učnega gradiva (učbenikov in drugega) v večini šol, tudi v najbolj centraliziranih sistemih. Reforme, ki se nanašajo na šolsko avtonomijo in so pogosto povezane z decentralizacijo sistema, pa jim zdaj omogočajo tudi dejavno sodelovanje pri oblikovanju šolskih izobraževalnih načrtov. Pričakovati je mogoče, da bo na novo pridobljena avtonomija in z njo povezana svoboda delovanja spodbujala učitelje k razvijanju ustvarjalnosti in inovativnih zmožnosti. Ker bodo dejavno sodelovali, bodo bolj motivirani, da pouk prilagodijo heterogenosti šolske populacije, ki se je pojavila z »množičnostjo« sekundarnega in splošnega izobraževanja (op. ur.: pojem »sekundarno izobraževanje« se nanaša na šolanje otrok, starih približno 12 do 18 let).

Razen nekaterih pionirskih držav, kot je Finska, ki je že leta 1980 začela utemeljevati izobraževalno politiko na »kulturi zaupanja«, je večina evropskih politik začela širiti pedagoško avtonomijo v devetdesetih letih prejšnjega stoletja. Tako je bilo v Estoniji (z *Nacionalnim kurikulumom za osnovno izobraževanje*), v Španiji (LOGSE iz leta 1990, podkrepjen z Zakonom o izobraževanju iz leta 2006), na Islandiji (z Zakonom o obveznem šolanju iz leta 1995), v Litvi (z Zakonom o »Splošnem sistemu izobraževanja« iz leta 1992) in tudi v Sloveniji (z obsežno reformo iz leta 1996).

---

<sup>1</sup> Glej poročilo s portugalskega predsedovanja: *School Autonomy in Europe: policies and measures (Šolska avtonomija v Evropi: politike in ukrepi)*, Eurydice 2007.

**Slika 1.1: Datumi pomembnejših reform, ki so povečale ali zmanjšale avtonomijo učiteljev (ISCED 1 in 2), med letoma 1950 in 2008**



(:) BG in IE

Vir: Eurydice.

### Dodatne opombe

**Belgija:** V vseh treh skupnostih šolstvo vodi osrednji (najvišji) upravni organ (v vseh primerih minister za izobraževanje); tisti, ki zagotavljajo delovanje javnih šol (posebno občine), pa tudi zasebnih šol, pa so šolam zelo blizu. Zato te subvencionirane institucije avtonomijo doživljajo bolj neposredno. V flamski skupnosti so 1989. leta šolam, ki so neposredno odvisne od ministrstva, dodelili podobno stopnjo avtonomije, kot so jo imele subvencionirane šole.

**Belgija in Nizozemska:** Za ti državi datuma nista določena, saj imata dolgo zgodovino šolske avtonomije.

**Danska in Finska:** Avtonomija se je uveljavljala postopoma, zato datumi niso določeni.

**Luksemburg** (a): ISCED 1; (b): ISCED 2.

**Madžarska:** Težko je določiti posamezno leto, v katerem je bila učiteljeva avtonomija omejevana, saj je na ta proces vplivalo veliko število predpisov. Dejansko pa je leta 1997 strokovno usposabljanje na delovnem mestu postalo obvezno.

**Združeno kraljestvo (ENG/WLS):** Z zakonodajo iz leta 1988 je bil prvič vpeljan obvezen minimalni kurikulum s predpisanim učnim programom. Odtlej je bila z zaporednimi popravki raven predpisovanja večkrat skržena.

**Združeno kraljestvo (NIR):** Z zakonodajo iz leta 1989 je bil prvič vpeljan obvezen minimalni kurikulum s predpisanim učnim programom. Glavna prenova se prav zdaj uveljavlja na podlagi Uredbe o izobraževanju (Severna Irska) iz leta 2006.

### Pojasnilo

Upoštevani so samo pomembnejši (zakonski oziroma uradni) predpisi, s katerimi se zagotavlja uveljavljanje politik pedagoške avtonomije in se nanašajo na različne vidike (urnike, kurikule, spričevala in drugo). Posamični oziroma nepovezani ukrepi, ki se sicer nanašajo na avtonomijo in so bili pogosto vpeljani še pred večjimi reformami, v prikazanem zgodovinskem ozadju niso upoštevani. Prav tako v pregledu niso zajete vse morebitne poznejše prenove ali dopolnila.

Druge države so se usmeritvam k večji pedagoški avtonomiji pridružile šele nedavno. V skladu s sprejetim načelom subsidiarnosti vlada v Italiji od leta 2000 naprej ne predpisuje več podrobnih šolskih kurikulumov, temveč izdaja nacionalna priporočila. Podobno je Češka republika v letu 2004 zasnovala dvostopenjski kurikulum, s katerim naj

bi omogočila šolam, da razvijejo svoje specifične »izobraževalne programe«, ki naj bi jih začele izvajati v šolskem letu 2007/08. Po usmeritvah so se zgledovali tudi v Luksemburgu. V Franciji za zdaj še proučujejo različne vidike večje pedagoške avtonomije; nedavno so sklicali tako imenovano Pochardovo komisijo, zato da bi vodila široko javno razpravo o prenovi delovnih razmer učiteljev (na novo naj bi opredelili učiteljeve obveznosti, razširili njihovo odgovornost, določili letno delovno obveznost in prestrukturirali delovne naloge). Tako so skoraj v vseh državah, ki so bile v pedagoškem smislu dolgo centralizirane, vpeljali nove, prožnejše smernice za določanje izobraževalnih vsebin; te učiteljem zdaj omogočajo razvijanje specifičnih, okolju prilagojenih učnih vsebin.

Kot smo omenili že v letu 2007, usmeritev k širjenju pedagoške avtonomije niso upoštevale vse evropske države. Nekatere so se prav nasprotno odločile za omejevanje avtonomije ob hkratnem širjenju obveznosti. Take nasprotno težnje se pojavljajo tako v državah z dolgoletno tradicijo decentraliziranega sistema izobraževanja, npr. v Belgiji (v subvencioniranih zasebnih šolah), na Nizozemskem in v Združenem kraljestvu, pa tudi v takih, kot je Madžarska, kjer je bila decentralizacijska politika uveljavljena šele od devetdesetih let naprej. Izjeme kažejo na to, da v vseh kontekstih širjenja učiteljevih odgovornosti ni mogoče pojasniti s širitvijo pedagoške avtonomije.

V treh skupnostih v Belgiji so učiteljem povsod povečali obveznosti, hkrati pa postopoma zmanjševali manevrski prostor šol in njihovih upravnih organov (ki zagotavljajo delovanje šol), in sicer tako, da so uveljavili standarde in normative, s katerimi so podrobno opredelili namene izobraževanja. Nove smernice za sistemsko poenoteno izvajanje izobraževanja so v flamski skupnosti leta 1991 uveljavili kot »končne cilje« (*eindtermen*), v francoski skupnosti leta 1999 (po sprejetju *Missions' decree* iz leta 1997) kot »kompetenčni prag« (*socles de compétences*) in v nemško govoreči skupnosti leta 2008 kot »okvirne načrte« (*Rahmenpläne*). Izvajalci izobraževanja lahko še zmeraj načrtujejo lokalne kurikulume, vendar morajo zdaj upoštevati zakonska pravila, sprejeta v svojih skupnostih.

V Združenem kraljestvu so bili skupni ukrepi uveljavljeni z Zakonom o prenovi izobraževanja iz leta 1988, s katerim je bil prvič vzpostavljen minimalni obvezni kurikulum. Podrobnejša kurikularna ogrodja in viri so bili postopoma vpeljani v Angliji, npr. strategije za razvoj bralne in računske pismenosti. Ko so učitelji ocenjevali pomoč pri uveljavljanju teh pobud, so večkrat ugotovili, da sta hitrost in način sprememb povečala pritiske. Od leta 2003 naprej so bili v Angliji in Walesu vpeljani ukrepi za ureditev delovne obremenitve. Dodatno so od leta 1995 naprej vnovični pregledi kurikuluma šolam in učiteljem zagotovili več prožnosti. Novi *Nacionalni kurikulum* za učence, stare 11 do 16 let, uveljavili naj bi ga septembra 2008, ponovno omogoča večjo izvedbeno prožnost. Tudi na Nizozemskem so od leta 1993 naprej učne programe pripravljale pristojne šolske oblasti oziroma šole v skladu z enotnimi standardi; ti so bili v letu 2006 prenovljeni.

Pedagoško avtonomijo postavljajo pod vprašaj tudi v državah, ki so jo v svojih političnih prizadevanjih vpeljevale že od leta 1990 naprej. V teh državah imajo učitelji v praksi sicer še vedno precejšnjo svobodo, vendar morajo že upoštevati tudi smernice delovanja. Na Madžarskem so na primer v večletnem obdobju od konca devetdesetih let naprej sprejemali določene ukrepe, s katerimi omejujejo učiteljevo pedagoško avtonomijo. Ukrepi se nanašajo med drugim tudi na obveznost usposabljanja na delovnem mestu. Leta 2003 so podrobneje opredelili *Nacionalni jedrni kurikulum*, vendar učiteljem še vedno omogoča precejšnjo prožnost. Podobno so od leta 2005 naprej preizkušali »izobraževalne programe skupaj z izvedbenim gradivom« v 120 šolah obveznega izobraževanja (ISCED 1 in 2). Z novimi viri izobraževanja, zlasti učnimi gradivi, so želeli zagotoviti učiteljem praktične napotke, pomoč pri načrtovanju pouka in pripravi učnih ur ter preverjanju znanja učencev. Tudi na Danskem, kjer svoboda izobraževanja ostaja temeljno pravilo, so leta 2003 sprejeli spremembe Zakona o *Folkeskole*, po katerih je poslej Ministrstvo za šolstvo odgovorno za določanje nacionalnih »enotnih ciljev«, ki naj bi jih načeloma zagotovilo osnovnošolsko izobraževanje. Poleg tega poslej ministrstvo zagotavlja tudi podrobnejša kurikularna navodila za izvajanje obveznih predmetov. Čeprav so ti dokumenti domnevno le priporočilne narave, jih uporabljajo tako učitelji kot občine.

Tudi na Švedskem, kjer so v letu 1993 svoj vsebinsko zasnovani kurikulum nadomestili s ciljno naravnanim, postavljajo pod vprašaj tako obsežno avtonomijo, kot jo uživajo njihove šole. Načrtovalci šolske reforme že predvidevajo, da bi kurikularne vsebine natančneje opredelili na državni ravni. Svoj predlog opirajo na ugotovitve inšpektorata; v več raziskavah je ugotovil, da si učitelji ciljno naravnane kurikulume razlagajo vsak po svoje, to pa povzroča pomembne neenakosti v zahtevah po znanju. V Raziskovalnem poročilu o ciljih in spremljavi šol obveznega izobraževanja v letu 2007 so navedli zahteve po podrobnejšem določanju kurikularnih

vsebin, da bi si jih lahko učitelji lažje razlagali. Opozorili so, da so s tako različnim razumevanjem kurikularnih ciljev med šolami ustvarili opazne razlike in da te že ogrožajo bistvo »splošne šole«.

Nasprotujoče si težnje v razvoju učiteljeve večje ali manjše pedagoške svobode so zelo značilne tudi za avtonomijo šole. V zadnjih dveh desetletjih so se upravne, finančne in kadrovske pristojnosti nenehno prenašale od države oziroma centralnih oblasti na lokalne ravni, vsebinske reforme pa so se precej manj nagibale k prenosu pedagoške avtonomije od zgoraj navzdol. Očitno je, da o koristih pedagoške avtonomije ni soglasja. V nekaterih sistemih velja avtonomiji naklonjena organizacija šolstva za močan dejavnik pri izboljševanju kakovosti poučevanja in učenja. V močno decentraliziranih sistemih pa jo nasprotno pojmujejo kot možno tveganje pri uresničevanju prednostnih ciljev, učinkovitosti izobraževanja in enakosti.

Naj povzamemo. Večjo odgovornost v učiteljskem poklicu kot celoti v zadnjih dvajsetih letih lahko v večini evropskih držav razumemo kot eno od posledic večje šolske avtonomije. Vendar večje izbirnosti, ki je na voljo učiteljem na pedagoškem področju, ne bi smeli zamenjevati s pridobitvijo večjih individualnih svoboščin. Nasprotno, v mnogih državah je očitno, da na novo pridobljena večja kolektivna odgovornost dejansko zmanjšuje možnosti učiteljev za individualne odločitve v učilnicah. Če namreč šole podrobno opredelijo izvedbene učne načrte, vsebine poučevanja, urnike ter ocenjevanje učencev, morajo učitelji med seboj tesno sodelovati, to pa jih kot posameznike dejansko zelo omejuje.

Omeniti pa moramo še številne izjeme, ki dokazujejo, da na spreminjanje učiteljskega poklica vplivajo tudi drugi dejavniki, med njimi iskanje načinov, kako izboljšati šolsko uspešnost.

## **1.2. Odgovornosti učiteljev in uspešnost vzgojno-izobraževalnih sistemov**

Ugotovitve nacionalnih in mednarodnih standardiziranih preizkusov znanja so ob vprašanju šolske avtonomije v mnogih državah spodbudile tudi razpravo o delu učiteljev.

Odzvali so se zlasti v tistih državah, kjer so slabši rezultati mednarodnih raziskav o znanju učencev spodkopali dotedanje idealizirane predstave o nacionalnem šolskem sistemu. Streznitev je vodila v takojšnje pretresanje vloge učiteljev, poudarjanje profesionalizacije poklica, novih zahtev in odgovornosti, ki naj bi jih učitelji po vseh pričakovanih prevzeli.

V Nemčiji so po objavi rezultatov raziskav TIMSS in PISA doživeli tako imenovani »PISA-šok«; sledila sta mu širši premislek in razprava o iskanju kakovostnejšega izobraževanja. Zato so leta 2000 sprejeli Deklaracijo o pravicah in dolžnostih učiteljev in leta 2004 uvedli enotne nacionalne standarde. Tudi na Danskem so rezultate raziskave PISA ocenili kot nezadovoljive in zato sprejeli vrsto ukrepov za izboljšanje. Med drugim so prenovili pedagoški študij tako, da so zmanjšali število predmetov, za katere se usposabljujejo študenti – prihodnji predmetni učitelji v višjih razredih osnovne šole. Tako naj bi bili učitelji bolj usposobljeni, saj si bodo lahko pridobili bolj poglobljeno znanje za manjše število predmetov.

Tudi javnost v Franciji je bila konec leta 2007 ob precej povprečnih rezultatih raziskav naravoslovne pismenosti (PIRLS in PISA 2006) zelo zaskrbljena. V novih šolskih kurikulumih za primarno šolo, objavljenih spomladi 2008,

je že izražena potreba po bolj poglobljenem učenju temeljnih učnih predmetov. Razmišljajo pa tudi o novem statusu učiteljev. Rezultati raziskave PISA 2000 so spodbudili podobne pomisleke na Madžarskem. Dotedanjo politiko šolske avtonomije so postavili pod vprašaj; odprli so razpravo o poučevanju in učenju ter kompetenčno zasnovanih kurikulumih. V Luksemburgu so poskusno vpeljali fleksibilni predmetnik v šolah nižjega poklicnega sekundarnega izobraževanja (ISCED 2) in jim s tem omogočili večjo svobodo pri organiziranju pedagoškega dela. Šole so izrabile možnost, da so v triletnem obdobju šolanja najele bolj ali manj

stalno pedagoško osebje, organizirale manjše razrede in usposobile učitelje glede na svoje specifične potrebe. Po objavi ugotovitev raziskave PISA 2006 so se odločili, da razširijo dobro ocenjeni poskus še na druge šole. Tudi na Švedskem so ocenili, da so ugotovitve raziskave PISA in nacionalnih ocenjevanj nezadovoljive. Spodbudili so temeljitejša analiza vsebin učnih predmetov, kakovostnejše začetno izobraževanje učiteljev in okrepili usposabljanje na delovnem mestu.

Na Norveškem so nezadovoljivi rezultati nacionalnih in mednarodnih standardiziranih preizkusov znanja v letu 1997 spodbudili kurikularno reformo, v povezavi s povečano šolsko avtonomijo so vplivali na razširitev odgovornosti učiteljev; povečalo se je povpraševanje po novem znanju, odprle so se številne nove priložnosti za stalni strokovni razvoj.

Mednarodne raziskave o znanju učencev so še neposredneje vplivale na delo učiteljev v nemško govoreči skupnosti Belgije. V tej skupnosti, kjer sodelujejo v raziskavi PISA vsi petnajstletni učenci (ne le vzorec), so rezultati, ki jih doseže posamezna šola, integralna sestavina zunanjih evalvacij. Te so zdaj vpeljane poskusno, leta 2009 pa naj bi postale obvezne. Ugotovitve zunanjih evalvacij zanesljivo vplivajo na učiteljevo vsakodnevno delo.

V Združenem kraljestvu (na Škotskem) so prizadevanja za izboljšanje učnih rezultatov, za večjo učinkovitost in enakost v izobraževanju privedla do ponovnih polemik o položaju in delovnih razmerah učiteljev. Široko razpravo je vodil McCronov odbor in jo leta 2001 končal s sporazumom, imenovanim Učiteljska pogodba (*Teacher's Agreement*). V preostalem delu Združenega kraljestva so se lotili daljnosežne prenove učiteljskih plač in poklicnih poti, zato da bi z nagrajevanjem dobrega dela in boljšimi možnostmi za napredovanje v poklicu pridobivali, zadržali in motivirali čim kakovostnejše učitelje. V Angliji in Walesu so bile leta 2003, po podpisu nacionalnega dogovora o položaju delavcev z naslovom »Boljši standardi in obvladovanje delovnih obremenitev« (*Raising Standards and Tackling Workload*) prav tako prenovljene delovne razmere. Prenova, uveljavlja se od leta 2003 naprej, zajema redne upravne in pisarniške naloge, vpeljuje zagotovljen čas za načrtovanje, pripravo in ocenjevanje, omejitve za nadomeščanje odsotnih sodelavcev in razvoj drugih novih vlog v šolah za odrasle, ki pomagajo učiteljem pri delu in učencem pri učenju.

Na spreminjanje učiteljskega poklica pa poleg šolske avtonomije in prizadevanj za šolsko uspešnost vpliva tudi širjenje nalog, ki jih morajo izvajati šole.

### **1.3. Pedagoška odgovornost in širitev družbenih obveznosti šol**

Na pedagoško delo vplivajo tudi širše ekonomske, družbene in kulturne spremembe. Pričakovanja do šol so se povečala; ne le, da morajo izboljšati učne dosežke svojih učencev, temveč se od njih zahteva, da predlagajo najboljše možne rešitve tudi o tem, kako organizirati pouk z integracijo otrok s posebnimi potrebami in v socialno različnih skupinah učencev, kako zagotoviti enakost možnosti za prikrajšane učence in kako v skupino pritegniti otroke priseljencev. Za te skupine učencev so bile doslej na voljo različne ločene organizacijske oblike, poti in programske rešitve. V številnih državah pa so za celotno obvezno izobraževanje sprejeli nestrukturiran model poučevanja vseh skupin učencev po enotnem programskem modelu in tako naložili šolam družbeno

odgovornost, ki je doslej niso poznale. Učitelji so ob teh spremembah, ki v njihovo poklicno identiteto vnašajo dolžnosti specialistov in strokovnjakov za socialne pomoči in svetovanje, občasno zbegani. V nekaterih državah teh sprememb v šolah niso dobro sprejeli; ocenili so jih ne le kot neprimeren odmik od pedagoških posebnosti poklica (še posebej v sekundarnem izobraževanju, kjer poučujejo predmetni učitelji), temveč celo kot pretirano obremenjevanje z dodatnimi nalogami.

Učiteljem se na primer v flamski skupnosti v Belgiji zdi, da nove obveznosti precej presegajo okvire njihovega poklica. Podobno je v razredih in šolah na Cipru, kjer so morali učitelji zaradi integracije otrok s posebnimi potrebami in otrok s priseljskim poreklom prevzeti nase širšo odgovornost in nove obveznosti do učencev iz zelo različnih družbenih okolij. V Franciji so izpopolnili politiko pozitivne diskriminacije, ki so jo uvajali od začetka osemdesetih let prejšnjega stoletja naprej in po kateri so ustanavljali tako imenovane *zones d'éducation prioritaire* (ZEP ali prednostna pedagoška področja). Okrepili so zavedanje učiteljev o posebnih potrebah učencev, ki se srečujejo s težavami, in vpeljali skupinsko delo, to pa je pripomoglo k razvoju pedagoških novosti na izbranih področjih (ZEP). Začetki integracije učencev s posebnimi potrebami v Italiji segajo vse do sedemdesetih let. Od devetdesetih let naprej pa prihaja v državo tudi zelo veliko število tujcev; poučevanje njihovih otrok zahteva od učiteljev nove spretnosti in povečuje njihovo odgovornost. Povezovati se morajo z različnimi kulturami, poučevati morajo v drugačnih okoliščinah, sporazumevati se morajo z učenci in njihovimi družinami, ki jim je italijanski jezik tuj. V Litvi so nove naloge s področja socialne nege in varstva v učiteljskih krogih sprožile odkrite proteste. Učitelji so zahtevali pogajanja o povišanju plač med letoma 2008 in 2011. V tem obdobju se bodo učiteljem v državi plače višale za 10 do 20 % na leto. Tudi v Sloveniji so morale šole prevzeti integracijo otrok s posebnimi potrebami, romskih otrok in otrok s priseljskim poreklom in torej razširiti družbeno vlogo učiteljev. Raziskava Pedagoškega inštituta je pokazala, da se učitelji ne čutijo zadosti usposobljeni za delo z mešanimi skupinami učencev, čeprav lahko delajo v manjših razredih, imajo podporo specializiranih pedagogov in strokovne seminarje za usposabljanje učiteljev za pomoč otrokom v stiski.

Nedavna študija (NU 2003), ki jo je na Švedskem izvedla Nacionalna agencija za evalvacijo obveznega izobraževanja, je pokazala, da tretjina učiteljev kljub dodatnemu usposabljanju še vedno zaznava pomanjkanje spretnosti za delo z učenci s posebnimi potrebami in iz različnih družbenih in kulturnih okolij.

Le v redkih državah so v pomoč učiteljem, ki so prevzeli nove družbene obveznosti, ustvarili nova delovna mesta. Na Češkem je bilo leta 2000 vpeljana novo delovno mesto – učiteljev pomočnik (*asistent pedagoga*). Leta 2004 je bilo vneseno v Zakon o učnem osebju. Učiteljev pomočnik pomaga učencem s posebnimi potrebami, pa tudi priseljencem, romskim otrokom ipd. – pri prilagajanju v šolsko okolje. Šolskemu učnemu osebju pomaga pri drugih izobraževalnih dejavnostih, v sodelovanju z zastopniki učencev pa tudi pri sporazumevanju z njimi in skupnostjo. V letu 1996 so v tudi Španiji tistim šolam, ki so vpisale veliko število otrok s posebnimi potrebami, zagotovili sodelovanje specializiranih učiteljev, imenovanih *strokovni učitelji v javnih službah*. To so strokovnjaki, ki se vključijo v pedagoški kolektiv na vsaki šoli in delajo kot posredniki med šolami in družinami. Spremljajo prisotnosti in odsotnosti učencev pri pouku, obiskujejo starše in opravljajo še druge naloge. V Italiji je integracija otrok s posebnimi potrebami po letu 1977 vplivala na to, da so pritegnili posebne učitelje, znane kot *insegnanti di sostegno*. Zdaj jih je okrog 90.000, kar pomeni en učitelj na vsaka dva učenca. V preteklih nekaj letih se je v šolah v Združenem kraljestvu (Angliji) zelo povečalo število podpornega osebja. Sem spadajo: osebje, ki je prevzelo poprej učiteljske naloge in s tem zmanjšalo njihovo delovno obremenitev, pomočniki učiteljev, ti npr. pomagajo pri posebnih izobraževalnih in drugih potrebah, in ljudje, kot so učni mentorji; ti pomagajo učencem, da premagajo ovire zaradi socialnih, čustvenih in vedenjskih težav.

\*

\* \*



Ugotavljamo, da lahko pomembne spremembe, ki so vplivale na širitev delovnega področja učiteljev, pripišemo različnim dejavnikom: šolski avtonomiji, spodbujanju kakovosti v izobraževanju in širitvi družbene odgovornosti šol. V nekaterih državah se ti dejavniki med seboj dopolnjujejo in prepletajo. Šolska avtonomija in zaradi nje večja pedagoška svoboda učiteljev sta bili pogosto vpeljana kot sredstva za izboljšanje učne uspešnosti. V drugih državah je na spremembam v učiteljskem poklicu dejansko vplival le en dejavnik. Tak primer so reforme, ki so jih sprejeli zato, da bi povečali uspešnost delovanja izobraževalnega sistema.

Privzeti institucionalni vzorci širitve pedagoških obveznosti učiteljev so si med državami kljub različnim vzrokom precej podobni. Z redkimi izjemami so bile odločitve o povečanju delovnega področja strokovno usposobljenih učiteljev sprejete na nacionalni ravni (oziroma pri osrednjih oblasteh) tudi v državah z decentraliziranim šolskim sistemom. V veliki večini evropskih držav se predpisi, ki urejajo kurikularne zadeve in organizacijo pouka, ter zakonodaja, ki opredeljuje položaj in delovne razmere učiteljev, sprejemajo na državni ravni. Kjer pa učitelje neposredno zaposlujejo lokalne oblasti ali organi, ki upravljajo šole, se lahko zadeve rešujejo s tristranskimi pogajanjmi med ministrstvom za šolstvo, učiteljskimi sindikati in predstavniki lokalnih oblasti. Lokalne oblasti ali šole lahko spreminjajo položaj in delovno področje učiteljev, če je to skladno z nacionalnimi okviri; te imajo sindikati za jamstvo pravic članstva.

Položaj v določenih državah, kot so Švedska, Finska ali Španija, je nekoliko drugačen od centraliziranih postopkov prenašanja odgovornosti od zgoraj navzdol. V teh državah so lokalne in regionalne oblasti, ki imajo zdaj pomembno vlogo v izobraževalnih sistemih, vsekakor močno vpletene v določanje delovnega področja učiteljev. Izjema je le sodelovanje učiteljev pri opredeljevanju kurikularnih zadev; te so v vseh evropskih državah v celoti ali v večjem delu v pristojnosti najvišjih šolskih oblasti.

Ureditev pedagoških vidikov delovanja šol je, razen pri omenjenih izjemah, večinoma v posebni pristojnosti nacionalnih ali osrednjih oblasti. Kljub temu pa ta vprašanja niso vselej ustrezno urejena v šolski zakonodaji. Le redke države ali regije (Nizozemska, Portugalska in Združeno kraljestvo) so pred vpeljavo radikalnih sprememb položaja in delovnih razmer učiteljev temeljito proučile njihovo vlogo. Spremembe, ki jih uveljavljajo zdaj, se preprosto dodajajo prejšnjim spremembam v posamičnih predpisih, od katerih vsak ureja le določene vrste obveznosti. Poglobljene razprave o tem, kaj naj bi bilo bistvo učiteljskega poklica, pa ni. Posebej je treba omeniti avtonomni položaj regionalnih in lokalnih oblasti v nekaterih nordijskih državah, kot je na primer Švedska, v katerih so prenesli pristojnosti upravljanja pedagoškega osebja na občine, in kjer ne urejajo učiteljskih obveznosti s kopičenjem predpisov.

Kaže pa, da se v nekaterih državah, v katerih celoviteje urejajo upravljanje pedagoškega osebja, položaj vendarle spreminja na bolje.

V Španiji si na primer že od leta 2006 prizadevajo za novo ureditev plač, časa in delovnih razmer učiteljev, zaposlenih v preduniverzitetnem izobraževanju. Pripravili so besedilo osnutka zakona; oktobra 2007 je bilo še v razpravi. Omenimo lahko tudi Francijo; ta je v šolskem letu 2007/08 oblikovala tako imenovano Pochardovo komisijo z nalogo, da prouči delovne razmere učiteljev. Podobno z obsežnim raziskovalnim projektom na Češkem med letoma 2007 in 2011 proučujejo razvoj poklica in posebno pozornost posvečajo zaposlitvenim razmeram in položaju učiteljev. Končno, tudi v Lihtenštajnu se je Ministrstvo za šolstvo in znanost nedavno odločilo proučiti to vprašanje, in sicer kot odgovor na zahteve učiteljske zveze, ter preiskati in natančno pregledati naloge in obveznosti učiteljev.

Osrednja tema razprav so bile tesne povezave med poklicnim položajem, učiteljevimi obveznostmi, plačilom, avtonomijo in odgovornostjo. Veliko je primerov, ko se o statusnih vprašanjih učiteljev razpravlja ob obsežnejših spremembah položaja javnih uslužbencev ali na pobudo sindikatov; ti razprave jemljejo kot primerno izhodišče za utrditev povezave med odgovornostjo učiteljev in njihovimi plačili.



## 2. POGlavJE: IZVAJANJE POUKA IN AVTONOMIJA UČITELJEV

---

V tem poglavju skušamo prikazati, kako svobodni so učitelji pri sprejemanju odločitev na treh področjih dejavnosti, ki pomembno vplivajo na način njihovega dela. Prvo se nanaša na odločanje o vsebinah kurikuluma, in sicer tako obveznih kot tudi izbirnih. Drugo se nanaša na metode poučevanja, natančneje na izbiro metod, šolskih učbenikov in meril za diferenciacijo pouka. Tretje je ocenjevanje učencev in zajema izbiro meril za notranje ocenjevanje, odločitve o učenčevem ponavljanju razreda in odločitve o vsebini izpitov, ki jih morajo učenci opraviti, da si pridobijo zaključno spričevalo o pridobljeni izobrazbi. Vendar pa učitelji ne morejo ravnati avtonomno, če šole na teh treh ključnih področjih nimajo nikakršne avtonomije. Zato bomo v nadaljevanju analizirali vsako področje glede na stopnjo avtonomije šole in šele nato proučili, koliko vpliva imajo učitelji na odločanje v šolah. Trije glavni nosilci odločanja na šolah so ravnatelj, svet šole (upravni organ znotraj šole) in učitelji. Ti trije lahko odločajo o zadevah v vseh mogočih kombinacijah.

Lahko rečemo, da se v praksi pojavljajo štiri stopnje šolske avtonomije.<sup>21</sup> Izraz **popolna avtonomija** se uporablja, kadar šole sprejemajo odločitve v mejah, določenih s šolskimi predpisi in brez posredovanja zunanjih teles (čeprav se morajo posvetovati z višjimi oblastmi). **Omejena avtonomija** se uporablja takrat, kadar šole odločajo v okviru nabora možnosti, ki ga je vnaprej določila višja izobraževalna oblast ali si od nje pridobijo odobritev za svoje odločitve. Šole **nimajo avtonomije**, kadar ne sprejemajo odločitev na danem področju. Četrta stopnja avtonomije se pojavlja v organizacijskih strukturah le v nekaterih izobraževalnih sistemih. V nekaterih državah se lahko lokalna oblast ali pristojni višji upravni organ odločita, da bosta delegirala svoje pristojnosti na posameznih področjih šolam oziroma **pooblastila** šole za sprejemanje določenih odločitev. V teh primerih so v državi med šolami razlike v stopnji in področjih pooblastil, ki so jim bila delegirana. Zadnje sicer komaj zadeva poučevanje (in je zato v naslednjih poglavjih skromno omenjeno), je pa pomembnejše pri proučevanju<sup>32</sup> drugih področij šolskega dela.

### 2.1. Vsebina kurikuluma

Pri odločanju o vsebini kurikuluma države uporabljajo dva različna pristopa. Po prvem je s kurikulumom določena tudi vsa učna vsebina. Po drugem se na državni ravni opredelijo le cilji, ki naj bi jih v izobraževanju dosegli učenci. V tem podpoglavju se ne bomo poglobljali v to razliko niti v pravico šol in učiteljev, da organizirajo pouk po lastnem preudarku, temveč bomo skušali opredeliti, kakšno vlogo lahko imajo učitelji v povezavi s kurikulumom.

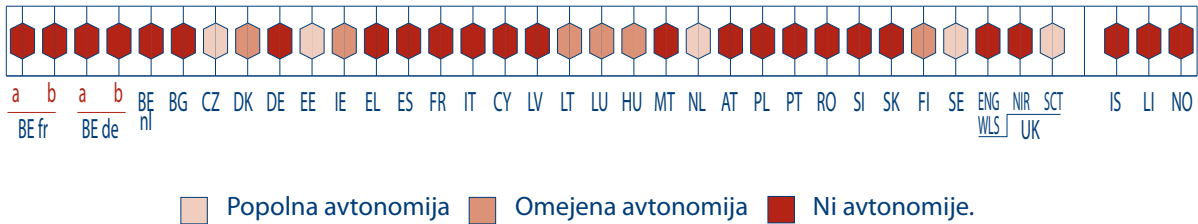
Učitelji imajo relativno malo besede pri določanju vsebine obveznega dela kurikuluma. Razlog je lahko v tem, da šole sploh ne odločajo o vsebini kurikuluma (glej sliko 2.1a) ali je to predvsem ravnateljeva naloga (glej sliko 2.1b).

---

(<sup>1</sup>) Natančna slika, v kateri so po različnih kategorijah in področjih, o katerih razpravljamo, prikazani različni tipi avtonomije, je objavljena v dodatku.

(<sup>2</sup>) Za več informacij glej: Šolska avtonomija v Evropi, politike in ukrepi; Eurydice (2007).

**Slika 2.1a: Šolska avtonomija pri vsebini obveznega kurikulumu, ISCED 1 in 2, 2006/07**



Vir: Eurydice.

### Dodatne opombe

**Belgija (BE fr, BE de):** (a) se nanaša na šole, za katere je skupnost neposredno odgovorna, odgovornost pa izvršuje minister; (b) se nanaša na šole v javnem in zasebnem subvencioniranem sektorju. V subvencioniranem sektorju izvršuje odgovornost upravni organ na šoli.

**Češka republika:** Reforma kurikulumu se je začela v šolskem letu 2007/08. V šolskem letu 2006/07 so na izbranih šolah s pilotnimi projekti preizkusili tako imenovane »izobraževalne programe šole«, zasnovane na »Okvirnem izobraževalnem programu«.

**Litva:** Zakon o izobraževanju določa, da združenja učiteljev, društva in zveze sodelujejo pri razvijanju predmetnih vsebin (kurikulumu). Vendar združenja učiteljev nimajo dolgoletne tradicije delovanja, zato njihovo sodelovanje šele zdaj postaja bolj vidno (na primer Zveza učiteljev litovskega jezika in literature in Zveza učiteljev matematike sta opazno pripomogli k izboljšanju kakovosti izpitov za te predmete).

**Luksemburg:** Na 1. ravni ISCED ni nobene avtonomije.

**Nizozemska:** Vsaka šola, javna ali zasebna, ima svoj pristojni organ oblasti (*bevoegd gezag*); odgovoren je lahko le za eno šolo (kar po domače imenujejo *eenpitters*) ali za več šol (*Ons Middelbaar Onderwijs* v provinci Brabant). Formalno je ta organ odgovoren za vse šolske dejavnosti. Ravnatelji primarnih šol imajo po zakonu nalogo pedagoškega vodenja in vsakodnevne organiziranja dela. Ravnatelji šol sekundarnega izobraževanja so po zakonu odgovorni za razvoj »pedagoške vizije« šole, skrbijo za konsistentnost temeljnih pedagoških procesov, za motiviranje in usmerjanje osebja ter za upravljanje šolskih financ. Način sodelovanja učiteljev pri odločanju je odvisen od posamezne šole.

**Romunija:** Vsebina minimalnega obveznega kurikulumu je določena na državni ravni, in sicer z Nacionalnim kurikulumnim okvirom. Nove učne načrte razvijajo delovne skupine, v katerih so učitelji obravnavanih predmetov oziroma delov kurikulumu v večini. Delovne skupine delajo pod okriljem Nacionalnega kurikulumnega sveta.

**Slovenija:** Minimalni obvezni kurikulum z okvirnimi učnimi vsebinami je določen na državni ravni. Podrobnejše vsebine predmetov so opisane v učbenikih; te učitelji izbirajo po svoji presoji s seznama vnaprej odobrenih učbenikov. Učni načrti, ki jih v šolskem letu 2007/08 posodablja Zavod Republike Slovenije za šolstvo, naj bi učiteljem omogočili nekoliko večjo avtonomijo.

**Združeno kraljestvo (ENG/WLS/NIR):** Zakonsko predpisani kurikulumu vsebujejo le minimalno znanje, ki ga morajo vsi učenci obvladati. Kurikulumu ne skušajo določiti popolnoma; za dopolnitev vsebin je odgovorna posamezna šola.

**Združeno kraljestvo (SCT):** Poučevanje etike in religije je po zakonu obvezno.

### Pojasnilo

Pojem »vsebina kurikulumu« se nanaša na vsa pomembna področja učenja in na cilje, ki naj bodo doseženi, in ne na vsebino šolskih predmetov ali na predmetnike, ki jih šole prilagajajo glede na svoje potrebe.

Tudi če so šole popolnoma avtonomne, v vseh primerih obstajajo obsežne nacionalne smernice za določanje kurikulumnih vsebin ali cilji, ki jih je treba doseči. V približno dveh tretjinah obravnavanih držav vsebine obveznega kurikulumu ne določajo na šoli, torej učitelji ne sodelujejo neposredno pri načrtovanju kurikulumnih vsebin.

Pri pripravi izobraževalnih programov pa lahko učitelji vendarle sodelujejo: bodisi kot predstavniki v delovnih skupinah ali v organiziranem posvetovalnem postopku (glej 5. poglavje). V Franciji, denimo, so med člani strokovnih skupin, ki sestavljajo osnutek kurikulumu, zastopani tudi učitelji, v različnih fazah javne razprave pa sodelujejo tudi njihova predstavniška telesa (sindikati, združenja učiteljev, predmetne skupine učiteljev). Še pred posvetovanjem s *Conseil supérieur de l'Éducation (Višjim svetom za izobraževanje)*, v katerem je izmed 97 članov tudi 20 rednih in pomožnih učiteljev iz vrst zaposlenih v javnih primarnih in sekundarnih šolah, se za mnenje povprašajo vsi učitelji predmeta, ki je v obravnavi. Na Islandiji sodelujejo učitelji pri oblikovanju osnutka »nacionalnih kurikularnih smernic« za obdobje od leta 2006 do leta 2010. Tudi v nemško govoreči skupnosti Belgije, na Cipru, v Litvi, Latviji, Romuniji in Lihtenštajnu učitelji pomagajo oblikovati osnutek nacionalnega šolskega kurikulumu (ki ga nato izvajajo v vseh šolah). Na Malti so pri posvetovanjih med sestavljanjem kurikularnega osnutka sodelovali učiteljski sindikati, hkrati z reformami pa poskušajo organizirati mreže šol, tako da bi šolam omogočili nekoliko večji vpliv na kurikularni razvoj. Sodelovanje učiteljev pri reformah je lahko odvisno tudi od drugih dejavnikov. Čeprav je Grčija država, v kateri šole pri določanju kurikulumu nimajo avtonomije, ker se sprejema na državni ravni, spodbujajo razvoj medpredmetnih povezav v kurikulumu; s tem omogočajo učiteljem večji vpliv na kurikularne vsebine in torej večjo avtonomnost. Tudi na Irskem je vsebina kurikulumu določena na državni ravni, vendar spodbujajo šole in učitelje, da vsebine v izvedbenem delu prilagajajo specifičnim potrebam in okoliščinam šol in posameznih otrok.

V Sloveniji program in učne načrte za predmete v osnovnošolskem izobraževanju sprejema Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. Program vsebuje konceptualno in procesno znanje, dejavnosti učencev, predloge vsebin, didaktična priporočila in obvezne medpredmetne povezave. Vsebuje lahko tudi standarde za preverjanje in ocenjevanje učnih ciljev. Učitelji lahko ob tem po svoji presoji konkretizirajo vsebine, saj kurikulum daje le splošni okvir. Ta delna sprememba odgovornosti učiteljev do izvedbe kurikulumu je bila vpeljana z novo šolsko zakonodajo leta 1996. Četudi ne odločajo vselej o vsebini ali ciljeh poučevanja, lahko učitelji vendarle samostojno načrtujejo dejavnosti v okviru priprave letnega načrta dela (pogosto skupaj z drugimi učitelji istega predmeta) in razporejajo določene učne teme po dnevih ali tednih.

V Združenem kraljestvu (Angliji, Walesu in na Severnem Irskem) centralne šolske oblasti za kurikulum in preverjanje znanja določajo minimalni obvezni kurikulum, načrtujejo učne vsebine, opredelijo ciljne dosežke in določijo oblike in načine preverjanja znanja. Šole in učitelji praviloma ne smejo spreminjati teh odločitev, lahko pa odločajo o predmetih nad predpisanim minimumom, o načinu poučevanja predmetov (skupaj, ločeno), o razporeditvi snovi v obdobju šolanja (*key stage*) ter o obsegu ur, namenjenih posameznemu predmetu. Minimalni obvezni kurikulum so že spreminjali v vseh treh deželah. Novi kurikulumi, ki so jih šole na Severnem Irskem začele izvajati leta 2007, v Angliji in Walesu pa leta 2008, so že manj predpisovalni.

Na Norveškem je predmetnik obveznega izobraževanja določen s kurikulumom, ki je bil sprejet v okviru reforme, imenovane »Promocija znanja«. Za vsak predmet so določena glavna vsebinska področja, jasno so določene kompetence (znanje in spretnosti), ki si jih morajo učenci pridobiti. Natančen učni načrt za predmet pa se določi lokalno.

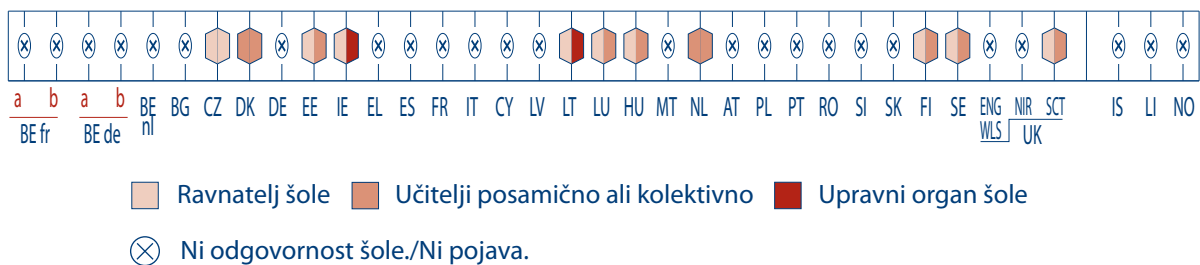
V Italiji, kjer so šole od 1. septembra 2000 naprej avtonomne, vlada določi le obvezne predmete, izbiro nekaterih izbirnih predmetov pa prepušča šolam. Šole po novem same opredeljujejo splošne cilje poučevanja, specifične učne cilje, povezane s kompetencami učencev, število ur pouka posameznega predmeta in količino pouka v šolskem letu. Z učnimi načrti so v letu 2004 opredelili učne cilje za obvezne predmete tako, da so opisali znanje, ki naj si ga učenec pridobi, in spretnosti, ki naj jih razvije. Učiteljski sveti posledaj tako načrtujejo<sup>43</sup> učne programe.

---

<sup>(3)</sup> Ti sveti so odgovorni za odločanje o pedagoški dejavnosti.

Učitelji imajo dejansko nekaj maneverskega prostora pri vnašanju splošnih ciljev v svoje individualizirane učne programe, pri izbiranju konkretne učne vsebine, odločanju o vrstnem redu poučevanja snovi in uresničevanja ciljev v posameznem šolskem letu (v dveletnih obdobjih izobraževanja). Svoboda izbiranja vsebin je večja v primarnem izobraževanju, pri posameznih predmetih pa je različna. Večje prilagajanje vsebin je dovoljeno pri italijanščini kot pri matematiki, denimo. Pri odločanju o urniku za izbirne in dodatne predmete imajo učitelji še večjo svobodo. Ravnatelji šol so dolžni zagotoviti, da so odločitve učiteljskih komisij skladne s predpisi in izpolnjujejo merila za kakovost v izobraževanju. Minister za šolstvo je v začetku šolskega leta 2007/08 objavil nova programska priporočila, ki jih bodo šole pred dokončnim oblikovanjem dve leti poskusno uporabljale. Po končanem poskusu bodo v končnih priporočilih upoštevali izkušnje šol, vendar avtonomije učiteljev na tem področju ne bodo bistveno spreminjali.

**Slika 2.1b: Šolski nosilci odločanja o vsebinah minimalnega obveznega kurikulumu, ISCED 1 in 2, 2006/07**



Vir: Eurydice.

### Dodatne opombe

**Belgija (BE fr, BE de):** (a) nanaša se na šole, za katere je neposredno odgovorna skupnost, odgovornost pa izvršuje minister; (b) se nanaša na javne in zasebne subvencionirane šole. V subvencioniranem sektorju izvršuje odgovornost upravni organ na šoli.

**Litva:** Učitelji imajo na tem področju odločilno besedo v upravnem odboru.

**Luksemburg:** Na 1. ravni ISCED ni nobene avtonomije.

**Nizozemska:** Vsaka šola, javna ali zasebna, ima svoj pristojni organ oblasti (*bevoegd gezag*); odgovoren je lahko le za eno šolo (kar po domače imenujejo *eenpitters*) ali za več šol (*Ons Middelbaar Onderwijs* v provinci Brabant). Formalno je ta organ odgovoren za vse šolske dejavnosti. Ravnatelji primarnih šol imajo po zakonu nalogo pedagoškega vodenja in vsakodnevnega organiziranja dela. Ravnatelji šol sekundarnega izobraževanja so po zakonu odgovorni za razvoj »pedagoške vizije« šole, skrbijo za konsistentnost temeljnih pedagoških procesov, za motiviranje in usmerjanje osebja ter za upravljanje šolskih financ. Način sodelovanja učiteljev pri sprejemanju odločitev je odvisen od posamezne šole.

**Švedska:** Učitelji so odgovorni za to, kar se učenci učijo, ravnatelji pa se več ukvarjajo z njihovimi dejanskimi dosežki.

**Združeno kraljestvo (ENG/WLS/NIR):** Ravnatelj sodeluje pri vodenju kurikularne politike v upravnem organu in je v celoti odgovoren za izvajanje kurikulumu na šoli, vendar za mnoge kurikularne odločitve pooblasti vodje oddelkov, programske vodje in učitelje.

### Pojasnilo

Pojem »vsebina kurikulumu« se nanaša na vsa pomembna področja učenja in na cilje, ki naj bodo doseženi, in ne na vsebino šolskih predmetov ali na predmetnike; te šole prilagajajo glede na svoje potrebe.

V preostali tretjini držav je avtonomija učiteljev odvisna od stopnje avtonomnosti šol in od delitve pristojnosti za odločanje na šoli.

Na Irskem (ISCED 2) in v Litvi učitelji, ki sodelujejo v upravnem organu šole, ter ravnatelj odločajo o kurikularnih zadevah samo v okviru vnaprejšnjih možnosti, ki jih predpišejo višje oblasti.

Češka republika je zdaj pri določanju kurikularne vsebine v prehodnem obdobju povečevanja avtonomije učiteljev in ravnateljev. Večina šol še vedno dela po »Standardu za temeljno izobraževanje (1995)«, v katerem so natančno določeni vsebina in cilji poučevanja. Zakon o izobraževanju (2004), uveljavljen je bil januarja 2005, je določil Okvirni izobraževalni program za osnovnošolsko izobraževanje (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*). V programu so zapisani cilji, znanje in spretnosti, ki naj bi si jih učenci pridobili, učna področja, splošna vsebina izobraževanja, zahtevani dosežki na posameznih stopnjah in drugo. Na podlagi okvirnega programa šole nato opredelijo svoje specifične programe in predmetnik z vsebinami predmetov in učnimi izidi. V šolskem letu 2007/08 je postalo izvajanje teh šolskospecifičnih izobraževalnih programov v prvih razredih primarne in nižje sekundarne šole obvezno. Za to je vselej uradno odgovoren ravnatelj, vendar pri odločanju sodelujejo tudi učitelji. Na Danskem in Nizozemskem pripravljajo vsebino minimalnega obveznega kurikulumu (ISCED 2) učitelji sami. Vendar morajo na Danskem učitelji pri tem upoštevati nacionalne smernice za pripravo izobraževalnih vsebin, poleg tega jim mora to posebej dovoliti še občinski svet.

V Estoniji (ISCED 1), na Švedskem in v Združenem kraljestvu (na Škotskem) učitelji in ravnatelj šole sodelujejo pri določanju vsebin kurikulumu. V Estoniji ga načrtujejo skupaj in v skladu z nacionalnim kurikulumom. Po navodilih opredelijo podrobne vsebine in cilje, ki so v nacionalnem dokumentu opisani samo na splošno. Poleg tega je vsaka šola odgovorna za to, da izdela četrtno kurikulumu po svoji presoji. Šola se sama odloči na primer, ali bo učencem ponudila določene predmete na izbiro ali bo namesto tega ponudila možnost poglobljanja znanja iz obveznih predmetov.

Na Nizozemskem takšnih kurikulumov, kot jih poznajo v drugih državah, nimajo. Učne cilje so od leta 1993 določali z uredbami oziroma predpisi (spremenjenimi v letih 1998 in 2006), ki urejajo delovanje primarnih ter sekundarnih šol. Predpisani cilji ne opredeljujejo toliko vsebine izobraževanja kot pomagajo šolam pri opredeljevanju minimalnih ravni dosežkov učencev. Res so v primarnem izobraževanju opredeljene tudi splošne učne vsebine, vendar brez kakšne podrobne določitve zahtevanih izidov. Učitelji morajo zato narediti vse, kar je v njihovi moči, da učenci dosežejo cilje. Učitelji so v vsakem primeru odgovorni za uspešnost svojih učencev. Kadar je treba, morajo znati pojasniti, zakaj so na primer dosežki njihovih učencev pomanjkljivi. Podoben sistem je v nižjem sekundarnem izobraževanju; cilji te izobraževalne ravni so bili sprejeti leta 1993 in spremenjeni leta 2006 (ko je bilo določenih 58 novih ciljev). Vlada opredeli le splošni referenčni okvir, znotraj katerega šole se šole samostojno odločajo oziroma prosto izbirajo. Tako kot v primarnem izobraževanju, so tudi v sekundarnem temeljni cilji na nacionalni ravni trdno določeni, šole in učitelji (ali njihovi vodstveni organi) pa jih konkretizirajo. Učitelji imajo dejanski vpliv ne kot posamezniki, temveč kolektivno kot člani strokovnih organov, ki delujejo v vsaki šoli.

Tudi Švedski izobraževalni sistem je bolj ciljno usmerjen in zahteva od učiteljev in šol izredno odgovorno delovanje. Učitelji svoje pedagoško delo organizirajo na podlagi kurikulumu (ta določa načela in splošne cilje izobraževanja) in učnih načrtov (ti opredeljujejo splošno vsebino). Po posvetovanju z učenci se nato odločajo o konkretnih vsebinah in metodah poučevanja, upoštevajoč svoja lastna prizadevanja za kakovostno poučevanje in pričakovanja učencev. Vsi učenci si morajo pridobiti vsaj minimalno raven znanja.

V Združenem kraljestvu (na Škotskem) nacionalni kurikulum učiteljev ne zavezuje. Vlada namesto tega objavi podroben vodnik, v katerem razloži bistvene sestavine dobrega kurikulumu v primarnem izobraževanju (ISCED 1) in prvih dveh letih sekundarnega izobraževanja. V zadnjih dveh letih sekundarnega izobraževanja učenci izberejo predmete po svoji izbiri. Vsebinsko teh predmetov pa večinoma narekujejo izpitne zahteve Škotskega urada za kvalifikacije (*Scottish Qualification Authority SQA*). Primarne šole in delno tudi učitelji si lahko samostojno

razlagajo »nacionalna priporočila«. Učitelji v prvih dveh letih sekundarnega izobraževanja imajo že več manevrskega prostora; vendar na vsebino poučevanja in ravnanje učiteljev nasploh močno vplivajo zaključni šolski izpiti. Zato programe prilagajajo in omejujejo na vsebine, iz katerih bodo učenci ocenjeni. Z okrožnicama 3/2001 in 7/2005 so skušali spodbuditi šole k prožnejši obravnavi kurikularnih vsebin. Nekatere med njimi so dejansko izrabile priložnost in vpeljale nekaj novih predmetov oziroma modernejših načinov poučevanja.

Na Madžarskem in v Luksemburgu (ISCED 2) si morajo učitelji in ravnatelji pred odločitvijo pridobiti soglasje višjih šolskih oblasti; te lahko njihove predloge tudi popravijo ali dopolnijo. Kurikulum je na Madžarskem sestavni del Pedagoškega programa šole (PPš), ki ga sprejme pedagoško osebje. V mejah, ki jih določata Nacionalni jedrni kurikulum (NCC) in Okvirni kurikulum (FC), lahko šola določi izvedbeni pedagoški program na več načinov: prevzame lahko uradni Okvirni kurikulum (FC); privzame katerega od že akreditiranih pedagoških programov drugih šol; pripravi svoj lastni program. V vsakem primeru mora pedagoški program javne šole odobriti še pristojni organ (lokalna šolska oblast). Ta lahko program zavrne, če je pripravljen v nasprotju z zakoni, zaradi proračunskih razlogov (določenih nadstandardnih ali dodatnih vsebin ni mogoče financirati) ali razlogov, ki se nanašajo na kakovost.

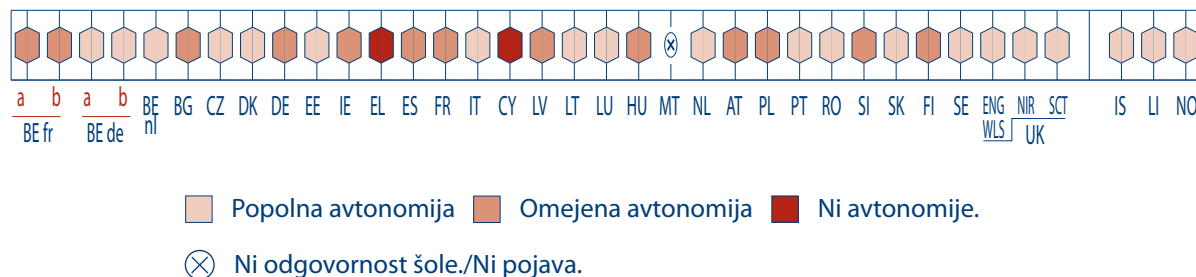
V Luksemburgu imajo učitelji osnovnih šol le malo vpliva na kurikulum. V sekundarnem izobraževanju učitelji sodelujejo v programskih odborih, ki so odgovorni za vsebino programov in obveznih šolskih učbenikov. Leta 2004 so si srednje šole pridobile večjo avtonomijo: šolski izobraževalni svet (sestavlja ga upravno osebje, štiri učitelji, dva starša in dva učenca) lahko uporabi 10 % vsega časa, ki je v uradnem šolskem urniku namenjen učnim uram, za vključevanje novih predmetov ali podrobnejšo obravnavo posameznih predmetov in drugo. Šole lahko s soglasjem Ministrstva za šolstvo izvajajo tudi inovativne oblike poučevanja, ki se oddaljujejo od kurikuluma. Ministrstvo zdaj določa kompetenčne ravni na glavnih področjih pouka. Cilj je oblikovati programe za pridobivanje ključnih spretnosti, hkrati pa ne določati učnih poti, ki bi jih bilo treba upoštevati (v nasprotju s sedanjim položajem, v katerem so programi močno vsebinsko usmerjeni in učitelji sami postavljajo cilje vsake posamezne učne ure). Novi pristop je bil v zadnjih dveh letih že uporabljen pri matematiki; vsaka šola je oblikovala program za pridobitev določenih spretnosti v prvem letu sekundarnega izobraževanja. Ministrstvo za šolstvo mora po posvetovanju z Nacionalnim odborom za programe matematike te programe odobriti, nakar jih šola objavi na svoji spletni strani.

Na Finskem cilje in temeljne vsebine predmetov predpisuje nacionalni jedrni kurikulum, izvedbene pa pripravijo lokalni – občinski ali regionalni – organi, pristojni za šolstvo, in sicer tako, da vanje vnesejo posebne lokalne sestavine ali pa izvedbeni kurikulum oblikujejo kar šole same. V vsakem primeru pa ravnatelji in učitelji pripravijo osnutek izvedbenega kurikuluma; potrditi ga mora pristojni organ, ki zagotavlja izobraževanje.

Šole imajo večjo svobodo pri določanju **izbirnih delov kurikuluma** kot pri odločanju o obveznem delu (slika 2.2a). Razen na Danskem in v Romuniji pa v nobeni drugi državi, kjer je uveljavljena šolska avtonomija (slika 2.2b), učitelji ne morejo sami določati izbirnih predmetov. O tem vselej odločajo učitelji in ravnatelji skupaj; bodisi povsem avtonomno, kot v Estoniji, na Nizozemskem, v Združenem kraljestvu (na Škotskem) in na Norveškem, bodisi z omejeno avtonomijo, kot v Nemčiji, Bolgariji, Latviji, Sloveniji, na Madžarskem in Finskem. Tudi v Grčiji imajo učitelji nekaj avtonomije pri interesnih dejavnostih; z njimi prilagajajo pouk potrebam učencev in razvijajo sodelovanje v razredu.



**Slika 2.2a: Šolska avtonomija pri vsebini kurikuluma izbirnih predmetov, ISCED 1 in 2, 2006/07**



Vir: Eurydice.

### **Dodatne opombe**

**Belgija (BE fr, BE de):** (a) nanaša se na šole, za katere je neposredno odgovorna skupnost, odgovornost pa izvršuje minister; (b) se nanaša na šole v javnem in zasebnem subvencioniranem sektorju. V subvencioniranem sektorju izvršuje odgovornost upravni organ na šoli.

**Belgija (BE fr):** Na 1. ravni ISCED lahko ravnatelji šol (za katere je neposredno odgovorna francoska skupnost, oziroma subvencioniranih šol, ki jih upravlja zasebni organizator izobraževanja) z izbirnimi predmeti povečajo število ur pouka na teden na 29, 30 ali 31 šolskih ur; večje število izbirnih predmetov ni dovoljeno. Na 2. ravni ISCED so štiri šolske ure na teden predvidene za obvezne dodatne dejavnosti. Šola jih mora izbrati s seznama, ki ga določijo pristojne oblasti skupnosti.

**Belgija (BE de):** Na 1. ravni ISCED so predmeti določeni z odredbo (z datumom 26. april 1999), v kateri je urejeno splošno predprimarno in primarno izobraževanje; več izbirnih predmetov, kot je določeno, ni dovoljeno.

**Češka republika, Irska in Luksemburg:** Na 1. ravni ISCED ni izbirnih predmetov.

**Ciper:** Na 1. in 2. ravni ISCED ni izbirnih predmetov.

**Nizozemska:** Vsaka šola, javna ali zasebna, ima svoj pristojni organ oblasti (*bevoegd gezag*); odgovoren je lahko le za eno šolo (kar po domače imenujejo *eenpitters*) ali za več šol (*Ons Middelbaar Onderwijs* v provinci Brabant). Formalno je ta organ odgovoren za vse šolske dejavnosti. Ravnatelji primarnih šol imajo po zakonu nalogo pedagoškega vodenja in vsakodnevnega organiziranja dela. Ravnatelji šol sekundarnega izobraževanja so po zakonu odgovorni za razvoj »pedagoške vizije« šole, skrbijo za konsistentnost temeljnih pedagoških procesov, za motiviranje in usmerjanje osebja ter za upravljanje šolskih financ. Način sodelovanja učiteljev pri sprejemanju odločitev je odvisen od posamezne šole.

**Lihtenštajn:** Na 1. ravni ISCED ni nobene avtonomije.

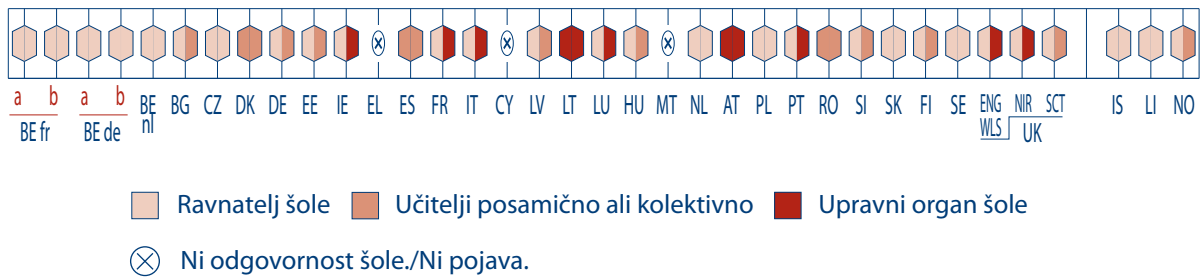
V Latviji mora program šole odobriti ministrstvo. Skupaj z izbirnimi predmeti ne sme presegati dovoljene največje učne obremenitve učencev. Šole na Madžarskem smejo ponuditi učencem dodatne predmete, njihov delež pa ne sme presegati določene meje, merjene v odstotkih od obveznega pouka. Dodatni predmeti (ali

njihovi deli, ki niso zajeti v obveznem programu) morajo biti načrtovani v pedagoškem programu šole. Pristojni za organizacijo izobraževanja lahko načrtovanje dodatnih predmetov tudi zavrnejo, če niso zagotovljeni ustrezni kadrovske in finančni viri ali menijo, da so katere druge naloge pomembnejše.

V Sloveniji je seznam izbirnih predmetov, ki jih šole morajo ponuditi učencem, določen z zakonom o osnovni šoli. Izbirni predmeti, ki jih šola namerava izvajati, morajo biti v letnem delovnem načrtu šole, tega pa v tesnem sodelovanju z učiteljskim zborom začrta ravnatelj in sprejme svet šole.

V vseh drugih državah lahko izbirne predmete izbere ravnatelj šole sam ali skupaj z organom upravljanja šole. V odnosu do višjih šolskih oblasti je v tem pogledu precej avtonomen.

**Slika 2.2b: Šolski nosilci odločanja o vsebinah izbirnih predmetov, ISCED 1 in 2, 2006/07**



Vir: Eurydice.

### Dodatne opombe

**Belgija (BE fr, BE de):** (a) nanaša se na šole, za katere je neposredno odgovorna skupnost, odgovornost pa izvršuje minister; (b) se nanaša na šole v javnem in zasebnem subvencioniranem sektorju. V subvencioniranem sektorju izvršuje odgovornost upravni organ na šoli.

**Belgija (BE fr):** Na 1. ravni ISCED lahko ravnatelji šol (za katere je neposredno odgovorna francoska skupnost oziroma subvencioniranih šol, ki jih upravlja zasebni organizator izobraževanja) z izbirnimi predmeti povečajo število ur pouka na teden na 29, 30 ali 31 šolskih ur; večje število izbirnih predmetov ni dovoljeno. Na 2. ravni ISCED so štiri šolske ure na teden predvidene za obvezne dodatne dejavnosti. Šola jih mora izbrati s seznama, ki ga določijo pristojne oblasti skupnosti.

**Češka republika:** Učitelji na 2. ravni ISCED sodelujejo pri odločanju, čeprav je za odločitev uradno odgovoren ravnatelj šole.

**Češka republika, Irska in Luksemburg:** Na 1. ravni ISCED ni izbirnih predmetov.

**Nizozemska:** Vsaka šola, javna ali zasebna, ima svoj pristojni organ oblasti (*bevoegd gezag*); odgovoren je lahko le za eno šolo (kar po domače imenujejo *eenpitters*) ali za več šol (*Ons Middelbaar Onderwijs* v provinci Brabant). Formalno je ta organ odgovoren za vse šolske dejavnosti. Ravnatelji primarnih šol imajo po zakonu nalogo pedagoškega vodenja in vsakodnevnega organiziranja dela. Ravnatelji šol sekundarnega izobraževanja so po zakonu odgovorni za razvoj »pedagoške vizije« šole, skrbijo za konsistentnost temeljnih pedagoških procesov, za motiviranje in usmerjanje osebja ter za upravljanje šolskih financ. Način sodelovanja učiteljev pri odločanju je odvisen od posamezne šole.

**Združeno kraljestvo (ENG/WLS/NIR):** Ravnatelj je odgovoren za načrtovanje celotnega šolskega kurikulumu v skladu s splošno politiko organa upravljanja. Za podrobnejše načrtovanje lahko ravnatelj pooblasti drugo osebje in predstojnike oddelkov.

**Lihtenštajn:** Na 1. ravni ISCED ni nobene avtonomije.

Nacionalni kurikulum, ki velja v Franciji, učiteljem ne omogoča prav veliko lastne pobude. V primarnih šolah (ISCED 1) so jezikovne, kulturne in športne dejavnosti odvisne od lokalnega financiranja, zato se od občine do občine razlikujejo.

V primarnem in nižjem sekundarnem izobraževanju v Italiji lahko šole za zdaj za posamezne brezplačne izbirne ali dodatne dejavnosti namenijo do 99 oziroma do 132 ur na leto. Dejavnosti izberejo po željah staršev in učencev in glede na razpoložljivost ter usposobljenost pedagoškega osebja. Odločitev sprejmeta učiteljski odbor in ravnatelj kot oseba, odgovorna za upravljanje šole. Šole lahko namenijo do 20 % ur obveznega predmetnika za dodatne predmete, ki jih nacionalna priporočila ne predpisujejo, in tako zmanjšajo količino časa za nekatere predpisane predmete. Prav tako lahko razširijo svojo dejavnost tudi kako drugače, na primer s soglasjem lokalnih oblasti. V takšnih primerih pri odločanju sodeluje tudi šolska uprava in v skladu z Načrtom za izvajanje pouka opredeli merila za načrtovanje ter njihovo izvedbo.

V Bolgariji so za določanje izbirnega šolskega kurikulumu odgovorni učitelji. Ravnatelj po posvetu z Regionalnim inšpektoratom za izobraževanje predlog da v odobritev regionalnim oblastem. Šola lahko razširi obvezne vsebine kurikulumu tudi z odobrenimi izbirnimi predmeti.

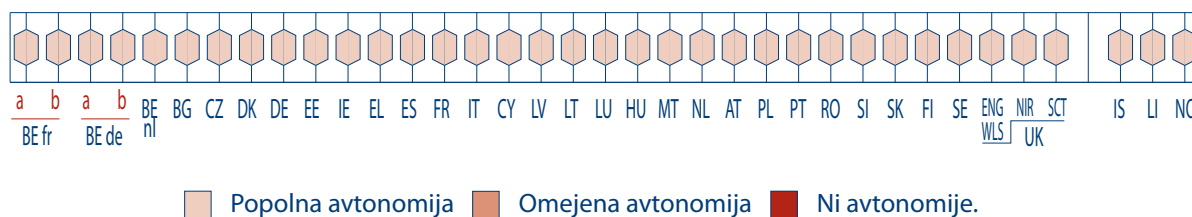
V Romuniji se šola posvetuje s strokovnjakom okrajnega šolskega inšpektorata; ta preveri, ali izbirni predmeti izpolnjujejo predpisane pogoje. Upravni organ šole nato odloči o izbirnih predmetih. Vendar pa vsebine določijo učitelji, odgovorni za izbirne predmete, odobri pa jih učiteljski zbor. V Združenem kraljestvu morajo šole učencem ponuditi uravnotežen in široko zasnovan kurikulum, ki lahko zadovolji potrebe vseh učencev. Čeprav mora izvedbeni kurikulum šole (v Angliji, Walesu in na Severnem Irskem) vsebovati ves predpisan minimalni kurikulum, ga lahko šole dopolnijo s svojimi posebnostmi po svojih potrebah in okoliščinah. Šolske inšpekcije v postopku evalvacije ocenjujejo tudi to plat kurikulumu: ali izpolnjuje predpisane pogoje, koliko je prilagojen potrebam, pričakovanjem in zmožnostim učencev in koliko upošteva lokalne okoliščine.

## 2.2. Metode poučevanja

V tem podpoglavju obravnavamo avtonomijo učiteljev v povezavi s tremi izbranimi vidiki, ki pomembno vplivajo na učiteljevo delo v učilnicah. Osvetlili bomo, koliko svobode imajo učitelji, prvič, pri uporabi svojih lastnih metod poučevanja, drugič, pri odločitvi o tem, katere učbenike naj učenci uporabljajo, in tretjič, pri diferenciaciji pouka.

Učitelji imajo popolno avtonomijo predvsem pri izbiri metod poučevanja.

Slika 2.3a: Šolska avtonomija pri izbiri metod poučevanja, ISCED 1 in 2, 2006/07



Vir: Eurydice.

### Dodatne opombe

**Belgija (BE fr, BE de):** (a) nanaša se na šole, za katere je neposredno odgovorna skupnost, odgovornost pa izvršuje minister; (b) se nanaša na šole v javnem in zasebnem subvencioniranem sektorju. V subvencioniranem sektorju izvršuje odgovornost upravni organ na šoli.

**Nizozemska:** Vsaka šola, javna ali zasebna, ima svoj pristojni organ oblasti (*bevoegd gezag*); odgovoren je lahko le za eno šolo (kar po domače imenujejo *eenpitters*) ali za več šol (*Ons Middelbaar Onderwijs* v provinci Brabant). Formalno je ta organ odgovoren za vse šolske dejavnosti. Ravnatelji primarnih šol imajo po zakonu nalogo pedagoškega vodenja in vsakodnevnega organiziranja dela. Ravnatelji šol sekundarnega izobraževanja so po zakonu odgovorni za razvoj »pedagoške vizije« šole, skrbijo za konsistentnost temeljnih pedagoških procesov, za motiviranje in usmerjanje osebja ter za upravljanje šolskih financ. Način sodelovanja učiteljev pri odločanju je odvisen od posamezne šole.

V vseh državah pustijo šolam, da se same odločajo o uporabi raznovrstnih metod poučevanja, čeprav so pogosto vpeljani postopki spremljanja, denimo inšpekcijski.

**Slika 2.3b: Šolski nosilci odločanja o izbiri metod poučevanja, ISCED 1 in 2, 2006/07**



Vir: Eurydice.

### **Dodatne opombe**

**Belgija (BE fr, BE de):** (a) nanaša se na šole, za katere je neposredno odgovorna skupnost, odgovornost pa izvršuje minister; (b) se nanaša na šole v javnem in zasebnem subvencioniranem sektorju. V subvencioniranem sektorju izvršuje odgovornost upravni organ na šoli.

**Češka republika:** Na tem področju imajo učitelji precejšnjo avtonomijo, vendar so formalno odgovorni šolski ravnatelji.

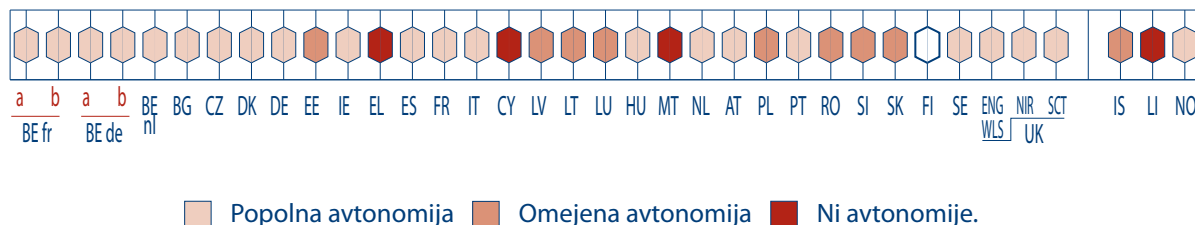
**Nizozemska:** Vsaka šola, javna ali zasebna, ima svoj pristojni organ oblasti (*bevoegd gezag*); odgovoren je lahko le za eno šolo (kar po domače imenujejo *eenpitters*) ali za več šol (*Ons Middelbaar Onderwijs* v provinci Brabant). Formalno je ta organ odgovoren za vse šolske dejavnosti. Ravnatelji primarnih šol imajo po zakonu nalogo pedagoškega vodenja in vsakodnevnega organiziranja dela. Ravnatelji šol sekundarnega izobraževanja so po zakonu odgovorni za razvoj »pedagoške vizije« šole, skrbijo za konsistentnost temeljnih pedagoških procesov, za motiviranje in usmerjanje osebja ter za upravljanje šolskih financ. Način sodelovanja učiteljev pri odločanju je odvisen od posamezne šole.

**Združeno kraljestvo (ENG/WLS/NIR):** Ravnatelj je odgovoren za načrtovanje celotnega šolskega kurikulumu v skladu s splošno politiko organa upravljanja. Za podrobnejše načrtovanje kurikulumu lahko ravnatelj pooblasti drugo osebo in predstojnike oddelkov.

Učitelji individualno ali kolektivno odločajo, katere metode poučevanja naj bi uporabljali. Odločitve sprejemajo sami ali skupaj z ravnateljem in se jim ni treba posvetovati z organom, pristojnim za izobraževanje (z zunanjim upravnim organom). V Španiji na primer, v skladu z načelom pedagoške avtonomije o strategijah in načelih poučevanja odloča učiteljski zbor šole, učitelji pa pri organiziranju svojega dela razvijajo individualne načine poučevanja, prilagojene potrebam posameznega učenca. Šole v Franciji od leta 1988 naprej načrtujejo sredstva za dogovorjene raznovrstne skupinske dejavnosti, kot so šolske ekskurzije, kulturne pobude ali pomoč učencem z učnimi težavami. V Italiji vidijo svobodo učiteljev pri izbiri metod poučevanja kot integralni del širše svobode v izobraževanju, kot jo zagotavlja ustava. Vendar morajo učitelji uporabljati učinkovite metode, s katerimi pomagajo učencem, da dosežejo učne cilje. Podoben položaj je v Združenem kraljestvu, kjer sicer ni nikakršnih predpisov o učnih metodah, vendar šolske inšpekcije preverjajo učinkovitost poučevanja in učenja. Tudi v Franciji strokovnjaki inšpektoratov spremljajo učiteljevo delo in ga ocenjujejo. Inšpektorji prisostvujejo učnim uram, ocenjujejo uspešnost učiteljev, jim pomagajo in svetujejo ali jih pošljejo na obvezno usposabljanje.

Razen v Grčiji, **Lihtenštajnu**, na Cipru in Malti v večini drugih držav lahko šole samostojno izbirajo tudi učbenike, po katerih bodo poučevale. Primarne šole na Malti lahko z vnaprej določenega seznama izbirajo le učbenike za poučevanje angleščine. V sekundarnih šolah je enako, in sicer za knjige pri angleščini in naravoslovnih predmetih. V **Lihtenštajnu (ISCED 2)** lahko šole samostojno izbirajo učbenike za nekatere predmete, za druge pa ne.

**Slika 2.4a: Šolska avtonomija pri izbiri šolskih učbenikov, ISCED 1 in 2, 2006/07**



Vir: Eurydice.

### **Dodatne opombe**

**Belgija (BE fr):** Nadzorna komisija (*Commission de Pilotage*) odloča o učbenikih, računalniški programski opremi in učnem gradivu v postopkih odobritve. Preverja, ali ustrezajo formalnim predpisanim pogojem. Svoje odločitve, te mora obrazložiti, opira tudi na mnenje inšpektorata. Za nakup šolskih učbenikov in programske opreme, ki jih odobri *Commission de Pilotage*, šole dobijo finančna sredstva.

**Belgija (BE fr, BE de):** (a) nanaša se na šole, za katere je neposredno odgovorna skupnost, odgovornost pa izvršuje minister; (b) se nanaša na šole v javnem in zasebnem subvencioniranem sektorju. V subvencioniranem sektorju izvršuje odgovornost upravni organ na šoli.

**Grčija:** Učitelji tujih jezikov lahko učbenike izberejo z vnaprej določenega seznama potrjenih učbenikov.

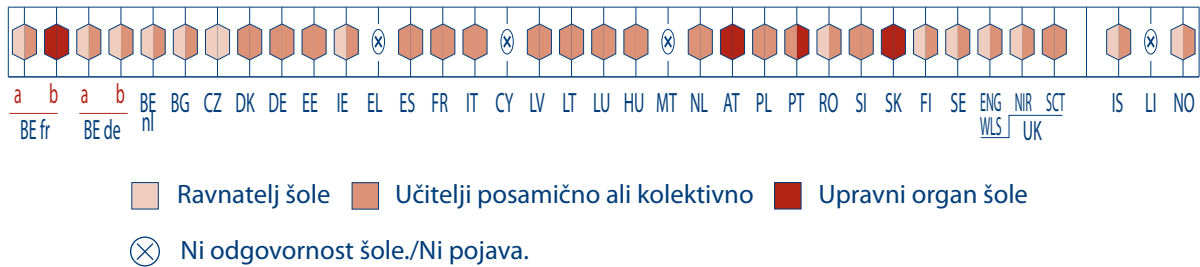
**Luksemburg:** Na 1. ravni ISCED ni avtonomije.

**Malta:** Šole lahko za naravoslovne predmete in za italijansko literaturo in angleščino izberejo besedila z vnaprej določenega seznama branja.

**Nizozemska:** Vsaka šola, javna ali zasebna, ima svoj pristojni organ oblasti (*bevoegd gezag*); odgovoren je lahko le za eno šolo (kar po domače imenujejo *eenpitters*) ali za več šol (*Ons Middelbaar Onderwijs* v provinci Brabant). Formalno je ta organ odgovoren za vse šolske dejavnosti. Ravnatelji primarnih šol imajo po zakonu nalogo pedagoškega vodenja in vsakodnevnega organiziranja dela. Ravnatelji šol sekundarnega izobraževanja so po zakonu odgovorni za razvoj »pedagoške vizije« šole, skrbijo za konsistentnost temeljnih pedagoških procesov, za motiviranje in usmerjanje osebja ter za upravljanje šolskih financ. Način sodelovanja učiteljev pri odločanju je odvisen od posamezne šole.

Učitelji so popolnoma svobodni pri izbiri učbenikov ali pa jih morajo izbrati z vnaprej določenega seznama. Države, za katere velja prva možnost, so Danska, Nemčija, Španija, Francija, Italija, Madžarska, Nizozemska in Združeno kraljestvo (Škotska), vendar na Nizozemskem velja le za raven ISCED 2, za ISCED 1 pa se izbira opravi skupaj z ravnateljem. Države, v katerih učitelji lahko izbirajo učbenike s seznama, so Estonija, Latvija, Litva, Luksemburg, Poljska in Slovenija. V Franciji so regionalne in lokalne oblasti odgovorne za subvencioniranje učbenikov in zato tudi za njihovo obnavljanje. O izbiri se posvetujejo s šolskimi ravnatelji, ti pa lahko za učbeniška vprašanja pooblastijo pedagoško osebje. V Italiji je izbira učbenikov skladna z načeli pedagoške avtonomije šol. Učitelj pripravi predloge, medrazredni svet (v primarnem izobraževanju) ali razredni svet (v nižjem sekundarnem izobraževanju) da mnenje, učiteljski zbor pa nato odloči. S predpisi o šolski avtonomiji je določeno, da morajo biti izbrani učbeniki v skladu z nacionalnimi cilji, zapisanimi v Nacionalnem načrtu izobraževanja. V Sloveniji temeljne učbenike potrjuje Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, učitelji pa lahko sami izbirajo dopolnilno učbeniško gradivo. Raziskave so pokazale, da učitelji pri poučevanju le redko kdaj ne upoštevajo vsebin izbranih temeljnih učbenikov, čeprav imajo možnost, da jih konkretizirajo po svoji presoji. Učbeniki namreč pogosto precej podrobno razlagajo okvirne vsebine iz obveznega kurikulumu, ki se sprejema na državni ravni. Na Madžarskem se mora učitelj pred izbiro katerih koli knjig posvetovati z drugimi učitelji istega predmeta. Učbenikov ne izberejo nujno s seznama potrjenih učbenikov. V takih primerih si morajo šole pridobiti mnenje lokalnih organov za izobraževanje. Vse izbrane knjige morajo biti na voljo vsem učencem.

**Slika 2.4b: Šolski nosilci odločanja o izbiri šolskih učbenikov, ISCED 1 in 2, 2006/07**



Vir: Eurydice.

### Dodatne opombe

**Belgija (BE fr, BE de):** (a) nanaša se na šole, za katere je neposredno odgovorna skupnost, odgovornost pa izvršuje minister; (b) se nanaša na šole v javnem in zasebnem subvencioniranem sektorju. V subvencioniranem sektorju izvršuje odgovornost upravni organ na šoli.

**Češka republika:** Ministrstvo za šolstvo najprej preveri in oceni skladnost šolskih učbenikov in besedil s cilji, predpisanimi v Zakonu o izobraževanju, izobraževalnih programih in drugih predpisih in nato objavi seznam odobrenih učbenikov. Ravnatelji šol se lahko odločijo tudi za druge knjige (ali besedila), če so v skladu s predpisanimi cilji.

**Grčija:** Učitelji tujih jezikov lahko učbenike izberejo z vnaprej določenih seznamov.

**Luksemburg:** Na 1. ravni ISCED ni avtonomije.

**Madžarska:** S spremembami Zakona o javnem šolstvu, obravnavanimi spomladi 2007, je bilo predvideno, da naj bi se po 1. januarju 2008 na trgu učbenikov pojavljali le tisti učbeniki, ki so formalno priznani in zavedeni v registru šolskih učbenikov. Reforma skuša zagotoviti dobro kakovost učbenikov in uveljaviti večjo preglednost v javnem financiranju trga šolskih knjig. Novela zakona obenem prenaša odgovornost za šolske knjige (njihovo spreminjanje in posodabljanje, vzdrževanje registra in oglaševanje) na Urad za šolstvo.

**Malta:** Šole lahko za angleščino in italijansko literaturo (na ravni ISCED 1) izberejo besedila z vnaprej določenega seznama potrjenega branja.

**Nizozemska:** Vsaka šola, javna ali zasebna, ima svoj pristojni organ oblasti (*bevoegd gezag*); odgovoren je lahko le za eno šolo (kar po domače imenujejo *eenpitters*) ali za več šol (*Ons Middelbaar Onderwijs* v provinci Brabant). Formalno je ta organ odgovoren za vse šolske dejavnosti. Ravnatelji primarnih šol imajo po zakonu nalogo pedagoškega vodenja in vsakodnevnega organiziranja dela. Ravnatelji šol sekundarnega izobraževanja so po zakonu odgovorni za razvoj »pedagoške vizije« šole, skrbijo za konsistentnost temeljnih pedagoških procesov, za motiviranje in usmerjanje osebja ter za upravljanje šolskih financ. Način sodelovanja učiteljev pri odločanju je odvisen od posamezne šole.

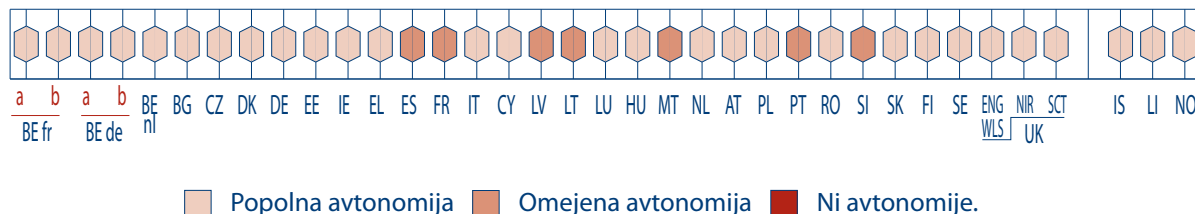
**Združeno kraljestvo (ENG/WLS/NIR):** Za izbiro učnih pripomočkov ni nikakršnih posebnih ovir, šolske inšpekcije pa ocenjujejo skladnost in primernost učbenikov, zlasti koliko zajemajo vse vrste učenčevih potreb in ustrezajo za izvedbo učnega programa.

V Belgiji (nemško govoreči in flamski skupnosti), Bolgariji, na Irskem, Nizozemskem, Švedskem, v Združenem kraljestvu in na Norveškem učbenike izbirajo ravnatelji in učitelji skupaj, z vnaprej določenega seznama pa v Romuniji in na Islandiji. Na Švedskem ravnatelji sodelujejo le toliko, kolikor so za učbenike finančno odgovorni.

Učitelji ne izbirajo učbenikov na Češkem (izbere jih ravnatelj sam), v Avstriji in na Slovaškem (pri odločanju sodelujejo posredno s svojimi predstavniki v upravnem organu šole). Na Finskem šole, v praksi pa pogosto tudi učitelji, same izbirajo učbeniško gradivo; sodelovanje učiteljev se pri odločanju od šole do šole razlikuje, saj jih lahko lokalni organi izobraževanja za to pooblastijo ali ne.

Šole imajo na splošno večjo avtonomijo pri določanju meril za delitev učencev v skupine. Na tem področju vse države zagotavljajo šolam vsaj nekaj svobode.

**Slika 2.5a: Šolska avtonomija pri merilih za delitev učence v skupine pri obveznih učnih dejavnostih, ISCED 1 in 2, 2006/07**



Vir: Eurydice.

### Dodatne opombe

**Belgija (BE fr, BE de):** (a) nanaša se na šole, za katere je neposredno odgovorna skupnost, odgovornost pa izvršuje minister; (b) se nanaša na šole v javnem in zasebnem subvencioniranem sektorju. V subvencioniranem sektorju izvršuje odgovornost upravni organ na šoli.

**Estonija:** Najpomembnejše merilo za delitev učencev v skupine je njihova starost. Priporočeno je, da so dečki in deklice od 5. razreda naprej pri športni vzgoji ločeni. Šole, ki imajo dovolj finančnih sredstev, lahko pri posameznih predmetih (na primer pri tujih jezikih) organizirajo skupine učencev obeh spolov tudi v oddelku.

**Madžarska:** Leta 2008 bodo uveljavljene spremembe dopustnega števila učencev v oddelku ali skupini. Opredelili so najmanjše in največje dopustno število učencev v oddelku. Šola bo lahko presegla zgornjo mejo samo, če bo oblikovala dva oddelka istega razreda.

**Malta:** Ravnatelji šole morajo vprašati Ministrstvo za šolstvo, ali lahko glede na število učencev v skupini ponudijo določen izbirni predmet.

**Nizozemska:** Vsaka šola, javna ali zasebna, ima svoj pristojni organ oblasti (*bevoegd gezag*); odgovoren je lahko le za eno šolo (kar po domače imenujejo *eenpitters*) ali za več šol (*Ons Middelbaar Onderwijs* v provinci Brabant). Formalno je ta organ odgovoren za vse šolske dejavnosti. Ravnatelji primarnih šol imajo po zakonu nalogo pedagoškega vodenja in vsakodnevnega organiziranja dela. Ravnatelji šol sekundarnega izobraževanja so po zakonu odgovorni za razvoj »pedagoške vizije« šole, skrbijo za konsistentnost temeljnih pedagoških procesov, za motiviranje in usmerjanje osebja ter za upravljanje šolskih financ. Način sodelovanja učiteljev pri odločanju je odvisen od posamezne šole.

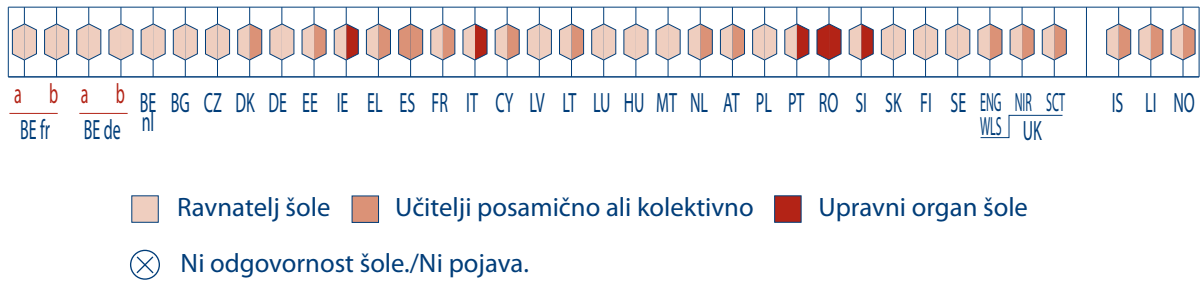
**Avstrija:** V *Hauptschulen* je pri treh različnih predmetih predvidena zunanja diferenciacija (tri nivojske skupine).

**Romunija:** Najnižje in najvišje dopustno število učencev v oddelku je določeno na nacionalni ravni.

**Slovaška:** Najnižje in najvišje dopustno število učencev v oddelku je določeno z zakonom.

V mnogih državah, kot so Danska, Estonija, Grčija (ISCED 2), Francija, Ciper, Litva, Nizozemska, Avstrija (*Hauptschulen*), Združeno kraljestvo (Škotska), Islandija, Lihtenštajn (začasne skupine) in Norveška, učitelji in ravnatelji skupaj odločajo o tem, kako bodo delili učence na oddelke in v skupine. V Franciji se lahko ravnatelji odločijo tudi za oblikovanje skupin z učenci različnih razredov. V Španiji o tem odločajo samo učitelji. V drugih državah odločata o delitvi učencev v skupine ravnatelj šole in/ali upravni organ šole. Čeprav v teh državah učitelji ne sodelujejo neposredno pri odločanju, se pred odločitvijo lahko upošteva tudi njihovo mnenje.

**Slika 2.5b: Šolski nosilci odločanja o merilih za delitev učencev v skupine pri obveznih učnih dejavnostih, ISCED 1 in 2, 2006/07**



Vir: Eurydice.

### Dodatne opombe

**Belgija (BE fr, BE de):** (a) nanaša se na šole, za katere je neposredno odgovorna skupnost, odgovornost pa izvršuje minister; (b) se nanaša na šole v javnem in zasebnem subvencioniranem sektorju. V subvencioniranem sektorju izvršuje odgovornost upravni organ na šoli.

**Nizozemska:** Vsaka šola, javna ali zasebna, ima svoj pristojni organ oblasti (*bevoegd gezag*); odgovoren je lahko le za eno šolo (kar po domače imenujejo *eenpitters*) ali za več šol (*Ons Middelbaar Onderwijs* v provinci Brabant). Formalno je ta organ odgovoren za vse šolske dejavnosti. Ravnatelj primarnih šol imajo po zakonu nalogo pedagoškega vodenja in vsakodnevnega organiziranja dela. Ravnatelj šol sekundarnega izobraževanja so po zakonu odgovorni za razvoj »pedagoške vizije« šole, skrbijo za konsistentnost temeljnih pedagoških procesov, za motiviranje in usmerjanje osebja ter za upravljanje šolskih financ. Način sodelovanja učiteljev pri odločanju je odvisen od posamezne šole.

**Združeno kraljestvo (ENG/WLS/NIR):** Ravnatelj je odgovoren za usmerjanje poučevanja in učenja, in sicer v skladu s strategijo, določeno v šolskem organu upravljanja. Glede na velikost šole se odločitve, npr. o organiziranju učnih skupin, lahko prenesejo tudi drugim izkušenim učiteljem, pedagoškim vodjem ali vodjem oddelka.

V Italiji oblikujejo oddelke tako, da svet šole najprej pripravi splošna merila, učiteljski zbor pa izdela priporočila. Na teh izhodiščih nato ravnatelj oblikuje skupine učencev. Skladno z načelom svobode poučevanja lahko šole organizirajo pedagoško delo s skupinami učencev iz istega razreda ali različnih razredov. Tudi na Madžarskem ravnatelj sprejema odločitve o oblikovanju oddelkov šole po posvetovanju z učitelji. V Sloveniji so merila za oblikovanje oddelkov in skupin določena z zakonom in drugimi predpisi. Vendar imajo učitelji možnost, da po svoji presoji v zadnjih treh letih obveznega šolanja pri nekaterih učnih urah učence razdelijo v skupine tudi po sposobnostih. Ravnatelj se posvetuje z učitelji in ob upoštevanju predpisov in značilnosti predmeta predlaga načine razvrščanja učencev v oddelke in skupine. Končno odločitev sprejme svet šole, pred tem pa se posvetuje z učiteljskim zborom in svetom staršev.

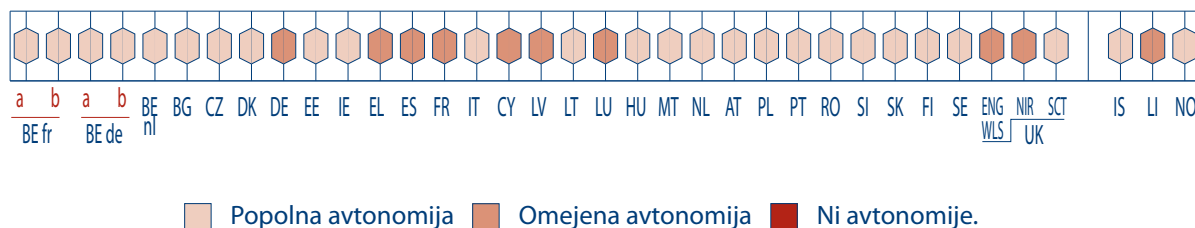
## 2.3. Ocenjevanje učencev

Učitelji imajo široko avtonomijo še na enem pomembnem področju, namreč pri ocenjevanju znanja učencev. V tem poglavju bomo govorili o naslednjih treh vidikih preverjanja znanja: izbiri meril za ocenjevanje učencev (sliki 2.6a in 2.6b), odločanju o tem, kdaj naj učenci ponavljajo razred (sliki 2.7a in 2.7b), in vlogi učiteljev pri pripravi vsebin zaključnih izpitov za spričevalo o pridobitvi izobrazbe (sliki 2.8a in 2.8b).

Za izbiro meril za notranje ocenjevanje učencev so v večini evropskih držav odgovorne šole, v Nemčiji, Španiji, Franciji, Latviji, Luksemburgu, Združenem kraljestvu (v Angliji, Walesu in na Severnem Irskem) in Lihtenštajnu pa je njihova avtonomija pri tem omejena.



**Slika 2.6a: Šolska avtonomija pri merilih za notranje ocenjevanje učencev, ISCED 1 in 2, 2006/07**



Vir: Eurydice.

### Dodatne opombe

**Belgija (BE fr):** V šolskih letih 2006/07 in 2007/08 so imeli šestošolci v primarnih šolah dve možnosti za pridobitev zaključnega spričevala *Certificat d'études de base*: (1) *filière externe* (zunanja pot) – splošno zunanje preverjanje znanja, enotno za vse šole, in *filière interne* (interna pot) – notranje preverjanje znanja, ki ga organizira vsaka šola zase. *Filière externe* bo s šolskim letom 2008/09 obvezna za vse.

**Belgija (BE fr, BE de):** (a) nanaša se na šole, za katere je neposredno odgovorna skupnost, odgovornost pa izvršuje minister; (b) se nanaša na šole v javnem in zasebnem subvencioniranem sektorju. V subvencioniranem sektorju izvršuje odgovornost upravni organ na šoli.

**Danska: Zato da bi v Folkeskole okrepili ocenjevanje učencev, se v šolskem letu 2008/09 vpeljujejo pisni načrti za vse učence na vseh štirih ravneh. Vsebovati morajo podatke o sprotne ocenjevanju pri vseh predmetih in o ravnanju, povezanem s pridobljenimi ocenami. Pripravljeni morajo biti vsaj enkrat na leto in prikazani staršem. Za zdaj za to ni bil vpeljan enoten vzorec.**

**Luksemburg: Vsako leto je treba opraviti ustaljeno število izpitov, ocenjujejo se po lestvici od 0 do 60.**

**Madžarska:** Vlada razvršča šole po skupinah glede na vrsto, lokacijo in socialno-ekonomski izvor učencev. Za vsako skupino šol določi tudi minimalne standarde znanja, ki jih morajo učenci doseči. Od leta 2008 naprej bodo morale nižje sekundarne šole, na katerih učenci ne dosegajo minimalnih standardov v svoji skupini, izdelati načrt za izboljšanje kakovosti pedagoškega dela. Če se znanje učencev naslednje leto ne bo izboljšalo, bo Urad za šolstvo po uradni dolžnosti na področjih, kjer se standardi ne dosegajo, organiziral nadzor.

**Nizozemska:** Vsaka šola, javna ali zasebna, ima svoj pristojni organ oblasti (*bevoegd gezag*); odgovoren je lahko le za eno šolo (kar po domače imenujejo *eenpitters*) ali za več šol (*Ons Middelbaar Onderwijs* v provinci Brabant). Formalno je ta organ odgovoren za vse šolske dejavnosti. Ravnatelji primarnih šol imajo po zakonu nalogo pedagoškega vodenja in vsakodnevnega organiziranja dela. Ravnatelji šol sekundarnega izobraževanja so po zakonu odgovorni za razvoj »pedagoške vizije« šole, skrbijo za konsistentnost temeljnih pedagoških procesov, za motiviranje in usmerjanje osebja ter za upravljanje šolskih financ. Način sodelovanja učiteljev pri odločanju je odvisen od posamezne šole.

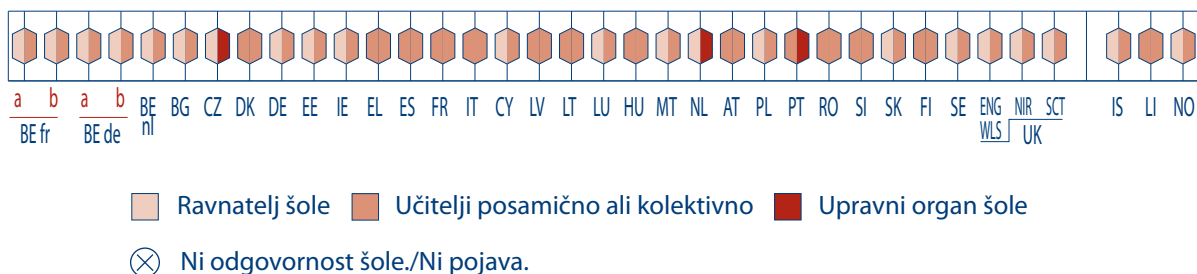
**Združeno kraljestvo (ENG/WLS/NIR):** Za poročila učiteljev o ocenjevanju ob koncu vsake pomembne faze veljajo posebna pravila. Na Severnem Irskem je bila vpeljana nova ocenjevalna ureditev, v kateri so posebnega pomena kvalitativne utemeljitve.

**Lihtenštajn:** Ocenjevalni sistem (z ocenami od 1 do 6) je podrobno razčlenjen v nacionalni zakonodaji. Le ustno ocenjevanje se od šole do šole lahko razlikuje.

V veliki večini evropskih držav učitelji sami ali skupaj s šolskim ravnateljem odločajo o izhodiščih za ocenjevanje znanja učencev. Sodelovanje med učitelji in ravnateljem je pravilo v Belgiji, Bolgariji, Nemčiji, Estoniji, Združenem kraljestvu (na Škotskem), na Malti, Islandiji, Irskem (ISCED 2), Poljskem, Slovaškem, Švedskem in Norveškem. Na Poljskem je za to odgovoren učiteljski zbor, ki mu predseduje ravnatelj. V Belgiji (v francosko in nemško govorečih skupnostih) pri določeni skupini predmetov učence ocenjuje predmetni učitelj. Končni učni uspeh učencev in odločitve o njihovem napredovanju v višji razred ter izdaji spričevala o pridobitvi izobrazbe sprejema oddelčni zbor, katerega član je tudi ravnatelj (oziroma njegov predstavnik). Na Danskem,

v Italiji, Litvi, Avstriji, Sloveniji, Romuniji, na Madžarskem in Finskem so učitelji pri internem ocenjevanju učencev popolnoma avtonomni. Vendar pa morajo biti na primer v Litvi ocene ob koncu šolskega leta v skladu z 10-stopenjsko ocenjevalno lestvico, ki jo predpiše Ministrstvo za šolstvo, finski učitelji pa si pri ocenjevanju pomagajo z navodili iz nacionalnega kurikuluma. Učitelji so pri ocenjevanju avtonomni tudi v Grčiji, Španiji, Franciji, Latviji, Luksemburgu in Lihtenštajnu, vendar morajo v Franciji ocene odobriti tudi višje šolske oblasti, v Grčiji, Španiji, Latviji, Luksemburgu in Lihtenštajnu pa učence ocenjujejo po vnaprejšnjih zunanje določenih merilih. Učiteljevo avtonomijo pri ocenjevanju učencev pogosto omejuje nacionalni sistem ocenjevanja znanja, s katerim so določena splošna pravila. V Estoniji na primer ocenjevanje učencev ureja Ministrstvo za šolstvo in znanost. Po zakonu o osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju se znanje, sposobnosti in izkušnje učencev ocenjujejo po petstopenjski lestvici. Šole lahko med letom uporabljajo tudi drugačen ocenjevalni sistem, vendar morajo biti ocene ob koncu šolskega leta v skladu s predpisano ocenjevalno lestvico. Vedenje in marljivosti učencev se ocenjuje na podlagi splošnih kompetenc, zapisanih v skupnem delu izvedbenega kurikuluma, in po notranjih pravilih šole. Na Malti sprejemajo smernice za ocenjevanje učencev uprave šol.

**Slika 2.6b: Šolski nosilci odločanja o izbiri meril za notranje ocenjevanje učencev, ISCED 1 in 2, 2006/07**



Vir: Eurydice.

### **Dodatne opombe**

**Belgija (BE fr, BE de):** (a) nanaša se na šole, za katere je neposredno odgovorna skupnost, odgovornost pa izvršuje minister; (b) se nanaša na šole v javnem in zasebnem subvencioniranem sektorju. V subvencioniranem sektorju izvršuje odgovornost upravni organ na šoli.

**Češka republika:** Šolski svet kot del internih šolskih pravil odobri tudi pravila za ocenjevanje. Okvir za ocenjevanje učencev (skupaj s petstopenjsko lestvico) je opredeljen v Zakonu o izobraževanju in uredbi o osnovnem šolstvu.

**Luksemburg:** Na ravni ISCED 2 je ravnatelj odgovoren za nadzor poučevanja; posredovati mora pri reševanju problemov, pogosto tudi na prošnjo učiteljev.

**Nizozemska:** Vsaka šola, javna ali zasebna, ima svoj pristojni organ oblasti (*bevoegd gezag*); odgovoren je lahko le za eno šolo (kar po domače imenujejo *eenpitters*) ali za več šol (*Ons Middelbaar Onderwijs* v provinci Brabant). Formalno je ta organ odgovoren za vse šolske dejavnosti. Ravnatelji primarnih šol imajo po zakonu nalogo pedagoškega vodenja in vsakodnevnega organiziranja dela. Ravnatelji šol sekundarnega izobraževanja so po zakonu odgovorni za razvoj »pedagoške vizije« šole, skrbijo za konsistentnost temeljnih pedagoških procesov, za motiviranje in usmerjanje osebja ter za upravljanje šolskih financ. Način sodelovanja učiteljev pri odločanju je odvisen od posamezne šole.

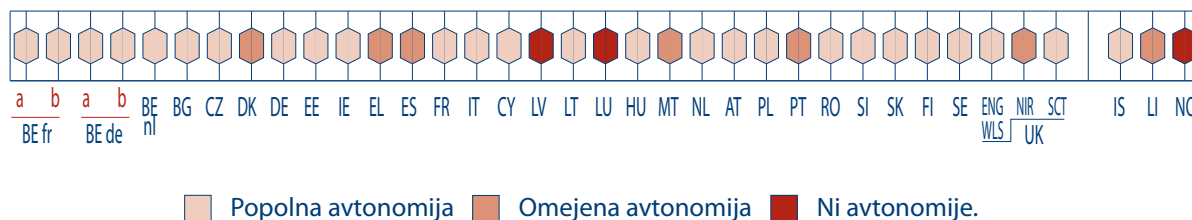
**Združeno kraljestvo (ENG/WLS/NIR):** Ravnatelj je v okviru strategije, določene v šolskem upravnem organu, odgovoren za usmerjanje poučevanja in učenja, tudi za ocenjevanje učencev. Glede na velikost šole lahko natančnejše načrtovanje prepusti izkušenim učiteljem ali vodjem kurikuluma ali vodjem šolskih oddelkov.

V Sloveniji učitelji izbirajo merila za ocenjevanje učencev in pri tem upoštevajo standarde znanja, določene z učnimi načrti. Upoštevati morajo tudi predpise Ministrstva za šolstvo in šport, v katerih so zapisana enotna načela in metode ocenjevanja – učencem morajo biti vnaprej znana in pregledna – ter ocenjevalna lestvica. Ponemokod

so v sistemu določena varovala, kot na primer na Madžarskem, kjer so merila za ocenjevanje učencev določena s Programom upravljanja kakovosti v šolstvu (*School Quality Management Programme, SQMP*), oblike ocenjevanja pa lahko šole same izbirajo. Pri tem morajo nižje sekundarne šole uporabiti tudi rezultate vsesplošnega nacionalnega ocenjevanja kompetenc učencev. Program SQMP sprejme učiteljski zbor, svet šole in združenja staršev dajo mnenja, dokončno pa ga odobri pristojni organ za izobraževanje (zunanji upravni organ oziroma lokalna šolska oblast). Če program SQMP ni v skladu z zakonom ali programom kakovosti lokalnih šolskih oblasti ali ne izpolnjuje pogojev, določenih za vsak program, se lahko tudi zavrne. Na Finskem so merila za ocenjevanje učencev na posamezni stopnji učenja in merila za doseganje učne uspešnosti določena z nacionalnim jedrnim kurikulumom.

Učitelji lahko delajo v skupinah v različnih fazah pedagoškega procesa. V Italiji denimo, učiteljski zbor po Nacionalnem načrtu za izobraževanje začrta splošna merila, ki naj bi jih učitelji upoštevali pri ocenjevanju učencev. Za sprotno ocenjevanje učencev so sicer odgovorni učitelji kot posamezniki. Občasno ocenjevanje na vsake tri ali štiri mesece in zaključno ocenjevanje pa organizira oddelčni zbor učiteljev. Podobno je v Romuniji, kjer merila za interno ocenjevanje učencev določi komisija predmetnih učiteljev, specialistov za določen del programa oziroma predmet.

**Slika 2.7a: Šolska avtonomija in odločanje o ponavljalcih, ISCED 1 in 2, 2006/07**



Vir: Eurydice.

### Dodatne opombe

**Belgija:** V sekundarnem izobraževanju poznajo postopek, po katerem se je mogoče ob koncu šolskega leta pritožiti na odločitev razrednega zbora. V francoski skupnosti imajo tudi pritožbeni svet za presojo odločitev o zadržanju spričevala *Certificat d'études* (spričevalo o osnovnem izobraževanju) ob koncu primarne šole.

**Belgija (BE fr, BE de):** (a) nanaša se na šole, za katere je neposredno odgovorna skupnost, odgovornost pa izvršuje minister; (b) se nanaša na šole v javnem in zasebnem subvencioniranem sektorju. V subvencioniranem sektorju izvršuje odgovornost upravni organ na šoli.

**Ciper:** Na ravni ISCED 1 ni avtonomije. Učenci napredujejo v višji razred avtomatično, razen v izjemnih okoliščinah; v tem primeru je potrebno soglasje ravnatelja in šolskega inšpektorja.

**Latvija:** Po predpisih ministrskega kabineta morajo razred ponavljati tisti učenci, ki imajo nezadostno oceno pri več kot dveh šolskih predmetih.

**Luksemburg:** Primarne šole so na tem področju avtonomne.

**Nizozemska:** Vsaka šola, javna ali zasebna, ima svoj pristojni organ oblasti (*bevoegd gezag*); odgovoren je lahko le za eno šolo (kar po domače imenujejo *eenpitters*) ali za več šol (*Ons Middelbaar Onderwijs* v provinci Brabant). Formalno je ta organ odgovoren za vse šolske dejavnosti. Ravnatelji primarnih šol imajo po zakonu nalogo pedagoškega vodenja in vsakodnevnega organiziranja dela. Ravnatelji šol sekundarnega izobraževanja so po zakonu odgovorni za razvoj »pedagoške vizije« šole, skrbijo za konsistentnost temeljnih pedagoških procesov, za motiviranje in usmerjanje osebja ter za upravljanje šolskih financ. Način sodelovanja učiteljev pri odločanju je odvisen od posamezne šole.

**Slovenija:** Učenci načeloma ne morejo ponavljati prvega in drugega razreda prvega triletja osnovne šole. Le ob slabem učnem uspehu zaradi bolezni ali drugih upravičenih razlogov lahko na posebno prošnjo staršev, učiteljev ali socialne službe ponavljajo razred.

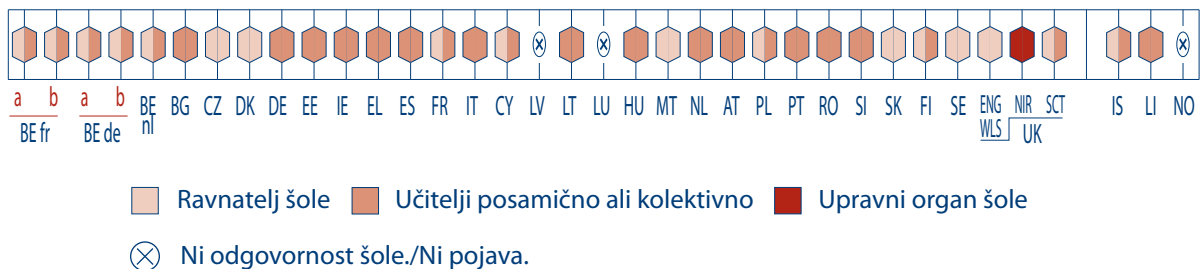
**Združeno kraljestvo:** Starost, pri kateri učenci navadno preidejo iz primarnega v sekundarno izobraževanje, je določena z zakonodajo, v izjemnih okoliščinah pa lahko napredujejo leto pozneje; odločitev je v pristojnosti šole.

**Lihtenštajn:** Na 1. ravni ISCED učenci napredujejo v višji razred avtomatično.

V Latviji, Luksemburgu (ISCED 2), **Lihtenštajnu** (ISCED 1) in na Norveškem o **ponavljalcih** ne odločajo šole. Na Norveškem učenci napredujejo v višji razred praviloma avtomatično v celotnem obdobju obveznega šolanja, v **Lihtenštajnu** pa samo na primarni ravni. V Združenem kraljestvu o tem, kako razdeliti otroke v učne skupine, odloča šola. Pričakuje pa se, da bodo slabši uspeh posameznih učencev izboljšale z diferenciacijo pri pouku in dodatno pomočjo in ne s ponavljanjem. Tako skoraj vsi učenci avtomatično napredujejo v naslednji letnik. V drugih državah imajo šole polna pooblastila za odločanje o ponavljalcih; pogosto odločajo učitelji sami ali v sodelovanju z ravnateljem. Na Češkem, Danskem, Malti, Slovaškem, Švedskem in v Združenem kraljestvu o tem odloča ravnatelj.

Podobno kot v nekaterih državah, kjer pri odločanju prevlada mnenje ravnatelja, na Malti o tem odločajo ravnatelji sami, čeprav se pred tem navadno posvetujejo še s svojim namestnikom in pedagoškim osebjem.

**Slika 2.7b: Šolski nosilci odločanja o ponavljanju razreda, ISCED 1 in 2, 2006/07**



Vir: Eurydice.

### Dodatne opombe

**Belgija (BE fr, BE de):** (a) nanaša se na šole, za katere je neposredno odgovorna skupnost, odgovornost pa izvršuje minister; (b) se nanaša na šole v javnem in zasebnem subvencioniranem sektorju. V subvencioniranem sektorju izvršuje odgovornost upravni organ na šoli.

**Italija:** Odločitev, da učenec ne napreduje v višji razred, sprejme skupina učiteljev, ki je v oddelku poučevala.

**Ciper:** Učenci na 1. ravni ISCED v višji razred napredujejo avtomatično, razen v izjemnih okoliščinah. V tem primeru je potrebno soglasje ravnatelja in šolskega inšpektorja. Na 2. ravni ISCED učenci ne napredujejo avtomatično.

**Luksemburg:** Na 1. ravni ISCED o tem, ali učenci napredujejo v višji razred ali ne, odločajo učitelji. Starši se lahko na odločitev pritožijo inšpektorju.

**Nizozemska:** Vsaka šola, javna ali zasebna, ima svoj pristojni organ oblasti (*bevoegd gezag*); odgovoren je lahko le za eno šolo (kar po domače imenujejo *eenpitters*) ali za več šol (*Ons Middelbaar Onderwijs* v provinci Brabant). Formalno je ta organ odgovoren za vse šolske dejavnosti. Ravnatelji primarnih šol imajo po zakonu nalogo pedagoškega vodenja in vsakodnevnega organiziranja dela. Ravnatelji šol sekundarnega izobraževanja so po zakonu odgovorni za razvoj »pedagoške vizije« šole, skrbijo za konsistentnost temeljnih pedagoških procesov, za motiviranje in usmerjanje osebja ter za upravljanje šolskih financ. Način sodelovanja učiteljev pri odločanju je odvisen od posamezne šole.

**Romunija:** Odločitev mora biti v skladu s šolskimi predpisi in jo sprejme učiteljski zbor.

**Združeno kraljestvo (ENG/WLS/NIR):** Ravnatelj je odgovoren za načrtovanje celotnega šolskega kurikulumu v skladu s splošno politiko organa upravljanja. Za podrobnejše načrtovanje kurikulumu lahko pooblasti drugo osebo in predstojnike oddelkov.

**Lihtenštajn:** Na 1. ravni ISCED učenci napredujejo v višji razred avtomatično.

V nekaterih državah starši lahko nasprotujejo odločitvi šole, po kateri naj bi učenec razred ponavljal. S starši se morajo o ponavljanju razreda posvetovati na Irskem (ISCED 1), v Franciji (ISCED 2) in Luksemburgu (ISCED 1). Na Danskem in v **Lihtenštajnu** (ISCED 1) morajo šole dobiti soglasje staršev. Na Irskem (ISCED 1) smejo otroci ponavljati razred zaradi slabega učnega uspeha samo v izjemnih primerih in po posvetovanju s starši. Čeprav se

morajo šole v Franciji (ISCED 2) o ponavljanju posvetovati s starši, lahko inšpektorji in *recteurs* v vsaki *académie* sprejmejo svojo politiko prehodnosti znotraj šole, sem pa spada tudi odločanje o ponavljalcih. Odločanje šole in avtonomijo učiteljev na 1. ravni ISCED lahko omejujejo različni predpisi. Na primer v Belgiji, Španiji in na Cipru v primarnih šolah s predpisi omejujejo število zaporednih ponavljanj razreda, za učence v Grčiji, Italiji, na Danskem, Poljskem, Portugalskem in na Malti pa ponavljanje razreda dovoljujejo le v izjemnih okoliščinah.

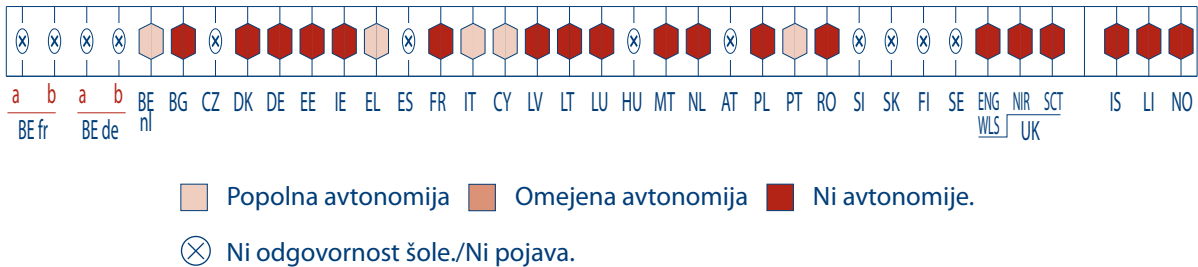
V Češki republiki lahko ravnatelj zahteva, da učenci ponavljajo razred, če imajo ob koncu drugega semestra nezadostne ocene pri obveznih predmetih (to ne velja za vzgojne predmete) ali pri ponovnem opravljanju izpitov niso uspešni. Učenci, ki so v enem od obdobj šolanja že ponavljali razred, pa lahko napredujejo v višji razred ne glede na rezultate. V Estoniji je učiteljski zbor odgovoren za to, da bodisi dovoli učencem napredovati v višji razred ali jim odredi dopolnilni pouk ali pa morajo razred ponavljati. Učence z »nezadostnimi« ali »slabimi« ocenami usmerijo v dopolnilni pouk iz predmetov, pri katerih niso bili uspešni; dopolnilni pouk organizirajo po zaključku šolskega leta. Učenci morajo razred ponavljati, kadar so njihove ocene pri vsaj treh predmetih »nezadostne« ali »slabe«, če tudi po dopolnilnem pouku ne dosežejo zahtevanih rezultatov in če ocenijo, da tudi

individualni učni načrt ali druga oblika pomoči ne bi pomagali. Učiteljski zbor mora upoštevati mnenje pravnega zastopnika obravnavanega učenca in sprejeti premišljeno in jasno utemeljeno odločitev. V primarnem izobraževanju v Španiji je razredni učitelj pristojen za odločitev, ali bo učenec po vsaki stopnji izobraževanja napredoval v naslednji razred. Pri odločanju mora upoštevati: cilje, s predpisi in šolskimi pravili določene za posamezno stopnjo; posebna merila o ocenjevanju in nadaljevanju izobraževanja, ki jih sprejme šola in so vsebovana v njenih razvojnih načrtih; predložena poročila vseh specialnih učiteljev. V nižjem srednjem izobraževanju morajo učenci ponavljati razred, če so negativno ocenjeni pri več kot dveh predmetih (v enem letu ali več letih). V tem primeru morajo ponavljati celo zadnje leto in izpopolniti znanje pri predmetih, pri katerih prejšnje leto niso bili uspešni. Učenci v primarni šoli na Madžarskem ponavljajo razred v prvih treh letih šolanja samo, če so bili toliko odsotni, da si niso mogli pridobiti dovolj znanja in spretnosti za napredovanje v višji razred, ali to zahtevajo starši (v prvih štirih letih šolanja). V obeh primerih o tem odloči šolski ravnatelj. Na 2. ravni ISCED o ponavljanju razreda odločajo učitelji in pri tem upoštevajo ocene, ki so jih dali učencem sami, in ocene, ki so jih ti dosegli ob zaključku šolskega leta. V Franciji o ponavljanju ali napredovanju učencev v *collège* (2. stopnja ISCED) odloča razredni učiteljski zbor, ki ga sestavljajo učitelji in šolski ravnatelj. Starši se lahko na odločitev pritožijo posebni komisiji, ki zaseda ob koncu šolskega leta.

V Sloveniji lahko učenci ponavljajo razred, če tako odloči učiteljski zbor šole. Zbor odloča na podlagi razrednikovega formalnega in pisno utemeljenega predloga.

Vloga šol in učiteljev pri **načrtovanju vsebine pisnih izpitov**, ki jih morajo učenci opraviti za pridobitev spričevala o izobrazbi, je precej drugačna. Ob koncu primarne šole (ISCED 1) (op.p.: po prvih šestih letih obveznega izobraževanja) take izpite zahtevajo le redke evropske države. V državah, kjer imajo izpite po končani 2. ravni ISCED, pa se ti le redko načrtujejo v šolah. Vendar pa šole sodelujejo pri njihovi pripravi; to nalogo avtonomno opravljajo v Grčiji, Italiji in na Cipru.

**Slika 2.8a: Šolska avtonomija pri pripravi vsebine izpitov za pridobitev spričevala o izobrazbi, ISCED 2, 2006/07**



Vir: Eurydice.

### Dodatne opombe

**Belgija (BE fr, BE de):** (a) nanaša se na šole, za katere je neposredno odgovorna skupnost, odgovornost pa izvršuje minister; (b) se nanaša na šole v javnem in zasebnem subvencioniranem sektorju. V subvencioniranem sektorju izvršuje odgovornost upravni organ na šoli.

**Estonija:** Ob koncu obveznega šolanja (1. in 2. ravni ISCED) učenci 9. razreda opravljajo zaključne izpite. Izpitne naloge se pripravijo eksterno na državni ravni. Ocenjujejo jih izpitne komisije na šolah, pri tem morajo uporabljati nacionalne ocenjevalne lestvice, določene za vsak predmet posebej. Spričevala izdajajo učencem šole same.

**Italija:** Vrste izpitov in smernice za pripravo vsebine posameznega izpita se določajo na nacionalni ravni. Izpitne vsebine po predmetih nato konkretnizirajo izpitni odbori. Od leta 2007/08 naprej nacionalni izpit, s katerim se končuje prvo obdobje izobraževanja, vsebuje pisni test iz italijanščine in matematike, z njim pa naj bi preverili učni uspeh učencev in ga postopoma približali nacionalnemu standardu. Ta test se opravlja poleg izpitov, ki jih pripravljajo učitelji (pisni testi iz italijanščine, dveh uradnih jezikov EU, matematike, naravoslovja in tehnologije ter večdisciplinarni ustni izpit).

**Ciper:** Vrste izpitov in merila za pripravo vsebine vsakega od njih so nacionalno določeni. Natančno vsebino potem pripravi izpitni odbor.

**Nizozemska:** Vsaka šola, javna ali zasebna, ima svoj pristojni organ oblasti (*bevoegd gezag*); odgovoren je lahko le za eno šolo (kar po domače imenujejo *eenpitters*) ali za več šol (*Ons Middelbaar Onderwijs* v provinci Brabant). Formalno je ta organ odgovoren za vse šolske dejavnosti. Ravnatelji primarnih šol imajo po zakonu nalogo pedagoškega vodenja in vsakodnevnega organiziranja dela. Ravnatelji šol sekundarnega izobraževanja so po zakonu odgovorni za razvoj »pedagoške vizije« šole, skrbijo za konsistentnost temeljnih pedagoških procesov, za motiviranje in usmerjanje osebja ter za upravljanje šolskih financ. Način sodelovanja učiteljev pri odločanju je odvisen od posamezne šole.

**Portugalska:** Pri portugalščini in matematiki nimajo šole nobenega vpliva na vsebino izpitov za pridobitev spričevala o izobrazbi. Pri drugih predmetih imajo več avtonomije.

**Slovenija:** Ob koncu obveznega izobraževanja morajo vsi učenci opravljati zunanje preizkuse znanja; pripravijo jih zunanje institucije. Rezultati se sicer upoštevajo v zaključnem spričevalu, vendar pa ne vplivajo več na pridobitev spričevala o zaključku osnovne šole.

**Slovaška:** Ob koncu nižjega sekundarnega izobraževanja se poskusno izvajajo nacionalni preizkusi znanja iz matematike in maternega jezika (MONITOR). Uspeh pri teh preizkusih se lahko upošteva pri nadaljnjem izobraževanju učencev oziroma pri vpisu v srednjo šolo.

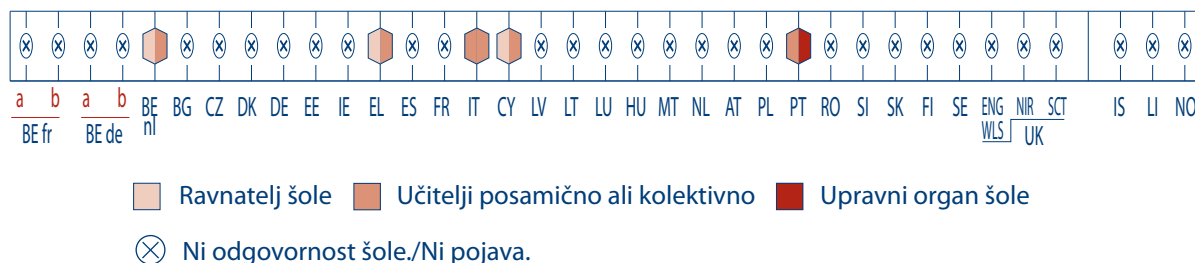
**Združeno kraljestvo (ENG/WLS/NIR):** Izpiti lahko vsebujejo snov, ki jo po pravilih organa za podeljevanje spričeval pripravijo učitelji, ali jo pripravijo učitelji sami in jo ta organ odobri.

**Islandija:** Učenci se lahko ob koncu obveznega izobraževanja odločijo za opravljanje nacionalnega preverjanja znanja iz predmetov: islandščina, matematika, angleščina in danščina (norveščina in švedščina), naravoslovje in družboslovje. Nacionalno preverjanje znanja načrtuje, organizira in ocenjuje Pedagoški inštitut za preverjanje znanja. Učenci dobijo spričevalo, v katerega so vpisane izpitne ocene in zaključne ocene iz vseh drugih predmetov zadnjega razreda. Osnovnošolski učitelji pripravljajo vsebino pisnih nalog za zaključevanje šolskih ocen, z vsebino šestih nacionalnih preizkusov znanja pa se ne ukvarjajo.

**Lihtenštajn:** Učenci na 2. ravni ISCED opravljajo »prestopne in sprejemne izpite« (imenovane *Übertritts- und Aufnahmeprüfungen*).

V državah, označenih na sliki, učitelji sodelujejo pri pripravi pisnih izpitnih nalog za pridobitev spričevala o izobrazbi. Naloge pripravljajo sami (kot v Italiji) ali skupaj z ravnateljem šole (kot v Grčiji in na Cipru). V Italiji imajo od leta 2007/08 naprej nacionalni izpit, s katerim se končuje prvo obdobje izobraževanja; vsebuje pisni test z nalogami izbirnega tipa in esejskimi vprašanji iz italijanščine in matematike; z njim naj bi preverili učni uspeh učencev in ga postopoma približali nacionalnemu standardu. Ta test se opravlja poleg izpitov, ki jih pripravljajo učitelji (pisni testi iz italijanščine, dveh uradnih jezikov EU, matematike, naravoslovja in tehnologije ter večdisciplinarni ustni izpit).

**Slika 2.8b: Sodelovanje šolskih nosilcev odločanja pri pripravi vsebine izpitov za pridobitev spričevala o izobrazbi, ISCED 2, 2006/07**



Vir: Eurydice.

### **Dodatne opombe**

**Belgija (BE fr, BE de):** (a) nanaša se na šole, za katere je neposredno odgovorna skupnost, odgovornost pa izvršuje minister; (b) se nanaša na šole v javnem in zasebnem subvencioniranem sektorju. V subvencioniranem sektorju izvršuje odgovornost upravni organ na šoli.

**Nizozemska:** Vsaka šola, javna ali zasebna, ima svoj pristojni organ oblasti (*bevoegd gezag*); odgovoren je lahko le za eno šolo (kar po domače imenujejo *eenpitters*) ali za več šol (*Ons Middelbaar Onderwijs* v provinci Brabant). Formalno je ta organ odgovoren za vse šolske dejavnosti. Ravnatelji primarnih šol imajo po zakonu nalogo pedagoškega vodenja in vsakodnevnega organiziranja dela. Ravnatelji šol sekundarnega izobraževanja so po zakonu odgovorni za razvoj »pedagoške vizije« šole, skrbijo za konsistentnost temeljnih pedagoških procesov, za motiviranje in usmerjanje osebja ter za upravljanje šolskih financ. Način sodelovanja učiteljev pri odločanju je odvisen od posamezne šole.

**Združeno kraljestvo (ENG/WLS/NIR):** Ravnatelj je odgovoren za načrtovanje celotnega šolskega kurikula v skladu s splošno politiko organa upravljanja. Za podrobnejše načrtovanje kurikula lahko pooblasti drugo osebje in predstojnike oddelkov.

\*

\*

\*

Kot kažejo podatki v tem poglavju, so sistemi izobraževanja utemeljeni na med seboj soodvisnih predpostavkah in namenih, ki jih je mogoče uresničevati na najrazličnejše načine.

Šole in učitelji očitno ne morejo odločati oziroma nimajo večje avtonomije na tistih področjih, ki zagotavljajo enotnost sistema vzgoje in izobraževanja. Pri tem imamo v mislih minimalni obvezni kurikulum (vsebinsko ali ciljno naravnani) ter preizkuse znanja, ki vplivajo na učenčev uspeh v zaključnih spričevalih za pridobitev izobrazbe (kjer take preizkuse imajo). Za zagotavljanje enakih možnosti učencev v izobraževanju so ta področja zelo pomembna.

Nasprotno pa je avtonomija šol in učiteljev (večinoma s sodelovanjem ravnateljev) večja pri vsakodnevnem pedagoškem delu. Pri odločanju o vključitvi izbirnih predmetov v kurikulum in o ponavljalcih je njihove samostojnosti manj, več svobode pa imajo pri uporabi metod poučevanja, izbiri ustreznih učbenikov ter pri oblikovanju oddelkov in učnih skupin.





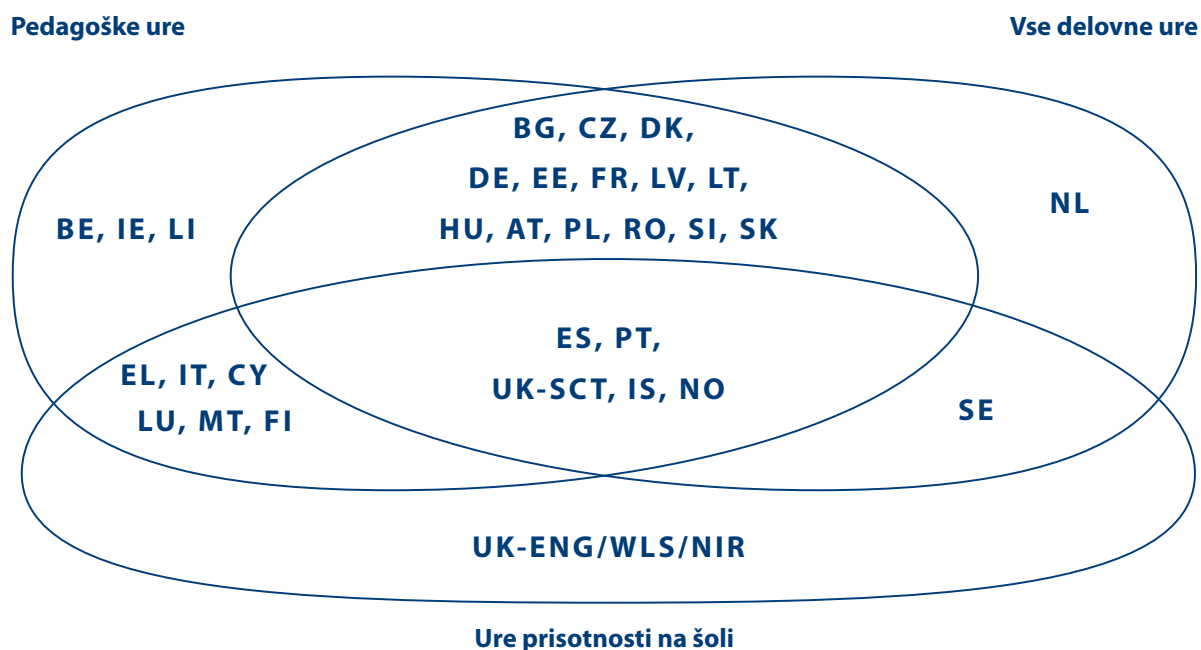
### 3. POGLAVJE: DELOVNI ČAS IN POKLICNE DOLŽNOSTI

#### 3.1. Definicije delovnega časa v pogodbah o zaposlitvi

V večini držav je **delovni čas** opredeljen kot čas, namenjen dvema poglavitnima dejavnostma: poučevanju na eni strani ter pripravi učnih ur in ocenjevanju na drugi. V mnogih državah so tem nalogam dodane še druge.

**Skupni delovni čas pomeni tedensko število ur, kot je določeno s kolektivno pogodbo ali opredeljeno kako drugače. Takšno pojmovanje delovnega časa je uveljavljeno v več kot polovici obravnavanih držav (glej sliko 3.1).**

Slika 3.1: Uradne definicije delovnega časa učiteljev, ISCED 1 in 2, 2006/07



Vir: Eurydice.

#### Dodatne opombe

**Belgija (BE fr, BE de):** Za osnovne šole je opredeljeno tudi največje število ur zahtevane prisotnosti v šoli (skupaj s pedagoškimi urami).

**Danska:** Čas učiteljeve prisotnosti v šoli ni naveden, ker je prikazan samo v dnevih (med šolskim letom).

**Estonija:** Čas učiteljeve prisotnosti v šoli ni naveden, ker ga poljubno določajo posamezne šole.

**Francija:** Status učiteljev določa zakon iz leta 1950; njihove delovne obveznosti opredeljuje kot število pedagoških ur na leto. Od leta 1980 so večkrat poskušali spremeniti in dopolniti te dolžnosti. Pochardovo poročilo iz leta 2007 predlaga, da bi bili učitelji v šoli še nekaj dodatnih ur – za posvetovanja, sodelovanje pri inovativnih pedagoških dejavnostih, varovanje razreda ali nadomeščanje sodelavcev. Poročilo zagovarja opredeljevanje delovnega časa učiteljev s številom delovnih ur na leto.

**Italija:** Število vseh delovnih ur se ne predpisuje, ker je delovni čas opredeljen le kot število delovnih dni (v šolskem letu) in dejavnosti, ki jih morajo učitelji izpeljati.

**Luksemburg:** Velja samo za učitelje, ki so javni uslužbenci. Za učitelje, ki so zaposleni za določen čas (*chargés d'éducation*), so ure prisotnosti poleg poučevanja posebej določene.

**Madžarska:** Po uveljavitvi dopolnjene zakonodaje septembra 2006 ure prisotnosti v šoli določa delodajalec, vendar ne kot čiste delovne ure. Dopolnitve naštevajo naloge, ki naj jih učitelj opravi v šoli, in tiste, ki jih lahko naredi zunaj nje.

### **Pojasnilo**

Vsi podatki se nanašajo na delovna razmerja za polni delovni čas. Učitelji, ki še niso usposobljeni ali so začetniki v poklicu in imajo posebne urnike, tu niso upoštevani.

**Uradne definicije** se nanašajo na opredelitve delovnega časa učiteljev v pogodbah o zaposlitvi, opisih delovnih obveznosti ali v drugih uradnih dokumentih. Te opredelitve določajo osrednje oblasti, ponekod tudi regionalne, če pomenijo najvišjo oblast v izobraževanju.

**Število pedagoških ur opredeljuje čas, v katerem učitelj dela s skupinami učencev. V nekaterih državah pogodbe opredeljujejo delovni čas samo na ta način. Merjen je lahko tedensko ali letno.**

**Število ur prisotnosti na šoli opredeljuje čas, ko je učitelj na voljo za opravljanje nalog v šoli ali na drugem mestu, ki ga določi ravnatelj. Ponekod se to nanaša na čas, ki presega število ur, namenjenih poučevanju, drugod pa na vse ure prisotnosti, pri čemer so zajete tudi pedagoške ure. Merjen je lahko tedensko ali letno.**

**Vse delovne ure so ure, namenjene poučevanju, prisotnosti na šoli ter pripravam ki se ne izvajajo nujno v šoli, in ocenjevanju. Število ur se lahko določi kot čas, namenjen posameznim dejavnostim ali kot celotni delovni čas. Lahko je merjen tedensko ali letno.**

---

V trinajstih državah opredeljujejo tudi natančno število **ur učiteljeve prisotnosti na šoli** za dejavnosti, kot so sestankovanje ali upravne dolžnosti. Večina teh držav opredeljuje tudi pedagoške ure in skupni delovni čas. Navedeno velja tako za primarno kot sekundarno izobraževanje.

Delovni čas učiteljev v pogodbah o zaposlitvi je samo z urami pouka opredeljen le v treh evropskih državah (v Belgiji, **Lihtenštajnu in na Irskem**). V Grčiji, Italiji, na Cipru, v Luksemburgu, na Malti in Finskem delovni čas sestavljajo ure pouka in ure prisotnosti na šoli. Veliko držav v pogodbah navaja število vseh delovnih ur. To obsega vse delovne obveznosti učiteljev, ki presegajo zgolj določeno število pedagoških ur.

V treh državah, na Nizozemskem, Švedskem in v Združenem kraljestvu (Angliji, Walesu in na Severnem Irskem), število pedagoških ur, ki naj bi jih učitelji izvedli, ni centralno predpisano. Na Nizozemskem je z zakonodajo določen samo skupni delovni čas. Na Švedskem je določen skupni delovni čas v urah na leto, skupaj s časom prisotnosti na šoli. Vendar je treba dodati, da v nekaterih švedskih šolah ob novi opredelitvi delovnega časa še vedno uporabljajo tudi prejšnje izračune za določanje števila pedagoških ur. V Združenem kraljestvu (Angliji, Walesu in na Severnem Irskem) uredbe določajo samo čas, v katerem morajo biti učitelji na voljo za naloge v šoli ali, če tako določi ravnatelj šole, zunaj nje. Med te naloge spadajo poučevanje, načrtovanje, priprave in ocenjevanje (PPO), druge dejavnosti, povezane s počutjem in napredovanjem učencev, stalni strokovni razvoj, sestanki s starši ter upravljavske naloge. Največja obremenitev ni določena, v Angliji in Walesu pa imajo pravila za uravnoteženje poučevanja na eni strani ter načrtovanja, priprav in ocenjevanja na drugi.

### **3.2. Obveznosti učiteljev, opredeljene v zakonodaji ali drugih dokumentih**

Učitelji so lahko poleg poučevanja, priprav in ocenjevanja pogodbeno zavezani za opravljanje drugih nalog. Te lahko različno vplivajo na njihovo delovno obremenitev. V tem podpoglavju obravnavamo predvsem tiste, ki dejansko zahtevajo dodaten čas. Slika 3.2 prikazuje vrsto delovnih nalog, ki jih lahko od učiteljev zahteva zakonodaja ali drugi uradni dokumenti. Omeniti pa moramo, da so lahko dejanske okoliščine zelo različne. V nekaterih državah se naloge, ki bi jih učitelji po uradnih predpisih morali opravljati, v resnici izvajajo samo prostovoljno. Spet drugod učitelji prevzemajo naloge, ki jih uradni dokumenti ne določajo.

**Slika 3.2: Posebne naloge učiteljev, zahtevane z zakonodajo ali drugimi uradnimi dokumenti in opredeljene v pogodbah o zaposlitvi, ISCED 1 in 2, 2006/07**

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Varstvo po pouku	○	○	○		●			○	○	●		●			○	●	●
Nadomeščanje odsotnih sodelavcev	○	●	○	○	●	●		○	○	●	●	○	○	●	○	○	○
Mentorstvo prihodnjim učiteljem in učiteljem začetnikom	●	●	●			●		○	○	●	●	●	●	●	○	○	●
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO	
Varstvo po pouku	●		○	○	●		○		●		○	●		●			
Nadomeščanje odsotnih sodelavcev		●	○	●	●	●	○	●	●		○	●	●	●	●	○	
Mentorstvo prihodnjim učiteljem in učiteljem začetnikom	●	●	○	●	●	●	○	●	●		○	●	●	●	●	○	

● Zahtevano ○ Premenljivo glede na institucijo

Vir: Eurydice.

### **Dodatne opombe**

**Belgija:** Za prihodnje učitelje je v francosko in nemško govoreči skupnosti mogoča centralno določena nagrada. V flamski skupnosti je plačilo teh nagrad v pristojnosti šol; plačajo se iz sredstev, prejetih za mentorstvo.

**Belgija (BE de, BE nl):** Poleg splošnih pravil za delo učiteljev v posamezni skupnosti njihove naloge in posebne obveznosti določi šola. Opredeljene so predvsem v treh dokumentih: v pogodbi o zaposlitvi, delovni uredbi in v opisu delovnega mesta. Denarnih spodbud ali dodatnih plačil za učitelje skorajda ni.

**Francija:** Položaja na 1. in 2. ravni ISCED se med seboj zelo razlikujeta. Na 1. ravni ISCED odloča ravnatelj; zahteva lahko, da učitelji prevzamejo obveznosti, kot so varovanje razredov, nadomeščanja sodelavcev ali mentorstvo mlajšim sodelavcem. Na 2. ravni ISCED so te naloge pogosto prostovoljne. Potekajo pogajanja, da bi zanje zagotovili bolj urejeno formalno oporo.

**Ciper:** Učitelji morajo nadomeščati odsotne sodelavce največ sedem ur.

**Latvija:** Navedene dolžnosti učiteljev so lahko po samostojni odločitvi šole stvar pogodbenih razmerij. Določene so v Poklicnem standardu za učitelje; ta je v postopku odobritve. Ministrstvo za šolstvo in znanost je kot del širše reforme, ki bo umestila učiteljske plače v poenoten sistem plač v javnem sektorju – odobren naj bi bil do februarja 2010 – pripravilo enoten opis delovnega mesta učitelja. Načrtujejo tudi, da bodo omenjene dolžnosti v modelu razvoja poklicne poti učiteljev med merili za opredelitev učiteljskega poklica. Tudi to je del omenjene reforme. Merila so bila že pripravljena in januarja 2008 objavljena.

**Luksemburg:** V primarnih šolah je obvezno varovanje učencev po pouku ter pomoč prihodnjim učiteljem in učiteljem začetnikom. V nižjih sekundarnih šolah nadomeščanje odstotnih sodelavcev ter pomoč prihodnjim učiteljem in učiteljem začetnikom niso obvezne naloge. So pa mogoče med časom, ko mora biti učitelj na šoli; v tem primeru so plačane.

**Avstrija:** V *allgemein bildende höhere Schulen* mentorji za splošne predmete učitelje začetnike uvajajo v pedagoško prakso; ob koncu leta pripravijo oceno njihovega dela in jo sporočijo ravnatelju. Mentorstvo se učiteljem plača skladno z Zakonom o plačah (*Gehaltsgesetz*).

**Slovenija:** Varstvo učencev po pouku ne spada med dodatne obveznosti učiteljev. Temu je namenjeno posebno delovno mesto, ki ga zasedajo tako imenovani »učitelji podaljšanega bivanja«. Zakon zapoveduje, da morajo osnovne šole zagotoviti dodatni pouk in varstvo učencev po pouku (podaljšano bivanje od 1. do 6. razreda). Mentorjem prihodnjih učiteljev in učiteljev začetnikov se zmanjša število zahtevanih pedagoških ur. Hkrati pridobivajo točke za napredovanje, te pa posledično vodijo k višji plači.

**Finska:** Za varstvo in pomoč učencem po pouku ter za nadomeščanje odsotnih sodelavcev učitelji prejmejo plačilo za nadurno delo, kot je predpisano s kolektivno pogodbo.

Najbolj običajne dodatne naloge učiteljev so prav **nadomeščanje odsotnih sodelavcev** in **pomoč prihodnjim in novim učiteljem**.

**Nadomeščanje odsotnih sodelavcev** zahteva polovica držav in navadno spada med redne naloge učiteljev. V Češki republiki se nadomeščanje odsotnega sodelavca pojmuje celo kot neposredna pedagoška dejavnost (saj lahko ravnatelj zahteva do 4 učne ure nadomeščanja, s soglasjem učitelja pa tudi več).

Ponekod je število ur, ki so namenjene tej nalogi, strogo določeno. Na primer v Združenem kraljestvu (v Angliji in Walesu) je v Dokumentu o plačah in delovnih razmerah šolskih učiteljev navedeno, da se v posameznem šolskem letu od nobenega učitelja ne zahteva več kot 38 ur nadomeščanja odsotnih sodelavcev. Ta omejitev upošteva nacionalni sporazum o reformi delovnih obveznosti iz leta 2003 in je bil uveljavljen septembra 2004.

Te obveznosti so dodatno plačane le na Češkem, v Italiji, Latviji, na Poljskem, Finskem, Norveškem in na Islandiji.

V **Italiji** učitelji prejmejo za nadomeščanje odsotnih sodelavcev plačilo samo takrat, ko s tem presežejo čas, določen v pogodbi o zaposlitvi.

Na **Poljskem** se plačilo za ure nadomeščanja izračuna glede na plačilni razred, v katerega je učitelj umeščen, upošteva pa se dodatek za posebne delovne razmere (na primer za delo v težkih ali zelo zahtevnih razmerah).

Na **Finskem** učitelji za nadomeščanje odsotnih sodelavcev prejmejo običajno plačilo za nadurno delo, predvideno s kolektivno pogodbo.

**Pomoč prihodnjim učiteljem in učiteljem začetnikom je zelo razširjena in se od učiteljev zahteva v več kot polovici držav. Nekatere določajo, da morajo to nalogo opravljati izkušeni učitelji. Tako je na Cipru, kjer so lahko mentorji pripravnikom le učitelji, ki opravljajo svoj poklic več kot pet let. Mentorstvo učiteljem začetnikom in študentom je v Litvi privlačno za tiste učitelje, ki želijo napredovati.**

V nekaterih drugih državah ali regijah se položaj po posameznih nalogah razlikuje.

V **Belgiji** je mentorstvo prihodnjim učiteljem natančno določeno v uradnih dokumentih, pomoč učiteljem začetnikom pa je odvisna od posamezne institucije.

Za mentorstvo prejmejo učitelji dodatno plačilo samo v Avstriji, Sloveniji in na Finskem. Vendar se lahko šolska upravna telesa v Združenem kraljestvu (Angliji in Walesu) odločijo, da učitelja, ki prevzame mentorske naloge (*initial teacher training*, ITT), nagradijo. To ne velja za učitelje, ki so uvrščeni na ločeno plačilno lestvico »posebno usposobljenih učiteljev« (*advanced skills teachers*, AST); zanje je ta naloga poklicna dolžnost.

Zdi se, da je **varstvo po pouku** izmed nalog, navedenih na sliki 3.2, najmanj razširjeno. Učitelje zavezuje le v približno tretjini držav. Položaj pa se med državami razlikuje, saj je lahko naloga v pogodbah opredeljena kot obvezna ali kot izbirna (kot na primer v belgijski francoski skupnosti).

Razen v treh državah, v Belgiji (v flamski skupnosti), na Finskem in Islandiji, ta dejavnost učiteljem večinoma ne prinaša dodatnega plačila.

V desetih državah (Belgiji, Estoniji, na Irskem, v Latviji, Litvi, Romuniji, na Nizozemskem, Švedskem, Norveškem in v Lihtenštajnu) so velike razlike v tem, kako v šolah ali pogodbah opredeljujejo posebne dejavnosti učiteljev.

Na **Nizozemskem** so vse dejavnosti, označene na sliki, predmet kolektivnih delovnih pogodb med odgovornimi oblastmi in učitelji ali dogovorov na posamezni šoli.

Na Švedskem in Norveškem na delovne razmere učiteljev vpliva decentralizacija.

Na **Švedskem** od leta 1991 naprej šolskega razvojnega dela ne urejajo več centralno, temveč povsem na lokalni ravni in skladno z lokalnimi okoliščinami in razmerami.

**Za Norveško je značilen soobstoj centralnih in lokalnih okvirov za pogodbe o zaposlitvi. Šole lahko od jeseni 2007 uporabljajo lastne pogodbe o zaposlitvi; te so lahko enake centralnim ali se od njih razlikujejo. Lahko so začrtane za posamezne šole ali skupne za vse šole v določeni občini. Šole lahko opredelijo posamezne naloge. Do leta 2010 naj bi imele lokalne pogodbene sporazume vse šole.**

### 3.3. Položaj skupinskega dela

V mnogih državah se od učiteljev pričakuje skupinsko delo, definirano kot sodelovanje učiteljev pri izvedbi nekaterih nalog. To so npr. razčlenjevanje šolskega načrta in kurikulumu, izvajanje medpredmetnih dejavnosti, sodelovanje pri notranji evalvaciji in ocenjevanju učencev. Pri teh nalogah lahko sodeluje tudi drugo učno osebje.

Podatki, označeni na sliki 3.3, kažejo, da skupinsko delo v večini držav ni le vključeno med naloge učiteljev, ampak so tudi dejavnosti, ki jih obsega, relativno enotne tako v državah kot med njimi.

**Slika 3.3: Vpeljevanje skupinskega dela med učiteljeve naloge, ISCED 1 in 2, 2006/07**

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Skupinsko delo pri načrtovanju razvoja šole	○	●	○	●		○	●	○	●	●	●	●	●		○	○	●
Skupinsko delo pri načrtovanju izvedbenega kurikulumu šole	○	●	○	●	●	●		○	●	●	●	●	●	○	○	○	●
Skupinsko delo pri medpredmetnem načrtovanju	○	●	○	●	●	●		○	○	●	●	●	●	●	○	○	●
Skupinsko delo pri samoevalvaciji šol		●	○		●	●		○	●	●	●	●	●	○	○	○	●
Skupinsko delo pri ocenjevanju učencev	●	●	●			●	●	○	○	●	●	●	●	●	○	●	●
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO	
Skupinsko delo pri načrtovanju razvoja šole	●	●	○	●	●	●	○	●	○	●	○	●	○	●	○	●	
Skupinsko delo pri načrtovanju izvedbenega kurikulumu šole			○	●	●	●	○	●	●	●	○	●	○		○	●	
Skupinsko delo pri medpredmetnem načrtovanju		●	○	●	●	●	○	●	●	●	○	●	●		○	●	
Skupinsko delo pri samoevalvaciji šol		●	○	○	●	●	○	●	●	●	○	●	○		○	●	
Skupinsko delo pri ocenjevanju učencev			○	●	●	●	○	●	●	●	○	●			○	●	

● Zahtevano ○ Premisljivo glede na institucijo

Vir: Eurydice.

### **Dodatne opombe**

**Belgija:** Večina šol določene dneve v tednu, mesecu ali semestru namenja delovnim sestankom učiteljev. Za organiziranje sestankov so pristojne šole, razen na ravni ISCED 1 v francosko in nemško govoreči skupnosti, kjer je delovni čas učiteljev določen s predpisi.

**Francija:** Skupinsko delo se priporoča, vendar ga šole organizirajo zelo različno.

**Italija:** Skupinsko delo je od leta 1974 zakonsko določeno.

**Latvija:** Zakonodaja ne vsebuje nikakršnih določb o skupinskem delu, pogodbe o zaposlitvi pa se lahko od šole do šole razlikujejo.

**Slovaška:** Učitelji lahko skupinsko sodelujejo pri samoevalvaciji šol, a jih večinoma nadzirajo zunanje oblasti. Organizacijske oblike, ki zagotavljajo šolsko avtonomijo, so še zmeraj redke.

**Finska:** Poleg poučevanja in drugih tedenskih nalog, ki jih predpisuje kolektivna pogodba, se od vseh učiteljev pričakuje, da bodo 3 ure na teden sodelovali pri načrtovanju poučevanja, razpravah v predmetnih in tematskih skupinah in pri drugih nalogah, ki so povezane z načrtovanjem poučevanja in z delovanjem šole.

**Islandija:** Ni posebnih zakonodajnih predpisov, ki bi spodbujali skupinsko delo. V skladu s pogodbo o plači se pričakuje, da učitelji vsak teden opravijo 4,14 ure skupinskega dela pri načrtovanju razvoja šole, načrtovanju izvedbenega kurikulumuma šole, medpredmetnem načrtovanju, pri samoevalvaciji šole in drugem. Ravnatelj tedensko razporeja naloge.

---

Večina držav spodbuja skupinsko delo z zakonodajo in smernicami. Med novjšimi nacionalnimi reformami in novimi nalogami učiteljem, si je skupinsko delo pridobilo poseben pomen v uradnih dokumentih v Češki republiki, Avstriji, Sloveniji in Združenem kraljestvu (na Škotskem).

V **Češki republiki** ob upoštevanju nedavnih kurikularnih sprememb vsi uradni dokumenti poudarjajo pomembnost skupinskega dela pri pripravi šolskih izobraževalnih programov (načrtovanju izvedbenega kurikulumuma šole, medpredmetnem načrtovanju).

V **Avstriji** si je skupinsko delo pri pripravi izvedbenega kurikulumuma šole in medpredmetnem načrtovanju pridobilo veljavo, saj omogoča razvoj avtonomnih šolskih kurikulumov.

Čeprav se je v **Sloveniji** v preteklosti skupinsko delo nanašalo samo na nekatere sestavne dele kurikulumuma (na primer na načrtovanje in organizacijo kulturnih, naravoslovnih in športnih dni), mu sedanjí osnovnošolski program posveča veliko večjo pozornost. Kaže, da bo v devetletni osnovni šoli več medpredmetno povezanega pouka, zato bo potrebnega več skupinskega dela.

V **Združenem kraljestvu (na Škotskem)** zdaj razvijajo nov pristop h kurikulumu, učenju in poučevanju s pobudo, imenovano Kurikulum za odličnost. Eno izmed njenih najpomembnejših načel je raziskovanje kurikularnih povezav, povezovanje predmetnih področij in dejavno iskanje glavnih področij sodelovanja v šoli.

Čeprav se v večini držav učitelji nagibajo k temu, da bi obdržali odgovornost za ocenjevanje svojih razredov, se zdi, da je tudi skupinsko delo (določeno v uradnih dokumentih ali ne) pri ocenjevanju učencev običajna in dopolnilna praksa v več kot polovici obravnavanih držav. Na Malti je bilo takšno delo do sedaj značilno samo pri ustnih izpiti iz tujega jezika.

V mnogih državah so s predpisi ali uradnimi navodili določena pravila za skupinsko delo. Značilno je, da ta pravila zanj ne določajo niti števila ur niti ur, ko morajo biti zaradi njega v šoli.

V **Belgiji** (nemško govoreči skupnosti) je z odredbo iz leta 1999 določeno, da morajo učitelji na ravni ISCED 1 na šoli opraviti največ 26 ur na teden. Če odštejemo, koliko časa dejansko učijo (24 učnih ur po 50 minut), ostane 6 ur na teden za različne druge naloge, tudi skupinsko delo.

V **Litvi** pogodbe o zaposlitvi ur, ki naj bi jih učitelji namenili skupinskemu delu, ne določajo podrobneje. Vendar pa zakonodaja določa, da sta vsem učiteljem dodeljeni dve uri za nalogo, ki lahko vključuje skupinsko delo.

Na **Poljskem** se vse naloge učiteljev, tudi skupinsko delo, opravijo v predpisanih 40 delovnih urah.

V **Sloveniji** imajo nekatere šole notranja pravila in predpise, s katerimi je določeno, katere naloge naj učitelji opravijo v 40 delovnih urah na teden, druge šole pa takšnih predpisov nimajo.

Kot so poudarile nekatere države, skupinsko delo poleg nalog, označenih na sliki 3.3, poteka še na drugih področjih ali pri posebnih projektih. Tako je na primer na Malti, kjer nekaj šol sodeluje v »projektu sinergije« (namenjen je predvsem umetnosti, na dramski, glasbeni in športni vzgoji). V Sloveniji je skupinsko delo nadvse pomembno tudi pri integraciji učencev s posebnimi potrebami. V Avstriji je močno uveljavljeno skupinsko delo pri samoevalvaciji šol, in sicer v skladu s pobudo, imenovano »Kakovost v šolah«, ki se je začela leta 1999.





## 4. POGLAVJE: STALNI STROKOVNI RAZVOJ – ZAHTEVE IN PRILOŽNOSTI

### 4.1. Položaj stalnega strokovnega razvoja

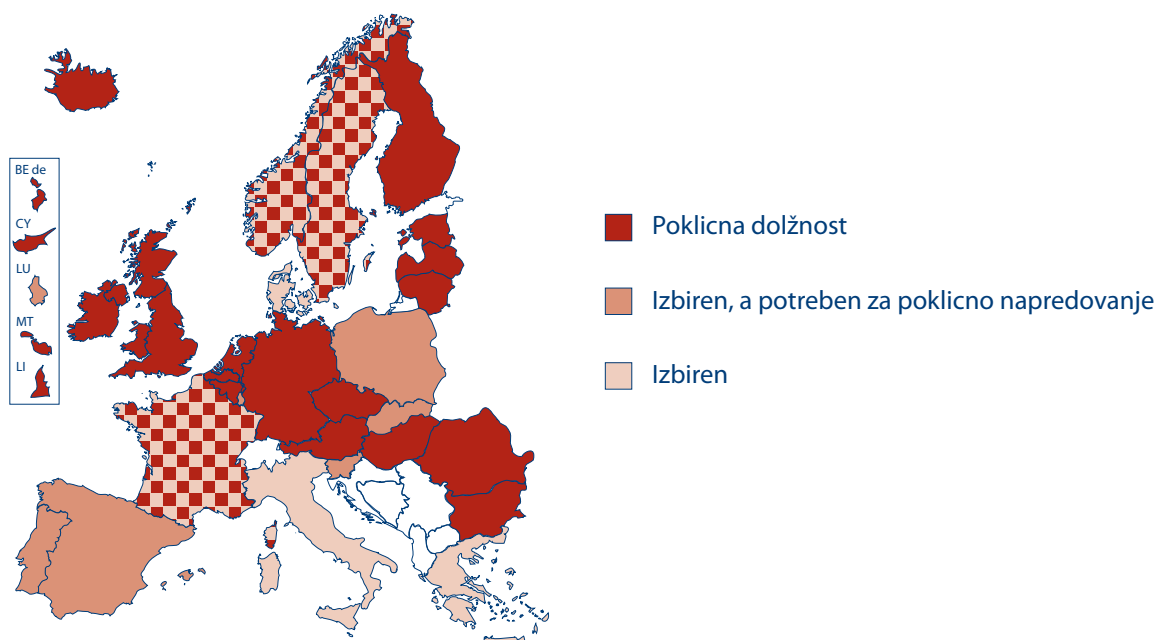
Stalni strokovni razvoj (SSR) je poklicna dolžnost učiteljev v več kot dvajsetih evropskih državah in regijah. Hkrati pa v vseh državah ni učiteljeva obveznost.

Stalni strokovni razvoj je v Franciji, na Nizozemskem, Švedskem in Islandiji poklicna dolžnost, za učitelje pa v praksi ni obvezen.

V Španiji, Luksemburgu, Sloveniji, na Poljskem, Portugalskem in Slovaškem stalni strokovni razvoj sicer ni obvezen, a je očitno povezan s poklicnim napredovanjem in povišanjem plače. V Španiji in Luksemburgu so učitelji, ki se udeležijo določenega števila programov za usposabljanje, primerni kandidati za dodatek k plači. V drugih štirih državah se lahko z udeleževanjem v programih za stalni strokovni razvoj pridobivajo strokovne točke, ki se upoštevajo pri poklicnem napredovanju. V Grčiji in na Cipru je stalni strokovni razvoj obvezna dolžnost na novo zaposlenih učiteljev.

Stalno strokovno izpopolnjevanje, ki ga organizirajo odgovorne oblasti in je povezano z vpeljavo izobraževalnih novosti, je splošna strokovna dolžnost učiteljev v vseh državah.

Slika 4.1: Položaj stalnega strokovnega razvoja učiteljev, ISCED 1 in 2, 2006/07



Vir: Eurydice.

#### **Dodatna opomba**

**Luksemburg:** Od leta 2007 je stalni strokovni razvoj za srednješolske učitelje obvezen.

#### **Pojasnilo**

**Poklicna dolžnost:** Vsaka naloga, ki je kot taka opredeljena v delovnih uredbah/pogodbah/zakonodaji ali drugih predpisih, ki zadevajo učiteljski poklic.

## Časovne zahteve

Čas, ki naj bi ga učitelji namenili za stalni strokovni razvoj, kjer spada med poklicne dolžnosti, v vseh evropskih državah ni opredeljen. Pri opredeljevanju minimalnega časa, namenjenega tej obveznosti, so med posameznimi državami velike razlike.

Na Cipru imajo učitelji na 1. ravni ISCED za te nalogo letno več kot 50 ur. V Estoniji, Litvi, Združenem kraljestvu in na Norveškem je minimalni letni čas za stalni strokovni razvoj več kot 30 ur na leto. V vseh preostalih državah, razen v Belgiji (francosko in nemško govoreči skupnosti), je zanj letno namenjenih manj kot 20 ur.

V nekaterih državah, na primer v Belgiji (francosko in nemško govoreči skupnosti), Litvi, Združenem kraljestvu, na Malti, Finskem in Norveškem, se čas, namenjen za SSR, meri v dnevih na leto. Spet drugje, na primer v Estoniji, Latviji, Romuniji in na Madžarskem, je opredeljen v dnevih ali urah na določeno število let.

**Slika 4.2: Minimalni čas (v urah) na leto, ki ga morajo učitelji nameniti stalnemu strokovnemu razvoju, ISCED 1 in 2, 2006/07**

	BE fr/ BE de	EE	CY	LV	LT	HU	MT	AT	RO	FI	UK	NO
ISCED 1 in 2	21	32	57	36	35	17	12	15	19	18	35	35
Ni časovnih določitev	BE nl, BG, DE, CZ, IE, FR, LU, NL, SK, SE, IS, LI											

Vir: Eurydice.

### Dodatne opombe

**Belgija (BE fr):** Vsak učitelj mora za teme, ki zadevajo poučevanje, letno nameniti 3 dni ali 6 polovičnih; teme si svobodno izbere s seznama, ki ga odobri vlada.

**Belgija (BE de):** Vsaka šola letno nameni tri dni ali šest polovičnih obravnavi tem, ki zadevajo poučevanje in jih določi sama.

**Estonija:** 160 ur v petletnem obdobju.

**Ciper:** Prikazani podatki veljajo za učitelje na 1. ravni ISCED. Učitelji na 2. ravni ISCED se morajo dvakrat letno udeležiti 90-minutnih seminarjev.

**Latvija:** Predpisi za stalni strokovni razvoj določajo 36 ur v triletnem obdobju. Učitelji se torej lahko udeležijo enega 36-urnega seminarja, v nadaljnjih dveh letih pa te obveznosti nimajo.

**Litva:** Pet dni na leto.

**Luksemburg:** Srednješolski učitelji morajo od leta 2007 naprej za stalni strokovni razvoj obvezno nameniti najmanj 8 ur na leto.

**Madžarska:** Obveznih je 120 ur v sedmih letih.

**Malta:** Za stalni strokovni razvoj so dodeljeni trije polovični dnevi na leto, v začetku ali na koncu šolskega leta. Učitelji se letno udeležijo tudi treh dvehurnih srečanj, namenjenih strokovnemu razvoju, za kar prejmejo plačilo.

**Avstrija:** Navedeni podatki za 2. raven ISCED veljajo za učitelje, zaposlene v *Hauptschulen*. Obseg usposabljanja učiteljev na *Allgemein bildende höhere Schulen* ni določen.

**Romunija:** Stalnemu strokovnemu razvoju je v petletnem obdobju dodeljenih 95 ur, razen kadar si učitelji v tem obdobju pridobijo višje strokovne naslove.

**Finska:** Tri do pet dni po šest ur na leto.

**Združeno kraljestvo:** Podatki se nanašajo na 5 določenih dni, ko je šola za učence zaprta, učitelji pa morajo biti v šoli. Ti dnevi so bili vpeljani za številne nepoučevalne dejavnosti, tudi za stalni strokovni razvoj.

**Islandija:** Učitelji naj bi namenili pripravam, stalnemu strokovnemu razvoju in drugim poklicnim dolžnostim 150 ur na leto. Ta čas ne zajema njihove prisotnosti v šoli.

## Pojasnilo

**Izračun:** V navedenih opombah en dan pomeni sedem ur, razen kjer je navedeno drugače. Za države, kjer je obvezno usposabljanje določeno za večletna obdobja, izračun temelji na povprečju.

## Izbira programov za stalni strokovni razvoj in ovire za učitelje

Izbira programov stalnega strokovnega razvoja je večkrat odvisna od nacionalnih načrtov centralnih oblasti. Te določijo prednostne naloge, ki se nanašajo na kompetence in spretnosti učiteljev. Načrti za usposabljanje so lahko oblikovani tudi na šolski ali lokalni ravni, in sicer kot del razvojnih načrtov šol. Če načrtov ni, se učitelj lahko sam odloči za sodelovanje v razvojnih programih.

**Slika 4.3: Oblikovanje načrta usposabljanja za stalni strokovni razvoj učiteljev, ISCED 1 in 2, 2006/07**

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO		
<b>A</b>	● ○	● ○	○	● ○	○	○	●	○	○	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
<b>B</b>	✓	✓	✓		✓										✓			✓										✓	✓					

<b>A Raven odgovornosti:</b>	● Na centralni ravni	○ Na šolski ali lokalni ravni	⊗ Ni določenega načrta usposabljanja.
<b>B Obvezna sestavina v šolskem razvojnem načrtu:</b>	✓ = Da		

Vir: Eurydice.

V dvanajstih državah so načrti za usposabljanje oblikovani na šolski ali lokalni ravni. Tako je tudi na Danskem, Švedskem in Norveškem.

Na **Norveškem** je Ministrstvo za šolstvo in raziskovanje leta 2006 ob pripravah »Reforme za promocijo znanja« izdalo strateški načrt, v katerem so določeni predmeti in področja, ki jih je pomembno razvijati. Ta dokument lokalnih oblasti in šol ne zavezuje. Vsaka občina lahko glede na ugotovljene lokalne potrebe svobodno oblikuje svoje strategije za boljše usposobljenosti učiteljev. Odgovorna je za določanje in odobritev načrtov SSR, čeprav se njihova izvedba lahko razlikuje.

Šest držav usposabljanje načrtuje centralno, skladno z nacionalnimi ali regionalnimi prednostnimi nalogami v izobraževanju. V preostalih državah pri oblikovanju načrtov usposabljanja sodelujeta tako centralna kot šolska (ali lokalna) raven.

V Belgiji, na Češkem, v Litvi, na Malti, v Združenem kraljestvu in na Islandiji je načrt stalnega strokovnega razvoja učiteljev obvezen del širšega razvojnega načrta šole.

Težko je oceniti, koliko so v načrtih stalnega strokovnega razvoja upoštevane dejanske želje učiteljev.

V **Združenem kraljestvu** se na posebnih sestankih pregledajo individualne potrebe učiteljev, vendar se ocenijo ob upoštevanju šolskih, lokalnih in nacionalnih prednostnih nalog in glavnih ciljev iz razvojnega načrta posamezne šole. Ti pregledi pogosto pripomorejo k samozavedanju osebja in občutku za dvoje: individualne potrebe učiteljev in potrebe šole.

Ne glede na to, kdo oblikuje načrte usposabljanja in kako, lahko učitelji v vseh državah izbirajo posamična usposabljanja iz določene ponudbe, izpolnjevati pa morajo nekatere organizacijske pogoje (glej podpoglavje o organizacijskih vidikih). Vendar v večini držav razvojni načrti lahko vsebujejo obvezna usposabljanja, povezana z vpeljavo kurikularnih (ali drugih) reform, na primer vpeljavo novih predmetov ali metodologij. V takšnih primerih teme izobraževanj seveda niso izbirne. Tovrstno obvezno usposabljanje je lahko tudi del šolskega razvojnega načrta, udeležiti pa se ga morajo vsi učitelji.

## 4.2. Organizacijski vidiki

### Dodeljevanje časa za stalni strokovni razvoj in zagotavljanje nadomestnih učiteljev

V večini držav dejavnosti za stalni strokovni razvoj navadno ne potekajo med delovnim časom učiteljev. Ob izpolnjevanju določenih pogojev pa mnoge države omogočajo tudi to.

Za udeležbo v dejavnostih za stalni strokovni razvoj, ki potekajo med delovnim časom, je navadno potrebno vnaprejšnje dovoljenje šolskega vodstva (ravnatelja ali drugega osebja). V Franciji, Luksemburgu (velja za učitelje na 1. ravni ISCED) in na Malti si morajo učitelji to dovoljenje pridobiti od rektoratov ali ministrstva.

Usposabljanje je lahko odvisno tudi od števila prostih mest pri posamezni dejavnosti.

V več državah lahko učitelji za stalni strokovni razvoj porabijo določen del (plačanega) delovnega časa.

V **Češki republiki** lahko učitelji namenijo samostojnemu študiju 12 delovnih dni na leto.

V **Italiji** lahko šole skladno s svobodo, ki jo imajo pri določanju in spreminjanju šolskega urnika začasno opustijo pouk in v nekaj dneh izvedejo intenzivna usposabljanja. Tudi pogodba o zaposlitvi določa, da učitelji lahko za pet dni na leto opustijo svoje običajne naloge, da se lahko udeležijo usposabljanj.

V **Litvi** zakon določa, da so učitelji letno upravičeni do petih dni za strokovno usposabljanje; za te dni prejmejo plačilo, skladno z njihovo povprečno dnevno plačo. Položaj je podoben v **Sloveniji**. Na **Finskem** stalnemu strokovnemu razvoju namenijo tri do pet dni.

V **Združenem kraljestvu (Angliji, Walesu in na Severnem Irskem)** je s predpisi določeno, da učitelji delajo 195 dni na leto, izmed katerih je samo 190 namenjenih poučevanju. Teh 5 dni, ko učitelji nimajo učnih ur, so vpeljali za številne druge dejavnosti, tudi za strokovni razvoj.

V **Romuniji** je za SSR in druge dejavnosti namenjen »metodološki dan« (nekaj ur ali en dan na teden). Podobno ureditev imajo še v **Belgiji** in **Luksemburgu**.

Učitelji na **Portugalskem** se lahko med delovnim časom in po svojih željah udeležijo usposabljanj, vendar ne več kot 10 ur na leto. V drugih primerih ne smejo manjkati več kot pet do osem dni na leto.

Če dejavnosti za stalni strokovni razvoj potekajo med poukom, mora šolsko vodstvo ali druga izobraževalna oblast skoraj v vseh državah zagotoviti nadomestni pouk. Poročila kažejo, da pomanjkanje nadomestnih učiteljev in z nadomeščanjem povezani stroški v večini držav ovirajo stalno strokovno usposabljanje.

## Financiranje

V nobeni državi nimajo posebnih, za posameznega učitelja določenih sredstev, ki bi jim omogočal udeležbo pri dejavnostih za stalni strokovni razvoj, le v Združenem kraljestvu (Walesu) je Vlada učiteljem zagotovila štipendijska sredstva za individualne poklicne potrebe.

V nekaterih državah s celotnim proračunom za SSR upravlja najvišja izobraževalna oblast. Tako je v Bolgariji, Nemčiji, Španiji, Franciji, na Irskem, Madžarskem, Portugalskem in na Malti. V Italiji ministrstvo sredstva dodeli šolam, v Romuniji pa prejmejo sredstva za SSR učiteljev posamezni okraji. V Estoniji so lokalnim oblastem sredstva nakazana v tako imenovanem »skladu za učiteljske plače«.

V **Estoniji** morajo vsaj 3 % sklada za plače učiteljev (ki prejemajo svoje plače iz državnega proračuna) uporabiti za strokovno usposabljanje. Lokalne oblasti lahko namenijo strokovnemu usposabljanju učiteljev dodaten denar in hkrati določijo, za katera področja.

V mnogih državah (Belgiji, Bolgariji, Estoniji, na Cipru, v Latviji, na Madžarskem, Portugalskem, v Romuniji, Sloveniji, na Slovaškem, Finskem in v **Lihtenštajnu**), med katerimi je kar nekaj novih članic EU, so programi, ki jih organizira ministrstvo ali katerakoli druga uradna nacionalna ali lokalna institucija, brezplačni ali skoraj brezplačni.

Na **Madžarskem** se do 80 % stroškov udeležbe v programih, namenjenih stalnemu strokovnemu razvoju učiteljev, poravnava iz državnega proračuna. Preostalih 20 % poravnava šola ali učitelj. Ministrstvo za šolstvo je določilo merila za financiranje. Sredstva se prenašajo lokalnim oblastem, te pa denar nakazujejo šolam, za katere skrbijo.

Na **Finskem** dejavnosti za stalni strokovni razvoj učiteljev financira in organizira tisti, ki zagotavlja delo sol. Občine za to navadno namenijo letno od 200 do 220 evrov na učitelja. Vladno financirane dejavnost za stalni strokovni razvoj, povezan z nacionalnimi prednostnimi nalogami, koordinira Finski nacionalni odbor za izobraževanje. Delodajalec ni dolžan poravnati stroškov za pot, nastanitev, plače in zaposlitve nadomestnih učiteljev. Učitelj lahko tudi za izobraževanje, za katerega se sam odloči, dobi denarno podporo – štipendijo za nadaljnje izobraževanje.

V Češki republiki in na Nizozemskem so sredstva za stalni strokovni razvoj učiteljev del skupnih sredstev (*lump sum*), ki se zagotavljajo šolam. Podobno je v Združenem kraljestvu. V Litvi je sistemsko vpeljano načelo, imenovano »učenceva košara«. Del denarja iz »košare« lahko šole uporabijo za seminarje, namenjene strokovnemu razvoju.

### 4.3. Ukrepi za spodbujanje stalnega strokovnega razvoja učiteljev

Učitelje lahko usmerimo v dejavnosti za stalni strokovni razvoj s spodbudami, kot so povišanje plače ali točke za napredovanje. Spodbujati je mogoče tudi s posebnimi kampanjami ali strateškimi politikami.

**Slika 4.4: Spodbude za sodelovanje učiteljev v dejavnostih za stalni strokovni razvoj, ISCED 1 in 2, 2006/07**

Vir: Eurydice.

#### Dodatne opombe

**Češka republika:** Prikazana informacija pomeni plačno podporo in ne dodatka v ožjem pomenu besede.

**Ciper:** Univerzitetna izobrazba z vsaj enim letom študija, vodi k dodatnim točkam za napredovanje.

**Luksemburg:** Plačni dodatki so samo za učitelje na ravni ISCED 1.

**Združeno kraljestvo (SCT):** Učitelje spodbujajo s povišanjem plače le, le če so dejavnosti za stalni strokovni razvoj del širšega razvojnega programa; npr. če se udeležijo programa za pridobitev naziva *chartered teacher* in si ta naziv tudi pridobijo.

**Norveška:** Učitelji si lahko z udeležbo na seminarjih za stalni strokovni razvoj, ki jih organizirajo visokošolske institucije, pridobijo dodatne točke. V nekaterih primerih si z njimi zagotovijo tudi višjo plačo. Vendar večina seminarjev za stalni strokovni razvoj ne prinaša takšnih točk niti poklicnega napredovanja niti višje plače.

#### Pojasnilo

Povišanje plač, povezano s pridobitvijo magistrske ali doktorske diplome, tukaj ni upoštevano.

Le v redkih državah sodelovanje v dejavnostih za stalni strokovni razvoj vpliva na povišanje plače.

V **Španiji** je taka spodbuda, torej dodatno plačilo za pedagoško osebje v javnih službah, mogoča po najmanj petih ali šestih letih poučevanja (odvisno od posamezne avtonomne skupnosti). V tem primeru morajo učitelji dokazovati, da so se v uradno priznanih dejavnostih ali programih usposabljali vsaj minimalno število zahtevanih ur (med 60 in 100). Učitelji si lahko v svoji poklicni karieri pridobijo največ pet takih povišic.

Na **Madžarskem** dejavnosti SSR ne povezujejo z neposrednim povišanjem plače, ampak z običajnim napredovanjem na plačni lestvici. Pogojeno je z uspešnim končanjem programov za stalni strokovni razvoj, najmanj enega vsakega sedem let.

V Latviji bo v širši reformi, ki bo zajela učiteljske plače v enoten sistem plač v javnem sektorju, strokovni razvoj med merili za ugotavljanja pedagoške usposobljenosti. Reforma se je začela leta 2006 in načrtovano je, da se bo

postopen prehod v novo ureditev končal do leta 2010. Stalni strokovni razvoj bo upoštevan pri napredovanju na plačni lestvici.

Vse vrste dejavnosti za stalni strokovni razvoj torej ne vodijo k povišanju plače. V Islandiji, skladno s pogodbo o učiteljskih plačah, zagotavljajo višje plače samo pridobljeni magistrski in doktorski naslovi.

Položaj ni bistveno drugačen pri napredovanju. Udeležba v dejavnostih za stalni strokovni razvoj le v redkih državah zadostuje za napredovanje.

**V Belgiji (nemškogovoreči skupnosti)** ravnatelj redno ocenjuje delo učiteljev. Stalno strokovno usposabljanje je eno izmed meril za ocenjevanja in lahko pripomore k temu, da ravnatelj oceni poročilo o učiteljevem delu kot »dobro« ali »zelo dobro«, kar se nato upošteva pri odločanju o poklicnem napredovanju.

V **Estoniji** potrebuje učitelj, ki se poteguje za poklicno stopnjo »višjega učitelja« ali »učitelja metodika«, najmanj 160 ur strokovnega usposabljanja.

V **Litvi** se lahko učitelji po uspešno končanih programih za stalni strokovni razvoj potegujejo za priznanje višjega razreda usposobljenosti. So štirje razredi, in sicer učitelj, višji učitelj, učitelj metodik in učitelj strokovnjak. Vsak izmed zaporednih razredov je povezan z višjo plačo.

V **Avstriji** prejmejo učitelji potrdila o udeležbi; pomembna so lahko pri napredovanju na višji delovni položaj (na primer položaj šolskega ravnatelja). Nadaljnje izobraževanje v splošnem poveča učiteljeve možnosti za trajno zaposlitev, saj pomeni priznana dodatno usposobljenost.

Na Danskem, Švedskem, Norveškem in v Združenem kraljestvu vladne kampanje in strateške politike spodbujajo stalni strokovni razvoj učiteljev.

S kampanjo »spodbuda za učitelje« skuša **švedska** vlada spodbuditi občine in posamezne učitelje k sodelovanju v dejavnostih SSR. Vlada je za štiriletno obdobje (od leta 2007 do 2010) ponudila usposabljanje za 30.000 kvalificiranih učiteljev (približno 25 % vseh osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev), da bi si izpopolnili znanje s svojih predmetnih področij in izboljšali svojo pedagoško usposobljenost. Vlada nameni 2,9 milijarde švedskih kron za izpopolnjevanje izobrazbe. Nadaljnjih 500 milijonov švedskih kron je namenjenih razvoju kompetenc in zvišanju števila učiteljev z doktorati.

V **Združenem kraljestvu (Anglija)** je stalni strokovni razvoj vsega šolskega osebja in učiteljev vladna prednostna naloga. Z Zakonom o izobraževanju iz leta 2005 je Agencija za usposabljanje učiteljev (Teacher Training Agency, TTA) postala Agencija za usposabljanje in razvoj šol (Training and Development Agency for Schools, TDA) in je še povečala svojo vlogo pri SSR zaposlenih učiteljev. Financiranje in zagotavljanje SSR v vsej državi je zelo kompleksno in je v pristojnosti posamezne šole. TDA poskuša z revidiranim načinom upravljanja (vpeljanim v letu 2007), novimi okviri poklicnih standardov (uvpeljanimi v letu 2007) in z usmerjanjem šol in lokalnih oblasti spodbuditi povpraševanje, povezovanje in usklajevanje dejavnosti za stalni strokovni razvoj učiteljev.

**Norveško** Ministrstvo za šolstvo in raziskovanje je v okviru reforme, imenovane »Promocija znanja«, dodelilo učiteljem in šolskim vodstvom znatna sredstva za strokovni razvoj.

Države torej učitelje redko kdaj spodbujajo k stalnemu strokovnemu izpopolnjevanju, prav tako so redke kazni za nesodelovanje v teh dejavnostih.

Samo v Belgiji (nemško govoreči in flamski skupnosti), na Malti in Portugalskem so učitelji lahko kaznovani, kadar ne skrbijo za stalni strokovni razvoj, ali pa nesodelovanje slabo vpliva na oceno njihovega dela.





## 5. POGlavJE: SOdeLOVANJE UčITELJEV PRI REFORMAH IN PEDAGOŠKIH NOVOSTIH

---

Ob odgovornostih, ki jih imajo učitelji v razredih in šolah, sodelujejo tudi pri oblikovanju reform, povezanih z njihovim položajem in delovnimi razmerami, učnimi vsebinami in delovanjem izobraževalnega sistema nasploh.

Z zgodovinskega gledišča je bila odgovornosti za razvoj izobraževalnih politik bolj zaupana kolektivnim poklicnim organizacijam (sindikatom) in ne učiteljem posameznikom. Od sredine dvajsetega stoletja so učitelji v reformah sodelovali predvsem po skupinskem poti, po kateri se oblast z vrha navzdol posvetuje s sindikati, in ne nasprotno, po sodelovalnem modelu, v katerem učitelji sami oblikujejo javne predloge, torej po modelu od spodaj navzgor.<sup>5</sup>

V socialnih pogajanjih, posebej pri obravnavi delovnega položaja učiteljev, sodelujejo centralne vlade, delavci in uprave. Pogajanja večinoma organizira vlada ali druga najvišja oblast za izobraževanje, to pa v nekaterih državah vodi k skupnemu oblikovanju izobraževalnih politik.

Kolektivni skupinski model je navadno zelo dolgotrajen, še posebej pri opredeljevanju položaja učiteljev in razmer za njihovo delo. Od devetdesetih let naprej ga ponekod dopolnjuje individualno sodelovanje učiteljev, npr. v treh belgijskih skupnostih, Španiji, Latviji, na Finskem in Norveškem.

Kolektivni model močno prevladuje predvsem pri opredeljevanju delovnega položaja učiteljev (1. podpoglavje), pri reformah, ki zadevajo kurikulum (2. podpoglavje) ali splošno delovanje šolskega sistema (3. podpoglavje), pa se vzpostavlja novo ravnotežje med kolektivnim zastopanjem in individualnim sodelovanjem.

### 5.1. Opredeljevanje položaja učiteljev in njihovih delovnih razmer: premoč sindikatov in kolektivnega pogajanja

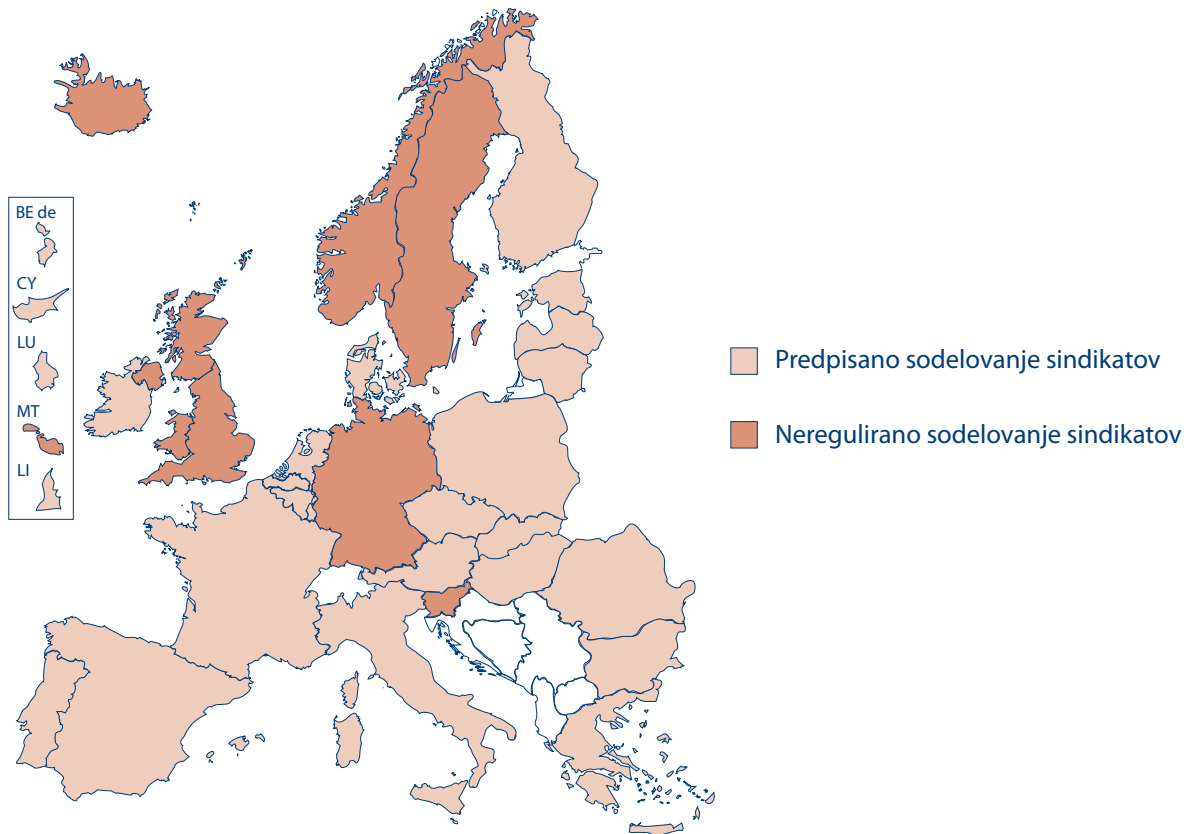
Zdaj se v vseh evropskih državah plače in delovni položaj učiteljev opredeljujejo v **pogajanjih in posvetovanjih sindikati, ki zastopajo svojo poklicno skupino.**

To sodelovanje je v mnogih državah institucionalizirano, obvezna so posvetovanja s poklicnimi organizacijami ali sodelovanje v skupnih odborih za spremljanje reform. To velja za Avstrijo, kjer je tesno sodelovanje med zvezno vlado in sindikati vodilo k skupnemu financiranju poročila o delovanju učiteljev. Poročilo je bilo podlaga za novi zakon o delovnem položaju učiteljev, ki jih zaposlujejo *Länder*. *Tudi v treh belgijskih skupnostih je sodelovanje s sindikati institucionalizirano. Čeprav navsezadnje vsak parlament sprejme končno odločitev na podlagi predlogov odgovornih ministrstev za šolstvo, je delovni položaj učiteljev predmet poprejšnjih pogajanj ob Kolektivni pogodbi o zaposlovanju.* Ta postopek je do leta 2007 v belgijski flamski skupnosti omogočal poklicnim organizacijam nasprotovanje določenim vladnim predlogom, na primer shemi za individualno ocenjevanje delovne uspešnosti učiteljev. V Španiji zakonodaja iz leta 1978 omogoča vsem udeležencem, da v institucionaliziranih skupnih odborih sodelujejo pri prenavljanju izobraževalnega sistema. V Franciji je treba vse reformne predloge, ki se nanašajo na učitelje, njihove poklicne poti ali položaj, predložiti *Comité Technique Paritaire Ministériel (CTPM ali skupnemu ministrskemu »tehničnemu« odboru)*. *Ta odbor sestavlja enako število predstavnikov vlade in učiteljskih sindikalnih organizacij.*

---

<sup>(5)</sup> Za analizo razvoja javnih politik glej Gaudin J.-P. (2004): *L'action publique, sociologie et politique*, Paris: Presses de Sciences Po and Dalloz.

**Slika 5.1: Sodelovanje učiteljev ali sindikatov pri reformah, ki zadevajo položaj in delovne razmere učiteljev, ISCED 1 in 2, 2006/07**



Vir: Eurydice.

### Pojasnilo

**Predpisano sodelovanje sindikatov:** z uredbo določeno obvezno posvetovanja s sindikati, najpogosteje kot sodelovanje v mešanih odborih za spremljanje reform.

Tudi v drugih državah, kjer sodelovanje sindikatov ni predpisano kot obvezno, so imeli ti odločilno vlogo pri preoblikovanju delovnega položaja učiteljev. V Združenem kraljestvu (Angliji in Walesu) so sporazum iz leta 2003, imenovan Boljši standard in obvladovanje delovnih obremenitev (*Raising Standards and Tackling Workload*), podpisali sindikati šolskih delavcev, lokalni vladni delodajalci in vlada. Skupaj so ugotovili, da so se zaradi pritiskov na šole, da izboljšajo standard, pojavile resne težave s pretirano obremenitvijo učiteljev. To je močno vplivalo na pridobivanje novih učiteljev, na zadržanje zaposlenih in na njihovo delovno voljo. V sporazumu je vrsta pomembnih sprememb, ki se nanašajo na pogoje za opravljanje dela; uveljavljali so jih postopoma, tri leta od septembra 2003 naprej. Med spremembe spada prenos rutinskih, upravnih in pisarniških nalog ter nadzorovanje učencev pri izpitih na drugo osebo. Učiteljem je zagotovljen čas za načrtovanje, priprave in ocenjevanje, vpeljane so omejitve za nadomeščanje odsotnih sodelavcev. V šolah za odrasle so vpeljali nova delovna mesta za osebe, ki pomagajo pri delu učiteljev, učencem pa pri učenju.

Podobno so se leta 2001 na Škotskem pogajali s sindikati o sporazumu, imenovanem *Teacher's Agreement*; deloma je temeljil na predlogih McCronovega odbora.

Položaj in delovne razmere učiteljev so v veliki večini evropskih držav skupna skrb vlade in sindikatov; pogajajo se na nacionalni ravni. Decentralizacija in čedalje večja avtonomija sta le malo vplivali na tovrstne nacionalne ureditve, razen v državah, kot so Nemčija, Španija, Finska, Švedska (čeprav z nacionalnim minimalnim dohodkom) in Norveška. V najboljšem primeru so k pogajanju povabljene še lokalne oblasti (kjer neposredno zaposlujejo učitelje). Na Danskem so pogajanja tristranska in vključujejo vlado, sindikate in predstavnike lokalnih oblasti. Podobno se v Belgiji razprav o delovnem položaju učiteljev udeležujejo Ministrstvo za šolstvo v posamezni skupnosti, poklicne organizacije in oblasti ali organi, ki vodijo šolo.

Decentralizaciji in šolski avtonomiji je le v redkih državah sledila tudi decentralizacija postopkov, v katerih določajo delovni položaj učiteljev. V nekaterih državah, ki so že dolgo decentralizirane, je opazen celo nasproten razvoj. Primer tega je belgijska francoska skupnost, kjer so po stavki leta 1991 sindikati dosegli sprejetje zahteve, da se delovni položaj učiteljev uredi v kolektivni pogodbi in ni več odvisen od odločitev šolskih organov.

V zvezi s sodelovanjem učiteljev pri reformah kurikularnih ciljev in vsebin, je med državami precej razlik.

## 5.2. Kurikularna reforma: različne oblike sodelovanja učiteljev

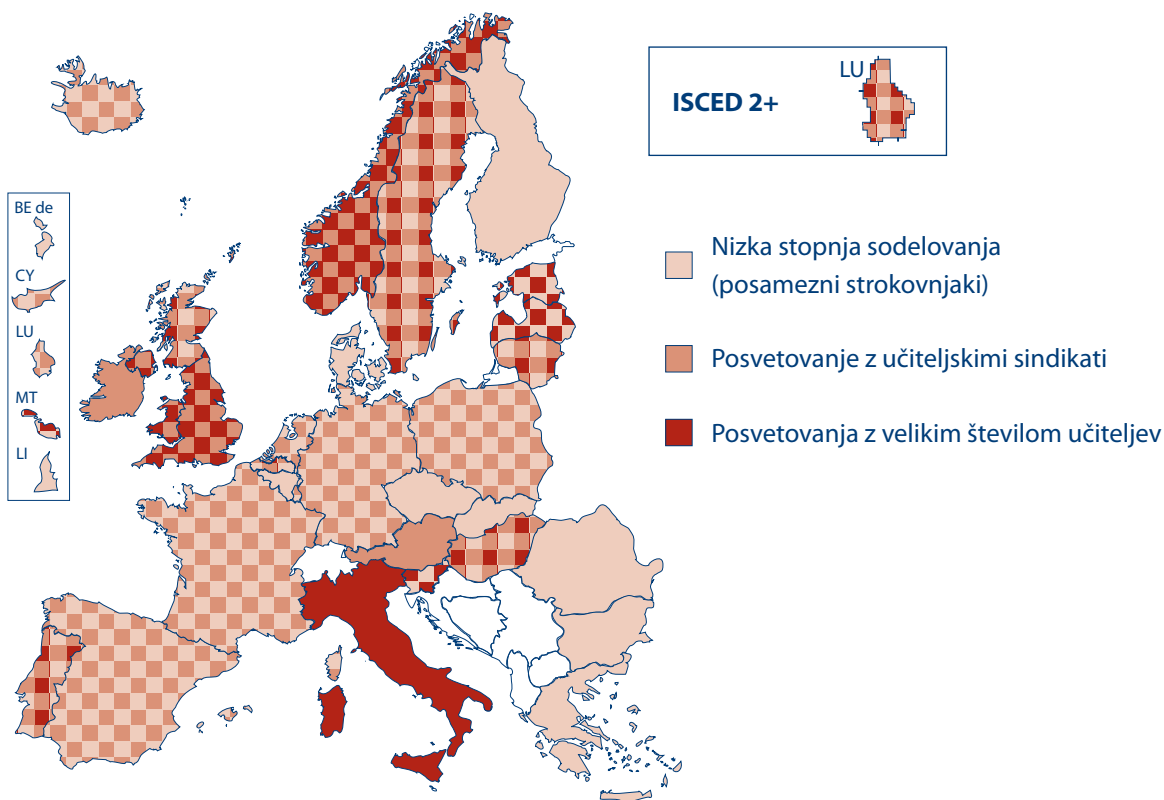
Ker kurikularna reforma močno vpliva na delo učiteljev in pravila o njihovi strokovni usposobljenosti, so ti v vseh evropskih državah že dolgo vpleteni v ukrepe, ki se nanašajo nanjo. Delovni odbori, ustanovljeni za obravnavo teh vprašanj in sestavljeni iz **majhnega števila strokovno prepoznavnih učiteljev** ali članov združenj, so zmeraj zagotavljali priložnost za sodelovanje učiteljev. Ti učitelji so v delovne odbore pogosto imenovani kot navadni učitelji določenega predmeta (čeprav so prepoznavni strokovnjaki na svojem področju) ali zaradi članstva v združenju strokovnjakov za posamezni predmet ali dela v inšpektoratu, odgovornem za določanje kurikularne vsebine. V Litvi Zakon o izobraževanju pri vseh kurikularnih reformah predvideva posvetovanja z učiteljskimi združenji.

Poleg te splošno uveljavljene oblike individualnega sodelovanja učiteljev se je v zadnjih tridesetih letih sodelovanje razvijalo po dveh različnih poteh. Prva ustreza **kolektivnemu sindikalnemu sodelovanju**, ki je ponekod institucionalizirano. Druga ustreza postopno razvijajočim se oblikam posvetovanja večjih razsežnosti. Tako se v belgijski flamski skupnosti razpravlja o kurikularnih reformah in še posebej o »končnih ciljih« izobraževalnih standardov v Flamskem odboru za izobraževanje (VLOR), v katerem so predstavniki poklicnih organizacij. Podobno uradni predpisi v Bolgariji zagotavljajo sodelovanje sindikatov pri pripravi novih kurikulumov ali pri razvoju meril za ocenjevanje učencev. Tudi Ciper je leta 2003 na tem področju uvedel institucionalizirana posvetovanja. V Nemčiji imajo odbore za kurikularno reformo, v katerih sodelujejo sindikati. V Franciji morajo biti vse kurikularne reforme predložene *Conseil Supérieur de l'Éducation (Višjemu svetu za izobraževanje)*; to je skupni odbor s svetovalnim položajem. Enako velja za Luksemburg (ISCED 1) z *Izobraževalnim odborom Velike vojvodine*. Na Norveškem poklicne organizacije ali združenja sodelujejo pri določanju kurikulumov, standardov in standardiziranju ocenjevanja.

Ob teh kolektivnih oblikah sodelovanja **so tudi individualna posvetovanja v velikem razmahu**. Tako so v belgijski flamski skupnosti vpeljali posebno delovno metodo, ki bi naj učitelje pritegnila k prenovi osnovnošolskega kurikulumuma. Z metodo (po poti naključnega vzorčenja) se ocenjuje učinkovitost posameznih delov kurikulumuma. Pridobljeni vzorčni rezultati se razpošljejo širokemu krogu zainteresiranih in o njih razpravljajo z različnimi udeleženci. Učitelje so povabili, da na spletu izrazijo svoje mnenje in sodelujejo na konferencah, na katerih se razpravlja in uradno odloča o prilagoditvah kurikulumuma. Takšna je običajna praksa tudi v Italiji, čeprav ni nobenih predpisov, ki bi zahtevali posvetovanja z učitelji o kurikularni reformi. V šolskem letu 1998/99 so vpeljali splošno posvetovanje o novih programih na vseh šolah. Prav tako bodo vse šole dve leti preizkušale

»Kurikularne predloge iz leta 2007, preden bo oblikovan končni osnutek. Tudi na Islandiji so učitelji močno vpleteni v politike, ki zadevajo kurikularno vsebino. Ob prenovi nacionalnega kurikulumu je s svojimi mnenji in priporočili svobodno sodelovalo več kot 100 učiteljev. Podobno so v Luksemburgu svoje mnenje o predlaganih ukrepih predložile konference učiteljev z vsakega posamičnega *lycée* (2. raven ISCED). Taka posvetovanja so lahko odločilna. V Estoniji so namreč reformo nacionalnega kurikulumu v letu 2006 opustili zaradi negativnega odziva učiteljev. Poleg posebnih področij – o delovnem položaju učiteljev in pri vsebini kurikulumu – učitelji sodelujejo tudi pri reformah, ki širše vplivajo na delovanje izobraževalnega sistema. Načini sodelovanja so različni, značilno je čedalje bolj razširjeno sodelovanje posameznikov.

**Slika 5.2: Sodelovanje učiteljev ali sindikatov pri kurikularnih reformah, Isced 1 in 2, 2006/07**



Vir: Eurydice.

### **Dodatna opomba**

**Češka republika:** Učitelji pri kurikularni reformi sodelujejo prek članov nacionalnih združenj; ta so specializirana za posamezne šolske predmete, izobrazbene ravni ali naloge po naročilu članstva.

### **Pojasnilo**

**Nizka stopnja sodelovanja:** Pri kurikularnih reformah sodelujejo le posamezni učitelji; upošteva se njihova posebna strokovnost ali članstvo v predmetnem združenju.

## **5.3. Druge reforme izobraževalnega sistema: iskanje ravnotežja med kolektivnim in individualnim sodelovanjem**

Pri reformah, ki niso povezane niti z delovnim položajem učiteljev niti z vsebino kurikulumu se nekatere države prav tako **posvetujejo s sindikati**, ne glede na to, ali je sodelovanje obvezno ali ne. V Španiji, Franciji, Luksemburgu, Avstriji in na Cipru sodelovanje poteka v skupnih odborih ali kako drugače. V Španiji je od leta 1978 pri vseh reformah izobraževalnega sistema z Ustavo zagotovljeno sodelovanje vseh zainteresiranih, in sicer v skupnem odboru. Postopki so torej precej podobni tistim, povezanim z urejanjem delovnega položaja učiteljev.

Poleg teh že dolgo ustaljenih posvetovalnih vzorcev vedno več držav išče možnosti za sodelovanje z učitelji posamezniki. Deloma zato, da bi jih čimprej pritegnile k sodelovanju pri vpeljavi reform. Individualno sodelovanje

privzema različne oblike. **Učitelji se lahko na primer odzovejo na uradno organizirane posvetovalne pobude ali sodelujejo v obsežnih raziskavah.** Tako je bilo v belgijski francoski skupnosti, ko so leta 2005 sestavili »Pogodbo za šolo«. V Franciji so pritegnili šolsko osebje z večine šol, pa tudi druge zainteresirane v tako imenovani Thelotov posvetovalni postopek. Namen tega je bil predlagati različne ukrepe za preoblikovanje izobraževalnega sistema ob upoštevanju mnenj iz obširne javne razprave. Vendar pobuda navsezadnje ni privedla do takšnih posebnih ukrepov. Podobno so se v Španiji obširno posvetovali z učitelji o shemi, znani kot »Kakovostna izobrazba za vse in med vsemi«, s katero naj bi skupaj izboljšali uspešnost izobraževalnega sistema. Tudi na Malti je bilo treba analizirati reformo iz leta 1999 in spremljati njeno uresničevanje. Na Norveškem učitelje redno anketirajo tako o načrtovanih reformah kot o njihovi izvedbi. V Sloveniji so se z učitelji neposredno posvetovali o reformi Nacionalnega kurikuluma iz leta 1996. Posredovali so mnenja o kurikulumu za posamezne strokovne predmete, pa tudi o splošni primernosti reformnih predlogov. Leta 2006 so posvetovanja potekala bolj gospodarno; učitelji so svoja mnenja in predloge posredovali prek medmrežja.

**Učitelji vse bolj sodelujejo tudi v začetnih fazah oblikovanja izobraževalnih politik, in sicer v pilotnih projektih.** Kadar so ti uspešni, so temelj za načrtovane reforme. V belgijski flamski skupnosti so učitelji najpomembnejši vir predlogov za prihodnje reforme. Zamisel, po kateri so pobude učiteljev »travne korenine« za prihodnje reforme, je vodila k vpeljavi tako imenovanih »pedagoških preizkusnih vrtov«. Podobno velja za avstrijske »projekte šolske kakovosti«. Leta 1998 so v Franciji *Projets d'Action Educative* (PAE ali projektne izobraževalne akcije) postali splošna praksa. Šole vsako leto predložijo v odobritev inovativne projektne predloge, ki jih oblasti upoštevajo pri dodeljevanju denarnih podpor. Tudi na Finskem mobilizirajo učitelje že na bolj zgodnjih stopnjah, in sicer s pilotnimi projekti in sodelovanjem v raziskavah, ki so lahko temelji prihodnjih reform. Mnogi učitelji sodelujejo v raziskavah, ki jih vodijo univerze, Ministrstvo za šolstvo in Finski nacionalni odbor za izobraževanje, čeprav to zanje ni obvezno. Na Norveškem *Demonstracijski šolski sistem*, vpeljan leta 2002, poskuša čim večkrat upoštevati dognanja iz poskusov, ki so jih svobodno izvedle posamezne šole. Če se poskusi izkažejo za uspešne, šole lahko postanejo izvajalke usposabljanj. V tem projektu sodeluje in za to prejema denarno podporo 58 šol.

\*

\* \*

Ob obveznostih, ki jih imajo učitelji v svojih razredih in šolah, na mnoge načine pomagajo tudi pri reformiranju izobraževalnih sistemov. V veliki večini držav pri družnem oblikovanju izobraževalnih politik že tradicionalno sodelujejo učiteljski sindikati. Njihovo sodelovanje je še zmeraj zelo uporabno pri opredeljevanju položaja in delovnih razmer za učitelje. Poleg tega področja, ki je v domeni sindikatov, pa je želja, da bi učitelje pritegnili k sodelovanju že na začetku reformnih procesov, vodila k razvitju številnih oblik individualnega sodelovanja. Mednje spadajo obsežna posvetovanja, raziskave, pilotni projekti in druge. Države se trudijo pritegniti učitelje k sodelovanju, da bi zadostile dvema ciljema: prvič, da bi jim učitelji kot praktiki posredovali zamisli za reforme, ki bi bolj ustrezale dejanskostim šole, in drugič, da bi omejili njihovo nasprotovanje reformam, oblikovanim enostransko in skladno s politikami, ki odločajo »od zgoraj navzdol«.

## 6. POGlavJE: UGOTAVLJANJE ODGOVORNOSTI IN SPODBUDE

---

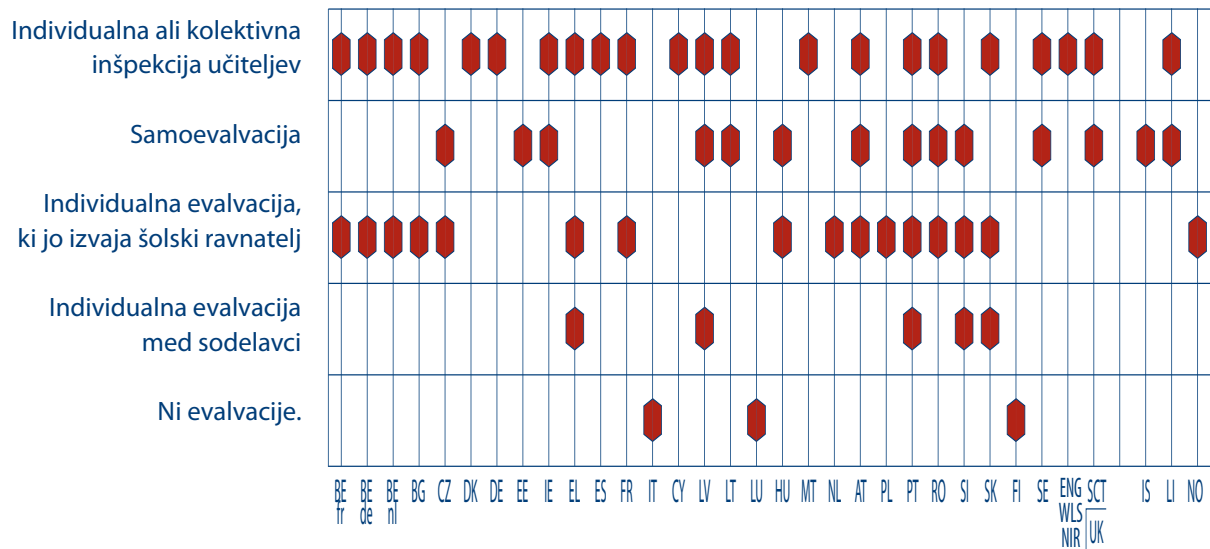
Kot je poudarjeno v prvem poglavju, so bile pri očitnem širjenju delovnega področja učiteljev le redko upoštevane natančne in razčlenjene analize o posebnih značilnostih njihovega poklica. Ponavadi se je vrsta zakonov – o razvoju kurikularnih ciljev in vsebin, delovnem položaju učiteljev, stalnem strokovnem razvoju itd. – kopičila in postopno preoblikovala pedagoško delo. V večini evropskih držav ob nenehnem širjenju delovnega področja učiteljev niso bile samodejno in sočasno razčlenjene niti njihove odgovornosti niti nadzor. Zdi se, da je bila glede na povečan obseg odgovornosti učiteljev vpeljava ocenjevalnih postopkov in spodbud v splošnem zapoznela.

Čeprav širjenje učiteljevih nalog in ocenjevanje njihove izvedbe nista samodejno povezana postopka, v zadnjih dvajsetih letih opazamo, da se pedagoška dejavnost čedalje bolj spremlja in ocenjuje. Ugotavljanje odgovornosti učiteljev ima štiri glavne značilnosti. Najprej, pojavlja se v mnogih oblikah: od običajnih zunanjih individualnih inšpekcij, v katerih se preverjajo postopki, do šolske samoevalvacije z analizami pedagoške dejavnosti in notranjimi ocenjevalnimi pogovori, ki jih vodi šolski ravnatelj (1. podpoglavje). Nadalje, opisom in opazovanju učiteljevega ravnanja se je pridružila analiza rezultatov (2. podpoglavje). Tretja značilnost: pojavilo se je kolebanje med individualno in kolektivno evalvacijo. Devetdeseta leta prejšnjega stoletja so omembe vredno razširila šolsko avtonomijo. Povečala se je kolektivna odgovornost šolskega pedagoškega osebja, avtonomija pa ni vplivala na ravnanje posameznikov. V tem desetletju pa se krepijo mehanizmi za ugotavljanje individualne odgovornosti (3. podpoglavje). Zadnja značilnost: kaže, da hkrati s širitvijo odgovornosti učiteljev in razvojem ukrepov za ugotavljanje odgovornosti v večini držav niso bile vpeljane tudi ustrezne spodbude (4. podpoglavje).

## 6.1. Ugotavljanje odgovornosti učiteljev: razne oblike evalvacije

Zdaj opazujemo individualno delo učiteljev – kot dejavnost usposobljenih strokovnjakov – in njihovo kolektivno delo – rezultate skupine učiteljev na posamezni šoli –, zato so postopki spremljanja teh dejavnosti neizogibno različni.

**Slika 6.1: Uradni postopki za individualno in kolektivno evalvacijo učiteljev, ISCED 1 in 2, 2006/07**



Vir: Eurydice.

### Dodatne opombe

**Danska:** Posamezne šole imajo lahko za učitelje svoje evalvacijske postopke, uradnih predpisov o tem pa ni.

**Španija:** Razpravljajo o tem, da bi uvedli shemo za evalvacijo individualne delovne uspešnosti. S samoevalvacijo učitelji na nekaterih šolah ocenjujejo svoje delo (imajo notranji evalvacijski načrt).

**Islandija:** Vsaka posamezna šola vpelje svoje samoevalvacijske postopke in sama odloča o tem, ali bo ocenjevala delo učiteljev in kako.

Mnoge države vztrajajo pri **inšpekciji učiteljev; izvajajo jo zunanji izvedenski inšpektorati**. Ti lahko, tako kot v Franciji, poročajo nacionalnim oblastem ali, kot v Nemčiji, Španiji in Avstriji, regionalnim oblastem, odgovornim za izobraževanje. V nekaterih državah, na primer na Švedskem, nadzirajo lokalne in nacionalne oblasti. Čeprav so ti nadzori v izobraževalnih sistemih dolgoletna splošna praksa, so zdaj dosti pogostejši in vplivnejši.

Pedagoško delo se spremlja tudi s **samoevalvacijo**. Ta oblika ugotavljanja odgovornosti se razvija šele od sredine devetdesetih let prejšnjega stoletja. Lahko jo razumemo kot prvo stopnjo ocenjevanja učiteljev, ki je ne spremlja nobena oblika zunanjega ocenjevanja. To velja za Islandijo, kjer so zaradi pomanjkanja kakršnih koli postopkov za spremljanje delovne uspešnosti šol in učiteljev od leta 1995 naprej razvijali samoevalvacijo. Tudi na Madžarskem so leta 1985 ukinili inšpektorat in vpeljali samoevalvacijo; izvaja se od leta 2000 naprej. Od leta 2007 se kot formalno določena sestavina tega postopka posebej ocenjuje tudi poučevanje. Nasprotno so nekatere države razvile samoevalvacijo, da bi nadomestile prejšnji zunanji nadzor, npr. Češka republika. Podobno morajo javne šole na Švedskem kljub nadzoru lokalnih in nacionalnih oblasti vsako leto predložiti poročilo o kakovosti, v katerem samoevalvirajo svoje delo. *Skolverket*, Švedska nacionalna agencija za



izobraževanje, je pripravila priporočila o tem, kako naj bi bilo poročilo sestavljeno in katera področja mora zajeti (na primer izobraževanje osebja, usposobljenost učiteljev po predmetih, ki jih poučujejo, organizacijo dela in drugo). Sprememba vloge Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, ta se je z inšpekcijske dejavnosti preusmeril h koordiniranju in spodbujanju pedagoških delavcev, je v Sloveniji vodila Ministrstvo za šolstvo in šport k oblikovanju samoevalvacijskih pravil. Tudi druge države sprejemajo podobna nova pravila. Na Irskem je tako imenovani *The Teaching Council* (Pedagoški svet), ki so ga pravkar ustanovili in ga večinsko sestavljajo učitelji, pred kratkim objavil Kodeks poklicnega ravnanja za učitelje, ki utira pot tej obliki evalvacije. Zaradi čedalje večjega števila takih oblik ugotavljanja odgovornosti so v veliki večini evropskih držav sprejeli poenoteno sestavljena merila ali pa zunanjo presojo meril, ki so jih oblikovale šole same.

V veliki večini držav **učitelje ocenjujejo tudi v šoli, in sicer osebe, ki so jim neposredno odgovorni**, največkrat ravnatelji. Tako je v treh belgijskih skupnostih, v Češki republiki, Grčiji, Litvi, Avstriji, Romuniji in v Sloveniji. Na Nizozemskem je ravnateljeva ocena edina oblika ocenjevanja učiteljev.

V nekaterih državah oceni delo učiteljev šolsko upravni organ – npr. v Litvi – ali zunajšolsko strokovno osebje, kot so šolski svetovalci v Grčiji. V Latviji je evalvacija učiteljev naloga vodje oddelka, še večkrat pa pooblaščenega vodje učiteljev za posamezni predmet. V velikih sekundarnih šolah v Združenem kraljestvu ravnatelj ocenjuje upravno osebje, ti pa nato ocenjujejo učitelje.

Francija ima čisto posebno ureditev. Čeprav tudi tam ravnatelji skupaj z inšpektorji ocenjujejo učitelje, v šolski hierarhiji ne veljajo za nadrejene učiteljem.

Nadaljnjo obliko **notranje evalvacije lahko izvajajo sodelavci ali pri njej pomagajo**. Ta oblika ugotavljanja odgovornosti je zdaj še vedno nekoliko nenavadna. V večini primerov taka evalvacija izhaja iz razmer, kjer se kurikularna vsebina avtonomno načrtuje, za to pa je potrebno skupinsko delo, ki občasno vključuje nadzorovanje sodelavcev. V nekaterih državah je takšna evalvacija zelo izrazita. Tako je v Grčiji, kjer šolski svetovalci, – ti so med drugim odgovorni tudi za individualni nadzor – sprašujejo učitelje istega predmeta za mnenje o njihovih sodelavcih. Podobno je v Sloveniji, kjer mora učiteljski zbor s tajnim glasovanjem in z absolutno večino potrditi predloge za napredovanje, da jih lahko šolski ravnatelj predloži Ministrstvu za šolstvo in šport v odobritev.

In končno, za sredino tega desetletja je značilen pojav **novih postopkov za ocenjevanje delovne uspešnosti učiteljev** (glej 3. podpoglavje). **Ti postopki spremljanja so lahko zelo vplivni**, saj so povezani tako z denarnimi spodbudami kot z raznovrstnimi poklicnimi potmi. To obliko ugotavljanja odgovornosti so že vpeljali v belgijski flamski skupnosti, Bolgariji in na Portugalskem, o njej se še pogajajo v Španiji. V Združenem Kraljestvu (Angliji in na Severnem Irskem) so v devetdesetih letih vpeljali sistem »upravljanja delovne uspešnosti« (*performance management*), da bi pripomogli k izboljšanju delovanja učiteljev, zdaj pa je z njim že vzpostavljena zveza med oceno in plačilom učiteljev.

Na Švedskem je vlada na podlagi predpisov o potrebni izobrazbi in usposobljenosti učiteljev ustanovila poseben odbor z nalogo, da prouči nove načine ocenjevanja učiteljevega dela in pripravi merila za akreditacijo programov za izobraževanje učiteljev. Predlog mora predložiti v odobritev do srede 2008. leta

Različni vzorci evalvacije se čedalje bolj prepletajo in v nekaterih državah tvorijo mešane individualne in kolektivne, notranje in zunanje ocenjevalne mreže. V preteklosti je bila individualna inšpekcija edina metoda spremljanja pedagoške dejavnosti, zdaj pa že prevladujejo druge opisane oblike evalvacije.

To velja za Avstrijo, kjer je bilo ocenjevanje učiteljev dolgo omejeno na konvencionalno evalvacijo, ki sta jo izvajala inšpektorat in šolski ravnatelj (temu so učitelji neposredno poročali). Leta 2006 so vpeljali nacionalne okvire za samoevalvacijo. Podobno so v Češki republiki leta 2005 nadomestili individualno ocenjevanje, ki ga

je izvajal šolski ravnatelj, s samoevalvacijo. Združeno kraljestvo je prav tako zgleden primer širitve ocenjevalnih mrež. Spremljanje šol, ki ga izvaja tako imenovani *Her Majesty's Inspectorate of Education* (HMIE, Inšpektorat Njenega Veličanstva za izobraževanje) vključuje samoevalvacijo, pripravljeno ob upoštevanju standardnih »indikatorjev kakovosti«, in individualne razgovore.

Te raznolike oblike spremljanja omogočajo tako analizo procesov pedagoške dejavnosti kot tudi evalvacijo rezultatov izobraževanja.

## 6.2. Evalvacija rezultatov

V preteklosti je individualna evalvacija temeljila predvsem na spremljanju procesov. Zdaj pa nove oblike ugotavljanja odgovornosti poudarjajo pomen rezultatov, saj naraščajoča avtonomija in decentralizacija po definiciji zmanjšujeta vsiljevanje regionalnih ali nacionalnih zahtev.

Notranja evalvacija je v Združenem kraljestvu (Škotska) namenjena tudi temu, da razrešuje neskladnosti med indikatorji v kakovosti in šolsko delovno uspešnostjo. Kadar načrtujejo indikatorje kakovosti »kako dobra je moja šola«, posebej analizirajo prav rezultate izpitov. Podobno je v Češki republiki, Estoniji in na Madžarskem, kjer samoevalvacija vključuje analizo učiteljeve delovne uspešnosti. Zunanji, čedalje bolj standardiziran nadzor, v mnogih državah, na primer na Češkem, v Španiji, Avstriji in Združenem kraljestvu, vključuje tudi analizo rezultatov pedagoške dejavnosti. Ne glede na to, ali gre za notranjo ali zunanjo evalvacijo, v nacionalnih standardiziranih ocenjevanjih presoja delovne uspešnosti šole in posledično njenega osebja vse bolj temelji na rezultatih učencev. Tako je v Estoniji, Združenem kraljestvu (na Škotskem), **Lihtenštajnu** in na Švedskem.

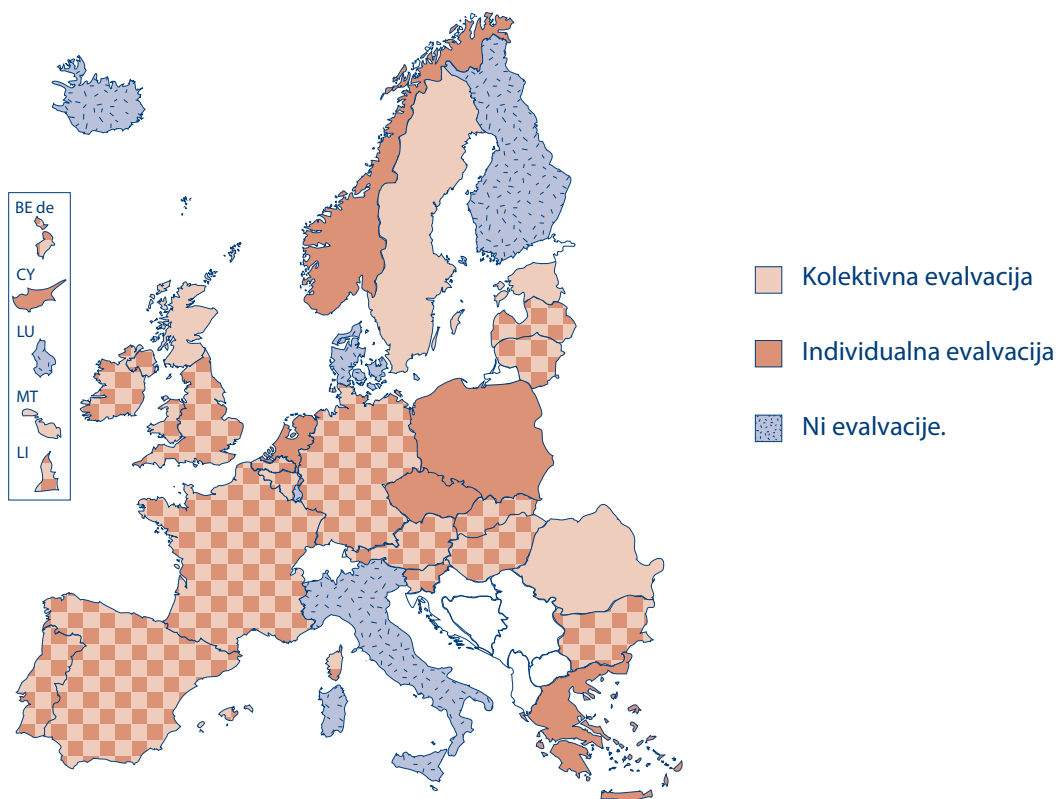
Podobno so se okoli leta 2005 razvili postopki individualnega ocenjevanja učiteljev, ki temeljijo izključno na njihovih rezultatih. V Združenem kraljestvu (Angliji) so se začeli že leta 2001. Te evalvacije združujejo veliko raznovrstnih meril, kot so učni dosežki učencev, sodelovanje učiteljev v usposabljanjih, raziskovalno delo v pilotnih projektih, in zajemajo vse oblike šolski opravil (pomoč učencem, mentorstvo učiteljem začetnikom itd.).

Evalvacija rezultatov močno dopolnjuje, če že ne nadomešča, spremljanje procesov in preverjanje skladnosti z lokalnimi ali nacionalnimi zahtevami; razvoj pa je manj jasen glede kolektivnih ali individualnih vidikov spremljanja pedagoške dejavnosti.

### 6.3. Izmeničen individualni in kolektivni pomen evalvacije

Zdi se, da se je v mnogih državah evalvacija učiteljev posameznikov proti koncu devetdesetih let končala; naraščajoča šolska avtonomija je namreč vzpodbudila pojav novega kolektivnega subjekta, šole. Šola – in ne več vsak od njenih učiteljev posebej – je postala nosilec odgovornosti.<sup>6</sup> Zato se je spremljanje učiteljev posameznikov postopno preusmerilo h kolektivni evalvaciji šolskega pedagoškega osebja. V določenih državah, npr. v Belgiji (flamski skupnosti) in Romuniji, so individualno spremljanje nadomestili z evalvacijo pedagoškega osebja – kolektiva kot celote. Tako se je zgodilo v Belgiji (v flamski skupnosti in nedavno še v francoski) in v Romuniji. Druge države, kot sta Estonija in Malta, ki so šele pred kratkim vzpostavile zunanji nadzor ali samoevalvacijo, so kar takoj vpeljale sistem spremljanja kolektiva. In končno, v nekaterih državah se zdaj prepletata individualna in kolektivna evalvacija. V Franciji lahko ob individualnih evalvacijah, te izvajajo šolski ravnatelji in inšpektorat, merila za spremljanje in klasificiranje šol (npr. razvrščanje šol po rezultatih zaključnega izpita) štejejo za obliko evalvacije šol, torej kot kolektivno evalvacijo.

Slika 6.2: Individualna in kolektivna evalvacija učiteljev, ISCED 1 in 2, 2007/08



Vir: Eurydice.

Med tem, ko je postajala odgovornost vse bolj kolektivna, individualna evalvacija pa izjema, **se od sredine tega desetletja spet pojavlja**. V Bolgariji je individualna evalvacija učiteljev osnova za napredovanje in uvrščanje učiteljev v štiristopenjski poklicni sistem. Za vsako stopnjo posebej je opredeljeno plačilo in ločeni

<sup>(6)</sup> Za podrobnejše informacije glej študijo o evalvaciji šol v Evropi (Eurydice, 2005).

programi usposabljanja (od pomoči učiteljem začetnikom do usposabljanja za mesta »višjega učitelja« in »glavnega učitelja«). Sistem ne upošteva le individualne delovne uspešnosti učiteljev, temveč tudi delovno okolje, v katerem si pridobivajo svojo usposobljenost. V belgijski flamski skupnosti od šolskega leta 2007/08 naprej (2008/09 v primarnem izobraževanju) z učitelji opravljajo pogovore, na podlagi katerih ocenjujejo njihovo delovno uspešnost; pogovore bodo ponavljali vsaka tri leta. Dve zaporedni neugodni oceni lahko vodita k prekinitvi delovnega razmerja (kar velja za javne uslužbenke nasploh). V nemško govoreči belgijski skupnosti so ravnatelji izvajali individualno evalvacijo učiteljev v šolah, ki jih upravlja Skupnost (pred letom 1989 belgijska vlada), že od nekdaj. V šolskem letu 2006/07 so jo še utrdili z zakonskimi uredbami o osebju v (javnih ali zasebnih) subvencioniranih sektorjih izobraževanja. Če je učitelj v evalvacijskem poročilu dve leti zapored ocenjen »nezadostno«, ne sme več poučevati.

V Španiji se Ministrstvo za šolstvo prav zdaj pogaja o novem pravnem statusu neuniverzitetnih učiteljev; predvideno je, da bodo od posameznikove delovne uspešnosti odvisne nadaljnje poklicne možnosti in tako imenovani denarni »dodatki za delovno uspešnost«. Tudi Portugalska je leta 2007 uvedla individualno evalvacijo, prek katere vpliva na dodatno plačilo in različne poklicne poti. Učiteljski poklic na Portugalskem sedaj sestoji iz dveh poglavitnih stopenj, ki ustrezata nazivoma »učitelj« in »izkušeni učitelj«. »Izkušeni učitelj« lahko postane, kdor izpolnjuje te pogoje: ima 18 let službe, je na poklicni lestvici napredoval vsaj za pet razredov, je vseskozi dobival ugodne (ne nujno odlične) ocene, se je udeleževal učiteljskih usposabljanj in je uspešno opravil izpit za »izkušene učitelje«.

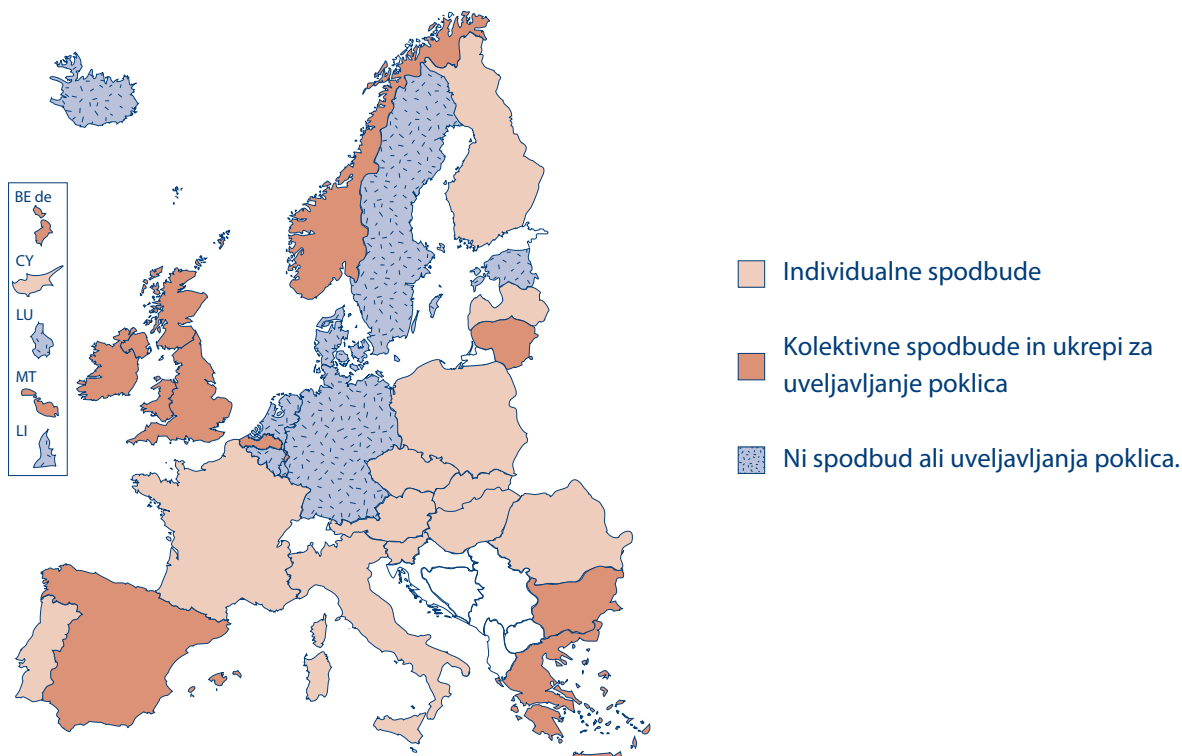
V Združenem kraljestvu (Angliji, Walesu in na Severnem Irskem) je za delovno uspešnosti odgovorna šola, čeprav so pravila za to v vladni pristojnosti. V Angliji so leta 2006 revidirali predpise in v njih tesneje povezali delovno uspešnost in odločitve o plači. Glavni namen te ureditve, pa tudi podobnih ureditev v Walesu in na Severnem Irskem, je pomagati učiteljem, da bi bilo njihovo delo k učinkovitejše in skladno s šolskim razvojnim načrtom. Zbrane informacije, tudi o delu v razredu, se lahko uporabljajo še za druge namene, npr. za pripravo samoevalvacijskih in razvojnih načrtov. Postopek poteka vsako leto, je interen in popolnoma ločen od periodičnega zunanjskega nadzora, Zunanji nadzorniki pri presojanju kakovosti poučevanja upoštevajo tudi ocene posameznih učnih ur, vendar njihova pozornost ni namenjena učiteljem posameznikom.

Usmeritev k individualni odgovornosti je še povečala število držav, v katerih je ravnateljova evalvacija učiteljev najbolj priljubljena oblika evalvacije (kot v Češki republiki, Litvi in Sloveniji). Gledano v celoti se zdi, da naraščajoče prekrivanje obeh postopkov – ocenjevanja posameznikov in učiteljskih kolektivov – kaže dvojno odgovornost učiteljev: za svoje delo so odgovorni kot posamezniki in kot člani učiteljskih kolektivov.

## 6.4. Širitev odgovornosti in pomanjkanje spodbud

Opazne širitve odgovornosti, ki smo ji priča v zadnjih dvajsetih letih, niso vsepovsod spremljale tudi spodbude in nagrade. Prav tako niso vse države samoumevno vpeljale ukrepov, kot so dodatno plačilo, zmanjšan obseg poučevanja ali napredovanje, da bi nagradile učitelje, ki učinkovito opravljajo svoje nove obveznosti.

Slika 6.3: Individualne spodbude in ukrepi za uveljavljanje poklica 2007/08



Vir: Eurydice.

Za redke države, ki so od leta 1980 naprej učitelje zaradi širitve njihovih odgovornosti skušale nagrajevati, so skupne tri značilnosti: prvič, te države so po večini razvile evalvacijske postopke, v katerih je glavni ocenjevalec šolski ravnatelj; drugič, to so srednjeevropske države; in tretjič, zagotavljajo predvsem denarne spodbude. Tako na Madžarskem šolski ravnatelji spremljajo kakovost in obseg dela, ki ga opravijo učitelji pod njihovim vodstvom, in jim lahko občasno ali redno dodelijo dodatke k plačam. Od leta 2007 lahko učiteljem zagotovijo dodatke k plači tudi glede na dosežke njihovih učencev pri standardiziranih izpiti. V Češki republiki lahko šolski ravnatelji učitelje denarno nagradijo za dodatno delo ali za izredno kakovostno poučevanje. Dodatni zaslužek lahko znaša največ 50 % njihove osnovne plače. Lahko jim znižajo tudi število pedagoških ur. Dobri učitelji lahko prejmejo dodatno plačilo tudi na Slovaškem. Njihovo delo ocenjujejo s številnimi merili, kot so učni rezultati njihovih razredov, sodelovanje pri regionalnih izobraževalnih dejavnostih, naloge in dejavnosti, ki jih izvajajo v šoli in drugo. Tudi v Latviji, Litvi in Romuniji učitelje dodatno plačajo.

Vpeljevanje spodbud se je od leta 2000 naprej zelo razširilo. Zdaj sta zaradi **sprememb v učiteljskem poklicu značilni** dve glavni vrsti: **individualne in kolektivne**.

Splošno priznanje, da se je delovno področje učiteljev dejansko povečalo, je v večini držav vodilo (pogosto pod pritiskom sindikatov) k razjasnitvi njihovega položaja in odgovornosti ter predlogom za višje plače ali prevrednotenje plačnih lestvic. Tako imenovani *Teacher's agreement* iz leta 2001 je v Združenem kraljestvu (Škotska) vplival na znatno povečanje plač (23 %), revidirane plačne lestvice, razmah priložnosti za stalno strokovno usposabljanje, večjo svobodo pri opravljanju službenih dolžnosti in zmanjšanje števila pedagoških ur. Podobno je pritisk na učitelje, da izboljšajo standarde, tudi v Angliji vodil k zvišanju plač in boljšim delovnim razmeram učiteljev. To je zagotovil že omenjeni sporazum, imenovan »Boljši standardi in obvladovanje delovnih obremenitev«, iz leta 2003.

Tudi na Malti so na razširjeno delovno področje učiteljev odgovorili z izboljšanjem delovnih razmer in s splošnim povišanjem plač. Ob tem so osnovnošolskim učiteljem dodelili eno uro in pol na teden za razvijanje šolskih kurikulumov. V Litvi so sindikati dosegli jasnejšo opredelitev delovnih razmer in večletni načrt za povišanja plač. V belgijski nemško govoreči skupnosti je podobno. Konec februarja 2008 je vlada predložila parlamentu zakonski osnutek za izboljšanje učiteljskega poklica; v njem zagotavlja večjo poklicno gotovost in privlačnejše finančne obete: 10-odstotno povišanje plač (med letoma 2009 in 2011) učiteljem na začetku poklicne poti.

Kot smo že omenili, so druge države poleg kolektivnih razvile tudi individualne spodbude. V Španiji so s prenovo po sprejetju Zakona o izobraževanju (2006), določili upoštevanje evalvacije učiteljev pri dodeljevanju denarnih dodatkov in pri napredovanju. Učitelji, ki so pri evalvacijah uspešni, tudi na Portugalskem dobijo denarni dodatek in lahko hitreje napredujejo. V Latviji so leta 2007 v pilotnem projektu, končal naj bi se avgusta 2008, začeli razvijati bolj diferencirano poklicno strukturo. Učitelji sodelujejo v tem projektu prostovoljno, in sicer na dva načina: ali z razvijanjem posameznih nalog, kot so samoevalvacija učiteljev, ocenjevanje učencev, hospitiranje in evalviranje učnih ur, ali, kot je storilo 1.408 učiteljev iz 192 šol, z nalogami, ki pripomorejo k odobravanju sistema kot celote.

\*

\*            \*

Iz navedenega lahko sklenemo, da so se postopoma in jasno razvili mehanizmi za spremljanje dela učiteljev, ob tem pa širitev njihovega delovnega področja – vsaj v predpisih – ni bila upoštevana. V čedalje večjem številu držav, se s temi mehanizmi hkrati spremljajo usposobljeni strokovnjaki kot posamezniki in kot člani učiteljskih kolektivov, dejanski rezultati njihovega dela, načini, s katerimi uresničujejo zahtevane standarde, in kakovost njihove dejavnosti. Prekrivanje različnih evalvacijskih postopkov skladno z načeli »novega javnega upravljanja«<sup>7</sup> še naprej obvezuje učitelje, da odgovorno opravljajo svoje poklicno delo, saj v razredih niso več popolnoma sami niti nimajo več izključnega nadzora. Nedavni razvoj individualne evalvacije in njen vpliv na plačilo, napredovanje in delovnih razmere (zmanjšanje števila pedagoških ur) pomeni nov korak k strožjemu spremljanju dela učiteljev.

---

(<sup>7</sup>) Za nadaljnje informacije glej *School autonomy in Europe – Policies and measures (Šolska avtonomija v Evropi: politike in ukrepi)*, Eurydice (2007)

## SKLEPNE UGOTOVITVE

---

V pričujočem poročilu govorimo o tem, kako se je zaradi vedno novih nalog in obveznosti v zadnjih dvajsetih letih spremenil položaj učiteljev v Evropi. Ugotoviti skušamo, v kakšnih političnih okoliščinah nastajajo reforme. Prikazujemo predvsem tiste naloge, ki so jih morali učitelji zaradi teh reform na novo sprejeti in jih skupaj s tradicionalnimi poklicnimi nalogami od prvih začetkov institucionalizacije šolanja v 19. stoletju čedalje bolj bremenijo. Poleg dela v razredih in vsakodnevnih stikov z učenci morajo učitelji zdaj sodelovati tudi pri vseh drugih šolskih dejavnostih. Pritisk na učitelje, naj pripomorejo k delu šole tudi zunaj zidov svojih učilnic, na primer s sodelovanjem pri pripravah na šolske reforme ali pri razvijanju in vpeljevanju pedagoških novosti, je vse večji.

Seveda ostaja poučevanje v razredu temeljna učiteljeva naloga in bistvo učiteljskega poklica. V tem pogledu sta njegova odgovornost in avtonomija zelo široka. Kakor kažejo naši podatki, so učitelji v večini držav v celoti odgovorni za izbiro ustreznih metod poučevanja (glej 2. poglavje). Svoboda pouka je ponekod celo izrecno zapisana in zajamčena z ustavno ureditvijo; tako je na primer v Italiji in Belgiji. Tudi pri izbiri učnega gradiva, zlasti učbenikov, so učitelji precej samostojni. Francija, Italija in Švedska puščajo učiteljem pri tem vso svobodo, vse manj pa je tudi držav, kjer se svoboda omejuje na izbiranje s seznama odobrenih učbenikov. Sprotno preverjanje znanja in ocenjevanje učencev je prav tako pomembna pedagoška naloga. V veliki večini evropskih držav učitelji ostajajo najpomembnejši ocenjevalci učnega napredka učencev. Podobno je njihova vloga najpomembnejša pri odločanju o tem, kateri učenci morajo – ker se niso naučili dovolj, da bi napredovali – ponavljati razred.

Sočasno s tradicionalnimi učiteljevimi nalogami, povezanimi z delom v razredu in pri katerem sodelovanje z drugimi učitelji ni potrebno, so se začele pojavljati nove obveznosti, ki učitelju poleg stikov z učenci nalagajo delo zunaj razreda. Celotno delovno področje se širi zaradi več razlogov. Najbolj zato, ker so se v zadnjih dvajsetih letih bistveno spremenile okoliščine, v katerih šole delajo.

Decentralizacija in šolska avtonomija, povzročile so ju smernice tako imenovanega »novega javnega upravljanja«, sta temeljito spremenili način delovanja šol,<sup>8</sup> ne le pri kadrovske upravljanju in finančnem poslovanju, ampak tudi na pedagoškem področju. Prerazdelitev odgovornosti med državo, lokalnimi in regionalnimi oblastmi ter šolami je vplivala tudi na urejanje pedagoške dejavnosti, zlasti na načrtovanje kurikularnih vsebin. Za pripravo kurikulumov so bile v večini evropskih držav v preteklosti odgovorne najvišje državne šolske oblasti (ali npr. v Nemčiji deželne), zdaj pa je odgovornost za kurikularne vsebine porazdeljena med več glavnih akterjev; to postaja v Evropi norma, ki pomembno spreminja učiteljevo delo v razredu in njegovo vlogo v šoli. V nobeni evropski državi kurikulumov ne oblikujejo več centralizirano in brez sodelovanja lokalnih oblasti ali šol; povsod poteka postopek v več fazah, v njem sodelujejo šole in učitelji. Avtonomnost šol in učiteljev je pri tem lahko različna.

V modelu, kakršen je značilen za nordijske in srednjeevropske države, najvišja državna šolska oblast določi splošni okvir kurikulumu, v katerem opredeli le nekatere glavne vsebine, podrobnejše vsebine pa nato razčlenijo na lokalni ali regionalni ravni in učitelji v šolah. Po drugačnem modelu nastaja ciljno naravnan kurikulum, pri katerem gre šolska avtonomija še korak dlje. V tem modelu država nič več ne določa kurikularnih vsebin, pač pa namesto tega opredeli izobraževalne cilje, ki naj jih učenci dosežejo ob koncu glavnih obdobij šolskega izobraževanja, šolam pa prepušča, da konkretizirajo vsebinske podrobnosti v kurikulumu. Precej različni

<sup>(8)</sup> Glej *School autonomy in Europe – Policies and measures* (Šolska avtonomija v Evropi: politike in ukrepi), Eurydice (2007)

državi, kakor sta Nizozemska in Švedska, sta uveljavili takšen model. Združeno kraljestvo (Škotska) z veljavnim kurikulumnim vodnikom ustreza prvemu modelu, s »kurikulumom za odličnost« (*Curriculum for Excellence*) pa drugemu. V tretjem modelu sta uporabljena oba modela: država določi svoje nacionalne kurikulume, vendar samo za ožji nabor obveznih predmetov, učne načrte pri vseh drugih predmetih pa razvijejo lokalne oblasti in šole. Za vse tri nove modele načrtovanja pedagoškega dela je značilno, da učiteljem ni treba upoštevati podrobno določenih enotnih učnih načrtov, vendar pa morajo sodelovati pri njihovem načrtovanju in jih prilagoditi tako, da so učinkoviti in primerni za vsakega učenca na šoli. Model standardnega kurikuluma, enotnega za vse, ki je prevladoval od 19. stoletja naprej, je večina evropskih držav že opustila. Vpeljala je bolj individualizirane programe učenja, katerih priprava zahteva večjo angažiranost učiteljev.

Novi pristopi močno vplivajo na učiteljevo delo. Standardizirani kurikulum je včasih omogočal učiteljem, da poučujejo relativno samostojno, zdaj pa je za razvijanje učnih načrtov in pripravo delovnega načrta šole nujno skupinsko delo. V skoraj vseh evropskih državah so zahtevo po skupinskem delu učiteljev uredili s predpisi; učitelji morajo sodelovati pri razvijanju predmetnih vsebin, medpredmetnih dejavnosti in enotnih ocenjevalnih metod.

Poleg šolske avtonomije je bila obveznemu šolstvu naložena tudi odgovornost za socializacijo učencev in za kakovost, kar je prav tako vplivalo na preoblikovanje učiteljskega poklica. V povojnih letih, približno do leta 1970, je bila prednostna naloga izobraževalnih sistemov zagotoviti celotni osnovnošolski populaciji enak dostop do srednješolskega izobraževanja, v poznejših letih pa se je pod vplivom teorije človeškega kapitala<sup>9</sup> in varčevanja pri izobraževalnih izdatkih poostrilo vprašanje učinkovitosti in kakovosti izvajanja izobraževanja. Po novem so glavno merilo za vrednotenje kakovosti izobraževalnih sistemov dosežki učencev. Standardizirane nacionalne in mednarodne raziskave znanja učencev od sedemdesetih let naprej so čedalje pomembnejše. K temu je pripomoglo tudi gibanje za *šolsko učinkovito*.<sup>10</sup> Ugotovljeno je bilo, da je »učiteljev učinek« zelo pomemben, saj obstaja med individualnimi značilnostmi učiteljev in kakovostjo učenja učencev močna povezava. Zdajšnji še povečan družbeni pritisk na šole zaradi večje dostopnosti nižjega sekundarnega izobraževanja, razvijanja enotnega modela splošnoizobraževalne obvezne šole, vključevanja priseljencev in uveljavljanja načela integracije otrok s posebnimi potrebami je mogoče opaziti v skoraj vseh evropskih državah.

Učiteljski poklic, od katerega sodobna družba pričakuje med drugim večjo učinkovitost ob hkratnem zmanjšanju vpliva socialnih neenakosti v šolah, se mora modernizirati. Poudarjanje kakovosti učenja je na novo odprlo vprašanja o učiteljevem poklicnem znanju in spretnostih. Stalni strokovni razvoj in usposabljanje, odločilno za razvoj poklica, je splošno sprejeto načelo in praksa (glej 4. poglavje). V vseh družbah je zdaj prednostno nadaljevanje dejavnosti za izboljšanje učinkovitosti izobraževalnega sistema kot celote in šol še posebej. Pouk se mora izvajati ne glede na okoliščine. Nadomeščanje odsotnega sodelavca in mentorstvo novincem sta postali samoumevni nalogi učiteljev v več kakor polovici evropskih držav. Če naj bodo šolske reforme učinkovite, morajo pri njihovi pripravi sodelovati učitelji. Vpeljani so različni posvetovalni mehanizmi, ki omogočajo učiteljem sodelovanje pri pripravi šolskih reform, še posebej pri prenovi kurikulumov (5. poglavje). Države so ustvarile tudi normativne in proračunske pogoje za to, da omogočajo učiteljem izvajanje najrazličnejših poskusnih projektov in razvijanje pedagoških novosti, saj se zavedajo, da s tem povečujejo kakovost učenja. Cilj je dvojni: po eni strani lahko strokovnjaki praktiki, ki so v središču dejavnosti in jo najbolj poznajo, s svojim znanjem pospešijo razvoj šolskega sistema, po drugi pa sodelovanje v reformnih in drugih inovativnih projektih povečuje motivacijo in zavzetost za pedagoško delo.

---

(<sup>9</sup>) Že v osnutku je bilo s to teorijo izpostavljeno razmerje med zmoglostjo držav v smislu gospodarskega razvoja in kakovostjo kadrov, ki je delno pogojena s kakovostjo zadevnega izobraževalnega sistema.

(<sup>10</sup>) Raziskovalska šola, ki se je oblikovala v 1980-tih in ki poskuša osvetliti značilnosti vpliva na učenje v zvezi z učiteljem, delovanjem razreda in šolo.



Številnost dejavnosti, ki naj bi jih opravljali učitelji, se kaže tudi v spremenjenem pogodbenem opredeljevanju delovnega časa (3. poglavje). Prej so bile njihove obveznosti v skoraj vseh evropskih državah merjene zgolj v pedagoških urah (na primer v določenem številu ur neposrednega pedagoškega dela na teden ali na leto), zdaj se skoraj v vseh državah njihovo delo opredeljuje kot delo za polni delovni čas. Nekatere države, Nizozemska, Švedska, Združeno kraljestvo (Anglija), pri opredelitvi učiteljevega delovnega časa ne uporabljajo več pedagoških ur kot merila za učiteljevo delo.

Učiteljem se je njihovo delovno področje povečalo, to je očitno skoraj v vseh evropskih državah. Vprašanj je več: kolikšna je njihova avtonomija, kakšna je njihova odgovornost, ali imajo na voljo sredstva za izpolnjevanje novih obveznosti.

Kolikšna je učiteljeva avtonomija v novem razširjenem delovnem polju? Učitelje čedalje bolj pozivajo k sodelovanju pri številnih netradicionalnih dejavnostih. Ali imajo tolikšno svobodo, da lahko delajo tako, kakor zmorejo in želijo? In če že imajo več svobode, da delajo na področjih, na katerih doslej navadno niso, ali imajo tudi dovolj manevrskega prostora za to? Paradoksalno odgovor ni povsem pritrdilen. Mehanizmi delitve moči odločanja v večini držav namreč ne nakazujejo neposredne povezave med povečanimi obveznostmi učiteljev in možnostjo svobodnega odločanja.

Najvišje šolske oblasti res prenesejo nekatere svoje pristojnosti na šole, vendar pa takšna nova porazdelitev moči pomeni tudi povečan nadzor nad vsakodnevним učiteljevim delom. Decentralizacija in šolska avtonomija vodita v specializacijo akterjev izobraževanja: najvišje šolske oblasti opredeljujejo konceptualne okvire in »pravila igre« v izobraževalnih sistemih; praktiki, ki delajo na tem področju, pa jih morajo preoblikovati v konkretne akcijske načrte in odgovarjajo za vsakodnevno upravljanje zadev. Novi okvirni kurikulumi omogočajo hitro in prožno prilagajanje lokalnim potrebam, obvezni deli kurikulumov pa ostajajo omejujoči; večini šol je prepuščeno, da odločajo le o tem, katere izbirne predmete bodo izvajale in kako naj sestavijo urnike. V nekaterih državah je mogoče opaziti celo nasprotno težnjo: vračanje k bolj centraliziranim kurikulumom. Madžarska je najprej povsem liberalizirala vsebinsko načrtovanje kurikuluma, leta 2003 pa je ponovno vpeljala obvezujoči nacionalni kurikulum. Tudi Švedska prav zdaj razmišlja o ustreznosti svojega modela ciljno usmerjenega kurikuluma, saj takšen, kakršen je, vpliva na večanje neenakosti med šolami. Podobno razločno se kažejo centralizacijske težnje v Belgiji in na Nizozemskem, kjer vztrajajo pri novih skupnih standardih, čeprav imajo šole v teh dveh državah še vedno dovolj manevrskega prostora še iz časov večje decentraliziranosti.

Tudi analiziranje delitve odgovornosti pri preverjanju znanja in ocenjevanju učencev (2. poglavje) vodi do podobnih sklepov. Navidezno imajo učitelji na tem področju še vedno precej proste roke, čeprav tudi preverjanje in ocenjevanje znanja vse bolj omejujejo pravilniki. Na primer, Belgija, Španija ali Francija so države, v katerih je preverjanje znanja učencev zdaj urejeno z nacionalno zakonodajo, načrtujejo pa še nadaljnje omejevanje učiteljeve avtonomije na tem področju. Odločanje o ponavljavcih, na primer, pa ostaja v domeni lokalnih ravni (šol). Podobno so pri spremljanju in evalvaciji dosežkov učencev vse pogostejše nove oblike zunanjega standardiziranega preverjanja znanja, ki se uporabljajo ne velikih vzorcih učencev. Z njimi poskušajo države uveljaviti drug ocenjevalni sistem, vzporeden ocenjevanju, ki ga izvajajo učitelji. Tudi pri zaključnem preverjanju znanja, ki vpliva na spričevalo ob koncu obveznega izobraževanja (kjer ga pač podeljujejo), se model notranjega ocenjevanja učiteljev prav tako umika vse pogostejšim zunanjim oblikam. Učitelji so torej pristojni za vsakodnevno sprotno preverjanje in ocenjevanje znanja, vendar pa se v mnogih državah na vseh pomembnih točkah izobraževanja vpeljuje zunanji nadzor.

Nadzor najvišjih šolskih oblasti je čutiti tudi pri določanju položaja in delovnih razmer učiteljev. Moč odločanja šol in individualne pogajalske možnosti učiteljev ostajajo šibke. Precej jih omejujejo predpisi, ki jih

po posvetovanju s sindikati sprejemajo najvišje šolske oblasti. Stanje v Belgiji, Španiji, na Nizozemskem ali v nekaterih nordijskih državah, kakor sta Finska in Švedska, je nekoliko drugačno kakor v državah s centralizirano ureditvijo; nacionalne oblasti sicer uveljavljajo enotno šolsko zakonodajo, vendar pa imajo regionalne in lokalne oblasti oziroma organizatorji izobraževanja kljub temu določeno svobodo delovanja na tem področju.

Skratka, v veliki večini evropskih držav se dve šolski področji razlikujeta od vseh drugih: pedagoške naloge v ožjem pomenu in pedagoško vodenje. Šole na primer lahko dobijo precejšnjo avtonomijo pri zbiranju sredstev iz proračunskih virov in pri finančnem poslovanju, lokalni akterji<sup>11</sup> lahko odločajo o nepedagoškem delu osebja, vendar pa najvišje šolske oblasti v veliki večini držav ohranjajo strateško odgovornost za izobraževanje in poučevanje v šolah tako, da sprejemajo okvire za strokovno delovanje šol. Z nekaj izjemami pri strokovnih nalogah in pedagoškem vodenju šole lokalne oblasti ali šole ne vodijo lokalne politike, ampak so dejavne pri izvajanju nacionalno sprejete politike. Ker je šolska avtonomija na teh področjih omejena, je tudi manevrski prostor učiteljev zelo majhen.

Učiteljeve svobode pri opravljanju strokovnih nalog ne omejujejo le predpisi, temveč tudi novi »etos« poklica in različne oblike nadzora. Natančnejša analiza novih učiteljevih nalog razkriva, da v večini držav niso bile dodeljene posameznim učiteljem, temveč učiteljstvu kot poklicni skupini, v kateri so lahko tudi ravnatelji. Pri načrtovanju dela šole in pouka, sprotnem ocenjevanju, izbiranju ustreznih metod poučevanja in učbeniškega gradiva v šoli nastajajo vse številnejši notranji usklajevalni mehanizmi. Ti v praksi bistveno omejujejo učiteljevo strokovno svobodo in hkrati krepijo ravnateljevo pedagoško vodenje.

Razširjanje delovnega področja učiteljev odpira še eno vprašanje, in sicer vprašanje odnosa med širšimi učiteljevimi obveznostmi in njegovo odgovornostjo (6. poglavje). Ali obstaja povezava med povečanjem delovnih obveznosti in pogostostjo preverjanja, kako jih izpolnjujejo? Ali obstaja povezava med stopnjo njihove avtonomije in določenimi evalvacijskimi mehanizmi? Na ta vprašanja poskušamo odgovoriti. Ugotovili smo, da so mehanizmi evalvacije učiteljev redko uveljavljeni v času, ko ti dobijo nove naloge. Razen v nekaterih državah v predpisih nismo našli neposredne povezanosti med novimi obveznostmi in nadzorom ali spremljanjem njihovega izvajanja. Lahko bi rekli, da mehanizmi za nadzor izpolnjevanja obveznosti nastanejo šele s časovnim zamikom. Evalvacije rezultatov učenja, samoevalvacije, inšpekcije in druge oblike nadzora se čedalje bolj razvijajo, in sicer povsod in v okoljih z zelo različno razvito avtonomijo učiteljev.

Različnih oblik nadzora ni mogoče povezovati s povečanjem delovnih obveznosti. Našli smo namreč primer, ki je nasproten splošni težnji po spremljanju in vrednotenju pedagoškega dela. Za Finsko sta namreč značilni decentralizacija in visoka strokovna avtonomija učiteljev, hkrati pa ni nobenega individualnega ali skupinskega zunanega mehanizma evalvacije učiteljev, saj so svoj šolski inšpektorat ukinili že v začetku leta 1990. Širjenja učiteljevih obveznosti torej ne spremlja vedno zunanja evalvacija njegovega dela.

Razmerje med obremenjevanjem in nagrajevanjem učiteljev je še manj jasno. V študiji dokazujemo, da je šibka podpora, ki jo dajejo sedanje politike učiteljem, kritična točka, ki zahteva razmislek. Več dela učiteljem ni prineslo boljših delovnih razmer, vsaj ne v vseh državah. Nekatero državo so resda vpeljale določene oblike individualnega ali skupinskega nagrajevanja. Da bi izboljšale delovne razmere v poklicu, so na primer zmanjšale pedagoško obremenitev učiteljev. Vendar pa so to le posamični primeri, ki jih ne moremo posploševati na vse evropske države. Lahko rečemo, da nagrajevanje učiteljev ni v sorazmerju z naraščanjem njihovih obveznosti. Domnevamo, da bi podrobnejša analiza pokazala, da sta na boljše nagrajevanje prej vplivala večja mobilizacijska zmožnosti učiteljstva in dejstvo, da je v poklicu čedalje več starih učiteljev pred upokojitvijo, zato so šolske

---

(11) Za nadaljnje informacije glej Eurydice (2007), op. cit.

oblasti prisiljene povečati privlačnost poklica. K morebitnim izboljšavam nagrajevanja učiteljev so pomembno pripomogle tudi ugotovitve raziskav o njihovi motivaciji, nikakor pa ne priznanje, da imajo dejansko več dela.

Tudi razmere, v katerih učitelji delajo, niso vedno ustrezne. Opazili smo pomembno razliko med tem, kar je zapisano v uradnih dokumentih, in prakso. Kakšni viri so učiteljem na voljo za opravljanje novih nalog in uresničevanje novih ciljev? Naj omenimo skupinsko delo, zlasti pri načrtovanju pouka in dela šole. Skoraj vse evropske države so v predpisih uveljavile obveznost šole, da s skupinskim delom učiteljev zagotovi konkretne kurikularne vsebine, ocenjevalne postopke in medpredmetne dejavnosti, le malo držav pa je za to zagotovilo tudi ustrezne vire, s katerimi bi omogočili organizacijo skupinskega dela. Še vedno je precej nenavadno, da bi imel učitelj v opisu svojih delovnih nalog tudi usklajevalne naloge (poleg ur pouka, ki prevladujejo) in da bi imela šola posebne namenske prostore za skupinsko delo. Tudi stalno strokovno usposabljanje v mnogih državah simbolizira neujemanje med uradnimi zahtevami, dejansko prakso in možnostmi. Velika večina držav meni, da bi morale biti stalno strokovno izpopolnjevanje sestavni del poklicnih obveznosti učiteljev (glej 4. poglavje), vendar te obveznosti ne vključujejo v učiteljev vsakodnevni delovni ritem in je ne podkrepijo vedno z določenimi proračunskimi sredstvi. Očitno je torej, da morajo v vseh tistih državah, ki so učiteljem dodelile nove obveznosti in vpeljale ustrezne evalvacijske mehanizme, zdaj razmisliti še o tem, kaj potrebujejo učitelji, da bodo lahko vse te zahteve uresničili.

Sedanji razkorak med obremenjevanjem učiteljev, nadzorovanjem, nagrajevanjem in oporo, ki jo dajejo šolske politike, kaže na nekatere značilnosti v razvoju izobraževalnih politik. V veliki večini držav se množijo in kopičijo predpisi, ki ne izhajajo iz dosledne splošne strategije. Obsežnejši načrti opredelitve statusnih in delovnih razmer učiteljev so bili pripravljani šele v zadnjem času. Prejšnji posamični poskusi so naleteli na individualni ali skupinski odpor učiteljev, s katerim so ti jasno pokazali, da jim primanjkuje motivacije ali da primanjkuje ustrezno usposobljenih učiteljev. Nekatere države, kakor na primer Španija, Litva, Portugalska in Združeno kraljestvo, ta vprašanja celovito urejajo in kažejo smer. Tudi Francija razmišlja o celostnem pristopu. Druge države, na primer Finska, so najprej izpopolnile sistem plač in izboljšale delovne razmere, šele nato so dale lokalnim oblastem pristojnosti, da brez večjega odpora spreminjajo učiteljevo delovni področje. Mnoge izobraževalne politike v letu 2008 še vedno po delčkih prenavljajo sistem in ne opredeljujejo položaja, delovnih razmer in obveznosti učiteljev povezano in celostno.



## OZNAKE IN KRATICE

---

### Oznake držav

<b>EU-27</b>	Evropska unija	<b>MT</b>	Malta
		<b>NL</b>	Nizozemska
<b>AT</b>	Avstrija	<b>PL</b>	Poljska
<b>BE</b>	Belgija	<b>PT</b>	Portugalska
<b>BE fr</b>	Belgija – francoska skupnost	<b>RO</b>	Romunija
<b>BE de</b>	Belgija – nemško govoreča skupnost	<b>SI</b>	Slovenija
<b>BE nl</b>	Belgija – flamska skupnost	<b>SK</b>	Slovaška
<b>BG</b>	Bolgarija	<b>FI</b>	Finska
<b>CZ</b>	<b>Češka republika</b>	<b>SE</b>	<b>Švedska</b>
<b>DK</b>	Danska	<b>UK</b>	<b>Združeno kraljestvo</b>
<b>DE</b>	<b>Nemčija</b>	<b>UK-SCT</b>	<b>Škotska</b>
<b>EE</b>	<b>Estonija</b>	<b>UK-WLS</b>	Wales
<b>EL</b>	<b>Grčija</b>	<b>UK-NIR</b>	<b>Severna Irska</b>
<b>ES</b>	<b>Španija</b>	<b>UK-ENG</b>	<b>Anglija</b>
<b>FR</b>	<b>Francija</b>		
<b>IE</b>	<b>Irska</b>	<b>Države EFTA/EEA</b>	Tri države Evropskega združenja za prosto trgovino, ki so članice Evropskega gospodarskega prostora:
<b>IT</b>	<b>Italija</b>		
<b>CY</b>	<b>Ciper</b>	<b>IS</b>	Islandija
<b>LV</b>	<b>Latvija</b>	<b>LI</b>	Lihtenštajn
<b>LT</b>	Litva	<b>NO</b>	Norveška
<b>LU</b>	Luksemburg		
<b>HU</b>	<b>Madžarska</b>		

### Statistične oznake

: **Ni podatkov.**

(-) Ni pojava.



## KAZALO SLIK

---

### 1. poglavje: Politični kontekst in razvoj učiteljskega poklica

---

Slika 1.1: Datumi pomembnejših reform, ki so povečale ali zmanjšale avtonomijo učiteljev, (ISCED 1 in 2), med letoma 1950 in 2008

### 2. poglavje: Izvajanje pouka in avtonomija učiteljev

---

Slika 2.1a: Šolska avtonomija pri vsebini obveznega kurikulumu, ISCED 1 in 2, 2006/07

Slika 2.1b: Šolski nosilci odločanja o vsebinah minimalnega obveznega kurikulumu, ISCED 1 in 2, 2006/07

Slika 2.2a: Šolska avtonomija pri vsebini kurikulumu izbirnih predmetov, ISCED 1 in 2, 2006/07

Slika 2.2b: Šolski nosilci odločanja o kurikularnih vsebinah izbirnih predmetov, ISCED 1 in 2, 2006/07

Slika 2.3a: Šolska avtonomija pri izbiri metod poučevanja, ISCED 1 in 2, 2006/07

Slika 2.3b: Šolski nosilci odločanja o izbiri metod poučevanja, ISCED 1 in 2, 2006/07

Slika 2.4a: Šolska avtonomija pri izbiri šolskih učbenikov, ISCED 1 in 2, 2006/07

Slika 2.4b: Šolski nosilci odločanja o izbiri šolskih učbenikov, ISCED 1 in 2, 2006/07

Slika 2.5a: Šolska avtonomija pri merilih za delitev učencev v skupine pri obveznih učnih dejavnostih, ISCED 1 in 2, 2006/07

Slika 2.5b: Šolski nosilci odločanja o merilih za delitev učencev v skupine pri obveznih učnih dejavnostih, ISCED 1 in 2, 2006/07

Slika 2.6a: Šolska avtonomija pri merilih za notranje ocenjevanje učencev, ISCED 1 in 2, 2006/07

Slika 2.6b: Šolski nosilci odločanja o izbiri meril za notranje ocenjevanje učencev, ISCED 1 in 2, 2006/07

Slika 2.7a: Šolska avtonomija in odločanje o ponavljalcih, ISCED 1 in 2, 2006/07

Slika 2.7b: Šolski nosilci odločanja o ponavljanju razreda, ISCED 1 in 2, 2006/07

Slika 2.8a: Šolska avtonomija pri pripravi vsebine izpitov za pridobitev spričevala o izobrazbi, ISCED 2, 2006/07

Slika 2.8b: Sodelovanje nosilcev odločanja pri pripravi vsebine izpitov za pridobitev spričevala o izobrazbi, ISCED 2, 2006/07

### **3. poglavje: Delovni čas in poklicne dolžnosti**

---

- Slika 3.1: Uradne definicije delovnega časa učiteljev, ISCED 1 in 2, 2006/07
- Slika 3.2: Posebne naloge učiteljev, zahtevane z zakonodajo ali drugimi uradnimi dokumenti in opredeljene v pogodbah o zaposlitvi, ISCED 1 in 2, 2006/07
- Slika 3.3: Vpeljevanje skupinskega dela med učiteljeve naloge, ISCED 1 in 2, 2006/07

### **4. poglavje: Stalni strokovni razvoj – zahteve in priložnosti**

---

- Slika 4.1: Položaj stalnega strokovnega razvoja učiteljev, ISCED 1 in 2, 2006/07
- Slika 4.2: Minimalni čas (v urah) na leto, ki ga morajo učitelji nameniti stalnemu strokovnemu razvoju, ISCED 1 in 2, 2006/07
- Slika 4.3: Oblikovanje načrta usposabljanja za stalni strokovni razvoj učiteljev, ISCED 1 in 2, 2006/07
- Slika 4.4: Spodbude za sodelovanje učiteljev v dejavnostih za stalni strokovni razvoj, ISCED 1 in 2, 2006/07

### **5. poglavje: Sodelovanje učiteljev pri reformah in pedagoških novostih**

---

- Slika 5.1: Sodelovanje učiteljev ali sindikatov pri reformah, ki zadevajo položaj in delovne razmere učiteljev, ISCED 1 in 2, 2006/07
- Slika 5.2: Sodelovanje učiteljev ali sindikatov pri kurikularnih reformah, ISCED 1 in 2, 2006/07

### **6. poglavje: Ugotavljanje odgovornosti in spodbude**

---

- Slika 6.1: Uradni postopki za individualno in kolektivno evalvacijo učiteljev, ISCED 1 in 2, 2006/07
- Slika 6.2: Individualna in kolektivna evalvacija učiteljev, ISCED 1 in 2, 2007/08
- Slika 6.3: Individualne spodbude in ukrepi za uveljavljanje poklica 2007/08



## DODATEK

---

### 2. poglavje: Izvajanje pouka in avtonomija učiteljev

---

- Slika 2.1a: Šolska avtonomija pri vsebini obveznega kurikulumu, ISCED 1 in 2, 2006/07
- Slika 2.2a: Šolska avtonomija pri vsebini kurikulumu izbirnih predmetov, ISCED 1 in 2, 2006/07
- Slika 2.3a: Šolska avtonomija pri izbiri metod poučevanja, ISCED 1 in 2, 2006/07
- Slika 2.4a: Šolska avtonomija pri izbiri šolskih učbenikov, ISCED 1 in 2, 2006/07
- Slika 2.5a: Šolska avtonomija pri merilih za delitev učencev v skupine pri obveznih učnih dejavnostih, ISCED 1 in 2, 2006/07
- Slika 2.6a: Šolska avtonomija pri merilih za notranje ocenjevanje učencev, ISCED 1 in 2, 2006/07
- Slika 2.7a: Šolska avtonomija in odločanje o ponavljalcih, ISCED 1 in 2, 2006/07
- Slika 2.8a: Šolska avtonomija pri pripravi vsebine izpitov za pridobitev spričevala o izobrazbi, ISCED 2, 2006/07

- 2.1a:** Vsebina obveznega minimalnega kurikulumu  
**2.2a:** Izbira dodatnih izbirnih predmetov  
**2.3a:** Izbira metod poučevanja  
**2.4a:** Izbira učbenikov

- 2.5a:** Merila za delitev učencev v skupine  
**2.6a:** Merila za notranje ocenjevanje učencev  
**2.7a:** Merila za ponavljanje razreda  
**2.8a:** Merila za vsebino zaključnih izpitov

	Sl. 2.1a		Sl. 2.2a		Sl. 2.3a		Sl. 2.4a		Sl. 2.5a		Sl. 2.6a		Sl. 2.7a		Sl. 2.8a
	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 2
BE fr <sup>(1)</sup>	3	3	1 a	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	(-)
BE fr <sup>(2)</sup>	3	3	1 a	2 e	1 a	1 c	1 c	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	(-)
BE de <sup>(1)</sup>	3	3	(-)	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
BE de <sup>(2)</sup>	3	3	(-)	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
BE nl	3	3	1 b	1 b	1 a	1 a	1 v	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b
BG	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	1 c	1 c	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a	3
CZ	1 b	1 b	(-)	1 b	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	1 c	1 c	1 a	1 a	(-)
DK	2 d	2 d	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	2 e	2 e	3
DE	3	3	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	1 a	2 d	2 d	1 b	1 b	3
EE	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3
IE	2 e	2 b	(-)	2 e	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	3	1 b	3
EL	3	3	3	3	3	1 a	3	3	1 a	1 a	2 e	2 e	2 e	2 e	1 a
ES	3	3	(-)	2 d	1 a	1 a	1 a	1 a	2 d	2 d	2 d	2 d	2 e	2 e	(-)
FR	3	3	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	2 d	2 d	2 d	2 d	1 b	1 b	3
IT	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
CY	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	1 a	1 a	2 d	2 d	3	1 a	1 a
LV	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	2 e	2 e	2 e	2 e	2 e	2 e	3	3	3
LT	2 e	2 e	1 b	1 b	1 b	1 b	2 e	2 e	2 e	2 e	1 b	1 b	1 b	1 b	3
LU	3	2 d	(-)	1 b	1 a	1 a	3	2 e	1 a	1 a	2 e	2 e	3	3	3
HU	2 d	2 d	2 d	2 d	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	(-)
MT	3	3	(-)	(-)	1 a	1 a	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	2 d	2 d	3
NL	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3
AT	3	3	3	2 d	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
PL	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3
PT	3	3	3	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	2 e	2 e	1 b	1 b	2 e	2 e	1 b
RO	3	3	1 c	1 c	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3
SI	3	3	2 e	2 e	1 b	1 b	2 e	2 e	2 e	2 e	1 b	1 b	1 b	1 b	(-)
SK	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
FI	2 e	2 e	2 e	2 e	1 a	1 a	4	4	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	(-)
SE	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
UK <sup>(1)</sup>	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	3
UK-NIR	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	1 v	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	2 e	2 e	3
UK-SCT	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	3
IS	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	2 a	2 e	1 b	1 b	1 b	1 b	1 c	1 c	3
LI	3	3	3	1 b	1 b	1 b	3	3	1 a	1 a	2 e	2 e	(-)	2 d	3
NO	3	3	1 c	1 c	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	3

UK<sup>(1)</sup> = UK-ENG-WLS

Vir: Eurydice.

---

**Dodatna opomba: (slike 2.1a do 2.8a)**

**Belgija (BE fr, BE de):** (a) se nanaša na šole, za katere je skupnost neposredno odgovorna, odgovornost pa izvršuje minister; (b) se nanaša na šole v javnem in zasebnem subvencioniranem sektorju. V subvencioniranem sektorju izvršuje odgovornost upravni organ na šoli.

---

**Definicije****1. Popolna (ali relativna) avtonomija**

- a) Šole odločajo v mejah, določenih s predpisi in brez posredovanja zunanjih teles.
- b) Šole odločajo v skladu z vnaprejšnjimi splošnimi pravili o izobraževanju.
- c) Šole odločajo po posvetovanju z lokalnimi, regionalnimi ali osrednjimi najvišjimi izobraževalnimi oblastmi.

**2. Omejena avtonomija**

- a) Šole sprejemajo začetne odločitve skupaj z višjimi oblastmi ali brez njih, vendar si morajo za svoje predloge pridobiti odobritev. Oblasti lahko zahtevajo tudi dopolnitev predlogov.
- b) Šole odločajo na podlagi vnaprejšnjih možnosti, ki so jih določile višje oblasti. Če ob teh možnostih lahko svobodno izberejo tudi kakšno drugo, je mogoče reči, da imajo popolno avtonomijo.

**3. Ni avtonomije**

Šole na danem področju ne odločajo. Odločajo izključno izobraževalne oblasti, čeprav se pred tem o določeni zadevi posvetujejo s šolami.

**4. Prenos pooblastil**

Lokalne oblasti za odločanje lahko pooblastijo šole; v tem primeru se položaj razlikuje od občine do občine.

**(-) Ni pojava.**



## **OMREŽJE EURYDICE**

### **A. EVROPSKA ENOTA EURYDICE**

Avenue Louise 240  
B-1050 Brussels  
(<http://www.eurydice.org>)

#### **Glavna urednica**

Arlette Delhaxhe

#### **Avtorji**

Arnaud Desurmont, Bernadette Forsthuber, Stéphanie Oberheidt  
Nathalie Mons (zunanja strokovnjakinja)

#### **Tehnična pomoč**

Gisele De Lel

#### **Oblikovanje**

Patrice Brel

## B. NACIONALNE ENOTE

### BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice  
Ministère de la Communauté française  
Direction des Relations internationales  
Boulevard Léopold II, 44 - Bureau 6A/002  
1080 Bruxelles  
Prispevek enote: skupna odgovornost

Eurydice Vlaanderen / Internationale Projecten  
Ministerie Onderwijs en Vorming  
Hendrik Consciencegebouw 7C10  
Koning Albert II - laan 15  
1210 Brussel  
Prispevek enote: s flamskega ministrstva za izobraževanje in usposabljanje: Gaby Hostens (generalna direktorica, projektni vodja oddelka za mednarodne odnose), Hilde Lesage (vodja oddelka za delovna razmerja), Sabine Meuwis (uslužbenka oddelka za urejanje delovnih pogojev); zunanji strokovnjak: Wouter Van den Berghe (direktor podjetja Tilkon Consultancy)  
Unité Eurydice  
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG  
Gospertstrasse 1  
4700 Eupen  
Prispevek enote: Leonhard Schifflers (strokovnjak)

### BULGARIA

Eurydice Unit  
European Integration and International Organisations Division  
European Integration and International Cooperation  
Department  
Ministry of Education and Science  
2A, Kniaz Dondukov Blvd.  
1000 Sofia  
Prispevek enote: Krassimira Todorova; Irina Vasveva (strokovnjakinja) in Eugenia Kostadinova (direktorica) z oddelka za splošno izobraževanje pri ministrstvu za izobraževanje in znanost

### ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit  
Institute for Information on Education  
Senovážné nám. 26  
P.O. Box č. 1  
110 06 Praha 1  
Prispevek enote: Stanislava Brožová, Květa Goulliová;  
strokovnjak: Petr Drábek

### DANMARK

Eurydice Unit  
CIRIUS  
Fiolstræde 44  
1171 København K  
Prispevek enote: skupna odgovornost

### DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes  
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung  
(BMBF)  
Heinrich-Konen Str. 1  
53227 Bonn  
Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz  
Lennéstrasse 6  
53113 Bonn  
Prispevek enote: Brigitte Lohmar

### EESTI

Eurydice Unit  
SA Archimedes  
Koidula 13A  
10125 Tallinn  
Prispevek enote: Vilja Saluveer (strokovna direktorica, ministrstvo za izobraževanje in raziskovanje)

### ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit  
Department of Education and Science  
International Section  
Marlborough Street  
Dublin 1  
Prispevek enote: skupna odgovornost

### ELLÁDA

Eurydice Unit  
Ministry of National Education and Religious Affairs  
Directorate of European Union  
Section C Eurydice'  
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)  
15180 Maroussi (Attiki)  
Prispevek enote: skupna odgovornost

### ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice  
CIDE - Centro de Investigación y Documentación Educativa  
(MEC)  
c/General Oraa 55  
28006 Madrid  
Prispevek enote: Flora Gil Traver;  
strokovnjakinja: Inmaculada Egido Gálvez

**FRANCE**

Unité française d'Eurydice  
 Ministère de l'Éducation nationale / Ministère de  
 l'Enseignement supérieur et de la Recherche  
 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la  
 performance  
 Mission aux relations européennes et internationales  
 61-65, rue Dutot  
 75732 Paris Cedex 15  
 Priskevek enote: Thierry Damour;  
 strokovnjakinja: Catherine Agulhon (univerza Université Paris  
 Descartes / Cerlis)

**ÍSLAND**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education, Science and Culture  
 Office of Evaluation and Analysis  
 Sölvhólgötu 4  
 150 Reykjavík  
 Priskevek enote: Margrét Harðardóttir

**ITALIA**

Unità italiana di Eurydice  
 Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica  
 (ex INDIRE)  
 Ministero della Pubblica Istruzione  
 Ministero dell'Università e della Ricerca  
 Palazzo Gerini  
 Via Buonarroti 10  
 50122 Firenze  
 Priskevek enote: Simona Baggiani; strokovnjak: Dino  
 Cristanini (tehnični direktor (*dirigente tecnico*), ministrstvo za javno  
 izobraževanje)

**KYPROS**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education and Culture  
 Kimonos and Thoukydidou  
 1434 Nicosia  
 Priskevek enote: Christiana Haperi;  
 strokovnjakinja: Danae Lordou-Kaspari

**LATVIJA**

Eurydice Unit  
 LLP National Agency - Academic Programme Agency  
 Blaumaņa iela 28  
 1011 Rīga  
 Priskevek enote: Jana Meržvinska;  
 strokovnjak: Aivars Opincāns (ministrstvo za izobraževanje in znanost,  
 oddelek za usklajevanje politik, enota Učitelji)

**LIECHTENSTEIN**

Informationsstelle Eurydice  
 Schulamt  
 Austrasse 79  
 9490 Vaduz  
 Priskevek enote: Marion Steffens-Fisler v sodelovanju z dr. Jürgom  
 Dinkelmannom

**LIETUVA**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education and Science  
 A. Volano g. 2/7  
 01516 Vilnius  
 Priskevek enote: Jolanta Spurgienė (usklajevanje);  
 strokovnjak: Kęstutis Kaminskas, vodja urada odbora za  
 izboraževanje, znanost in kulturo pri parlamentu (*Seimas*)

**LUXEMBOURG**

Unité d'Eurydice  
 Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation  
 professionnelle (MENFP)  
 29, Rue Aldringen  
 2926 Luxembourg  
 Priskevek enote: skupna odgovornost

**MAGYARORSZÁG**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education and Culture  
 Szalay u. 10-14  
 1055 Budapest  
 Priskevek enote: Katalin Zoltán (usklajevanje);  
 strokovnjakinja: Anna I mre

**MALTA**

Eurydice Unit  
 Directorate for Quality and Standards in Education  
 Ministry of Education, Culture, Youth and Sport  
 Floriana VLT 2000  
 Priskevek enote: Raymond Camilleri (usklajevanje);  
 strokovnjak: Raymond J. Camilleri (direktor oddelka za kurukulum  
 in e-učenje)

**NEDERLAND**

Eurydice Nederland  
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap  
 Directie Internationaal Beleid  
 IPC 2300 / Kamer 10.130  
 Postbus 16375  
 2500 BJ Den Haag  
 Priskevek enote: Raymond van der Ree

## **NORGE**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Research  
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and  
International Affairs  
Akersgaten 44  
0032 Oslo  
Prispevek enote: skupna odgovornost

## **ÖSTERREICH**

Eurydice-Informationsstelle  
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur - I/6b  
Minoritenplatz 5  
1014 Wien  
Prispevek enote: skupna odgovornost

## **POLSKA**

Eurydice Unit  
Foundation for the Development of the Education System  
Socrates Agency  
Mokotowska 43  
00-551 Warsaw  
Prispevek enote: skupna odgovornost; strokovnjakinja: Anna  
Dakowicz-Nawrocka (ministrstvo za izobraževanje)

## **PORTUGAL**

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)  
Ministério da Educação  
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)  
Av. 24 de Julho, 134 - 4.º  
1399-54 Lisboa  
Prispevek enote: Maria Guadalupe Magalhães;  
strokovnjaka: Carlos Ruela, Elsa Estevão

## **ROMÂNIA**

Eurydice Unit  
National Agency for Community Programmes in the Field of  
Education and Vocational Training  
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor  
Sector 4  
040205 Bucharest  
Prispevek enote Tinca Modrescu, Alexandru Modrescu

## **SLOVENIJA**

Enota Eurydice  
Ministrstvo za šolstvo in šport  
Urad za razvoj šolstva  
Masarykova c. 16  
1000 Ljubljana  
Prispevek enote: dr. Mojca Peček Čuk (Univerza v Ljubljani)

## **SLOVENSKÁ REPUBLIKA**

Eurydice Unit  
Slovak Academic Association for International Cooperation  
Staré grunty 52  
842 44 Bratislava  
Prispevek enote: Marta Ivanova;  
strokovnjaka: Daniela Drobna, Vladislav Rosa

## **SUOMI / FINLAND**

Eurydice Finland  
Finnish National Board of Education  
P.O. Box 380  
00531 Helsinki  
Prispevek enote: skupna odgovornost

## **SVERIGE**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Research  
Utbildningsdepartementet  
103 33 Stockholm  
Prispevek enote: skupna odgovornost

## **TÜRKIYE**

Eurydice Unit  
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)  
Eurydice Birimi Merkez Bina Giriş  
Kat B-Blok NO 1 Kizilay  
06100 Ankara

## **UNITED KINGDOM**

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland  
National Foundation for Educational Research (NFER)  
The Mere, Upton Park  
Slough SL1 2DQ  
Prispevek enote: skupna odgovornost  
Eurydice Unit Scotland  
International Team  
Schools Directorate  
2B South  
Victoria Quay  
Edinburgh  
EH6 6QQ  
Prispevek enote: Alan Ogg (strokovnjak)



Eurydice

Ravni avtonomije in odgovornosti učiteljev v Evropi

Bruselj: Eurydice

2008 – strani

ISBN 978-92-79-08898-8

DOI 10.2766/35479

ISBN 978-92-79-05147-0

DOI 10.2766/80535

Ključne besede: avtonomija učiteljev, zgodovinsko ozadje, (finančna) odgovornost, vodstvo, odgovornost, učitelj, izobraževanje učiteljev, strokovno izpopolnjevanje, delovne razmere, delovni čas učiteljev, skupinsko delo, zaposlitveni položaj, položaj učiteljev, izobraževalna oblast, metode poučevanja, učbenik, reforma, kurikulum, kurikularna reforma, evalvacija učencev, zaključni izpit, evalvacija učiteljev, sodelovanje učiteljev, primarno izobraževanje, sekundarno izobraževanje, primerjalna analiza, EFTA, Evropska gospodarska skupnost, Evropska unija.