Naslov članka/Article:

# POTI, KI SMO JIH PREHODILI, IN TISTE, KI JIH ŠE MORAMO

KRITIČNI PREMISLEK OB PRENOVI UČNIH NAČRTOV

*Paths Taken and Paths Ahead: Critical Reflection on Curriculum Reform*

Avtor/Author:

**Dr. Damijan Štefanc**

CC licenca

Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

---




**Vzgoja in izobraževanje št. 4-5/2025, letnik 56**
ISSN 0350 -5065
Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2025

Spletna stran revije:
https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/

**Dr. Damijan Štefanc**
Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko

# POTI, KI SMO JIH PREHODILI, IN TISTE, KI JIH ŠE MORAMO

## KRITIČNI PREMISLEK OB PRENOVI UČNIH NAČRTOV

## *Paths Taken and Paths Ahead: Critical Reflection on Curriculum Reform*

https://doi.org/10.59132/viz/2025/4-5/7-13

**IZVLEČEK**

V članku obravnavam prenovo učnih načrtov v osnovnih šolah in gimnazijah. V prvem delu na kratko povzemam tri temeljne koncepte, ki smo jih vključili v *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*, tj. splošno izobrazbo, znanje ter aktivnost učencev in dijakov, nato pa tudi usmeritve, ki jih Izhodišča vsebujejo glede strukture učnih načrtov. V prispevku ugotavljam, da proces prenove ni povsem sledil intencam Izhodišč, zlasti zaradi časovnih in drugih omejitev, ki so izhajale iz *Načrta za okrevanje in odpornost*, pa tudi zaradi šolskopolitičnih odločitev, povezanih s širšimi reformnimi procesi. Smo na točki, ko je Strokovni svet za splošno izobraževanje določil večino prenovljenih učnih načrtov, ki so zdaj po vertikali osnovne šole in gimnazije konceptualno in strukturno poenoteni in vsebujejo opredelitev predmeta, učne cilje (urejene po temah in sklopih) ter standarde znanja. Predlagam, da se v procesu uvajanja učnih načrtov v prakso zagotovi ustrezno usposabljanje učiteljev, primerjalno analizo med prejšnjimi in prenovljenimi učnimi načrti, dostop do pregledne tiskane verzije učnih načrtov in ločeno do didaktičnih priporočil, zlasti pa, da se v procesu uvajanja sistematično pridobi mnenja učiteljev in drugih relevantnih strokovnjakov o ustreznosti prenovljenih dokumentov ter se jih tudi smiselno upošteva pri končni redakciji.

**Ključne besede:** učni načrti, prenova, uvajanje in spremljanje, kurikularna evalvacija

**ABSTRACT**

This article examines the curriculum reform in primary and secondary schools. The first part briefly summarises three core concepts incorporated in the *Foundations for Curriculum Reform in Primary and Secondary Schools:* general education, knowledge and learner activity, and curriculum structure. The analysis suggests that the reform process did not fully adhere to the guidelines, partly due to time constraints imposed by the *Recovery and Resilience Plan*, as well as school policy decisions shaped by broader reform agendas. Currently, the Expert Council for General Education has approved most of the reformed curriculum, which is now conceptually and structurally unified across primary and secondary schools. They define subject areas, educational objectives (organised by topics and strands), and knowledge standards. This paper recommends ensuring appropriate teacher training, conducting a comparative analysis with the previous curriculum, providing access to clear printed versions and separate didactic recommendations, and, crucially, systematically incorporating teacher and expert feedback in the final editing process.

**Keywords**: curriculum, reform, implementation and monitoring, curriculum evaluation

## UVOD

Čas drvi hitreje, kot bi si želeli. K tej sicer trivialni opazki se bom kasneje v prispevku še vrnil, na tem mestu, uvodoma, pa se mi je zapisala ob ugotovitvi, da sem prejšnji obsežnejši prispevek na isto temo – torej o prenovi učnih načrtov – pisal že pred dobrimi tremi leti, ob tem, ko so nastajala in bila objavljena *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji* (2022; v nadaljevanju: *Izhodišča*). Na neki način je to besedilo nadaljevanje tistega, ki sem ga takrat naslovil *Prihodnost kurikula* (Štefanc, 2022). Smo torej na točki, ko je sama priprava kurikularnih dokumentov večinoma zaključena,[1] pred nami pa je začetek implementacije teh dokumentov v pedagoško prakso.

1 Strokovni svet RS za splošno izobraževanje (SSSI) je prenovljene učne načrte za osnovno šolo določil maja 2025, gimnazijske pa junija 2025 (Strokovni svet ..., 2025a; 2025b).

V nadaljevanju se najprej vračam k *Izhodiščem*, zlasti k vanje vpisanim konceptualnim temeljem prenove, nato pa k usmeritvam, ki se nanašajo na strukturo prenovljenih učnih načrtov. V drugem delu prispevka kritično obravnavam sam proces prenove, zadnji del razprave pa je namenjen premisleku o tem, kako naprej in na kaj bi veljalo usmeriti pozornost v času uvajanja, spremljanja in kasnejše redakcije učnih načrtov.

## TRIJE TEMELJNI KONCEPTI PRENOVE UČNIH NAČRTOV: SPLOŠNA IZOBRAZBA, ZNANJE, AKTIVNOST UČENCEV IN DIJAKOV

Čeprav so bila *Izhodišča* na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje (SSSI) potrjena in objavljena februarja 2022, se je proces, ki je vodil k pripravi tega dokumenta in nato k sami prenovi učnih načrtov, začel že nekaj let prej. Pravzaprav smo vse od nastanka prvih ciljno zasnovanih kurikularnih dokumentov po osamosvojitvi (večina je bila določenih leta 1998, dve leti po celoviti sistemski prenovi) razmeroma kontinuirano lahko spremljali kritike dela stroke, zlasti učiteljev iz neposredne pedagoške prakse, ki so opozarjali na domnevno preobsežnost in zahtevnost učnih načrtov (Čepič in Medveš, 2010; Učni načrti so prezahtevni …, 2024; Povzetek poročil …, 2021). Na tej točki je sicer treba poudariti, da v Sloveniji ni bilo opravljene empirične raziskave, s katero bi lahko dokazali, da so učni načrti, ki jih je v preteklosti določil SSSI, dejansko preobsežni ali izvedbeno prezahtevni. V ta namen bi morali najprej sploh definirati pojem *preobsežnosti* ali *izvedbene (pre)zahtevnosti* učnih načrtov. Deloma bi bilo mogoče o tem sklepati z analizo števila in zahtevnosti učnih ciljev glede na obseg ur posameznega predmeta, toda to bi lahko bila kvečjemu ohlapna orientacija za racionalno presojo, ne more pa biti objektiven kazalnik (pre)obsežnosti ali izvedbene zahtevnosti učnega načrta, saj se posamezni učni cilji in sklopi ciljev razlikujejo po vsebini, zahtevnosti, obsežnosti in posledično po tem, koliko časa je potrebnega za njihovo doseganje. Če bi želeli dobiti bolj objektivno sliko obsežnosti in zahtevnosti posameznega učnega načrta, bi morali opraviti vsaj še mednarodno komparativno raziskavo, s katero bi ugotavljali, ali kurikularni dokumenti v Sloveniji po obsegu in zahtevnosti bistveno odstopajo od tistih v primerljivih izobraževalnih sistemih, ter empirično raziskavo, s katero bi vsaj vzorčno ugotavljali, kakšna je pri posameznih predmetih praktična izvedljivost doseganja učnih ciljev in standardov znanja, ki jih predvideva učni načrt. Ne le da takšnih raziskav v Sloveniji nimamo, zaradi metodološke kompleksnosti bi jih tudi sicer težko izvedli.

Je pa Zavod RS za šolstvo v letih 2019 in 2020 opravil analizo učnih načrtov, ki je temeljila na mnenjski raziskavi na vzorcu učiteljev, predmetnih svetovalcev in univerzitetnih strokovnjakov, s katero je ocenjeval »uresničljivost, relevantnost, vertikalno povezanost, aktualnost, sodobnost, medpredmetno povezanost splošnih in operativnih ciljev ter standardov znanja in ustreznost drugih elementov« v osnovnošolskih in gimnazijskih učnih načrtih za obvezne predmete (Povzetek poročil …, 2021, str. 1). Šlo je torej za analizo, ki bi jo Sagadin (1991) najbrž označil kot *racionalno evalvacijo* (Sagadin, 1991, str. 159) na podlagi ekspertnih mnenj strokovnjakov, zlasti praktikov, ki učne načrte uporabljajo za načrtovanje in pripravo pouka. **Ugotovljeno je bilo, da so po mnenju vključenih strokovnjakov vsi obravnavani učni načrti potrebni posodobitev, zlasti revizije učnih ciljev (tj. zmanjšanje njihovega obsega, jasnejši zapisi ciljev, zamenjava z ustreznejšimi cilji ipd.), aktualizacije predlaganih vsebin, horizontalne in vertikalne povezanosti oz. usklajenosti, pogosto je omenjena tudi potreba po posodobitvi didaktičnih priporočil ter terminološki usklajenosti (Povzetek poročil …, 2021, str. 75).**

Maja 2021 je z delom začela ekspertna skupina za pripravo *Izhodišč za prenovo učnih načrtov*, ki jo je vodil dr. Branko Slivar. V slabem letu dni je nastal dokument (Izhodišča …, 2022), ki je po moji presoji predstavljal dobro konceptualno in operativno podlago za prenovo osnovnošolskih in gimnazijskih učnih načrtov. *Izhodišča* so sestavljena iz dveh delov: prvi del vsebuje konceptualne podlage in načela, po katerih naj bi potekala priprava novih učnih načrtov, drugi del pa vsebuje bolj operativne usmeritve glede njihove strukturne zasnove (Izhodišča …, 2022).

Kar zadeva konceptualne temelje, je ekspertna skupina dosegla konsenz, da v ospredje izhodišč, kot neke vrste *izhodišča izhodišč*, postavi tri ključne koncepte: *splošno izobrazbo*, *znanje* in *aktivnost* učencev in dijakov. Odločitev, da posebej poudarimo pomen splošne izobrazbe, je bila odraz razprav, v katerih smo ugotavljali, da bi morali za uspešno prenovo osnovnošolskih in gimnazijskih učnih načrtov najprej dobro artikulirati predstavo o tem, kaj danes, sredi 21. stoletja, v državi, kot je Slovenija, pričakujemo od splošnoizobraževalnih programov in od splošno izobraženega posameznika oz. posameznice. Odgovora na to vprašanje v ekspertni skupini seveda nismo mogli oblikovati sami, za to tudi nismo imeli mandata. Naredili pa smo dvoje: 1) v *Izhodiščih* smo na kratko opredelili nekatere ključne poteze splošne izobrazbe in nakazali, katera bi lahko bila aktualna področja, ki bi jih bilo treba v tem pogledu posebej premisliti (npr. tehnologizacija/digitalizacija družbe, ekološka problematika, vloga jezika in jezikovnega izražanja v najširšem pomenu); in 2) predvideli smo pripravo posebnega kurikularnega dokumenta, v katerem bi bili opredeljeni *skupni cilji splošnega izobraževanja v osnovni šoli in gimnaziji*.

V ekspertni skupini za pripravo *Izhodišč* smo kot enega od konceptualnih temeljev izpostavili tudi (splošnoizobraževalno) *znanje*, ki smo ga opredelili kot *temelj splošne izobrazbe* (Izhodišča …, 2022, str. 4). Posebej smo poudarili, da znanje razumemo kot kompleksen in večrazsežnosten pojem, ki ne vključuje le posredovanja in usvajanja propozicionalnega znanja (dejstev, podatkov, informacij, »faktografije«), pač pa vključuje tudi procesno ter vrednotno razsežnost. Tudi ta koncept se v *Izhodiščih* ni znašel po naključju: v ospredje smo ga postavili namenoma, ker smo se želeli odmakniti od v zadnjih dveh desetletjih prevladujočega kompetenčnega diskurza, ki je znanje razumel zlasti v funkciji razvoja (pogosto precej neoliberalno interpretiranih) *kompetenc*, na kar je že pred več kot desetletjem opozorila tudi druga *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (2011). V tem strateškem dokumentu, ki mu sicer šolska politika v Sloveniji nikoli ni želela slediti in je obtičal v njenih predalih, so namreč avtorji že pred več kot desetletjem in kmalu po prenovi učnih načrtov v obdobju 2006–2008[2]

2 Torej po prenovi učnih načrtov, katere jedro je bilo prav vključevanje t. i. ključnih kompetenc v te dokumente (Štefanc, 2007; 2012a).

zapisali, da bi moralo znanje ostati »ključni pojem v sistemu vzgoje in izobraževanja« (Bela knjiga …, 2011, str. 22). Med drugim so ugotavljali, da »izraz kompetenca v šolskem polju velikokrat uporabljamo tudi tako, da govor o posamezniku, ki kompetence poseduje, nadomesti koncepcijo, ki izhaja iz znanja, utemeljenega na znanstvenih disciplinah, in iz vsebin, ki so družbeno oziroma kulturno določene« (Bela knjiga …, 2011, str. 23). Poudarili so, da »ni konsistentno staviti na razvijanje družbe znanja, obenem pa prek pojma kompetenc, vezanih na posameznika, izgubiti sam koncept znanja in civilizacijski kontekst, znotraj katerega je znanje nastalo, katerega del je in ki ga osmisli. Zato je z vidika zagotavljanja kakovostne splošne izobrazbe vsakega posameznika, ki je ena temeljnih vrednot vzgoje in izobraževanja, nereflektirana uporaba pojma kompetenc sporna« (Bela knjiga …, 2011, str. 22). V kolikšni meri smo z *Izhodišči* uspeli fokus ponovno usmeriti k splošnoizobraževalnemu znanju, ostaja odprto vprašanje, ki bi terjalo analizo prenovljenih učnih načrtov. Po eni strani ne gre prezreti, da smo se kot država v *Načrtu za okrevanje in odpornost* (2021) eksplicitno zavezali k prenovi učnih načrtov, ki naj bi še naprej temeljili na kompetenčni logiki (gl. opombo 2), pa tudi iz dokumenta o *Skupnih ciljih*, ki bi moral biti podlaga za prenovo vseh posameznih učnih načrtov, tega premika od kompetenc k znanju ni zaznati, tam se namreč kompetence še vedno pojavljajo kot eden ključnih konceptov (Skupni cilji …, 2024).

Tretji konceptualni temelj, ki smo ga v *Izhodiščih* tudi eksplicitno naslonili na koncept znanja, je *aktivnost učencev in dijakov*. Če je posredovanje in usvajanje znanja, v najširšem pomenu te besede, razumljeno kot srž splošnega izobraževanja, je obenem tudi samoumevno, da je to mogoče doseči le z ustreznim učnim angažmajem učencev in skozi pouk, ki hkrati temelji na njihovi aktivnosti in le-to tudi spodbuja. Z drugimi besedami, **poudariti smo želeli, da bi morali biti kurikularni dokumenti zasnovani tako, da omogočajo načrtovanje in izvajanje tudi kompleksnejših didaktičnih strategij, ki h kakovostnemu znanju in izobrazbi vodijo skozi aktivni učni angažma učencev** – ob hkratnem zavedanju, da izvajanje takšnega pouka ni v prvi vrsti odvisno od zapisov v učnih načrtih oz. da takšnega pouka ne moremo zagotoviti z zapisi v učnih načrtih, pač pa je za to potrebna vrsta sistemskih, kadrovskih in ne nazadnje tudi infrastrukturnih pogojev.

## STRUKTURA PRENOVLJENIH UČNIH NAČRTOV

Poleg opisanih konceptualnih temeljev in načel smo z *Izhodišči* določili tudi strukturo učnih načrtov za osnovno šolo in gimnazijo. Kako naj bodo torej učni načrti strukturirani? Ali bolj preprosto, katera poglavja naj vsebujejo in kaj naj ta poglavja določajo? Že z načeli smo v *Izhodiščih* določili, da **morajo biti učni načrti ciljno zasnovani in pripravljeni tako, da podpirajo in omogočajo strokovno avtonomijo učiteljev na področju načrtovanja in didaktične izvedbe pouka, v tem kontekstu pa tudi glede izbire konkretnih učnih vsebin, s katerimi je mogoče cilje dosegati**. Pri pripravi nacionalnih kurikularnih dokumentov se vselej zastavlja vprašanje, v kolikšni meri naj bodo ti *preskriptivni*, kaj in kako natančno naj torej *določajo*, kaj pa naj ostane prepuščeno avtonomiji šol in učiteljev? Kaj torej spada v učni načrt?

Če odgovor na to vprašanje ilustriramo z dvema skrajnostma, bi lahko dejali, da lahko učni načrt določi samo izhodne parametre učnega procesa, torej *učne cilje*, medtem ko vse preostale izvedbene odločitve prepušča institucionalni in individualni ravni načrtovanja in izvedbe; lahko pa z učnim načrtom določimo tudi vrsto vhodnih parametrov, od didaktičnih strategij, učnih vsebin, sukcesivnosti njihove obravnave ipd. V Sloveniji vse od leta 1998, ko je bila po sprejetju sistemskih zakonov izpeljana tudi prva poosamosvojitvena kurikularna reforma, nacionalno kurikularno načrtovanje poteka po t. i. učnociljni strategiji, kar pomeni, da smo se odločili slediti logiki, po kateri učni načrti kot nacionalni dokumenti, ki so podlaga za institucionalno in individualno načrtovanje pouka posameznih učnih predmetov v osnovni šoli in gimnaziji, praviloma določajo le izhodne parametre, torej splošne in operativne učne cilje in standarde znanja, ne predpisujejo pa učnih vsebin in učnega procesa (Štefanc, 2022). Kot že omenjeno, se s tokratnimi *Izhodišči* od te logike nismo oddaljili, prej nasprotno: želeli smo jo celo nekoliko okrepiti, tako da smo didaktična priporočila, ki so bila doslej sestavni del učnih načrtov, izločili iz samega dokumenta, ki ga mora določiti Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. Za to smo se odločili zlasti iz dveh razlogov: prvič zato, ker smo dosegli konsenz, da je smiselno v učni načrt vključiti izključno tiste kurikularne elemente, ki so za učitelje obvezujoči (poenostavljeno torej: učne cilje in standarde znanja), s čimer bi dosegli, da bodo ti dokumenti krajši, preglednejši in za učitelje bolj funkcionalni; in drugič, ker smo se strinjali, da bi morala biti didaktična priporočila v takšni obliki, ki omogoča njihovo kontinuirano posodabljanje in nadgradnjo, ne da bi vsak poseg vanje terjal tudi ponovno formalno potrjevanje oz. določanje na SSSI. Ker gre za *priporočila* in ne za obvezujoča navodila, torej nismo videli posebnega razloga, da bi jih ohranili kot del učnih načrtov.

Kar zadeva samo strukturo učnih načrtov, so torej *Izhodišča* eksplicitna: prenovljeni učni načrti naj vsebujejo tri poglavja: 1) opredelitev predmeta, 2) v posamezne tematske sklope (teme) razporejene cilje in 3) standarde znanja (Izhodišča …, 2022, str. 12). S to preprosto tripartitno strukturo smo želeli učne načrte za osnovno šolo in gimnazijo tudi konceptualno in terminološko poenotiti. Po prenovi učnih načrtov v obdobju 2006–2008 in naknadni redakciji prenovljenih osnovnošolskih učnih načrtov leta 2011 so namreč nastale razlike tako med učnimi načrti za osnovno šolo in gimnazijo (prvi so npr. vsebovali standarde znanja, medtem ko so drugi vsebovali pričakovane dosežke oz. rezultate) kot tudi med samimi gimnazijskimi učnimi načrti, saj so se tisti, ki so bili prenovljeni po letu 2011, vrnili k standardom znanja, medtem ko je večina ohranila koncept pričakovanih dosežkov (natančneje sem o tem pisal že pred časom, tudi kritično o konceptu pričakovanih dosežkov, ki so v prejšnji prenovi nadomestili standarde znanja, Štefanc, 2012b).

Opisana struktura učnega načrta je bila z *Izhodišči* določena za učne načrte vseh osnovnošolskih in gimnazijskih predmetov, deloma izjemo predstavlja le učni načrt, ki je dejansko novost v našem prostoru, namreč *Učni načrt za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole* (v nadaljevanju: UN za 1. VIO), ki v enem dokumentu združuje cilje in standarde znanja vseh predmetov, ki jih v tem obdobju predvideva osnovnošolski predmetnik. Že s prvo *Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v RS* (1995) je bilo prvo obdobje devetletke opredeljeno kot programsko in ciljno zaključena celota, v kateri učence praviloma od 1. do 3. razreda poučuje

isti učitelj oz. učiteljica, minimalne standarde znanja pa učenci dosegajo sicer skozi vse tri razrede, a z možnostjo, da jih z individualnim tempom in ob ustrezni notranji diferenciaciji dosežejo do konca tretjega razreda. Pri pripravi *Izhodišč* smo izhajali iz tega razumevanja 1. VIO in mu sledili, zato smo kot manj funkcionalno prepoznali obstoječo rešitev, ki od učiteljic in učiteljev terja delo s toliko učnimi načrti, kolikor je v tem obdobju predmetov. Odločili smo se, da za to obdobje predvidimo en dokument, v katerem so navedeni cilji in standardi znanja vseh učnih predmetov in postavljeni na ravni VIO kot celote. Ker je bila za pripravo učnega načrta za 1. VIO angažirana posebna kurikularna komisija, je ta tudi premislek o ciljih posameznih predmetov opravila s perspektive specifičnih značilnosti tega obdobja osnovne šole. Opravila je zahtevno in kompleksno delo: ne le zato, ker je bilo treba uskladiti pričakovanja in interese različnih predmetnih področij, potrebno je bilo premisliti smiselne povezave med posameznimi področji, obenem pa upoštevati in uskladiti cilje 1. VIO s cilji predšolske vzgoje (v istem obdobju nastajajočega Kurikula za vrtce) in s cilji predmetov, ki 1. VIO sledijo po osnovnošolski vertikali.

Čeprav je v našem prostoru mogoče slediti tudi težnjam po izrazitejši kurikularni integraciji v prvem obdobju osnovne šole (Skribe Dimec in Umek, 1994; Hus idr., 2008), velja na tem mestu poudariti, da s skupnim učnim načrtom za 1. VIO ne »ukinjamo« posameznih učnih predmetov niti ne »brišemo meja« med njimi – o tem niti v ekspertni skupini za pripravo *Izhodišč* nismo razpravljali, sploh ker ta ni imela mandata posegati v obstoječo programsko zasnovo osnovne šole in v njen predmetnik. Učni načrt za 1. VIO tako vsebuje jasno razmejene cilje in standarde znanja za vsak predmet posebej. Le dokument, ki je učiteljem podlaga za načrtovanje pouka, je eden, v njem pa so bolj transparentno nakazane možne povezave med cilji posameznih predmetov ter med predmetnimi in skupnimi cilji, kar bi moralo omogočati tudi smiselno medpredmetno povezovanje.

## NEKAJ KRITIČNIH OPAŽANJ: KAJ BI BILO DOBRO BOLJE PREMISLITI?

Potem ko je bila spomladi 2022 konstituirana nova vlada, je bilo šolsko politiko razumeti, da si prizadeva za širšo, ne le kurikularno, pač pa tudi sistemsko reformo, ki naj bi potekala skladno z novim *Nacionalnim programom vzgoje in izobraževanja* (NPVI) ter na njem temelječem *Akcijskem načrtu* za izvedbo NPVI. Prav tako je bilo razumeti, da bo prenova učnih načrtov del teh reformnih prizadevanj, kar je tudi logično in smiselno, čeprav je vodja priprave NPVI v eni od svojih izjav dejal, da so pri pripravi NPVI »skušali ločiti, kaj sodi h kurikularni prenovi in kaj je stvar našega nacionalnega dokumenta, ki se ukvarja s sistemskimi spremembami« (Vogrinc v Žišt, 2024). Kakor koli, dejanski potek reformnih procesov ni sledil logičnemu in pričakovanemu zaporedju, po katerem bi moral najprej nastati NPVI kot najširši in temeljni strateški dokument, temu bi morale slediti premišljene sistemske spremembe (tj. spremembe zakonodaje, vključno s tistimi, ki zadevajo programske rešitve), nato ključne oz. krovne kurikularne rešitve (povezane z zasnovo programov, strukturo predmetnika ipd.) – in v zadnji fazi spremembe oz. prenova učnih načrtov kot kurikularnih dokumentov, ki se nanašajo na posamezne učne predmete. Z drugimi besedami: če se v državi lotimo širše reforme, potem je vprašanje učnih načrtov eden od zadnjih kamnov v mozaiku.

Dejansko je v primeru tokratne prenove proces potekal po nasprotni poti: najprej smo se lotili leta 2021 priprave *Izhodišč za prenovo učnih načrtov* in nato zagnali ves proces prenove le-teh, šele nato je začel nastajati *Nacionalni program vzgoje in izobraževanja.* Še preden je bil ta dokončno oblikovan in potrjen,[3] pa se je Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje odločilo za posege v predmetnik (Predmetnik osnovne šole, 2024) ter v krovno (ZOFVI) in osnovnošolsko zakonodajo, ki so med drugim prinesli uvedbo novega koncepta razširjenega programa, novega učnega predmeta s področja digitalnih tehnologij in krčenje izbirnosti v 7. razredu osnovne šole (Zakon o spremembah …, 2025), kar seveda ima pomembne posledice tudi za vsebino samih učnih načrtov.

Kar zadeva samo prenovo učnih načrtov, se moram na tej točki vrniti k opazki, ki sem jo zapisal na začetku razprave: čas drvi hitreje, kot bi si želeli. To je nedvomno spoznanje, ki smo ga bili (tudi) ob tokratni prenovi učnih načrtov deležni vsi, ki smo bili vanjo tako ali drugače dejavno vpeti. *Izhodišča* so bila pripravljena v vsega nekaj mesecih, kolikor jih je poteklo od prve seje ekspertne skupine maja 2021 do potrditve dokumenta na SSSI februarja 2022. Po letu dni je februarja 2023 začela delovati komisija za koordinacijo prenove, spomladi 2023 pa so stekla prva usposabljanja članov predmetnih kurikularnih komisij. Prav tako je v začetku leta 2023 z delom začela komisija za pripravo dokumenta *Skupni cilji*, ki je omenjeni dokument tudi pripravila v vsega nekaj mesecih, tj. do začetka oktobra 2023 (Skupni cilji …, 2024). Zakaj tako dolg premor od objave *Izhodišč* do prvega naslednjega koraka v procesu prenove, je težko pojasniti, razen z dejstvom, da se je spomladi 2022 po parlamentarnih volitvah na novo oblikovala vlada, kar je vplivalo tudi na šolskopolitično dinamiko in posledično na sprejemanje odločitev v zvezi s prenovo. Kakor koli, dejstvo ostaja, da so bili vsi potrebni pogoji za delo predmetnih kurikularnih komisij izpolnjeni šele jeseni 2023, časovni načrt pa je predivideval, da bodo učni načrti prenovljeni do sredine leta 2024 in nato do konca tega leta tudi že določeni na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje.

Same kurikularne dokumente je sicer mogoče napisati v nekaj mesecih, toda kakovost in premišljenost, posledično pa tudi strokovna in širša družbena legitimnost in teža teh dokumentov so odvisne zlasti od premislekov ter strokovnih in javnih razprav, ki smo jih pripravljeni investirati v nastajanje teh dokumentov. Te pa terjajo svoj čas in tudi premišljeno časovno ter sukcesivno dinamiko. Tokratna prenova učnih načrtov je bila v tem pogledu ujetnica že pred letom 2022 sprejetih političnih odločitev: najprej zato, ker je bil tesen časovni okvir določen z *Načrtom za okrevanje in odpornost* (2021), pa tudi zato, ker je bilo na časovno dinamiko, določeno s tem dokumentom, vezano evropsko financiranje prenove.

3 Kar se ni zgodilo vse do danes (avgust 2025), obtičal je namreč v fazi predloga, ki bi ga moral potrditi Državni zbor Republike Slovenije.

V procesu prenove se sicer niso uspele udejanjiti vse intence, ki smo jih vgradili v *Izhodišča*, vsaj ne na način, kot bi to sam pričakoval in kot sem jih sam v procesu nastajanja tega dokumenta razumel. O tem, koliko so predmetne kurikularne komisije sledile *Izhodiščem* pri zapisih in nasploh snovanju učnih ciljev in standardov znanja, se na tem mestu ne morem izrekati, ker bi bilo za to potrebno opraviti posebno analizo. Bi pa lahko (morali?) nekoliko drugače pristopiti k pripravi *Skupnih ciljev* ter k pripravi *didaktičnih priporočil*.

Če bi želeli ustvariti dokument o skupnih ciljih splošnega izobraževanja, ki bi odražal trenutni družbeni konsenz o tem, kaj si predstavljamo pod ključnimi cilji in značilnostmi sodobne *splošne izobrazbe*, bi morali najprej oblikovati široko skupino kompetentnih strokovnjakov z različnih področij (morda po zgledu sestave SSSI), ki bi opravila poglobljen premislek o konceptu in ciljih splošne izobrazbe v današnjem času. Skozi tak premislek bi moral nastajati dokument, ki bi vseboval ustrezno artikulirane cilje splošnega izobraževanja, pri čemer bi bilo nujno zagotoviti, da pridobi tudi širšo družbeno legitimnost, kar je mogoče doseči le z dovolj široko in vključujočo javno razpravo. Na tem mestu ni mogoče natančneje analizirati vseh dejavnikov, ki so prispevali k temu, da ta proces ni potekal tako, kot je bilo predvideno z *Izhodišči* , eden ključnih pa so bile že omenjene časovne omejitve. Dovolj široka javna in strokovna razprava o dokumentu *Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj* (2024) je tako izostala, zato niti v širši javnosti niti med učitelji ni dosegel ravni prepoznavnosti, kakršno bi od tako ključnega dokumenta morali pričakovati. Tudi samo nastajanje skupnih ciljev ni povsem sledilo *Izhodiščem*: ta namreč določajo, da se v dokumentu *Skupni cilji* določijo »področja skupnih ciljev za osnovno šolo in gimnazijo« (Izhodišča …, 2022, str. 8), kar sem vsaj sam razumel na način, da bodo področja skupnih ciljev določena skozi razpravo v sami komisiji, ki je bila zadolžena za pripravo dokumenta, in bodo odraz te razprave. Toda ključna področja skupnih ciljev so bila identificirana vnaprej, v komisijo pa so bili vabljeni in nato imenovani strokovnjakinje in strokovnjaki *za posamezna področja*, ki bi jih sicer morali skladno z *Izhodišči* šele določiti. Tako so bile možnosti za razpravo o splošni izobrazbi, ki bi morala biti odprta, široka, strokovna in javna – ter potekati tako, da ne bi bila neposredno obremenjena s političnimi pričakovanji[4] – že v izhodišču omejene.

Glede *didaktičnih priporočil* sem imel dve pričakovanji, ki se kasneje med prenovo učnih načrtov nista povsem uresničili: prvič, da se bodo v procesu prenove učnih načrtov predmetne kurikularne komisije ukvarjale zlasti s poglobljenim premislekom o ciljih in standardih znanja, medtem ko bi se z didaktičnimi priporočili, ki smo jih sicer predvideli kot komplementarna učnim načrtom, a hkrati tudi ločena od njih, ukvarjale potem, ko bi bili učni načrti že prenovljeni. In drugič, da bodo za didaktična priporočila vzpostavljena dinamična spletna mesta po posameznih predmetih in/ali predmetnih področjih, kjer bi učitelji lahko dostopali do številnih priporočil, primerov dobrih praks, predlogov izvedbenih rešitev ipd. Z drugimi besedami, pričakoval sem, da bomo didaktična priporočila dejansko *ločili* od učnih načrtov, vsaj tako, da jih bomo zapisali v ločen dokument oz. jih objavili na ločeni spletni platformi. Tega sicer v *Izhodiščih* nismo na tak način eksplicitno zapisali, zato dejstva, da ta proces ni potekal tako, ni mogoče označiti kot odstopanje od *Izhodišč*. Toda odločitev, da predmetne kurikularne komisije *hkrati s prenovo učnih načrtov* (ne pa po njej, torej sukcesivno) pripravljajo tudi didaktična priporočila, ki so hkrati postala tudi sestavni del aplikacije, v katere so PKK vnašale učne načrte, je nedvomno pomenila, da je bil v razmeroma kratkem času, ki so ga imele na voljo za pripravo učnega načrta, pomemben del angažmaja investiran v snovanje priporočil, ki v končni instanci niti niso predmet določanja na SSSI.

To sicer ne preseneča: pri delovanju različnih kurikularnih komisij, ki so sestavljene iz predmetnih in didaktičnih strokovnjakov ter kurikularnih ekspertov, je mogoče pogosto zaznati težnje po tem, da bi učiteljem kot uporabnikom učnih načrtov – pa čeprav jim priznavamo strokovno avtonomijo in verjamemo, da so strokovno in didaktično dovolj usposobljeni zanjo – vendarle vsaj močno sugerirali, če jim že ne moremo neposredno zapovedati, kako naj pouk izvajajo. V tej prenovi se je to izkazalo skozi svojevrsten paradoks: **ena od kritik učiteljev, ki so se seznanili s prenovljenimi učnimi načrti, je bila, da so ti zdaj še obsežnejši od prejšnjih (Kuralt, 2025). Toda obsežnejši niso zato, ker bi vsebovali več ciljev in standardov znanja, pač pa zato, ker so v teh dokumentih – pa čeprav je bila intenca Izhodišč ravno nasprotna – didaktična priporočila bistveno obsežnejša**.

## KAKO NAPREJ?

Kurikularna evalvacija in z njo povezano posodabljanje ali prenova kurikularnih dokumentov je kompleksen strokovni in metodološki proces: o tem je v našem prostoru že v začetku 90-ih let pisal J. Sagadin, po katerem bi morala kurikularna evalvacija potekati skozi pet faz (Sagadin, 1991, str. 153–167): 1) sestavljanje preliminarne oblike učnih načrtov, ki mora biti oprto na ustrezno racionalno in formativno evalvacijo, 2) evalvacija preliminarne oblike učnih načrtov in ustrezno izpopolnjevanje le-teh na podlagi ugotovitev evalvacije, 3) evalvacija izpopolnjene oblike učnih načrtov, ki je praviloma empirična (torej s poskusno uvedbo učnih načrtov v vzorec šol in razredov). Temu šele sledi 4) uvajanje učnih načrtov v množično prakso, kar mora biti prav tako podvrženo evalvacijskemu spremljanju, zadnja faza pa je 5) racionalna in empirična evalvacija pri utečeni rabi učnih načrtov (Sagadin, 1991, str. 153–167).

Tudi če bi se postavili na stališče, da Sagadinov model evalvacije učnih načrtov z začetka 90-ih let ne ustreza povsem prenovi učnih načrtov v današnjem času, vendarle ne gre zanemariti ključnega sporočila tega modela: prenovo mora spremljati kontinuirana, formativna evalvacija, ki mora biti racionalna, torej mora temeljiti na ekspertni presoji, pa tudi empirična, kar pomeni, da je treba ustreznost učnih načrtov preveriti skozi postopno uvajanje v pedagoško prakso. Če bi želeli slediti Sagadinovemu modelu, bi morali

4 Pri tem imam v mislih zlasti pričakovanja, ki so izhajala iz *Načrta za okrevanje in odpornost*, v katerem se je Vlada RS leta 2021 vnaprej zavezala, da bomo v Sloveniji kurikularne dokumente prenovili tako, da bomo vanje vključili digitalne kompetence, kompetence za trajnostni razvoj, finančno pismenost in temeljna znanja računalništva in informatike (Načrt za okrevanje …, 2021, str. 349).

ugotoviti, da smo v tem trenutku pravzaprav – na začetku. Predmetne kurikularne komisije so prenovile učne načrte in pred seboj imamo kurikularne dokumente, ki bi jim Sagadin najbrž rekel »preliminarna oblika učnih načrtov«. Kako torej naprej?

Prenovljenih učnih načrtov v tej fazi ni mogoče preprosto frontalno uvesti v šole, spremembe so vsaj pri osnovnošolskih učnih načrtih obsežnejše, saj je nastal povsem nov učni načrt za 1. VIO, preostali učni načrti pa se nanašajo na 2. in 3. VIO. Tudi za gimnazijske učne načrte velja, da so bili deležni temeljite prenove, vsaj kar zadeva strukturo in nekatere temeljne kurikularne sestavine (npr. standarde znanja). Prav tako ne gre prezreti, da prenovljeni učni načrti vključujejo tudi skupne cilje splošnega izobraževanja, ki bi morali imeti, če naj ne ostanejo le mrtva črka na papirju, svoje implikacije za načrtovanje in izvedbo pouka. Sam bi si prizadeval, da bi uvajanje in spremljanje uvajanja prenovljenih učnih načrtov v prakso vključevalo vsaj naslednje dejavnosti:

1. **Za vsak prenovljeni učni načrt, vključno z UN za 1. VIO, je treba pripraviti primerjalno analizo, s katero se pokaže, katere skupine ciljev, kateri cilji in kateri standardi znanja so v prenovljenih učnih načrtih a) enaki prejšnjim, b) spremenjeni, c) na novo dodani in d) izločeni.** O tem bi moralo biti izvedeno posebno usposabljanje učiteljev, in to preden se začne uvajanje učnih načrtov v neposredno pedagoško prakso.

2. **Usposabljanje učiteljev bi moralo vključevati tudi podrobno seznanitev s samo strukturo učnih načrtov, pri čemer je še zlasti pomembno, da učitelji razumejo v učnem načrtu zapisane cilje in standarde znanja, pa tudi da razumejo konceptualne razlike med splošnimi cilji (ki so večinoma inkorporirani v opredelitev predmeta), operativnimi cilji ter minimalnimi standardi znanja in standardi znanja.**

3. **Učni načrti morajo biti učiteljem in preostali zainteresirani javnosti na voljo v ustreznem *tiskanem* formatu.** Čeprav se morda to bere trivialno, živimo v času, ko ni več samoumevno: prenova učnih načrtov je namreč potekala tako, da so jih predmetne kurikularne komisije vnašale neposredno v posebej za to razvito aplikacijo. Tiskane verzije učnih načrtov zato (še) ne obstajajo, pač pa obstajajo samo avtomatizirani tiskani *izpisi* iz aplikacije, ki niso prilagojeni tiskanemu formatu in so slabo pregledni. Aplikacija ima seveda svoje prednosti in jo bodo učitelji lahko produktivno uporabljali pri vsakodnevnem načrtovanju pouka, toda treba jim je zagotoviti tudi transparenten pregled nad *celoto dokumenta*, kar je mogoče doseči le z ustrezno uredniško in strokovno pripravljenim tiskanim formatom učnega načrta. Ker so didaktična priporočila učnim načrtom *komplementaren* dokument, niso pa formalno del učnega načrta, je smiselno, da so objavljena *ločeno*. Učiteljem je namreč treba zagotoviti dostop do učnega načrta, v katerem so čim bolj transparentno razvidne obligatorne sestavine: opredelitev predmeta, cilji in sklopi ciljev oz. teme, standardi znanja. To je zlasti pomembno za učni načrt 1. VIO, katerega že zgolj izpis iz aplikacije skupaj z didaktičnimi priporočili obsega skoraj 400 strani.

4. **Postopno uvajanje učnih načrtov v neposredno prakso mora biti podvrženo metodološko premišljenemu spremljanju.** Še zlasti je to pomembno za učni načrt 1. VIO, ki je v našem prostoru kurikularna novost. V fazi uvajanja učnih načrtov bi morali biti v ospredju dve vprašanji:

   **i) Ali so učni načrti po mnenju uporabnikov (tj. učiteljev) ustrezni, ali vsebujejo ustrezne cilje in standarde znanja, so za dani obseg ur pouka uresničljivi in so funkcionalni za učiteljevo načrtovanje pouka?**

   **ii) Ali učni načrti učiteljem omogočajo tudi didaktično kakovostno izvajanje pouka, skladno s sodobnimi didaktičnimi, specialnodidaktičnimi, pedagoškimi in drugimi relevantnimi strokovnimi spoznanji?**

   Vezano na vprašanje ii) velja sicer opozoriti na problem razmerja med zapisanimi, formalnimi kurikularnimi dokumenti in izvedbeno didaktično prakso. Tudi tokratna prenova učnih načrtov je pokazala, da pogosto v pripravo učnih načrtov investiramo pričakovanja, da bo do bolj kakovostne didaktične prakse mogoče priti z ustreznimi zapisi v formalnih kurikularnih dokumentih. Učni načrti sicer lahko imajo tak potencial, a je to manj odvisno od neposrednih procesno-didaktičnih sugestij učiteljem, bolj pa od preglednosti, jasnosti in razumljivosti učnih ciljev in standardov znanja. Če je torej učni načrt v tem pogledu za učitelja funkcionalen in obvladljiv dokument, je od učiteljeve strokovne in pedagoško-didaktične usposobljenosti ter od sistemskih in infrastrukturnih pogojev odvisno, kako kakovostno bo mogoče izvajati tudi sam učni proces.

5. Vezano na zgoraj zapisano vprašanje i) bi bilo treba v procesu uvajanja učnih načrtov **pridobiti strokovna mnenja različnih strokovnjakov:**

   **a) tistih, ki neposredno ne poučujejo v osnovni šoli in gimnaziji, se pa lahko do učnih načrtov strokovno opredelijo (univerzitetni strokovnjaki, raziskovalci ipd.);**

   **b) učiteljic in učiteljev, ki po prenovljenih učnih načrtih poučujejo in torej sodelujejo pri njihovi implementaciji v prakso.**

   To je še zlasti pomembno, ker v procesu nastajanja učnih načrtov objektivno ni moglo sodelovati večje število učiteljev praktikov. To je tudi sicer pogost očitek iz vrst učiteljev, ki je le deloma utemeljen: predmetne kurikularne komisije so bile sestavljene tako, da so bili vanje vključeni tako univerzitetni strokovnjaki, predmetni oz. področni svetovalci z Zavoda RS za šolstvo kot tudi učitelji praktiki. Drži pa, da velika večina učiteljev zaradi svoje številčnosti v operativno delo tovrstnih komisij ne more biti neposredno vključena, zato je toliko bolj pomembno, da se ustrezno predvidi pridobivanje njihovih mnenj o prenovljenem učnem načrtu in da je domišljena tudi metodologija, po kateri se nato mnenja, o katerih se ugotovi visoka stopnja konsenza, tudi upoštevajo pri končni redakciji dokumenta. Ena od tehnik, ki to omogoča, je denimo tehnika delfi (prim. npr. Green, 2014).

6. In ne nazadnje, potem ko bi bile realizirane dejavnosti pod zgornjima točkama 4 in 5, **bi veljalo opraviti redakcijo učnih načrtov in tako priti tudi do njihove končne oblike in vsebine**. To je pomembno tudi zato, ker so bile v vmesnem času uvedene tudi nekatere sistemske in programske spremembe, ki bodo prav tako terjale revizijo prenovljenih učnih načrtov.

## SKLEP

Če bi moral v nekaj povedih strniti ključna sporočila tega prispevka, bi poudaril zlasti naslednje: Prenova učnih načrtov je potekala na podlagi kakovostnih in premišljenih *Izhodišč*, a jim zlasti zaradi (šolsko)političnih odločitev ni mogla v celoti slediti. Predmetne kurikularne komisije so sledile z *Izhodišči* določeni strukturi novih učnih načrtov, ki je zdaj poenotena po osnovnošolski vertikali.

Niso se povsem uresničile namere, da bi si v našem prostoru vzeli več časa za široko javno in strokovno razpravo o konceptu splošne izobrazbe in družbenih pričakovanjih, ki jih imamo do splošnega izobraževanja. V tem pogledu je izostala tudi podpora drugih reformnih procesov, zlasti imam pri tem v mislih pripravo *Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja*: zamudili smo priložnost, da bi prenovo učnih načrtov smiselno povezali s pripravo NPVI natanko v tej širši, strateški razsežnosti. Strokovna skupina, ki je pripravila dokument o skupnih ciljih splošnega izobraževanja, je sicer opravila korektno delo, bojim pa se, da dokument, ki je nastal, ne bo dosegel tako široke prepoznavnosti in strateške teže, kot bi jo kot temeljni kurikularni dokument, ki navsezadnje naddoloča cilje vseh posameznih učnih predmetov, moral imeti.

V prenovi so za vse učne načrte nastala bistveno obsežnejša didaktična priporočila, kot smo jih poznali v učnih načrtih doslej. To je svojevrsten paradoks, saj smo z *Izhodišči* priporočila de facto *izločili* iz učnih načrtov in jih predvideli kot od načrtov ločena komplementarna gradiva. Kot taka bi lahko nastajala postopoma v fazi uvajanja in spremljanja učnih načrtov. Tako bi v prvi fazi pridobili več časa za premisleke o prenovi ciljev in standardov znanja v učnih načrtih, v naslednji fazi pa bi se ob spremljanju uvajanja lahko tudi bolj intenzivno posvetili pripravi priporočil. Prevladala je nekoliko drugačna logika, ki temelji na predpostavki, da učitelji že v fazi uvajanja prenovljenih učnih načrtov potrebujejo tudi izčrpnejše procesno-didaktične sugestije in usmeritve.

Prihodnost je odprta: pred nami je priprava načrta za spremljanje uvajanja prenovljenih učnih načrtov v prakso. To je faza, v kateri bo mogoče s premišljeno metodologijo opraviti kakovostno redakcijo teh dokumentov, ki jo bo vodilo tudi zavedanje, da učnih načrtov, zlasti pa kurikularne prenove v širšem smislu, ni mogoče zagnati vsakih nekaj let. Kar smo in bomo dosegli v tem in morda še naslednjem letu ali dveh, bo z generacijami osnovnošolcev in gimnazijcev ostalo vsaj dve ali več desetletij.

### VIRI IN LITERATURA


*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (1995). Ministrstvo za šolstvo in šport.

*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (2011). Zavod RS za šolstvo.

Čepič, M., in Medveš, Z. (2010). Ali je nujno za 20 odstotkov skrčiti učne načrte že v devetletki? : pro & contra. *Večer*, 11. 1. 2010, str. 4.

Green, R. A. (2014). The Delphi Technique in Educational Research. *SAGE Open, 4*(2). https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244014529773

Hus, V., Ivanuš - Grmek, M., in Čagran, B. (2008). Integracija predmeta spoznavanje okolja z drugimi predmeti. *Pedagoška obzorja, 23*(3/4), 66–80.

*Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji.* (2022). Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodisca_za_prenovo_UN.pdf

Kuralt, Š. (2025). Predlogi učnih načrtov vsaj dvakrat daljši od trenutno veljavnih. *Delo*, 25. 2. 2025. https://www.delo.si/novice/slovenija/pocitnice-so-za-branje-predlogov-ucnih-nacrtov

*Načrt za okrevanje in odpornost.* (2021). Vlada Republike Slovenje.

*Povzetek poročil skupin za analizo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji* (2021). Zavod RS za šolstvo. www.zrss.si/pdf/povzetek_porocil_skupin_za_analizo_UN.pdf

*Predmetnik osnovne šole.* (2024). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Predmetnik-OS/OS-Predmetnik-Vzgojno-izobrazevalnega-programa-osnovne-sole_LEKT_februar_12_24.pdf

Sagadin, J. (1991). *Razprave iz pedagoške metodologije.* Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Skribe - Dimec, D., in Umek, M. (1994). Integrirani pouk ali enolončnica? *Sodobna pedagogika, 45*(1/2), 59–63.

*Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj.* (2024). Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/skupni_cilji.pdf

*Strokovni svet potrdil učne načrte za osnovno šolo ter učne načrte za splošno in strokovno gimnazijo* (2025a). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. https://www.gov.si/novice/2025-05-23-strokovni-svet-potrdil-ucne-nacrte-za-osnovno-solo-ter-ucne-nacrte-za-splosno-in-strokovno-gimnazijo/

*Strokovni svet potrdil učne načrte za gimnazijske programe.* (2025b). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. https://www.gov.si/novice/2025-06-23-strokovni-svet-potrdil-ucne-nacrte-za-gimnazijske-programe/

Štefanc, D. (2007). Reformne razsežnosti prizadevanj za vsestransko kompetentno osebnost. *Sodobna pedagogika, 2*(58), 82–106.

Štefanc, D. (2012a). *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja.* ZIFF.

Štefanc, D. (2012b). Od standardov znanja do pričakovanih rezultatov – in nazaj? *Sodobna pedagogika, 63*(2), 16–32.

Štefanc, D. (2022). Prihodnost kurikula: nekaj razmislekov ob načrtovani prenovi učnih načrtov. V T. Krapše, J. Bone, A. Polšak in S. Mršnik, (ur.), *Pogled na šolo 21. stoletja v duhu kompetenc in pismenosti* (str. 12–26). Zavod RS za šolstvo.

Učni načrti so prezahtevni za določeno starost učencev. (2024). *Svet24*, 17. 5. 2024. https://svet24.si/novice/slovenija/ucni-nacrti-so-prezahtevni-so-za-doloceno-starost-ucencev-1280596

*Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-L).* (2025). Uradni list. https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2025-01-2215

Žišt, F. (2024). Ne delamo šolske reforme, ampak nadgraditev obstoječega sistema (intervju z dr. Janezom Vogrincem). *Večer*, 3. 2. 2024. https://vecer.com/v-soboto/intervju-dr-janez-vogrinc-ne-delamo-solske-reforme-ampak-nadgraditev-obstojecega-sistema-10349481