

## OBVLADOVANJE INDIVIDUALNIH RAZLIK MED UČENCI – ALI JE (OBVEZEN) NIVOJSKI POUK PRAVA POT?

*»Če sta kakovost in količina pouka konstantna, način, kako so učenci grupirani, ne vpliva na njihove dosežke.«  
(Dupriez, 2010)*

**Osnovni problem** - kako učinkovito obvladovati (s starostjo) vse večje individualne razlike med učenci – se rešuje tudi z modeli bolj ali manj radikalne diferenciacije; nivojski pouk je v tem pogledu nekje »v sredini«. V predlogu, ki nastaja v okviru nove Bele knjige, je predvidena rešitev, da se pouk v 8. in 9. razredu pri vseh urah slovenskega jezika, matematike in tujega jezika izvaja v homogenih skupinah na treh (izjemoma dveh) zahtevnostnih ravneh (glede na učenčevo doseženo znanje). To je povratak na stanje pred spremembo iz leta 2006, ki je omogočala šolam, da izberejo njim primeren model grupiranja učencev.

V prispevku želim v obliki vprašanj in le krajših odgovorov, izsledkov, stališč (ki v tej obliki seveda ne zajemajo celotne problematike) spodbuditi k poglobljenemu razmisleku in razpravi, ali je to res prava rešitev.

1. Iz kakšnih (bolj ali manj zavestnih oz. strokovno podprtih) **predpostavk in prepričanj izhajamo pri odločanju za razne modele** (npr. v našem primeru za nivojski pouk pri treh predmetih v zadnjih dveh razredih devetletke)?

Gre lahko za prepričanja o naravi sposobnosti, o kvalitetnem znanju in njegovem pridobivanju, o dejavnih uspešnega učenja, o usposobljenosti učiteljev, gre lahko za vrednotne predpostavke (stališča do raznih vzgojnih in izobrazbenih ciljev, do vloge klime in odnosov, tekmovalnosti, enakih možnosti, demokracije, elitizma...), za pragmatični razmislek (kaj je bolj praktično, preprosto, morda poceni...). Oakes (1992) govori o spletu normativnih, šolsko političnih in tehničnih razmislekov.

Primeri: prepričanje, da so umske sposobnosti razmeroma enovite in stabilne, da močno vplivajo na dosežke in da se pod vplivom pouka ne spreminjajo bistveno; da slabši, manj sposobni učenci »zavirajo« učenje boljših; tehtanje, koliko nam pomeni vrednota sožitja v različnosti, sodelovanja in medsebojne pomoči nasproti tekmovalnosti in individualizmu. Ali so predvsem pomembni testno izmerjeni dosežki ali tudi drugi, težje merljivi rezultati pouka oz. šolanja na področjih učne motivacije, osebnostnega razvoja, odnosov, samopodobe...

Pri tem bi se morali zavedati, da se tudi ob relativnem izenačenju po eni značilnosti (npr. doseženem predznanju na določenem področju) ohranja cela vrsta drugih, za učenje pomembnih razlik (npr. v vzorcu raznoterih sposobnosti - Gardner, v stilih spoznavanja in učenja, kot so vidni – slušni – kinestetični; reflektivni – impulzivni...). Dalje gre za pomembne razlike v vzorcu (notranje – zunanje- storilnostne) motivacije, v učnih aspiracijah, v odnosu do uspeha – neuspeha, v (šolski) samopodobi, v občutku lastne učinkovitosti in še za mnoge druge, ki pomembno vplivajo na učenje in dosežke.

2. Kateri so glavni **cilji – nameni** raznih oblik in modelov diferenciacije

Razlikovati moramo manifestne in »skrivne« namene, ki se jih morda niti ne zavedamo v celoti. Na primer: Ali nam je najvažnejše, omogočiti vsem učencem čim boljše razmere za

---

<sup>9</sup> ddr. Barica Marentič Požarnik, zaslužna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko

učenje, za optimalni razvoj njihovih raznoterih sposobnosti in drugih osebnostnih značilnosti; ali želimo doseči čim kvalitetnejše znanje večine – ali le sposobnejših učencev ali čim ustrezneje pripraviti učence na nadaljnje šolanje, ali je glavni namen, olajšati delo učiteljem; ki se težko »spoprijemajo« z vse bolj heterogenimi skupinami učencev, ipd.

### 3. Kakšni so učinki - posledice različnih modelov

Ti učinki so tako nameravani kot nenameravani; zaželeni in manj zaželeni in se pojavljajo na raznih ravneh, tako pri učencih kot pri učiteljih in starših in na ravni šole kot celote (prim. Oakes, 1992). Pri učencih jih najdemo na spoznavni (raven in kakovost znanja, pristopi k učenju), na čustveno-osebnostni (samovrednotenje, učna motivacija, počutje, zadovoljstvo), socialno –odnosni ravni (odnosi med učenci, razredna in šolska klima, sodelovalnost ali tekmovalnost, etiketiranje). Učinki niso preprosto predvidljivi, ker gre za kompleksen splet dejavnikov. Slabši učenci se npr. lahko »oddahnejo«, ker niso v neprestani konkurenci; boljši se lahko »razmahnejo«, lahko pa se znajdejo pod prevelikimi pritiski in pričakovanji. Pri učiteljih lahko nivojski pouk spodbudi timsko sodelovanje, iskanje novih pristopov, zlasti na tretjem nivoju je bolj zadovoljujoč kot pouk v heterogenih skupinah. Slednji pa je organizacijsko preprostejši za šolo in ima socializacijske prednosti. (prim. Žagar in sodel. 2003)

### 4. Kaj pravijo raziskave?

*»Razredi, heterogeni po sposobnostih, predstavljajo najboljši način, da dvignejo povprečne dosežke vseh učencev, koristijo najšibkejšim brez pomembne škode za najbolj nadarjene.«*  
(Dupriez, 2010)

#### Učni rezultati

Doslej je bila na tem področju opravljena množica raziskav, tudi na meta-ravni (metaanalize). Ene prvih so bile obsežne metaanalize Slavina (1990). Ko je preverjal učinke nivojskega pouka na ravni nižje srednje šole (naše gornje triade), ni našel sistematičnih razlik v povprečnih testnih rezultatih, ki bi bile posledica grupiranja učencev. Določene (negativne) razlike homogenega grupiranja so bile zaznane v družboslovnih predmetih in nekoliko negativni vplivi na motivacijo v skupinah manj zmožnih. Tudi raziskave na Škotskem niso pokazale razlik v znanju glede na model grupiranja; vendar je bilo počutje učencev v »nižjih« skupinah nekoliko boljše (manj konkurenčno vzdušje). Domačih študij, ki bi ugotovljale vpliv grupiranja na znanje, nimamo.

Dober pregled ob analizi številnih raziskav na raznih kontinentih daje Dupriez, 2010. Ena od zaključnih ugotovitev: grupiranje v homogene skupine poveča razlike med učenci – »kaznuje« učence nižjih sposobnosti in tiste iz nižjega SES, tisti zgoraj so rahlo na boljšem – v skupnih povprečnih rezultatih pa ni razlik. Homogeno grupiranje je nasploh pogostejše pri matematiki, manj pogosto pri materinščini. Splošno priporočilo: če že, potem raje dve skupine kot tri, raje pri dveh predmetih kot pri treh. Tudi pri nasje del učiteljev materinščine bolj naklonjen pouku v heterogenih skupinah. O vplivu različnih modelov grupiranja na znanje oz. dosežke pa pri nas žal nimamo raziskav.

## Učni proces in metode

*»Če učitelj uporablja zelo ozek izbor metod in se omejuje na razlago in razgovor, potem je vseeno, s kom sedi učenec skupaj v razredu... tovrstno razvrščanje v skupine ima le malo učinka na dosežke, dokler sistematično ne spremenimo metod poučevanja« (Slavin 1990).*

Pri nas so bile na osnovi anketiranja ugotovljene določene razlike v načinih individualizacije pouka; ene gredo v prid pouku v heterogenih, druge pouku v homogenih skupinah. Vendar je učne individualizacije v enem in drugem primeru premalo. (Milekšič, Noliml 2008) Pomembne so tudi etnografske raziskave, ki se osredinjajo na **učni proces**, običajno na osnovi sistematičnega opazovanja (Dupriez, 2010, tudi Plut, Pregelj 1999). Te kažejo na izrazite razlike v vzorcu poučevanja med nivojskimi skupinami; v nižjih nivojih gre za manjšo kompleksnost nalog, večjo repetitivnost; na višjih za več svobode in spodbud k razmišljanju. Tu se večkrat uveljavlja tudi Pigmalionov učinek – vpliv učiteljevih pričakovanj na učno interakcijo, ki zapostavlja tiste, od katerih se že vnaprej manj pričakuje. Heterogene (a ne prevelike) skupine vsebujejo bolj pravično porazdelitev »priložnosti za učenje«.

## Motivacijske in socializacijske posledice

*»Preveč se dela na sposobnostih in znanju posameznika, ki je tako izvzet iz celote. Nemogoče je zgraditi močnega, trdnega posameznika, ne da bi ga hkrati ukoreninjali v skupnosti, da bi delal za skupnost, čutil odgovornost zanjo in ugotovil, da sam ne more nič... Graditi je treba na tem, da morajo tisti, ki so po nekih kriterijih boljši, sorazmerno več vračati skupnosti.«*

Gornja izjava je vzeta iz nedavnega intervjuja z ministrom dr. Lukšičem, objavljenim v reviji Vzgoja (Šinkovec, 2011). Nivojski pouk zmanjšuje možnost da bi dobri in slabi učenci sodelovali, si pomagali; socialno tkivo je ob grupiranju v različne nivoje pri posameznih predmetih prizadeto, ker ni več stalnih skupin, s katerimi bi se učenci identificirali. S tem ni rečeno, da je bila ta možnost povsod optimalno uresničena, saj kažejo rezultati nekaterih raziskav, da je pri nas npr. skupinskega pouka, sodelovalnega učenja, medsebojne pomoči (boljši slabšim, starejši mlajšim) razmeroma malo. Vendar bi se z načrtnim delom to dalo okrepiti.

Vplivi grupiranja na motivacijo, klimo in odnose med učenci niso tako enoznačni, zaradi kompleksnosti povezav med dejavniki, razlik med šolami, na primer glede šolskega ozračja. Primer: Sposobnejši učenci, ki so bili prej med najboljšimi, so sedaj v konkurenci bolj sebi podobnih pod večjim storilnostnim pritiskom, kar pa ne doživlja vsak enako; pri enih se poveča anksioznost (Žagar in sodel. 2003). Če so se čutili slabši učenci v heterogenih razredih zapostavljeni, bo grupiranje v bolj homogene skupine lahko prineslo nekaj pozitivnega. Nevarnost etiketiranja slabših se ob grupiranju poveča, ni pa nujna – odvisno od siceršnje razredne in šolske kulture. Vsekakor je ugodnejši teren za uveljavljanje sodelovalne kulture in vzgoje k sožitju v različnosti v heterogenih skupinah, ob občasnem grupiranju glede na konkretne cilje in dejavnosti.

## Kje smo in kako dalje?

V skladu z možnostjo, da si šole same oblikujejo najprimernejši model (pouk v heterogenih skupinah ali nivojski pouk) se je podatkih raziskave, opravljeno v okviru priprav na Belo knjigo (Osnovna šola. Predlogi rešitev, 2010), med 35 % in 40 % šol odločilo za pouk

v heterogenih skupinah (žal manjka podatek, pri katerih predmetih in v katerih razredih ter kaj več o njihovih izkušnjah); dobra tretjina bi s tem nadaljevala tudi v prihodnje. To ni zanemarljiv podatek.

**Možnost izbire modela bi bilo treba ohraniti**, a hkrati okrepiti vse dejavnike, ki vplivajo na kakovost pouka in rezultatov v gornji triadi, kot so:

- Uvajanje oz. ohranjanje **manjših skupin**,
- dobri **učni pripomočki** (npr. vprašanja in naloge različnih zahtevnostnih stopenj, pripomočki, tudi računalniško zasnovani, za samostojno učenje),
- kakovostno **izpopolnjevanje učiteljev** zlasti tudi v načinih ugotavljanja in upoštevanja predznanja, izkušenj in idej učencev, v dobrem obvladanju in smotrnem izbiranju širokega repertoarja oblik in metod, kot je recipročno in sodelovalno učenje, samostojnega učenja iz virov (ob načrtnem uvajanju v strategije učenja zlasti slabših učencev); skratka v vsem, kar krepi njihovo usposobljenost in pripravljenost za kakovostno individualizacijo;
- **sodelovanje učiteljev** pri izmenjavi izkušenj in gradiv znotraj šole in med šolami, **spodbude za inovativne pristope** na področju individualizacije; širjenje primerov dobre prakse;
- skrb za **razvoj realne samopodobe oz. samovrednotenja učencev**; več poudarka na individualnem napredku in primerjanju z lastnimi dosežki kot z dosežki drugih. Ozaveščanje učencev o lastnih zmožnostih – krepkih in šibkih točkah, o lastnih ciljih (pisanje dnevnikov, možnost izbiranja težavnosti nalog, navajanje na samoocenjevanje...);
- spodbujanje **medsebojne pomoči** med učenci, sodelovalnega ozračja na šoli, ozračje zaupanja, sprejetosti, ob jasnih ciljih in zahtevah;
- **sodelovanje s starši**, ki podpira kakovost odnosov, učenja, celovitega razvoja otrok – in ne nezaželene socialne diferenciacije, nezdrave tekmovalnosti in enosmerne storilnostne naravnosti.

## Literatura

- Dupriez, V. (2010). *Methods of Grouping Learners at School*. Paris: UNESCO  
[http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Info\\_Services\\_Publications/pdf/2010/Fund\\_93.pdf](http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Publications/pdf/2010/Fund_93.pdf)
- Marentič Požarnik B. (2005). Nivojski pouk ni le tehničen problem. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 2-3, str. 6.
- Nolimal, F., Milekšič, V. (2008). Oblike učne diferenciacije v 8. in 9. razredu- ključne empirične ugotovitve. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXIX, št. 2, str. 42-51.
- Oakes J. (1992). Can tracking research inform practice? Technical, Normative and Political Considerations. *Educational Researcher*, št. 4, str. 12-21.
- Osnovna šola. Predlogi rešitev. Gradivo Področne strokovne skupine za osnovno šolona XIX. strokovnem srečanju ravnateljv osnovnega šolstva*. Portorož, 22.11.2010
- Plut Pregelj, L. (1999). Diferenciacija pouka v osnovni šoli: ameriška izkušnja in njen nauk. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 72-71 (in drugi prispevki v tematskih številkah Sodobne pedagogike št. 1/1999 ter Vzgoje in izobraževanja, št. 2-3/2005).
- Slavin, S. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60, št. 3, str. 471-499.
- Šinkovec, S. (2011). Pomembno je živeti v skupnosti. Pogovor z ministrom za šolstvo in šport dr. Igorjem Lukšičem. *Vzgoja*, XIII, št. 1, str. 28-30.
- Žagar, D. idr. (2003). *Organizacija nivojskega pouka, stališča učencev, učiteljev in staršev do te oblike diferenciacije ter njeni učinki na učence*. Evalvacijska študija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.