

### **3 Individualizacija, diferenciacija, personalizacija: ključne značilnosti in konceptualne razlike**

*Damijan Štefanc*

Vse od sedemdesetih let prejšnjega stoletja sta v slovenskem didaktičnem prostoru tako teoretsko kot tudi sistemsko izrazito navzoča koncepta učne diferenciacije in individualizacije, s katerima se je v mnogih svojih delih temeljito ukvarjal zlasti France Strmčnik (prim. 1976; 1987; 1993). Gre za koncepta, ki sta med seboj tesno povezana: po eni strani ni mogoče prezreti dejstva, da so med učenci, tudi tistimi, ki obiskujejo isti program in so enake starosti, mnoge razlike, tako v sposobnostih, zmožnostih kot tudi v interesih in aspiracijah. Koncept individualizacije, ki ga Strmčnik razume tudi kot eno od temeljnih didaktičnih načel (gl. Strmčnik, 2001, str. 377), stremi k načrtovanju in izvajanju takšnega pouka, ki bo čim bolj upošteval razlike med učenci in jim tako omogočil, da optimalno uresničijo svoje aspiracije in potenciale.

Toda pouka ni mogoče do skrajnosti individualizirati in bilo bi tudi didaktično in pedagoško neproduktivno, če bi individualizacijo pouka razumeli kot težnjo k povsem individualnemu izvajanju učnega procesa. Ne nazadnje bi to pomenilo konec enotne šole in najbrž tudi kakršnekoli šole, kolikor jo razumemo kot družbeno in socializacijsko institucijo. Zato skušamo individualne razlike med učenci upoštevati z implementacijo sistemsko in didaktično premišljenih ukrepov *učne diferenciacije*, tj. ukrepov, ki so v funkciji individualizacije kot didaktičnega načela, temeljijo pa na ločevanju učencev v večje ali manjše skupine, ki so po določenih karakteristikah čim bolj *homogene*. O legitimnosti različnih diferenciacijskih praks, torej o vprašanju, kako daleč naj gre šola pri uveljavljanju ukrepov diferenciacije, da je te še mogoče razumeti kot družbeno pravične in dejansko v funkciji individualizacije, je bilo v našem prostoru veliko napisanega zlasti v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, ko je nastajala konceptualna zasnova in nato sistemska zgradba devetletnega osnovnošolskega izobraževanja (gl. npr. Bela knjiga, 1995, ter vrsta teoretskih razprav, med katerimi velja poudariti Plut Pregelj, 1999; Strmčnik, 1999; Kovač Šebart, 1999; prim. tudi pregled polemik v Kovač Šebart, 2002).

Ob tem ni mogoče prezreti, da se v zadnjih letih vse bolj tudi v Sloveniji uveljavlja koncept, ki meri na podobno pomensko polje, kot ga je vse od druge polovice 20. stoletja zasedala individualizacija, a ga z njo ni mogoče istovetiti: gre za koncept *personalizacije učenja*, ki mu bomo nekaj besed namenili v zadnjem delu tega poglavja. Toda da bi lahko razumeli konceptualne distinkcije med personalizacijo učenja ter učno diferenciacijo in individualizacijo, je treba najprej orisati ključne teoretske poteze slednje.

### 3.1 Učna individualizacija v pedagoški in didaktični teoriji druge polovice 20. stoletja

Fenomen individualizacije je po eni strani mogoče obravnavati skozi *ožje-didaktično perspektivo*, pokazati torej, kako je v didaktični teoriji razumljena kot eno od splošnih *didaktičnih načel*, po drugi strani pa so didaktične izpeljave individualizacije tesno povezane s širšimi pojmovanji pomena in vloge ter nasploh koncepta enotne šole. Kot smo pokazali v eni od prejšnjih razprav (Štefanc, 2021b), se v sodobni didaktični literaturi začne koncept *individualizacije pouka* izraziteje pojavljati šele v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. Tako se npr. Šilih (1961) pri utemeljevanju načela individualizacije nasloni na takrat aktualno Šimleševu razpravo, v kateri je ta poudarjal, da velja pri pouku upoštevati dva vidika individualnih razlik med učenci: po eni strani individualizacijo upravičujejo razvojne, osebne in družbeno pogojene razlike med učenci, po drugi strani pa jo narekuje sam vzgojni smoter šole, saj »vsestransko in harmonično razvita osebnost« resda ne sme biti individualistično usmerjena, a hkrati tudi ne »nivelirana in uniformna« (prav tam, str. 76).

Načelo individualizacije je bilo torej že na začetku šestdesetih let razumljeno kot načelo, ki terja tako upoštevanje individualnih razlik na ravni didaktičnega *procesa*, obenem pa individualizacijo razume tudi kot *cilj* vzgojno-izobraževalnih prizadevanj. Didaktična implementacija tega načela je od učitelja terjala dvoje: *spoznavanje učencev* in skladno s tem *prilagajanje pouka in poučevanja* specifikam posameznih skupin učencev ter njihovim individualnim značilnostim. Zahteva, da mora učitelj spoznati svoje učence, je sicer najprej merila na to, da mora učitelj razumeti zlasti razvojnopsihološke zakonitosti, po katerih poteka spoznavni razvoj učencev v posameznih razvojnih obdobjih (Pataki idr., 1953, str. 161; Krneta, 1974, str. 187;

tudi Šilih, 1961, str. 76), toda avtorji so že v tem obdobju poudarjali, da to za kakovosten individualiziran pouk ne zadošča in da je zgrešeno naziranje, po katerem je mogoče pouk izvajati po meri nekakšnega imaginarnega »povprečnega« učenca. Prav zato je bilo spoznavanju *posameznih učencev* namenjene razmeroma veliko pozornosti, praktični napotki učiteljem pa so napeljevali k praksam, ki bi jih danes morali označiti vsaj za sporne, če že ne nesprejemljive: Schmidt (1951) tako učiteljem svetuje, da učence opazujejo in analizirajo razmere, v katerih živijo (prav tam, str. 190), Pataki idr. (1953) se, podobno, zavzemajo za to, da učitelj »vsestransko proučuje« svoje učence, »njihove psihične lastnosti, zdravstveno stanje, razmere, v katerih otroci živijo doma« (prav tam, str. 163). Šilih (1961) učitelju svetuje, naj »nabrane podatke zbira v posebnem opazovalnem zvezku, pozneje pa jih posploši v skrbno preverjene ugotovitve in sodbe ter jih vnese v osebno psihološko popisnico ali – kar je še bolje – v poseben dosje« (prav tam, str. 77). Danes so to prakse, ki so z vidika zbiranja osebnih podatkov in poseganja v zasebnost otrok in družine izjemno občutljive, o čemer smo obširneje pisali že pred časom (Štefanc, 2003).

Ob tem, ko je v didaktični literaturi prvih povojnih desetletij v našem prostoru individualizacija deležna afirmativne obravnave, pri večini avtorjev zasledimo tudi svarila pred bodisi problematičnim razumevanjem ali pa pretiranim udejanjanjem individualizacije. Poljak (1970) denimo prav zato načelo individualizacije povezuje s socializacijo in poudari: »Kolikor je že treba razvijati individualnost učenca, to ne sme voditi k razbijanju kolektiva in k formiranju individualizma.« (Prav tam, str. 207.) Tudi Šilih (1961) svari pred tem, da bi prezrli razliko med »individualizirano in individualistično vzgojo« in v tem kontekstu zapiše, da slednja »vodi v individualizem, ki je sovražnik ideje skupnosti in škodljiv tudi osebni rasti posameznika« (prav tam, str. 79). Podobna opozorila navajajo tudi drugi avtorji (prim. Danilov in Jesipov, 1961, str. 154; Krneta, 1974, str. 190; Bognar in Matijevič, 1993, str. 35).

### 3.2 Učna diferenciacija kot organizacijski ukrep v funkciji individualizacije

Da je mogoče kakovostno individualizacijo pouka doseči s premišljenimi diferenciacijskimi ukrepi, med drugim poudarja že Šilih (1961), ki sicer v

enotni šoli odklanja zunanjo diferenciacijo, zato pa zahteva notranjo diferenciacijo na ravni oddelkov,<sup>1</sup> ki pa je zanj mogoča le, če se število učencev v oddelkih primerno omeji, in sicer na 25 do 30 učencev (prav tam, str. 78–79). Udejanja se zlasti z didaktično dinamiko pouka, torej z uporabo in kombinacijo različnih učnih metod, sredstev in oblik, zlasti skupinskega in individualnega dela učencev (prav tam, str. 79; Franković, Pregrad in Šimleša, 1963), pa tudi z diferenciacijskimi mehanizmi na ravni razreda, kot so denimo dopolnilni pouk za učence z učnimi težavami ter dodatni pouk za nadarjene učence (Poljak, 1970, str. 206). Schmidt (1951) ob tem ugotavlja, da je načelo individualnega ravnanja z učenci lažje uresničljivo v nižjih razredih osnovne šole, ko poteka razredni pouk, saj učitelj, ki poučuje večino predmetov manjše število učencev te lažje spozna kot učitelj na predmetni stopnji ali v srednješolskem izobraževanju, ki poučuje v večjem številu oddelkov (prav tam, str. 190). Poudariti sicer velja, da individualizacija, z njo pa tudi diferenciacija niti v povojnih desetletjih niti kasneje ob snovanju sistemskih rešitev v devetdesetih letih v Sloveniji nista bili le didaktično, pač pa v pomembni meri tudi sistemsko in politično, celo ideološko vprašanje, neposredno povezano z vprašanjem trajanja in zasnove enotne šole. Od sistemskega odgovora na vprašanje, kakšno naj bo trajanje in kako naj bo zasnovana enotna šola, je namreč odvisno tudi, kakšni so strokovni in politični razmisleki o potrebnih diferenciacijskih ukrepih, s katerimi znotraj takšne šole obravnavamo razlike med učenci (o tem več v Bergant, 1970; Schmidt, 1982; Medveš, 2015; Štefanc, 2021b). Ko je torej Strmčnik začel raziskovati to področje, ni vstopal v teoretsko povsem prazen prostor, je bil pa nedvomno prvi, ki se je v slovenskem in takratnem jugoslovanskem prostoru vprašanja učne diferenciacije in individualizacije lotil sistematično in poglobljeno. Tako je že v sedemdesetih letih artikuliral ključne teze in argumente o pomenu, vlogi in značilnostih individualizacije ter učne diferenciacije v osnovni šoli (gl. Strmčnik, 1976), jih kasneje pomembno nadgradil, sistematisiral in razširil z izčrpnim primerjalnim pregledom odnosa do učne diferenciacije in rešitev v številnih državah (Strmčnik, 1987), potem pa zlasti aktualiziral in dopolnjeval glede na izkušnje z diferenciacijo v neposredni šolski praksi ter glede na družbene in šolskopolitične okoliščine (prim. Strmčnik 1991; 1992; 1993; 1999).

---

1 Šilih na tem mestu sicer piše o »razredih«, a je iz konteksta mogoče razumeti, da ima v mislih oddelke.

### 3.2.1 Strmčnikov koncept fleksibilne učne diferenciacije

Strmčnik je diferenciacijo in individualizacijo razumel neprimerljivo širše, kot je bilo to mogoče zaslediti v razpravah pred njegovimi. Bil je izrazit zagovornik enotne šole in prav tako izrazit nasprotnik prezgodnjega zunanjega diferenciranja, se je pa dobro zavedal svojevrstnega paradoksa enotne šole: če naj bo zares enotna in če naj zagotavlja enake izobrazbene možnosti vsem učencem, ne more trajati le nekaj let, pač pa morajo biti učenci vanjo vključeni dlje časa. Toda če naj traja dalj časa, potem ne more ostati notranje povsem *enaka* za vse učence, saj se z vsakim letom šolanja razlike med učenci – ne le v njihovih učnih zmožnostih, pač pa tudi v njihovih interesih in aspiracijah – vse bolj povečujejo. In če naj ostane enotna in ne razpade pod zunanjediferenciacijskimi družbenimi pritiski, mora najti učinkovite načine regulacije in obravnavanja teh razlik.

Kako torej ohraniti enotno šolo in hkrati ob njeni enotnosti dovolj upoštevati mnoge razlike med učenci? Rešitev te pedagoške kvadrature kroga Strmčnik išče v diferenciacijskih in individualizacijskih ukrepih, ki sežejo bistveno dlje od ukrepov, ki so jih upali misliti didaktiki pred njim. Če so ti ostajali bolj ali manj pri poudarkih, da se mora učitelj metodično-izvedbeno prilagajati in upoštevati specifične učencev, Strmčnik (1976) na vprašanje, kaj individualizirati, odgovarja, da »moremo in moramo individualizirati *vzgojnoizobraževalne smotre* in z njimi povezano *učno vsebino*, nadalje učne oblike in metode, učni tempo in učne odnose« (prav tam, str. 116, poudaril D. Š.). Z idejo o individualizaciji ne le metodične izvedbe, pač pa tudi učnih ciljev in vsebin je kajpak stopil na strokovno in sistemsko občutljiv teren, zato je precej pozornosti namenil tudi vprašanju iskanja ustreznega razmerja med skupnimi cilji, ki jih morajo doseči vsi v program vključeni učenci, in individualiziranimi cilji, ki jih znotraj programa dosegajo le nekateri učenci. Poudarjal je, da enotna šola seveda ima, mora imeti splošne, skupne smotre, toda to ne pomeni, »da je za skladnost splošnih in individualnih vzgojnoizobraževalnih smotrov potrebna vselej enotna vzgojnoizobraževalna vsebina in da je vsaka individualizacija vzgojnoizobraževalne vsebine že odmik od te dialektične enotnosti vzgojnoizobraževalnih smotrov« (prav tam, str. 117). To bi se moralo odraziti v takšnem nacionalnem načrtovanju učnih predmetov, da bi lahko bili učitelji pri svojem načrtovanju in izvajanju pouka dovolj vsebinsko – s tem pa vsaj do neke mere tudi

ciljno – fleksibilni in avtonomni: »Noben učni predmet ne bi smel ostati uniformirano enoten, marveč variabilen, ne da bi bila zaradi tega ogrožena njegova strokovna neoporečnost in njegova adekvatna raven,« poudari Strmčnik (prav tam, str. 118) in doda: »Noben učni predmet ne bi smel biti le od zunaj in vnaprej načrtovan, marveč hkrati tudi posteriorno individualiziran.« (Prav tam, str. 119.) Še več: iskati bi morali načine tudi za večjo fleksibilnost samega predmetnika v razmerju do učencev in omogočiti več alternativnih, fakultativnih, izbirnih predmetov in dejavnosti (prav tam).

Opisana prizadevanja Strmčnik teoretsko in strokovno zajame v konceptu *fleksibilne učne diferenciacije*, prav v njej namreč vidi rešitev kompleksnega izziva, kako optimalno upoštevati individualne specifikke vsakega učenca, obenem pa čim dlje ohraniti enotno šolo. V nasprotju z zunanjo diferenciacijo, »ki učence že zelo zgodaj ločuje na različne smeri, jih fleksibilna diferenciacija mnogo dlje združuje, učenje in poučevanje pa prilagaja individualnim zmožnostim in potrebam s pestro kombinacijo frontalnega, grupnega in individualnega dela.« (Prav tam, str. 140) Z drugimi besedami, učenci sicer ostajajo znotraj istega programa – tj. programa osnovne šole –, toda ta program ni več uniformno identičen za vse udeležence, pač pa jim omogoča različne poti skozenj, pri čemer je zlasti v začetnih letih izvedbeno enotnejši, nato pa iz leta v leto postaja bolj heterogen in fleksibilnejši, saj se skuša prilagajati vse večjim razlikam med učenci. Kako široko je razumljena takšna diferenciacija, Strmčnik (1987) pokaže že s predstavitvijo mnogih *modelov* fleksibilne diferenciacije (prav tam, str. 235–264), med katere uvršča model *sukcesivnega kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka*, za katerega je značilno, da so učenci sicer razvrščeni v heterogene oddelke, toda pri nekaterih predmetih pouk manjši delež ur (četrtino ali največ tretjino) poteka v nivojskih skupinah. Čeprav smo v našem prostoru s fleksibilno diferenciacijo v osnovni šoli kasneje povezovali zlasti ta model, Strmčnik k temu diferenciacijskemu sistemu<sup>2</sup> uvršča tudi mnoge druge diferenciacijske

---

2 Ko obravnava učno diferenciacijo, Strmčnik (1987) ločuje tri t. i. *sisteme* učne diferenciacije in individualizacije: 1. *notranjo diferenciacijo*, za katero je značilno, da ostaja na ravni heterogenih oddelkov in se manifestira tako, da učitelj znotraj oddelka ali (lahko tudi homogene) učne skupine metodično in izvedbeno prilagaja pouk specifikam učencev; 2. *fleksibilno diferenciacijo*, ki se manifestira na ravni izobraževalnega *programa*, kar pomeni, da so učenci vključeni v *isti program*, a je ta zasnovan in izvedbeno poteka tako, da učencem omogoča čim bolj optimalno prehajanje skozenj, upoštevaje njihove individualne značilnosti; in 3. *zunanjo diferenciacijo*, za katero je značilno, da učence po določenem obdobju skupnega šolanja (po npr. štirih ali šestih letih) loči v *različne*

rešitve: t. i. model ANKER, individualno načrtovani pouk, projektno delo, programirani pouk, timski pouk, model šole brez razredov, izbirne predmete (izbirna učna diferenciacija), interesne dejavnosti, dopolnilni in dodatni pouk. K fleksibilni diferenciaciji prišteva tudi šolsko akceleracijo, torej možnost hitrejšega napredovanja iz razreda v razred (prav tam). Z zahtevnostjo same fleksibilne diferenciacije postajajo zahtevnejši tudi sistemski in kurikularni pogoji, ki so potrebni za njeno implementacijo. Strmčnik že v sedemdesetih letih opozarja, da kakovostna fleksibilna diferenciacija zahteva dobro usposobljene učitelje, pripravljene za načrtovanje in izvajanje fleksibilno diferenciranega pouka, pri čemer morajo biti dobro usposobljene tudi svetovalne in strokovne službe znotraj šole in na ravni države (Strmčnik, 1976, str. 150–151). Toda še tako dobro usposobljeni učitelji in svetovalci težko udeležujejo diferenciacijske možnosti, če za to ni ustreznih kurikularnih in sistemskih podlag. Strmčnik tako že v osemdesetih letih odpira vprašanje, kako naj bo zasnovan sam izobraževalni program osnovne šole, zlasti pa kako naj bodo zasnovani učni načrti kot temeljni kurikularni dokumenti, ki narekujejo načrtovanje in izvajanje posameznih programskih enot. Čeprav zapiše, da se ne opredeljuje do tega, »ali naj bodo učni načrti bolj ciljni ali bolj vsebinski« (Strmčnik, 1987, str. 265), vendarle poudari, da je potrebna smiselna graducija učnih ciljev oz. smotrov: ker mora šola »upoštevati družbene in posamezniške vzgojno-izobraževalne interese«, ki pa jih »zgolj s splošnimi učnimi smotri ni mogoče ustrezno izraziti«, je »z vidika diferenciacije in individualizacije ne le smiselno, marveč tudi nujno, da razdelimo smotre na *globalne ali orientacijske, parcialne (delne) in operativne*.« (Prav tam, str. 266)

### 3.2.2 Konceptualna in sistemska umestitev učne diferenciacije v osnovnošolsko izobraževanje po osamosvojitvi

Intenzivno raziskovalno in strokovno delo na področju učne diferenciacije in individualizacije se je v osemdesetih letih in v prvi polovici devetdesetih let prejšnjega stoletja pokazalo tudi v uveljavljanju diferenciacijskih rešitev in ukrepov v neposredni šolski praksi. Nova poosamosvojitvena šolska zakonodaja, ki je bila sprejeta leta 1996, je temeljila na konceptualnih

---

*programe z različno zahtevnostjo in praviloma tudi z različnimi možnostmi nadaljnega prehajanja po šolski vertikali.*

podlagah iz *Bele knjige* (1995). Ta je ob predlogu členitve nove devetletne osnovne šole na tri vzgojno-izobraževalna obdobja (VIO) glede učne diferenciacije predvidela, da se v prvem in drugem obdobju »zunanje diferenciacije ne izvaja niti v modificirani obliki« (prav tam, str. 114), pač pa se v teh obdobjih izvaja le didaktična (tj. notranja) diferenciacija s svojimi modifikacijami, med katere so avtorji tega dokumenta uvrstili tudi fleksibilno diferenciacijo (poimenovali so jo *notranja fleksibilna diferenciacija*). To naj bi začeli izvajati v drugem VIO vsaj pri dveh, lahko pa tudi pri treh predmetih, tj. matematiki, tujem jeziku in slovenščini, pri katerih bi lahko potekale »različne kombinacije temeljnega in nivojskega pouka«, pri čemer delež nivojskega pouka v homogenih oddelkih ne bi smel presiehati četrtrine ur pri teh predmetih (prav tam). V tretjem VIO naj bi začeli z izvajanjem t. i. *delne zunanje diferenciacije*, in sicer tako, da bi izrazitejša fleksibilna in notranja diferenciacija potekali v 7. razredu znotraj heterogenih oddelkov, hkrati pa bi potekalo spremljanje učencev, ki bi bilo v pomoč pri razporejanju teh na zahtevnostne ravni v 8. in 9. razredu (prav tam). *Bela knjiga* je ob tem predvidela, da se za ravni zahtevnosti pri nivojskem pouku odločajo učenci sami, pri čemer imajo možnost prehajanja med ravnmi, v 8. in 9. razredu pa prehajanje lahko poteka ob zaključku posameznih ocenjevalnih obdobj (prav tam). V zadnjem VIO je zasnova predvidela tudi izbirne predmete, pri čemer je bilo poudarjeno, da izbirnost ne sme biti uvajanje v poklic, prav tako pa se z njo ne sme pogojevati formalnih možnosti za napredovanje po vertikali (prav tam, str. 115).

*Zakon o osnovni šoli* (ZOsn, 1996) je v osnovi sledil predlogom v *Beli knjigi* (1995): določil je, da v prvem VIO poteka le notranja diferenciacija, od 4. do 7. razreda pri že omenjenih treh predmetih fleksibilna diferenciacija po modelu sukcesivne kombinacije temeljnega in nivojskega pouka, v zadnjih dveh razredih pa delna zunanja diferenciacija pri istih treh predmetih, kar je pomenilo, da so učenci pri teh predmetih razdeljeni v nivojske skupine ves čas njihovega trajanja (ZOsn 1996, 40. člen). Zakon je tudi določil, da se za posamezno raven zahtevnosti odločijo učenci in da lahko ob zaključku ocenjevalnih obdobj učenci med ravnmi zahtevnosti tudi prehajajo, vendar v 9. razredu le na podlagi ocen (prav tam, 41. člen).<sup>3</sup> Že po slabem

---

3 Natančno branje sicer pokaže, da se je zakonska dikcija nekoliko razlikovala od predloga v *Beli knjigi* (več o tem v Kovač Šebart, 2002, in Štefanc, 2021b).



desetletju so bile sistemske rešitve na področju diferenciacije deležne prvih sprememb, in sicer z zakonsko novelo leta 2006 (ZOsn-E, 2006). Ključne spremembe 40. člena v ZOsn-E (prav tam) so bile naslednje:

- izvajanje fleksibilne diferenciacije s kombinacijo temeljnega in nivojskega pouka od 4. do 7. razreda ohranja le kot možnost, za katero se šola lahko odloči ali pa ne;
- v 8. in 9. razredu določi, da je pri treh predmetih mogoče izvajati različne oblike diferenciacije, in sicer: a) razporeditev učencev v učne skupine, b) hkratno poučevanje dveh učiteljev, c) nivojski pouk in č) kombinacijo omenjenih oblik diferenciacije;
- če zaradi majhnega števila učencev ni mogoče organizirati omenjenih oblik diferenciacije, šolam daje možnost, da pri pouku poteka samo notranja diferenciacija.

Na strokovno spornost opisanih sprememb smo v delu stroke opozorili v več javnih zapisih (prim. Kovač Šebart, Medveš in Štefanc, 2006; Strmčnik idr., 2007). Ob zatrjevanju zagovornikov spremembe, da bodo širše možnosti za izvajanje različnih oblik diferenciacije pomenile za šole večjo avtonomijo, smo opozarjali, da je ključna *sistemska urejenost diferenciacije*, saj ta »zavezuje šolo in predvsem državo, da s sprejetjem ustreznih normativnih aktov zagotavlja za takšno organizacijo pouka tudi finančno, kadrovsko in drugo materialno infrastrukturo ter formalna varovala pred slabostmi, ki bi jih taka rešitev lahko prinesla in jih v stroki poznamo. Napovedana ‚avtonomija‘ šol pri izvajanju diferenciacije je zgolj simptom, ki nakazuje pomemben obrat v razumevanju osnovne šole kot javne dobrine. Šole bodo namreč pri izbiri avtonomne natanko toliko, kolikor bodo sposobne zagotoviti financiranje različnih diferenciacijskih rešitev.« (Strmčnik idr., 2007, str. 205.) Šole so bile pri odločanju o diferenciacijskih ukrepih odtelej torej bolj »avtonomne«, kar je v danih sistemskih okoliščinah pomenilo »prepuščene same sebi in svojim možnostim«. Ne gre pa prezreti še enega spornega momenta avtonomije, ki ga je ravno tako šolam prinesla zakonska sprememba leta 2006: šolam, v katerih se v 8. in 9. razredu niso več odločali za izvajanje nivojskega pouka, pač pa npr. za razporeditev učencev v učne skupine, ni bilo treba več upoštevati določila, da se učenci za razporeditev v posamezno skupino odločajo sami in da lahko med njimi tudi po lastni odločitvi prehajajo, kar je eden ključnih pogojev za izvajanje takšne

diferenciacije in kar Strmčnik poudari že v prvi polovici sedemdesetih let (prim. Strmčnik, 1976, str. 131).

*Zakon o osnovni šoli* je kasneje doživel še nekaj sprememb, ki pa so ohranjale in še dodatno krepile ohlapnost sistemskih rešitev na področju učne diferenciacije: z novelo zakona leta 2011 (ZOsn-H, 2011, 22. člen) iz 40. člena izginejo različne oblike diferenciacije, ki jih je uvedel zakon leta 2006, tako da je z novo določbo predvideno, da pri treh predmetih v 8. in 9. razredu pouk vse leto poteka »z razporeditvijo učencev v manjše učne homogene ali heterogene skupine, med letom pa glede na učne vsebine tudi kot kombinacija homogenih in heterogenih skupin« (prav tam). Naslednje leto se z določbami *Zakona za uravnoteženje javnih financ* (ZUJF, 2012) ponovno spremeni 40. člen ZOsn, ki odtelej preprosto predvideva le možnost oblikovanja manjših učnih skupin ter niti več ne ločuje med heterogenimi in homogenimi (prav tam, 64. člen).

### 3.3 Od individualizacije pouka k personalizaciji učenja: konceptualni premisleki in dileme

Vsaj za zadnjih deset let je mogoče reči, da problematika učne diferenciacije in individualizacije v Sloveniji ni več v ospredju znanstvenih, strokovnih in šolskopolitičnih razmislekov. Tudi sistemske spremembe in lahkotnost njihovega sprejemanja – ne le tistih, povezanih z nivojskim poukom, pač pa tudi tistih, ki se nanašajo na izbirnost in jih tu nismo posebej obravnavali – v obdobju med letoma 2006 in 2011 kažejo na odsotnost resnejših konceptualnih premislekov o tem vprašanju. Ni mogoče prezreti, da zadnji posegi v zakonske rešitve težijo k prenašanju odgovornosti za kakovostno učno diferenciacijo in posledično tudi za čim bolj optimalno individualizacijo na institucionalno raven, saj je od strokovnih odločitev na posameznih osnovnih šolah odvisno, ali in kako bodo implementirale razmeroma široko možnost tvorjenja manjših učnih skupin, ki jih dopušča veljavni *Zakon o osnovni šoli* (ZOsn, 2016, 40. člen).

Hkrati pa je v zadnjem času tudi v našem prostoru opaziti vse pogostejše omenjanje pojma, ki ima očitno intenco zasesti prostor, v katerem sta bila desetletja uveljavljena koncepta učne diferenciacije in zlasti individualizacije: namreč pojma *personalizacija* (gl. npr. Nolimal, 2015; Bone idr., 2022;

Štimpfel, 2017; Ažman in Zavašnik, 2019; Slivar idr., 2021; Mihelič in Zore, 2021). Vsaj za slovenski prostor se zaenkrat zdi, da personalizacija vanj vstopa brez poglobljene teoretske ali vsaj konceptualne refleksije. Nastaja vtis, da postaja del našega kategorialnega aparata bolj po inerciji, ker je to koncept, o katerem je mogoče brati v nekaterih mednarodnih dokumentih, s seboj prinaša pridih novosti, sodobnosti, morda tudi inovativnosti, zato ga velja vključevati tudi v naš strokovni besednjak, pa čeprav ni nujno jasno, da vemo, zakaj to počnemo in po čem se dejansko razlikuje od uveljavljenih teoretskih in konceptualnih rešitev.<sup>4</sup> Naleteli smo na kar nekaj zapisov različnih avtorjev, v katerih se *personalizacija* pojavlja preprosto kot izraz, ki je pridodan diferenciaciji in individualizaciji, denimo:

Učitelji naj za dosego čim boljših rezultatov pri učencu izvajajo notranjo diferenciacijo in individualizacijo ter personalizacijo. (Štimpfel, 2017, str. 35.)

Ali pa:

Možnosti se nakazujejo pri večji fleksibilnosti programov oziroma sistematičnem in načrtnem izvajanju diferenciacije, individualizacije in personalizacije. (Grah in Rogič Ožek, 2016, str. 19.)

Tudi v nekaterih institucionalnih dokumentih je mogoče zaslediti uporabo izraza *personalizacija*, ne da bi bil ta vsebinsko posebej pojasnjen, pojavlja pa se zlasti v kontekstu omenjanja učne individualizacije. V *Povzetku poročil skupin za analizo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji* se tako večkrat pojavi besedna zveza »personalizacija in individualizacija« (gl. Slivar idr., 2021, str. 93), prav tako besedno zvezo »individualizacija, diferenciacija in personalizacija« zasledimo v dokumentu Urada za razvoj in kakovost izobraževanja pri MIZŠ (Radovednost je lepa ..., 2020, str. 46).

Ob tem se logično zastavlja vprašanje, kaj pravzaprav razumemo pod pojmom *personalizacija*: glede na zapise, ki ta pojem preprosto priključijo diferenciaciji in individualizaciji, bi sklepali, da gre za pojem, ki jima je na

---

4 Ni prvič, da nek koncept nereflektirano umeščamo v naš pedagoški in didaktični prostor. Ne tako davno smo lahko podoben proces spremljali z uveljavljanjem koncepta kompetence. Proces, ki se je pri nas intenziviral v obdobju po letu 2005, je postopoma privedel do tega, da se danes razmisleki o kurikularnih rešitvah nujno sučejo okrog kompetenc, za katere se zdi, kot da ne bi imele nikakršne alternative, pa čeprav smo vse do konca devetdesetih let 20. stoletja zmogli v izobraževanju tudi brez njih (o tem gl. Štefanc, 2021a).

neki način pomensko soroden; toda ker se pojavlja kot ločen označevalec, to nakazuje, da se od njiju tudi pomensko razlikuje. Kako je torej mogoče misliti razliko med učno diferenciacijo in individualizacijo na eni ter personalizacijo na drugi strani? Poskusimo orisati nekatere konceptualne specifične.

### 3.3.1 Uveljavljanje personalizacije učenja in problem premeščanja odgovornosti za učno uspešnost

Kot piše Diana Burton (2007), je mogoče začetke uveljavljanja tega koncepta zaslediti v angleškem šolskopolitičnem prostoru kmalu po letu 2000: ko namreč opisuje vplive pedagoške psihologije na izobraževanje in pouk, med drugim pokaže, da psihološki teoretični konstrukti in empirični podatki, ki se denimo nanašajo na metakognicijo, delovanje možganov, stile učenja in multiple inteligence, ne le pomembno determinirajo razmisleke o legitimnih pedagoških in didaktičnih pristopih, pač pa so postali tudi podlaga za promocijo koncepta *personaliziranega učenja*, ki se je artikuliral na podlagi dela enega ključnih vladnih svetovalcev, namreč Charlesa Leadbeaterja, avtorja besedila »*Personalisation through participation: a new script for public services*« (Leadbeater, 2004).<sup>5</sup> Jasno postaja torej vsaj dvoje: prvič, da se koncept personalizacije, kot je bil vpeljan v pedagoški diskurz, nanaša primarno na procese učenja, zato avtorji, ki ga uporabljajo, praviloma ne govorijo o personalizaciji nasploh, pač pa o *personalizaciji učenja*. In drugič, kolikor je učenje primarno subjektivni proces, poudarjanje učenja kot ključnega procesa, ki ga mora spodbujati šola, vodi v premeščanje odgovornosti za usvajanje znanja in posledično za učno uspešnost ter kakovost izobrazbe – na učenca. Logika je namreč naslednja: naloga šole ni več transmisija znanja, saj je znanje, skladno s konstruktivističnimi psihološkimi spoznanji, subjektiven konstrukt, zato naloga šole in učitelja ni, da znanje *prenaša*, pač pa da učencem zagotovi čim bolj optimalne pogoje za to, da bodo obvladovali svoje učenje (npr. da se bodo znali učiti, da bodo razumeli zakonitosti kognitivnih procesov ipd.). Toda to hkrati pomeni, da je edini agens, ki učenca lahko privede

---

<sup>5</sup> Pot k uveljavljanju tega koncepta je sicer, kot piše tudi Johnson (2004), že leto dni prej tlakoval David Miliband, angleški laburistični politik, ki je leta 2003 v svojem odmevnem govoru poudaril zavezanost angleške šolske politike bolj personaliziranim pristopom v izobraževanju (prim. Miliband, 2003).

do znanja, pravzaprav *učenec sam*, zato je v končni instanci za to, koliko znanja usvoji, kako kakovostno je to znanje, kakšen vpliv ima to na njegovo formacijo in tako naprej – njegova lastna odgovornost. Tako kot je Leadbeater (prav tam) predvidel, da bodo državljani skozi svojo participacijo ne le uveljavljali, pač pa tudi prevzeli odgovornost za to, da se bodo javne storitve čim bolj prilagale njihovim potrebam, s tem pa postale bolj personalizirane in kakovostnejše (o tem gl. tudi Reeves, 2014), bi morali skozi koncept personaliziranega učenja tudi učenci prevzeti odgovornost za svoje učenje in učno uspešnost.

V našem prostoru sta to neposredno ubesedili Mojca Mihelič in Eva Zore (2021), ko sta zapisali: »Personalizacija kot koncept izhaja iz prostora, ki v ospredje postavlja učenje, medtem ko pouk in poučevanje razume kot ‚servis‘ učenju; učenec je odgovoren za svoje učenje, učitelj mu bolj ali manj asistira.« (Prav tam, str. 51) V tem pogledu so zanimivi tudi poudarki, ki jih v povezavi s personalizacijo učenja najdemo v *Načrtu za okrevanje in odpornost*, ki je de facto podlaga za sistemske in kurikularne spremembe v prihodnjem obdobju: »Personalizirano učenje zagotavlja celovito ozaveščeno aktivno vlogo posameznika tako pri načrtovanju učenja (cilji, kriteriji uspešnosti), učenju uporabe posamezniku prilagojenih in naklonjenih pristopov, ki jih zagotavlja tudi vzajemno in sodelovalno učenje (s sošolci, učitelji ali zunanjimi strokovnjaki). Še posebej pri utrjevanju, preverjanju in ocenjevanju je treba upoštevati vmesne stopnje ravni doseganja znanja ter vzajemno preverjanje, samopreverjanje ter še posebej spodbujati (samo) refleksijo.« (Načrt za okrevanje ..., 2021, str. 358)

To je povsem v sozvočju s težnjami, ki jih spremljamo v zadnjih desetletjih in temeljijo na pojmovanju pouka bolj ali manj kot *organiziranega učenja*, kar je sicer del procesov, ki jih Biesta (2013; 2020) označuje s sintagmo *poučenjenje izobraževanja*. Da bi se moralo težišče pouka premakniti od poučevanja, zlasti neposrednega, k učenju, tudi v našem strokovnem prostoru dejansko ni nič novega: tako denimo Leopoldina Plut - Pregelj (1999) v svoji kritiki diferenciacijskih rešitev devetletne osnovne šole med drugim poudarja, da je »učenje vedno *individualni proces*« (prav tam, str. 46), pri čemer naj bi bila učitelj in šola le »posredno odgovorna za učne rezultate« učencev, torej za »organizacijo učnega procesa pri pouku, za ustvarjanje dobrih pogojev [...], *toda za učne rezultate je in mora biti*

*odgovoren učenec sam*« (prav tam). Prav z vidika kakovostne individualizacije in diferenciacije pouka so takšna naziranja izjemno problematična. Didaktično razumevanje individualizacije namreč sloni na predpostavki, da je za njen uspeh ključno ravnanje in odgovornost učitelja, ki načrtuje in vodi pouk. Ne le, da to poudarita denimo Bognar in Matijević (1993), ko individualizacijo opredelita kot »sredstvo optimizacije poučevanja« (prav tam, str. 167), dobra štiri desetletja pred njima že Schmidt (1951) v tem kontekstu jasno zapiše: »Odločno se moramo boriti proti poskusom, odkrivati v učencih negativne strani (nižje sposobnosti, slaba svojstva značaja), zato da bi s tem učitelj opravičil neuspeh svojega učnega in vzgojnega dela z njimi.« (Prav tam, str. 192) Individualizacijski ukrepi so torej v pomembni meri vezani na učiteljevo *poučevanje* in ne primarno na učenčevo učenje. To seveda ne pomeni, da kakovost učenja ni pomembna ali da individualizacija nima nikakršnega vpliva na to, kako se učenec uči, pomeni le, da je z didaktične perspektive neposredni predmet individualizacijskih ukrepov pouk in učiteljevo ravnanje pri pouku, za kar je učitelj tudi strokovno odgovoren. Razprave o individualizaciji se zato v pomembni meri sučejo okrog vprašanja, kaj prilagajanje pouka oz. poučevanja pomeni in kako ga je mogoče udejanjiti.

Tudi Strmčnik ni pristajal na reducirano pojmovanje pouka kot procesa organiziranega učenja (prim. Strmčnik, 2001, str. 100–102). Še manj pa se je strinjal z naziranjem, da je odgovornost za učne rezultate mogoče pripisati le učencem, to bi bilo celo v nasprotju s samim ključnim razumevanjem didaktičnega pomena in vloge individualizacije. Vseskozi je poudarjal, da je »učenčeva učna zmogljivost [...] odvisna od cele vrste dejavnikov. Zlasti je zelo odvisna od neposredne in posredne optimalne učne pomoči šole in drugih, ki so tej pomoči kos.« (Strmčnik, 1976, str. 121) S tem v zvezi tudi zapiše, da moramo biti »proti temu, da bi prepuščali sposobnosti učenja učencev njim samim in njihovim pogojem učenja ter da bi potem na podlagi tega, kar učenec pač zmore sam po sebi, brez učiteljevega optimalnega angažiranja, avtomatično zniževali vsebinsko raven in vsebinske kriterije učenja.« (Prav tam, str. 126) Zato tudi ni naključje, da v svoji *Didaktiki* (Strmčnik, 2001) posebej utemeljuje nujnost učiteljeve neposredne *poučevalne* pomoči (gl. prav tam, str. 104–105).

### 3.3.2 Personalizacija učenja kot sestavni del tehnologizacije in digitalizacije izobraževanja

Ob tem pa ne gre prezreti še drugega, prav tako pomembnega vidika prizadevanj za personalizacijo učenja, ki je tesno povezan z vse izrazitejšim uveljavljanjem sodobnih računalniško podprtih tehnologij na področju vzgoje in izobraževanja. Vrsta avtorjev in šolskopoličnih dokumentov namreč koncept personaliziranega učenja povezuje prav s tehnologizacijo in digitalizacijo izobraževanja, pri čemer je temeljna predpostavka, da je mogoče s sodobnimi tehnološkimi rešitvami in orodji učenje ukrojiti po meri vsakega posameznika in njegovih učnih potreb, interesov, aspiracij.

Že v prvih desetletjih 20. stoletja je Sidney Pressey v prvih učnih strojih videl potencial, ki bi lahko učitelja razbremenil rutinskih poučevalnih opravil, tako da bi se lahko bolj posvetil kompleksnejšim pedagoškim in didaktičnim nalogam; enakim intencam je v petdesetih letih sledil tudi Skinner (prim. Petrina, 2004; Watters, 2021). Toda funkcionalnost učnih strojev je bila v tistem obdobju preprosto preveč omejena, da bi lahko odigrali pomembnejšo vlogo pri učenju in pouku. Po nekaj desetletjih razvoja računalniško podprte tehnologije in umetne inteligence pa smo priča bistveno večji učinkovitosti tako strojne kot programske opreme, ki z obdelavo velikih količin podatkov in s pomočjo kompleksnih algoritmov izvaja učno analitiko, na podlagi katere lahko posameznika vodi skozi proces učenja, mu sugerira najbolj optimalne učne korake, preverja njegovo učno delo, učitelje podpira pri načrtovanju pouka in, kot piše Selwyn (2019), jih celo usmerja pri tem, kaj in kako naj pri pouku govorijo in delajo (prav tam, str. 72) – vse to z namenom čim učinkovitejše personalizacije učenja, čemur so ne nazadnje namenjeni t. i. *personalizirani učni sistemi*, ki učence v virtualnem prostoru usmerjajo k učni interakciji s spletnimi učnimi viri (prav tam, str. 74).

Visokotehnološko podjetje Motorola je že leta 2010 v enem svojih biltenov, ki so ga poimenovali *bela knjiga*, poudarilo pomen personalizacije na področju izobraževanja: »Težava, s katero se srečujemo, ko si prizadevamo za večjo učno učinkovitost učencev v današnjem izobraževalnem sistemu, je pomanjkanje personalizacije [...] S prepričljivejšimi, bolj motivirajočimi, personaliziranimi učnimi okolji, ki omogočajo večjo uspešnost učencev,

lahko aplikacije za e-učenje v povezavi s hitrimi brezžičnimi omrežji sprožijo revolucijo na področju izobraževanja.« (How Technology is Changing ..., 2010, str. 8)

Ni posebej presenetljivo, da težnje po personalizaciji učenja izrazito posegajo zlasti v visokošolski prostor, ki tudi sicer v pomembni meri temelji na individualnem študijskem angažmaju, za katerega so študentje bolj pripravljene in zanj zmožnejši od učencev in dijakov. Da je tehnologija eden ključnih dejavnikov, ki omogočajo personalizirano učno izkušnjo v kontekstu visokošolskega izobraževanja, utemeljuje Lisa Marie Blaschke (2018), ki se pri tem opira na vrsto avtorjev, ki v takšni personalizaciji vidijo pomemben potencial: personalizirana, nelinearno zasnovana učna okolja naj bi podpirala raziskovanje, študij naj bi usmerjal študent sam, spodbujala naj bi ustvarjanje in izmenjavo informacij ter znanja, omogočala naj bi sodelovanje pri soustvarjanju novih informacij in znanja, spodbujala naj bi povezovanje med akademsko sfero in delovnim okoljem ter nasploh tudi vseživljenjsko učenje (prav tam, str. 133; prim. tudi Kergel idr., 2018). Kot pišeta Maura Smale in Mariana Regalado (2017), naj bi tak »odzivni in personalizirani učni ekosistem« pomembno spodbujal študijsko uspešnost (prav tam, str. 3–4; prim. tudi Mistree idr., 2014, Gosper in Ifenthaler, 2014).

V tem kontekstu je eno temeljnih vprašanj, kakšne so implikacije in konsekvence opisanih personalizacijskih teženj za kakovost in pravičnost vzgojno-izobraževalnih sistemov in procesov, ki v okviru teh sistemov potekajo in so za izobrazbo učencev, dijakov in študentov ključnega pomena. V tem pogledu je ilustrativen zapis Williamsona (2013), ta namreč z naklonjenostjo opisuje učenje kot potrošniško dejavnost, ki se ne razlikuje bistveno od drugih vrst potrošnje, ta pa je po svoji logiki nujno personalizirana. V tem kontekstu, zapiše avtor, je treba poudariti pomen »vseživljenjskih ,projektov‘ kot kulturnega vzorca mrežnega individualizma. Personalizirani projekt je postal novo in kontinuirano stanje duha [...], ki ga usmerjajo individualna samoodgovornost, personalizacija ter na tehnologiji temelječa osredinjenost na otroka, pri čemer so učenci deležni spodbud, da zase ustvarjajo lastne ,pisarne za načrtovanje‘.« (Prav tam, str. 98) Logika, ki jo s tem zapisom promovira Williamson, je domala povsem nasprotna prej omenjenim Strmčnikovim pojmovanjem – zanj smo pokazali, da ni pristajal na tezo o primarno (ali celo izključno) učenčevi odgovornosti za učenje



in učne rezultate. Zdi se, da pride v tem kontekstu jasno do izraza, kako učinkuje redukcija konceptov izobraževanja in pouka na učenje ter redukcija individualizacije pouka na personalizacijo učenja.

Z bistveno več kritične distance Selwyn (2019) opisuje primer na Kitajskem popularnega »sistema Knewton« (gl. tudi Yu, 2018), ki s pomočjo umetne inteligence natančno spremlja aktivnosti vsakega uporabnika in na podlagi analiz obsežnih korpusov podatkov posamezniku predlaga najbolj optimalno učno pot: »Na podlagi podatkov sistem modelira različne vidike učnečevega delovanja, npr. motivacijo za učenje, kakovost njegovih učnih rezultatov, predvidi celo njegov ‚učni slog‘. Na osnovi takšnega učnega profiliranja sistem nato učencu priporoča, kateri so zanj najustreznejši izobraževalni resursi, ki naj jih uporabi v naslednjem koraku,« piše Selwyn (2019, str. 74). V podjetju, ki promovira in trži ta sistem, menijo, da z njegovo pomočjo učenci dosegajo boljše učne rezultate in so boljše pripravljene na rigorozne sprejemne izpite pred vpisom na univerzitetni študij, zaradi česar, kot pravi Selwyn, je v visoko kompetitivnem kitajskem šolskem okolju to postal tudi izjemen prodajni artikel, zaželen zlasti med starši, ki želijo svojim otrokom zagotoviti prednost pred drugimi (prav tam, str. 74–75). Avtor ob tem poudarja, da takšen, na umetni inteligenci temelječ sistem personaliziranega učenja najbrž lahko pripomore k boljšim učnim rezultatom nekaterih učencev, a zlasti tistih, ki so tudi sicer visoko motivirani, odgovorni in vztrajni pri učenju, toda hkrati tudi ni mogoče prezreti, da so to osebne karakteristike, ki jih z večjo verjetnostjo zasledimo pri učencih, ki prihajajo iz spodbudnejšega okolja (prim. prav tam, str. 83). Ti učenci bodo torej z uveljavljanjem logike personaliziranega učenja, ki ob asistenci visoke tehnologije predvideva tudi visoko stopnjo učne motivacije in akademskih aspiracij, dvojno privilegirani: najprej s tem, da si takšne tehnološke sisteme sploh lahko financirajo, nato pa tudi s tem, da jih s svojimi siceršnjimi osebnostnimi karakteristikami (in seveda drugimi ugodnimi okoliščinami) lahko v polni meri izkoristijo.

Kar bo toliko bolj problematično – tudi z vidika pravičnosti vzgoje in izobraževanja –, če bodo težnje po tehnološko podprti personalizaciji učenja postopoma vodile k razgradnji sistemov javnega šolstva in institucionalnega izobraževanja. Če namreč drži, da namesto kompleksnega sistema izobraževanja in pouka zadostuje personalizirano učenje, če drži, da mora biti

takšno učenje skladno z individualnimi interesi vsakega posameznika, ki v potrošniški maniri izbere, kar »potrebuje«, in če drži, da je takšno učenje mogoče s pomočjo računalniško podprtih tehnoloških rešitev zagotoviti kadarkoli in kjerkoli, tudi v povsem virtualnih okoljih – čemu bi torej še potrebovali institucijo, kot je (javna) šola? Ta se lahko kaj hitro zazdi tako arhaična, kot se v dobi avdio in video pretočnih storitev, časovnih zamikov in spletnih platform zdi arhaična televizija. Keri Facer je že pred več kot desetletjem opozarjala prav na to nevarnost: »Če jih privedemo do skrajnosti, takšne diskusije [o preživetosti koncepta šole, op. D. Š.] vodijo k sugestijam, da bi veljalo šolo preprosto razgraditi in iz nje napraviti učno pokrajino ter jo nadomestiti s personaliziranimi učnimi okolji.« (Facer, 2011, str. 27) A ne gre prezreti, da bi to imelo resne učinke prav na zagotavljanje pravičnosti izobraževanja, saj, kot poudarja avtorica, »so javne izobraževalne ustanove prav verjetno edini vir, ki ga imamo, da se lahko zoperstavimo neenakostim in nepravilnostim, ki ju generirajo neformalne učne pokrajine zunaj šole [...], kar kaže, da takšne javne ustanove potrebujemo bolj kot pokrajine atomiziranih, personaliziranih učnih okolij.« (Prav tam, str. 28–29)

## Literatura in viri

- Ažman, Tatjana, in Zavašnik, Mihaela, ur., 2019. *Soustvarjanje inovativnih učnih okolij: primeri dobrih praks vodenja*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 1995. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bergant, Milica, 1970. *Teme iz pedagoške sociologije*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Biesta, Gert, 2013. *The Beautiful Risk of Education*. New York: Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert, 2020. Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*. 70/1. 89–104.
- Blaschke, Lisa Marie, 2018. Self-determined Learning (Heutagogy) and Digital Media. Creating integrated Educational Environments for developing Lifelong Learning Skills. V: *The Digital Turn in Higher Education* (ur. Kergel, David, Heidkamp, Birte, Tellés,

- Patrik Kjærdsdam, Rachwal, Tadeusz, in Nowakowski, Samuel). Wiesbaden: Springer Fachmedien. 129–140.
- Bognar, Ladislav, in Matijević, Milan, 1993. *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bone, Jerneja, in drugi, 2022. *Poti do sprememb pedagoške prakse*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Burton, Diana, 2007. Psycho-pedagogy and personalised learning. *Journal of Education for Teaching*. 33/1. 5–17.
- Danilov, Mikhail Aleksandrovich, in Jesipov, Boris Petrovich, 1961. *Didaktika*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Facer, Keri, 2011. *Learning Futures: Education, Technology and Social Change*. New York: Routledge.
- Franković, Dragutin, Pregrad, Zlatko, in Šimleša, Pero, ur., 1963. *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Grah, Jana, in Rogič Ožek, Simona, 2016. Oblikovanje strategij za povečanje dostopnosti in enakih možnosti v osnovnih šolah, ki izvajajo prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom. *Vzgoja in izobraževanje*. 47/5-6. 11–20.
- Gosper, Maree, in Ifenthaler, Dirk, ur., 2014. *Curriculum Models for the 21st Century*. New York: Springer.
- How Technology is Changing the Ways Students Learn and Teachers Teach*, 2010. Schaumburg: Motorola.
- Johnson, Martin, 2004. *Personalised Learning – an Emperor's Outfit?* London: Institute for Public Policy Research.
- Kergel, David, Heidkamp, Birte, Telléus, Patrik Kjærdsdam, Rachwal, Tadeusz, in Nowakowski, Samuel, ur., 2018. *The Digital Turn in Higher Education*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kovač Šebart, Mojca, 1999. Diferenciacija v polju šolske preнове. *Sodobna pedagogika*. 50/1. 72–87.
- Kovač Šebart, Mojca, (2002). *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kovač Šebart, Mojca, Medveš, Zdenko, in Štefanc, Damijan, 2006. Je predlog spremembe osnovnošolskega zakona ustavno sporen? : go-stujoča peresa. *Delo*. 48/75. 5.
- Krneta, Ljubomir, 1974. *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.

- Leadbeater, Charles, 2004. *Personalisation through participation: a new script for public services*. London: DEMOS/DFES Innovations Unit.
- Medveš, Zdenko, 2015. Socialistična pedagogika, ujeta v mit o pravičnosti enotne šole in kulturno hegemonijo. *Sodobna pedagogika*. 66/2.14–37.
- Mihelič, Mojca, in Zore, Eva, 2021. Formativno spremljanje kot pot do kakovostnejšega znanja. *Sodobna pedagogika*. 72/2. 48–57.
- Miliband, David, 2003. Workforce reform: No turning back. *Guardian*. Dostopno na: <https://www.theguardian.com/education/2003/jun/17/schools.uk7> (citirano 26. septembra 2022).
- Mistree, Farrokh, Panchal, Jitesh H., Schaefer, Dirk, Allen, Janet K., Haron, Sammy, in Siddique Zahed, 2014. Personalized Engineering Education for the Twenty-First Century. V: *Curriculum Models for the 21st Century* (ur. Gosper, Maree, in Ifenthaler, Dirk). New York: Springer. 91–112.
- Načrt za okrevanje in odpornost*, 2021. Ljubljana: Vlada RS.
- Nolimal, Fani, 2015. *Personalizacija vzgojno-izobraževalnega dela kot odgovor na izzive šolstva*. Dostopno na: <https://www.zrss.si/naravoslovje2015/files/petek-sekcijsko/Personalizacija-vzgojno-izobrazevalnega-dela-kot-odgovor-na-izzive.pdf> (citirano 26. septembra 2022).
- Pataki, Stjepan, Pregrad, Zlatko, in Janković, Vladimir, 1953. *Opća pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Petrina, Stephen, 2002. Sidney Pressey and the Automation of Education, 1924–1934. *Technology and Culture*. 54/2. 305–330.
- Plut - Pregelj, Leopoldina, 1999. Diferenciacija pouka v osnovni šoli: ameriška izkušnja in njen nauk: ali se lahko kaj naučimo iz tuje izkušnje? *Sodobna pedagogika*. 50/1. 28–51.
- Poljak, Vladimir, 1970. *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Radovednost je lepa čednost*, 2020. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Reeves, Jenny, 2014. The Successful Learner: A Progressive or an Oppressive Concept? V: *Reinventing the Curriculum. New Trends in Curriculum Policy and Practice* (ur. Biesta, Gert, in Priestley, Mark). London: Bloomsbury. 51–73.
- Schmidt, Vlado, 1951. *Pedagogika (tretji in četrti del)*. Ljubljana: DZS.

- Schmidt, Vlado, 1982. *Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Selwyn, Neil, 2019. *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Cambridge: Polity Press.
- Slivar, Branko, in drugi, 2021. *Povzetek poročil skupin za analizo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Smale, Maura, in Regalado, Mariana, 2017. *Digital Technology as Affordance and Barrier in Higher Education*. Cham: Springer International Publishing.
- Strmčnik, France, 1976. Diferenciacija in individualizacija pouka. V: *Sodobno pedagoško delo* (ur. Marentič Požarnik, Barica, Strmčnik, France, in Tomič, Ana). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo. 101–161.
- Strmčnik, France, 1987. *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: ZOTKS.
- Strmčnik, France, 1991. Zunanja in fleksibilna učna diferenciacija v naši osnovni šoli. V: *Učna diferenciacija v osnovni šoli* (ur. Medveš, Zdenko, in Adamič, Milan). Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov. 9–31.
- Strmčnik, France, 1992. Notranja učna diferenciacija in individualizacija. V: *Diferenciacija in individualizacija učnega dela v posodabljanju razrednega pouka* (ur. Medveš, Zdenko, in Adamič, Milan). Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov. 7–24.
- Strmčnik, France, 1993. *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Strmčnik, France, 1999. Učna diferenciacija bodoče osnovne šole v luči kritike. *Sodobna pedagogika*. 50/1. 52–71.
- Strmčnik, France, 2001. *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Strmčnik, France, in drugi, 2007. Bo učna diferenciacija postala tržno blago? *Sodobna pedagogika*. 58/2. 205–206.
- Šilih, Gustav, 1961. *Očrt splošne didaktike*. Ljubljana: DZS.
- Štefanc, Damijan, 2003. Zasebnost otrok v javni šoli. *Sodobna pedagogika*. 54/4. 42–68.

- Štefanc, Damijan, 2021a. *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Štefanc, Damijan, 2021b. Pogledi na individualizacijo in diferenciacijo pouka: ključne konceptualne poteze, nekateri problemi in perspektive. *Sodobna pedagogika*. 72/4. 48–69.
- Štimpfel, Andreja, 2017. Didaktični pristop pri pouku književnosti za učenca priseljenca. *Vzgoja in izobraževanje*. 48/1–2. 34–36.
- Watters, Audrey, 2021. *Teaching machines*. Cambridge: The MIT Press.
- Williamson, Ben, 2013. *The Future of the Curriculum*. Cambridge: The MIT Press.
- Yu, Cheng, 2018. Adaptive learning boosted by AI tech. *China Daily*, dostopno na: <https://www.chinadaily.com.cn/a/201804/12/WS5a-cee9efa3105cdcf6517da5.html> (citirano 6. septembra 2022).
- Zakon o osnovni šoli (ZOsn), 1996. *Uradni list*, 6, št. 12, str. 879–889.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-E), 2006. *Uradni list*, 16/60, 6556–6557.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-H), 2011. *Uradni list*, 21/87, 11317–11322.
- Zakon o osnovni šoli (NPB14, neuradno prečiščeno besedilo)*, 2016. Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledNpb?idPredpisa=ZAKO7417&cidPredpisaChng=ZAKO448> (citirano 23. decembra 2021).
- Zakon o uravnoveženju javnih financ (ZUJF), 2012. *Uradni list*, 22/ 40, 4227–4255.