

Igor Saksida

Filozofska fakulteta v Ljubljani

UDK 371.214:372.880.163.6(497.4)

# Diferenciacija in standardi znanja v učniku za slovenščino<sup>1</sup>

*S tem kajpak ne mislim, da učitelji ne bi sodelovali pri določanju temeljne učne ravni. Nasprotno, njihova navzočnost je nujna v dveh pogledih. Najprej morajo skupaj z drugimi strokovnjaki odločiti o tem, kaj je temeljno v neki učni vsebini, za določeno šolsko stopnjo in vrsto šole. V tem prizadevanju bi utegnili učitelji meriti nekoliko prenizko, strokovnjaki pa previsoko. Njihova medsebojna uskladitev da ravno pravišnje temeljno učno raven. In drugič, učitelji so nepogrešljivi tudi pri apliciranju temeljne učne ravni na svoje neposredne, konkretne učne razmere in potrebe.*

France Strmčnik

**O** Učniška prenova postavlja pred članice in člane predmetne skupine za slovenščino raznolika in vedno nova vprašanja in dileme, hkrati pa od njih zahteva tudi odločitve. Med vprašanji, ki so povezana s slovenščino (tudi v osnovni šoli, je bilo v zadnjem času več dinamičnih strokovnih razprav ob razmerju med vsebinami in cilji, različno razumljenih opredelitvah odprtega in zaprtega kurikula, deležu obveznega in prostega v učnem načrtu, pojmih »katalog znanja«, »standard znanja«, »nivojski pouk«, »diferenciacija«. Morebiti predvsem za zadnja dva pojma tudi v okvirih didaktike slovenščine velja Strmčnikova (1993: 76-77) ugotovitev, da je zlasti v praksi opazna »terminološka zmešnjava«: besedna zveza nivojski pouk v tej rabi lahko »pokriva« raznolike oblike diferenciacije, od zunanje do notranje in fleksibilne. Zdi se, da je s pojmom diferenciacija tudi v tuji literaturi povezanih veliko različnih razumevanj, tako da na vprašanje, kaj je diferenciacija, ni enostavnega in enoznačnega odgovora (prim. Hart 1996: 3). Toda dileme, ki jih to področje zastavlja, ne morejo voditi v sklep, da se učniške skupine, ki bodo predlagale oz. obravnavale predloge učnih načrtov, ob različnih, celo nasprotujočih si pogledih na izhodišča, vlogo in oblike diferenciacije ne bi odločile za enega od možnih modelov diferenciacije. Strokovni argumenti so v tem procesu seveda najpomembnejši; ob njih pa je bržkone nujno upoštevati tudi *izvedljivost* in *širšo sprejemljivost* kake rešitve. V prenovi šolstva se ozki individualni miselni sistemi pač slejkoprej soočajo z alternativnimi koncepti, ki so jim podlaga drugačne strokovne paradigme: pri timskem učniškem načrtovanju je zato posebej zahtevno predvsem usklajevanje takih konceptov ob upoštevanju že sprejetih konceptualnih rešitev. Prav razločevanje oblik diferenciacije in individualizacije v stroki ter zakonska in konceptualna izhodišča (*Zakon o osnovni šoli*, *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju*) bodo podlaga za premislek o bržkone nujnem dopolnjevanju in prilagajanju obstoječih učniških besedil za osnovno šolo. Diferenciacija in individualizacija sta namreč tesno povezani z raznolikostjo vsebin (npr. v delu učnika za slovenščino, drugo in tretje triletje (*C. Predlagana umetnostna besedila*), ciljev (zato tako

<sup>1</sup> Končna verzija članka je nastala na podlagi pripomb in dopolnitev, ki jih je že v nastajanju besedila podala prof. dr. Ljubica Marjanovič Umek. Glede na izhodišča preнове pouka slovenščine je članek pregledala tudi prof. A. Kozinc. Obema se zahvaljujem za strokovno oceno in nasvete.

podrobna izčlenitev npr. ciljev umetnostne rabe jezika)<sup>2</sup> ter *metod* (vgraditev individualizacije v izhodišča komunikacijskega pouka književnosti, kar pomeni, da sta »v središču šolskega branja leposlovja književno besedilo in otrok, učitelj pa pri branju vzpodbuja prekrivanje pomenskega polja besedila (...) in otrokovega obzorja pričakovanj« (Kmecl, 1996/97: 199). Posredno se omenjena problematika — tako je videti iz občasnih strokovnih razprav v učniških skupinah — dotika tudi standardov ter preverjanja in ocenjevanja znanja. Zdi se, da je bilo tej problematiki v dosedanjih specialnodidaktičnih prispevkih o prenovi pouka slovenščine posvečeno manj pozornosti kot drugim vidikom.<sup>3</sup> Če naj bi bili učniki za prvo, drugo in tretje triletnje usklajeni ne le s sodobnimi jezikovno-literarnimi teorijami in specialnima didaktikama predmetnega področja, pač pa tudi z zakonodajo in prakso, bodo v končni podobi bržkone morali odgovoriti na naslednja vprašanja:

A) *Kako v ta besedila vgraditi v zakonu sprejete modele diferenciacije?*

B) *Koliko ravni oblikovati, še zlasti v 4., 5., 6. in 7. razredu (fleksibilna diferenciacija) ter 8. in 9. razredu (zunanja diferenciacija)?*

C) *Kako opredeliti standarde znanja in ali jih povezati z diferenciacijo?*

Poleg teh, za nadaljnje učniško načrtovanje bistvenih<sup>4</sup> vprašanj, so za specialnodidaktično opredeljevanje učne diferenciacije in individualizacije zanimive še naslednje strokovne opredelitve, ki bodo brez dvoma pomagale pri specialnodidaktični »podpori« in zapolnitvi zakonskega in učniškega okvira: Kakšna je razlika med diferenciacijo in individualizacijo? Čemu diferenciacija in katera so načela teh oblik? Katere sisteme učne diferenciacije pozna pedagoška teorija? Katere so glavne značilnosti modelov diferenciacije? Kakšna je vloga selekcije? Kako določiti temeljno raven znanja? Kakšna je vloga učitelja pri določanju različnih ravni znanja? Kako ocenjevati sposobnosti in znanje glede na ravni? Glede na dejstvo, da ciljno-vsebinsko podlago za učno diferenciacijo in individualizacijo pripravlja matična stroka predmeta (torej slovensko jezikoslovje in literarna veda, ne pa druge vede,<sup>5</sup> ki same po sebi ne morejo oblikovati didaktičnih modelov, bo predmetna komisija ta vidik brez dvoma vključila v nastajajoča gradiva. Ta besedila so sedaj »na preizkušnji« v obliki, ki bo po strokovni potrditvi<sup>6</sup> *srednja/temeljna raven ciljev/vsebin* za predmet oziroma njegovi področji po razredih. Tako zaporedje korakov ob gradivih za prvo in drugo triletnje (oblikovanje srednje/temeljne ravni > javna objava in zbiranje pripomb > vrednotenje odzivov in predlog ravni kot osnove za notranjo in fleksibilno diferenciacijo) je smiselno, medtem ko velja že ob prvi objavi tretjega triletnja upoštevati dejstvo, da bo v osmem in devetem razredu pouk materinščine v celoti potekal diferencirano in da bo torej že ob poskusnem uvajanju posebno

<sup>2</sup> Opozoriti velja, da taksonomija ciljev nikakor ne vključuje le izobraževalnih, pač pa tudi druge cilje v skladu z uveljavljenimi taksonomskimi kategorijami (v: Kraker Vogel, 1991: 9). Ti raznoliki cilji (pridobivanje stališč, sposobnosti in znanja) služijo tudi kot izhodišče za didaktično nagrovanje pouka, tj. njegove čustveno motivacijske vidike.

<sup>3</sup> Misel, da je »ravnost« pouka slovenščine manj opazna v obučniških besedilih, seveda ne želi zmanjševati pomena le-teh: tehtna vprašanja poznanstvena jezikovnega pouka, funkcionalne nepismenosti, osrednjosti slovenskega jezika, razmerja med rabo in sistemom, sposobnostmi in znanjem, zaprtega in odprtega kurikula, dialoga z besedilom, raznovrstnosti sposobnosti, umeščenosti različnih literarnih žanrov v pouk književnosti, pestrosti odzivov na besedilo ter raznovrstnosti obveznim in prostim so vsekakor podlaga za podrobnejše učno načrtovanje.

<sup>4</sup> Delo učniške komisije za slovenščino je zasnovano na upoštevanju veljavne zakonodaje in konceptualnih izhodišč, ki so zapisana v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Omenjena vprašanja so bistvena zato, ker odgovore nanje »zahteva« zakon, ki hkrati ureja tudi organizacijo pouka v osnovni šoli.

<sup>5</sup> F. Strmčnik (1993: 83-85) ugotavlja, da je veliko svetovalnih delavcev, ki so bili sprva pobudniki, organizatorji in usmerjevalci učne diferenciacije, kasneje v akciji uvajanja modela »odpovedalo«. Med razlogi za tak izid akcije avtor navaja odpor šolskih vodstev ter nerazčiščenost strokovnih pojmov pri teh delavcih. S stališča književne didaktike se morebiti pokaže še en vzrok za slabo odzivnost svetovalnih delavcev: od njih je nemogoče pričakovati, da bi poznali ravnost vsebin in ciljev, ki izhaja iz **strukture predmeta** (npr. plastnosti mladinske književnosti) in taksonomije ciljev poučevanja. Diferencirati in individualizirati je v konkretni situaciji mogoče le, če se ob besedilih srečujejo strokovnjaki in praktiki; prvi vedo, kaj je »nova« na področju stroke in njene didaktike, drugi teoretično znanje in modele »ozemljejo« preko »strel vodca« izvedljivosti in preizkusa teoretičnih modelov. Tako medsebojno prepletanje stroke in praktičnega dela pedagoški modeli in premisleki sicer dopolnjujejo, ne morejo pa nadomestiti ne prvega ne drugega — torej ne specialnodidaktične postavitve nivojev ne preverjanja primernosti nivojev v praksi.

<sup>6</sup> Vsa osnovnošolska učniška gradiva in rešitve na koncu potrjuje Strokovni svet R Slovenije za splošno izobraževanje.

izdelati diferencirani učni načrt. Presojanje zahtevnosti posamezne ravni v zadnjih dveh razredih osnovne šole je torej veliko bolj odločilno kot v prejšnjih razredih, kjer lahko poteka kombinacija temeljnega in nivojskega pouka, in to le pri manjšem deležu ur (do ene četrtine). Če je v prvih dveh triletnih ob upoštevanju individualizacije in diferenciacije mogoče še kaj popraviti kasneje (po sprejemu načrta na Strokovnem svetu), saj razporejanje učencev v sposobnostno homogene skupine ne prevladuje, bo v zadnjih dveh letih ravni potrebno zelo natančno določiti; posebej se zdi pomembna odločitev, katere cilje in vsebine prenesti na najnižji nivo ter kako nadgrajevati srednji nivo.

## 1 Učna diferenciacija in individualizacija — nekaj strokovnih izhodišč

1.0 Pri oblikovanju odgovora na zastavljena vprašanja in dileme velja upoštevati Strmčnikov (1993: 85-104) očrt ravnih priprav na uvajanje diferenciacije in individualizacije:

- konceptualna priprava,
- informativno motivacijska priprava,
- organizacijska priprava,
- programska priprava,
- tehnična priprava,
- spremljanje in verificiranje prakse,
- usposabljanje in strokovna pomoč učiteljem.

Ker tudi za diferenciacijo slovenščine velja priporočilo, da »z učno novostjo nikakor ne bi smeli improvizirati« (isto: 85), se zdijo v okviru sistematičnih priprav na učniško opredeljevanje diferenciacije pomembne zlasti strokovna, organizacijska in programska priprava (ostale so povezane predvsem z organizacijsko-izvedbenimi pogoji za uvajanje diferenciacije). *Strokovna priprava* je predvsem seznanitev z glavnimi modeli diferenciacije in z možnostjo njihove specialnodidaktične aplikacije na slovenščino kot učni predmet. V okviru *organizacijske priprave* je pomemben zlasti premislek o nastajanju raznolikih diferenciranih učnih gradiv. Sodobni učbeniki<sup>7</sup> za osnovno šolo (npr. berila za predmetno stopnjo) v didaktični instrumentarij že vgrajujejo diferencirane naloge različne zahtevnosti. *Programska priprava* je tretji pogoj uspešne izvedbe diferenciacije; obsega tako pripravo temeljnih učniških dokumentov (opredelitev nivojev po triletnih) kot nadgraditev teh besedil, pri kateri sodelujejo ustvarjalni učitelji s svojimi izkušnjami in znanjem. V okvir programske priprave brez dvoma sodi tudi opredelitev ravni ocenjevanja (na podlagi ciljev in standardov znanja), ta priprava pa se zaradi svoje pretežne »praktične« naravnosti povezuje z evalvacijo modela v praksi in stalnim strokovnim spopolnjevanjem učiteljev.<sup>8</sup>

1.1 Odgovoriti je potrebno najprej na vprašanja, ki so podlaga za oblikovanje stališč na osrednje tri problemske sklope (A), B) in C)). Razliko med diferenciacijo in individualizacijo F. Strmčnik (1993: 8) povezuje predvsem z razmerjem med skupnim in posebnim, zlasti pri izboru učnih ciljev in vsebin: »pri diferenciaciji gre za bistveno spreminjanje posameznih učnih dejavnikov, za ločevanje, pri individualizaciji pa za prilagajanje tega, kar je skupno, namenjeno vsem učencem« (isto). Oba pojma torej nikakor nista v nasprotju ali v kakem hierarhičnem razmerju: diferenciacijo kot različnost vsebin/ciljev je mogoče ne glede na njen model povezovati z individualizacijo, kar pomeni, da mora biti tudi v oblikah največje ločenosti in razdeljenosti učencev na sposobnostno

<sup>7</sup> Prim.: B. Golob, V. Medved Udovič, M. Mohor in I. Saksida: *Kdo se skriva v ogledalu*, berilo za 5. razred osnovne šole, *Sreča se mi v pesmi smeje*, berilo za 6. razred osnovne šole.

<sup>8</sup> V uvodu besedila o ključnih dejavnih šolske reforme v Združenih državah Amerike so omenjena 4 ključna področja: standardi, osredinjenost na učenca, možnosti integracije kurikula in ocenjevanje (prim. Berger, Whisler, 1994: 4).



homogene skupine še prostora za individualen pristop k snovi. Prav povezovalje obeh pojmov je za pouk slovenske književnosti še posebej pomembno, saj je literatura kljub različni zahtevnosti, zaradi katere je nivojski pouk ob pouku književnosti mogoč, predvsem dvogovor *posameznika z besedilom*, torej učenca in na primer mladinske pesmi, ob upoštevanju posebnosti njegove zunajliterarne in medbesedilne izkušnosti.<sup>9</sup> Še tako diferenciran pouk<sup>10</sup> nikakor ne sme postati šablonska, groba »prilagoditev povprečju neke skupine« (isto), pač pa mora kakovosten komunikacijski pouk književnosti (prim. Kordigel, 1995/96,<sup>11</sup> Krakar-Vogel, 1995/96,<sup>12</sup> Grosman, 1996<sup>13</sup>) upoštevati kompleksnost individualnih čutnih, čustvenih in razumskih odzivov vsakega posameznega učenca. Na vprašanji, čemu diferenciacija in katera so načela diferencijskih oblik, Strmčnik (1993: 14- 28) odgovarja na podlagi upoštevanja različnosti učnih in drugih razlik med učenci ter izhodišč demokratične in humane šole. Raznolike *družbene in ekonomske izobrazbene potrebe* utemeljujejo ne le višjo raven splošne izobrazbe, pač pa tudi strokovno izobrazbo — zato se po eni strani obvezno šolanje podaljšuje, a hkrati tudi diferencira v skladu z razvojem interesov otrok.<sup>14</sup> Diferenciacijo se dá povezati tudi s pojmovanjem človeka kot avtohtone samobitne osebnosti (prim. isto: 14), ki tudi v šoli uresničuje in dograjuje svojo samopodobo in individualnost v *bolj humanih družbenih in zasebnih odnosih*. Hkrati s tem naj bi diferenciacija izboljšala *uspešnost in racionalnost vzgojno-izobraževalnega dela*, saj nekateri kazalci »dokazujejo precejšnjo neracionalno porabo v šolstvo vloženi sredstev oziroma nesorazmerja med temi sredstvi in njihovimi vzgojno-izobraževalnimi rezultati« (isto: 17). Avtor večkrat poudarja konceptualno in didaktično pestrost, neuniformiranost in usklajenost tvornih oblik z identiteto učenca, čemur protistavlja »didaktično okostenelost« in šabloniziranje vzgojno-izobraževalnega procesa.<sup>15</sup> Premiki v novi slovenski književni didaktiki, ki gredo izrazito v smer učenčeve lastne aktivnosti, besedilne, doživljajske in tematske raznovrstnosti ter didaktičnega približevanja otroku in otroštvu, so v tem smislu že izven uniformnih didaktičnih pristopov, ki skušajo kompleksnost učenčevih odzivov zvesti le na preverljivo literarnozgodovinsko in teoretično znanje. Cilji, oblikovani v učnikih za prvo in drugo triletnje, skušajo povezovati doživljajsko-opisne cilje z drugimi funkcionalnimi in izobraževalnimi cilji, pri tem pa so usmerjeni tako v razvijanje učenčevega subjektivnega doživljanja besedila kot v usmerjanje tega doživljanja (z opozarjanjem na prezrte, nove plasti v besedilu) k možnemu »popolnejšemu dožitju« (prim. Grosman, 1989). Zanimiva so tudi načela učne diferenciacije in integracije — ta spadajo v širšo strokovno podlago diferenciacije slovenščine: *enotnost socialne integracije in diferenciacije* (zunanja diferenciacija krepi razslojevanje, notranja in fleksibilna pa ga blažita), *enotnost med individualno in socialno naravo učenca* (družba naj v posamezniku razvija obe komponenti), *enotnost polivalentnega in parcialnega razvoja*

<sup>9</sup> Tak pristop je mogoče povezati s konceptom osredinjenosti pouka na učenca: upoštevanje učenčevega izkustvenega okvira, želja, interesov, individualnih razlik, mišljenja, samozražanja, aktivno vključevanje učencev v načrtovanje pridobivanja znanja ipd. Vsa ta načela pa ne pomenijo, da bi pri načrtovanju poučevanja zapostavljali to, kar naj bi na ravni znanja in sposobnosti dosegli učenci na koncu šolanja (prim. isto: 17).

<sup>10</sup> Tudi diferenciacija je pravzaprav neke vrste individualizacija, če slednjo razumemo kot ponudbo »optimalne vsebine« za manjšo/posebno skupino učencev glede na njihove interese, učne potrebe in sposobnosti.

<sup>11</sup> »Pridobivanje recepcijske sposobnosti oz. sposobnosti za »ustvarjalno komunikacijo z literarnim besedilom« je cilj, h kateremu mora biti usmerjena večina učiteljevih prizadevanj pri pouku književnosti, če je ta zasnovan na načelih estetike recepcije in vidi svoj smisel v ustvarjanju pogojev za čim izvirnejše produktivno prekrivanje bralčevega horizonta pričakovani s pomenskim poljem besedila.« (Isto: 24.)

<sup>12</sup> »Pouk pojmem kot organiziran in voden proces raznovrstnega — razumskega, izkušnjskega, čustvenega, fantazijskega itd. — učenčevega aktivnega spoznavanja določene stvarnosti: (...).« (Isto: 51.)

<sup>13</sup> »Razprava v razredu naj bi praviloma razkrivala neposredno relevantnost besedila za učenčev družbeni svet in naj ne bi spodbujala odtujujočega branja brez povezave z učenčevim neposrednim položajem (...).« (Isto: 459.)

<sup>14</sup> »Daljše kot je tako šolanje, bolj ga je treba znotraj diferencirati in individualizirati, da bi bilo možno upoštevati vse večje pestrejšee učne ter druge razlike med učenci, kajti starejši kot so, bolj se te razlike poglobljajo in kumulirajo. Zato šablonizirano in uniformirano podaljševanje obveznega šolanja to podaljšanje v bistvu izničuje, od njega ni pravih koristi.« (Isto: 14.)

<sup>15</sup> Poudarek prilagajanju učenčevim učnim potrebam je opazen tudi v nekaterih tujih modelih diferenciacije, ki poudarjajo predvsem metodično-didaktično prilagajanje, npr. v opisu učnih stilov, kar naj bi se praviloma dogajalo v okvirih matičnega oddelka (prim. Pickstock, 1996, Hart, 1996).



(»harmonično razvita osebnost«, celovitost »telesnih, intelektualnih, socialnih, moralnih in estetskih zmožnosti ter lastnosti« (Strmčnik, 1993: 22) — ob tej vsestranskosti je nujen tudi parcialni razvoj), *enotnost učne skrbi za šibkejšo in zmognejšo učence*,<sup>16</sup> *enotnost kontinuitete in diskontinuitete učne diferenciacije in individualizacije*<sup>17</sup> ter *enotnost skupnih in diferenciranih sestavin osnovne šole* (enakosti vzgojno-izobraževalnih možnosti ne gre razumeti kot enakosti vsebin in ciljev, saj bi s tem nasprotovali individualizaciji pouka). Katere sisteme učne diferenciacije pozna pedagoška teorija? F. Strmčnik (1993: 29-147) uvodoma opozarja na nujnost individualizacije in diferenciacije v celotnem šolskem obdobju, od predšolske stopnje navzgor (čas diferenciacije). Diferencirajo se cilji, vsebine in metode, s tem da se najprej prilagajajo metode, šele nato pa se omejujejo vsebine. Tako stališče se zdi za načrtovanje pouka izjemno pomembno, saj opozarja:

- na nujnost metodičnega nadgrajevanja (*Kako?*) ciljno-vsebinskega (*Čemu? Kaj?*) dela učnika ter
- na premišljeno omejevanje učnih ciljev in vsebin.

**1.2** Zlasti v prvem triletnju ponuja učnik za slovenščino bogate možnosti za prilagajanje tempa in metod pouka (v okviru književne vzgoje so tovrstne možnosti npr. različna poglobitev metode dela z besedilom, poustvarjalni odzivi na besedilo ipd.) ter učne tehnologije (izdelava lutk, scene, kostumov ipd.). Strmčnikova misel o prilagajanju vsebinsko-ciljnega dela učnika različnim ravnam sposobnosti (v višjih razredih) pa je pomembna zato, ker narekuje izčlenitev nižje ravni iz ciljev in vsebin, ki so sedaj oblikovani kot srednja zahtevnostna raven. V nadaljevanju razpravljanja o modelih diferenciacije Strmčnik ostro zavrne model zunanje diferenciacije,<sup>18</sup> saj se v tem modelu učenci razporejajo predvsem glede na socialno pripadnost. Avtor vidi nevarnost tudi v upadu motivacije za sodelovanje v učnem procesu: zlasti mlajši učenci v tem modelu umolknejo — zaradi strahu (višja skupina), razočaranja (srednja skupina) ali občutka stigmatiziranosti (nižja skupina).<sup>19</sup> Poleg zunanje diferenciacije, ki jo Strmčnik povezuje predvsem s socialno dezintegracijskimi posledicami, se avtor v svojem delu zavzema predvsem za raznolike modele notranje in fleksibilne diferenciacije. Glavne značilnosti notranje diferenciacije so mešane učne skupine ter spontano in prostovoljno razporejanje v skupine. Tudi v tej obliki se metodična diferenciacija (prilaganje metod pouka) povezuje s ciljno-vsebinsko diferenciacijo; to pomeni, da je tudi ta humana, »neopazna«, spontana in prostovoljna oblika sposobnostnega razporejanja otrok podvržena *selekciji vsebin in ciljev*, kajti »brez vsebinske diferenciacije in individualizacije ni mogoče uravnati odnosov med učnimi zmožnostmi učenca in njegovimi učnimi dolžnostmi oziroma obremenitvami« (isto: 51). Odgovor na vprašanje, *ali naj se vsi učenci učijo istega in v enakem obsegu*, je pri Strmčniku (isto: 52) povsem nedvoumen — *nikalen*. Zlasti ob vsebinski diferenciaciji pa se zastavlja vprašanje, kako določiti izhodiščno raven znanja in kakšna je vloga učitelja pri določanju različnih ravni znanja. Kot izhodiščno/temeljno raven je mogoče označevati raven, iz katere se izpeljujejo druge, po zahtevnosti različne ravni. Predmetna kurikularna komisija za

<sup>16</sup> M Adamič (1991) v svoji raziskavi fleksibilne diferenciacije predstavlja tudi različne tuje modele razvrščanja učencev, posebej pa piše tudi o skrbi za slabše in nadarjene učence v slovenskem šolstvu v sedemdesetih in osemdesetih letih (isto: 22-28).

<sup>17</sup> »Postati morata temeljna, načrtovana in obvezna organska sestavina vsakršnega in celotnega vzgojno-izobraževalnega dela, od načrtovanja prek izvajanja do preverjanja in ocenjevanja, od ciljev, vsebin in metod do organizacije takega dela.« (Strmčnik, 1993: 26.)

<sup>18</sup> Informativno je Strmčnikovo opozarjanje na socialno integracijske, učne in vzgojne dejavnike, ki spremljajo (zunanjo) diferenciacijo v šoli. V obstoječi zakonodaji se je v 8. in 9. razredu uveljavil setting model zunanje diferenciacije (ločevanje učencev le pri najtežjih učnih predmetih), katerega nevarnost je, da običajno preraste v »streaming« (isto: 32), torej v model, ki učence sposobnostno ločuje pri vseh predmetih. Nevarnosti za tako preraščanje v obstoječi konceptiji osnovne šole ni, saj je kot temeljni oddelek še vedno opredeljen sposobnostno heterogeni razred.

<sup>19</sup> Po sedanji zakonodaji lahko zajame delna zunanja diferenciacija starejše učence, ki so sposobnostno in interesno že opazneje heterogeni kot v prejšnjih letih, toda kljub temu velja opozoriti na nujnost individualizacije tudi v sprejetem modelu delne zunanje diferenciacije.

slovenščino je objavljene učne načrte povezala s srednjo zahtevnostno ravno,<sup>20</sup> kar je v skladu z naslednjim Strmčnikovim priporočilom (isto): »Spričo tega je prva naloga sestavljalcev učnih načrtov in avtorjev učbenikov, da določijo za določeno šolsko stopnjo (razred) najbolj optimalno obče razmerje med obsegom in globino neke učne vsebine. A tudi to ni dovolj. Učitelji so dolžni to obče razmerje konkretizirati in ga prilagoditi zlasti individualnim učnim posebnostim učencev: za zmožnejše bo na višji, zahtevnejši, za šibkeje pa na nižji, lažji ravni.« Razumljivo je, čemu učnik za prvo triletno (Kmecl, 1996/97) navaja v drugem poglavju tako podrobne sposobnostne (*Operativizacija funkcionalnih ciljev*) kot obsežne izobraževalne cilje in vsebine (*Operativizacija izobraževalnih ciljev z vsebinami, Predlagana umetnostna besedila*) srednje/temeljne zahtevnostne ravni. Že v prvem triletju je torej poleg metodičnih prilagoditev možna, čeprav ne zelo verjetna, tudi vsebinsko-ciljna (prim. Strmčnik, 1993: 29 in 54). Večje število umetnostnih besedil in podrobne cilje v učniku je potemtakem potrebno videti v smislu diferenciacijskih priporočil: med različno zahtevnimi besedili (v učniku in učbenikih) lahko učitelj izbira glede na specifično sposobnosti in interesov učencev. Zdi pa se, da je bistvo notranje diferenciacije vendarle predvsem v posebnem pristopu k besedilu, tj. »v inovativni atmosferi v razredu«,<sup>21</sup> v pestri in in spodbudni učni ponudbi, podprti s pestrim učnim gradivom in pripomočki,<sup>22</sup> v domiselnosti, fleksibilnosti in angažiranju dobro usposobljenega učitelja,<sup>23</sup> v njegovih demokratičnih, humanih in kooperativnih odnosih do učencev in staršev,<sup>24</sup> ter v »prilagajanju učne pomoči v najširšem pomenu besede posebnim potrebam učencev«<sup>25</sup> (isto: 64). Predvsem v drugem triletju je predvidena fleksibilna diferenciacija; ta je neke vrste kombinacija notranje in blažje zunanje diferenciacije. Gre za sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka, pri katerem so lahko del časa skupine učencev tudi prostorsko in časovno ločene. Strmčnik ugotavlja, da so učne razlike »optimalno upoštevane, če delimo učence nekega razreda ali oddelka, vsaj pri najzahtevnejših učnih predmetih (matematika, jeziki), na tri nivojske skupine (ABC) in če je nivojskemu učnemu delu namenjena približno 1/3 celokupnega učnega časa, predvidenega za neki učni predmet« (isto: 76). Fleksibilna diferenciacija se lahko izvaja kot oddelčni ali medoddelčni fleksibilni nivojski pouk; v prvem primeru ostajajo učenci v oddelku,<sup>26</sup> v drugem se pri organizaciji takega pouka združuje več oddelkov (isto: 77). Avtor svetuje, da je smiselno od enostavnejših oddelčnih oblik postopoma prehajati k medoddelčnemu kombiniranju<sup>27</sup> (isto: 104). Medtem ko je v modelih notranje diferenciacije še mogoče pristajati na predvsem metodične prilagoditve ter na enoten

<sup>20</sup> Na seji 7. 5. 1997 je komisija prvič poglobljeno razpravljala o diferenciaciji in standardih. Dileme so se pokazale ob vprašanih povezave standardov in ocenjevanja (učiteljevega oziroma eksternega), določiti standardov kot minimalnih oziroma srednjih, povezavi med standardi za eksterno ocenjevanje in diferenciacijo ipd. Rešitev, po kateri do sedaj objavljeni učniki predstavljajo srednjo zahtevnostno raven, se zdi smiselna tudi zato, ker je pričakovati, da bo v srednji skupini največ otrok.

<sup>21</sup> V didaktičnih priporočilih za književno vzgojo sta motivacija in ustvarjalnost še posebej poudarjeni: Otroka »je potrebno za branje motivirati, nato pa njegove odzive na besedilo voditi do otrokovih poustvarjalnih besedil. V celotnem postopku je potrebno vzpodbujati ustvarjalnost in upoštevati individualne razlike pri doživljanju besedil.« (Kmecl, 1996/97: 199.)

<sup>22</sup> Uspešen književni pouk zahteva poleg veljavnih učbenikov še vrsto specialnih zbirk (npr. družinsko branje) ter oblik dolgoročne motivacije, ki jih pripravljajo učenci skupaj z učiteljem (npr. kotiček poezije, bralna značka, dnevnik branja).

<sup>23</sup> V strokovno pripravo sodijo poleg temeljne strokovne literature o zgodovini, teoriji in recepciji mladinske književnosti (ta vprašanja sproti ustrezno objavlja predvsem revija *Otrok in knjiga*) tudi seminarji stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Izkušnje kažejo, da so najuspešnejše take oblike, pri katerih se vodja seminarja v delavnica skupaj z učitelji ukvarja s »šolskim branjem« umetnostnega besedila. Usposobljenost učitelja je tudi specialnodidaktična, zato so odveč svarila pred »recepti« za interpretacijo: strokovna avtonomija učitelja je resda povezana z njegovo pravico do izbire didaktičnega pristopa, vendar pa je za uresničevanje te svobode izbire skorajda nujno, da didaktika predmeta predlaga vsaj en pristop.

<sup>24</sup> Na nujnost povezave med šolo in starši kažejo tudi rezultati ankete, ki je pokazala, da se zdi 95 % vprašanih tako sodelovanje nujno (v: Saksida, 1996/97).

<sup>25</sup> Med priporočili za pouk književnosti v prvem triletju je posebej poudarjeno, da naj bo izbira učnih oblik taka, »da omogoča doživljajsko dejavnost čim več učencem« (Kmecl, 1996/97: 199).

<sup>26</sup> Po Adamičevih (1991: 117) ugotovitvah bolje sprejemajo razporejanje znotraj oddelka kot medoddelčno razporejanje.

<sup>27</sup> O večji smiselnosti medoddelčnega izvajanja oblike govori tudi naslednja misel: »Ker se učitelji zaradi izjemne zahtevnosti intraoddelčni varianti izogibljajo, ali pa jo mnogi pre malo profesionalno izvajajo, velja v teoriji in praksi prepričanje, da ima vsaj za zdaj več šans medoddelčna varianta.« (Isto: 107-108.)

vsebinsko-ciljni učnik, iz katerega učitelj po lastni presoji izbira vsebine različnih zahtevnosti, je pri medoddelčnem razporejanju nujno izoblikovati cilje in vsebine za temeljni in nivojski pouk. F. Strmčnik v svojem delu opredeljuje temeljno raven kot osnovno raven, ki ima tudi uporabno komponento, povezuje pa jo s skupino povprečno sposobnih učencev: »Temeljno učno vsebino je treba določiti po večini, torej po povprečno zmožnih učencih, šibkejšim pa sistematično in kvalificirano pomagati, da bi se povprečni učni ravni čimbolj približevali.« (Isto: 114-115.) Z možno razcepitvijo pouka na temeljni in nivojski pouk se pojavita še dve vprašanji, in sicer o sestavi učbenikov ter o ocenjevanju/selekciji. Učbeniki za predmete, pri katerih poteka nivojski pouk, bodo bržkone morali vključevati različno zahtevne naloge, ki pa naj med seboj ne bi bile oblikovno ločene, pač pa bi jih prepoznaval učitelj na podlagi strokovne in pedagoške usposobljenosti. Pri tem mu je v pomoč načelo, da v učbeniku težje naloge praviloma sledijo lažjim v okviru kakega vsebinskega sklopa;<sup>28</sup> ločevanje nalog ni motivacijsko, saj pri slabših učencih vzbuja občutek (literarne) nekompetence. Zahtevna tema ob modelu fleksibilne diferenciacije je tudi ocenjevanje znanja. Glede na to, da je ocenjevanje povezano s selekcijo,<sup>29</sup> z njo pa je tesno povezana tudi zunanja diferenciacija, se odpira po eni strani dilema o ocenjevanju sposobnosti in znanja glede na ravni ter vprašanje povezanosti diferenciacije in ocenjevanja.<sup>30</sup> Strmčnik podrobno opredeli predvsem model diferenciranega ocenjevanja, medtem ko zveze med diferenciacijo in eksternostjo le nakazuje. Pri navajanju zgledov za diferencirano ocenjevanje avtor očitno misli na učiteljevo interno ocenjevanje,<sup>31</sup> ki ga povezuje z ravnjo zahtevnosti skupine: »Ocene so prilagojene nivojskim učnim skupinam tako, da morejo dobiti učenci v učno šibki skupini najvišjo oceno dobro (3), v najzahtevnejši pa do odlične (5). Tako ocenjevanje je, kot rečeno, v naših ocenjevalnih razmerah še najbolj pravično, ne da bi se učence zavajalo z nerealnimi ocenami.« (Isto: 137.) Uveljavitev diferenciacije je torej povezana tudi z diferenciranim ocenjevanjem znanja; zdi se, da ob tem sploh ni tako pomembno, ali se ocenjevanje razvršča po primerjavi dosežkov med skupinami na podlagi enotnih standardov (model, po katerem je najvišja ocena v najšibkejši skupini dobro (3)) ali se ocenjevanje izraža ob oceni (model ocenjevanja 5A, 5B in 5C glede na ravni) — oba modela sta deležna neke vrste »kontrol« in prilagoditve ocene ob končnem preverjanju znanja, kjer zunanje ocenjevanje pokaže raven sposobnosti in znanj na podlagi nacionalnih standardov.

**1.3** Povezovanje ciljev, vsebin, diferenciacije in ocenjevanja se povezuje z določanjem *standardov znanja* ter z razmerjem med njimi in kurikulumom.<sup>32</sup> Tudi v zvezi z opredeljevanjem standardov ne gre pričakovati popolne pojmovne in izrazne enotnosti (prim. Kendall, Mazaro, 1994). Bistvena značilnost standardov je, da se izpeljujejo iz učniških besedil (seznama ciljev in vsebin), vendar ne gre za preprost prenos. Medtem ko so standardi znanja vsebinske kategorije, ki opisujejo, kaj naj bi učenec znal oz. česa naj bi bil sposoben, določajo kurikularni cilji aktivnosti v razredu, in sicer dejavnosti otrok, učne tehnike, priporočene učiteljeve aktivnosti in didaktične modele. V. Mužič (1992) piše v zvezi s pripravo katalogov znanj o razlikah med širšimi cilji, utemeljenimi npr. v Bloomovi taksonomiji, ter o sistematičnem opisu znanja, ki se iz teh ciljev izpeljuje, vendar se z njimi ne pokriva v celoti. Tako se po avtorjevem mnenju v katalogu znanj ne standardizirajo cilji,

<sup>28</sup> O tem načelu se so pogovarjali udeleženci seminarja za profesorje slovenskega jezika, *Dejavnosti učencev pri pouku književnosti* (Žalec, 23. 5. 1997); strinjali so se z oblikovnim neločevanjem diferenciranih nalog ob umetnostnem besedilu.

<sup>29</sup> »Razume se, da se šolski selekciji še ni mogoče izogniti in je zato ne kaže brezpogojno povezovati z (ne)demokracijsko neke družbene ureditve.« (Strmčnik, 1993: 11.)

<sup>30</sup> »Spričo tega in pa zato, ker v naši osnovni šoli nimamo takega poklicnega usmerjanja, se zunanjemu (eksternemu) ocenjevanju ne moremo izogniti.« (Isto: 130.)

<sup>31</sup> Ob modelu FEGA avtor predstavlja diferencirane kriterije ocenjevanja — učenci zahtevne in manj zahtevne skupine lahko ob različnem številu točk dobijo odlično oceno; vendar pa »je treba te interno individualizirane ocene (podč. I. S.) po potrebi, vsekakor pa ob prehodu učencev v srednjo šolo, s pomočjo določene statistične manipulacije ali pa z eksternim ocenjevanjem preoblikovati v »skupno oceno« po za vse učence enotnih kriterijih.« (Isto: 137.)

<sup>32</sup> Preverja se ne le poznavanje dejstev (podatkov), ampak tudi obvladovanje dejavnosti, in sicer na podlagi standardov, ki ga pripravljajo sodelavci Projekta prenove pouka slovenščine. Priprava standardov poteka kot zaporedje določitve izhodišč, instrumentarija, vzorca in aproksimativnih standardov, ki se bodo šele po preizkusu v praksi udejanili kot standardi.



saj jih ni mogoče veljavno preverjati, kar pa nikakor ne pomeni, da ti elementi niso pomembni. Druga pomembna značilnost oblikovanosti standardov je povezava znanja in sposobnosti. Znanje, ki ga določajo standardi, ni le podatkovno, pač pa raznotipsko<sup>33</sup> in kompleksno.<sup>34</sup> Oblikovanje standardov na podlagi učniških besedil je torej selekcija/izbor znanja/sposobnosti, ki naj jih učenec usvoji, ko zaključi kako stopnjo šolanja. Katalogi znanj kot standardi praviloma odražajo strukturo predmeta na podlagi učnega načrta (prim.: Jurman, 1991); pri načrtovanju njihove strukture je torej mogoče priporočiti le obče sestavnike, saj je natančna izdelava standardov/katalogov odvisna od predmetnega področja in substratnih znanosti (prim. Mužič, 1992:1). V teh (iz)učniških besedilih morajo biti uravnotežene vsebine in sposobnosti/dejavnosti (prim. Kendal, Mazaro, 1994: 7-8; Mužič, 1992: 18-22); nevarnost tovrstnih besedil se skriva v možnosti, da zajamejo le nižje taksonomske kategorije ciljev. V okviru standardov je možno tudi oblikovanje jedrnih kategorij (prim. Kendal, Mazaro, 1994: 14). Primer kurikularne povezave ciljev in standardov ponuja najnovejši madžarski učnik (Hungarian, 1996); besedilo, ki je nastajalo več let, je le podlaga za učniška besedila, ki jih pripravljajo šole. Učnik predlaga časovno razporeditev pouka (50-70 % pouka naj bi bilo namenjenega doseganju predlaganih ciljev, ostalo pa dodatnim ciljem in vsebinam), učnik določa tudi razmerja med področji (v odstotkih, ne v urah), opredeljuje pa nekatere prekoučniške (kroskurikularne) teme: domovinskost, evropskost, varstvo okolja, komunikacija, zdravje, učenje, poklicno usmerjanje. Med strukturama madžarskega in predloga učnika za slovenščino (Kmecl, 1996/1997) je mogoče videti vrsto vzporednic: opredeljeni so splošni (v madžarksem učniku za dve stopnji: 1-6, 7-10) in podrobni cilji, ki naj jih učenci dosežejo na koncu 4., 6., 8. in 10. stopnje.<sup>35</sup> Posebej je zanimiv tretji stolpec v razdelku s podrobnimi cilji: najnižja zmožnost. Uvodna pojasnila ta stolpec opredeljujejo kot »najnižjo sprejemljivo raven dejavnosti, ki je bistvena, da lahko učenci uspešno nadaljujejo učenje« (Hungarian, 1996: 27). Ta raven ponuja hkrati tudi možnost za vrednotenje dosežkov ob zaključku šolanja. Najnižja zmožnost je hkrati tudi obligatorna komponenta učnika, saj »mora dobiti vsak učenec možnost, da doseže vsaj najnižjo zmožnost« (isto: 28). Pregled posameznih delov učnika za madžarščino pokaže, da tvorijo razdelek najnižja zmožnost izbrani cilji iz prvih dveh razdelkov (znanje, sposobnosti): taka selekcija najnižje ravni je oblikovana že po 4. stopnji. Zanimivo je, da ob literaturi ne gre le za najnižjo raven znanja (o najznamenitejših avtorjih in delih), pač pa tudi za izražanje osebnega odziva, označevanje notranjeformalnih elementov v pripovedništvu, dramske dejavnosti, učenje na pamet. Vprašanje je, ali je mogoče vsak del teh dejavnosti standardizirati tudi ob nastajajočih učnikih za slovenščino.

## 2 Predlog diferenciacije in individualizacije v učnikih za slovenščino ter povezava z ocenjevanjem znanja

2.1 Kurikularna komisija za osnovno šolo je sprejela naslednja priporočila za pripravo učnih načrtov:

- v drugem triletju in 7. razredu se oblikujejo enoviti cilji z dodatkom fakultativnih zahtevnejših ciljev,
- v 8. in 9. razredu se oblikujejo tri ravni ciljev, ki naj bi bile predvidoma oblikovane hierarhično,

<sup>33</sup> J. S Kendal in R. J. Mazaro (1994: 7) prikazujeta tri tipe znanja: proceduralno, deklarativno in kontekstualno.

<sup>34</sup> Prim. tudi Jurmanova priporočila o sestavi katalogov znanj: »Zato je treba v katalogu znanj postaviti še eno rubriko, ki zahteva od učenca ne samo znanje, temveč tudi sposobnosti.« (Jurman, 1990: 51.)

<sup>35</sup> Razdelek madžarskega učnika, ki je posvečen materinščini, je soroden slovenskim učniškim prizadevanjem tudi v drugih prvinah, in sicer v poudarjanju vloge in pomena materinščine, ločevanju jezikovne in književne vzgoje, postopnosti usvajanja teoretičnih opredelitev (sprva igrivost in spoznavanje neskončnih možnosti jezika, šele nato miselni pristop; jezik: raba, ne slovnično znanje, književnost: veselje do branja, temeljna literarna teorija, lepota jezika, ekspresivnost in razširjanje dojemanja sveta, bogastvo občutij). Obči cilji vsebujejo tudi nekatere »psihološke« formulacije (npr. empatija), pri književnosti navajajo osrednje literarne teme (tako kot v slovenskem učniku za 2. in 3. triletje). Od desetih splošnih ciljev so štirje povezani s književno vzgojo.

— standardi so povezani s številom ravni: 1. raven (2. triletje in 7. razred), 3 ravni (8. in 9.) razred.<sup>36</sup>

Kako torej oblikovati učni načrt za slovenščino? Na uvodoma izpostavljena temeljna vprašanja skuša odgovoriti naslednja preglednica.

	Modeli diferenciacije	Število ravni	PREVERJANJE	
			Učiteljevo	
1. triletje	- notranja diferenciacija,	- izbira učitelj, - predvsem prilagajanje metod - enoten učni načrt (temeljna, tj. srednja raven), metodično prilagajanje pouka, več predlaganih vsebin (npr. umetnostnih besedil),	- opisno ocenjevanje - po izdelanem nacionalnem obrazcu, ki izhaja iz ciljnega in vsebinskega dela učnika,	- enotni standardi za dejavnosti,
2. triletje	- fleksibilna diferenciacija, možno sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka,	- <b>možen je delno diferenciran učni načrt</b> , 2 ravni: a) <b>temeljna raven</b> : za vse učence, b) <b>višja raven</b> : fakultativni zahtevnejši cilji in "dodatna" snov za sposobnejše,	- opisno in številčno ocenjevanje, - po obrazcu,	- nacionalni preizkus znanja, - enotni standardi znanja,
3. triletje, 8. in 9. razred		- <b>diferenciran učni načrt</b> , 3 ravni: bolj izrazito kot v prejšnjih letih šolanja.	- številčno ocenjevanje, - povezava z diferenciacijo (ocenjevanje glede na ravni), primerljivost.	- nacionalni preizkus kot del zaključne ocene, - enotni standardi, - nediferencirana skupna zaključna ocena.
<b>Skupno</b> : splošni in osrednji cilji, ki veljajo za vse ravni in triletja.				

## 2.2 Pojasnila predlaganih rešitev

2.2.1 *Bela knjiga* in sprejeta šolska zakonodaja, ki sta podlaga za vsebinske odločitve kurikularnih komisij, opredeljujeta tako teoretična izhodišča kot sistemske rešitve; *Bela knjiga* tako v povzemanju stanja pred sprejemom šolske zakonodaje ugotavlja, da je »naša sicer enotna osnovna šola doslej privolila v diferenciranje učnih oblik, metod in postopkov poučevanja, zavračala pa je diferenciacijo in individualizacijo učnih ciljev, nalog in vsebin pouka« (Krek, 1995: 112). Med predlaganimi rešitvami izhaja iz ugotovitve, da se evropski razvoj osnovne šole »nagiba v smer

<sup>36</sup> »A) Fleksibilna diferenciacija v drugem triletju (4., 5., 6. razred) in v 7. razredu (...)

Za slovenski jezik, matematiko, tuje jezike se pripravijo učni načrti, v katerih so postavljeni zgolj eni cilji (torej ne cilji po zahtevnostnih ravneh za največ eno četrtino ur pouka!) in eni standardi znanja. Verjetno je smiselno postaviti še t. i. »fakultativne cilje«, ki so višje zahtevnosti, in jih v učnih načrtih posebej označiti (lahko bi se prepoznali tudi pri oznaki zahtevnejših vsebin, dejavnosti).

Učni načrti so torej naravnani na temeljni pouk.

Preverjanje in ocenjevanje znanja: Znanje vseh učencev se ocenjuje z ocenami od 1 do 5. Tako imenovane fakultativne cilje, ki so višje zahtevnosti, se zgolj preverja in ne ocenjuje.

B) Zunanja diferenciacija v 8. in 9. razredu

Pouk pri predmetih slovenski jezik, matematika, tuji jezik poteka na treh ravneh zahtevnosti: nižji (prvi), srednji (drugi), višji (tretji).

Učni načrti za te predmete se pripravijo tako, da so **cilji znotraj istega učnega načrta za predmet pripravljeni posebej za vsako od navedenih treh ravni zahtevnosti**. Enako velja za standarde znanja.

Predvideno je delno **prekrivanje ciljev in standardov** med posameznimi zahtevnostnimi ravni, in sicer v obsegu prekrivanja ocen med ravni, predvidoma ene ocene (...).

Ena od predlaganih možnosti je, da se pri pripravi učnega načrta ta naravna na temeljni pouk, manj zahtevne cilje in standarde se »prenese« na nižjo raven, najbolj zahtevne pa na višjo raven.«

opuščanja radikalnih oblik zunanje diferenciacije in gre v smer večje heterogenosti in enotnosti« (isto: 113), kar pa ne pomeni, da delajo vse šole po enakem učnem programu. Težnje po odpravi enotne in za vse enake osnovne šole *Bela knjiga* opredeljuje kot »težnje po programski razčlenjenosti in diferenciranosti«: v izhodišča diferenciacije se torej poleg metodične raznolikosti vključujeta tudi vsebinska in ciljna ravenskost ter izbirnost. Kot šolski model, ki se uvaja postopoma, je take rešitve uzakonil tudi Zakon o osnovni šoli (razdelek *Program in organizacija dela v osnovni šoli*: program osnovnošolskega izobraževanja in organizacija pouka). Obe publikaciji odgovarjata tudi na vprašanja, kako se modeli povezujejo z ocenjevanjem znanja, kakšni sta opredelitev eksternosti in oblikovanja standardov. *Bela knjiga* povezuje interno in eksterno ocenjevanje: prvo je opisno, številčno oziroma kombinirano, podlaga za opisno ocenjevanje je nacionalni obrazec,<sup>37</sup> drugo ob izenačitvi pogojev ocenjevanja omogoča primerljivost rezultatov, zato »je smiselno razmišljati o tem, da bi ocene, ki jih dajejo učiteljice oz. učitelji, dopolnjevali z rezultati in ocenami zunanjega ocenjevanja« (Krek, 1995: 107) — to zamisel razvijejo avtorji v vseh treh triletjih. *Bela knjiga* predlaga model diferenciranega ocenjevanja v 8. in 9. razredu (pri predmetih z nivojskim poukom); model ocenjevanja se razlikuje od modela, ki ga predstavlja F. Strmčnik (1993), in predvideva ocenjevanje s celotno lestvico, s tem da so številčne ocene »označene glede na zahtevnosti, na primer 5A, 5B, 5C« (isto: 110). Take ravenske ocene je treba ob zaključku obeh razredov ustrezno ponderirati, saj »nimajo enake absolutne vrednosti, kar pa morajo učenci in učenke ter njihovi starši vedeti« (isto). Iz sobesedila je mogoče razumeti, da gre v primerih 5A, 5B in 5C za učiteljeve ocene, da pa to nikakor niso ocene, ki jih učenec dobi na podlagi zunanjega preverjanja. PKK OŠ je na podlagi ekspertnega mnenja (Bucik, 1997) oblikovala še eno možnost za ocenjevanje znanja na tej stopnji šolanja. Gre za desetstopenjsko lestvico (pozitivno: 2-10), ki se na koncu šolskega leta pretvori v petstopenjsko. Smisel takega prehoda (prim. Bucik, 1997) je v razširitvi ocenjevalne lestvice (na nižji ravni tako niso možne le ocene 1-3, pač pa več ocen, teoretično 1-10), različnosti ocen glede na znanje v okviru ene ravni, primerljivosti rezultatov med ravnimi, opozorilo na specifično ocenjevanja nivojskega pouka. Eksterno ocenjevanje, ki v polovičnem deležu sestavlja oceno v zaključnem spričevalu, meri »standard znanja, ki ga mora učenec oziroma učenka doseči, če želi zaključiti osnovno šolo« (Krek, 1995: 110). Predlog, po katerem so standardi za ravni oblikovani hierarhično, pomeni, da se na zaključnem izpitu znanje sicer meri po diferenciranih standardih, vendar se nato prilagaja enotni petstopenjski ocenjevalni lestvici. Vprašanje je, ali natančna določitev standardov za vse tri ravni ne pomeni hkrati tudi določitve učnega postopka, s tem pa (pri pouku književnosti) opazne krčitve dejavnosti in vsebin, ki jih skupaj oblikujejo učenci in učitelj.<sup>38</sup> Ob tem velja pomisliti na naslednji podatek: »Ameriški standardi (1996) za jezikovni pouk (...) puščajo učiteljem proste roke za izbiro besedil zato, da bi sami, na temelju poznavanja svojih učencev lahko izbrali taka besedila, ki bi učence zares zanimala in motivirala.« (Grosman, 1997: 26) Nevarnosti, da bi podroben opis standardov, ki lahko določa tudi sam učni proces, se je mogoče izogniti s določitvijo zgolj kanonskih standardiziranih besedil/pojmov, ne pa vseh vsebin, ki jih predlaga učni načrt. Selekcija temeljnega med širšimi učniškimi cilji je torej smiselna tudi v modelu, ki predvideva ločene standarde za ravni. Nediferencirani preskusi znanja torej vključujejo vse tri ravni, ki se ocenjujejo na podlagi treh ravni standardov.

2.2.2 V prvem triletju se izvaja didaktična diferenciacija, ki je v vlogi individualizacije (prim. Krek, 1995: 114); zakonodaja individualizacijo izrecno povezuje z učiteljevim delom: »V 1., 2. in 3. razredu učitelj pri pouku diferencira delo z učenci glede na njihove zmožnosti (notranja

<sup>37</sup> Učiteljevo ocenjevanje v prvem triletju: »Vsakega učenca in učenko opisno ocenijo na osnovi opazovanj in različnih oblik preverjanja znanja. Kot osnovo za zapis uporabljajo nacionalne obrazce, v katerih so, ob upoštevanju globalnih ciljev in standardov znanja, za posamezne predmete razčlenjena področja ocenjevanja (...) in navodila za vrednotenje.« (Krek, 1995: 108-109.)

<sup>38</sup> Preobsežni standardi v veliki meri omejujejo učiteljevo svobodo pri izbiranju besedil v skladu z interesi učencev in lastnimi interesi. Če bi bili standardizirani skoraj vsi vsebinski cilji, je verjetno, da bi učitelji v šoli interpretirali predvsem ta besedila. S tem bi se učni načrt približal doktrini zaprtega kurikula (prim. Kordigel, 1995/96).



diferenciacija).« (Šolska zakonodaja, 1996: 120) Na podlagi pregleda priporočil, ki se povezujejo z notranjo diferenciacijo, je torej možno oblikovati naslednje poudarke ob didaktični izvedbi notranje diferenciacije in individualizacije v prvem triletju:

- prilagajajo se predvsem metode, izjemoma tudi cilji in vsebine,
- ni dopusten noben ukrep, ki bi koristil le posameznim učencem, ostale pa zapostavljal,
- učitelj ob poznavanju raznolike zahtevnosti učnega načrta sam izbira med predlaganimi metodami, cilji in vsebinami; pri določanju ravni so mu v pomoč standardi za preverjanje znanja.

2.2.3 V drugem triletju se lahko izvaja fleksibilna diferenciacija — *Bela knjiga* predlaga kombinacijo oddelčnega temeljnega ter medoddelčnega nivojskega pouka: učenci so »večino časa v heterogenih, to je v matičnih oddelkih, kjer predelujejo temeljno učno snov, največ 25 % časa pa v homogenih oddelkih, v katerih poteka pouk na zahtevnostnih ravneh«<sup>39</sup> (Krek, 1995: 114). Zakonodaja diferenciacijo opredeljuje v razdelku *Organizacija pouka*, pri tem pa povezuje nivojski pouk v drugem in tretjem triletju: ta »poteka na dveh ali več ravneh zahtevnosti« (Šolska zakonodaja, 1996: 120). Tudi načrt diferenciacije vsebin in ciljev za slovenščino lahko ohrani zakonsko diktirano za »vsaj dve ravni«; učnik je torej potrebno oblikovati na podlagi naslednje strukture in značilnosti ravni:

Ravni	Komentar - kako je v obstoječih učnikih?
<b>Višja raven:</b> zahtevnejši cilji in fakultativna "dodatna" snov za sposobnejše.	Cilji, ki so jih člani komisije skupaj z evalvatorji/praktiki ocenili kot zahtevnejše.
<b>Temeljna raven:</b> raven za sposobnostno povprečne učence.	To raven je predmetna kurikularna komisija za slovenščino že sprejela in jo tudi javno objavila.
<b>Skupno:</b> splošni in osrednji cilji, ki veljajo za vse ravni.	

Tako rešitev se da utemeljevati tudi s teorijo diferenciacije: »In kakšno je moje stališče? Sodobni učni načrti (kurikuli) so zgrajeni na temeljni ravni ali pa imajo to raven zelo izrazito označeno, eventualna manjša odstopanja navzdol in obvezna navzgor pa prepuščajo učiteljem. Ta temeljna raven se ne ravna po šibkih, marveč po povprečnih učencih, se pravi, tudi šibkejši učenci naj bi optimalno napredovali.« (Strmčnik, 1993: 115.) Poudariti je treba avtorjevo razlikovanje med *eventualnimi manjšimi* odstopanji navzdol in *obveznimi* navzgor: očitno je poudarek predvsem na nadgrajevanju temeljnih vsebin, ne pa na vsebinskem zoževanju. V učniških besedilih za drugo triletje bi bilo torej poleg temeljne ravni nujno opredeliti »odstopanje navzgor«, in sicer bodisi z didaktičnimi komentarji (večja samostojnost) bodisi z označitvijo zahtevnejših ciljev/vsebin. Primere tako za didaktično kot za vsebinsko diferenciacijo ponuja objavljeni Osnutek učnega načrta za 2. triletje, ki bi ga bilo mogoče v končni verziji diferenciacijsko še prilagoditi. Posebej bo potrebno izpostaviti samostojnost (zahtevnejše oblike stika z leposlovjem, ki sedaj poteka še ob učiteljevi pomoči) ter zahtevnejše vsebine.

2.2.4 Ker poteka v tretjem triletju, in to v 8. in 9. razredu, nivojski pouk, tj. zunanja diferenciacija (prim. Šolska zakonodaja, 1996: 120), je model oblikovanja zahtevnostnih ravni, ki velja za drugo triletje, v tem obdobju še bolj razvit.

Poučevanje na nižji ravni tudi v tem obdobju uresničuje zlasti naslednji osrednji cilj: vsi učenci naj bi usvojili znanje, ki je potrebno za uspešen zaključek osnovne šole (to znanje določajo minimalni standardi znanja). Največji delež otrok se bo pri predmetih, pri katerih poteka nivojski pouk,

<sup>39</sup> Bela knjiga predlaga zahtevnostne ravni pri najmanj dveh (matematika, tuji jezik) in največ treh predmetih (matematika, tuji jezik, slovenski jezik) (prim: isto).

udeleževal pouka na temeljni/srednji ravni, pouk na najvišji ravni pa bo vključeval zahtevnejše odzive na besedilo (npr. zaznavajo oziroma doživljajo simbol), usvajanje zahtevnejših pojmovanj (npr. razlikovanje metruma in ritma), predvsem pa povezovanje znanj, in to tako med področjema slovenščine (kontrastiranje umetnostne in neumetnostne rabe jezika) kot med predmeti in področji (slovenščina in zgodovina ipd.). Izhodišča diferenciacije v teh razredih so sposobnosti otrok, hitrost učenja, individualni interesi in izkušnje, možnosti kurikula (razvrstitev ciljev in vsebin, zahtevnostne ravni in povezanost pojmov, tj. programiranje) in raznolike učne oblike in pristopi (kreativnost in bralni klubi, literarni nastopi in projektno delo kot možnosti osredinjanja na učenca, hkrati pa kot metoda za razvijanje bralne sposobnosti, preseganje kratkega stika med učiteljevo »tujo učenostjo« in učenčevim subjektivnim razumevanjem besedila (prim. Mohor, 1995/96: 44; Pickstock, 1996: 184).

### 3 Standardi in katalog znanja

**3.1** Nenazadnje se ob obsegu učniških in iz njih izpeljanih dokumentov zastavlja še vprašanje, ali iz učnika izpeljati standarde (za preverjanje) znanja ter posebej kataloge znanj. Odgovor na to vprašanje se da oblikovati na podlagi določitve, komu je kako besedilo namenjeno: učiteljem (standardi), učencem (katalogi znanj) ali obojim (povezava prvih in drugih). Mužić (1992: 6-10) piše, da so katalogi znanj namenjeni tako učiteljem kot učencem, pa tudi staršem; učiteljem kot neke vrste vodilo, okvir dela v razredu, učencem (prim. Jurman, 1990) pa zlasti kot priprava za zaključni izpit. Enovitost standardov znanja in katalogov znanja na podlagi (širšega) učnika je opaziti tudi v delu skupine strokovnjakov, ki je pripravljala vsebinski del mature iz slovenskega jezika in književnosti: skupina je standarde povezala s katalogom znanja.

**3.2** Katere sestavine naj obsegajo standardi/katalog znanja? Ali gre zgolj za navajanje pojmov in podatkov ali tudi za opis ključnih dejavnosti? V madžarskem učniku (Hungarian, 1996) v stolpiču *najnižja zmožnost* nista le literarnozgodovinsko in formalnoanalitično znanje, pač pa učnik standardizira tudi kompleksnejše odzive. Tudi *Katalog znanja iz slovenskega jezika za osnovno šolo* (1992) je zasnovan na podlagi nujne selekcije ciljev — tako ne zajema nemerljivih konativnih ciljev, strukturiran pa je tako, da poleg znanja zajema tudi dejavnosti. Vzorčni pregled kataloga (književnost, pesništvo) pa pokaže, da je besedilo zasnovano na podlagi formalnih in občnih vsebinskih določil umetnostnega besedila, ne zajema pa dejavnosti, ki so povezane z učenčevim subjektivnim odzivom na besedilo. Zdi se, da katalog ostaja na ravni ciljev zaznavanja in razumevanja značilnosti besedil, kompleksnejši cilji (medbesedilno, izkušnjsko, problemsko vrednotenje) pa vanj niso vključeni, čeprav so ti višji cilji preverljivi. Izrazito prevladuje opredeljevanje poznavanja formalnih značilnosti stalnih oblik (pesem, ep, balada, romanca, kitica, verz in verzne oblike ipd.) ter nekaterih slogovnih in vsebinskih kategorij pesništva. V uvodu tudi ni pojasnjeno, katero raven (srednjo, najnižjo, najvišjo) predstavljajo standardizirani cilji in vsebine; glede na dejstvo, da je bil katalog napisan za model enotne osemletne osnovne šole, so cilji v njem bržkone postavljeni na srednji ravni. Z zakonsko uveljavljenim modelom zunanje diferenciacije v 8. in 9. razredu se pojavlja tudi zahteva po opredelitvi standardov za vsako od treh ravni, na katerih poteka pouk v zadnjih dveh razredih. Pripravljanje takega sklopa standardov poteka na podlagi predlaganih ciljev ter obstoječega kataloga (po načelu kontinuitete), s tem da se veliko bolj jasno opredeli:

- pojme in znanje (ta stolpič odraža strukturo predmetnega področja),
- dejavnosti/cilje za posamezno raven,
- besedila, ki so za raven reprezentativna in obvezna.

Predlog kataloga mora nujno v preverjanje, saj predstavlja podlago ne le za učiteljevo ocenjevanje, pač pa bržkone tudi za sestavljanje preizkusov za zaključno preverjanje znanja.

## RAZPRAVE IN ČLANKI

3.3 Na podlagi povedanega je mogoče oblikovati predlog standardov za preverjanje sposobnosti branja in razlaganja *poezije* ob zaključku 9. razreda. Temeljno pravilo je, da so cilji oblikovani hierarhično:

- doseganje ciljev *višje ravni* pomeni doseganje ciljev **nižje** in srednje ravni,
- doseganje ciljev srednje ravni predpostavlja tudi doseganje ciljev **nižje** ravni.

Poudariti velja, da poteka preverjanje znanja praviloma **ob neznanem besedilu** ter kot bralčevo pisno upovedovanje subjektivnih, izkušnjsko in medbesedilno pogojenih odzivov nanj.

Pojmi in znanje	Dejavnosti	Obvezna besedila
<p>Pesništvo</p> <p>Zvočnost jezika</p> <p>- onomatopoija,</p>	<p>- opišejo doživetje ponavljanja glasov in zvočnega slikanja,</p> <p>- poznajo in razložijo onomatopoijo;</p>	<p>- A. Aškerc: Kronanje v Zagrebu,</p> <p>- O. Župančič: Z vlakom,</p> <p>- F. Levstik: Knezov zet,</p>
<p>- ritem,</p> <p>- rastoči in padajoči ritem; jamb, trohej, amfibrah,</p> <p>- svobodni verz,</p>	<p>- označijo ritem pesmi na podlagi lastnega doživetja osnovnega razpoloženja,</p> <p>- označijo ritem in ga povezujejo s sporočilnostjo (tematiko),</p> <p>- ločijo rastoči in padajoči ritem, ritem in metrum ter v znanem ali neznanem besedilu določijo stopice, razložijo zveze med metrično shemo in besedilno stvarnostjo,</p> <p>- zaznajo uporabo svobodnega verza,</p> <p>- razložijo oblikovanost in uporabo svobodnega verza;</p>	<p>- ljudska: Galjot,</p> <p>- T. Pavček: Nova faca,</p> <p>- F. Prešeren: Turjaška Rozamunda,</p> <p>- E. Fritz: Song o ljubezni,</p> <p>- D. Kette: Na otčevem grobu,</p> <p>- S. Kosovel: Kons 4,</p>
<p>- rima,</p> <p>- aliteracija in asonanca,</p> <p>- vrste rim,</p>	<p>- poiščejo rimo in izpišejo rimani dvojici besed,</p> <p>- v besedilu poiščejo aliteracijo in asonanco,</p> <p>- razlikujejo moško in žensko ter zaporedno, oklepajočo in verižno rimo</p>	<p>- F. Prešeren: Zdravljica,</p> <p>- F. Prešeren: Turjaška Rozamunda ,</p> <p>- F. Prešeren: Apel in čevljar,</p> <p>- N. Grafenauer: Samota,</p> <p>- F. Prešeren: Uvod v Krst pri Savici,</p>
<p>- likovnost pesniškega jezika</p> <p>- mnogopomenskost in ekspresivnost pesniškega jezika,</p> <p>- metafora, komparacija (primera), poosebitev, stalni okrasni pridevek, nagovor, refren, stopnjevanje, kontrast, simbol,</p>	<p>- razlikujejo verze po dolžini,</p> <p>- razumejo povezanost podobne besedila z besedilno stvarnostjo,</p> <p>- razlagajo besede s prenesenim pomenom,</p> <p>- razlagajo besede z več pomeni,</p> <p>- v besedilu poiščejo metaforo in komparacijo, poosebitev, nagovor, refren, stopnjevanje in stalni okrasni pridevek,</p> <p>- razložijo nastanek metafore,</p> <p>- zaznajo in razložijo kontrast simbol,</p> <p>- razlagajo časovno in čustveno zaznamovanost besede,</p> <p>- razlagajo rabo tvorjenk,</p>	<p>- F. Prešeren: Zdravljica,</p> <p>- D. Kette: Na trgu,</p> <p>- Oblaki so rdeči, ljudska, G. Vitez: Kakšne barve je potok,</p> <p>- T. Pavček: Preproste besede,</p> <p>- S. Kosovel: Jesen,</p> <p>- M. Košuta: Stegnjeni prst,</p> <p>- F. Prešeren: Turjaška Rozamunda,</p> <p>- Povodni mož, S. Gregorčič: Soči,</p> <p>- O. Župančič: Z vlakom,</p> <p>- J. Prévert: Ustrelitev, F. Levstik: Dve otvi,</p> <p>- V. Vođnik: Dramilo,</p> <p>- N. Grafenauer: Spomin,</p>
<p>- glavni in stranski motivi,</p>	<p>- v besedilu poiščejo glavne in stranske motive;</p>	<p>- P. Golia: Grajski vrtnar,</p>



## RAZPRAVE IN ČLANKI

- tema,	- določijo temo besedila: <b>ljubezenska in socialna, domovinska in razpoloženska miselnost,</b>	- <b>S. Vegri: Kaj vse diši, D. Kette: Na trgu, S. Jenko: Knezov zet, Gor čez izaro, Ljudska, J. Murn: Kmečka pesem, N. Grafenauer: Spomin.</b>
- lirski in epski poeziji,  - stalne pesniške oblike,  - stalne verzne oblike,	- <b>razlikujejo ljudsko in umetno lirsko in epsko poezijo,</b>  - prepoznavajo in opredelijo pesniške oblike: <b>balada, romanca, sonet, alpska poskočnica, ep, gazela, glosa,</b>  - prepoznajo stalne verzne oblike: <b>enajsterec, heksameter, distih;</b>	<b>Oblaki so rdeči, Ljudska, Pegam in Lambergar, Ljudska, F. Prešeren: Uvod v Krst pri Savici, S. Kosovel: Jutro na Krasu, F. Prešeren: Povodni mož, Turjaška Rozamunda, O Vrba, B. A. Novak: Alpska poskočnica, F. Prešeren: Glosa, Gazela.</b>
- obdobja in avtorji,	- poznajo temeljna literarna obdobja: pismenstvo, protestantizem, razsvetljenstvo, <b>romantika, realizem, nova romantika,</b> - <b>P. Trubar, V. Vodnik, A. T. Linhart, F. Prešeren, F. Levstik, J. Jurčič, S. Gregorčič, A. Aškerc, S. Jenko, F. S. Finžgar, I. Cankar, J. Murn, O. Župančič, S. Kosovel, P. Voranc, T. Pavček, K. Kovič, N. Grafenauer, S. Makarovič, B. A. Novak;</b>	
- domače branje,	- preberejo <b>tri, pet, sedem</b> knjig na leto za domače branje,	pesništvo: <i>F. Prešeren: Poezije, S. Gregorčič: Poezije, O. Župančič: Izbrana mladinska beseda, (izbor A. Glazer), S. Kosovel: N. Grafenauer: Skrivnosti, B. A. Novak: Blabla, Pa da bi znal, bi vam zapel, izbor sodobne slovenske poezije, ur. Niko Grafenauer, Pavček: Majnice, fulaste pesmi.</i>

### 4 Literatura

- M. Adamič (1991). Učinki modela sukcesivnega kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka v osnovni šoli, doktorska disertacija. Ljubljana (rokopis).
- S. C. Berger, J. S. Whisler (ur.) (1994). What's Noteworthy on School Reform. Aurora, Kansas City: Mid-continent Regional Educational Laboratory.
- T. Bucik (1997). Predlogi za ocenjevanje znanja pri nivojskem pouku v 8. in 9. razredu OŠ (rokopis, gradivo za 17. sejo PKK OŠ).
- M. Grosman (1989). Bralec in književnost. Ljubljana: DZS.
- M. Grosman (1996). Književni pouk med preteklostjo in prihodnostjo. Sodobna pedagogika, 9-10.
- M. Grosman (1997). Branje kot dejavna jezikovna raba. V: Pouk branja z vidika prenove. Ljubljana: Zavod R Slovenije za šolstvo.
- S. Hart (ur.) (1996). Differentiation and the secondary curriculum: debates and dilemmas. London, New York: Routledge.
- Hungarian (1996). Hungarian National Core Curriculum. Budimpešta: Ministry of Culture and Education.
- B. Jurman (1990). Metodologija priprave katalogov znanj (ekspertiza). Ljubljana: Republiški komite za vzgojo in izobraževanje ter telesno kulturo.

J. S. Kendall, R. J. Mazaro (1994). The Why, What and How of Standards. V: S. C. Berger, J. S. Whisler.

M. Kmecl (1996/97). Predlog učnega načrta za slovenščino v prvem triletju osnovne šole. Jezik in slovstvo, XLII, 4-5.

M. Kordigel (1995/96). O oblikovanju kurikula namesto učnega načrta za šolsko srečevanje s književnostjo ali Problem literarnega scientizma. Jezik in slovstvo, XLI, 1-2.

B. Krakar Vogel (1991). Skice za književno didaktiko. Ljubljana: Zavod Republike slovenije za šolstvo.

B. Krakar Vogel (1995/95). Pouk književnosti v srednji šoli. Jezik in slovstvo, XLI, 1-2.

J. Krek (ur.) (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

M. Mohor (1995/96). Književnost v tretjem triletju osnovne šole. Jezik in slovstvo, XLI, 1-2.

S. Pickstock (1996). Developing School Policy. V: S. Hart.

I. Saksida (1996/97). Književni interesi otrok in didaktična gradiva pri pouku v drugem razredu osnovne šole. Jezik in slovstvo, XLII, 1.

F. Strmčnik (1993). Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Šolska zakonodaja (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

<p>M. Kramš (1997) Vprašanje učnega načrta za slovensko v prvem triletnem osnovne šole. Jezik in Slovnost, XII, 1-2.</p>	<p>Analiza in razprava o učnem načrtu za slovensko v prvem triletnem osnovne šole. Jezik in Slovnost, XII, 1-2.</p>	<p>Na trga, S. Javna agencija Republike Slovenije za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.</p>
<p>M. Mohor (1997) Razprava o učnem načrtu osnovne šole. Jezik in Slovnost, XII, 1-2.</p>	<p>Razprava o učnem načrtu osnovne šole. Jezik in Slovnost, XII, 1-2.</p>	<p>Na trga, S. Javna agencija Republike Slovenije za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.</p>
<p>F. Strmènik (1997) Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.</p>	<p>Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.</p>	<p>Na trga, S. Javna agencija Republike Slovenije za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.</p>

4 Literatura

M. Adamič (1991) Učinki modela individualizacije in diferenciacije temeljnega in nivojskega pouka v osnovni šoli, doktorska disertacija. Ljubljana (rokopis).

S. C. Berger, J. S. Wilder (ur.) (1990) *What's Noteworthy on School Reform*. Aurora, Kansas: Mid-continent Regional Educational Laboratory.

Igor Saksida

UDK 371.214:372.880.163.6(497.4)

SUMMARY

**DIFFERENTIATION AND STANDARDS OF KNOWLEDGE IN THE SLOVENE LANGUAGE CURRICULUM**

The article addresses three groups of problems, namely: (1) available models of individualization and differentiation in primary school; (2) implementation of these models in teaching Slovene; and (3) defining standards of knowledge. A review of theoretical premises by Slovene (F. Strmènik) and other authors and of their place in the work done so far in the curricular renovation is followed by a discussion of the differentiation system in teaching Slovene in primary school in terms of its content, objectives and methods, as well as the standards of knowledge and ways of evaluating students' achievements. The fol-

lowing is suggested: *in the first three-year period*, a didactic differentiation is performed based on a uniform intermediate-level curriculum; *in the second three-year period and in grade 7*, this is followed by a flexible differentiation (up to 25 per cent of lessons) with a basic-level curriculum and additional optional objectives; and *grades 8 and 9* are organized with a three-level curriculum, where each higher level includes the lower one(s). Standards of knowledge are also differentiated in the last two grades, and they are examined and scored using *unfamiliar texts*.