

Dr. Ljubica Marjanovič Umek

Diferenciacija v šoli: enako ali različno za različne otroke

Povzetek: V prispevku, upoštevajoč nekatera teoretična spoznanja in rezultate tujih ter domačih empiričnih raziskav, analiziramo posamezne spremembe, vpeljane v devetletno osnovno šolo v zadnjih dveh letih. Zanima nas, kaj te spremembe pomenijo z vidika koherentnosti sistemskih in vsebinskih rešitev, kot so bile postavljene v konceptu, zapisanem v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju* (1995), in izpeljane v *Zakonu v osnovni šoli* iz leta 1996, ter koliko so strokovno utemeljene. Izbrali smo dve vrsti sprememb, ki se posebej nanašajo na diferenciacijo v šoli, in sicer spremembe nivojskega pouka in spremembe pri zunanjem ocenjevanju znanja – pri slednjih nas je zlasti zanimala diferenciacija glede na spol. V okviru prve raziskave, izpeljane na več kot 400 mladostnikih, ki so bili vključeni v 9. razred osnovne šole, smo ugotovili, da sta pri razvrščanju učencev in učenk na posamezni ravni zahtevnosti pouka pomembni merili mladostnikova govorna kompetentnost in njegove intelektualne sposobnosti, ki sta tudi sicer najvišja napovednika znanja učencev. Materina izobrazba je imela manjši učinek na razvrstitev učencev kot navedeni psihološki značilnosti mladostnikov. Izsledki druge raziskave, v katero smo vključili učence in učenke 3. in 4. razreda ter 9. razreda devetletne osnovne šole, pa kažejo, da dosegajo mlajša in starejša dekleta pomembno višje ocene od fantov pri skoraj vseh predmetih v šoli, ko njihovo znanje ocenjujejo učitelji; ko pa gre za zunanje ocenjevanje znanja, so pri starejših mladostnikih razlike med dekleti in fanti pomembne le še pri slovenščini. Ker dosežki pri nacionalnih preizkusih znanja niso eno od meril za vpis v srednje šole z omejenim vpisom, to pomeni še dodatno nepravilnost ocenjevanja znanja glede na spol.

Ključne besede: nivojski pouk, govorna kompetentnost otrok/mladostnikov, intelektualne sposobnosti otrok/mladostnikov, materina izobrazba, učiteljevo ocenjevanje znanja, zunanje ocenjevanje znanja, diferenciacija po spolu.

UDK: 371.21

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Ljubica Marjanovič Umek, redna profesorica, Filozofska fakulteta v Ljubljani,
Oddelek za psihologijo; e-pošta: ljubica.marjanovic@ff.uni-lj.si*

Uvod

Šola je izredno celosten in zapleten sistem, v katerem so posamezne rešitve in predvsem njihova medsebojna povezanost v stalnem notranjem konfliktu med različnostjo otrok in mladostnikov (z vidika razvojne psihologije je starost od 6 do 15 let dolgo obdobje, ki zajema več razvojnih obdobj; tudi podobno stari otroci oz. mladostniki so lahko z vidika razvoja in učenja med seboj zelo različni) in enakostjo znanja, ki pa sama po sebi ne pomeni pravičnosti z vidika enakih vzgojno-izobraževalnih možnosti. V razvojnopsiholoških razlagah razvoja in učenja so nastali pomembni premiki v drugi polovici sedemdesetih, osemdesetih let prejšnjega stoletja, ko se je na podlagi spoznanj sociokulturnih teorij razvoja in vedenjske genetike preseglo ozka pojmovanja otroštva, ki so temeljila zlasti na normativnih značilnostih otrokovega razvoja (gre za natančne napovedi starosti, pri kateri otrok doseže določeno razvojno raven mišljenja, socialnega, moralnega razvoja in je torej npr. zrel za vstop v šolo, razumevanje abstraktno posredovanih vsebin) ter »na otroka usmerjenem« poučevanju (npr. otrok je nosilec lastne konstrukcije znanja) (npr. Olson in Bruner 1996). Drugačni in bolj odprti koncepti otroštva, bodisi tisti, ki otroka umeščajo v celosten sistem odnosov na več okoljskih ravneh (raven staršev, sorojencev, prijateljev, institucije in širšega sociokulturnega konteksta) (npr. Bronfenbrenner 1989), ali tisti, ki otroka znotraj vedenjske genetike »razumejo« kot kompetentnega posameznika, na katerega vplivajo tako genetski kot okoljski dejavniki (npr. Plomin 1994), se praviloma prepoznavno povezujejo tudi s strukturiranjem šolskega prostora, tako na sistemski kot vsebinski ravni.

Dejstvo je, da šolskega sistema ne moremo enoznačno oblikovati skladno s to ali ono razvojnopsihološko teorijo, lahko pa nam sodobni koncepti o otroštvu, ki so bili v posameznih delih tudi empirično preverjeni, rabijo kot pomembna podlaga pri iskanju rešitev, ki ne »obidejo« otroka, in to otroka, ki je v šoli danes in tukaj. Ker vsak otrok in vsi otroci »rastejo« s šolo, je zelo pomembna notranja skladnost sistemskih in vsebinskih rešitev. Če analiziramo sistemske in vsebinske rešitve prenovljene devetletne osnovne šole, kot so bile v letih od 1995 do 1999 oblikovane v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995),

Zakonu o osnovni šoli (Šolska zakonodaja, 1996), *Izhodiščih kurikularne prenov*e (1996) – ne glede na to, da so nekatere dosege izredno visok, nekatere druge pa nekoliko nižji, vendar zadosten strokovni konsenz – potem lahko ugotovimo, da gre za notranje skladne rešitve, ki po vertikali sledijo starosti otrok in so tudi pri posameznih starostih (razredih, vzgojno-izobraževalnih obdobjih) koherentne. Zgolj kot primer pogledimo ocenjevanje znanja. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju se učenčev znanje ocenjuje opisno, in sicer se z opisnimi ocenami ocenjuje individualni napredek učencev, v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju se med letom učenčev znanje ocenjuje opisno in številčno, ob koncu šolskega leta pa številčno (tako učenci postopoma spoznajo primerjalno vrednost ocene), v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa med letom in ob koncu šolskega leta zgolj številčno, pri čemer se v 8. in 9. razredu ocenjevalna lestvica zaradi nivojskega pouka razširi na vrednosti od 1 do 10. In ker so vsi učni načrti procesnocijno naravnani, se ob koncu posameznih triletij učenčev znanje ocenjuje še z nacionalnimi preizkusi znanja, ki naj dajo vpogled v dosežene standarde znanja v obdobjih. Nacionalni preizkusi znanja so ob koncu prvega in drugega triletja prostovoljni, ob koncu tretjega triletja obvezni in v enakovrednem deležu z učiteljevo oceno štejejo tudi pri zaključni oceni (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, 1995; Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli, 2000; Zakon o osnovni šoli, 1996).

To seveda ne pomeni, da po več kot desetih letih ni utemeljen strokovni premislek o posodobitvi ali morebitni spremembi sistemskih ali vsebinskih rešitev. Vprašanje, ki je v tem trenutku upravičeno, je, kako se lotiti nadaljnega razvoja šolstva. Je res prava pot, da vsakih nekaj mesecev ponudimo spremembe, ki so navidez majhne in zadevajo le eno ali dve dosedanji sistemski in/ali vsebinski rešitvi in ki so, ne glede na njihovo kakovost, iztrgane iz konteksta? Je to nova reforma vzgoje in izobraževanja, ki pa v ozadju nima nove koncepcije?

V nadaljevanju bomo podrobneje analizirali samo nekatere spremembe, ki jih je v zadnjih dveh letih vpeljala šolska oblast, in to predvsem z vidika ohranjanja skladnosti sistemskih in konceptualnih rešitev v šoli in vprašanja diferenciacije in povezavi z enakimi možnostmi.

Diferenciacija glede na zmožnosti in znanje

Ugotovljene individualne razlike v razvoju med enako ali podobno starimi otroki/mladostniki so že stalnica v razvojnopsiholoških ocenah, in to tako na spoznavnem, čustvenem, socialnem, moralnem kot gibalnem področju (npr. Berger 1986; Bukatko in Daehler 2001; Marjanovič Umek in Zupančič (ur.) 2004). Individualnim razlikam v razvoju, ki jih še prepoznamo kot značilne, naj bi šolski sistem sledil v skupnem izobraževanju, vendar ne brez ustrezne individualizacije in diferenciacije; večje posebnosti v razvoju, ki imajo lahko v ozadju različno etiologijo, pa praviloma zahtevajo tudi večje posebne prilagoditve v izobraževalnih programih (npr. nižje izobraževalne standarde) (Hallahan in Kauffman 1994). Enak program za vse otroke/mladostnike, ki so vključeni v skupno šolo, bi pomenil, da enake obravnavamo enako, ob tem ko vemo, da se razlike med otroki/mladostniki reproducirajo glede na njihove individualne značilnosti (intelektualne

sposobnosti, govorno kompetentnost), družinsko okolje in druge dejavnike, npr. socialne spretnosti, vključenost učencev v šolsko dejavnost. Otrokove intelektualne sposobnosti se visoko povezujejo z otrokovo/mladostnikovo učno uspešnostjo (korelacijski koeficienti od 0,35 do 0,70), povezujejo se bodisi neposredno ali posredno prek otrokovega družinskega okolja (npr. Gutman, Sameroff in Cole 2003; Johnson, McGue in Iacono 2006; Marjanovič Umek, Sočan in Bajc 2006 a; Marjanovič Umek, Sočan in Bajc 2006 b). Otrokove intelektualne sposobnosti so pomemben napovednik učne uspešnosti za otroke, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja, zato jih avtorji interpretirajo kot varovalni dejavnik otrokove šolske uspešnosti: otroci, ki imajo visoke intelektualne sposobnosti, so učno uspešni, čeravno prihajajo iz manj spodbudnega okolja, otroci, ki tudi prihajajo iz manj spodbudnega okolja in imajo nizke intelektualne sposobnosti, pa izkazujejo nižjo raven učne uspešnosti (Johnson idr. 2006). Poleg intelektualnih sposobnosti se z otrokovo učno uspešnostjo visoko povezuje tudi njegovalna kompetentnost (npr. Burchinal, Peisner-Feinberger, Pianta in Howes 2002). V slovenski raziskavi, v katero so bili zajeti učenci in učenke tretjega in devetega razreda devetletne osnovne šole, so raziskovalci ugotovili, da je povezanost med njihovo učno uspešnostjo in govorno kompetentnostjo celo nekoliko višja kot povezanost med učno uspešnostjo in intelektualnimi sposobnostmi (več glej v Marjanovič Umek, Sočan in Bajc 2006 a; Marjanovič Umek, Sočan in Bajc 2006 b). Razlike med podobno ali enako starimi otroki oz. mladostniki so velike tudi v znanju. Raziskovalci (OECD, 1998) so v okviru sekundarne analize podatkov, zbranih v mednarodni primerjalni raziskavi znanja v matematiki TIMSS (1995) v višjih razredih obveznega izobraževanja (učenci so bili stari približno 13 let in v večini držav v 8. razredu obveznega izobraževanja), ugotovili, da so razlike v znanju matematike med učenci velike. Razlika med dosežki učencev, katerih rezultati so uvrščeni v tretji in prvi kvartil (Q3–Q1), je v nekaterih državah tolikšna, kolikor znaša povprečni napredek učencev v štirih letih šolanja. Če povemo drugače, učenci z najnižjimi rezultati bi se morali učiti več let, da bi dohiteli učence z najvišjimi rezultati.

V naši raziskavi smo učno uspešnost učenčev in učenk pri nivojskem pouku posebej analizirali glede na njihove individualne (psihološke) značilnosti in izobrazbo njihovih mater. V vzorec smo vključili 424 mladostnikov (224 deklet in 200 fantov), ki so v šolskem letu 2005/06 obiskovali deveti razred devetletne osnovne šole. Vključeni so bili v eno izmed 12 naključno izbranih osnovnih šol iz različnih geografskih okolij Slovenije.

RZ	SLO (%)	MAT (%)	TJ (%)	VRZ (%)
1.	9,4	10,8	12,2	6,6
2.	44,2	42,5	46,4	24,4
3.	46,4	46,7	41,2	29,5

Preglednica 1: Razvrstitev učencev pri nivojskem pouku

Opomba: RZ: ravni zahtevnosti; VRZ: odstotek učencev, ki so pri vseh treh predmetih razvrščeni na isto raven zahtevnosti.

V stolpcu VRZ je prikazano, kolikšen delež učencev je pri vseh treh predmetih razvrščenih na prvo (najnižjo), drugo ali tretjo raven zahtevnosti nivojskega pouka. Vidimo lahko, da je približno 60 % učencev pri vseh treh predmetih razvrščenih na isto raven zahtevnosti, 40 % učencev pri različnih predmetih pa je razvrščenih na različne ravni. Pri slovenščini in matematiki je največji delež otrok razvrščenih na tretjo in najmanjši na prvo raven zahtevnosti, pri tujem jeziku pa je največji delež učencev razvrščenih na drugo raven, najnižji delež pa na prvo raven, enako kot pri slovenščini in matematiki. Delež učencev, ki so obiskovali pouk na prvi ravni zahtevnosti, je pri vseh treh predmetih nizek in neprimerljiv z deležem učencev na tretji ravni.

Vse v vzorec vključene učence smo glede na izobrazbo njihovih mater razdelili v tri skupine. V prvi skupini so bili učenci, katerih matere imajo primarno raven izobrazbe (do 8 let dokončane formalne izobrazbe), v drugi skupini učenci, katerih matere imajo sekundarno raven izobrazbe (od 9 do 13 let dokončane formalne izobrazbe), v tretji skupini pa učenci, katerih matere imajo terciarno raven izobrazbe (nad 14 let dokončane formalne izobrazbe). V preglednici 2 so prikazani deleži učencev na posameznih ravneh zahtevnosti pouka glede na izobrazbo njihovih mater.

	Slovenščina			Matematika			Tuji jezik			Skupaj
	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	
<i>Materina izobrazba</i>										
Primarna	2,7	6,8	2,7	3,3	5,3	3,6	2,7	7,7	1,8	12,1
Sekundarna	4,5	26,4	21,1	5,0	24,0	22,8	5,0	26,0	20,7	51,8
Terciarna	0,3	10,4	25,2	0,6	11,5	24,0	0,9	13,9	21,3	36,1

Preglednica 2: Razporeditev učencev na ravni zahtevnosti glede na izobrazbo njihovih mater

Opomba: Številke, ki so navedene v preglednicah, predstavljajo odstotke.

V nadaljevanju smo izračunali razlike med učenci v šolski uspešnosti (upoštevali smo dosežke pri nacionalnih preizkusih znanja iz matematike in slovenščine, učiteljeve ocene pri matematiki, slovenščini in tujem jeziku in splošni učni uspeh) glede na razvrstitev na ravni zahtevnosti in tudi razlike med učenci glede na njihove individualne značilnosti (intelektualne sposobnosti in govorno kompetentnost) ter izobrazbo njihovih mater v povezavi z razvrstitvijo na raven zahtevnosti.

	RZ	Slovenščina		Matematika		Tuji jezik	
		M	w ²	M	w ²	M	w ²
	1.	44,81		30,64		/	
NPZ	2.	65,68	velik	53,71	velik	/	velik
	3.	81,85		75,99		/	
	1.	2,10		1,98		2,31	
Učiteljeva ocena	2.	3,12	velik	3,01	velik	3,13	velik
	3.	4,45		4,35		4,52	
	1.	2,28		2,36		2,46	
Splošni učni uspeh	2.	3,59	velik	3,65	velik	3,76	velik
	3.	4,75		4,70		4,73	
	1.	10,16		10,40		10,66	
Materina izobrazba	2.	11,95	zmeren	12,16	zmeren	12,14	zmeren
	3.	13,65		13,45		13,60	
	1.	93,18		95,25		99,55	
Govorna kompetentnost	2.	119,48	velik	121,11	velik	120,90	velik
	3.	131,84		130,45		131,31	
	1.	39,22		39,54		39,54	
Intelektualne sposobnosti	2.	45,91	velik	45,55	velik	46,66	velik
	3.	50,25		50,70		50,17	

Preglednica 3: Razlike med učenci v učni uspešnosti, psiholoških značilnostih in izobrazbi njihovih mater glede na razvrstitev na posamezne ravni zahtevnosti

Opomba: M: aritmetična sredina; w²: mera velikosti učinka (od 0,01 do 0,05 – majhen učinek; od 0,06 do 0,14 – zmeren učinek; 0,15 in več – velik učinek); NPZ: dosežki učencev pri nacionalnih preizkusih znanja; intelektualne sposobnosti: rezultat v Ravenovih standardnih progresivnih matricah (SPM); govorna kompetentnost: skupen rezultat pri Preizkusu pisnega sporočanja (TOWL); materina izobrazba: število let dosežene formalne materine izobrazbe. Dosežki učencev pri nacionalnih preizkusih znanja so izraženi v odstotnih točkah (od 0 do 100), učiteljeve ocene in splošni učni uspeh pa z ocenami od 1 do 5. Pri preizkusu govorne kompetentnosti so učenci lahko dosegli največ 172, pri preizkusu intelektualnih sposobnosti pa 60 točk. Glej tudi opombo pod preglednico 1.

Statistični izračuni (ANOVA) kažejo, da so razlike v učni uspešnosti učencev glede na njihovo razvrstitev na posamezne ravni zahtevnosti statistično pomembne, in sicer tako razlike med učenci prve in druge ravni kot med učenci druge in tretje ravni. Nadalje rezultati kažejo, da so med učenci na različnih ravneh

statistično pomembne razlike (tako razlike med učenci prve in druge ravni kot med učenci druge in tretje ravni) v njihovih dosežkih pri preizkusu intelektualnih sposobnosti in govorne kompetentnosti. Rezultati pa kažejo tudi, da so med učenci, ki so razvrščeni na različne ravni zahtevnosti, statistično pomembne razlike glede na izobrazbo njihovih mater. Matere učencev, ki so razvrščeni na najvišjo raven, so v povprečju višje izobražene kot matere učencev, ki so razvrščeni na srednjo raven, te pa višje kot matere učencev, ki so razvrščeni na najnižjo raven. Izračunana mera velikosti učinka je zgolj pri materini izobrazbi zmerne (pri vseh drugih spremenljivkah je velika); to kaže, da se učenci, ki so razvrščeni na različne ravni zahtevnosti, med seboj bolj razlikujejo glede na individualne značilnosti in šolsko uspešnost kot glede na materino izobrazbo.

Zapisali smo že, da raziskovalci ugotavljajo visoke povezanosti med otrokovimi intelektualnimi in govornimi zmožnostmi ter šolsko uspešnostjo in praviloma zmerne povezanosti med šolsko uspešnostjo in izobrazbo staršev, zato smo tudi mi v nadaljevanju izračunali povezanosti med učno uspešnostjo (dosežki pri nacionalnih preizkusih znanja, učiteljeve ocene, splošni učni uspeh), njihovimi psihološkimi značilnostmi (intelektualne sposobnosti, govorna kompetentnost) in izobrazbo njihovih mater.

	Slovenščina		Matematika		Biologija		Tuji jezik	Spl. učni uspeh
	NPZ	učit. ocena	NPZ	učit. ocena	NPZ	učit. ocena	učit. ocena	
Intelektualne sposobnosti	0,47**	0,45**	0,55**	0,51**	0,41**	0,46**	0,47**	0,51**
Govorna kompetentnost	0,68**	0,68**	0,53**	0,58**	0,51**	0,60**	0,59**	0,61**
Materina izobrazba	0,25**	0,32**	0,27**	0,28**	0,30**	0,31**	0,33**	0,30**

Preglednica 4: Povezanost med učno uspešnostjo, psihološkimi značilnostmi učencev in izobrazbo njihovih mater

Opomba: Navedeni so Pearsonovi korelacijski koeficienti. ** označuje statistično pomembnost na 1-odstotnem nivoju tveganja. Glej tudi opombe pod preglednico 3.

Iz rezultatov, prikazanih v preglednici 4, je razvidno, da so vse povezanosti statistično pomembne, in sicer so povezanosti med individualnimi (psihološkimi) značilnostmi učencev ter njihovo učno uspešnostjo zmerne do visoke, povezanosti med materino izobrazbeno ravno in učno uspešnostjo učencev pa nizke do zmerne.

Dobljeni rezultati nam omogočajo kar nekaj razmislekov. Učenci, ki so se skupaj s starši, skladno z določili *Pravilnika o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli* (1999), odločili za posamezno ra-

ven poučevanja, so v odločitev »vgradili« tudi veliko svoje spoznavne zmožnosti (intelektualne sposobnosti in govorno kompetentnost), ki so, kot kažejo izsledki domačih in tujih raziskav (npr. Gutman, Sameroff in Cole 2003; Johnson idr. 2006; Marjanovič Umek, Sočan in Bajc 2006 a), najvišji napovednik učenčevega znanja. V slovenski javnosti pogosto zasledimo ocene, da pomeni nivojski pouk socialno razslojevanje učencev, kar bi lahko pomenilo, da je izobrazba staršev in z njo povezan socialnoekonomski status učencev odločilno merilo za razvrščanje učencev na ravni zahtevnosti. Rezultati kažejo, da gre za bolj zapletene odnose, ki zahtevajo natančnejše interpretacije. Zgolj materina izobrazba (preglednica 3) je imela manjši učinek na razvrstitev učencev na eno od ravni zahtevnosti kot učenčeve intelektualne sposobnosti in govorna kompetentnost; tudi izračunane povezanosti med učenčevo uspešnostjo in materino izobrazbo so nižje kot med učenčevo uspešnostjo in njegovimi spoznavnimi zmožnostmi (preglednica 4). Ob tem ne bi smeli spregledati tudi »dedovanja« izobrazbe (Gaber 2006), saj izobrazba staršev v pomembnem deležu naddoloča otrokove intelektualne in govorne zmožnosti. Konkretno razvrstitve učencev na posamezne ravni zahtevnosti pa kažejo tudi, da so večji deleži mladostnikov mater s primarno izobrazbo razvrščeni na drugo kot prvo raven zahtevnosti (pri vseh treh predmetih), da so deleži mladostnikov, katerih matere imajo sekundarno izobrazbo, sicer najvišji na drugi zahtevnostni ravni, vendar so blizu deležem mladostnikov, ki so razvrščeni na tretjo zahtevnostno raven (preglednica 2). Če bi bila materina izobrazba ključno merilo za razvrščanje na ravni zahtevnosti, bi bil učenci praviloma pri vseh treh predmetih razvrščeni na isto raven, tega pa naši rezultati ne potrjujejo.

Če primerjamo rezultate, ki govorijo o povezanostih učenčevih spoznavnih zmožnosti in izobrazbe njihovih mater s šolsko uspešnostjo kot tiste, ki kažejo na šolsko uspešnost učencev na posameznih ravneh zahtevnosti in njihovo razvrstitev na ravni, bi verjetno lahko ocenili, da je nivojski pouk systemska rešitev, ki objektivno različnim učencem omogoča pridobitev različnega znanja. Z rezultati naše raziskave ne moremo neposredno odgovoriti na vprašanje, ali nivojski pouk tudi omogoča učencem, ki imajo starše z nižjo izobrazbo, da postanejo uspešnejši (še vedno ne tako kot tisti, ki so bili v izhodišču boljši), kot če bi bili vsi, kot lahko razberemo iz rezultatov, precej različni učenci, deležni enakega pouka.

Posredni odgovor na vprašanje o učinku nivojskega pouka na učenčevo znanje nam ponujajo tudi izsledki nekaterih drugih raziskav. Ko so Martin, Mullis, Gregory, Hoyle in Shen (2000) v sekundarni analizi podatkov mednarodnih primerjalnih raziskav znanja TIMSS (1995) ugotavljali tudi, koliko se šole razlikujejo glede na družinsko ozadje učencev (za razliko od analiz, pri katerih je bila odvisna spremenljivka učenčeva uspešnost, je bila v tej analizi odvisna spremenljivka družinsko ozadje učencev), so ugotovili, da so se v nekaterih državah, kot so npr. Madžarska, Južna Koreja, Portugalska, Španija in tudi Slovenija, šole med seboj bolj razlikovale po družinskem okolju učencev kot po učnih dosežkih učencev. Avtorji menijo, da bi to lahko pomenilo, da šola blaži oz. znižuje učinek družinskega okolja na učenčevo znanje, in sicer kot kažejo njihovi rezultati, uspešneje v državah, v katerih ne poteka zgodnja zunanja diferenciacija, pri kateri so učenci že v 5. ali 6. razredu obveznega izobraževanja ločeni v različne

programe. Tudi v slovenski raziskavi, v katero so bili vključeni učenci 9. razreda, ki so bili deležni nivojskega pouka v 8. in 9. razredu, so avtorji ugotovili, da se šole (v vzorec je bilo vključenih 12 šol) med seboj bolj razlikujejo v učenčevih (intelektualne sposobnosti) in družinskih spremenljivkah (izobrazba staršev, starševski vpliv na šolsko delo) kot učni uspešnosti (Marjanovič Umek idr. 2006 b). Avtorji, tudi ob upoštevanju rezultatov, ki kažejo, da so ugotovljene razlike v učni uspešnosti učencev med šolami ob kontroli ocenjevanih učenčevih spremenljivk povečajo, menijo, da bi lahko morda prav organizacija pouka na šolah, ki upošteva različnosti med mladostniki, deloma zmanjšala učinek učenčevih in družinskih spremenljivk.

Potem ko poznamo empirične rezultate večletnega spremljanja uvajanja devetletke (tudi nivojskega pouka), ki ga je izvajal Zavod RS za šolstvo, rezultate evalvacijske študije o nivojskem pouku (Žagar, Pečjak in Peklaj 2003), rezultate prej navedene raziskave in hkrati ni na voljo raziskav, ki bi z rezultati negativno ocenile nivojski pouk, preseneča, da se je leta 1996 uzakonjena oblika organizacije nivojskega pouka v 8. in 9. razredu devetletke, za katero je bil v drugi polovici devetdesetih let prejšnjega stoletja dosežen visok strokovni konsenz in ki pomeni smiselno nadaljevanje notranje in fleksibilne diferenciacije v nižjih razredih, ukinja z novo zakonsko rešitvijo, v kateri je nivojski pouk le ena od možnosti organizacije pouka. In to prej, kot bi se lahko empirično preveril resnični učinek nivojskega pouka na znanje učencev.

Diferenciacija glede na spol

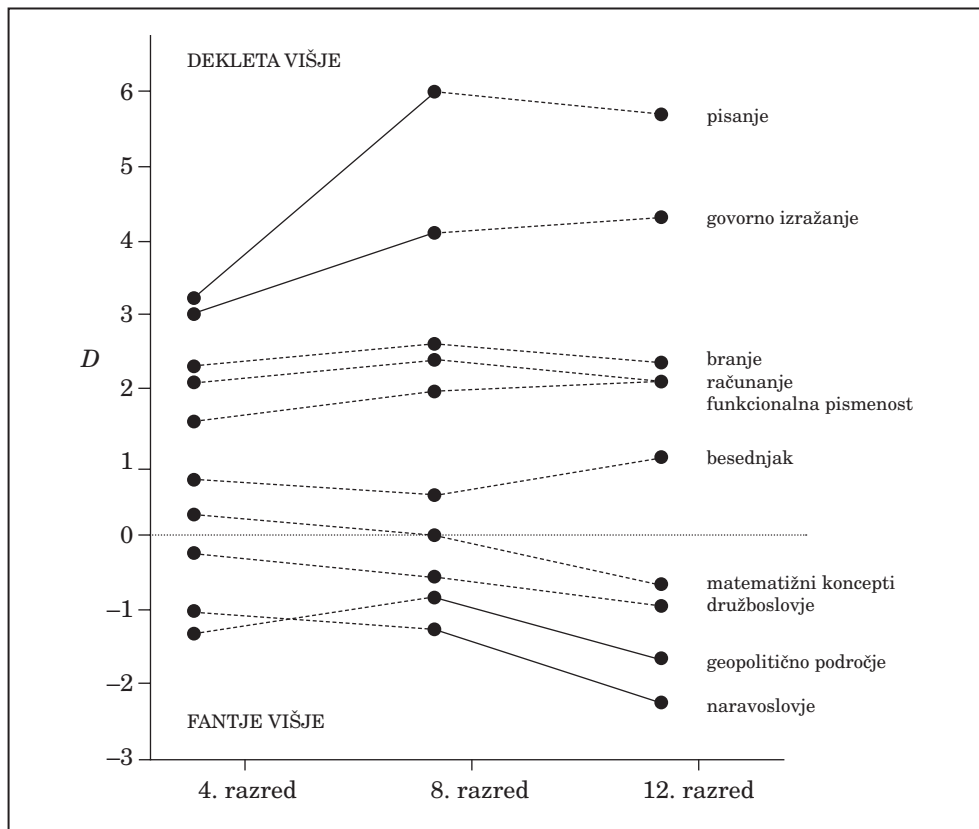
Razlike v razvoju med dekleti in fanti so, kot ugotavljajo raziskovalci v novjših raziskavah (npr. Crawford 2001; LeFrance 2001), manjše in precej bolj heterogene glede na starost otrok/mladostnikov in področja razvoja, kot je moč razbrati iz starejših raziskav (npr. Maccoby in Jacklin 1974). Ocene, ki kažejo, da so dekleta kar na splošno bolj govorno, fantje pa bolj matematično kompetentni, pogosto temeljijo na metaraziskavah, ki so v analize vključile različne in velikokrat neprimerljive načine ocenjevanja posameznih zmožnosti in ugotavljale le statistično pomembnost razlik (Willingham in Cole 1997), ali pa so rezultati ozko interpretirani zgolj z vidika biologičnih teorij in premalo z družbenega vidika (npr. Crawford in Unger 2000; LaFrance 2001).

Od sedemdesetih, osemdesetih let prejšnjega stoletja raziskovalci pogosto proučujejo tudi razlike in podobnosti med dekleti in fanti v povezavi z izobraževanjem oz. pravičnostjo v šoli (Kodelja 2006). Ker nas bo v tem prispevku v nadaljevanju zanimalo predvsem ocenjevanje učencev in učenk v šoli in ker je znanje otrok/mladostnikov pomembno povezano z njihovo govorno kompetentnostjo in intelektualnimi sposobnosti, ne moremo mimo nekaterih spoznanj s tega področja. Raziskovalci (npr. Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal in Pethnick 1994; Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja in Bajc 2007; Raynell, 1977) dokaj enotno ugotavljajo, da so v zgodnjih razvojnih obdobjih (obdobjih dojenčka in malčka) deklice na nekaterih govornih področjih bolj kompetentne kot dečki (deklice hitreje kot

dečki govorijo prve besede, imajo večji besednjak, oblikujejo daljše izjave); bolj heterogeni pa so rezultati raziskav o govorni kompetentnosti deklic in dečkov v obdobju zgodnjega otroštva (starost otrok od 3 do 6 let), ki kažejo, da so razlike nepomembne ali pa pomembne le na nekaterih ožjih govornih področjih, npr. v obsegu besednjaka. Dekleta začnejo prej kot fantje brati in dosegajo v srednjem in poznem otroštvu ter obdobju mladostništva višje rezultate pri preizkusih besednjaka in besedne fluentnosti ter pri preizkusih pisnega izražanja (npr. Hedges in Nowell 1995; Hogrebe, Nest in Newman 1985; Marjanovič Umek idr. 2007). Nadalje raziskovalci ugotavljajo, da med dekleti in fanti ni razlik v razvoju matematičnih pojmov in miselnih operacij v zgodnjem otroštvu ter da fantje v srednjem otroštvu in mladostništvu dosegajo višje rezultate pri preizkusih prostorskega zaznavanja in posledično bolje rešujejo tridimenzionalne naloge pri matematiki (zlasti geometriji) kot dekleta (Hayde, Fennema in Lamon 1990; Walkerdine 1989). Rezultati torej ne omogočajo splošitve, češ da dekleta v vseh razvojnih obdobjih dosegajo primerjalno s fanti pomembno višje rezultate pri govornih preizkusih, fantje pa primerjalno z dekleti višje rezultate na področjih prostorskih in matematičnih sposobnosti.

Ameriška raziskovalca Willingham in N. S. Cole (1997) sta izpeljala obsežni raziskavi, v katerih sta primerjala različno stara dekleta in fante glede na njihove dosežke pri standardnih preizkusih znanja in spretnosti. V prvi raziskavi sta glede na spol primerjala uspešnost sedemnajstletnih mladostnikov, ki so bili vključeni v 12. razred izobraževanja (gre za nacionalno reprezentativen vzorec). Za ocenjevanje učne uspešnosti sta uporabila 74 standardnih preizkusov znanja, ki sta jih vsebinsko uvrstila v 15 skupin (npr. matematični pojmi, računanje, naravoslovje, družboslovje, besednjak, branje, pisanje, mehanika/elektronika). Razlike med spoloma sta izračunala s pomočjo standardizirane razlike med aritmetičnima sredinama deklet in fantov (D). Ugotovila sta, da pri navedeni starosti ni razlik v znanju (kot so ga ocenili s standardnimi preizkusi znanja) med dekleti in fanti (povprečni D pri vseh preizkusih znanja je znašal 0,02). Podrobnejša analiza dosežkov deklet in fantov v posameznih skupinah preizkusov znanja (gre za zgoraj omenjenih 15 skupin) pa pokaže, da je večina dosežkov v 15 skupinah preizkusov znanja v intervalu $D =$ od $-0,20$ do $+0,20$, to pomeni, da ne gre za učinek spola. Rezultati zgolj v posameznih skupinah preizkusov (govorno izražanje, zaznavna hitrost, geopolitično področje) kažejo na majhen učinek spola in zgolj na dveh področjih gre za srednji oz. velik učinek spola na dosežke mladostnikov (pri pisanju so dekleta boljše od fantov; pri mehaniki/elektroniki so fantje boljši od deklet).

V drugi raziskavi pa sta Willingham in N. S. Cole (1997) proučevala razlike v znanju deklet in fantov, starih 9, 13 in 17 let, ki so bili vključeni v 4., 8. in 12. razred izobraževanja. V raziskavi, v kateri sta uporabila prečni pristop, so znanje učencev in učenk ocenjevali podobno kot v prej opisani raziskavi s sedemnajstletniki, in sicer s standardnimi preizkusi znanja (uporabili so le tiste, ki so jih lahko reševali učenci in učenke v vseh treh razredih; združili so jih v 10 vsebinskih skupin – glej tudi sliko 1).



Slika 1: Trendi razlik med spoloma od 4. do 12. razreda

Opomba: D predstavlja standardizirano razliko med aritmetičnima sredinama (do 0,20 – ni učinka; od 0,20 do 0,49 – majhen učinek; od 0,50 do 0,79 – zmeren učinek; 0,80 in več – visok učinek), pri čemer pozitivni D pomeni, da dosegajo višji rezultat dekleta, negativni pa, da dosegajo višji rezultat fantje. Družboslovje vključuje preizkuse npr. iz sociologije, psihologije; naravoslovje preizkuse npr. iz fizike, biologije, geopolitično področje pa preizkuse iz zgodovine, geografije in državljanske vzgoje. Neprekinjene črte označujejo statistične pomembne spremembe v velikosti razlik med spoloma, črtkane črte pa kažejo, da so razlike med spoloma prek posameznih razredov stabilne (spremembe niso statistično pomembne).

Rezultati, ki so prikazani tudi na sliki 1, kažejo, da so razlike v znanju med dekleti in fanti s starostjo oz. leti šolanja večajo v prid deklet, in sicer na dveh področjih jezika: govornem izražanju in pisanju, pri fantih pa se razlike v znanju z leti šolanja povečajo na treh predmetnih področjih, in sicer na področju matematičnih pojmov, geopolitičnem področju in pri naravoslovju. Dekleta so na navedenih področjih pridobile prednost pred fanti v obdobju od 4. do 8. razreda, pozneje je ostala njihova prednost relativno stabilna; fantje pa so prednost pred dekleti povečali pozneje, in sicer v obdobju od 8. do 12. razreda. Na vseh drugih predmetnih področjih razlike v znanju med dekleti in fanti v starostnem obdobju od 9 do 17 let niso bile pomembne.

V nadaljevanju prikazujemo rezultate slovenske raziskave, v katero smo vključili 379 otrok 3. razreda devetletne šole, ki smo jih spremljali še v 4. razred (182 deklic 179 dečkov) in 424 mladostnikov (224 deklet in 200 fantov) 9. razreda, ki prihajajo iz 12 naključno izbranih šol iz različnih geografskih okolij. V raziskavi so nas zanimale morebitne razlike v šolski uspešnosti med različno starimi dekleti in fanti. Pri nadaljnji obravnavi smo učence in učenke 3. in 4. razreda, stare torej približno 9 in 10 let, obravnavali kot mlajše učence oz. učenke, učenke in učence 9. razreda, stare približno 15 let, pa smo obravnavali kot starejše učence oz. učenke. Kot mero učne uspešnosti smo v raziskavi uporabili: dosežke pri nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine in matematike ob koncu 3. razreda, učiteljeve ocene iz predmetov in splošni učni uspeh ob koncu 4. razreda; učiteljeve ocene iz predmetov in splošni učni uspeh ob koncu 9. razreda in dosežke učencev in učenk pri nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine, matematike in biologije ob koncu 9. razreda. Podatki so bili zbrani v šolskih letih 2004/05 in 2005/06. Učenke in učence obeh starostnih skupin smo ocenili tudi s psihološkimi preizkusi, in sicer njihovo govorno kompetentnost s *Preizkusom pisnega sporočanja* (priredba *Test of Written Language – Third Edition, TOWL – 3*; Hammill in Larsen, 1996) (zanesljivost slovenske priredbe preizkusa je 0,94); intelektualne sposobnosti z *Ravenovimi standardnimi progresivnimi matricami* (*The Raven's Standard Progressive Matrices Test – SPM*; Raven, Raven in Court 1999) (gre za mero splošnega (g) faktorja, ki se nanaša na posameznikovo zmožnost, da ustvari nove, večinoma neverbalne konstrukte; otrokove/mladostnikove osebnostne značilnosti pa so s starostno in kulturno decentriranim *Vprašalnikom individualnih razlik med otroki, VIRO* (*Inventory of Child Individual Differences – ICD*; Halverson idr. 2003), ki je prirejen v slovenskem prostoru in ima ustrezne merske značilnosti, ocenili njihovi starši.

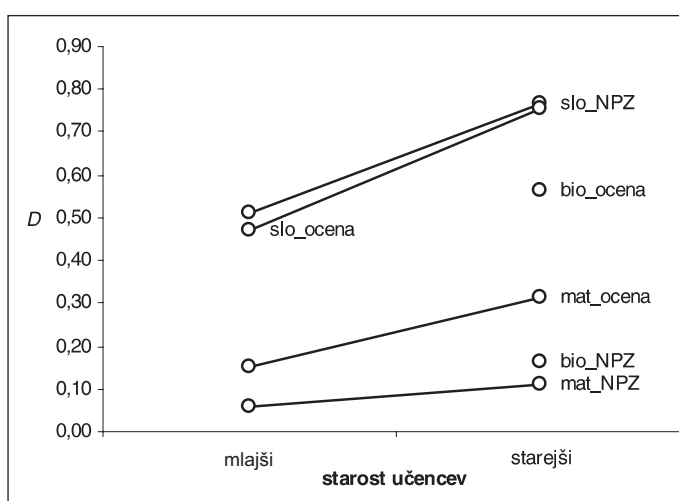
Razlike med dekleti in fanti smo izračunali z uporabo t-testa in kot standardizirano razliko med aritmetičnima sredinama deklet in fantov, ter ocenili pomembnost razlik in velikost učinka. Rezultati so prikazani v preglednici 5 in na slikah 2, 3 in 4.

	Mlajši			Starejši		
	<i>p</i>	<i>D</i>	velikost učinka	<i>p</i>	<i>D</i>	velikost učinka
<i>Nacionalni preizkusi znanja</i>						
SLO	Da	0,51	zmeren	Da	0,77	zmeren/velik
MAT	Ne	0,06	ni učinka	Ne	0,11	ni učinka
BIO	/	/	/	Ne	0,16	ni učinka
<i>Učiteljeve ocene</i>						
SLO	Da	0,47	majhen/zmeren	Da	0,75	zmeren/velik
MAT	Ne	0,15	ni učinka	Da	0,31	majhen
TJ	Da	0,24	majhen	Da	0,47	majhen
LV	Da	0,52	zmeren	Da	0,68	zmeren
GV	Da	0,32	majhen	Da	0,62	zmeren
DR	Da	0,32	majhen	/	/	/
NT	Ne	0,14	ni učinka	/	/	/
GEO	/	/	/	Da	0,54	zmeren
ZGO	/	/	/	Da	0,35	majhen
FIZ	/	/	/	Da	0,31	majhen
KEM	/	/	/	Da	0,45	majhen/zmeren
BIO	/	/	/	Da	0,56	zmeren
ŠV	Da	0,21	majhen	Ne	0,18	ni učinka/ majhen
splošni učni uspeh	Da	0,30	majhen	Da	0,52	zmeren
<i>Psihološke spremenljivke učenca</i>						
govorna kompetentnost	Da	0,52	zmeren	Da	0,97	visok
intelektualne sposobnosti	Ne	0,10	ni učinka	Ne	0,12	ni učinka
vestnost	Da	0,26	majhen	Da	0,35	majhen
ekstravertnost	Ne	0,07	ni učinka	Ne	0,05	ni učinka
nesprejemljivost	Da-F	-0,28	majhen	Ne	-0,06	ni učinka
odprtost/intelekt	Ne	-0,05	ni učinka	Ne	0,14	ni učinka
nevroticizem	Ne	-0,18	ni učinka/ majhen	Ne	-0,10	ni učinka

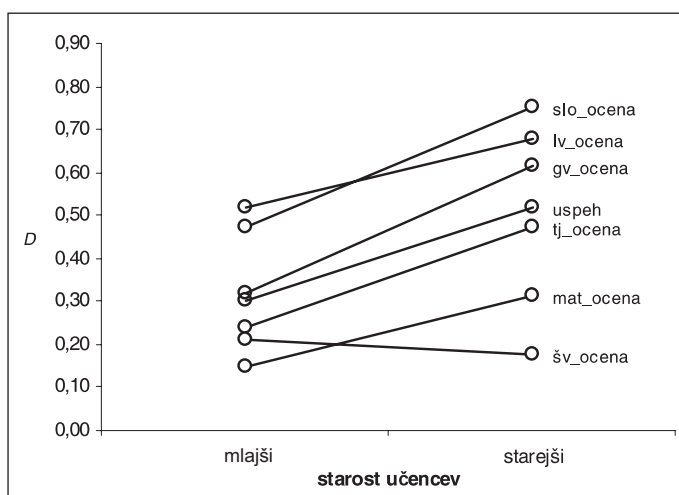
Preglednica 5: Razlike med spoloma

Opomba: *p*: Statistična pomembnost; *D*: standardizirana razlika med aritmetičnima sredinama (mera velikosti učinka: do 0,20 – ni učinka; od 0,20 do 0,49 – majhen učinek; od 0,50 do 0,79 – zmeren učinek;

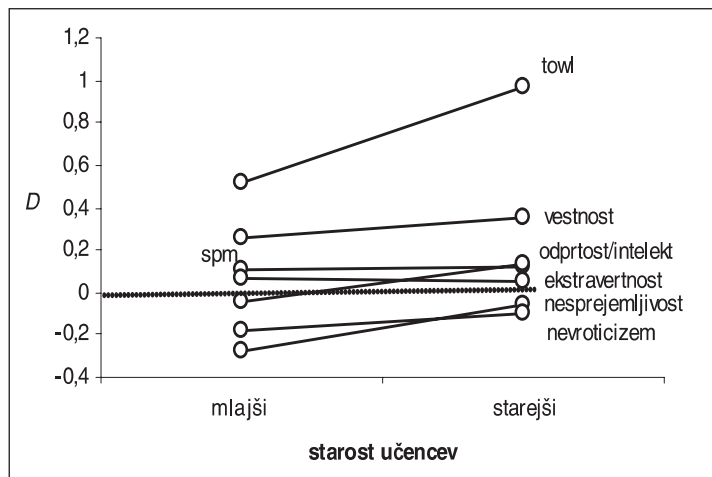
0,80 in več – visok učinek; pozitivni D pomeni, da dosegajo višji rezultat dekleta, negativni pa, da dosegajo višji rezultat fantje); DA: razlika med spoloma je statistično pomembna (dekleta dosegajo statistično pomembno višje rezultate kot fantje); DA-F: razlika med spoloma je statistično pomembna (fantje dosegajo statistično pomembno višje rezultate kot dekleta); NE: razlika med spoloma ni statistično pomembna; intelektualne sposobnosti: rezultat v *Ravenovih standardnih progresivnih matricah* (SPM); govorna kompetentnost: skupen rezultat v *Preizkusu pisnega sporočanja* (TOWL); vestnost: rezultat v *Vprašalniku individualnih razlik med otroki* – dimenzija osebnosti vestnost; ekstravertnost: rezultat v *Vprašalniku individualnih razlik med otroki* – dimenzija osebnosti ekstravertnost; nesprejemljivost: rezultat v *Vprašalniku individualnih razlik med otroki* – dimenzija osebnosti nesprejemljivost; odprtost/intelekt: rezultat v *Vprašalniku individualnih razlik med otroki* – dimenzija osebnosti odprtost/intelekt; nevroticizem: rezultat v *Vprašalniku individualnih razlik med otroki* – dimenzija osebnosti nevroticizem.



Slika 2: Velikost razlik med spoloma pri dosežkih pri nacionalnih preizkusih znanja in učiteljevih ocenah



Slika 3: Velikost razlik med spoloma pri učiteljevih ocenah in splošnem učnem uspehu



Slika 4: Velikost razlik med spoloma v dosežkih pri psiholoških preizkusih.

Dobljeni rezultati kažejo, da so bile razlike med mlajšimi dekletimi in fanti, ko so njihovo znanje ocenjevali učitelji, statistično pomembne pri vseh predmetih razen pri matematiki ter naravoslovju in tehniki. Podobno kaže tudi izračuni, prikazani v vrednostih D: velikost učinka spola je majhna ali zmerna, razen pri že dveh navedenih predmetih (matematiki ter naravoslovju in tehniki), pri katerih ni učinka spola. Dekleta so pri vseh predmetih, ne glede na pomembnost oz. velikost učinka, dosegale višje ocene kot fantje, ko so znanje ocenjevali učitelji. Pri dveh predmetih, to je pri slovenščini in matematiki, je bilo znanje učencev ob koncu tretjega razreda ocenjevano tudi s pomočjo nacionalnih preizkusov znanja. Dosežki pri nacionalnih preizkusih znanja so pri teh dveh predmetih primerljivi z učiteljevo oceno. To pomeni, da so dekleta pri NPZ slovenščina dosegla pomembno višje rezultate kot fantje in je učinek spola zmeren; pri matematiki pa dekleta niso dosegla pomembno višjega rezultata in učinka spola ni zaznati. Rezultati, ki kažejo na primerjavo učiteljevega in zunanjšega ocenjevanja znanja z vidika spola, pa so drugačni pri učencih in učenkah 9. razreda. Najprej lahko ugotovimo, da so razlike med dekletimi in fanti pomembne oz. da je učinek majhen, zmeren ali celo velik pri vseh predmetih, razen pri športni vzgoji, ko gre za učiteljeve ocene znanja. Tudi v 9. razredu so dekleta dosegla pri vseh predmetih višje ocene kot fantje. Učinek spola je največji pri slovenščini, pri mlajših otrocih pa je bil največji pri likovni vzgoji. V 9. razredu pa razlike med dekletimi in fanti – gledano primerjalno učiteljeva ocena/dosežki pri NPZ (velja seveda samo za predmete, pri katerih so učenci in učenke pridobili obe oceni) – niso več enake, tako kot smo videli pri mlajših učencih. Zmeren oz. velik učinek spola se, gledano primerjalno z učiteljevo oceno, »ohrani« le pri NPZ iz slovenščine, to pomeni, da dekleta tako pri učiteljevi oceni kot pri dosežkih pri NPZ dosegajo pomembno višje rezultate; drugače pa je pri matematiki in biologiji, ko so pri učiteljevi oceni pomembno višji rezultati pri dekletih in je učinek spola majhen, pri dosežkih pri zunanjih preizkusih znanja pa ni pomembnih razlik med dekletimi in fanti oz. ni učinka spola.

Zanimive so tudi primerjave med mlajšimi in starejšimi učenci oz. učenkami, ki kažejo da, ko gre za učiteljevo oceno, dekleta pri vseh predmetih, z izjemo športne vzgoje, v letih šolanja povečujejo prednost pred fanti (slika 3); enak trend je tudi pri dosežkih pri nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine in matematike, pri čemer je povečana prednost deklet pri slovenščini primerljiva pri učiteljevi oceni in dosežkih pri NPZ, pri matematiki pa je z leti pridobljena prednost deklic višja pri učiteljevi oceni kot pri NPZ. Naše rezultate je žal mogoče primerjati z rezultati drugih raziskav le v tistem delu, v katerem govorimo o dosežkih pri nacionalnih preizkusih znanja, kar velja v našem primeru zgolj za tri predmete (slovenščina, matematika in v 9. razredu biologija). Tako npr. Willingham in N. S. Cole (1997) ugotavljata, da so v obdobju od 4. do 8. razreda dekleta pomembno povečala svojo prednost pred fanti pri nekaterih preizkusih znanja s področja jezika (pisanje; govorno izražanje), kar bi lahko delno primerljivo z našim NPZ iz slovenščine, da pa so fantje v tem obdobju, še zlasti pa v obdobju od 8. do 12. razreda pridobili pri nekaterih drugih predmetnih področjih, npr. pri preizkusih matematičnih pojmov, naravoslovja, geopolitičnih predmetov. Dekleta, vključena v naš vzorec, so nekaj malega pridobila tudi pri dosežkih pri NPZ matematika, ki pa pri nas zajema tako področja, na katerih so v severnoameriški študiji pridobivali fantje, kot tista, na katerih so v isti študiji pridobivala dekleta (slednja manj prepoznavno kot fantje in tudi ne vsa leta šolanja). To, kar bi na podlagi izdklekov obeh raziskav verjetno lahko sklenili, je, da šola tako pri nas kot v Združenih državah Amerike dekletom omogoča, da visoko prednost, ki jo imajo pred fanti pri znanju iz slovenščine oz. na področjih jezika, povečujejo, pri matematiki, kjer imajo majhno oz. nepomembno prednost, pa jo ohranjajo oz., kot kažejo ameriški rezultati, na nekaterih specifičnih področjih izgubljajo. Prej navedeno pa velja le, če se učenčevo znanje ocenjuje z zunanjimi preizkusi znanja – zapisali smo že, da so razlike med fanti in dekleti precej večje, ko so znanje učencev in učenk pri nas ocenjevali učitelji. V naši raziskavi lahko dobljene razlike v učni uspešnosti med dekleti in fanti interpretiramo tudi v povezavi z dosežki mlajših in starejših učencev in učenk pri preizkusih govorne kompetentnosti, intelektualnih sposobnosti in osebnostnih značilnosti. Razlike so, tako med mlajšimi kot starejšimi učenci in učenkami, največje v govorni kompetentnosti, ker dosežajo dekleta pomembno višje rezultate kot fantje oz. je učinek spola pri mlajših zmeren, pri starejših pa visok. Dekleta in fantje se ne razlikujejo pomembno glede na dosežke pri preizkusu intelektualnih sposobnosti; prav tako je majhen oz. nepomemben učinek spola pri ocenjevanju osebnostnih značilnosti, in sicer gre za majhen učinek spola na osebnostni dimenziji vestnosti pri obeh starostnih skupinah otrok/mladostnikov, na dimenziji nesprejemljivosti pa le pri mlajših učencih (fantje so ocenjeni kot bolj nesprejemljivi), pri starejših pa učinka spola ni. Dekleta svojo prednost v govorni kompetentnosti pred fanti še povečajo v obdobju od 3. do 9. razreda; nepomembne razlike med dekleti in fanti v intelektualnih sposobnostih pa ostajajo stabilne. Ker so pri starejših učencih in učenkah govorne kompetentnosti najvišji napovednik otrokove učne uspešnosti pri učiteljevih ocenah in splošnem učnem uspehu, dekleta pa dosežajo pomembno višjo govorno kompetentnost kot fantje, lahko ocenimo, da imajo dekleta v šoli, ki, kot kaže, daje velik poudarek verbalizaciji,

prednost pred fanti. Z vidika pravičnosti je zato pomembno vprašanje, ali so torej dekleta in fantje v šoli za enako zanje ocenjeni enako oz. ali višje ocene deklet resnično kažejo tudi višje znanje. Rezultati naše raziskave kažejo, da je bil učinek spola pri dveh (matematiki in biologiji) predmetih od treh v 9. razredu različen, če primerjamo učiteljevo in zunanjo oceno znanja. Pri matematiki in biologiji so bila dekleta z učiteljevo oceno ocenjena pomembno višje kot fantje (torej bi morala imeti pomembno višje znanje), pri nacionalnih preizkusih znanja pa niso izkazala pomembno višjega znanja kot fantje, kar bi pomenilo, da imajo podobno znanje. Če primerjamo (gre seveda za posredno primerjavo): standarizirane razlike med aritmetičnimi sredinami (vrednosti D) za učiteljeve ocene pri vseh predmetih v naši raziskavi z vrednostmi D, ki sta jih za serijo zunanjih preizkusov znanja izračunala Willingham in N. S. Cole (1997), lahko ugotovimo, da so razlike med dekleti in fanti večje pri učiteljevem kot pri zunanjem ocenjevanju znanja in da so dekleta ocenjena višje kot fantje.

Tako rezultati naše raziskave kot rezultati nekaterih tujih, primerljivih raziskav nas pri razmisleku o diferenciaciji glede na spol in ocenjevanju znanja vodijo k oceni, da je zunanje ocenjevanje znanja lahko pomemben »korektiv« učiteljevega ocenjevanja znanja tudi z vidika pravičnosti glede na spol. Če dodamo k temu še, morda zopet na prvi pogled nepomembno spremembo o zunanjem ocenjevanju znanja, češ da se rezultati pri nacionalnih preizkusih znanja v 9. razredu, ki so obvezni za vse učence, smejo uporabljati zgolj kot povratna informacija učiteljem, staršem in učencem, in ne kot eno od meril za vpis v srednje šole z omejitvijo, potem nepravilnost ocenjevanja znanja glede na spol prenesemo še korak naprej. Četudi gre za enako ali podobno znanje pri dekletih in fantih, imajo dekleta ob upoštevanju zgolj učiteljevih ocen prednost pred fanti pri vpisu na šole z omejitvijo vpisa.

Spremembe o ocenjevanju učenčevega znanja, ki ukinjajo oz. spreminjajo vlogo zunanjega ocenjevanja znanja, smo to pot osvetlili zgolj z enega vidika, to je pravičnosti glede na spol. Ostaja pa še več odprtih vprašanj, kot so: kako zagotavljati predpisane standarde znanja, potem ko so vsi učni načrti pripravljene procesnocijno; kakšna je resnična razlika med preizkusi znanja za nacionalno preverjanje in nacionalno ocenjevanje znanja; ali je moč pripraviti, in če ne, zakaj ne, kakovostne preizkuse znanja, ki bi vključevali različne taksonomske ravni znanja; ali in če, zakaj je zunanje ocenjevanje znanja ob koncu prvega triletja in pozneje bolj stresno kot učiteljevo ocenjevanje znanja? Pravzaprav ne moremo mimo ugotovitve, da strokovnih odgovorov na ta in podobna vprašanja nimamo, vendar so bile nove rešitve kljub temu vpeljane.

In vprašanje za konec: Koliko takih in podobnih posegov, čeprav morda zgolj na prvi pogled majhnih, šolski sistem še prenese, ne da bi obstajala resna nevarnost, da se postopoma pogrezne sam vase?

Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Berger, K. S. (1986). *The developing person through childhood and adolescence*. New York: Worth Publishers, Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. V: Vasta, R., *Annals of child development*, str. 187–251. Greenwich: JAI Press.
- Bukatko, D. in Daehler, M. W. (2001). *Child development*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. in Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40 (5), str. 415–436.
- Crawford, M. (2001). Gender and language. V: Unger, R. K. (ur.), *Psychology of women and gender*, str. 228–244. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Crawford, M. in Unger, R. K. (2000). *Women and gender: A feminist psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. in Pethick, S. J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, serial. no. 242.
- Gaber, S. (2006). Edukacija, socialna promocija in »dedovanje« izobrazbe. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, str. 42–53.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J. in Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39 (4), str. 777–790.
- Hallahan, D. P. in Kauffman, J. M. (1994). *Exceptional children*. Boston, London, Toronto: Allyn in Bacon.
- Halverson, C. F., Jr., Havill, V. L., Deal, J., Baker, S. R., Victor, B. J., Pavlopoulos, V., Be-sevegis, E. in Wen, L. (2003). Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions: The Inventory of child individual differences. *Journal of Personality*, 71, str. 995–1026.
- Hammill, D. D. in Larsen, S. C. (1996). *Test of Written Language – Third Edition. Examiner's Manual*. Austin, TX: PRO-ED.
- Hayde, J. S., Fennema, E. in Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107, str. 139–155.
- Hedges, L. V. in Nowell, A. (1995). Sex differences in mental abilities scores: Variability and number of high-scoring individuals. *Science*, 269, str. 41–45.
- Hogrebe, M. C., Nest, S. L. in Newman, I. (1985). Are there gender differences in reading achievement? An investigation using the high school and beyond data. *Journal of Education Psychology*, 77, str. 716–724.
- Izhodišča kurikularne preнове (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, Urad RS za šolstvo.
- Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli (2000). Ljubljana: Strokovno posvetovalna skupina za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v programu devetletne osnovne šole. Urad RS za šolstvo.

- Johnson, W., McGue, M. in Iacono, W. G. (2006). Genetic and environmental influences on academic achievement trajectories during adolescence. *Developmental Psychology*, 42 (3), str. 514–532.
- Kodelja, Z. (2006). O pravičnosti v izobraževanju. Ljubljana: Krt.
- LaFrance, M. (2001). Gender and social interaction. V: Unger, R. K. (ur.), *Psychology of women and gender*, str. 245–255. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Maccoby, E. E. in Jacklin, N. C. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. in Bajc, K. (v tisku). Govor deklic in dečkov.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2006 a). Psihološki in družinski dejavniki šolske ocene. *Sodobna pedagogika*, 2, str. 108–130.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2006 b). Šolska ocena: značilnosti mladostnika in dejavniki družinskega okolja. *Psihološka obzorja*, 4, str. 25–52.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.) (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gregory, K. D., Hoyle, C. in Shen, C. (2000). *Effective schools in science and mathematics. IEA's third international mathematics and science study*. Boston: The International Study Center, Boston College.
- OECD (1998). *Education at a glance: OECD indicators 1998*. Paris: OECD.
- Olson, D. R. in Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling* (str. VII–IX). Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Plomin, R. (1994). *Genetics and experience. The interplay between nature and nurture*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Pravilnik o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli (1999). Uradni list RS, št. 27/99; 38/99.
- Raven, J., Raven, J. C. in Court, J. H. (1999). *Priročnik za Ravenove progresivne matrice in besedne lestvice – 3. zvezek*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Raynell, J. K. (1977). *RDLs First Edition manual*. Oxford: NFER-Nelson Publishing Company, Ltd.
- Zakon o osnovni šoli (1996). V: *Šolska zakonodaja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Žagar, D., Pečjak, S. in Peklaj, C. (2003). *Organizacija nivojskega pouka, stališča učencev, učiteljev in staršev do te oblike diferenciacije ter njeni učinki na učence: evalvacijska študija. Zaključno poročilo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Walkerdine, V. (1989). *Counting girls out*. London: Virago Press.
- Willingham, W. W. in Cole, N. S. (1997). *Gender and fair assessment*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

MARJANOVIČ UMEK Ljubica, Ph.D.

DIFFERENTIATION IN SCHOOL: THE SAME OR DIFFERENT FOR DIFFERENT CHILDREN

Abstract: Taking account of certain theoretical findings and results of foreign and domestic empirical researches, the article analyses individual changes introduced into the nine-year primary school in the last two years. We want to know what these changes mean in terms of the coherence of systemic and substantive solutions, as established in the concept laid down in the *White Paper on Education* (1995) and implemented in the *Primary School Act* of 1996, and to what extent they are scientifically justified. We chose two types of changes especially referring to differentiation at school, namely changes in ability grouping and changes in the external assessment of knowledge – with the latter we were primarily interested in differentiation with regard to gender. Within the first research involving over 400 adolescents from the 9th grade of primary school, we found that two important criteria in the classification of pupils into individual levels of education were the adolescents' speech competence and their intellectual abilities, which are also otherwise the best predictors of the knowledge of a student. The mother's level of education had a smaller effect on the classification of pupils than the abovementioned psychological characteristics of the adolescents. The findings of the second research, involving pupils of 3rd and 4th grades, along with pupils of the 9th grade of the nine-year primary school, show that younger and older girls achieve significantly higher grades than boys in almost all subjects at school when their knowledge is assessed by teachers; however, in external knowledge assessments the differences between girls and boys with older pupils are only significant in the Slovenian language. Since the achievements in the national examination of knowledge are not one of the criteria for enrolment in secondary schools with limited enrolment, this creates additional injustice in the assessing of knowledge with regard to gender.

Key words: ability grouping, speech competence of children/adolescents, intellectual abilities of children/adolescents, mother's education, teacher's assessment of knowledge, external assessment of knowledge, differentiation by gender.