

▶ **O DRUGAČNI PARADIGMI OCENJEVANJA ZNANJA** / mag. Jožica Frigelj / OŠ Ketteja in Murna Ljubljana

▶ 30 let že opravljam enega najlepših, a tudi najtežjih poklicev – sem učiteljica v osnovni šoli. Sem pa tudi glasen kritik vseh bedastih predpisov, papirjev, ki se ne le podvajajo ampak celo četverijo, vseh formalizmov, ki omejujejo učitelja v njegovi ustvarjalnosti, kritik odsotnosti vzgojnih prijemov in negiranja moralnih vrednot.

Uvod

Ogromno se je v teh letih nabralo, vsaka aktualna oblast mora na vsaj nekaj področjih pustiti svoj pečat – velikokrat brez premisleka in brez preverjanja ali »novost« sovpada z drugimi predpisi in ali je v praksi sploh izvedljiva. In tako pridemo do zimskih počitnic v dveh delih, pa v enem delu, pa spet v dveh delih... Poskusi na živih ljudeh bi morali biti prepovedani! A zimske počitnice so še najmanj. Večina bolj pomembnih sprememb je javnosti skrita ali zgolj površno predstavljena, čeprav je pri nas že kar ustaljena praksa, da se o šoli odloča na tržnici in pri mesarju, saj je splošno znano, da se na šolo spozna vsak, ki jo je kdajkoli obiskoval. Šalo na stran – spremembe so nujne in dobrodošle, a kljub temu je strašljivo, da se večina uvaja brez tehtnega premisleka. Eden večjih »non-sensov« je Pravidnik o preverjanju in ocenjevanju znanja, saj je njegov namen čisti formalizem, problemov ocenjevanja znanja pa ne rešuje. Zakaj pravim problemov ocenjevanja?

Vrsto let sem poučevala v 1. razredu in vse je bilo super, dokler ni bilo potrebno začeti z ocenjevanjem. Danes poučujem angleščino v 4. razredu, kjer se učenci s tujim jezikom in številčno oceno srečajo prvič. A vse teče gladko, dokler ni potrebno začeti z ocenjevanjem. Dejstvo je, da se učenci učijo, če je pouk zanimiv, če so smiselno vpleteni v naloge, če jim delo predstavlja izziv. Z ocenjevanjem po enakih kriterijih za vse pa dosežemo ravno nasproten učinek. Ne glede na vse fantastično oblikovane oblike formativne povratne informacije, do učenca v resnici pride le informacija, da je za svoj trud, delo in dosežek dobil – recimo trojko. Kakšno sporočilo je to? Smo mu povedali, da se je res potrudil, dobro delal in fantastično napredoval, ali pa da v zadnjem času ne dela dovolj in je zato njegov napredek počasnejši kot bi lahko bil? Nič od tega! Povedali smo mu le, da je slabši od Matica, ki sedi v klopi zraven njega in je dobil 4. Osebnostno mnenja, da ocenjevanje, takšno kot je, v osnovno šolo sploh ne sodi. Vsi otroci bi morali napredovati, ocene pa kaj malo povedo o napredku,

so pa vedno dokončne. Angleščina, dne 10. 6. 2013: nezadostno 1. Ne glede na to, da otrok že čez en teden popolnoma pravilno uporablja Present Simple, je njegovo znanje še vedno nezadostno 1.

Tudi zato se vedno znova pojavljajo pobude, da bi bilo potrebno ocenjevanje ukiniti. A če naj bo znanje vrednota, potem neko vrednost mora imeti. To pa ni nujno številka. Z objektiviziranjem ocenjevanja se ukvarja že malodane vsak in raznovrstni poskusi z bolj ali manj usposobljenimi učitelji ter bolj ali manj osveščenimi starši na koncu pripeljejo nazaj na začetek – k ocenjevanju s številkami od 1 do 5. In smo pri podobni zgodbi, kot so zimske počitnice: ocenjevanje s številkami za vse predmete, potem nekatere predmete ocenjujemo z besedo, potem nekatere razrede ocenjujemo opisno, danes imajo spet vsi predmeti številko in tendenca gre v smeri, da jih bodo kaj kmalu imeli tudi vsi razredi. Problem ocenjevanja je moja priljubljena tema, čeprav je najbolj problematična in protislovna faza v poučevanju in povzroča največ konfliktov med učenci, učitelji in starši. Ocenjevanje je staro toliko kot šola, posredno govorijo o njem že Platon, Kvintilijan in Vives, kasneje pa še Ratke in Komensky. Številčno ocenjevanje se je pojavilo že v 18. stoletju (Strmčnik, 2003) – torej je staro 300 let in se je razvijalo skozi različne faze.

Vsi poznamo še vedno najbolj prisotno tradicionalno ocenjevanje, ki časovno sledi pouku, njegov namen pa je ugotoviti, koliko se je kdo naučil. Psihometrično ocenjevanje prav tako časovno sledi pouku, v ospredju je objektivnost, namen pa je primerjava med posamezniki in s tem selekcija. Med ostalimi bi omenila le še celostno ocenjevanje, kjer je glavni poudarek na oblikovanju kakovostnih povratnih informacij ter na uvajanju učencev v samoocenjevanje in medvrstniško ocenjevanje (Boud 1995).

Z raznimi zakoni in pravilniki najbolj utrujemo psihometrično ocenjevanje, a se v želji po popolni objektivizaciji pozablja, da je znanje spreminjajoča se kategorija. Sploh pa

– dokler ne bomo rešili osnovnega problema, tj. storilnostno naravnane šole, toliko časa bo ocenjevanje prvenstveno služilo selekciji.

So pa stvari že tako daleč, da se vsakodnevno srečujem in borim le še s posledicami tega: z naveličanimi, nezainteresiranimi, utrujenimi otroki, ki jim je vse »beda«, ki jim najkasneje v 4. razredu usahne radovednost in jih zanima le še, kar je »za oceno«. A ocena ni še nikoli nikogar naučila kako zmagati – niti mu ni povedala, zakaj je izgubil (Easley in Mitchell 2007). Prepričana sem, da bo ocenjevanje v šoli prisotno še lep čas, vseeno pa kaže daljnoročna prizadevanja usmeriti v ukinjanje, kratkoročna pa v načine, ki so izvedljivi tukaj in zdaj, a so mogoče vsaj pravičnejši od obstoječih. V takšno ocenjevanje, ki spodbuja rast učencev in krepi njihovo samozavedanje, v takšno, ki spodbuja učenje in želje po znanju (Rutar Ilc 2006), ter je hkrati – žal moram omeniti tudi to – objektivno, veljavno in zanesljivo ter v skladu z obstoječimi zakoni in pravilniki, ki učitelja zavezujejo.

Če vprašamo učence, kakšno je »dobro« ocenjevanje, je najpogostejši odgovor, da mora biti ocenjevanje objektivno in pravično. Pravičnost je način, kako jih učitelji ocenjujejo in obravnavajo – za enako znanje enaka ocena. Ocenjevanje je krivično, če se negativna ocena uporablja za discipliniranje in je učitelj pristranski. Mnoge raziskave dokazujejo, da veliko učencev izgubi veselje do šole ravno zaradi krivičnega ocenjevanja. Zato je zagotavljanje pravičnosti trajna in nenehna skrb. Prav tako so raziskave pokazale, da učenci na vseh stopnjah šolanja doživijo ocenjevanje kot nekaj, kar nekdo z njimi dela, večina pa ne ve in se ne zaveda, kaj je vključeno v vrednotenje njihovega dela (Kodelja 2000). Zato je pomembno, da učence vključimo v razumevanje in razvijanje kriterijev dobrega uspeha. Učenci morajo vedeti, kaj je tisto, kar naj bi znali – in kako naj bi znali.

Tako se pojavi potreba po drugačnem načinu ocenjevanja znanja. Verjetno bi bilo za začetek smiselno govoriti o vrednotenju znanja,



saj bi mu določali vrednost in ne o ocenjevanju, ki asociira na ceno (Zadnikar 2003). Že tako se vse prevečkrat dogaja, da je cena petke 20 evrov, odličnega uspeha (čeprav ga ni več) pa vsaj 100 evrov. A preveč pozornosti, usmerjene v ocene, zmanjša uporabo miselnih strategij višjega reda tudi pri »boljših« učencih (Marentič Požarnik 2004). Ti se potem le še zatekajo v načine, ki jim omogočajo na čim lažji način dobiti čim boljše oceno: v učenje na pamet in le takrat, ko se ocenjuje, v nenehne proteste, da se tega nismo učili, v izgovore, da jih učiteljica ni naučila. Zato se v svetu že kar nekaj časa, pri nas pa le bolj počasi, uveljavljajo t. i. alternativni načini

ocenjevanja, pri katerih so učenci, ki se jih ta evalvacija tiče, aktivno vključeni. Vključeni v svobodno, odprto komunikacijo, s tem pa tudi v samokritiko (Nedzinskaitė 2006). Predpogoj, da bi se tak način uveljavil tudi pri nas, je sprememba miselnosti celotne družbe v vsaj dveh pogledih: znanje mora postati vrednota, za katero se je potrebno in vredno truditi in hkrati so pri vrednotenju znanja pomembne le primerjave posameznika s samim seboj, pomemben je njegov napredek.

Ocenjevanje tako ne bi bilo več orodje za ugotavljanje trenutnih dosežkov, temveč spodbuda k rasti učencev, h krepitvi njihovega

samozavedanja in samopodobe. Pomembna veščina, ki bi jo za to pri učencih morali razvijati, je realna samoevalvacija oz. samovrednotenje. To je veščina samostojnega presojanja dosežkov glede na znane kriterije in jo uspešno usvajajo že predšolski otroci. Izhaja iz predpostavke, da se bo povečala motivacija učencev, če bodo sprejeli več odgovornosti za spremljanje lastnega napredka. Učenje postane bolj smiselno, saj se jasneje zavedo konkretnih učnih ciljev, svojih dosežkov glede na te cilje, pa tudi vrzeli in načinov, kako te vrzeli odpraviti. To pa omogoča, da se med učiteljem in učencem vzpostavi partnerski odnos, ki mu sledi možnost opredelitve individualnih ciljev. Ti vplivajo na motivacijo, hkrati pa učenci, ki zaupajo v lastne zmožnosti, ki se zavedo svojih močnih in šibkih področij, uporabljajo več učnih strategij in so pri učenju vztrajnejši in uspešnejši (Mäensivu 2002).

Realno samoevalvacijo je potrebno sistematično razvijati, saj je ugotovljeno, da naši učenci svoje dosežke praviloma podcenjujejo. Pri tem pa nam je v pomoč refleksija lastnega dela, kot neka oblika »notranjega pogovora«. Omogoča vpogled nase in na svoje učenje z distance, z drugega zornega kota, zato z refleksijo spodbujamo tudi razvoj metakognitivnih strategij, kot so refleksija lastnega dela ter kritično razmišljanje o uspešnih in manj uspešnih pristopih (Sentočnik 2005; Wang 2009). Vse opisano je brez večjih ovir lahko sestavni del pouka, hkrati pa osnova drugačni paradigmi ocenjevanja, ki sem jo poimenovala sodelovalno ocenjevanje in poteka v aktivni triangulaciji učitelj – učenec – vrstnik. Sodelujoči delujejo enakovredno, ocena pa je kritični razmislek in kompromis med ocenjevanjem, samoocenjevanjem in medvrstniškimi ocenjevanjem glede na jasno definirane cilje in kriterije.

Model sodelovalnega ocenjevanja je ciklični, sistematičen in dinamičen, ne zagotavlja pa le veljavnosti in zanesljivosti, temveč tudi pravičnost ocenjevanja. A bolj kot veljavnost in zanesljivost me je zanimala posledična veljavnost tega ocenjevanja, ki se pokaže v posledicah pri učencih na spoznavnem, čustvenem in motivacijskem področju. Na spoznavnem področju bi izpostavila razvoj metakognitivnih strategij, kar se kaže v tem, da znajo učenci realno ovrednotiti svoje znanje, izražajo realne samoocene in medvrstniške ocene, znajo realno presoditi ali potrebujejo



pomoč pri učenju, se zavedajo svojih močnih in šibkih področij ter znajo kritično presoditi količino potrebnega učenja za želen uspeh. In kar je še posebej pomembno – poznajo in razumejo lastne učne strategije. Na čustvenem področju se kaže zaupanje učencev v lastne zmožnosti, saj uzavestijo občutek lastne vrednosti, izražajo realno samozavest ob uspešno opravljeni nalogi in zmanjšajo strah pred neuspehom. V učnem dogajanju so čustva nenadomestljiva, problem pa je, da so popolnoma nezanesljiva, saj jim manjkajo predvidljivost, premišljenost in načrtnost. Zato je spoznanje, da lahko čustva nadziramo, izjemno pomembno. Pred nadzorom pa jih je potrebno spoznati in uzavestiti (Ščuka 2007), sodelovalno ocenjevanje pa ta proces dokazano spodbuja.

Na motivacijskem področju je opazen spremenjen odnos do znanja in učenja, saj učenci izkazujejo interes za učenje, izražajo pozitiven odnos do znanja in učenja, ozaveščajo spoznanje, da sami vplivajo na svoj uspeh ter zmanjšajo tekmovalnost in povečajo sodelovanje. Ni namreč več toliko aktualno vprašanje, ali so učenci za učenje motivirani, temveč kako so motivirani. Študije so potrdile dve vrsti ciljne usmerjenosti: usmerjenost v dosežke in usmerjenost v učenje (Jurišević 2006). Raznovrstni pedagoški pristopi so bistveno bolj dodelani na področju motiviranja za dosežke, zato je model sodelovalnega ocenjevanja še toliko bolj dragocen.

Zaključek

Sodelovalno ocenjevanje podpira vzdušje zaupanja, učenci so vključeni v svobodno,

odprto komunikacijo. Pomaga uzavestiti lastno znanje in učenje, poudarja pomen presoje kompleksnosti posameznikovega dosežka, s tem pa zavezuje vse udeležence k delovni etiki in vodi do visoke odgovornosti za kakovost dela. Sodelovanje učencev pri ocenjevanju sodi med najpomembnejše novosti na področju ocenjevanja, omogoča prehod od »ocenjevalne družbe« k »učeci se družbi«, kjer je pomemben proces učenja, individualen pristop ter napredek posameznika v primerjavi s samim seboj (Rutar Ilc 1997). In v kolikor bi zmogli preseči potrošniško miselnost in z njo storilnostno naravnano šolo, je sodelovalno ocenjevanje čisto enostavno nadomestljivo s sodelovalnim vrednotenjem, saj opustimo le čisto zadnje dejanje četrte faze – opustimo oceno.

Tako kot ima vsaka stvar svojo vrednost, jo ima tudi znanje. A dokler bodo pomembne primerjave z drugimi (s sošolci, sosedi, republiškim povprečjem), toliko časa bo znanje le nenehno tekmovalno, ki deli otroke na dve skupini: na zmagovalce in poražence. In kdo ima pravico, da 10-letnemu otroku nadene oznako poraženec?

Literatura

- Boud, D. (1995). *Assessment and Learning. Contradictory or Complementary?* Assessment for Learning in Higher Education. London: Kogan Page.
- Easley, S.D., Mitchell, K. (2007). *Portfolio v ocenjevanju*. Nova Gorica: Educa.
- Jurišević, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Kodelja, Z. (2000). Pravičnost in ocenjevanje. V Krek, J., Cencič, M. (ur.), *Problemi ocenjevanja znanja in devetletna osnovna šola*. Ljubljana: PeF in ZRSŠ.
- Mäensivu, K. (2002). Assessment for the learning process. *Evaluation and outcomes in Finland – main results in 1995-2002*. National board of education, str. 98-114.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, let. 55, št. 1, str. 8-21.
- Nedzinskaitė, I. (2006). Achievements in Language Learning through Student's Self Assessment. *Studies about Languages*, št. 8, str. 84-87.
- Rutar Ilc, Z. (2006). Pomen ocenjevanja za finsko šolstvo. V Gaber, S. (ur.), *Zakaj Finci letijo dlje?* Nova Gorica: Educa, str. 177-203.
- Rutar Ilc, Z., Rutar, D. (1997). *Kaj poučujemo in preverjamo v šolah*. Radovljica: Didakta.
- Sentočnik, S. (2005). Portfolio – podpora aktivnemu, vseživljenjskemu učenju. V Rupnik Vec, T. (ur.), *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 166-181.
- Strmčnik, F. (2003). Artikulacija učnega procesa. *Didactica Slovenica*. Novo mesto: Visokošolsko središče, str. 9-256.
- Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe*. Radovljica: Didakta d.o.o.
- Wang, S. (2009). E-portfolios for Integrated Reflection. *Issues in Incoming Science and Information Technology*, let. 6, str. 449-460.
- Zadnikar, D. (2003). Šola pod neoliberalizmom. V Peček, M., Razdevšek Pučko, C. (ur.), *Uspešnost in pravičnost v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 11-48.