

 Barbara Sicherl Kafol

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
barbara.kafol@guest.arnes.si

Urban Kordeš

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
urban.kordes@pef.uni-lj.si

Ada Holcar Brunauer

Zavod RS za šolstvo
ada.holcar@zrss.si

Formativno spremljanje znanja za izboljšanje učenja vseh učencev pri glasbeni vzgoji

Povzetek

Kvalitativna raziskava, v kateri smo kot temeljni raziskovalni pristop uporabili metodo akcijskega raziskovanja, je omogočila pridobitev vpogleda v to, kako doseči, da bi vsak učenec čim bolje razvil glasbene spretnosti in znanja, prevzel odgovornost za svoje učenje ter uresničil svoje potencialne. Spoznanja udeležencev smo po principu akcijskega raziskovanja vnašali v pouk in tako omogočali njegovo spreminjanje in novo konstruiranje. Izvedena sta bila dva akcijska cikla. V članku so prikazani izbrani rezultati širše raziskave, v kateri smo z učenci oblikovali model formativnega spremljanja znanja pri glasbeni vzgoji. Ugotovitve raziskave so pokazale, da so učenci z vključitvijo v formativno spremljanje znanja postali aktivnejši pri pouku glasbene vzgoje, prevzeli so odgovornost za svoje delo in razvili samostojnost ter se trudili, da bi vsak izmed njih dosegel čim več.

Ključne besede: formativno spremljanje znanja, glasbena vzgoja, izboljšanje učenja.

Improving the performance of all pupils through formative monitoring of knowledge at music lessons

Abstract

Qualitative research in which we use the method of action research as a fundamental research approach enables us to obtain insight into how to develop music skills and knowledge in every pupil, and for pupils to take responsibility for their own learning and realize their potential. On the basis of the action research principle we inserted the findings of the participants into school instructions, thus enabling us to change and reconstitute the instructions. We performed two action cycles. In the paper are presented the selected results of a broader survey with the help of which we, together with the pupils, designed a model of formative assessment in music education. The findings of the research have shown that pupils who were included in formative assessment of knowledge become more active at instructions of music education and that they took responsibility for their work, developed independence, and attempted to achieve as much as possible.

Keywords: formative assessment, music education, improving learning.

1 Uvod

V zadnjih desetletjih so močna prizadevanja usmerjena k iskanju širšega nabora različnih oblik in načinov ocenjevanja (Razdevšek Pučko, 1996; Marentič Požarnik, 2003; Sentočnik, 2000; Komljanc, 2008; Fautley, 2010; Black in Wiliam, 1998, Collwel, 2002), ki naj bi spodbujali in vodili učence, da se bodo znali učiti, razvijati trajna znanja, uspešno dosegati učne cilje in postati vse bolj samostojni. Sodobnejši pristopi ocenjevanja v večji meri poudarjajo celostne načine ocenjevanja, pri katerih naj bi bila bolj kot sama količina reproduciranega znanja poudarjena kakovost znanja, ki se kaže npr. v globini razumevanja in uporabnosti (Marentič Požarnik, 2004). »Holistični ali celostni pogled na ocenjevanje tesno povezuje ocenjevalne postopke s procesom učenja in pouka – s postopki pridobivanja znanja in spretnosti z okoliščinami, v katerih se to dogaja. Poudarja, da se ne moremo zadovoljiti s sestavljanjem še tako objektivnih nalog in vprašanj za preverjanje, ne da bi pri tem hkrati upoštevali in skušali izboljšati njihov vpliv na učne metode, na motivacijo in doživljanje učenca, na njegov način učenja. Učitelj ni več le dajalec takih ali drugačnih ocen, ampak pomaga učencu, da si ustrezno razloži informacije, ki jih dobi pri preverjanju, in jih vgrajuje v svoje nadaljnje učenje.« (Marentič Požarnik, 2000, str. 5)

»Spoznanje, da preverjanje in ocenjevanje usmerjata procese učenja in poučevanja, mora biti zadosten razlog za to, da temeljito in kritično razmislimo o načinih preverjanja in ocenjevanja v naših šolah in se vprašamo, ali pripomorejo h kakovostnejšemu učenju in znanju.« (Sentočnik, 2000, str. 86) Povezanost ocenjevanja z učenjem, poučevanjem in znanjem se ne zgodi sama po sebi in v praksi najdemo veliko primerov ocenjevanja, ki nimajo nič skupnega z razumevanjem učenja (Entwistle, 2005). Večja učinkovitost v procesu poučevanja zahteva spremembe tako na področju ocenjevanja kot tudi prepričan, ki jih imamo o učenju. Vključuje razvoj kritičnega zavedanja, da sprememba na enem področju vodi k spremembi tudi na drugem področju. Vključevanje *ocenjevanja za učenje* zahteva od učitelja, da »temeljito premisli o učinkovitosti učenja in kakšna je njegova vloga pri tem. Drugačen pogled na učenje v sebi nosi tudi spremenjen odnos do ocenjevanja.« (James, 2006, str. 50)

Da bi povečali pozitivne in zmanjšali omenjene negativne posledice ocenjevanja – tako učiteljevega kot zunanega – in hkrati zvišali kakovost znanja, se uveljavljajo različne spremembe, premiki v poudarkih in novosti v ocenjevalni filozofiji in praksi; označujejo jih tudi za »alternativne«, drugačne, za »novo kulturo preverjanja in ocenjevanja«, za novo paradigmo, za bolj »avtentične«, dovezne za učenca, v primerjavi s tradicionalnimi (Razdevšek Pučko, 1996; Sentočnik, 2000; Rutar Ilc, 2003; Marentič Požarnik, 2003, v Marentič Požarnik, 2004, str. 16, 17).

2 Formativno ocenjevanje

Black in Wiliam (1998) sta avtorja številnih raziskav, v katerih je bilo preverjanje in ocenjevanje predvsem v funkciji pomoči učencem, »da se bodo bolje učili in dosegali boljše uspehe. Skupno jim je, da se usmerjajo bolj na proces kot na rezultat, da čim tesneje prepletajo preverjanje s samim učenjem, da uveljavljajo raznolike, pristne (avtentične), kompleksne oblike, da dajejo velik poudarek dogajanju v razredu – ki ni več le ‚črna škatla‘ – in odločitvam samih učiteljev, da prenašajo odgovornost za oblikovanje meril na učitelje in celo učence.« (Marentič Požarnik, 2000, str. 8)

Dylan Wiliam (2013, str. 123) opisuje preverjanje kot »most med učenjem in poučevanjem. Koncept *formativno vrednotenja* je nastal v povezavi s spoznanji o pomembnosti povratnih informacij in z uporabo navigacijskih prisposodob o držanju smeri s pomočjo krmarjenja z uravnavanjem«. Takšno vrednotenje predvideva uporabo petih »ključnih strategij«:

1. razjasnitev, soudeležnost pri določanju in razumevanje namenov učenja in kriterijev za uspeh,
2. priprava takšnih dejavnosti v razredu, s katerimi je mogoče pridobiti dokaze o učenju,
3. zagotavljanje povratnih informacij, ki učence premikajo naprej,
4. aktiviranje učencev, da postanejo drug drugemu vir poučevanja,
5. aktiviranje učencev za samoobvladovanje njihovega učenja (prav tam).

Formativno preverjanje je učinkovito, če ga integriramo v poučevanje, ki pa ga je treba v ta namen temeljito reorganizirati: »Kakršno koli novost pri formativnem preverjanju je nemogoče obravnavati kot obrobno spremembo v procesu učenja in poučevanja. Zahteva namreč določeno mero povratnih informacij med učečimi in učiteljem, kar predpostavlja kakovostne interakcije, ki so v osrčju pedagogike.« (Black in Wiliam, 1998a, str. 16, v Wiliam, 2013)

Vloga povratne informacije pri formativnem ocenjevanju

Preverjanje znanja izpolni formativno vlogo šele takrat, ko učencu ponudi kakovostno povratno informacijo, ki učenca seznanja z doseženim, ga opozori na pomanjkljivosti in mu ponudi pot za odpravo teh pomanjkljivosti. Če se pojavlja povratna informacija v formativni vlogi (z možnostjo vpliva na nadaljnje učenje), lahko govorimo o *formativni povratni informaciji* (Razdevšek Pučko, 2004). Younker (2003, str. 235–236) pa temu še dodaja pomen »povratne informacije, ki jo učitelj in učenec ponudita drug drugemu in se nanjo tudi odzoveta«.

S. E. Pitts (2005, str. 227) je raziskovala povratno informacijo pri pouku glasbe s stališča učencev. Svoje učence je povprašala, kakšno povratno informacijo bi potrebovali pri svojem učenju glasbe. Učenci so v odgovorih izrazili kritiko o naglo napisanih

opisnih ocenah, ki v njih vzbujajo občutek, kot da učiteljem ni kaj dosti mar za njihovo delo, kar vpliva na njihovo samozavest in zaupanje v njihove ocene. Raziskava je pokazala, da si učenci želijo »jasnih, kratkih in odkritih komentarjev, ki jim bodo v pomoč pri učenju«. V nadaljevanju pa so učenci posredovali povratno informacijo, ki je imela na njih poseben učinek, pozitiven ali negativen. Ob tem je odkrila, da so učenci izredno občutljivi na jezik, ki ga uporabljajo učitelji, hkrati z njim pa izpostavila širino mogoče interpretacije, ki jo dopuščajo tovrstni komentarji in je lahko v nekaterih primerih celo zaskrbljujoča. Rezultati raziskave tudi kažejo, da bi učenci želeli dobiti »več ustnih komentarjev, ki bi bili izrečeni pogosteje in bi bili bolj kvalitetni«.

3 Raziskava

Z raziskavo smo želeli prispevati k razvoju teorije glasbenega učenja, poučevanja, preverjanja in ocenjevanja ter opredeliti stanje in možnosti celostnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja pri glasbeni vzgoji, ki bi omogočala spremljanje in vrednotenje vseh procesov glasbenega učenja in vseh vrst dosežkov. Še posebej nas je zanimalo, kako doseči, da bodo učenci ob podpori formativnega spremljanja prevzeli odgovornost za svoje učenje, razvili glasbene spretnosti in znanja ter uresničili svoje potenciale.

3.1 Metoda raziskovanja

Ker smo v raziskavi želeli skupaj z učenci raziskovati in rekonstruirati model učenja, poučevanja ter preverjanja in ocenjevanja in ker naš namen ni vključeval pridobitev zgolj splošno veljavnih zakonitosti, temveč ugotavljanje različnih konstruiranih stvarnosti, smo se odločili za kvalitativno raziskavo. Kot temeljni raziskovalni pristop smo uporabili metodo akcijskega raziskovanja, pri katerem stanje ne samo opisujemo in razlagamo, ampak tudi spreminjamo in pokažemo proces spreminjanja (Phelps in Hase, 2002). Fazi akcijskega raziskovanja je sledila analiza rezultatov v obliki multiple študije primera. Ker je šlo za izrazito kvalitativen problem, je bil način dela hermenevitičen, kar pomeni sprotno prilagajanje raziskovalnih vprašanj in raziskovalnih pristopov glede na dinamiko dela z učenci.

Načrtovana in izpeljana sta bila dva akcijska cikla. Med akcijsko raziskavo in na koncu so bili učenci spodbujeni k oblikovanju refleksij, ki so jih zapisali v svoje razvojne delovne zvezke¹ in so pripomogle k objektivnejši evalvaciji celostnih načinov preverjanja in ocenjevanja znanja pri glasbeni vzgoji. Na začetku in po vsakem akcijskem ciklu je bil z učenci izveden skupinski intervju v fokusnih skupinah. Ker ni šlo za statistično relevanten, kvantitativen vzorec, je bilo potrebno akcijsko raziskovanje, saj so nas zanimali načini za optimizacijo modela poučevanja.

3.2 Udeleženci

Izbor udeležencev je bil namenski in priložnosten. Pri akcijskem raziskovanju in pri preverjanju uspešnosti modela je

eden izmed avtorjev raziskave sodeloval kot učitelj glasbene vzgoje v 8. razredu OŠ Danile Kumar v Ljubljani, in sicer v mednarodnem oddelku, v katerega je bilo vpisanih 11 učencev.

3.3 Pripomočki za analizo

Učenci so celo šolsko leto (od septembra 2010 do junija 2011) uporabljali *razvojni delovni zvezek*, ki jih je spodbujal k samostojnemu uravnavanju lastnega učenja, izmenjavi povratnih informacij in samoocenjevanju. Učencem je omogočal razvoj kritičnosti, spremljanje procesa nastajanja glasbenih dosežkov in zapis refleksij. Učitelj je po vsaki uri pisal *raziskovalni dnevnik*, ki je vseboval različne zabeležke, spoznanja, razmišljanja in refleksije o poteku učnih ur in o pogovoru z učenci.

Skupinski intervju z učenci v *fokusnih skupinah* smo najprej zvočno snemali, nato dobesedno zapisali in prevedli iz angleščine v slovenščino. Zapis, ki smo ga dobili, smo razdelili na pomenske enote ter odprto kodirali (razčlenili, pregledali, primerjali, kategorizirali). Pri procesu kodiranja smo uporabili induktivni pristop. Vsaka enota je najprej označena s številko izvedbe fokusne skupine (npr. FS1), temu pa sledi podatek, ali je izjavo izrekla učenka ali učenec (F – učenka, M – učenec), in še zaporedna številka enot (npr. E1).

3.4 Postopek

Študija je potekala v dveh fazah – v akcijskem in komparativnem delu.

– Akcijski del

Akcijsko raziskovanje je omogočilo proučevanje in reševanje problemov, ki smo jih identificirali z analizo predhodnih raziskav, ki so pokazale, da se pri glasbeni vzgoji le redko uporablja avtentične načine preverjanja in ocenjevanja znanja, s katerimi bi lahko spremljali vse procese glasbenega učenja in vse vrste dosežkov, ter da je najpogostejša povratna informacija, ki jo učitelj poda učencu, omejena na številčno oceno. Na začetku smo definirali akcijske korake. Vsak od načrtovanih ciklov je trajal eno polletje. Po koncu prvega cikla je bila izvedena evalvacija. Vključevala je kvalitativno analizo zgoraj omenjenih¹ pripomočkov. Pri analizi smo uporabili metode kvalitativnega kodiranja (pripisovanje pojmov empiričnim opisom, združevanje sorodnih pojmov v kategorije, osno kodiranje). Glede na to so bili določeni akcijski ukrepi za naslednji cikel. V prvem ciklu so bili učenci deležni poučevanja s poudarkom na razvijanju samoocenjevanja, v drugem pa na razvijanju samoregulacijskega učenja. Na podlagi tega je nastala (multipla) študija primera s poskusom izdelave utemeljene teorije.

– Komparativna faza

Po zaključku akcijske faze je sledila komparativna faza. V tej fazi je bila izvedena primerjava analiz pedagoškega procesa in izidov ciklov. Dinamiki dela obeh ciklov sta bili analizirani vzdolž časovne premice. Izvedeno je bilo opazovanje kvalitativ-

¹ Razvojni delovni zvezki so predstavljeni v nadaljevanju.

nih razlik med procesom v obeh ciklih s poudarkom na iskanju odgovorov na raziskovalna vprašanja.

4 Potek in spoznanja raziskave

4.1 Pomen kakovostnih povratnih informacij

Pomen sprotnih povratnih informacij pri uspešnih učencih

Učenci so pri glasbeni vzgoji prejeli povratne informacije v ustni (pogovor) in pisni (razvojni delovni zvezek) obliki, s katerimi se je učitelj trudil čim bolj objektivno in natančno opisati njihove dimenzije znanja in spretnosti ter jim dati natančne napotke, kaj bi pri svojem delu lahko še izboljšali in kako. Učencem je z njimi sporočal, kaj so že dosegli, in jih hkrati spodbujal k lastnemu iskanju pomanjkljivosti. Med učnim procesom je krožil med skupinami in posamezniki, se z njimi pogovarjal o njihovem delu ter jih z vprašanji spodbujal k refleksiji in samoocenjevanju. Na koncu učnih ur pa je v njihove razvojne delovne zvezke zapisal svoje povratne informacije, ki so učencem natančno sporočale, kje so na poti ustvarjanja glasbenih izdelkov, kaj je dobro in kaj bo treba še izboljšati. Od učencev pa je pričakoval, da so napotke pri svojem delu upoštevali in z njihovo pomočjo še izboljšali svoj proces ustvarjanja glasbenih vsebin.

Če naj formativno preverjanje znanja pripomore k izboljšanju glasbenega znanja, morajo imeti učenci možnost, da npr. skladbe večkrat izvedejo, imajo možnost popraviti napake, vsem izvedbam pa mora slediti takojšnja povratna informacija (Colwell, 2002, str. 1146). Večina učencev je v svojih refleksijah v obeh akcijskih ciklih zapisala, da prejmejo dovolj povratnih informacij, tako od učitelja kot tudi od sošolcev, ter da jih te opremijo z napotki, s pomočjo katerih bolje in hitreje napredujejo.

Učiteljevo pozornost pa sta še posebno pritegnili refleksiji učencev, ki sta zapisala:

Ker ne dobim skoraj nobene povratne informacije, poskušam pogledati na svoje delo predvsem skozi svoje oči ... (RDZ 6)
in

Potrebujem več povratnih informacij. Kljub temu da se trudim delati, čutim neko razočaranje ... (RDZ 11)

Šlo je za učenca, ki sta bila zelo delavna, zavzeta in uspešna, in učitelj je menil, da njegovih povratnih informacij (razen pohval, ki sta jih bila deležna) ne potrebujeta, vendar se je motil. To ga je pripeljalo do spoznanja, da poglobljeno povratno informacijo potrebujejo tudi odlični učenci, čeprav imamo učitelji ob pogledu na njihovo delo občutek, da je ne potrebujejo v takšni meri kot slabši učenci. Povratna informacija jim sporoča, da so na pravi poti, in jim pokaže možnosti, ki jih sami morda ne bi videli.

Vrstniško vrednotenje

Učenci so spremljali in opisovali dosežke svojih vrstnikov ter razvijali spretnosti vrednotenja. Campova raziskava je pokazala,

da učenci lahko razvijejo spretnosti vrednotenja glasbenih del, če jih imajo možnost pogosto vrednotiti (Camp, 1992). Učenci so bili tako pri pouku glasbe pogosto vključeni ne le v samoocenjevanje svojih dosežkov, temveč tudi v vrstniško ocenjevanje glasbenega znanja svojih vrstnikov. Učili so se oblikovati jasne in razumljive povratne informacije ter drug drugega spraševali, kaj pomenijo komentarji, ki jih včasih niso razumeli, z namenom, da so jih lahko uporabili pri nadaljnjem učenju.

Ni dovolj, če ocene učencem povedo zgolj, kaj je prav in narobe, npr. pravilna/nepravilna ritmična izvedba ali intonacija, kot je to pogosto v šolah, kjer so pomembne predvsem izvedbe glasbenih del in čim višja uvrstitev na tekmovanjih. Zato so bili učenci usmerjeni k temu, da so znali prepoznati dobre ideje, podati jasne in razumljive ocene, pri čemer so uporabili vse svoje glasbeno znanje za oblikovanje komentarjev in refleksij z upoštevanjem referenčnih meril. V samoocenjevanju se je odražala tudi sposobnost razmišljanja učencev, ki se je pojavila kot reakcija na glasbeno doživljanje.

V obeh akcijskih ciklih so učenci prejeli povratne informacije in opisne ocene in tako imeli možnost, da so svoj učni proces ves čas nadgrajevali. In še več. Začeli so razumeti, kakšna je vloga glasbenega kritika in koliko glasbenega znanja potrebuješ, če želiš vrednotiti glasbeno delo. Najbolj presenetljivo pa je bilo to, da je medsebojno vrednotenje izvedb, po mnenju učencev, osmišljalo učenje ter predstavljalo področje, za katerega so učenci menili, da ga bodo lahko uporabili v svojem življenju.

Učenci so bili mnenja, da številčnih ocen niso pogrešali in da so jim opisne ocene povedale veliko več o njihovem delu. Kakovostna povratna informacija je prispevala k izboljšanju učnih dosežkov učencev, k samostojnemu učenju, spodbujala samoregulacijo, samoocenjevanje in nadaljnje učenje.

4.2 Povezava znanja z življenjem in delom zunaj šole

V prvem pogovoru v fokusni skupini se je izkazalo, da so učenci veliko razmišljali o smiselnosti učenja in ga videli predvsem v učenju, ki ga je mogoče povezati s konkretnimi življenjskimi okoliščinami in izkušnjami. Po njihovem mnenju bi se morali v šoli zavzemati predvsem za znanja, ki so uporabna. Velik pomen so pripisali skupinskemu delu in projektnemu učenju, ko npr. globlje spoznajo neko temo in ta tako postane bolj zanimiva, ali pa ko vedo, da bodo svoje delo predstavili pred občinstvom.

O tem govorijo njihove izjave:

Ni dovolj, da nekaj veš, pomembno je, da znaš to tudi uporabiti. (FS 1/E 14)

Ko se učiš za šolo, je dolgočasno, ko pa se učiš za življenje, je zanimivo. (FS 1/E 15)

Takrat, ko veš, da boš imel govor pred drugimi, takrat si res želiš, da bi ti šlo dobro, in takrat učenje dobi smisel. (FS 1/E 17)

Želim si več skupinskega dela s sošolci, s katerimi se dobro razumem, pa tudi s tistimi, s katerimi se ne. (FS 1/E 19)

Učenje je vznemirljivo, kadar je povezano z resničnim življenjem, ko te nekaj prevzame in si to želiš globlje spoznati. (FS 1/E 20)

V prvem pogovoru v fokusni skupini so učenci spregovorili tudi o vlogi zunanje in notranje motivacije. Izrazili so svoje prepričanje, da jih učenje veliko bolj motivira in v njem vidijo smisel, če jih npr. neka učna tema resnično zanima, kot katera koli druga oblika zunanje motivacije. Pri tem so izpostavili predvsem pomen lastnega spoznavanja in odkrivanja znanja, pri čemer je prostor za raziskovanje, postavljanje lastnih ciljev in upoštevanje njihovih interesov. Kljub temu da se zavedajo, da je za uspeh v življenju pomembno priti na dobro univerzo in da lahko šteje prav vsak najmanjši dosežek iz osnovnošolskih klopi, pa je zanje največja motivacija učenje, v katerem vidijo smisel in ki je podprto s kakovostno povratno informacijo.

V drugem pogovoru v fokusni skupini so učenci izpostavili kar nekaj področij, za katera so bili mnenja, da jih bodo iz učnih izkušenj prvega polletja lahko prenesli v svoje življenje. In sicer: ustvarjalnost, divergentno mišljenje, reševanje problemov, vztrajnost, sodelovanje, izvajanje in razvijanje samozavesti. Njihova zmožnost prepoznati vsa področja, o katerih so govorili, kot da gre za čisto običajne stvari, je bila precej neverjetna.

O tem govorijo stavki:

Ko se prijaviš za službo, potrebuješ veliko ustvarjalnosti, ki smo jo pri glasbi razvijali pol leta. (FS 2/E 83)

Če želiš postati npr. kemijski inženir in želiš odkriti neko novo zdravilo, potem moraš razmišljati zunaj škatle omejitvev. Potrebuješ divergentno mišljenje in prav to smo razvijali pri glasbi. (FS 2/E 84)

Ustvarjalnost lahko preneseš na katerokoli področje v svojem življenju. (FS 2/E 86)

V tem učnem sklopu smo se naučili, kako reševati probleme, kako ne odnehati, pa četudi je zelo težko in naporno. In prav to potrebujem tudi zunaj šolskega prostora. (FS 2/E 87)

Če nadaljuješ in vztrajaš, potem tudi uspeš in narediš nekaj, kar ti je všeč. (FS 2/E 88)

Ko dobiš službo, moraš veliko sodelovati z drugimi ljudmi in ustvarjati skupaj. Tudi mi smo se včasih organizirali po pouku in skupaj vadili. (FS 2/E 92)

Izvedbe, oder, predstavitev. Če želiš biti igralec, potem potrebuješ veliko vaje, kako nastopati. Ko greš na fakulteto, veš, kako predstaviti svoje delo pred drugimi. (FS 2/E 93)

Zelo pomembno je bilo, da smo razvijali samozavest. Če želimo postati zdravniki ali odvetniki, moramo že sedaj razvijati samozavest, le tako bomo v bodoče dovolj prepričljivi pred svojimi strankami. (FS 2/E 94)

Enkrat v prihodnosti bi si želel sodelovati na Evroviziji in sedaj vem, kakšen je proces ustvarjanja pesmi/skladbe; sicer pa bi me pri tem čakale še kvalifikacije, ki so seveda zelo zahtevne. (FS 2/E 95)

Lastno spoznavanje in odkrivanje znanja, pri katerem je prostor za raziskovanje, skupinsko učenje, postavljanje ciljev in upoštevanje učenčevih interesov, po mnenju učencev osmišlja učenje.

Učencem je zelo veliko pomenilo, da so glasbene vsebine lahko ustvarjali v skupinah, da je učitelj upošteval njihove interese in želje, najbolj pomembno pa je bilo, da so v učenju prepoznali področja, ki jih bodo lahko uporabili v življenju. Na ta področja jih je bilo treba opozoriti in jih spomniti nanje. Šele ob zastavljenem vprašanju, katera področja bodo lahko prenesli v svoje življenje, so o njih začeli razmišljati in iskati njihovo širšo uporabno vrednost.

4.3 Vključitev učencev v oblikovanje kriterijev uspešnosti

Sumativno ocenjevanje postavlja v ospredje področja, ki se zdi jo pomembna učiteljem, izpitnim centrom oz. pristojnim šolskim oblastem. Verjetno pa nikoli nihče ne vpraša učencev, kaj se njim zdi pomembno pri določenem predmetu. Prav pri tem lahko odigra pomembno vlogo oblikovanje kriterijev uspešnosti, v katero lahko učitelj vključi tudi svoje učence (Fautley, 2010). Po mnenju C. Razdevšek Pučko naj bi »učenci čim bolje razumeli cilje in hkrati kriterije ugotavljanja, koliko so te cilje dosegli; ob tem pa naj bi imeli tudi priložnost spremljati svoj napredek v smeri teh ciljev. Za to zahtevno nalogo jih je treba seveda usposobiti. Zanimivo je, da so raziskave s tega področja pokazale, da učenci v samooceni povsem enakovredno upoštevajo tudi nekognitivne sestavine in da se mnogim zdi to pomembnejše kot zgolj gola vsebinska znanja.« (Razdevšek Pučko, 1996, str. 417)

V drugem učnem sklopu je bila naloga učencev ustvariti preproste glasbene vsebine. Učitelj je učence, tako kot v prvem učnem sklopu, seznanil s cilji in koraki, ki so jih čakali v procesu ustvarjanja glasbe, nato pa so skupaj oblikovali kriterije in opisnike za preverjanje in ocenjevanje – opise dosežkov učencev za ocenjevanje posameznih vrst znanja: vsebinsko (poznavanje dejstev, pojmov, podatkov, zakonitosti o določeni temi), proceduralno (metode, postopki) in večine (miselne, ročne, socialne). Z opisniki so opredelili količino in kakovost teh vrst znanja, ki so jih morali izkazati za določeno raven dosežka.

Vključitev učencev v oblikovanje kriterijev in opisnikov znanj je prispevala k temu, da so učenci kriterijem dodali področja, ki so se jim zdela pomembna. Z enakopravnimi odnosi in vključitvijo učencev v proces preverjanja in ocenjevanja pa so učenci postali soustvarjalci vzgojno-izobraževalnega procesa in njegovih rezultatov ter prevzeli večjo odgovornost za svoje učenje.

Pri tem je pomembno, da so učitelji dovzetni za sugestije učencev, pa čeprav se jim prvi hip morda ne zdijo najbolj uporabne. Prav to se je pokazalo v raziskavi, ko so učenci kriterijem dodali še svoja področja in so se le-ta kasneje izkazala kot zelo pomembna. To pa je učence še dodatno spodbudilo k prevzemanju odgovornosti za svoje učenje.

5 Sklep

Ko so učenci vključeni v aktivne metode in oblike dela, se prostor za transmissijsko učenje in frontalno obliko poučevanja močno zoži. Učenci želijo znanje odkrivati sami, prevzamejo odgovornost za svoje učenje in ob pomoči učitelja načrtujejo posamezne etape učenja ter njegovo vrednotenje. Vse to poveča njihovo motivacijo in zanimanje za učenje, kar se je pokazalo tudi v tem, da so učenci med letom večkrat prišli do učitelja in ga spraševali, kdaj je glasbena učilnica po končanem pouku prosta in bi v njej lahko vadili, ali pa so se dogovorili za vajo pri enem od sošolcev doma. Na pobudo učitelja, da bi pred božičnimi prazniki peli božične pesmi ali pa poslušali svojo glasbo, so učenci to odločno zavrnil, ker ni bilo v skladu z njihovim načrtom dela.

Večina učencev je pripisala velik pomen lastnemu pridobivanju izkušenj in načrtovanju dela ter prevzemanju odgovornosti za svoje učenje, ki spodbujajo samoregulacijo in posledično omogočajo doseganje boljših glasbenih dosežkov. Učenci so spoznali, da gre pri učenju za procese, ki jim bodo še kako prav prišli v življenju, pri čemer so izpostavili pomen povratnih informacij, skupinskega dela, globljega razumevanja glasbe, učenja za življenje, glasbenega izražanja z namenom sproščanja in izražanja notranjih občutkov.

Rezultati raziskave govorijo v prid celostnim pristopom in načinom ocenjevanja ter potrjujejo njihov pomen. V predstavljeni raziskavi je bilo ocenjevanje vključeno v vse etape pouka z namenom spodbujanja učenja. Vključevalo je celostne in avtentične načine ocenjevanja glasbenih procesov in dosežkov v učnih okoliščinah, ki so učence spodbujale k nadaljnjemu učenju. Vloga učitelja je bila predvsem v spodbujanju dialoga z učenci oz. med učenci.

Avtentičnost preverjanja in ocenjevanja pri glasbeni vzgoji se je v veliki meri odražala v kriterijih, področjih in opisnikih za preverjanje in ocenjevanje znanja, ki so se nanašali na učne okoliščine, ki so zahtevale celovito in dobro povezano glasbeno znanje ter kompleksno zastavljene naloge. Učitelj je spremljal razvoj vsakega učenca in njegove dosežke presojal z vnaprej določenimi kriteriji znanja. Tovrstno preverjanje in ocenjevanje je omogočilo, da so učenci sodelovali drug z drugim, se zavzemali za medsebojno podporo in uspeh vsakega učenca pri ustvarjanju glasbenih vsebin. Ker se dosežki učencev niso primerjali med seboj, ampak je bil poudarek na spremljanju individualnega napredka posameznega učenca v primerjavi z

vnaprej določenimi kriteriji znanja, se je namesto tekmovalnosti med učenci razvilo sodelovanje in želja, da bi prav vsakemu uspelo doseči čim več.

Ocenjevanje v obliki opisnih ocen so učenci doživljali zelo pozitivno. Spodbujalo jih je k razvijanju glasbenih spretnosti in znanj, uresničevanju njihovih potencialov in ustvarjanju ter jim pomagalo na poti učenja. Učenci so razvili samostojnost, prevzeli so nadzor nad učenjem, se veselili možnosti izbire in verjeli vase. Številčne ocene ob polletju in na koncu leta pa so jih seznanjale s tem, kje se nahajajo na številčni lestvici ocenjevanja. Tudi vrstniško ocenjevanje po njihovem mnenju osmišlja učenje in velja za področje, ki ga je mogoče prenesti v življenje, ter prispeva k večji motivaciji za učenje.

Na koncu bi želeli poudariti, da ugotovitve raziskave niso prenosljive v vse učne okoliščine in da je bila v raziskavo vključena specifična skupina enajstih učencev, ki so obiskovali mednarodno šolo, za katero je značilno, da sledi sodobnim oblikam in metodam dela, ki v središče postavljajo učenca ter spodbujajo celostno ocenjevanje, ki omogoča spremljanje, vrednotenje in ocenjevanje vseh procesov glasbenega učenja, učnega napredka ter vseh vrst glasbenih dosežkov.

Dobljeni rezultati odpirajo nove možnosti raziskovanja in potrebo po intenzivnem spremljanju razvoja na tem področju. Individualizirano spremljanje, vrednotenje in ocenjevanje učenčevega dela in napredka zagotovo spada med področja glasbene vzgoje, ki bi jih bilo treba bolje razviti. Pri tem bi lahko izkoristili tudi večji potencial portfolia oz. razvojnega delovnega zvezka, ki ga uporabljajo mednarodne šole IBO.

Literatura

1. Black, P. in William, D. (1998). *Inside the Black Box*. London: King's College Press.
2. Camp, R. (1992). Portfolio reflections in middle and secondary school classroom. V K. B. Yancey (ur.), *Portfolios in the writing classroom* (str. 61–79). Urbana, IL: National Council Teachers of English.
3. Colwell, R. (2002). Assessment's potential in music education. V R. Colwell in C. Richardson (ur.), *The new handbook on research on music teaching and learning*. Reston, VA: MENC, str. 1128–1158.
4. Entwistle, N. (2005). Learning outcomes and ways of thinking across contrasting disciplines and settings in higher education. *The Curriculum Journal*, 16(1), 67–82.
5. Fautley, M. (2010). *Assessment in Music Education*. Oxford: Oxford University Press.

6. James, M. (2006). *Assessment, Teaching and Theories of Learning*. V Gardner, J. (ur.), *Assessment and Learning*. London: SAGE Publications Ltd.
7. Komljanc, N. (2008). Formativno spremljanje učenja. V M. T. Škraba (ur.), *Didaktika ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
8. Marentič Požarnik, B. (2000). Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje? Kako zmanjšati neskladje med nameni in učinki ocenjevanja. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (2/3), 4–9.
9. Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
10. Marentič Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnnavati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, 55(1), 8–22.
11. Phelps, R. in Hase, S. (2002). Complexity and Action Research: exploring the theoretical and methodological connections. *Education Action Research*, 10(3), 507–524.
12. Pitts, S. E. (2005). "Testing, testing ..." How do students use written feedback? *Active learning in higher education*, 6(3), 218–229.
13. Razdevšek Pučko, C. (1996). Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. *Sodobna pedagogika*, 47(9/10), 411–419.
14. Razdevšek Pučko, C. (2004). »Formativno preverjanje znanja in vloga povratne informacije«. *Sodobna pedagogika*, 55(1), 126–139.
15. Sentočnik, S. (2000). Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje. *Vzgoja in izobraževanje* 31, 2/3, 82–87.
16. Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V S. Sentočnik (ur.), *O naravi učenja*. Ljubljana: ZRŠŠ.
17. Younker, B. A. (2003). The nature of feedback in a community of composing. V M. Hickey (ur.), *Why and how to teach music composition: A new horizon for music education* (str. 233–242). Reston, VA: MENC: The National Association for Music Education.