

Urban Kordeš¹, Barbara Sicherl-Kafol², Ada Holcar Brunauer³

^{1,2} Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

³ Zavod Republike Slovenije za šolstvo

MODEL FORMATIVNEGA SPREMLJANJA ZNANJA PRI GLASBENI VZGOJI

Izveček

Kvalitativna raziskava je omogočila pridobitev vpogleda v to, kako učenci doživljajo in dojemajo učni proces pri glasbeni vzgoji. Učenci so skupaj z učiteljem raziskovali in rekonstruirali model učenja, poučevanja ter preverjanja in ocenjevanja. Kot temeljni raziskovalni pristop je bila uporabljena metoda akcijskega raziskovanja. Načrtovana in izpeljana sta bila dva akcijska cikla. Ugotovitve raziskave, v kateri so bili učenci deležni poučevanja s poudarkom na razvijanju metakognitivnih strategij oz. razvijanju proaktivnega in samoregulacijskega odnosa do učenja, preverjanja in ocenjevanja, širijo razumevanje, kako vključiti preverjanje in ocenjevanje v učni proces ter spremljati vse procese glasbenega učenja.

Ključne besede: formativno spremljanje znanja, glasbena vzgoja, samoregulacija, samoocenjevanje

Abstract

A Model of Formative Assessment in Music Education

Qualitative research has provided insight into how students experience and perceive the learning process in music. A model of learning, teaching, assessment and evaluation has been researched and reconstructed together with students. As a basic investigative approach the method of action research has been used. Two action cycles were planned and executed. Findings of the study in which students were given instruction with an emphasis on the development of metacognitive strategies or developing proactive and self-regulatory attitudes to learning, evaluation and assessment, broaden understanding of how to integrate assessment and evaluation into the learning process, and monitor all processes of music learning.

Key words: formative assessment, music education, self-regulation, self-assessment

Uvod

Anne Bamford (2009) izpostavlja, da je preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji pogosto problematično, saj je »omejujoče in ni v skladu z načelom celostnega in vseživljenjskega učenja, ki je značilno za to področje« (Bamford, 2009, str. 20). Avtorica tudi opozarja, da bi morale biti preverjanje znanja učencev kar se da ustvarjalno. Pri načinih preverjanja in ocenjevanja znanja bi morali upoštevati različne vrste učenja, ki učencem omogočajo izražanje, ustvarjanje in vrednotenje na umetnostnih (tudi glasbenem) področjih (Bamford, 2009). V skladu s kompleksnostjo učnega odzivanja, ki na glasbenem področju vključuje procese in cilje učenja na afektivnem, psihomotoričnem in kognitivnem področju, tudi pri oblikovanju kriterijev preverjanja in ocenjevanja pri glasbeni vzgoji upoštevamo vsa navedena področja (Sicherl-Kafol, 1997).

Standardizirani testi na državni ravni ponekod še vedno predstavljajo veliko problematiko pri poučevanju (Bresler, 2010). Mnogi učitelji namreč poučujejo za teste, čeprav se ob tem tudi zavedajo, da le-ti ne dajejo avtentične povratne informacije o glasbenem znanju učencev. Avtentično ocenjevanje pri glasbeni vzgoji naj izhaja iz najpomembnejših in ne najprikladnejših dimenzij glasbenega vedenja (*musical knowings*). Gre za procese in dosežke glasbenega učenja na področjih izvajanja, poslušanja in ustvarjanja, ki vključujejo celostno učno odzivanje (afektivno, psihomotorično in kognitivno) in so tudi osnova za oblikovaje kriterijev preverjanja in ocenjevanja pri glasbeni vzgoji (Sicherl-Kafol, 2004). To pomeni v proces usmerjeno ocenjevanje z glasbenimi metodami vrednotenja glasbenih dosežkov, in ne zgolj uporabo testov, saj »testi običajno merijo tisto, kar je pri umetniških predmetih najmanj pomembno« (Aróstegui, 2003, str. 112). Caroline Gipps v svoji knjigi *Beyond Testing* (Gipps, 1994a) opredeljuje to potrebo kot premik od kulture testiranja in spraševanja h kulturi preverjanja in vrednotenja v sklopu različnih etap učenja v različnih oblikah.

Tudi Black in Wiliam (1998) poudarjata pomen vključitve preverjanja in ocenjevanja znanja v učni proces, s čimer lahko pozitivno vplivamo na učni dosežek in posledično na učni uspeh posameznega učenca. Ocenjevanje znanja naj ne posega le v končno fazo učnega procesa, temveč naj bo stalna spremljevalka vseh etap učnega procesa v vzgojnem in izobraževalnem kontekstu. Temeljni namen preverjanja in ocenjevanja je »kakovostna predstavitev učnih procesov in dosežkov (t.i. edukacijsko merjenje znanja) učencu, učiteljem in staršem« (Bresler, 2010, str. 12).

Ocenjevanje za učenje (Daniel, 2004) daje velik pomen tudi samoocenjevanju in kolegialnemu ocenjevanju, ki imata zelo pozitiven učinek na učenje. Raziskave kažejo (Bloom in Poole, 2004), da so učenci, vključeni v tovrstno ocenjevanje, razvili spretnosti učenja, kritičnega mišljenja, vrednotenja, povečala se je njihova samozavest in poznavanje ocenjevalnih procedur. Prav

tako se je povečala njihova želja po sodelovanju in prevzemanju odgovornosti za svoje učenje, pri čemer je njihova povratna informacija postajala vse kakovostnejša. Bloom in Poole (2004) poročata, da je vključitev učencev v kolegialno/vrstniško ocenjevanje omogočila uskladitev njihovih pričakovanj z realnostjo, ocenjevanje zanje ni bilo več nekaj skrivnostnega, odtujenega in nekaj kar drugi uravnavajo za njih. Učenci so razumeli, da jim je bil ponujen drugačen način učenja in vpogled v proces njihovega glasbenega razvoja.

Cilji raziskave

Na podlagi navedene problematike smo z raziskavo želeli prispevati k razvoju teorije glasbenega učenja, poučevanja, preverjanja in ocenjevanja ter opredeliti stanje in možnosti formativnega spremljanja znanja pri glasbeni vzgoji, ki bi omogočalo spremljanje in vrednotenje vseh procesov in dosežkov glasbenega učenja. Še posebej nas je zanimalo:

- 1) Kako učenci doživljajo procese učenja, poučevanja in formativnega spremljanja znanja v procesu glasbenega izvajanja, ustvarjanja, poslušanja ter vrednotenja glasbenih del?
- 2) Kako vključiti učence v proces formativnega spremljanja znanja pri glasbeni vzgoji in povečati njihove zmožnosti samostojnega uravnavanja lastnega učenja?
- 3) Kako s pomočjo formativnega spremljanja procesov in dosežkov glasbenega učenja spodbuditi učence k refleksiji, samoocenjevanju in vrstniškemu ocenjevanju?
- 4) Kako v modelu formativnega spremljanja znanja pri glasbeni vzgoji spremljati in vrednotiti procese in dosežke glasbenega učenja?
- 5) Kakšen vpliv ima zavedanje metakognitivnih procesov in samoregulacijskega učenja na doživljanje učenja in motivacijo za učenje?

Metodologija

Uporabljena metoda raziskovanja

Ker smo v raziskavi želeli skupaj z učenci raziskovati in rekonstruirati model formativnega spremljanja v kontekstu različnih konstruiranih stvarnosti, smo se odločili za kvalitativno raziskavo. Kot temeljni raziskovalni pristop smo uporabili metodo akcijskega raziskovanja, kjer 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 hermenevtičen, kar pomeni sprotno prilagajanje raziskovalnih vprašanj in raziskovalnih pristopov glede na dinamiko dela z učenci. Načrtovana in izpeljana sta bila dva akcijska cikla. Med in na koncu akcijske raziskave 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, smo za ugotavljanje optimizacije modela poučevanja uporabili akcijsko raziskovanje.

Udeleženci

Izbor udeležencev je bil namenski in priložnosten. Pri akcijskem raziskovanju in pri preverjanju uspešnosti modela je eden izmed avtorjev sodeloval v vlogi učitelja glasbene vzgoje, v 8. razredu, v Mednarodni osnovni šoli Danile Kumar v Ljubljani, v katerega je bilo vpisanih 11 učencev.

Pripomočki za analizo

Skozi leto so učenci 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. Razvojni delovni zvezki so v nadaljevanju označeni s kratico RDZ. Pri analizi le-teh je vsak RDZ označen s številkami od 1–11. Učitelj je po vsaki uri pisal *raziskovalni dnevnik*, ki je vseboval različne zabeleške, spoznanja, razmišljanja in refleksije o poteku učnih ur in o pogovoru z učenci.

Skupinski intervju z učenci v *fokusnih skupinah* smo zvočno snemali, in zatem dobesedno zapisali ter 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 pogovora v fokusni skupini (npr. FS1), temu pa sledi podatek ali je izjavo izrekla učenka ali učenec (F – učenka, M – učenec) in še zaporedna številka enot (npr. E1).

Postopek

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

- *Akcijski del*

Pilotni preizkus modela je bil spremljan z akcijskim raziskovanjem. Akcijsko raziskovanje je omogočilo proučevanje in reševanje problemov, ki smo jih identificirali v procesu raziskave. Vsak od načrtovanih ciklov je trajal eno polletje. Na začetku smo definirali akcijske korake, ki so temeljili na predhodnih raziskavah, omenjenih v teoretičnih izhodiščih. Po koncu prvega cikla je bila

¹ Razvojni delovni zvezki so predstavljeni v nadaljevanju.

izvedena evalvacija. Vključevala je kvalitativno analizo zgoraj omenjenih pripomočkov (razvojnih delovnih zvezkov, raziskovalnega dnevnika, skupinskega intervjuja v fokusni skupini). 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 ciklu pa je bil poudarek na razvijanju samoregulacijskega učenja. Na osnovi 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 kvalitativnih razlik med procesom v obeh ciklih s poudarkom na iskanju odgovorov na raziskovalna vprašanja.

Potek raziskave

V prvem pogovoru v fokusni skupini, na začetku prvega akcijskega cikla, smo želeli pridobiti podatke o učenčevih stališčih in razumevanju tematike učenja, poučevanja, preverjanja in ocenjevanja. Zanimalo nas je, kakšen bi moral biti pouk glasbene vzgoje, da bi učenci k pouku radi prihajali in da bi ocenjevanje doživljali kot podporo pri učenju. Spoznanja, ki smo jih pridobili z analizo zapisa pogovora v fokusni skupini, smo uporabili pri načrtovanju prvega akcijskega cikla/učnega sklopa, v katerem so učenci ustvarjali glasbo na dano besedilo. Učenci so na začetku učnega sklopa dobili na listu napisane posamezne učne korake, ki so jih vodili skozi prvi učni sklop in sicer, od izbire oz. pisanja besedila do ustvarjanja ritmičnih in melodičnih vsebin ter oblikovanja preproste harmonije. Med procesom ustvarjanja glasbenih vsebin, jim je učitelj zastavil vprašanja, ki so jih usmerjala k načrtovanju, spremljanju in samovrednotenju njihovega dela, ter spodbujala k samoregulaciji učenja.

Ugotovitve/spoznanja, ki smo jih pridobili z analizo razvojnih delovnih zvezkov, dnevnika in zapisa drugega pogovora v fokusni skupini, ob zaključku prvega akcijskega cikla, smo uporabili pri načrtovanju drugega akcijskega cikla/učnega sklopa, v katerem so učenci ustvarjali glasbo v impresionističnem stilu. Tudi tokrat so učenci na začetku učnega sklopa dobili na listu napisane posamezne učne korake, ki so jih vodili skozi drugi učni sklop, in sicer, od raziskovanja značilnosti impresionistične glasbe in njenih skladateljev do ustvarjanja glasbenih vsebin z uporabo značilnosti impresionistične glasbe (pettonskih in celotonskih lestvic, tonskega slikanja, kromatično obarvanih akordov in harmonske vertikale). V drugem učnem sklopu je dobila še večji poudarek samoregulacija učenja. Poleg posameznih vprašanj, ki so učence

spodbujala k razmišljanju o lastnem učenju, so učenci dobili še učni list, s pomočjo katerega so izdelali svoj načrt poteka dela. Drugi učni sklop se je zaključil z izvedbami skladb učencev, ustvarjenih v impresionističnem stilu.

Vključitev učencev v model formativnega spremljanja znanja pri glasbeni vzgoji

Analiza prvega pogovora v fokusni skupini

Analiza zapisa prvega pogovora v fokusni skupini je pokazala, da so učenci izrazili precej negativna stališča do tematike preverjanja in ocenjevanja znanja. Negativna stališča so povezovali s številčnimi ocenami kot sredstvom zunanje motivacije, ki jih spodbuja k učenju le takrat ko jih določena snov oz. predmet ne zanimata, oz. na koncu šolskega leta, ko lahko z učenjem pripomorejo k zvišanju določenih ocen. Zavzeli so stališče, da ocenjevanje ni pravično, ker v testih, ki se ocenjujejo, lahko pokažejo le majhen delček svojega znanja, poleg tega je neustrezno, da jim učitelji pogosto povedo, kaj bodo ocenjevali, vendar se potem tega večkrat ne držijo. Zato številčna ocena po njihovem mnenju ne odraža njihovega znanja. Privilegirani učenci so izpostavili tudi učitelje, ki delajo razlike med njimi, ko jim npr. zaradi priljubljenosti podarijo višjo oceno, kot bi si jo zaslužili in ob tem izrazili precejšnje nezadovoljstvo.

O tem govorijo njihove izjave:

V testih lahko pokažeš le del svojega znanja (FS 1/E 51).

Včasih npr. zelo malo naredim pri določenem predmetu, pa vseeno dobim odlično oceno, ker me ima učiteljica rada (FS 1/E 53).

Ocene so zelo velik motivator, vendar pa te ne pripeljejo daleč, kar se znanja tiče. Učiš se le toliko, kot je potrebno za pridobitev določene ocene. Če pa te nekaj zanima, potem boš šel na tej poti veliko dlje (FS 1/E 55).

Opisne ocene so veliko primernejše od številčnih, ker nam veliko več povedo (FS 1/E 58).

Če dobimo le oceno, ne pa opisa, potem se včasih trudimo izboljšati nekaj, kar sploh ni pomembno. Zato ti gre potem še slabše. Če bi med letom dobili več opisnih komentarjev, potem bi nam šlo veliko bolje, tudi napredovali bi hitreje (FS 1/E 61).

Na vprašanje *Kaj bi si želeli, da bi bilo pri pouku drugače?* je večina učencev izrazila željo, da bi učenje bilo povezano z resničnim življenjem, da bi imeli znotraj neke teme možnost izbrati področja, ki bi jih zanimala, da bi znanje odkrivali sami in da bi bilo več sodelovalnega učenja. Med letom bi želeli dobiti čim več opisnih komentarjev, ki bi jih usmerjali na poti učenja, saj jim številčne ocene ne povedo dovolj o njihovem znanju.

Učenci so v pogovoru izrazili tudi svoje mnenje, da so učitelji pri pisanju opisnih ocen strokovno veliko bolj izpostavljeni in da je morda prav to eden izmed razlogov, zakaj se izogibajo pisanja tovrstnih ocen. Izrazili so željo, da bi pri glasbi skozi leto dobivali pretežno opisne ocene, na sredini in ob koncu šolskega leta pa številčno, ki bi jim služila kot orientacija na številčni lestvici.

Analiza učenčevih razvojnih delovnih zvezkov prvega cikla akcijskega raziskovanja

Pri pouku glasbene vzgoje je učitelj upošteval želje učencev, ki so jih izrazili v prvem pogovoru v fokusni skupini, poleg tega pa se je zavzemal, da so bili vključeni v oblikovanje kriterijev uspešnosti, v proces samoocenjevanja in vrstniškega vrednotenja ter razvijali samoregulativni odnos do učenja.

Pri pouku je učencem zastavljal vprašanja, na katera so odgovarjali v svojih razvojnih delovnih zvezkih, kot so npr.:

- *Ali dobiš dovolj povratnih informacij s strani učitelja in sošolcev?*
- *Kako ti povratne informacije služijo pri tvojem delu?*
- *Kako bi opisal učni sklop, v katerem si ustvarjal glasbo in besedilo?*
- *Si se naučil kaj, kar je zate še posebej dragoceno?*
- *Če bi imel možnost ponovno ustvarjati glasbo in besedilo, bi kaj storil drugače?*

Analiza razvojnih delovnih zvezkov je pokazala, da je večina učencev izrazila navdušenje, ker so imeli možnost ustvarjati glasbo in pri tem izraziti svoje misli in občutke. Veliko pozornost so namenili spoznanjem, do katerih so prišli z delom v skupinah, ki ima svoja pravila in omejitve, hkrati pa omogoča brezmejno širino, ko se skupaj strne več glav. Nekateri so se veselili svojih občutkov, ki so se jim porodili ob ustvarjanju glasbe in prvega srečanja z igranjem na instrumente, drugi pa so cenili izkušnje, ki so jih ob tem pridobili ter npr. premagali strah pred nastopanjem. Samostojno so vrednotili svoje delo in delo svojih sošolcev, glede na kriterije formativnega spremljanja, ki so jih skupaj z učiteljem oblikovali na začetku učnega sklopa.

Navajamo nekaj zapisov iz učenčevih razvojnih delovnih zvezkov:

Zame so bili najbolj dragoceni občutki, ki so se mi porajali ob komponiranju in poslušanju glasbe, ki sem jo ustvarila (RDZ 1).

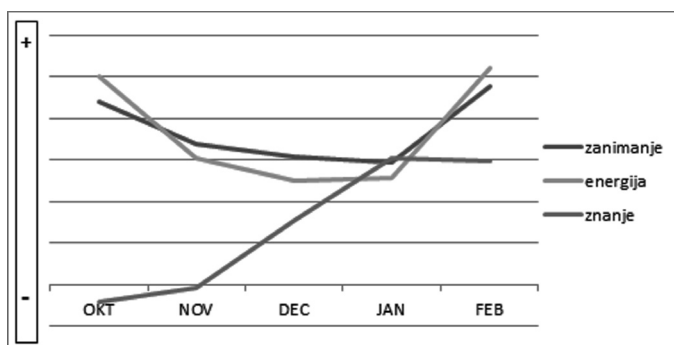
Ko delaš v skupini, obstajajo določene meje, preko katerih ne moreš iti (RDZ 3).

Zame je bilo dragoceno spoznanje, kako deluje skupina in kako brezmejne so možnosti, ko ustvarjaš glasbo (RDZ 5).

Na koncu vsakega akcijskega cikla so učenci kot del lastne refleksije narisali grafe, v katerih so izrazili:

- zanimanje, ki so ga izkazali za učenje/delo,
- energijo skupine/posameznika za učenje/delo in
- znanje, ki so ga v določenem učnem sklopu pridobili.

Graf 1: Povprečje vseh učencev, področja: zanimanje za učenje, skupinska oz. lastna energija, znanje, v obdobju oktober 2010–februar 2011



Zanimanje in energija učencev za delo, ki sta kmalu po začetku prvega akcijskega cikla začeli nekoliko upadati, nato pa sta sredi januarja ponovno narasli, bi lahko pripisali dolžini prvega učnega sklopa, ki je trajal pet mesecev. Upadanje zanimanja in energije za delo bi lahko pripisali tudi dejstvu, da so se učenci pri delu v skupinah prvič srečali z ustvarjalnim procesom na način, ki je od njih zahteval samostojno delo in prevzem odgovornosti. To je zahtevalo od njih učenje, odkrivanje in spoznavanje novih glasbenih znanj na vsakem koraku.

O tem govorijo njihove izjave, ki so jih zapisali v svoje RDZ:

... običajno ne morem dobro delati, kadar sem v skupini z Laro, vendar pa moram priznati, da nama je šlo tokrat zares dobro. Ne tako zelo na samem začetku, nato pa vse bolj ... (RDZ 6).

V naši skupini smo najprej poskusili ustvariti melodijo brez besedila. Zdelo se nam je, da bo tako najlažje, vendar pa nam je šlo zelo počasi. Nato nam je učiteljica svetovala, naj najprej napišemo besedilo. Napisali smo ljubezensko pesem, v nadaljevanju pa zanjo ustvarili še glasbo. Ta način se je izkazal kot veliko bolj učinkovit (RDZ 2).

Učenci so na koncu učnega sklopa ocenili svoje delo tako, da so v ocenjevalni rubriki pri vsakem kriteriju obkrožili opisnik, ki je po njihovem mnenju odražal nivo znanja, ki so ga usvojili. Zanimivo je bilo, da so bili učenci do svojega dela zelo kritični in da so se pri samoocenjevanju večkrat obrnili na svoje vrstnike in jih prosili za mnenje. Ker je bil posamezen kriterij opredeljen z več področji, je to pripomoglo k objektivnosti ocenjevanja. Primerjava rezultatov ocenjevanja učencev z ocenami učitelja je pokazala, da so učenčeve ocene v pretežni meri sovpadale z učiteljevimi.

Analiza drugega pogovora v fokusni skupini

Učenci so v drugem pogovoru v fokusni skupini izhajali iz izkušenj, ki so jih pridobili v prvem učenem sklopu. Analiza zapisa drugega pogovora v fokusni skupini je pokazala, da so učenci največje zadovoljstvo pripisali učenju takrat, ko so ustvarjali glasbene vsebine ter hkrati izrazili navdušenje ob spoznanju, da je učenje lahko tudi zabavno in nepozabno doživetje. Njihova navdušenost nad ustvarjanjem glasbenih vsebin je bila precej presenetljiva, saj je šlo za področje, ki ga v prvem pogovoru v fokusni skupini niso niti omenili, čeprav gre za pomembno glasbeno dejavnost. Vključenost v ustvarjalni proces je učence pripeljala do povsem novih spoznanj in odkritij o učenju. Poleg tega se je pokazalo, da učenci številčnih ocen, ki so jih glede na naš dogovor iz prvega pogovora v fokusni skupini nadomestile opisne, v učenem sklopu niso pogrešali. Izrazili so veliko zadovoljstvo nad opisnimi ocenami, ki so jim sporočale, na katerih področjih so uspešni in kaj bi veljalo še izboljšati, hkrati pa so pripomogle k temu, da so hitreje napredovali.

Menili so:

Običajno učitelji rečejo, sedaj boste ustvarjali, potem pa nas v nadaljevanju zelo omejijo, nam vse natančno določijo in izberejo za nas, kaj naj naredimo. Potem od ustvarjalnosti ne ostane kaj dosti, sploh pa ne ustvarjanje nečesa novega (FS 2/E 43).

Vznemirljivo je bilo dobiti komentarje sošolcev, ki so nam povedali, kaj naj še izboljšamo (FS 2/E 61).

V opisnih ocenah smo zvedeli čisto vse, kaj nam že gre in kaj bo treba še izboljšati (FS 2/E 103).

Veliko povratnih informacij in opisnih ocen je bilo podanih ustno, tako s strani učencev kot tudi učitelja. Pri posredovanju povratnih informacij se je učitelj poskušal čim bolj osredotočati na posamezne vidike nalog (»kaj, kako in zakaj«) in na dajanje predlogov, kako bi jih učenci lahko izboljšali. Povratne informacije so bile natančne in specifične, pri čemer so učence spodbujale k razmišljanju in iskanju izboljšav pri lastnem delu in nalogah.

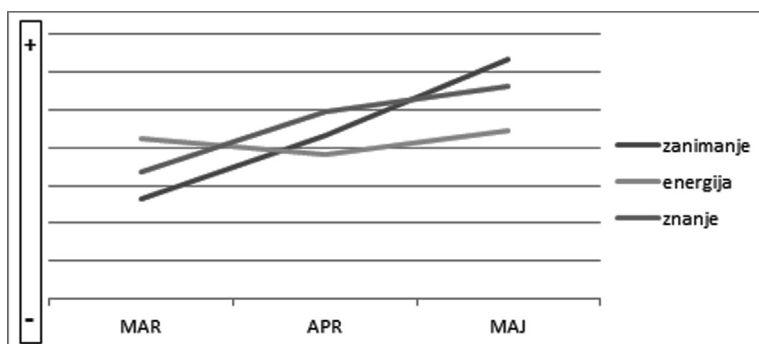
Analiza učenčevih razvojnih delovnih zvezkov drugega cikla akcijskega raziskovanja

Pri poučevanju v drugem akcijskem ciklu je učitelj upošteval učenčeve želje iz drugega pogovora v fokusni skupini. Učenci so bili na začetku učnega sklopa vključeni v oblikovanje kriterijev uspešnosti. S pomočjo učnih listov in vprašanj, ki jim jih je učitelj zastavljal v različnih etapah učnega sklopa, so učenci načrtovali svoje delo, bili vključeni v samoevalvacijo in se učili prevzemati odgovornost za svoje učenje.

Analiza razvojnih delovnih zvezkov je pokazala, da je bila učencem pri ustvarjanju glasbe v impresionističnem stilu v drugem učnem sklopu v največjo podporo pomoč sošolcev, načrt dela, ki so mu sledili in lastna motivacija. Navdušenje so izrazili nad dejstvom, da so se veliko naučili o impresionizmu, spoznali lestvice, ki so jih uporabljali v tem obdobju, odkrivali nove načine igranja na inštrumente in komponirali glasbo v impresionističnem stilu. V svoje zvezke so zapisali, da je bilo zanje v drugem učnem sklopu najpomembnejše ustvarjanje glasbenih vsebin in izvajanje skladb, ki so jih ustvarili.

Tudi na koncu drugega učnega sklopa so učenci kot del refleksije na njihovo delo narisali grafe. Iz analize grafov dinamike dela učencev v drugem učnem sklopu (ki je trajala od marca do maja 2011) smo tudi tokrat ugotavljali, kakšno zanimanje in energijo so učenci izkazali za učenje/delo in koliko znanja so v drugem učnem sklopu pridobili. Njihove refleksije, ki so jih izrazili v grafih, prikazujejo rahel upad energije in dokaj velik porast znanja in zanimanja skozi celotni drugi učni sklop, kar bi lahko pripisali dejstvu, da so učenci ozavestili metakognitivne procese in bili v veliki meri vključeni v samoregulacijo učenja. Načrtovali so svoje delo in razmišljali, kaj je še potrebno storiti, da bi dosegli čim boljše glasbene dosežke. Velik porast zanimanja v drugem učnem sklopu pa bi verjetno lahko pripisali tudi dejstvu, da je bil drugi učni sklop v primerjavi s prvim bistveno krajši in časovno bolj podrobno opredeljen.

Graf 2: Povprečje vseh učencev, področja: zanimanje za učenje, skupinska energija, znanje, v obdobju marec 2011–maj 2011



Analiza tretjega pogovora v fokusni skupini

Analiza zapisa tretjega pogovora v fokusni skupini je pokazala, da so učenci začeli ozaveščati procese ustvarjanja glasbenih vsebin, kar smo si postavili kot enega izmed načrtovanih korakov za drugi akcijski cikel, pri čemer so izpostavili pomen opazovanja lastnega napredka – korakov nastajanja lastne skladbe, svoje delo primerjali z delom skladateljev in ugotavljali, da je ustvarjanje nečesa novega zelo zahtevno opravilo, kjer je potrebno veliko vztrajnosti. Vse bolj so se zavedali pomena spremljanja lastnega napredka in iskanja optimalnih poti za lasten razvoj, ugotavljali, kaj deluje in kaj ne, pri čemer so bila zanje bistvena prav njihova lastna spoznanja in odkritja. Učenci so razmišljali o korakih, ki jih je potrebno prehoditi do končnega cilja, ali so ti potrebni in če bi morda lahko ubrali kakšno drugo pot za doseg le-teh. Vse bolj so bili vključeni v samoregulacijo učenja in učni proces spremljali na zavedni ravni. Velik pomen so pripisali lastnemu pridobivanju izkušenj, lastnemu načrtovanju dela ter prevzemanju odgovornosti za svoje učenje, kar je po mnenju učencev spodbujalo razvoj samoregulacije učenja in posledično omogočalo doseganje boljših glasbenih dosežkov.

Ozaveščanje metakognitivnih procesov in samoregulacije učenja je večino učencev pripeljalo do spoznanja, da je učenje mnogo več kot usvajanje novih vsebin. Učenci so spoznali, da gre pri učenju za procese, ki jim bodo v življenju še kako prav prišli, pri čemer so izpostavili pomen povratnih informacij, skupinskega dela, globljega razumevanja glasbe, učenja za življenje ter glasbenega izražanja z namenom sproščanja in izražanja notranjih občutkov.

Učenci so največji smisel in zadovoljstvo učenja pripisali ustvarjanju glasbenih vsebin, svobodi izražanja lastnih misli in občutij ter izvajanju skladb, ki so jih ustvarili. Glasbeno ustvarjanje jim je predstavljalo tudi številne izzive, kot npr. kaj storiti, ko na razpolago ni dovolj inštrumentov. Analiza tretjega pogovora v fokusni skupini je pokazala, da je večina učencev izrazila zadovoljstvo nad opisnimi ocenami, ki so jim sporočale, na katerih področjih so uspešni in kaj bi bilo potrebno še izboljšati.

V drugem in tretjem pogovoru v fokusni skupini nas je še posebej zanimalo učenčevo doživljanje samoregulacije in metakognitivnih procesov. V drugem pogovoru v fokusni skupini se je pokazalo, da učenci metakognitivnih procesov niso ozavestili, v tretjem pogovoru v fokusni skupini pa so podali ugotovitve, da so jih lastne izkušnje privedle do globljega zavedanja metakognitivnih procesov, ozaveščanja pomena samoregulacije in njenega vpliva na doživljanje učenja, pri čemer so bile zanje najbolj dragocene prav njihove lastne izkušnje in spoznanja, do katerih so prišli sami. Bili so mnenja, da bodo številne izkušnje minulega šolskega leta lahko prenesli v svoje življenje.

Navajamo nekaj izjav učencev:

Če je pomembno le, da si nekaj zapomniš, potem ne razmišljaš o tem, kako bi to stvar uporabil. Zadovoljiš se preprosto s tem, da nekaj veš na pamet. Ko pa opazuješ, kako nastaja tvoja skladba in vidiš svoj napredek, takrat učenje dobi nov smisel (FS 3/E 26).

Ko se začneš zavedati in razmišljati o učenju, o tem, kaj se dogaja v tvojih mislih, učenje dobi večji smisel. Poleg neke teme se naučiš tudi nadzorovati svoje delo in iskati pot, na katero se želiš podati (FS 3/E 60).

Ko imaš opravka z načrtovanjem svojega dela, organizacijo in časovno razporeditvijo, učenje dobi večji smisel. Vse to namreč lahko preneseš v svoje življenje in ti lahko pomaga, da v življenju dosežeš več (FS 3/E 72).

Spoznanja raziskave

Največji smisel učenja učencem predstavljata glasbeno ustvarjanje in izvajanje, ki omogočata izražanje notranjih občutkov in doživetij.

Učenci so pri svojem delu kot najpomembnejše področje izpostavili edinstvene izkušnje ustvarjalnega izražanja, ki jih omogoča glasba ter pomen vključenosti v celoten proces nastajanja glasbenega izdelka (od ustvarjanja do izvajanja), ki so ga povezali z izkušnjami, ki jim bodo v življenju prišle prav.

O tem govorijo naslednji zapisi:

Učili smo se, kako zapisati melodijo in ustvariti glasbo. Lahko sem izrazila svoja čustva. Ustvarila sem nekaj, kar je prišlo iz mojega srca (RDZ 1).

Bilo je zelo zabavno, vendar pa smo morali modro razpolagati s časom in veliko vaditi (RDZ 3).

V kratkem času sem se zelo veliko naučil. Morali smo uporabiti glasbene spretnosti in bilo mi je lepo (RDZ 12).

Ob vprašanjih »Je bilo kaj zabavnega?« in »Si bil nad čim razočaran?« je bilo zelo zanimivo, da so učenci zabavo povezovali predvsem z ustvarjanjem, komponiranjem in delom v skupini, razočaranje pa izrazili nad nekaterimi svojimi dosežki (besedilom in izvedbo). Učenci so samostojno presojali svoje in druge dosežke, glede na kriterije, ki so jih dobili na začetku učnega sklopa, pri čemer bi poudarili, da mednarodne šole dajejo velik poudarek napredku, ki ga naredi posamezni učenec in da sta tako proces kot tudi končni izdelek/dosežek pri oblikovanju končne ocene enako pomembna.

Vključitev učencev v oblikovanje modela formativnega spremljanja znanja pri glasbeni vzgoji je pripomogla k temu, da so učenci spremenili svoja stališča do preverjanja in ocenjevanja.

V raziskavi so nas še posebej zanimala stališča učencev do preverjanja in ocenjevanja. V prvem pogovoru v fokusni skupini so učenci preverjanje in ocenjevanje opredelili kot precej negativno področje in izrazili željo, da bi pri pouku glasbene vzgoje pogosteje dobili povratne informacije o svojem delu v obliki opisnih ocen, kar je učitelj v procesu raziskave dosledno upošteval. Tako v drugem kot tudi tretjem pogovoru v fokusni skupini so učenci izrazili navdušenje nad opisnimi ocenami. Preverjanje in ocenjevanje so doživljali kot del procesa učenja, ki je usmerjalo njihov proces mišljenja in omogočalo rekonstrukcijo, primerjavo, izmenjavo ter medsebojno vrednotenje idej.

O tem govori naslednja izjava:

Ocene so zelo velik motivator, vendar pa te ne pripeljejo daleč, kar se znanja tiče. Učiš se le toliko kot je to potrebno, da dobiš določeno oceno. Če pa te nekaj zanima, potem boš šel na tej poti veliko dlje (FS1/F/E55).

Ne, ocen nismo pogrešali. Skladbo, ki jo ustvariš, ali esej, ki ga napišeš, je nemogoče oceniti s številko. Sicer pa, ali res lahko nekomu poveš, da je bil njegov ustvarjalni dosežek za 6 ali 7 (FS3/M/E47)?

Dobili smo veliko povratnih informacij, kar je bilo zelo pomembno za naše delo. Povratne informacije smo dobili tudi o našem odnosu do dela in na čem moramo še graditi (FS3/F/E52).

Rezultati raziskave govorijo torej v prid opisnim ocenam, pri tem pa je potrebno poudariti, da so bili učenci deležni kvalitetnega opisnega ocenjevanja, ki je temeljilo na celostnem pristopu in avtentičnih načinih preverjanja in ocenjevanja glasbenih procesov in dosežkov. Preverjanje in ocenjevanje je bilo vključeno v vse etape pouka od načrtovanja do izvedbe, pri čemer je šlo tudi za drugačno načrtovanje učnih ur, za spremembo k ustvarjanju »didaktičnih situacij«, kjer je učitelj z nalogami, pogovorom in vprašanji učence spodbujal k nadaljnjemu učenju. Vloga učitelja se je spremenila od podajanja znanja k spodbujanju dialoga.

V raziskavi so učenci zaznali vrednost opisnih ocen in jih bili zelo veseli, kar se je odražalo tudi na govorilnih urah v pogovoru s starši, ki so izrazili veliko zadovoljstvo nad njimi. Ob tem pa je potrebno poudariti, da so bile opisne ocene usmerjene v spodbujanje in usmerjanje nadaljnjega učnega napredovanja učencev in v razvoj njihovih glasbenih potencialov. Komljančeva (2008) poudarja, da mora ocena temeljiti na kompleksnih informacijah o kakovosti doseganja učnih ciljev na različnih področjih učnega razvoja.

Vrstniško vrednotenje in samoregulacija učenja sta področji, ki ju bodo učenci lahko uporabili v svojem življenju in osmišljata učenje

Analiza drugega pogovora v fokusni skupini je pokazala na pomemben vidik doživljanja vrstniškega vrednotenja glasbenih dosežkov, za katerega so učenci menili, da osmišlja njihovo učenje. Svoja pozitivna stališča do vrednotenja dosežkov drug drugega so pripisali dejstvu, da pri tem ni šlo za izrekanje vrednostnih sodb, ampak predvsem za pomoč pri dajanju nasvetov drug drugemu, kaj bi pri svojem delu lahko še izboljšali, nadgradili oz. spremenili. Hkrati pa so menili, da jim bo spretnost vrednotenja, ki so jo razvili, prišla prav v šoli kakor tudi v življenju.

Izrazili so jih z naslednjimi besedami:

Iskreno vrednotenje našega dela, ne da bi sodili delo drug drugega, je bila največja izkušnja, ki jo bom ponesla s seboj v življenje (FS3/F/E80).

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 svojem življenju. K zaznavanju teh področij pa jih je bilo včasih potrebno dodatno spodbuditi z vprašanji, ki so jih spodbudila k razmišljanju in iskanju širše uporabne vrednosti šolskega dela.

V prvem akcijskem ciklu je učitelj spodbujal učence k samoregulaciji učenja tako, da so učenci postavljali svoje učne cilje, spremljali, regulirali in kontrolirali lastni učni proces. Kljub temu se je v drugem pogovoru v fokusni skupini pokazalo, da učenci metakognitivnih procesov pri samoregulacijskem učenju niso ozavestili. Zato je to področje dobilo še večjo težo v drugem akcijskem ciklu.

V drugem akcijskem ciklu so se učenci srečali trikrat s sklopi vprašanj, s pomočjo katerih so načrtovali svoje delo, razmišljali o svojih močnih in šibkih področjih ter razmišljali, kako bodo dosegli zastavljene cilje.

Navajamo primer vprašanj:

- *Kaj želim doseči v tem učnem sklopu?*
- *Ali imam za to ustrezno znanje, sposobnosti in spretnosti?*
- *Če ne, kaj potem?*
- *Kaj bom moral storiti, da bom cilje dosegel?*
- *Ali me ta naloga sploh zanima?*
- *Če ne, bi lahko našel kaj, kar bi spremenilo moj odnos do nje?*
- *Katero znanje, ki sem ga pridobil v prvem učnem sklopu, mi bo v pomoč pri ustvarjanju glasbe v impresionističnem stilu?*
- *V katero smer si želim, da bi me vodilo načrtovanje mojega dela?*

– *Kaj mi najbolj pomaga na poti do uspeha?*

Poleg tega so učenci dobili učni list, na katerem so bile zapisane glasbene dejavnosti in predlagan časovni potek posameznih dejavnosti, ki naj bi jih pripeljale do končnega cilja. Z učnega lista je bilo jasno razvidno, koliko ur glasbe imajo še na razpolago do konca učnega sklopa. Na tej podlagi so učenci imeli možnost izbrati vrstni red dejavnosti in se odločiti, koliko časa bodo namenili posamezni dejavnosti. To je bila izredno pomembna dimenzija, ki je učencem vzbudila občutek, da imajo nadzor nad svojim učenjem. Učenci so bili navdušeni nad možnostjo razpolaganja s svojim časom in oblikovanjem načrtovanja za svoje delo, ki, ki je v njih zbudil željo doseči čim boljše glasbene dosežke in dejstvom, da so lahko sami razpolagali s svojim časom.

V tretjem pogovoru v fokusni skupini so učenci med seboj primerjali prvi in drugi akcijski cikel. Pri tem so izpostavili, da so bile zanje najbolj dragocene njihove lastne izkušnje in spoznanja, do katerih so prišli v obeh ciklih. Izpostavili so pomen izkušnje iz prvega akcijskega cikla, ko so želeli ustvarjanju glasbenih vsebin posvetiti toliko časa, kot se jim je zdelo, da ga potrebujejo. To pa jih je privedlo do spoznanj, da potrebujejo dokaj natančen načrt svojega dela, v katerem je natančno opredeljeno kdo postori kaj, do kdaj in kako.

Ozaveščanja metakognitivnih procesov in samoregulacije učenci niso videli le kot področje, ki osmišlja učenje, temveč tudi kot področje, ki ga je mogoče prenesti v svoje življenje, o čemer govorijo naslednje izjave učencev iz tretjega pogovora v fokusni skupini:

Ko imaš opravka z načrtovanjem svojega dela, organizacijo in časovno razporeditvijo, učenje dobi večji smisel. Vse to namreč lahko preneseš v svoje življenje in ti lahko pomaga, da v življenju dosežeš več (FS 3/E 72).

Izkusiti, kako poteka celoten proces ustvarjanja nečesa novega, je izkušnja, ki nam bo še kako prav prišla v življenju (F/FS3/E78).

Pomembno je, da lahko sošolcem rečeš: »Poslušajte, od vas potrebujem iskreno mnenje o mojem delu« in ga tudi dobiš. To je dragocena informacija za življenje; naučili smo se povedati svoje mnenje brez olepšav (M/FS3/E80).

Jaz pa vidim veliko vrednost predvsem v refleksiji. Ko pogledam nazaj, takrat hkrati gledam tudi v prihodnost in razmišljam, kaj bom naslednjič spremenila (F/FS3/E71).

Izjave učencev so dale področju lastnih izkustev pomembno težo. Ko so učenci razmišljali o zavedanju lastnih miselnih procesov in primerjali prvi in drugi akcijski cikel ter reflektirali svoj razvoj na področju samoregulacije so se pokazale kompleksne dimenzije učinkov formativnega spremljanja.

Sklep

Dinamična narava sodobnih oblik učenja in poučevanja zahteva celostne načine in oblike preverjanja in ocenjevanja, ki postajajo sestavni del procesa učenja in v obliki povratnih informacij pomagajo učencem pri njihovem delu in napredovanju. Namesto osredotočanja zgolj na rezultate učenja, preverjanje in ocenjevanje prispevata k ustvarjanju kakovostnih pogojev za učenje. Formativno spremljanje znanja vključuje zbiranje podatkov o učencu kot celoti in uporabo raznolikih virov informacij. Učni proces mora učencem osmisлити učne poti, ki jih vodijo do učnih ciljev za katere se je vredno truditi. Takšne učne poti učencem nudijo priložnosti za glasbeno ustvarjanje in izvajanje ter jih spodbujajo, da tudi sami izberejo področja, ki jih zanimajo in raziskujejo. V procesu učenja se učenci srečujejo z izzivi, ki v njih vzbujajo interes in željo po raziskovanju, odkrivanju in nadaljnjem napredovanju. Pri tem so jim v pomoč opisne ocene, ki omogočajo hitrejše napredovanje in bolj poglobljeno učenje. Učenci se vse bolj zavedajo pomena spremljanja lastnega napredka in iskanja optimalnih poti za lasten razvoj, ugotavljajo, kaj deluje in kaj ne ter razmišljajo o učnih korakih, ki jih je potrebno prehoditi do končnega cilja.

Ugotovitve raziskave, v kateri so bili učenci deležni formativnega spremljanja procesov in dosežkov učenja pri glasbeni vzgoji, so pokazale, da:

- *učenci pozitivna stališča do ocenjevanja povezujejo predvsem z opisnimi ocenami in vrstniškim ocenjevanjem.*
- *kakovostna povratna informacija prispeva k izboljšanju učnih dosežkov, k samostojnemu učenju, razvija metaznanje, spodbuja samoregulacijo, samoocenjevanje in nadaljnje učenje.*
- *lastno spoznavanje in odkrivanje znanja, kjer je prostor za raziskovanje, skupinsko učenje, postavljanje ciljev in upoštevanje učenčevih interesov, osmišlja učenje.*
- *učence najbolj motivira učenje, ki je povezano z resničnim življenjem in v katerem vidijo smisel, vendar pa jih je k zaznavanju teh povezav potrebno usmeriti (npr. z vprašanji).*

Poudarek je na drugačnih načinih in oblikah preverjanja in ocenjevanja (Black and Wiliam, 1998a; Colwell 2006; Fautley, 2010; James, 2006; Marentič Požarnik, 2004; Razdevšek Pučko, 2004; Torrance 2007) pri katerih učenci sodelujejo pri oblikovanju kriterijev uspešnosti, pri načrtovanju različnih oblik predstavljanja naučenega in so vključeni v proces samopreverjanja, samoocenjevanja in vrstniškega ocenjevanja. Takšno preverjanje in ocenjevanje

učenci doživljajo kot sestavni del učnega procesa, ki jim nudi pomoč pri učenju in doseganju boljših glasbenih dosežkov. Učenci postanejo soustvarjalci vzgojno-izobraževalnega procesa in njegovih rezultatov, kar jih motivira za delo in opremi s spretnostmi in izkušnjami, ki jih lahko ponesejo s seboj v življenje, hkrati pa pripomore k oblikovanju pozitivnega odnosa do preverjanja in ocenjevanja.

Navedene ugotovitve raziskave formativnega spremljanja znanja pri glasbeni vzgoji, pomenijo izziv za vzpostavitev nove paradigme preverjanja in ocenjevanja znanja, ki temelji na vključevanju učencev v procese spremljanja učenja in prevzemanju večje odgovornosti za svoje učenje. Učenci postajajo soustvarjalci učnega procesa in pridobivajo izkušnje, ki jim bodo pomembne pri nadaljnjem učenju kakor tudi na drugih področjih življenja.

Literatura

- Aróstegui, J. L. (2003): On the nature of knowledge: what we want and what we get with measurement in music education. *International Journal of Music Education*, 40, str. 100–115.
- Bamford, A. (2009): *Arts and Cultural Education in Iceland*. Icelandic Ministry For Education and Culture.
- Black, P. and Wiliam, D. (1998): *Inside the Black Box*. London: King's College Press.
- Black, P. and Wiliam, D. (1998a): Assessment and Classroom learning. *Assessment in Education*, let. 5, št. 1, str. 7–73.
- Bloom, D. and Poole, K. (2004): Peer assessment of tertiary music performance: Opportunities for understanding performance assessment and performing through experience and self-reflection. *British Journal of Music Education*, let. 21, št. 1, str. 111–125.
- Bresler, L. (2010): Integracija glasbe v splošne izobraževalne predmete: prikaz izobraževalnega podjetništva. *Glasba v šoli in vrtcu*, let. 15, št. 1, str. 3–17.
- Colwell, R. (2006): Assessment's potential in music education. V: Colwell, R., *MENC handbook on research on music teaching and learning*, str. 199–270. Reston, New York: Oxford University Press, Inc.
- Daniel, R. (2004): Peer assessment in musical performance: The development, trial and evaluation of a methodology for the Australian tertiary environment. *British Journal of Music Education*, let. 21, št. 1, str. 89–110.
- Fautley, M. (2010): *Assessment in Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- James, M. (2006): Assessment, Teaching and Theories of Learning. V: Gardner, J. (ur.). *Assessment and Learning*. London: SAGE Publications Ltd.

- Komljanc, N. (2008): Formativno spremljanje učenja. V: Škraba, M. T. (Ur.), *Didaktika ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (2004): Kako bolje uravnnavati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, let. 55, št. 1, str. 8–22.
- Phelps, R., Hase, S. (2002): Complexity and Action Research: exploring the theoretical and methodological connections. *Education Action Research*, let. 10, št. 3, str. 507–524.
- Razdevšek Pučko, C. (2004): Formativno preverjanje znanja in vloga povratne informacije. *Sodobna pedagogika*, let. 55, št. 1, str. 126–139.
- Sicherl-Kafol, B. (1997): Opisno ocenjevanje pri glasbeni vzgoji na začetni stopnji osnovne šole. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*. zv.2. str. 151-160.
- Sicherl-Kafol, B. (2004): *Preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji*. Domžale: Izolit.
- Torrance, H. (2007): Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education*, let. 14, št. 3, str. 281–294.