

**Dr. Janez Krek, dr. Mojca Kovač Šebart,
dr. Janez Vogrinc**

Tudi za opisno ocenjevanje naj veljata načeli transparentnosti in pravičnosti ocene

Povzetek: Besedilo prikazuje ključne ugotovitve dveh empiričnih raziskav opisnega ocenjevanja v devetletni osnovni šoli in utemeljuje, zakaj so opozorila, ki jih prinašata, še vedno aktualna. Sprašuje se, kako bi bilo mogoče odpravljati ugotovljene pomanjkljivosti, in utemeljuje, da bi bili strukturirani obrazci, ki jih je Zavod RS za šolstvo pripravil v šolskem letu 2005/06, ena ustrežnejših rešitev. S tem poveže tudi odgovore učiteljev in staršev o tem, kaj je pravično ocenjevanje. Ugotavlja, da tudi pri njih prevladujejo pogledi, ki ustrezajo pogledom učencev na pravičnost v ocenjevanju, ugotovljenih v nekaterih tujih raziskavah, in izražajo prepričanja, da je treba pri ocenjevanju znanja vzpostaviti objektivno mrežo ocenjevanja, ki jo oblikujejo jasna, transparentna merila in natančni postopki merjenja.

Ključne besede: osnovna šola, opisno ocenjevanje, standardi znanja, zaključna spričevala, pravičnost, implicitna pedagogika.

UDK: 371.26

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Janez Krek, docent, Pedagoška fakulteta Ljubljana; e-naslov: janez.krek@guest.arnes.si;
Dr. Mojca Kovač Šebart, izredna profesorica, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Univerza v Ljubljani, e-naslov: mojca.kovac-sebart@guest.arnes.si;
Dr. Janez Vogrinc, asistent, Pedagoška fakulteta Ljubljana; e-naslov: janez.vogrinc@guest.arnes.si*

Uvod

Z uvedbo devetletne osnovne šole smo v Sloveniji uvedli opisno ocenjevanje znanja v prvo triletno, v drugem triletnju pa smo uvedli kombinacijo opisnega in številčnega ocenjevanja znanja. Konec leta 2007 je bila z zakonom,¹ ki se bo začel uporabljati septembra 2008, odpravljena kombinacija opisnega in številčnega ocenjevanje znanja v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju in uvedeno samo številčno ocenjevanje.

Karkoli bi že pokazala strokovna razprava o konceptu opisnega ocenjevanja v drugem triletnju, če bi bila izvedena, je ministrstvo za šolstvo s tem, ko je predlagalo spremembe v ocenjevanju znanja v drugem triletnju osnovne šole, ob tem pa ni spremenilo opisnega ocenjevanja znanja v prvem triletnju, sporočilo, da pri opisnem ocenjevanju znanja v prvem triletnju ne vidi nobenih pomislekov oz. slabosti. Še več, videti je, da je Zavod RS za šolstvo odstopil od obrazcev za redovalnico, ki jih je pripravil kot pomoč učiteljem pri opisnem ocenjevanju znanja, ki so učiteljem omogočili, da staršem na preprost in nazoren način predstavijo individualni napredek učenca glede na doseganje v učnih načrtih opredeljenih ciljev oziroma standardov znanja. S tem je šolska politika pri iskanju rešitev in uvajanju sprememb obšla opozorila iz rezultatov vsaj dveh reprezentativnih raziskav, ki zadevajo opisno ocenjevanje v devetletni osnovni šoli. Prva je evalvacijska študija, v kateri smo analizirali *zaključne opisne ocene* – spričevala, ki jih prejmejo učenci ob koncu šolskega leta – prvega in drugega razreda devetletne osnovne šole.² Analizo zaključnih spričeval smo dopolnili z raziskavo *mnenj in*

¹ Gre za Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F), ki je bil 9. 11. 2007 objavljen v Uradnem listu RS, št. 102/2007. Sprejet je bil 26. 10. 2007, uporabljati pa se začne 1. 9. 2008. Prim. še: ZOsn, ZOsn-A, ZOsn-B, ZOsn-C, ZoOŠ.

² Analizo zaključnih opisnih ocen smo opravili na reprezentativnem vzorcu spričeval iz šolskega

stališč učiteljev in staršev o opisnem in številčnem ocenjevanju,³ rezultati obeh raziskav pa so podrobneje opisani v knjigi *Med opisom in številko* (2005), katere avtorji so bili izvajalci obeh raziskav: Janez Krek, Mojca Kovač Šebart, Boris Kožuh, Janez Vogrinc, Mateja Peršak in Bojan Volf.⁴ V nadaljevanju utemeljujemo, zakaj so opozorila, ki jih prinašata raziskavi, še vedno aktualna.

Kako uveljaviti prednosti opisne ocene v primerjavi s številčno oceno?

Iz ugotovitev, do katerih smo prišli v evalvacijski raziskavi zaključnih spričeval, naj povzamemo le temeljna sporočila. (1) Prvič, analiza zapisov spričeval je resno postavila vprašanje, ali oziroma v kolikšni meri zapisi prikazujejo individualizirano oceno posameznikovega napredka pri doseganju ciljev oz. standardov. (2) Nadaljnja slabost je bilo pogosto pojavljanje vrednostnih sodb v oceni znanja, in (3) pojavljanje različnih stereotipnih vzorcev v zaključnih opisnih ocenah.

K prvi točki naj pojasnimo, da smo z enim od kriterijev za analizo zapisov v zaključnih spričevalih ocenjevali, ali je zapis opisne ocene takšen, da bi bil iz ocene viden *napredek učenca* pri doseganju v učnih načrtih opredeljenih ciljev oziroma standardov znanja. Eksplicitno opisovanje individualnega napredka učenca zahteva zapisovanje in primerjanje prejšnjega in sedanjega dosežka, to pa je neprimerno bolj zahtevno kot napredek opisati zgolj na podlagi opisa sedanjega dosežka. Zato smo pri tem kriteriju upoštevali, da opisna ocena iz objektivnih razlogov (čas, prostor na obrazcu) ne more biti zapisana tako, da bi z njo dejansko opisali učenčev napredek v doseganju ciljev oz. standardov znanja. Menili smo, da je v *zaključni* oceni opisan *napredek* učenca že, če je iz zapisa razvidno, da opisuje, v kolikšni meri je posamezni učenec dosegel cilje oz. standarde znanja pri posameznem predmetu. Napredek učenca je tako ocenjen le implicitno. Drugače rečeno, da bi zapis ustrezal kriteriju, kriterij ni zahteval

leta 2001/02. Gre za spričevala, ki so bila v uporabi v letih od začetka uvajanja devetletke v šolskem letu 1999/2000 (t. i. prvi krog) do šolskega leta 2003/04 (t. i. peti krog), podobna pa se uporabljajo tudi sedaj, le da so od leta 2005 sintezno oblikovani cilji oziroma standardi znanja, kot so jih na podlagi učnih načrtov oblikovale in združile v sklope predmetne komisije, iz obrazca izločeni in na posebnem listu dodani spričevalu.

³ S šolskim letom 2003/04 je bilo opisno ocenjevanje uvedeno v prvi razred v vseh osnovnih šolah v Sloveniji, v šolah prvega kroga pa so bili učenci v tem letu že v petem razredu devetletke. V *aprilu leta 2004* smo na reprezentativnem vzorcu *vseh šol*, upoštevaje oddelke *tistih razredov* v posamezni šoli, v katerih je bila že uvedena *devetletka*, izvedli empirično raziskavo, s katero smo preverjali mnenja, ki jih imajo starši in učitelji o opisnem in o številčnem ocenjevanju znanja. V raziskavo smo zajeli učitelje in starše iz 75 osnovnih šol. Šole smo izbrali glede na to, v katerem krogu (od prvega do petega kroga) so šle v devetletko, na podlagi regionalnega kriterija in njihove velikosti. Vprašalnike je vrnilo 3097 staršev in 304 učiteljice/učitelji iz 84,0 % v raziskavo zajetih osnovnih šol. Učitelji in starši, ki so vrnilo vprašalnike, predstavljajo slučajnostni vzorec. Osnovno množico so predstavljali starši, ki so imeli otroke vključene v prvih pet razredov devetletne osnovne šole, in razredni učitelji, ki so poučevali v omenjenih razredih.

⁴ Več o metodologiji pri obeh raziskavah glej v Krek, Kovač Šebart idr. 2005, str. 33–35 in str. 63–65. V obliki članka so rezultati raziskav prikazani tudi v Krek, Kovač Šebart, Vogrinc (2007).

eksplicitne primerjave s prejšnjimi dosežki, temveč sumativni zapis dosežka. Kljub temu je evalvacija spričeval pokazala, da ima v prvem razredu približno dve tretjini spričeval (68,5 %) zapise ocen, iz katerih je razvidno, da zapis govori o doseganju ciljev in standardov znanja konkretnega učenca, v drugem razredu pa je bilo takšnih le nekaj več kot polovica spričeval (50,8 %).

Pozneje je država obrazec zaključnega spričevala spremenila tako, da so bili cilji oziroma standardi znanja dodani k zaključnemu spričevalu na posebnem listu. S tem so starši lahko pridobili boljši vpogled v cilje oziroma standarde znanja, ki so postavljeni v učnih načrtih v celotnem triletju, učitelji pa so imeli na voljo tudi nekaj več prostora za oblikovanje zaključne opisne ocene pri posameznem predmetu. Toda ta izboljšava ne rešuje temeljnega problema – da je priprava kakovostnega zapisa oz. zaključne opisne ocene za vsakega posameznega učenca časovno in prostorsko zahtevno opravilo. V raziskavi mnenj učiteljev in staršev smo namreč ugotovili, da kar 94,9 % učiteljev ocenjuje, da je zanje *opisno ocenjevanje časovno bolj obremenjujoče* kot številčno ocenjevanje znanja. Zato dvomimo o ustreznosti rešitve, s katero bi poskušali problem, kako opisati napredek učenca v znanju, reševati tako, da bi učitelji imeli še več in vedno več prostora za zapis opisnih ocen v obrazcih zaključnih spričeval.

Če bi menili, da bi bilo težavo, kako »z besedami izraziti napredek učenca glede na doseganje v učnih načrtih opredeljenih ciljev oziroma standardov znanja«, mogoče rešiti z »odprtim analitičnim opisovanjem«, kot je bilo na začetku devetdesetih let predlagano v eni od zasnov osnovne šole (prim. *ibid.*, str. 7), je o tem mogoče dvomiti zato, ker ne kaže pozabiti, da tudi v tem primeru standardi znanja ostanejo merilo, po katerem učitelj ocenjuje učenčevo znanje. Te težave ne more odpraviti (lahko pa jih tudi za opisno ocenjevanje samo dodatno zaplete) niti nadomeščanje standardov znanja s pričakovanimi dosežki oz. rezultati niti ena od sprememb zakona o osnovni šoli (ZOSn-F), ki določa, da se »v učnih načrtih, določenih po sprejetju tega zakona, izraz ‘minimalni standard’ zamenja z izrazom ‘pričakovani rezultat’« (47. člen).⁵

V nobenem primeru namreč ne odgovarjamo na slabost zapisovanja vrednostnih sodb o učencu ter stereotipnih (vnaprej pripravljenih) zapisov opisne ocene. Analiza, s katero smo v raziskavi zaznavali opise učenčevih *lastnosti in/ali vedenja* (kot npr. nemirnost, zunanji videz, moteče vedenje, prijaznost ...) in/ali tudi implicitne vrednostne sodbe v zaključnih opisnih ocenah, je pokazala, da so se takšni zapisi pojavili v več kot polovici spričeval (55,6 %). Nekaj primerov navajamo: »Žan je zelo prijazen, uslužen in olikan deček ...« »Pri urah ŠV je bila večkrat nerodna in okorna.« »Nestrpen je do sogovorca in ni pripravljen poslušati. Vse želi povedati sam.« »Je bolj plašen, potrebuje spodbude, da se vključi v igro ...« Spornost teh delov opisne ocene je nedvomno v tem, da ocenjujejo učenca kot osebo – bodisi njegovo vedenje, ki ga ne ločijo od ocene znanja, bodisi različne osebne lastnosti (prim. Krek, Kovač Šebart et. al 2005, str. 43–55).

⁵ V istem členu nalaga pristojnemu strokovnemu svetu, da »predmetnike in učne načrte v skladu s tem zakonom določi pristojni strokovni svet najkasneje do 28. februarja 2008«.

Tretjič, v zaključnih spričevalih so se pojavljali tudi stereotipni zapisi ocen v posameznem oddelku.

Naj najprej izpostavimo, da so bila spričevala dveh oddelkov (1,6 %) napisana kot dobeseden prepis standardov oziroma ciljev iz nacionalnih obrazcev, skratka, v spričevalu vseh učencev so bili samo prekopirani cilji oz. standardi iz nacionalnih obrazcev, v 13. oddelkih (10,4 %) pa so spričevala ob dobesednem prepisu standardov oz. ciljev iz nacionalnih obrazcev vključevala še minimalno pojasnilo o doseganju ciljev oziroma standardov znanja posameznega učenca (prim. *ibid.*, str. 46). Skupaj je imelo torej 12 % oddelkov zaključne opisne ocene, iz katerih *niso vidne razlike v doseganju ravni ciljev in standardov znanja med učenci*, spričevala so bila praktično enaka. Največkrat so bili z nacionalnih obrazcev prepisani vsi standardi znanja oz. cilji, tako da se opisne ocene učencev niso razlikovale med seboj oziroma so bile razlike med opisnimi ocenami učencev zanemarljive ali malenkostne.

Nadalje smo ugotovili, da je 12,8 % oddelkov s spričevali, v katerih se kot standardna razlika pojavlja razlika v zapisu ocene pri t. i. izobraževalnih predmetih (*izstopata slovenščina in matematika*) in pri t. i. vzgojnih predmetih.⁶ Druge tipe klišejskega ocenjevanja znanja pa smo zaznali celo pri 64 oddelkih, to je pri več kot polovici oddelkov (51,2 %). Kakšni so ti klišeji?

Denimo, učitelj(ica) je preprosto zapisala: »osvojil je vse cilje« ali pa: »pri matematiki je uspešen«. Pojavili so se primeri, ko si je učitelj(ica) – lahko pa tudi dva ali več učiteljev na isti šoli – vnaprej izdelal(a) vzorec (korpus ciljev oz. stavkov), ki ga je uporabil(a) pri vseh učencih. Velikokrat zato spričeval učencev ni moč ločiti med seboj. Tretji opazen kliše predstavljajo primeri, ko je učitelj(ica) znanje učencev natančneje popisal(a) le pri enem predmetu. Na eni od šol se zapisi spričeval večine učencev niso razlikovali med seboj (šlo je za prepis), izjema pa so bili najmanj uspešni učenci, pri katerih je učitelj(ica) zapise ocen podrobneje izdelal(a). V nekem drugem primeru pa je bila natančneje izdelana le zaključna opisna ocena pri dveh učencih, ki sta imela najboljši uspeh (prim. *ibid.*, str. 47–48).

In v čem je spornost stereotipnih zapisov opisnih ocen? Pri zapisih v zaključnih opisnih ocenah, ki so vključevali določene stereotipne vzorce, lahko sklepamo, da opisna ocena ne izraža izkazane ravni učenčevega doseganja ciljev oz. standardov znanja. Če učitelj izdelava stereotipne ocene, denimo dva ali tri značilne opise, in potem ocenjuje znanje učencev enega oddelka, te stereotipne opisne ocene ne morejo podati informacije o doseženi ravni ciljev oz. standardov znanja posameznega učenca pri posameznem predmetu.

⁶ Kakšni klišeji se pojavljajo? 1. Učitelj(ica) je več pozornosti namenil(a) vsem trem t. i. izobraževalnim predmetom, tako da so opisi daljši kot pri drugih predmetih. 2. Učitelj(ica) je več pozornosti namenil(a) slovenščini in matematiki, tako da so opisi pri slovenščini in matematiki daljši kot pri drugih predmetih. 3. V nekaterih primerih je učitelj(ica) individualiziral(a) oceno znanja samo pri nekaterih predmetih, spet najpogosteje pri slovenščini in matematiki. 4. Učitelj(ica) je pri slovenščini in matematiki uporabil(a) natančnejšo razdelavo ciljev iz učnega načrta, pri drugih predmetih pa samo smiselno združene cilje iz nacionalnega obrazca. 5. V nekaterih primerih, sicer redkejših, smo opazili tudi nasprotno, da se je učitelj(ica) bolj posvečal(a) t. i. vzgojnemu predmetom kot t. i. izobraževalnim predmetom (prim. *ibid.*, str. 45).

Z obrazci, kot so opisani v nadaljevanju, pa je mogoče odgovarjati na izpostavljene slabosti in pridobiti tako individualizirano oceno doseganja ravni posameznih ciljev in standardov znanja kot tudi individualni napredek učenca pri doseganju ciljev oziroma standardov znanja.

Večina staršev za številčno ocenjevanje

Mnenja učiteljev, ki smo jih pridobili na reprezentativnem vzorcu leta 2004, so pokazala, da so učitelji prvih petih razredov podpirali opisno ocenjevanje znanja.⁷ Če bi bili pred izbiro, pa večina staršev (60,3 %) ne bi izbrala opisnega, marveč številčno ocenjevanje znanja, 32,3 % bi jih izbralo opisno ocenjevanje, 7,4 % staršev pa bi izbralo drug način ocenjevanja znanja. Starši tako večinoma podpirajo številčno ocenjevanje znanja.

Podatki postavljajo vprašanje, zakaj starši v času izvedbe raziskave, če bi imeli izbiro, v večini ne bi izbrali opisnega, marveč številčno ocenjevanje znanja. To namreč nakazuje, da opisno ocenjevanje znanja ne izpolnjuje vseh pričakovanj staršev oziroma jim daje po njihovem mnenju manj razvidno informacijo o znanju njihovega otroka kot številčne ocene.

Seveda lahko domnevamo, da je staršem številčno ocenjevanje znanja bližje, ker so imeli z njim tudi neposredne osebne izkušnje. A osebna izkušnja, vsaj kar zadeva rezultate, ne more biti edini razlog podpore staršev številčnemu ocenjevanju znanja. Večina staršev (65,2%) je namreč želela ponazoritev opisne ocene s številčno, prav tako pa tudi niso zanemarljivi deleži tistih staršev, ki so odgovorili, da slabo razumejo opisne ocene – 37,3 % staršev se, denimo, ni strinjalo z izjavo, da so z opisnimi ocenami zlahka ugotovili otrokov napredek v znanju.

V izhodišču strokovne odločitve za opisno ocenjevanje znanja je bila med drugim tudi teza, da opisne ocene učencev ne razvrščajo in da otrok ne primerjajo med seboj, ampak ocenjujejo z besedami izražen napredek učenca glede na doseganje v učnih načrtih opredeljenih ciljev oziroma standardov znanja. Zato starši težje primerjajo znanje otroka z znanjem drugih otrok. Ker ni lestvice ocen, je opisno ocenjevanje za starše bolj netransparentno kot številčno. Netransparentno je, kar zadeva vednost o tem, kakšno je znanje njihovega otroka v primerjavi z znanjem preostalih učenk in učencev v razredu. Večina staršev (57,6 %) se sicer strinja, da so »iz opisnih ocen zlahka ugotovili otrokov napredek v znanju«, med učitelji pa je takšnih, ki so se strinjali, da so starši iz opisne ocene zlahka ugotovili otrokov napredek, le nekaj več kot polovica (51,0 %). 37,3 % staršev se ne strinja, da so iz opisnih ocen zlahka ugotovili otrokov napredek v znanju, pri učiteljih pa je delež tistih, ki se z izjavo ne strinjajo, večji kot pri starših, in sicer se s to izjavo ne strinja 44,4 % učiteljev. Učitelji se, kot kaže, za-

⁷ Če bi imeli možnost izbire, bi se večina učiteljev (51,8 %) odločila za opisno ocenjevanje znanja učencev, 36,5 % učiteljev bi izbralo številčno ocenjevanje, 11,7 % učiteljev pa bi izbralo kak drug način.

vedajo problema tovrstne netransparentnosti opisnih ocen, saj so bolj kot starši previdni pri oceni, v kolikšni meri lahko starši iz opisnih ocen ugotovijo otrokov napredek v znanju.

Hkrati so izsledki raziskave pokazali, da izjemno visok odstotek staršev podpira primerljivost ocen znanja med učenci in učenkami (učitelji tudi, vendar manj). Obe skupini se namreč večinoma strinjata, da mora biti vsako ocenjevanje takšno, da omogoča primerjavo znanja učencev (tako meni 91,0 % staršev in 75,8 % učiteljev). Menimo, da je želja staršev po primerljivosti ocene znanja otroka z oceno drugih otrok pomemben razlog za visok odstotek staršev, ki bi opisno oceno želeli primerjati oziroma izraziti s številčno oceno – pa tudi, da bi večina staršev izbrala številčno ocenjevanje znanja, če bi lahko izbirali.

Transparentnost in razumljivost prikaza izkazanega znanja pri opisnem ocenjevanju znanja pa je še zlasti pomembna za otroke staršev z nižjo stopnjo izobrazbe. Korelacije med izobrazbo in mnenji staršev (prim. *ibid.*, str. 121–152) med drugim kažejo, da je želja po razlagi opisne ocene znanja s številčno oceno povezana s stopnjo izobrazbe staršev: nižja kot je stopnja izobrazbe staršev, večji je delež staršev, ki so si opisno oceno poskušali razložiti s številčno.

Eden od razlogov za delež učiteljev, ki bi se odločili za ukinitve opisne ocene,⁸ je nedvomno ta, da kar 94,9 % učiteljev meni, da za opisno ocenjevanje znanja porabijo veliko časa. Kot že rečeno, je 41,8 % učiteljev prepričanih, da jim opisno ocenjevanje znanja nalaga večjo odgovornost kot številčno ocenjevanje. Ob tem so učitelji dokaj previdni glede informativne vrednosti opisnih ocen za starše in otroke. Čeprav tako ocenjevanje znanja, kot smo pokazali, zahteva po njihovem mnenju celo več truda, učinek torej ni tak, kot bi si ga želeli.

Zato smo v evalvacijski študiji predlagali, da bi bilo potrebno razmisliti o drugih oblikah zapisa opisnih ocen.

Predlogi sprememb opisnega ocenjevanja znanja glede na rezultate raziskav

Vsekakor že zgolj mnenje staršev v reprezentativnem vzorcu, ki smo ga predstavili, terja resen strokovni spoprijem s problematiko. Tudi druge slabosti opisnega ocenjevanja znanja, ki so vidne iz rezultatov raziskave, jasno kažejo na to, da se je treba s problematiko opisnega ocenjevanja znanja temeljito ukvarjati ter iskati možne dopolnitve zasnove in morebitne drugačne, bolj transparentne in bolj primerljive oblike zapisov o doseganju ravni posameznih ciljev in standardov znanja. Količina porabljenega časa za kakovosten zapis mora biti smiselna in sorazmerna z učinkom, ki govori o razumljivosti in jasnosti zapisa o znanju.

Glede na stanje opisnega ocenjevanja znanja, ki ga kaže študija, smo (po vzoru drugih držav) predlagali razmisleke o uvedbi bolj strukturiranih obrazcev

⁸ 36,0 % učiteljev se strinja, da bi bilo bolje, če bi ukiniteli opisne ocene in jih nadomestili s številčnimi.

za opisno ocenjevanje znanja. Analiza zahtev, ki jih je predpostavljala zapis na nacionalnem obrazcu do leta 2004 (podobno pa velja za obrazec sedaj), analiza dejanskih spričeval in pridobljena mnenja učiteljev o zahtevnosti opisnega ocenjevanja – vse to kaže, da starši potrebujejo preprosto razumljive in transparentne opisne ocene znanja.

Ugotovljene slabosti lahko po našem mnenju odpravljajo strukturirani obrazci, primer so denimo tisti, ki jih je Zavod RS za šolstvo pripravil v šolskem letu 2005/06 (glej sliko: Podlage za redovalnico). Po našem mnenju so ena od rešitev, ki kot taka v veliki meri omejuje ugotovljene slabosti zaključnih opisnih ocen. Na tri- oziroma štiristopenjski lestvici omogoča vrednotenje doseženih ciljev oz. standardov znanja iz učnega načrta, ki so zapisani v obrazcu, zato starši prejmejo zelo podrobno in preprosto razumljivo informacijo o napredku svojega otroka pri doseganju v učnih načrtih opredeljenih ciljev oziroma standardov znanja in obenem s formo obrazca onemogoča stereotipne zapise opisnih ocen ter tudi zapisovanje vrednostnih in drugih sodb, ki ne sodijo v zapis ocene znanja.

Standardi	Dosežek			
	še ne dosega	delno dosega	dosega	opombe
SLOVENŠČINA Učenka/učenec:				
Sodeluje v pogovoru.				
Smiselno se odzove na govorjenje drugega (sošolec/ka, učitelj/ica, druge osebe).				
(...)				
Recitira krajša ritmična besedila.				
Recitira pesem s pravilnimi rimami.				
Sodeluje pri uprizoritvi krajših dramskih besedil.				
Sodeluje v domišljjski igri vlog.				

Preglednica 1: PODLAGE ZA REDOVALNICO: SLOVENŠČINA 1. razred; Vir: Zavod RS za šolstvo (http://www.zrss.si/doc/OS9_Slovenščina_123.doc)

Mnenja učiteljev in staršev glede motivacijske vloge ocen so pokazala, da se tako starši kot učitelji večinoma strinjajo, da opisne ocene učencev ne spodbujajo k tekmovanju za ocene niti k tekmovanju za znanje (96,7 % učiteljev in 71,2 % staršev se ne strinja, da naj bi se pri opisnih ocenah učenec učil za ocene, in 80,1 % učiteljev ter 63,0 % staršev se ne strinja, da opisne ocene spodbujajo tekmovanje med učenci v znanju). Med učitelji je večji delež tistih, ki se strinjajo, da opisne ocene spodbujajo otrokovo željo po znanju in spodbudno vplivajo na učenčev interes za učenje, kot tistih, ki se s tem ne strinjajo. Pri starših so rezultati obrnjeni in je več tistih, ki se ne strinjajo, da opisne ocene

spodbujajo otrokovo željo po znanju in da spodbudno vplivajo na učenčev interes za učenje. Te rezultate in deloma različna mnenja učiteljev in staršev si lahko različno razlagamo. Vsekakor lahko zapišemo, da po mnenju tako učiteljev kot staršev opisne ocene motivirajo učence drugače kot številčne. Kolikor opisno ocenjevanja znanja na začetni stopnji šolanja zmanjšuje vlogo ocene kot spodbude za učenje, pa je treba resno analizirati mnenja staršev, ki se strinjajo, da opisne ocene ne spodbujajo otrokove želje po znanju. Tudi zato je opisno ocenjevanje znanja potrebno dopolnjevati tako, da bi starši dobili bolj razumljivo in bolj transparentno informacijo o otrokovem izkazanem znanju.

Na podlagi opravljenih empiričnih raziskav – analiz zaključnih spričeval, pridobljenih mnenj staršev in tudi nekaterih njihovih komentarjev – trdimo, da se je v slovenskem modelu opisnega ocenjevanja znanja v letih od 1999 do 2004 lahko sistematično dogajalo, da v nekaterih oddelkih prvega triletja starši niso bili ustrezno obveščeni o individualnem napredku svojega otroka pri doseganju ciljev oz. standardov znanja oz. o doseženi ravni doseganja letih. Za poznejše obdobje tej primerljive analize niso dostopne, kolikor pa se formalne rešitve glede opisnega ocenjevanja znanja za prvo triletnje niso spremenile, je moč dvomiti, da se je stanje v tem obdobju bistveno spremenilo, vsekakor pa bi bile zaželeno nadaljnje raziskave, ki bi to domnevo lahko potrdile ali ovrgle.

Če iz opisnih ocen staršem in učencem ni bilo jasno, koliko je učenec pri določenem predmetu dosegel cilje oz. standarde znanja, zapisane v učnem načrtu, to še bolj kot pri otrocih staršev z višjo stopnjo izobrazbe vpliva na pričakovanja do otrok staršev z nižjo stopnjo izobrazbe. Korelacije so namreč pokazale, da se starši z višjo stopnjo izobrazbe bolj zavedajo kompleksnosti in zahtevnosti prikazov znanja otroka pri opisnem ocenjevanju znanja: manj staršev z višjo stopnjo izobrazbe je menilo, da na podlagi opisnih ocen med letom z lahkoto spremljajo otrokov napredek v doseganju ciljev oz. standardov znanja, več si jih je želelo dodatna pojasnila v zvezi z zapisi v zaključnih opisnih ocenah in manj jih je prepričanih, da jim zaključne opisne ocene v celoti omogočajo vpogled individualni napredek otroka. Potrjuje se Bernsteinova teorija, da pri implicitnih pedagogikah starši, ki so nižje na lestvici izobrazbene strukture in pogosto tudi z nižjim socialnim statusom, težje sledijo otrokovemu napredku v doseganju ciljev in standardov znanja. Posledica pa je, da otroku tudi težje zagotavljajo pomoč pri morebitnih težavah v procesu učenja.

Obenem smo opozorili, da je treba razmisliti o argumentih in protiargumentih (to je utemeljeno tudi s primerjavo nekaterih obrazcev, ki so v uporabi v drugih državah) za to, da bi v spričevalu obstajalo posebej določeno mesto, v katero bi učitelji lahko zapisali tudi informacijo o učenčevih ravnanjih, ki so pomembna za učni proces: o tem, ali oziroma kako učenec sodeluje pri pouku, išče pomoč pri učitelju, piše domače naloge ipd. – da bi tako tudi spričevalo posredovalo celotnejšo oceno učenčevih dosežkov, vendar ločeno od ocene učenčevega znanja. Odločitev za to bi bila smiselna samo, če s seboj ne prinaša več slabosti kot prednosti. Zato terja natančno strokovno analizo in razpravo.

Trimesečje	1		
Delo in učne navade	Redko	Včasih	Običajno
Pozorno poslušša			
Sledi navodilom			
Čas izkorišča za delo			
Dela samostojno			
Zadovoljivo dela v skupini			
Govori, ko je potrebno			
Prinaša urejene in deljive naloge			
Z materialom ravna odgovorno			
Pri delu je zbran			

Preglednica 2: Delo in učne navade; vir: M. Matijević, *Ocenjivanje u osnovnoj školi (2004)*, str. 244

Opozarjamo, da pri tem nista ocenjena odnos do predmeta in učitelja, marveč le delo in učne navade učenca.

Trimesečje	1			
Osebna rast in vedenje v skupini	Redko	Včasih	Običajno	Se odlikuje
Spoštuje razredna pravila				
Spoštuje šolska pravila				
Vljudno se vede				
Sprejema in spoštuje avtoriteto				
Primerno komunicira s sošolci				
Na primeren način rešuje spore				
Spoštuje pravice in lastnino drugih				
Z materialom ravna odgovorno				
Prispeva k razpravam v oddelku				

Preglednica 3: Osebna rast in vedenje v skupini; vir: M. Matijević, *Ocenjivanje u osnovnoj školi (2004)*, str. 245

Raziskavi tako opozarjata, da ne smemo mimo objektivnih zakonitosti, ki lahko pomembno vplivajo na opisno ocenjevanje – takšne so na primer zahteve, ki jih postavljajo forma zapisa, obremenjenost učiteljev z velikim številom zapisov in nerealna pričakovanja pri spremljanju individualnega napredka vsakega učenca pri sprejetem koncipiranju zasnove opisnega ocenjevanja.

Pravičnost v ocenjevanju znanja in učinki implicitne pedagogike v mnenjih učiteljev in staršev

Navedli smo že nekaj podatkov, ki nakazujejo, da tako starši kot učitelji podpirajo objektivno in transparentno mrežo ocenjevanja učenčevega individualne-

ga napredka pri doseganju ciljev oz. standardov znanja. Temu namenjam še več pozornosti v nadaljevanju. Podatki opozarjajo, da tudi pri učiteljih in starših glede vprašanja, kaj je pravično ocenjevanje, prevladujejo pogledi, ki ustrezajo pogledom učencev na pravičnost v ocenjevanju, ki so jih pridobili v nekaterih tujih raziskavah. Pomenijo, da je eksistenca objektivne ocenjevalne mreže, kot jo denimo predstavlja tudi koncept omenjene redovalnice, upravičena tudi z vidika pravičnosti v ocenjevanju znanja.

Različne empirične raziskave v tujini, ki jih navaja Kodelja (2006), ki ga v nadaljevanju povzemamo, so pokazale, da učenci ocenjevanje, ki ne ocenjuje zgolj izkazanega znanja, ocenjujejo kot nepravično. Po teh raziskavah je za učence pravično tisto ocenjevanje znanja, pri katerem prejmejo za enako izkazano znanje enako oceno (prim. Kodelja 2006; Dubet 1999; Kovač Šebart 2002). Ko učenec ve, da ne more pričakovati subjektivne intervencije učitelja v oceni, in je prepričan, da bo ocena ovrednotila zgolj znanje, lahko razume, da je odločitev glede znanja na njem samem in da je ne more prelagati na drugega. Morda je ta svoboda učenca, tj. možnost, ki jo takšno ocenjevanje znanja prinaša učencu, da nase prevzema posledice svojega delovanja, eden od razlogov, da se zdi učencem takšno (retributivno) ocenjevanje znanje pravično (Krek 2000, str. 40). To pravilo pravičnosti pri ocenjevanju znanja torej zahteva za vse učence enak kriterij. Kot nepravično učenci dojemajo ocenjevanje, pri katerem je znanje različnih učencev ocenjevano po različnih ali le za posameznega učenca veljavnih kriterijih. Pravilo torej implicira, da sta za učence vrednoti pravičnosti pri ocenjevanju znanja univerzalnost (enak kriterij velja za vse) in enakost v pomenu, da je vsak učenec pri ocenjevanju znanja v enakem izhodiščnem položaju glede na vse druge.

Ob tem pa te raziskave opozarjajo še na to, da »dejstvo, da ocena lahko natančno meri kakovost neke naloge ali odgovora, učencem ne zadostuje kot jamstvo za pravičnost ocenjevanja. Potrebno je še prepričanje, da je učitelj nepristranski« (Kodelja 2006; Merle 1999). To pomeni, da ocenjevalec ne sme vplivati na oceno, denimo prek haloefekta, ko npr. nedisciplinirani učenci dobijo za enako oz. podobno izkazano znanje slabšo oceno in obratno. S tega vidika je, če povzamemo, krivična tista ocena, ki ni posledica zgolj učenčevega (ne)znanja, ampak denimo obnašanja, krivična je neenaka obravnava boljših in slabših učencev ter nespoštovanje dostojanstva učenčeve osebnosti pri ocenjevanju. Ocenjevanje znanja tako ne more prevzemati vloge sredstva, s katerim bi učitelji želeli neposredno doseči druge učinke, kot le oceniti znanje.

Kako učitelji in starši razumejo in privzemajo nekatere predstavljene predpostavke pravičnosti v ocenjevanju znanja?

Učitelj naj ocenjuje izkazano znanje učenca

Med učitelji in starši so se pojavile statistično pomembne razlike pri odgovarjanju na vprašanje »Ali naj bo ocena odvisna samo od učenčevega znanja?« ($\chi^2 = 42,212$; $g = 2$; $\alpha = 0,000$). Pri obeh skupinah je sicer tako, da se jih večji delež strinja, da naj bi bila ocena odvisna samo od učenčevega znanja. Kljub

temu pa starši v opazno večjem deležu kot učitelji odgovarjajo, da mora biti ocena odvisna samo od učenčevega znanja. Tako je odgovorilo skoraj dve tretjini (65,1 %) staršev in manj kot polovica (46,3 %) učiteljev. Tretjina učiteljev (33,1 %) je odgovorila, da naj ocena ne bo odvisna samo od učenčevega znanja, medtem ko je tako odgovorila le nekaj več kot petina (22,6 %) staršev. Neodločenih je več učiteljev kot staršev: 20,6 % učiteljev in 12,3 % staršev. Starši večinsko ocenjujejo, da je pravičnost v ocenjevanju večja, če učitelj pri ocenjevanju znanja ocenjuje zgolj izkazano znanje, ne pa drugih okoliščin.

V Sloveniji so v času izvedbe raziskave tudi uradna pravila o ocenjevanju znanja od učitelja zahtevala, da ocenjuje zgolj raven izkazanega znanja, ki jo predvideva učni načrt pri posameznem predmetu, ne pa učenčeve marljivosti, njegovega sodelovanja v razredu, vloženega truda, specifičnih učnih težav in drugih okoliščin. Vendar je bila skozi strokovni diskurz uveljavljena tudi interpretacija, da je ocenjevanje, ki ne upošteva učenčevega vloženega truda in okoliščin, ki botrujejo njegovemu znanju, lahko krivično: učitelj denimo ocenjuje, da je slabše znanje učenca, kot bi ga lahko dosegel glede na njegovo sposobnost in prizadevnost, posledica drugih okoliščin, denimo težkih socialnih razmer, kulturno osiromašenega okolja, v katerem ta živi, slabega zdravstvenega stanja ipd., ob tem pa ocenjuje, da država ni ustrezno poskrbela za ustrezne oblike individualne pomoči za te učence, ki bi vsaj deloma odpravili neenake možnosti za izobraževanje, zato meni, da je te okoliščine treba upoštevati pri ocenjevanju znanja. Ob tem učitelji vedo še to, da so v učnih načrtih zapisani različni vzgojno-izobraževalni cilji, ki niso vezani le na znanje, ampak npr. na razvijanje socialnih spretnosti, in to upošteva pri ocenjevanju znanja: zato ocenjevanja ne gradi le na načelu, za enako izkazano znanje: enaka ocena. Denimo v primeru, ko učitelj pri projektnem delu meni, da je izdelek treba oceniti kot posledico skupinskega dela (saj so mu pri tem pomembni cilji, kot je: kooperativno učenje, razvijanje »duha sodelovanja« v nasprotju s tekmovalnostjo ipd.), vse učence oceni z isto oceno, ne glede na to, koliko je vsak od njih prispeval h končnemu izdelku. V takih odločitvah učiteljev kaže po našem mnenju iskati razlike v rezultatih med starši in učitelji: slednji imajo opravljene nekatere dodatne razmisleke, tudi konceptualne o ocenjevanju znanja, starši pa ne, in zato želijo v večji meri za svoje otroke primerljivo in na podlagi izkazanega znanja objektivno oceno njihovega znanja. Seveda je vprašanje, kako bi starši odgovarjali na vprašanje, če bi poznali teorije in cilje, ki jim pri ocenjevanju sledijo učitelji.

Ob splošnem vprašanju, če naj bo ocena odvisna samo od izkazanega znanja, pa smo postavljali še vprašanja o posameznih postavkah, ki naj bi jih (oz. ne) učitelji upoštevali pri ocenjevanju znanja.

Rezultati so naslednji. Več kot desetina anketiranih staršev (13,5 %) je odgovorila, da naj učitelj pri ocenjevanju upošteva *lepo vedenje* učenca. Le 1,7 % anketiranih učiteljev je odgovorilo, da lahko učitelj pri ocenjevanju upošteva tudi *lepo vedenje* učenca. Tri četrtine staršev (75,5 %) so odgovorile, da naj učitelj učenca ne oceni z višjo oceno, kot si jo zasluži za izkazano znanje, zaradi tega, ker se le-ta pri pouku *lepo vede*, enako pa je odgovorilo kar 94,3 % anketiranih učiteljev. Neodločenih je več staršev (11,0 %) kot učiteljev (4,0 %).

Da na ocenjevanje vpliva *odnos* učitelja do posameznega učenca, se zdi prav večjemu deležu staršev (10,9 %) kot učiteljev (1,0 %). Skoraj vsi učitelji (95,7 %) in velika večina staršev (82,4 %) so odgovorili, da se jim ne zdi prav, da na ocenjevanje vpliva odnos učitelja do posameznega učenca. Tudi neodločenih je pri tem vprašanju več staršev (6,7 %) kot učiteljev (3,3 %).

V primerjavi z učitelji (0,7 %) več staršev (9,1 %) meni, da naj učitelj pri ocenjevanju upošteva *uspeh, ki ga imajo učenci pri drugih predmetih*. Skoraj vsi učitelji (98,0 %) in velika večina staršev (84,0 %) so odgovorili, da učitelj pri ocenjevanju ne sme upoštevati uspeha, ki ga imajo učenci pri drugih predmetih. Tudi neopredeljenih je več staršev kot učiteljev (6,9 % proti 1,3 %).

V primerjavi s starši (78,7 %) statistično pomembno večji delež učiteljev (87,8 %) odgovarja, da učitelj ne sme oceniti učenca z višjo oceno zaradi tega, ker bo učenec *prizadet zaradi ocene*, ki si jo je zaslužil za izkazano znanje. V primerjavi z učitelji je pri tem vprašanju več staršev, ki so neodločeni (13,6 % proti 11,6 %), in več staršev (7,7 % proti 0,7 %), ki menijo, da učitelj lahko oceni učenca z višjo oceno, kot si jo je zaslužil za izkazano znanje, če bo učenec prizadet zaradi ocene.

Učitelje je k nestrinjanju s tem, da bi v oceno vključevali kriterije, kot je lepo vedenje, odnos učitelja do posameznega učenca ali uspeh, ki ga imajo učenci pri drugih predmetih, zavezoval tudi pravilnik, pri tem pa ni prepovedoval vseh teh možnosti posamično, marveč je opredelil, da se ocenjuje znanje.

Zanimivo je, da se znotraj skupine staršev in učiteljev večji delež staršev strinja s tem, da učitelj lahko *upošteva prizadevnost učenca* v oceni tako, da mu da višjo oceno, kot si jo je zaslužil za izkazano znanje. Večina anketiranih staršev (52,9 %) in največji delež učiteljev (45,7 %) je prepričan, da lahko učitelj pri ocenjevanju upošteva prizadevnost učenca, in sicer tako, da učencu, ki se je za določeno oceno posebej potrudil, da višjo oceno, kot si jo je zaslužil za izkazano znanje. Nekaj manj kot tretjina staršev (31,3 %) in učiteljev (32,0 %) pa je prepričanih, da učitelj pri ocenjevanju znanja ne sme upoštevati prizadevnosti učenca. Neopredeljenih je več učiteljev (22,3 %) kot staršev (16,1 %).

Čeprav starši, glede na večinsko mnenje, da naj bo ocena odvisna samo od učenčevega znanja, ocenjevanje najbrž doživljajo kot pravično, če je v skladu z retributivnim načelom pravičnosti, ki se v našem primeru glasi: za enako izkazano znanje enaka ocena, pa jih polovica meni, da je prizadevnost nekaj, kar bi moralo vplivati na oceno. Pri učiteljih smo razloge za takšna stališča že iskali v konceptu ocenjevanja, ki kot pravično ne razume ocenjevanje le izkazane znanja. Zanimivo pa je, da je več kot 50 % staršev mnenja, da naj se ocenjuje tudi prizadevnost učenca in se mu da višjo oceno, če si je zanj prizadeval, čeprav jih je, kot smo videli prej, 65,1 % odgovorilo, da mora biti ocena odvisna samo od učenčevega znanja. Morda starši na to vprašanje gledajo skozi prizmo svojega otroka, lastnih izkušenj pri ocenjevanju znanja, kjer so pri kakšnem od predmetov dobili oceno, ki ni bila sorazmerna z vložnim trudom in so to sami doživeli kot krivično. Zato bi bilo zanimivo preveriti še to, koliko bi jih odgovorilo, da naj se pri ocenjevanju upošteva prizadevnost učenca, če bi jih spraševali konkretno po njihovem otroku, in koliko bi se jih strinjalo z

upoštevanjem prizadevnosti pri ocenjevanju, če bi jih vprašali, ali je mogoče prizadevnost upoštevati tako, da učenec lahko dobi tudi nižjo oceno od izkazanega znanja, če učitelj presodi, da se je premalo potrudil. Prav takšnega vprašanja glede upoštevanja prizadevnosti v raziskavi nismo postavili. Smo pa postavili vprašanje, ali lahko učitelj motivira učenca za nadaljnje učenje tako, da ga oceni z nižjo oceno, kot si jo zasluži za izkazano znanje. S tem se je strinjalo le 10,1 % staršev in še manj, le 5,6 % učiteljev. Verjetno je, da niti eni niti drugi ne bi bili, v nasprotju s tem, v velikih deležih naklonjeni temu, da učitelj spodbuja prizadevnost učenca z neobjektivno, nižjo oceno. Vendar lahko opazimo, da je v celoti majhen, vendar v primerjavi z učitelji nekoliko večji delež tistih staršev, ki se strinjajo s tovrstno neobjektivno oceno. To nakazuje vzorec (v katerega sodijo tudi odgovori glede upoštevanja prizadevnosti učenca v oceni), ki pokaže, da so pogledi staršev na pravičnost v ocenjevanju bolj nekonsistentni, kot so pogledi učiteljev. Pri starših se v relativno večjih deležih pojavljajo, pogojno rečeno, pogledi, ki se razlikujejo od prevladujočih prepričanj staršev in po logiki racionalnosti (uskaljenosti načel) nasprotujejo nekaterim drugim prevladujočim odgovorom.

Primerljivost izkazanega znanja učencev in ocenjevanje znanja

Velik je tudi delež staršev in učiteljev, ki si prizadeva za primerljivost pri ocenjevanju znanja, saj odgovarja, da mora biti vsako ocenjevanje takšno, da omogoča primerjavo izkazanega znanja učencev. Tudi v tem primeru so razlike v odgovorih učiteljev in staršev statistično pomembne ($\chi^2 = 107,177$; $g = 2$; $\alpha = 0,000$). Primerjava odgovorov staršev in učiteljev pokaže, da se obe skupini večinsko strinjata s tem stališčem, in sicer v zelo visokem odstotku: 91,0 % staršev in 75,8 % učiteljev se z izjavo strinja. Le 4,0 % staršev in 17,8 % učiteljev meni, da ni potrebno, da mora biti vsako ocenjevanje takšno, da omogoča primerjavo izkazanega znanja učencev. Neopredeljen je približno enak delež staršev (5,0 %) in učiteljev (6,4 %). Očitno je, da starši in učitelji menijo, da naj bo ocenjevanje tako, da bo ocena vključevala izkazano znanje vsakega posameznega učenca, a da bo ta hkrati primerljiva z ocenami drugih učencev. Ta primerjava jim, kot kaže, daje dodatno informacijo o znanju njihovih otrok. Podobno presojujejo tudi učitelji, ki očitno menijo, da starše in učence bolje informirajo o izkazanem znanju tako, da informacijo vežejo tudi na primerjavo izkazanega znanja učencev v razredu.

Transparentnost ocenjevanja znanja

Velika večina staršev (84,5 %) in še več učiteljev (89,1 %) pa si prizadeva tudi za transparentnost ocenjevanja, saj so prepričani, da mora učitelj pred ustnim in pisnim ocenjevanjem znanja učencem pojasniti, kaj morajo znati. 9,5 % anketiranih staršev in 6,6 % anketiranih učiteljev ocenjuje, da učiteljem pred ustnim in pisnim ocenjevanjem znanja učencem ni treba pojasniti, kaj morajo znati; 6,0 % staršev in 4,3 % učiteljev pa je glede tega neopredeljenih. Razlike v odgovorih učiteljev in staršev v tem primeru statistično niso pomembne ($\chi^2 = 4,541$; $g = 2$; $\alpha = 0,103$).

Lahko povzamemo, da so rezultati izraz prepričanja učiteljev in staršev, da je treba pri ocenjevanju znanja vzpostaviti objektivno mrežo ocenjevanja, ki jo oblikujejo jasna, transparentna merila in natančni postopki merjenja. Gre za naklonjenost konceptu ocenjevanja znanja, ki kljub razlikam, ki so posledica učiteljevega subjektivnega vpliva (osebne enačbe, haloefekta, večje primerljivosti ocen samo znotraj istega razreda in istega učitelja ipd.), učiteljem, staršem, učencem in šolam vendarle omogoča, da med sabo lažje primerjajo svoje uspehe in neuspehe oz. (ne)znanje. Pri tako oblikovani mreži ocenjevanja se učenčev profil izoblikuje s pregledom ocen. Vsak učenec ve, »kje je«, to vedo tudi njegovi učitelji in starši. Kot izpostavlja Bernstein v besedilu, ki obravnava problematiko implicitne in eksplicitne pedagogike (Bernstein 1999, str. 59–79), je res, da tudi pri takem ocenjevanju znanja vplivajo na oceno subjektivne prvine, vendar jih prekriva in omejuje očitna objektivnost opisane mreže. Če pa so postopki ocenjevanja številni in razpršeni ter s tem tudi netransparentni, če je ob tem učenec ocenjen tako, da sploh ne ve, kdaj ga je učitelj ocenjeval in kaj je pri tem ocenjeval, pa primerljivost izkazanega znanja ni mogoča. Pri tem je postavka, da je za učenca tako ocenjevanje znanja manj obremenjujoče in manj stresno, saj ni izpostavljen pritisku, da mora prav v določenem trenutku izkazati določeno znanje na podlagi transparentnih zahtev, sicer lahko legitimna, vsekakor pa vodi v netransparentnost v ocenjevanju znanja. Še posebno, če so zaradi teorije, ki vodi v interpretacijo, diagnozo in evalvacijo, za ocenjevanje pomembne tudi druge vrste otrokovega ravnanja in dispozicij, oz. če je učiteljeva pozornost usmerjena na vsega otroka, na njegovo totalno »delovanje oz. nedelovanje«. To lahko povzroči oblikovanje nasprotujočih si pogledov, saj ni nujno, da se starši strinjajo z učiteljevim pogledom na otroka, in imajo za nepopolne, vsiljene in netočne dispozicije in postopke, ki jih ocenjuje učitelj. Kot kaže, je v odgovore učiteljev in staršev, poenostavljeno rečeno, vpisano nestrinjanje s pristopom k ocenjevanju znanja, ki ga pogojuje koncept implicitne pedagogike.

Kaj nam pokažejo rezultati?

Rezultati pokažejo, da so se med starši in učitelji pojavile statistično pomembne razlike pri odgovarjanju na vprašanje, ali naj bo ocena odvisna samo od učenčevega znanja. Pri obeh skupinah je sicer tako, da se jih večji delež strinja, da naj bi bila ocena odvisna samo od učenčevega znanja. Kljub temu pa starši v opazno večjem deležu kot učitelji odgovarjajo, da mora biti ocena odvisna samo od učenčevega znanja.

Ob tem pa starši in učitelji v visokih deležih zavračajo ocenjevanje znanja, pri katerem na oceno vpliva posamični dodatni kriterij: lepo vedenje, odnos učitelja do posameznega učenca, uspeh, ki ga imajo učenci pri drugih predmetih, prizadetost učenca zaradi ocene. Se pa učitelji v primerjavi s starši v večjem deležu ne strinjajo z vplivom teh dejavnikov na oceno. Drugače je le pri izjavi, ki govori o upoštevanju učenčeve prizadevnosti v oceni, s katero se strinja več kot polovica staršev in slaba polovica učiteljev.

Dejstvo je, da v primerjavi s starši relativno manjše strinjanje s pravičnostjo, ki jo zagotavlja znanje kot edino merilo ocene pri ocenjevanju znanja, v celoti

prepričanj velike večine učiteljev ne pomeni, da se strinjajo z uvajanjem dodatnih kriterijev pri ocenjevanju znanja. Od tega vzorca se odmika le upoštevanje prizadevnosti, kjer pa je upoštevanje prizadevnosti nemara dojeta kot izjema, ko učitelj le pri posameznem učencu odstopi od načela. Pri tretjini učiteljev (33,1 %), ki se ne strinjajo, da je znanje edini kriterij ocene, odgovor najbrž vključuje njihov razmislek o tem, da je treba ocenjevati (tudi) doseganje drugih ciljev pouka (kot je denimo razvijanje sodelovanja med učenci), ne le standardov znanja, na kar smo opozorili uvodoma (kolikor je v te odgovore vključeno tudi upoštevanje prizadevnosti, najbrž vključuje prej nakazano logiko, kjer učitelj naredi izjemo pravilu).

Pomembno je, da so v odgovorih učiteljev in staršev le odmiki, ne pa takšne razlike, da bi si odgovori pri enih in drugih (pri vprašanju transparentnosti ocen itn.) prišli povsem v nasprotja. Ne le pri eni, pri obeh skupinah je večji delež respondentov naklonjen upoštevanju prizadevnosti učenca v oceni tako, da učitelj učencu da višjo oceno, kot bi si jo zaslužil za znanje. To lahko pomeni, da je privzeta predpostavka, da je treba graditi na tem, kar otrok že zna in zmore, da ga pohvalimo tam, kjer je uspešnejši, in mu tako pomagamo premostiti težave na področjih, kjer je manj uspešen. Upoštevanje prizadevnosti v oceni pa je tudi edina točka, v kateri se zdi učiteljem in staršem, da je mogoče odstopati od načela objektivnosti.

Rezultati v celoti pomenijo, da tako starši kot učitelji podpirajo objektivno in transparentno mrežo ocenjevanja znanja, in opozarjajo, da tudi pri učiteljih in starših prevladujejo pogledi, ki ustrezajo pogledom učencev na pravičnost v ocenjevanju v raziskavah, ki smo jih predstavili uvodoma: to pa je spoznanje, ki je relevantno tudi za šolsko politiko, in sicer ne glede na to, kakšen strokovni pogled je podlaga sistemski postavitvi ocenjevanja znanja.

Sklep

Glede na ugotovitve iz empiričnih raziskav, ki opozarjajo, da bi bilo potrebno predvsem opisno ocenjevanje znanja v prvem triletju vzeti pod drobnogled in odpraviti njegove slabosti, prednosti pa bolje uveljaviti, in da je odprto vprašanje ocenjevanja učenčevih ravnanj, ki so pomembna pri uvajanju učenca v zahteve učnega procesa ter pri njegovem vedenju v skupini, lahko odpravljanje kombinacije opisnega in številčnega ocenjevanja znanja v drugem triletju osnovne šole ocenjujemo kot ne dovolj premišljen »popravek slabosti« opisnega ocenjevanja – nedomišljen zato, ker tiho predpostavlja, da je opisno ocenjevanje v prvem triletju povsem neproblematično, v drugem triletju pa povsem nepotrebno. Prva domneva je po podatkih iz empiričnih študij neutemeljena, druga pa z vidika informacij, ki jih prejmejo učenci o doseženem znanju, strokovno vprašljiva.

Literatura

- Bernstein, B. (1999). *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*. V: Halsey, A. H., idr. (ur.), *Education, Culture, Economy, Society*. Oxford New York: Oxford University Press.
- Dubet, F. (1999). *Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire*. V: Meuret, D. (ur.), *La justice du système éducatif*. Paris, Bruxelles: de Boeck Université.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*. Zbirka *Obrazi edukacije*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Krek, J. (2000). *Pravičnost in razcep v vrednotenju znanja : ali ocena za hrbtno zavesti*. V: Krek, J. (ur.), Cencič, M. (ur.). *Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola [zbornik prispevkov o ocenjevanju znanja]*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 25–42.
- Krek, J. Kovač Šebart, M. Kožuh, B. Vogrinc, J. Peršak, M. Volf, B. (2005). *Med opisom in številko: rezultati evalvacije zaključnih opisnih ocen (spričeval) prvega in drugega razreda devetletne osnovne šole, analiza mnenj učiteljev in staršev o ocenjevanju znanja*. *Obrazi edukacije*. 1. natis. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Krek, J. Kovač Šebart, M. Vogrinc, J. (2007). *K zasnovi in izvajanju opisnega ocenjevanja znanja v osnovni šoli*. *Didakta*, nov./dec. 2007, letn. 17, št. 110/111, str. 16–25.
- Matijević, M. (2004). *Ocenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Merle, P. (1999). *Équité et notation: l'expérience subjective des lycéens*. V: Meuret, D. (ur.), *La justice du système éducatif*.
- Meuret, D. (1999). *Le sentiment de la justice dans l'expérience scolaire*. V: Meuret, D. (ur.), *La justice du système éducatif*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Navodila za delo predmetnih in programskih kurikularnih komisij, 10. 12. 1996, Nacionalni kurikularni svet, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli (Uradni list RS, št. 61/99, objavljen 30. julija 1999, veljal je od 7. avgusta 1999, uporabljal se je od 1. septembra 1999).
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli (Uradni list RS, št. 64/03, objavljen je bil 3. julija 2003, veljal je od 18. julija 2003).
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli (Uradni list RS, št. 65/2005, velja od 9. 7. 2005).
- Zakon o osnovni šoli – ZOsn (Uradni list RS, št. 12/96 z dne 29. 2. 1996).
- Zakon o spremembah Zakona o osnovni šoli – ZOsn-A (Uradni list RS, št. 33/97 z dne 6. 6. 1997).
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli – ZOsn-B (Uradni list RS, št. 59/01, 19. 7. 2001).
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli – ZOsn-C (Uradni list RS, št. 71/04, 30. 6. 2004).

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli – ZoOŠ (Uradni list RS, št. 70/2005, 26. 7. 2005).

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F) (Uradni list RS, št. 102/2007, 9. 11. 2007). Datum sprejema: 26. 10. 2007; datum objave: 9. 11. 2007; datum začetka veljavnosti: 24. 11. 2007; datum začetka uporabe: 1. 9. 2008.

Dr Janez KREK, Dr Mojca KOVAČ ŠEBART, Dr Janez VOGRINC

THE PRINCIPLES OF TRANSPARENCY AND FAIRNESS OF GRADES SHOULD ALSO APPLY TO A DESCRIPTIVE ASSESSMENT

Abstract: The text presents key findings of two empirical surveys on descriptive assessment in the nine-year primary school and explains why the warnings they brings are still topical. It wonders how it would be possible to eliminate the deficiencies discovered and gives the bases why the structured forms prepared by the National Education Institute in the 2005/2006 school year would be one of the most appropriate solutions. It connects this with the answers of teachers and parents to the question of what is a fair assessment. It finds that they also mostly have views that correspond to the views of pupils on fairness in assessment determined in certain foreign surveys and that express the conviction that in knowledge assessment it is necessary to establish an objective assessment network formed by clear, transparent criteria and precise measurement procedures.

Key words: primary school, descriptive assessment, knowledge standards, final school reports, fairness, implicit pedagogy