

Dr. Apolonija Klančar

Osnovna šola: vizija, odgovornosti, ocene

Povzetek: Prispevek skuša orisati nekatere dejavnike, ki so ključnega pomena v procesu ocenjevanja. Osredotoča se predvsem na vprašanje spodbudnega učnega okolja, metodologije in vsebine ocenjevanja, povednosti trenutnega sistema ocenjevanja v slovenski osnovni šoli, in vzgoje za prevzemanje odgovornosti v procesu učenja in ocenjevanja. Izhaja iz konkretnih dilem osnovnošolskega učitelja, povezanih z ocenjevanjem, raziskuje razloge zanje in orisuje mogoče načine reševanja te problematike. O slovenskih razmerah razmišlja v okviru globalnih procesov, ki že nekaj časa opredeljujejo šolstvo po vsem svetu. Dotika se tudi preverjenega modela pedagogike Montessori.

Ključne besede: učenje, učno okolje, ocenjevanje, pedagogika Montessori.

UDK: 371.26

Strokovni prispevek

Dr. Apolonija Klančar, Osnovna šola Žiri; e-naslov: apolonija.klancar@guest.arnes.si

Uvod

Osnovna šola naj bi učencu pomagala spoznavati sebe, soljudi, svet okoli sebe in v njem ustvarjalno delovati za dobro širše skupnosti. Učenje v šoli je notranji proces, ko se otrok v deloma prirejenih okoliščinah postopoma in sistematično uči prepoznavati elemente znanja, jih nabirati, smiselno povezovati, nadgrajevati in praktično uporabiti v konkretnih življenjskih situacijah. Vzporedno z učenjem vsebin, ki jih predvideva učni načrt (izobraževanje), se otrok v osnovni šoli uči tudi živeti kot član skupnosti (vzgoja), za katero veljajo določene zakonitosti.

Dobra šola je torej tista, ki otroka dobro pripravi na življenje – pospešuje načine vedenja, delovanja, razmišljanja in čustvovanja, ki jih ima neka družba za vrednoto.

Vrednotenje in ocenjevanje v osnovni šoli razumem predvsem kot kvalitativno povratno informacijo učencu, učitelju, staršem in širši družbi o stopnji tistega osvojenega znanja, ki smo ga preverjali. Ocenjevanje analize stanja na koncu dolge verige raznovrstnih procesov, ki potekajo v šoli, je nedvomno potrebno.

Ker je ocenjevanje le del zadnjega poglavja zelo obsežne zgodbe šolanja, je na tem mestu nemogoče naštet, kaj šele enakovredno obravnavati vse vidike, ki ključno vplivajo na zgodbo šolanja.¹ Zato se bomo v tem prispevku omejili predvsem na posamezna operativna vprašanja in dileme osnovnošolskega učitelja. Na podlagi konkretnih primerov bomo orisali nekatere probleme pri ocenjevanju, raziskovali razloge zanje in nakazali mogoč smeri njihovega reševanja.

Spodbudno učno okolje

Recimo, da imate v (vsakem) razredu poprečno po štiri učence s posebnimi potrebami: od teh enega z odločbo o usmeritvi v program s prilagojenim izvajanjem

¹ Začeli bomo seveda z vprašanjem, kdo je tisti, ki določa, kaj je v neki družbi vrednota in zato predmet pouka.

in dodatno strokovno pomočjo, enega z izrazitimi učnimi težavami (npr. slabo koncentracijo), enega z motnjami vedenja in osebnosti ter enega legastenika.² Sodeč po mojih izkušnjah zadnjih let je tako stanje prej pravilo kot izjema. Po *Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (ZUOPP) so vsi ti otroci v oddelku z drugimi učenci in morajo doseči vsaj minimalne standarde znanja.

Danes je za učitelja pogosto velika težava zagotavljati spodbudno učno okolje. Ta problem je tako vsakdanji, da učitelji o njem stalno neformalno razpravljajo.³ Formalno (npr. na pedagoških konferencah) je o njem že nekoliko manj govora, saj je stalno omenjanje disciplinskih težav pogosto razumljeno kot nesposobnost učitelja, da bi v razredu »naredil red«. Tudi v strokovni javnosti se o njem proporcionalno bolj malo piše. Verjetno zato, ker ni formul, ki bi ga (hitro) rešile, in ker se dotika mnogih občutljivih socialnih tem. Potrebno je dolgotrajno trdo delo učitelja in vseh učencev, da se v razredu ustvarijo zdrave kohezivne vezi in dobro delovno ozračje. Spodbudno učno okolje ni nekaj, kar bi naredil učitelj, ampak ga ustvarjamo vsi. Več učencev (in njihovih staršev) se bo zavedalo, da je delo učinkovito le v mirnem okolju, kjer se vsi spoštujemo in pravice enega segajo do praga drugega, prej nam ga bo uspelo vzpostaviti.

Otroci se težko in veliko manj učinkovito učijo v hrupu in stresu (zaradi padanja potrebščin, stolov, neprimernih komentarjev, tožarjenja, zmerjanja). Če so slabo socializirani, težko delajo skupinsko, se učijo drug od drugega in skupaj odkrivajo znanje. Otroci, ki niso zmožni niti prinesiti potrebščin, odpreti knjige na določeni strani in prepisati pet povedi s table, težko sodelujejo v osnovnih učnih procesih.

Takih učencev je čedalje več. Razlogi za njihov nemir so pogosto znani.⁴ Ker se šola zaveda, da ima na neugodne domače razmere precej omejen vpliv, poziva učitelja, naj tem otrokom posveča več časa in pozornosti in obenem zadosti potrebam drugih učencev, ki so že prvič slišali navodilo, opravili naročeno in se že dolgočasijo. Noben učitelj ne dvomi, da otroci s posebnimi potrebami potrebujejo njegovo posebno obravnavo. Malokdo pa ga razume, kako težko ob večjem številu učencev s posebnimi potrebami enakovredno zadosti potrebam celotnega razreda – napredovanje po svojih zmožnostih v spodbudnem učnem okolju.

Diferenciacija in individualizirani programi

En način reševanja tovrstnih problemov ponujajo različne oblike diferenciacije in individualizirani programi. Notranjo diferenciacijo učitelji izvajajo stalno. Izkušnje z zunanjo diferenciacijo v obliki nivojskega pouka in individualnega pouka pa nas opozarjajo na problematiko dveh vrst.

² Pogosto se zgodi, da ima en učenec več vrst težav.

³ Zanimivo bi bilo izvesti raziskavo, koliko učiteljeve energije gre za zagotavljanje spodbudnega učnega okolja, ki je pogosto sinonim za mir v razredu. Še vsi učitelji, s katerimi sem govorila, navajajo, da zahteva to delo nemalokrat več energije kot vse drugo – v »slabih dneh« več kot polovico, »dobre dni« pa so težko ocenili, ker je boj za disciplino postal že stalnica.

⁴ Večinoma so vzroki treh vrst: za otrokovo telesno in duševno blaginjo škodljive domače razmere (npr. alkoholizem, čustvena zanemarjenost, telesno in duševno nasilje zaradi nezrelosti staršev), razvjenost, nižje sposobnosti.

Delo v tako imenovanih prvih nivojih (najnižje znanje) je pogosto izjemno naporno in na njih zbrani učenci vedenjsko problematični. Težko jih motiviramo, domače naloge delajo zelo neredno. Sebe včasih dojemajo kot neke vrste kazenski vod – skupaj so bojda zato, ker so vedenjsko problematični, ne pa zato, ker jim želimo ponuditi pomoč v obliki dodatne razlage in več možnosti za vajo. Velikokrat se izkaže, da so njihove nižje izkazane sposobnosti posledica težkih razmer, ki ne spodbujajo mirnega sprotnega dela in koncentracije. Njihova sposobnost prevzemati odgovornost za lastno znanje je zelo omejena in samopodoba slaba. Z nivojskim poukom jim hočemo pomagati, a se včasih izkaže, da se učenci pri segregaciji po znanju naučijo še manj kot v običajnih heterogenih oddelčnih skupnostih, kjer se učijo tudi od vrstnikov. Pri pisnem ocenjevanju se včasih pojavlja negativna solidarnost, ko se učenci domeni, da bodo pisali slabo. »Domenijo« pomeni, da učenja ne vzamejo čisto zares, saj bodo v primeru tretjine negativnih ocen tako ali tako pisali še enkrat – kdaj drugič, ker jim to obljublja pravilnik o preverjanju in ocenjevanju. Ob koncu šolskega leta je morda kakšen popravni izpit, lahko pa tudi ne. Odvisno od kriterija, ki se pogosto zelo zniža, od števila ponavljanj pisnih preizkusov in od tega, kaj se ocenjuje.

Učitelju je pri individualnem pouku lažje krepiti učenčevo koncentracijo, slediti njegovemu tempu in mu popolnoma prilagoditi razlago ter dati možnosti za samopotrditve. Kadar mu uspe otroka umiriti in motivirati, so te individualne ure uspeh in rabijo svojemu namenu. Včasih pa ni tako. Zgodi se, da učenec dobi individualiziran program šele v 7. ali 8. razredu, potem ko je imel že dlje časa hujše težave. Na tej stopnji ima pogosto hude luknje v znanju, odpor do predmeta in slabo samopodobo. Individualne ure mu ne pomagajo dosti, saj ne verjame v svoj uspeh, nima učnih navad, ima pa izkušnjo, da bodo na koncu nekako že rešili njegov problem – drugi. Učitelj čuti dvojno težo. Kako je mogoče, da učencu kljub individualiziranemu programu grozi popravni izpit? Mar individualizirani program avtomatično pomeni, da mora imeti učenec zaključno pozitivno oceno?

Možnosti za izboljšanje:

- Če smo zaskrbljeni zaradi slabih ocen, prava rešitev seveda ni v njihovem popravljanju, ampak predvsem v bolj kakovostnem učnem procesu. Tu ima spodbudno učno okolje pglavitno vlogo, ker je učenje notranji proces, za katerega sta nujno potrebna mir in koncentracija. Slabo se zavedamo pomembnosti dovolj dolge koncentracije, ki je najboljše zdravilo proti pozabljanju in neučinkovitemu učenju na pamet. Otroci z večjimi učnimi težavami toliko pozabljajo zato, ker je njihova koncentracija prekratka, da bi znali povezati posamezne podatke in jih tako spremeniti v znanje.
- Če opažamo, da ima vse več otrok posebne potrebe in slabo koncentracijo, naj prva triada gradi predvsem na socializaciji (vseh) otrok, njihovem umirjanju, navezovanju stika s samim seboj. Uči naj jih obvladovati lastno telo in razvijati ljubeče odnose z okolico. Ponudi naj jim veliko priložnosti za gibanje, delo z rokami in sodelovanje.⁵ To jim bo omogočilo vaditi koncentracijo in prevzemati odgovornost za svoje delo.

⁵ Obvladovanje teh spretnosti je ključno za delovanje vsake družbe. Gardner (1993, str. 237–276) jih označi z izrazom »personal intelligences« – osebostne inteligence.

Otroci bi tako v prvih letih šolanja dobili tudi močno *neverbalno sporočilo* oz. *izkustvo*, da je pomemben osebni napredek. Da je ta je od učenca do učenca zelo različen zaradi izhodiščnega stanja in osebnih predispozicij, kar pa je *normalno* stanje. Da svojevrstni tempo osebne rasti ne pomeni manjše osebne *vrednosti*. Otrok mora v prvi triadi *izkusiti*, da je postmoderna paradigma – vse ali nič, zmagovalec ali poraženec, popolnost ali neuspeh – zmotna, saj ves čas rastemo na poti med obema skrajnostma.

Revidirati bi morali sistem individualnega pouka in ga otrokom ponuditi v času, ko je zanje najučinkovitejši, problemi pa ne zastarani in že težko rešljivi.

Konkretneje bi morali dogovoriti ali revidirati ocenjevanje otrok z najnižjim znanjem, da ne bi bilo napačnih tolmačenj, izigravanj in neljubih pritiskov na učitelja.

O ustvarjanju spodbudnega učnega okolja se lahko veliko naučimo od pedagogike Montessori, ki se že več kot pol stoletja po vsemu svetu izkazuje za uspešen model vzgoje in izobraževanja najmlajših. Ta pedagogika izhaja iz tako imenovanega *pripravljenega okolja*, ki spodbuja *polarizacijo pozornosti* in *normalizacijo*, ko otrok s pomočjo *srkajočega uma* prek specifično oblikovanih vaj, ki so mu ponujene v *občutljivem obdobju*⁶ za usvajanje tistega znanja, v lastnem tempu in z lahkoto sistematično usvaja posamezne spretnosti. Gibanje ima v tej pedagogiki izjemno pomembno vlogo in je predmet številnih vaj, prav tako kot vzpostavljanje pozitivnih kohezivnih vezi⁷ med otroki.

Pedagogika Montessori je zadnje čase predmet interdisciplinarnih raziskav, ki znanstveno potrjujejo pravilnost zamisli in postopkov, ki jih je uvedla Maria Montessori.⁸

Spodbudno učno okolje učencu v pravem času in primerno posreduje učne vsebine. Tudi o tem že dolgo tečejo znanstvene razprave, med katerimi je ena izmed odmevnejših in v slovenskem prostoru (tudi zaradi prevoda) dokaj dobro znana teorija več inteligenc Howarda Gardnerja.⁹ Žal pa Slovenci še vedno čakamo prevod njegovega dela, v katerem razpravlja o tem, kako otroci *razmišljajo* in kako bi jih zato morali *poučevati*.¹⁰

⁶ Izrazi v poševnem tisku so tehnični termini v pedagogiki Montessori. Za njihov pomen gl. temeljna in dokaj poljudno pisana dela Marie Montessori, od katerih imamo dve – *Srkajoči um* in *Skrivnost otroštva* – danes tudi v slovenskem prevodu.

⁷ Danes so pozitivne kohezivne vezi med otroci v oddelku bolj slabo razvite, kar se neposredno izraža v skupinskem delu. Čeprav se učitelji zavedajo, da je ta oblika dela ne samo dobrodošla, ampak tudi potrebna, se mu nemalokrat izognejo, saj pri njem razred hitro zdrsne v nered. Otroci se prepirajo, zmerjajo, so nestrpni, čezmerno kritični, niso navajeni deliti stvari in organizirati delo. In vendar so spretnosti skupinskega dela podlaga za praktično katero koli delo, saj danes malokdo dela popolnoma sam.

⁸ Gl. Stoll Lillard (2005), ki skozi prizmo sodobne znanosti pojasnjuje, v čem je bil genialnost uvidov Marie Montessori.

⁹ Gl. Gardner 1993.

¹⁰ Gl. Gardner 1991.

Ocenjevanje – kaj ocenjujemo in kako?

Recimo, da ste član aktiva anglistov. V študijskih skupinah ugotavljate, da so prakse ocenjevanja pri vašem predmetu zelo različne. Razlike v dolžini pisnega preizkusa so velike in še večje v zahtevnosti nalog. Večina zahteva za zadostno oceno od 45 do 55 %. Nekateri pišejo na prvem nivoju drugačne teste kot na preostalih dveh nivojih. Ko želite ugotoviti, zakaj nekdo postavi določen kriterij ali sistem, vaš sogovornik mogoče predstavi neko utemeljitev, obenem pa skoraj v strahu doda, da ni prepričan o njeni legitimnosti.

Če so pisni preizkusi pogosto podobni vajam iz delovnega zvezka/učbenika, so pri ustnem ocenjevanju prakse veliko bolj raznolike – čeprav vsi uporabljate *isti učni načrt*, ki celo poglavje namenja preverjanju in ocenjevanju, in čeprav je spretnost ustnega izražanja ena izmed štirih jezikovnih spretnosti, pri kateri mora vsak učenec doseči vsaj minimalne standarde.

Nekateri učitelji sprotno delo vrednotijo tako, da ocenjujejo plakate, delovne zvezke, domače naloge, navadne zvezke ali govorne nastope (pri čemer je že na začetku leta znano, kaj bodo ocenjevali in po kakšnem kriteriju). Kolegica pripomni, da se ji to zdi sicer smiselno in lepo, saj tak način spodbuja kakovostno sprotno delo, ampak da si ona tega ne upa, ker se tega *baje* ne sme, npr. dati eno oceno za celoletni projekt iz štirih plakatov. Ko še enkrat preberete učni načrt in pravilnike o preverjanju in ocenjevanju znanja, vam ni jasno, zakaj naj bi bilo tako ocenjevanje sporno, razen tega da (za zdaj) ni tako pogosto. Ni vam jasno, česa se kolegi tako bojijo – učencev, staršev ali ravnatelja?

Težava pri ocenjevanju je v tem, da se vsi strinjamo, da moramo biti objektivni, pregledni, ocenjevati samo predelano in dobro utrjeno snov, dati dovolj časa in jasna navodila, a ko človek sede k računalniku in začne oblikovati naloge, se pojavijo povsem konkretne dileme. Ali naj bo kriterij 50 % po preprosti logiki, da moram za pozitivno oceno znati vsaj polovico? Ali naj test oblikujem tako, da bodo v njem naloge vseh težavnostnih stopenj, pri čemer bom poskrbela, da bo prvih 50 % neprimerno lažje nabrati kot drugih 50 %? Koliko nalog naj preverja pasivno znanje (npr. prepoznavanje osnovnega besedišča pri TJA) in koliko naj bo takih, kjer bo učenec pokazal, da s tem besediščem v resnici zna nekaj skomunicirati? Koliko nalog naj bo izbirnega tipa? Ali je smiselno najšibkejše učence ocenjevati povsem drugače (kako?), na koncu pa jim v spričevalo zapisati ocene, ki so enakovredne drugim? Kaj naj naredim, ko učenec z negativno oceno kljub priporočilom šole noče ponavljati razreda, jasno pa je, da drugo leto sploh ne bo mogel slediti pouku, ker ne dosega niti minimalnih standardov?

Možnosti za izboljšanje

Mislim, da bi zelo pomagalo, če bi med študijem prihodnji učitelji »zvadili« dobre strategije ocenjevanja, načrtovali in po možnosti (skupaj z učiteljem, pri katerem hospitirajo) izvedli pisne in ustne preizkuse znanja, jih popravili, ovrednotili in naredili analizo. Tako bi prihodnji in izkušeni učitelji dobili praktični

okvir, v katerem bi se lahko stalno spraševali in preverjali, kaj je sploh smiselno ocenjevati in kako. Mislim, da se v takem sodelovanju skrivajo bogate neizrabljene možnosti, ki bi navsezadnje tudi pedagoškimi programom na fakultetah zagotavljale stalen in trden stik z resničnostjo dela v učilnici.

Alternativne oblike ocenjevanja

Če hočemo doseči trajno in uporabno znanje, si moramo prizadevati za naloge odprtega tipa, čeprav je te težje ocenjevati. Opažamo, da so nekateri učenci precej nebogljeni, ko se soočijo s takimi nalogami, čeprav ravno te izražajo praktično znanje, spodbujajo ustvarjalnost in kritično mišljenje.

Več učiteljev bi se moralo pridružiti argumentirani razpravi o alternativnih oz. neklasičnih oblikah ocenjevanja.¹¹ Pri tem se ne sme zgoditi, da bi postali ti načini ocenjevanja sami sebi namen, uniformna modna muha in dodatno nesmiselno breme za učitelja. Biti morajo smiselni (tudi zaradi spodbujanja medpredmetnih povezav, ki so izjemno slabo izrabljene), življenjski, z jasno določenim ciljem. Prepričana sem, da je že sedaj veliko primerov dobre in izdelane prakse, a to bogastvo ostaja širši učiteljski javnosti neznano. Jasno in smiselno organiziran forum na spletu je preprost način komuniciranja. Mogoče bi lahko debato začeli tako.

Vrednotenje osebnega napredka

Otrok bi moral dobiti kakovostno povratno informacijo o svojem napredku. Ideja opisnega ocenjevanja je v bistvu odlična, a se v praksi včasih izrodi, še posebej, kadar so opisniki popolnoma nepovedni (npr. ko pri likovni vzgoji povedo, da otrok *pozna pripomočke in loči pojma risba in slika*) in *enaki* za vse učence. Glede na svoje izkušnje lahko rečem, da se opisniki obnesejo takrat, kadar so maloštevilni, kratki in zelo konkretni ter govorijo o osnovnih vsebinah.¹² Gotovo bi bilo smiselno, da bi več naredili za ozaveščanje otrok, kaj so te osnovne vsebine (npr. poznati moram živali in jih znati opisati: kakšne so, kaj jedo, kje živijo in kaj znajo).

Osebo že nekaj časa pri vseh pisnih preizkusih v glavo poleg datuma, imena, priimka in osvojenih točk ter ocene dajem še razdelek *komentarji*. Sem zapišem nekaj preprostih povedi, v katerih neposredno nagovarjam učenca. Ker imajo učenci zelo različne sposobnosti, ne nagovarjam vseh enako. Edina stalni-

¹¹ Na spletnih straneh raznih šolskih institucij po Evropi in Ameriki najdemo ogromno informacij na to temo. Gl. zadnja dva spletna naslova, navedena v seznamu literature.

¹² Čeprav moram priznati, da me je pri opisnem ocenjevanju angleščine v 4. razredu velika večina staršev in učencev spraševala: »Kakšna ocena je to, 3 ali 4?« Nedvomno dvojni (tj. opisni in številčni) sistem ocenjevanja vnaša zmedo in pogosto ne veča povednosti, kar je njegov pglavitni namen. Zakaj ne obdržimo številčnih ocen in dodamo še majhno število opisnikov (npr. do 5)?

ca je, da pri vsakem učencu omenim močne in šibkejše plati in nakažem, kako bi si lahko pomagal. Na primer:

Zelo dobro odgovarjaš v celih povedih. Pohvaljen! Izraze za hrano se pa le nauči. Še veliko napak pri črkovanju – redne domače naloge bi ti zelo pomagale pri tem. Vidim, da glavne vprašalnice razumeš veliko bolje kot zadnjič. Bravo! Manj klepetanja med poukom, prosim.

Imam tudi razdelek *Do sedaj sem bil ___krat brez domače naloge*, kamor le vpišem število nenarejenih domačih nalog. Tako imajo starši in otroci na voljo ažurno in konkretno povratno informacijo o dogajanju pri mojem predmetu – seveda le, če jo želijo prebrati in upoštevati.

Raziskati bi morali mogoče načine vrednotenja učenčevega osebnega napredka, pri katerih bi se tudi slabši učenci počutili bolj potrjene kot v sedanjem sistemu, ki jih večinoma primerja le z najboljšimi. Raziskovanje mehanizmov, ki bodo otroku pomagali izkusiti in ovrednotiti lastni napredek in rast, bo nedvomno vrglo novo luč na vprašanje, kaj je najbolj smiselno ocenjevati in poučevati. Morda bomo ugotovili, da trenutno ocenjujemo nekaj nebitnega, ali pa se zavedeli, da bomo morali zelo revidirati svojo prakso poučevanja.

Če želimo, da je učenec vse samostojnejši, moramo več pozornosti posvetiti vprašanju učenčevega samonadzora. Tudi na tem področju nam pedagogika Montessori ponuja preverjene rešitve.¹³

Kaj nam ocene povedo?

Ocene nam ne povedo nič drugega kot zgolj to, kar jih vprašamo. Če na primer učencu uspe obkrožiti pravilno rešitev med dvema podanima možnostma, to pomeni le, da je po nekem ključu *izbral* pravilno rešitev. Nič ne pove o tem, ali bi brez ponujenega odgovora sploh vedel, v katero smer mora iskati.

Če test sestavimo iz samih (pre)lahkih nalog, rezultat govori o pasivnem prepoznavanju temeljnih vsebin, katerih uporabna vrednost je lahko vprašljiva. Če preverjamo le kompleksne vsebine, ne bomo vedeli, katere temeljne vsebine obvladujejo vsi učenci in kakšno praktično vrednost sploh predstavljajo zanje. Če je ocenjevanje nepregledno glede vsebin in kriterijev, tudi učenci z dobrimi učnimi navadami dosegajo slabše rezultate, slabši učenci pa doživljajo še večjo stisko kot sicer. V takih okoliščinah se otrok ne sprašuje, kaj je prav in zakaj je tako (ne razvija kritičnega mišljenja), ampak predvsem skuša ugotoviti, kaj *učiteljica misli*, da mora napisati/odgovoriti. Podobno se zgodi, kadar so navdila nejasna. Če smo poštene, moramo priznati, da se take situacije dogajajo, čeprav si vsi prizadevamo, da bi jih bilo čim manj.

¹³ Pri pouku Montessori učenec pogosto sam izvaja določene vaje, ki so mu bile prej individualno predstavljene. Vsaka vaja je zasnovana tako, da ima jasno opredeljen cilj in očitne posamezne faze oz. korake, mikavno točko (ki najbolj pritegne otrokovo pozornost in je vrhunec vaje), vgrajeno samokontrolo napake in organske možnosti za analogno razširitev in nadgradnjo.

Ocene nam zelo malo povedo o osebnem napredku posameznega učenca. Nekdo, ki si je z 10 % ali z 20 % prislužil negativno oceno, je dosegel velik napredek, če mu pozneje uspe z gotovostjo dosegati 55 %. Zelo sposoben učenec, ki se mu nič ne ljubi in s petice zdrsne na štirico, pa je v resnici nazadoval. Glede tega je trenutna slovenska praksa taka, da tako dobra kot slaba ocena otroka *notranje* bolj demotivira kot pa motivira. Motivacija ostaja večinoma zunanje narave – vsiljena.

Ocene ničesar ne povedo o življenjski vrednosti ocenjevanega znanja. Če smo za ocenjevanje izbrali neprimerne ali nesmiselne vsebine, tega ne bo mogoče razbrati nikjer v spričevalu. Prav nič ne povedo o tem, kako se je učenec počutil, ko je usvajal vsebine, ki so bile pozneje ocenjevane. Če se je učenec dolgočasil ali mu je bilo vse zelo težko in je komaj sledil. Ne povedo, če je bila njegova izkušnja sodelovanja s sošolci pozitivna. Iz njih ne izvemo nič o tem, ali se je učencu ljubilo skupaj z učiteljem pregledati nalogo in popraviti, kar je bilo narobe, se potruditi in s table prepisati osnovne miselne vzorce in vsebine. Tudi ne, če je bil prizadet in demotiviran, ker je določeni učenec s posebnimi potrebami ves čas dobival posebno obravnavo, sam pa se je zaradi svoje neagresivnosti počutil neopaženega, nepriviligiranega in slabše motiviranega. Tudi ne, ali je trepetal ob pričakovanju ocene, ker ga doma vedno vprašajo le po njej, ne čuti pa, da bi starše zanimal on sam, njegovo počutje, strahovi, želje, in tako žalosten (upravičeno?) sklene, da je on samo ocena, da je od tega odvisna njegova vrednost. Skratka, o učenčevem doživljanju in počutju med usvajanjem znanja nam ocene danes ne povedo nič konkretnega.¹⁴

Možnosti za izboljšanje

Trenutno ocenjevanje je skoraj izključno naravnano na omejen končni produkt, definiran kot dokaj abstraktno znanje, ker je iztrgano iz učenca, njegovega počutja, doživljanja učnega procesa in pogosto pridobljeno v nesmiselnih in neživljenjskih kontekstih. Glede tega je sporna tudi njegova vrednost. Ker sta telesna in duševna blaginja otroka ključna pri usvajanju znanja, je potrebno boljše splošno zavedanje celotne družbe o spoznanjih psihologov, sociologov, pedagogov ter sorodnih strok o *razvoju, razmišljanju in čustvovanju* otroka. Če od doma prihaja lačen, pretepen ali telesno in duševno trpinčen ali čustveno zamenjarjen, mu bo dopolnilni pouk bolj malo pomagal. Če mu sošolci stalno skrivajo potrebščine, ga zasmehujejo, če mu izginjajo stvari iz garderobe, se tudi ne bo dobro počutil. Ti dejavniki bistveno vplivajo na njegovo znanje, a v sistemu vrednotenja niso nikjer vidni ali upoštevani.

Zavedati se moramo, da vsak predpisani sistem vrednotenja in ocenjevanja neposredno pomaga vzpostavljati lestvico vrednot v šoli, prioritete dela, usmerja našo pozornost in prizadevanja ter navsezadnje tudi finančne spodbude. Ali

¹⁴ Pač pa o učenčevem počutju veliko razberemo iz vpisov na kazenski list, ki pa, praktično gledano, nimajo večje teže.

po domače povedano – kar se ne ocenjuje in ne vrednoti, ni pomembno. Formalno ostaja nevidno, čeprav je železni repertoar učiteljskega vsakdanjika.

Razhajanje med deklariranimi cilji izobraževanja in sistemom ocenjevanja

Zakon o osnovni šoli v okviru *temeljnih določb* v 2. členu navaja cilje izobraževanja, od katerih naj jih nekaj omenimo.

Cilji osnovnošolskega izobraževanja so:

- *spodbujanje skladnega posameznikovega spoznavnega, čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja;*
- *spodbujanje zavesti o posameznikovi integriteti;*
- *vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin in s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi;*
- *pridobivanje splošnega in uporabnega znanja, ki omogoča samostojno, učinkovito in ustvarjalno soočanje z družbenim in naravnim okoljem in razvijanje kritične moči razsojanja.*

Sodeč po Zakonu o osnovni šoli temeljni cilji predstavljajo srčiko tega, kar naj bi otroke naučili in kar je smisel vsake šole – pripravo na življenje. Vsi zapisani cilji so odlični. Zanimivo pa je, da bolj slabo preverjamo ali vrednotimo njihovo izpolnjevanje, še z anketami ne, ki bi o stopnji zadovoljstva spraševale ali učence ali starše ali učitelje. To je vsekakor veliko razhajanje med deklariranimi temeljnimi cilji in šolsko prakso, ki vrednoti in zapisuje mnogo stvari, ne pa uresničevanja svojega temeljnega poslanstva (razen pridobivanja znanja pri posameznih predmetih). Zato ne preseneča, da prihodnjega učitelja za to danes zelo zahtevno nalogo sistem ne pripravlja, mu pri tem ne pomaga in ga k temu ne spodbuja.¹⁵

V osnovni šoli (tudi) Slovenci merimo večinoma le tisto, kar je lahko merljivo in o stopnji doseganja prej navedenih ciljev pove zelo malo.¹⁶ Procesa usvajanja znanja praviloma ne vrednotimo. Konec leta nas še vedno zanimata število negativnih zaključenih ocen in poprečna učenčeva ocena, po čemer javnost navadno meri učiteljevo učinkovitost in otrokov uspešnost. Sistem za vrednotenje in doseganje v zakonu zapisanih ciljev bo treba še razviti in razmisliti, kako prepoznamo njihovo učinkovito izpolnjevanje. To bi pomenilo tudi drugačno razumevanje *storilnosti* v šolstvu. Tudi dokler o uspešnosti šolstva razmišljamo v preozkem okviru ocen, kot so trenutno zastavljene, bi bila smiselna dobra debata najvišjih šolskih

¹⁵ Celo finančne spodbude, razvidne iz Pravilnikov o napredovanju v nazive oz. plačilne razrede, so zasnovane na po mojem mnenju precej spornih temeljih. Merijo izrednost učitelja, ki jo ta dokazuje pretežno s pisnimi objavami, ki pa so lahko vsebinsko gledano trivialne (npr. prispevki v časniku Gorenjski glas ali kuharski reviji Pet zvezdic), predvsem pa o kakovosti dela v razredu ne povedo praktično nič. Podobno tudi ne točke, nabrane le s poslušanjem raznih seminarjev.

¹⁶ V katalogih znanja za NPZ-je ni govora o skladnem razvoju, posameznikovi integriteti, strpnosti itn.

oblasti s širšim krogom učiteljev, ki bi predlagali, kako bi oni izboljšali ocene, v čem vidijo neizrabljene možnosti, kaj bi na podlagi njihovih izkušenj pomagalo – navsezadnje so oni tisti, ki so ves čas navzoči v razredu in najboljše poznajo dogajanje v učilnici.

Vzgoja za prevzemanje odgovornosti

Prepričana sem, da je prvi pogoj dobre šole zavedanje družbe, da ima šola tri glavne protagoniste – šolski sistem z učitelji, učence in starše – od katerih vsak igra ključno in *nenadomestljivo* vlogo, ki je ne more namesto njega prevzeti nihče drug. Uspešnost šolskega sistema je neposredno odvisna od tega, kako se protagonisti zavedajo svojih vlog, se z njimi poistovetijo in zanje prevzemajo odgovornost; od njihovega temeljnega spoznanja, da so *zavezniki* pri vzgoji otroka in da morajo zato komunicirati in si pomagati; od zavedanja, da *znanje ni kupljiva potrošna dobrina*, ki jo učitelj učencu *da*, ampak učenčevo notranje dogajanje.

Žal se še vse prevečkrat zgodi, da vodstvo šole in starši ob težavah z ocenami otroku med vrsticami dajo vedeti, da hočejo rezultate od *učitelja*, svojo vlogo in vlogo učencev pa elegantno spregledajo. Tako reševanje otroka pusti na cedilu, čeprav le sledi duhu časa. Učitelj je tako najnižje na hierarhični lestvici in zato največja tarča splošnega nezadovoljstva. Kljub pridobljeni pedagoški diplomu se stalno dvomi o njegovem znanju, sposobnostih in delu.¹⁷ Kar naprej se mora zagovarjati. Množijo se pravilniki, predpisi in uredbe, ki mu zapovedujejo nova dela in naloge, da bi ga prisilili prevzeti odgovornost, ki je ne more prevzeti.¹⁸ Nesodelovanje staršev ali celo njihov škodljivi vpliv zanemarimo, nesodelovanje otrok pa je enoznačno razumljeno kot učiteljeva nesposobnost motivirati jih. Učitelj zapisuje, piše poročila in izpolnjuje vse bolj zapletene in nepovedne formularje, da šolski sistem, ki mu je nadrejen, ob zapletih lahko pomaha s šopi papirjev in vzklikne: Poglejte, kaj vse delamo in za kaj vse smo poskrbeli! Sprašujem pa se, kaj šolski sistem, hierarhično nadrejen učitelju, s pomočjo tako zbranih podatkov konkretnega naredi. Kakšnemu praktičnemu namenu rabi vse obsežnejša dokumentacija, za katero mora skrbeti učitelj, kaj se na njeni podlagi spremeni in izboljša? Kot smo ugotavljali v prejšnjem poglavju, nam gore papirja kaj malo povedo o smiselnosti ali globini pridobljenega znanja in počutju učitelja in učenca med procesom učenja. Odnos med obsegom administracije in kakovostjo pouka ter osvojenim znanjem je prej obratno sorazmeren. Že bežni pregled literature na temo dobrega poučevanja nam jasno pove, da se

¹⁷ Nedvomno bi morali revidirati programe ustanov, ki izobrazujejo prihodnje učitelje. Učitelji imamo pogosto občutek, da nam ti programi dajo sicer ogromno tehničnega znanja o vsebini študijskega predmeta, o spretnostih, ki pa so ključne za dobro delo v učilnici, še vedno slišimo premalo, z vaditi pa jih skoraj ne moremo.

¹⁸ Naj naveden samo en primer – pravilnik o preverjanju in ocenjevanju – ki govori podrobno in izključno o nalogah učitelja, nijker pa niti ne predvidi možnosti goljufanja učenca in do tega vsakdanjega problema ne zavzame nobenega stališča. Česar ni na papirju in v pravilniku, ni pomembno.

kvalitete, ki odlikujejo dobrega učitelja, upirajo posploševanju in pavšalnim oznakam. Ne moremo jih podrobno opisati, zapisati v preglednice in predpisati.

Postmoderna družba je družba, v kateri vlada besedna inflacija. Otroci nemalokrat *verbalno* dobivajo ena sporočila, zapovedi in zglede, resničnost pa jim nastavlja drugačen obraz. Soočajo se z zapleteno nalogo, kako besedam določiti težko, kdaj jih upoštevati in koliko. Pridigamo jim npr. o *zdravem* in *kulturnem* zauživanju hrane ter o ekologiji, v šoli pa imajo v dnevni rutini za kosilo na voljo le 15 minut ali za malico nemalokrat dobijo hrano, ki je presežek embalaže (razne čokoladice, tortice, sokove v tetrapakih) in kljub higijenski neoporečnosti mrtva. Kaj smo kot družba otroke naučili verbalno in še več neverbalno, razberemo iz njihovega vedenja. Otroci so naše ogledalo. Če nam podoba v njem ni všeč, se ne moremo jeziti nanj(e). Naloga nas odraslih je imeti vizijo in revidirati lastno prakso.

Možnosti za izboljšanje

Otrok bi moral izkusiti resničnost trditve, da v šolo ne hodi po ocene. Temeljno pravilo osnovnošolskega učnega načrta bi lahko bilo »manj je več«¹⁹. Mislim, da smo učitelji še vedno preveč podložni sužnji učbenikov in delovnih zvezkov. Ko razmišljamo o tem, kako bi pomagali ali šibkejšim ali močnejšim učencem, je uporaba *dodatnega* gradiva skoraj modna zapoved. Iskati oz. sestavljati je treba več gradiva,²⁰ kar preglednost pogosto samo slabša in pravzaprav ni pomoč. Preprosto povedano, pri taki pomoči učitelj dela vse več, otrok pa ostaja precej nedejaven. Iskati bi morali poti, ki bi več in bolj smiselno vključevale učenca, npr. da sam izdela plakat, s katerim ozavešči poglavitne vsebine neke lekcije. Pri pouku bi lahko bil večji poudarek na domiselno kontekstualiziranih ustnih vajah/pogovorih in ponavljanju, saj izkušnje kažejo, da se večina otrok doma uči s pisanjem ali tihim branjem, le malokdo pa glasno ponavlja ali bere.

Odgovornost ni absolutna kategorija, ki je človeku dana ali se pojavi nenaadno. Je spretnost, ki jo je mogoče zvediti kot vsako drugo spretnost tako, da je človek vse dejavnejši, se jo uči sprejemati in se nanjo odzivati.

Poudarki vzgoje učenca

Otroku jasno predstavimo, kaj je podlaga in minimum znanja, in mu pomagamo ozaveščati uspešne učne strategije ter osvojiti delovne navade. V praksi to pomeni, da vztrajamo pri sodelovanju v šoli in domačem delu. Obveznosti lahko priredimo otrokovim potrebam, a kljub tem obstaja neka meja, do katere

¹⁹ To je med drugim tudi eden izmed temeljnih sklepov na temo učnega programa Theodorja Sizerja (Sizer 1991, str. 109–115). Za predstavitev osrednje teme Sizerjevega dela gl. razdelek Sklepne misli.

²⁰ Osebo vsak teden dobim vsaj eno reklamo za novo ali dodatno učno gradivo. Preostale kolegice iz aktiva dobijo natanko enak reklamni material – vsaka svojega.

dogovorjene stvari *zahtevamo*. Vsa naša dodatna pomoč naj otroku pomaga do zavedanja, da odgovornost za lastno zanje lahko prevzame le on sam. O problemih se z njim skušamo odkrito pogovoriti v nestresnih okoliščinah (npr. na govorilnih urah za učence),²¹ kjer obstaja večja verjetnost, da bo otrok doumel tisto, kar mu želimo sporočiti.

Ko bo naš učni načrt naravnani tako, da se bo tudi v njegovem *predmetniku in sistemu ocenjevanja* in seveda najočitneje v učilnici videlo in čutilo, da so sodelovanje in medvrstniško učenje, strpnost, učenje z odkrivanjem v smiselnih kontekstih, kulturno komuniciranje in urejenost v učilnici in glavi²² legitimne učne vsebine, ki jih je mogoče razvijati in postaviti za učne cilje, bo vprašanje učenčevega prevzemanja odgovornosti rešeno samo po sebi.

Poudarki učiteljeve vzgoje

Učitelj dobro načrtuje pouk,²³ se jasno zaveda temeljnega znanja in ga sistematično in smiselno predstavi ter utrdi z učenci. Otroka spremlja in mu pomaga. Je dosleden pri izpolnjevanju domenjenih obveznosti in ne odstopa od minimalnih standardov. Ko nastanejo težave, srečanja s starši zastavi kot odkrit pogovor o iskanju dobrih strategij za pomoč otroku, ne pa kot uro tožarjenja. Učitelj se drži smernice »manj je več«, saj se zaveda, da ne bo mogel čedalje bolj nadzirati učencev in jih varovati drugega pred drugim, vse več razlagati in stalno preverjati delo vsakega učenca posebej. Prizadeva si širšo javnost ozaveščati o dobrih in slabih platih dogajanja v učilnici, saj je prav on tisti, ki ga najbolje pozna. S stanovskimi kolegi se trudi za izboljšanje šolskega sistema in dela – seveda v okvirih, ki so mu na voljo.

Poudarki vzgoje staršev

Starše dobro seznanimo z osnovno organizacijo pouka in pravili igre. Probleme rešujemo sproti. Dobijo naj jasno sporočilo, da glavnina razlag v resnici sodi v učilnico in da je njihova največja podpora šoli v tem, da pomagajo otroku vzdrževati ugodno telesno in duševno stanje, ki bo krepilo njegovo koncentracijo in mu omogočilo, da se večino nauči v šoli, doma pa le utrjuje. Da je koncentracija spretnost, ki se je da naučiti z vajo. Njihova pomoč je čustvena podpora in spod-

²¹ Naš šolski sistem ne predvideva in ne spodbuja (s primernim urnikom, prostori, delovno obveznostjo) nič temu podobnega, čeprav je kakovostno komuniciranje te vrste nujno. Učitelji, ki govorilnim uram za učence namenijo svoj čas, naletijo na težave, kot je kdaj in kje opraviti te pogovore.

²² V že omenjenem delu o vrednosti pedagogike Montessori skozi prizmo sodobne znanosti se te vsebine zrcalijo v naslovih poglavij, kot Izbira in občutek lastne kontrole; Vloga osebnega zanimanja pri učenju; Zunanje nagrade in motivacija; Učenje od vrstnikov; Smiselni konteksti učenja; Urejenost okolice in uma; Vzgoja za otroka.

²³ Dobra priprava ni tista, pri kateri učitelj za vsako uro zapiše, katere pripomočke in metode dela bo uporabljal. Zahtevati tako pripravo je absurdno. Zaradi take priprave delo v razredu ne bo nič boljše. Smiselno pa si je npr. vnaprej pripraviti pregled stvari, ki jih bomo zapisali na tablo. Za vsako uro v preprostem jeziku in na kratko povedati, kaj želimo osvojiti. Natančno opredeliti ustno ocenjevanje.

bujanje delovnih navad, ne pa plačevanje inštrukcij ali sestavljanje dodatnih vaj. Na govorilne ure naj pridejo skupaj z otrokom. Če imamo vsak svoje pravice in dolžnosti, moramo tudi probleme reševati v troje. Problemov ne rešujemo tako, da večamo pravice enega in manjšamo dolžnosti drugega protagonista. Odgovornost je vrlina, ki terja vzajemnost, podobno kot zahtevajo pravice.

Sklepne misli

Za dobro šolo je poglavitnega pomena jasna vizija, do katere imajo pozitiven *osebni odnos*²⁴ vsi njeni glavni protagonisti in si zato prizadevajo, da bi njihova vizija zaživela v praksi. Iz vizije izhaja jasno opredeljen sistem odgovornosti in nalog. Ocene so le povratna informacija o doseganju zastavljenih ciljev, ki naj čim bolj življenjsko izražajo udejanjanje naše vizije. Da neka družba doseže konsenz o skupni viziji,²⁵ je potrebna odkrita, argumentirana in enakovredna komunikacija vseh protagonistov, tudi kadar gre za občutljive teme – torej zrelo in dogovorno ravnanje posameznikov v demokratični družbi, kjer demokracija ni zgolj floskula.

Kadar se v šoli pojavljajo problemi, raje kot o popravljanju simptomov razmislimo o ugotavljanju in odpravljanju vzrokov zanje, čeprav nam bo to vzelo več časa, a bo dolgoročno gledano edino učinkovito reševanje. Reševanje problemov, kjer vse več nalog naprtimo učitelju in kjer je vse dejavnejši on, in ne otrok, dolgoročno gotovo ne more delovati in pomagati otroku do znanja in večje samostojnosti. Prehod od kulture ocen h kulturi osebnega napredka in rasti, ki se meri z usposobljenostjo za ustvarjalno in odgovorno življenje v demokratični družbi, je dolgoročen projekt, od katerega sta neposredno odvisni razvitost in blaginja neke družbe.

Križi in težave slovenskega šolskega sistema in ocenjevanja niso nič izjemnega. To lahko razumemo kot dobro novico. Literature o krizi sodobnega šolstva je ogromno, a naj na tem mestu omenim le znamenito šolsko trilogijo Theodorja Sizerja, ki je plod študije ameriških šol v časovnem obdobju od 1979 do 1984. V tej trilogiji (gl. bibliografijo) naletimo na mnogo tukaj omenjenih dilem, gledano skozi oči literarnega lika – učitelja Horacija Smitha. Sizer je po objavi prvega dela trilogije prejel gore pisem učiteljev, ki so mu želeli čestitati in povedati, da je glas Horacija Smitha tudi njihov glas in v mnogočem odseva tudi njihovo stisko in dileme.

²⁴ Osebni zato, ker je učenje notranji – osebni – proces in odnos in ker vzpostavitev spodbudnega učnega okolja terja osebni odnos in delovanje. Veseli me, da se na področju iskanja skupne vizije kaže večja stopnja ozaveščenosti in so šole spodbujene k iskanju skupnih vrednot vseh protagonistov in opredelitvi vzgojnega načrta.

²⁵ Aloni (2005) ponuja izjemno poglobljeno študijo o tem, od kod izrašča pojem humanistične izobrazbe in kako ga doživljamo v sodobni postmoderni družbi. Izjemno zanimiva je njegova razprava o treh temeljnih ciljnih humanistične izobrazbe: kakovosti kulture, avtonomnem in kritičnem mišljenju in avtentični osebnosti. Podrobno se posveti tudi vprašanju akademske in pedagoške pismenosti. Poglavlji, kjer govori temeljnih ciljnih izobrazbe in pismenostih, sta prevedeni tudi v slovenščino in bosta objavljeni v prihodnji (tj. 307–308) številki Nove revije v prispevku z naslovom Nimrod Aloni: Humanistična vzgoja v dobi zavračanja človeka: postmoderni izziv.

Tudi univerzitetni profesorji po Ameriki že dobrih dvajset let ugotavljajo, da je stanje visokega šolstva v mnogih praksah naravnost katastrofalno in da je potreben organiziran nastop, da bi obranili intelektualno integriteto kurikula in delovanja v učilnici. Zato so se povezali v *National Association of Scholars*.²⁶ Kritično in argumentirano komentirajo dogajanje na univerzi ter ozaveščajo javnost o zablodah visokega šolstva.

Za slovenski prostor dobra novica je gotovo ta, da se iz ameriškega primera lahko veliko naučimo in ne ponavljamo istih napak. Da razmislimo o viziji slovenske šole in se zgledujemo po uspešnih modelih, kot je na primer za osnovno šolo Montessori. Pri tem ni dovolj, da samo slepo posnemamo posamezne metodološke elemente, temveč se moramo seznaniti s celotno filozofijo te pedagogike.

Slaba novica je, da se *zaradi odsotnosti jasne skupne vizije* prepogosto trudimo boljšati stanje v napačni smeri. In da bo tudi potem, ko jo najdemo, potrebno veliko časa in truda, da jo bomo vzpostavili. Slovenska osnovna šola bo boljša, ko bodo *vs*i šolski protagonisti sedli za mizo in začeli odkrit, argumentiran in konstruktiven dialog in ko bo vsak znal prevzeti svojo odgovornost.

Literatura

- Aloni, N. (2002). *Enhancing Humanity: The Philosophical Foundations of Humanistic Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Inteligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think & How Schools Should Teach*. New York: Basic Books.
- Montessori, M. (2008). *Srkajoči um*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo in izobraževanje.
- Montessori, M. (v tisku). *Skrivnost otroštva*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo in izobraževanje.
- National Association of Scholars. (2008). <http://www.nas.org/nas.html> (7. 3. 2008)
- Sizer, T. R. (1992). *Horace's School: Redesigning the American High School*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Sizer, T. R. (1992). *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Sizer, T. R. (1996). *Horace's Hope: What Works for the American High School*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Stoll Lillard, A. (2005). *Montessori: The Science Behind the Genius*. Oxford: Oxford University Press.

²⁶ Za podrobnosti o namenu in dejavnosti te organizacije gl. spletni naslov v seznamu literature.

Dr Apolonija KLANČAR

PRIMARY SCHOOL: VISION, RESPONSIBILITIES, GRADES

Abstract: The article attempts to describe certain factors that are key in the assessment process. It primarily focuses on the issue of a stimulating learning environment; the methodology and contents of assessment; the expressiveness of the current assessment system in the Slovenian primary school; and education for the assumption of responsibility in the process of learning and assessment. It arises from specific dilemmas of primary school teachers related to assessment, examines the reasons for them and describes possible ways for resolving these issues. It treats the Slovenian situation within global processes which have characterised education systems around the world for some time. It also touches on the tested model of the Montessori pedagogy.

Key words: learning, learning environment, assessment, Montessori pedagogy