

Dr. John Steers, InSEA (International Society for Education through Art)

USTVARJALNOST IN FORMALNO ZAKLJUČNO OCENJEVANJE PRI PREDMETU LIKOVNA UMETNOST IN OBLIKOVANJE V ANGLIJI

OZADJE

V šestdesetih letih, ko se je izpitni sistem razširil tako, da vključuje veliko večino dijakov, so nekateri učitelji likovne umetnosti in oblikovanja izjavili, da lahko povzroči neizogibno smrt ustvarjalnosti in domišljije pri umetniških in oblikovnih stvaritvah učencev. Ross (1993: 22) je takole povzel svoj pogled na problem:

Statusni sistem, ki ga pooseblja svetovljanski kurikulum, poudarja nepristranost, neenakost, svobodomiselnost, gra-bežljivost, diskriminacijo, epikurejstvo. Vse to je prekletstvo za likovno umetnost in za prave umetnike.

Se je prerokba rodila v resničnem svetu? Brez oklevanja lahko odgovorimo z da in ne. Le malo je v izpitnem sistemu takega, kar bi namenoma preprečevalo ustvarjalnost. Daleč od tega: v ciljih ocenjevanja GCSE je pomen ustvarjalnosti izražen zelo jasno, prav tako tudi v angleškem nacionalnem kurikulumu za študij likovne umetnosti in oblikovanja iz leta 2007. V praksi obstajajo nekatere omejitve, ki nam jih je naprtilo »nadzorovano ocenjevanje«, vendar je iz najboljših del in najboljših oddelkov likovne umetnosti in oblikovanja jasno, da prava ustvarjalnost lahko in v resnici še vedno uspeva. Prave ovire so verjetno v glavah učiteljev, ker čutijo neznošen pritisk za doseganje dobrih rezultatov zunanjskega preverjanja, zato ne spodbujajo »tvegane razmišljanja«, ki je sestavni del ustvarjalnosti.

Mnogi razvojni procesi v izpitnem sistemu imajo pozitivne posledice. Gre za več usmerjanja dijakov in učiteljev ter več izpitnega časa za razvoj in zorenje idej. Oddaljili so se od izpitnih vprašanj, ki ponujajo le malo več kot enobesedno spodbudo oziroma »izhodišče« ali navodila izpitnim nadzornikom o tem, kako postaviti tihožitje oziroma model. Namesto izpitnim vprašanjem so bolj naklonjeni obrazcem, ki so bolj v pomoč kandidatom, na primer podrobne razlage načrta. Eden od odborov za priznavanje¹ je naredil »izpitno polo« z eno samo temo, ki zajema široko paleto likovno-umetnostnih, obrtnih in oblikovnih dejavnosti ter vsebuje dolg opis idej, ki jih kandidat lahko razvije. Očitno je namen motivirati učence, da na zahtevano »zaključno preverjanje« odgovorijo čim bolj ustvarjalno. Upoštevati moramo, da v likovni umetnosti in oblikovanju ne gre za preverjanje v običajnem pomenu besede, ampak za končno, sumativno izpitno enoto. Po navadi je v obliki razširjene naloge, ki jo sestavijo nacionalni izpitni odbori, ocenjujejo učitelji

kandidatov in zunanje moderirajo predstavniki »odborov za podeljevanje«. Za raziskavo in pripravo je na voljo nekaj tednov, »test« pa poteka določeno časovno obdobje za kandidata, ki dela brez pomoči v pogojih, podobnih izpitnim.

Pred dvajsetimi leti je bil čas za zaključni izpit kratek, po navadi so morali le v dveh ali treh urah narisati sliko ali kompozicijo. Zdaj je skupni čas okoli deset ur, pri čemer ne štejemo treh ali štirih tednov, ki jih ima kandidat na voljo za raziskavo in načrtovanje svojega dela.

Na moje zadovoljstvo izpiti torej niso namenjeni zatiranju ustvarjalnosti, zato je jasno, da se moramo lotiti bolj temeljnih vprašanj. Ustvarjalnost pri pouku likovne umetnosti in oblikovanja je na primer lahko v marsikateri šoli v nasprotju s šolsko klimo (družbene ustanove namreč mnogokrat visoko cenijo določeno mero prilagodljivosti). Učitelji zato pogosto naivno dušijo ustvarjalnost učencev, ta pa se lahko razvija le v ozračju medsebojnega zaupanja, kjer pozitivno spodbujajo preizkušanje.

NEREŠENA VPRAŠANJA IN POSKUSI SKLEPOV

Eno od ključnih vprašanj je, ali je zunanje preverjanje v likovni umetnosti in oblikovanju sploh potrebno in kašnemu namenu služi. Ross odpira eno od najpomembnejših vprašanj za učitelje likovne umetnosti:

Če učitelji sodelujejo pri zunanjem preverjanju, tvegajo, da bodo njihovo delo izruvali iz legitimnih korenin. Če pa ne, se zdi, da likovno umetnost še bolj potiskajo na izobraževalni rob. Bolj ko likovna umetnost postaja izjema v pravilih šolanja, manj koristna postaja. (Ross, 1993: 92)

V Angliji učitelji likovne umetnosti in oblikovanja popolnoma sprejemajo dejstvo izpitov, kot so na primer GCSE, in se zavedajo, da rezultatov ne uporabljajo le za ocenjevanje dosežkov učencev, ampak tudi svojega poučevanja, uspeha oddelka in ne nazadnje gre tudi za prispevek k uspešnosti šole. Lahko bi rekli, da se vloga GCSE giblje od povratne informacije učencem do spremljanja nacionalnih standardov. Vedno pa ni jasno, kaj v resnici želimo ocenjevati. Sposobnosti učencev? Njihove zmožnosti? Dosežke? »Uspešno« poučevanje?

Izpit ima tudi svoje kritike, predvsem tiste, ki se vedno glasneje sprašujejo, ali GCSE dosega svoj namen oziroma ali je v 21. stoletju sploh potreben. Ko so ga vpeljali, je obvezno šolanje trajalo do šestnajstega leta in za mnoge

¹ »Odbor za priznavanje« je prevod angleškega izraza »awarding body«: to je odbor oziroma organ, ki skozi sistem kvalifikacij priznava znanje.

je bil končni rezultat dosežkov v šoli. Danes tako rekoč vsi mladi ostanejo v taki ali drugačni obliki izobraževanja najmanj do osemnajstega leta. GCE na ravni A, ki ga opravljajo osemnajstletniki, ima med drugim tudi vlogo preduniverzitetnega izpita oziroma je dokaz usposobljenosti za neposreden vstop v svet dela. V teh okoliščinah mnogi trdijo, da nima GCSE nobene koristne vloge, razen da gre za vmesni kazalnik napredka, kaj bi bilo treba bolj razvijati. V današnjem zaostrenem finančnem položaju je vprašljiva tudi upravičenost stroškov.

Drugi odpirajo vprašanja o veljavnosti in zanesljivosti celotnega izpitnega sistema. Mick Waters, nekdanji direktor kurikula v QCA,² ga šteje kot »okuženega, celo koruptivnega«. Ob tem pravi:

Na trgu imamo veliko odborov za priznavanje. V prejšnji službi sem videl ljudi iz teh odborov, kako so govorili z ravnatelji in jih prepričevali, da so njihovi izpiti lažji. Pa ne samo to ..., [odbori za priznavanje] vam ponujajo učbenike, ki vam pomagajo, da naredite izpit (Bangs idr., 2001: 104).

Zagotovo je res, da so odbori za priznavanje natisnili ali podprli izdajo knjig, ki so jih napisali šefi izpitnih komisij. V njih so primeri izpitnih nalog (npr. Edexcel, 2000; Read, 1994), morda malo manj za likovno umetnost in oblikovanje kot za druge predmete. Nedavno so se pojavile spletne strani s podobno vsebino, na primer BBC Bite size,³ ki se hvali z naslovom »Vse, kar potrebujete za uspeh«. Take objave so deloma namenjene tudi spodbujanju sistemov standardizacije, ker ponujajo primere »dobre prakse«. Ob tem se moramo resno vprašati, ali ne želijo premočno vplivati v slabem in dobrem, pri čemer ostajajo v ozadju vsebina predmeta ter stili učenja in poučevanja.

Ali predpisani kazalniki poskušajo razdrobiti znanje, spretnosti in razumevanje in zato trpi celovitejši pristop k učenju in poučevanju? Doug Boughton (1995) se sprašuje, ali bo jezik kriterijev ocenjevanja kdaj dovolj prefinjen, da bo zajel vse možne cilje. Daleč preden so naredili osnutek standardnih kriterijev ocenjevanja, je Price (1982) že napovedal probleme, ki se lahko pojavijo v zvezi z njimi:

Obstoječa povezava med učnim načrtom v kurikulu in ocenjevanjem je zgodba o »psu in repu«. Vpliv zunanje preverjanja je na neki način vzgojil novo vrsto v rodu, imenovanem »šolska likovna umetnost« ... Vprašanje, ali sedanje stanje lahko imenujemo »rep maha s psom«, moramo povezati z možnostjo, da je ta pes mešanec, ki ga ne moremo opredeliti povsem preprosto. Ne trdim, da nekateri mešanici niso bolj zdravi kot lahko prepoznavne pasme, vendar nam precej otežujejo oblikovanje smernic za nacionalne kriterije. Teže zato, ker bodo nujno temeljili na posploševanju preštevilnih ciljev in praks, posploševanje, ki bo nedvomno vplivalo na prihodnost likovne umetnostne vzgoje (Price, 1982: 399).

POZITIVNI IN NEGATIVNI VPLIVI ZUNANJEGA PREVERJANJA ZNANJA

Price je prerokoval pravilno. Sprašujemo se, ali posledice preverjanja znanja v obliki preizkusov znanja in izpitov preveč vplivajo na prakso v učilnici. Mnogi, vključno z mano, ne dvomimo o tem, bilo pa bi narobe, če bi mislili, da gre za povsem nove pojme. Leta 1985 so se takole pritoževali v *Reviji za izobraževanje (Journal of Education)*:

».../ tekmovalno preverjanje znanja /.../ je popolnoma neopravičljivo /.../ [saj] spodbuja učitelje in učiteljice, da učencev ne učijo najboljše gimnastike, ampak take, da bodo z najmanjšimi stroški dosegli največ za šolo« (Attwood 2010).

Leta 2006 sva z Rachel Mason objavila povzetek sistematične pregledne študije o učinkih preverjanja znanja na kurikulum, in sicer o »poučevanju za preverjanje« in »kurikul, ki ga vodi ocenjevanje« (Mason in Steers, 2006). Kljub mnogim nezanesljivim dokazom o vplivu zunanje preverjanja na prakso v učilnici ter trdnemu prepričanju o tem, da je treba izvajati čim več prakse v specialnih učilnicah za likovno-umetnostno vzgojo,⁴ smo našli le malo trdnih dokazov v teoriji. Slutim, da problem sicer obstaja, pa ga do zdaj niso pravilno raziskovali.

Nekoč so programi izpitnih komisij zajemali širok nabor možnih preizkusov znanja, ki so posebej poudarjali upodabljajočo likovno umetnost, veščine oblikovanja in umetnostne obrti, na primer napisov, fotografij, tiskanja, lončarstva, scenografije in slikanja fresk. Ob koncu dvajsetega stoletja so veliko večino kandidatov za študij likovne umetnosti in oblikovanja sprejeli na temelju splošnih preizkusov, čeprav so študenti v resnici oddajali tudi manjši del risb in slik (Downing in Watson, 2005; Ofsted, 2009). Zagotovo je ena od posledic sprememb ta, da se je v mnogih šolah izgubilo posebno znanje, prav tako pa tudi resnična izbira med poglobljenim študijem likovne umetnosti in oblikovanja kot posebnega študijskega programa ter med bolj splošnimi programi. Urad za standarde v izobraževanju (Ofsted, 2005) je že prej opozoril na nevarnost, ki je bila očitna v nekaterih šolah, in sicer da je kurikulum za 11- in 14-letnike postal le še nekoliko več kot priprava za zunanje preverjanje pri 16. letih. Inšpektorji so opazili, da se je začel zahtevani kurikulum krčiti, da bi lahko izpopolnili določen način dela, povezan z uspehom pri zunanjem preverjanju. To pa ni zdravo.

VELJAVNOST

Veljavnost preverjanja znanja je to, koliko preverjanje služi svojemu namenu in pri tem uporablja metode, ki odražajo kratkoročne in dolgoročne cilje predmeta in

² Qualifications and Curriculum Development Agency.

³ GCSE Bitesize: Art & Design Online. Dostopno na: <http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebitesize/art/> (dostop 4. novembra 2010).

⁴ Gre za prevod besedne zveze »studio practice«, zdel se nam je primernejši kot »ateljé« glede na to, da se izvaja pouk v šolah.

izobraževalnega programa.

Skupina za prenovu preverjanja dvomi o veljavnosti večine praks preverjanja:

Danes imamo ogromno gradiva, ki dokazuje stranske učinke preveč v kazalnike usmerjene strukture na izobraževanje. Sem sodi tudi (v mnogih šolah) pretirano in nepravilno ukvarjanje z učenci, katerih rezultati bi bili lahko ključni, da bi šola lahko dosegla načrtovane dosežke. Mesece ponavljajo snov in načine dela za preizkuse znanja, zaradi česar krčijo kurikulum, s tem pa zmanjšujejo tudi avtonomijo in motivacijo učiteljev.

Vpliv na učno motivacijo učencev je še posebej zanimivo področje. Če je eden najpomembnejših ciljev ocenjevanja za učenje med učenci spodbujati samostojno motivacijo za razumevanje, bi morali resno vzeti ugotovitve iz raziskav, ki kažejo, da lahko postanejo učenci pri preverjanju s tako pomembnimi posledicami odvisni od tega, kako jih učitelji usmerjajo k odgovorom (Mansell in James, 2009: 25).

Kadar se učenci zanašajo na učiteljeva navodila, se njihova ustvarjalnost ne more razvijati, kot bi se lahko sicer.

V zadnjih dvajsetih letih se vedno bolj odmikamo od celostnega ocenjevanja brez objavljenih kriterijev ali ocenjevalnih shem k procesu kopičenja sestavljenih ocen, ki temeljijo na ocenjevalnih lestvicah, sorodnih objavljenim ciljem ocenjevanja. Zunanje preverjanje torej pogosto določa, kaj se poučuje. Očitno postaja, da se zato dogaja drobljenje in poučevanje za določene kriterije ocenjevanja znanja. Dokler učenci lahko jasno dokažejo, da se ukvarjajo z idejami in prakso, ki je v teh kriterijih, so nagrajeni skoraj ne glede na dejansko *kakovost* svojega dela. Že Price je napovedal, da je zato nujno oblikovati take kriterije, ki so splošno uporabni za vse stroke in dejavnosti. Zato pa jih je težko uporabiti za kakšne neobičajne cilje, s čimer preprečujejo bolj ustvarjalne odzive na nove medije in tehnologije, na primer tiste, ki se odražajo v sodobni likovni umetnosti in oblikovanju. Kadar se preveč zanašamo na kriterije, postanejo sredstvo za urejanje poučevanja in učenja, ki jim varno sledita.

Na srečo imajo učitelji likovne umetnosti in oblikovanja nedvomno veliko avtonomije pri tem, kaj poučujejo in kako. Niti nacionalni kurikulum niti določbe preverjanja znanja ne opredeljujeta podrobno vsebine. Najboljši učitelji znajo izrabiti to svobodo in oblikujejo programe, ki so inkluzivni, motivirajo učence, ponujajo širok nabor možnosti za osebno učenje in spodbujajo posameznikovo pristno ustvarjalnost.

Čeprav cilji ocenjevanja za GCSE vključujejo ustvarjalnost, pa še ni jasno, kako jo merijo. Zdi se, da se sklicujejo na poznavanje ocenjevalca in ne na opredeljene kriterije. Vse to je povezano s problematičnim pojmovanjem »izvirnosti«: delo, ki ga ocenijo kot izvirno, se šteje tudi kot bolj ustvarjalno. V tem pomenu je izvirnost zelo spolzek

koncept, domnevno odvisen še od česa drugega, ne le od tega, ali ocenjevalec prepozna vire kandidatovih idej.

Vsekakor pa izjemen pritisk, ki ga ustvarja izobraževalni sistem s tako pomembnimi preizkusi znanja, pogosto zahteva »varno« delo in učitelji lahko računajo samo na priznanja, povezana z ocenami od A do C. Postajajo pravi poznavalci za odkrivanje učinkovitih receptov za učence, kako zadovoljiti različne zahteve ne le za izpitne odbore, ampak tudi za šolo, da je uspešna na razvrstitvenih lestvicah, pri inšpekciji in napredovanju. Kadar sistem nagraduje določen način dela, se ga takoj posnema, zato se inovativnost in ustvarjalnost takoj skrčita v šablone ali navadno kopiranje. Tako je nastala suhoparna »šolska likovna umetnost«, s katero so onesnažili zgodovino likovno-umetnostne vzgoje. Vse prepogosto imajo dela učencev le malo skupnega s sodobnimi dejavnostmi v svetu likovne umetnosti in oblikovanja, ki se odvijajo zunaj učilnic za likovno-umetnostno vzgojo, prav tako pa nimajo veliko zveze z njihovimi interesi (Binch, 1994; Downing in Watson, 2004; Hughes, 1998; Steers, 2009). Pojavila se je tudi težnja, da bi bili učitelji pozorni predvsem na učence, ki bodo verjetno dosegli mejne ocene C/D, in skušajo povečati število ocen od A* do C. To seveda pomeni, da ne spodbujamo najspodobnejših učencev k višjim dosežkom, saj bi s tem morda zanemarili manj sposobne.

Prav tako je jasno, da dodiplomsko izobraževanje spodbuja nove učitelje k ustvarjalnemu mišljenju, medtem ko klima in pritiski v šolah lahko mlade učitelje potisnejo v načine dela, ki so jih doživljali sami kot učenci, namesto da bi razvijali bolj izzivalno vizijo.

Kot sem rekel na začetku, obstajajo argumenti za zunanje javno preverjanje znanja v likovni umetnosti in oblikovanju in proti njemu. V samem sistemu ni nič takega, kar bi oviralo ustvarjalnost, in pri izpitih ter zaključnih preverjanjih znanja vedno nastane nekaj izjemnih del. Obenem pa manj samozavestni učitelji čutijo tak pritisk za doseganje dobrih rezultatov, da prepogosto zavestno ali nezavedno nadzirajo delo učencev tako, da zatrejo vsako osebno izražanje in preveč individualne cilje.

PRIPIS: NAZAJ V PRIHODNOST

Sedanja neokonservativna koalicijska vlada bo kot del obsežnih izobraževalnih »reform« odpravila GCSE. Ga bodo nadomestili z novim izpitom, ki bo »razmišljal« naprej? Ne, osnutek predloga je vrnitev v petdeseta leta v obliki kratkega zaključnega izpita, pogojenega s pomnjenjem informacij, z odpravo učiteljevega ocenjevanja in veliko vaje. GCSE bo postal ICSE (Intermediate Certificate of General Education – vmesno spričevalo splošne izobrazbe). Kako in kdaj bo vplival na izpit iz likovne umetnosti in oblikovanja/dizajna, še pomembneje pa na njuno učenje in poučevanje, pa je še zelo nejasno.

POVZETEK

Članek pripoveduje o pogledih na formalno ocenjevanje likovne umetnosti in oblikovanja v šolah v Angliji, o veljavnosti sistema in njegovih »pozitivnih in negativnih vplivih« na ustvarjalnost. Osredotoča se na sedanje (ampak kmalu nič več aktualno) splošno spričevalo srednje šole (General Certificate of Secondary Education, v besedilu GCSE), natančneje na izpit iz likovne umetnosti in oblikovanja. Ta javni izpit načeloma opravljajo dijaki, starejši od 16 let. Treba je vedeti, da se izpitni postopki v drugih državah Združenega kraljestva razlikujejo. Posebej v zadnjem času se oblikujejo izobraževalne politike v škotski skupščini, na Severnem Irskem in v skupščini v Walesu.

ABSTRACT

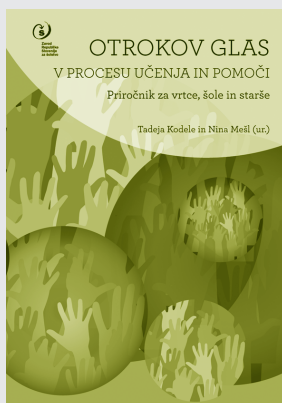
On this occasion I wish to discuss this issue specifically in relation to assessment in England and in particular the General Certificate of Secondary Education (GCSE) art and design examination, a public examination principally taken by school students aged 16+. It should be noted that assessment procedures in the other countries of the United Kingdom vary – increasingly so now that education policy is devolved to the Scottish Parliament, the Northern Ireland and Welsh Assemblies.

Tadeja Kodele in Nina Mešl (ur.)

OTROKOV GLAS V PROCESU UČENJA IN POMOČI

Priročnik za vrtce, šole in starše

2013, ISBN 978-961-03-0083-0, 240 strani, 28,50 €



Kako slišati in ne preslišati otrokovega glasu? Kako ga upoštevati? Kako se otroku pridružiti? Kako dati otroku/učencu v pogovoru več prostora? Kako se odzvati na učne, vedenjske in čustvene težave otrok/učencev? Kako jih motivirati in ne samo utišati? Kako v njem prebujati naravno željo po znanju in uspehu, razvijati njegove sposobnosti ter skupaj z njim soustvarjati njegovo lastno pot do uspeha v šolskem prostoru in izven njega?

Odgovore na ta in podobna vprašanja ponuja priročnik Otrokov glas v procesu učenja in pomoči. Nastal je na podlagi izkušenj v okviru akcijskega raziskovanja pri projektu »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela »Učne težave v osnovni šoli« (2008–2011) s ciljem pripraviti nove in dodatne strokovne podlage za pomoč učencem z učnimi težavam.

Priročnik odpira nove perspektive, saj prikaže načine, s pomočjo katerih otroku omogočimo, da je ne samo poslušan, ampak tudi slišan. S primeri iz prakse ter

natančnim opisom tehnik in pripomočkov (slikovnega podpornega gradiva) pri pogovoru predstavi, kako v otroku/učencu spodbuditi naravno radovednost, veselje do znanja, uspeha. Z uporabo opisanih tehnik lahko od otroka pridobimo več informacij o njegovem razpoloženju, strahovih, močnih in šibkih področjih, na podlagi česar lahko otroku pridemo nasproti in skupaj z njim načrtujejo učenje. Priročnik z veliko uporabno vrednostjo je lahko berljiv, dodano je slikovno gradivo in kazalka z uporabnim pripomočkom Lestvica. Priročnik bo v veliko pomoč vzgojiteljem, učiteljem, svetovalnim delavcem in staršem pri vzpostavitvi resničnega odnosa z otrokom, da bo lahko v polnosti realiziral svoje moči.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo