

Model za preverjanje in ocenjevanje znanja pri glasbeni vzgoji

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.091.26

KLJUČNE BESEDE: glasbena vzgoja, osnovna šola, preverjanje in ocenjevanje znanja

POVZETEK – Kvalitativna raziskava, kjer smo kot temeljni raziskovalni pristop uporabili metodo akcijskega raziskovanja, je omogočila pridobitev vpogleda v to, kako učenci doživljajo in dojemajo učenje, poučevanje ter preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji. Spoznanja udeležencev smo po principu akcijskega raziskovanja vnašali v pouk in na ta način omogočali njegovo spreminjanje in novo konstruiranje. Izvedena sta bila dva akcijska cikla. Z učenci smo oblikovali model učenja, poučevanja in ocenjevanja, kjer učenci sodelujejo pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje, so vključeni v proces samopreverjanja in samooценjevanja ter razvijajo samoregulativni odnos do učenja. Ugotovitve, ki izhajajo iz drugega kroga akcijskega raziskovanja, so pokazale, da so učenci kot soustvarjalci vzgojno-izobraževalnega procesa prevzeli odgovornost za svoje učenje, se opremili s spretnostmi in izkušnjami, ki jih bodo lahko uporabili v svojem življenju, ter spremenili svoj odnos do ocenjevanja. Učenci so izrazili pozitivna stališča do opisnih ocen kot povratnih informacij, največji smisel učenja pa pripisali glasbenemu ustvarjanju, izvajanju in vrstniškemu ocenjevanju.

Review scientific paper

UDC 37.091.26

KEYWORDS: music education, elementary school, evaluation and assessment of knowledge

ABSTRACT – The use of qualitative research, whereby action research employed as a fundamental research method, led to an insight into the way students experience and perceive learning, teaching, assessment and evaluation in music education. The knowledge acquired by the participants was incorporated into lessons according to the principle of action research and, based on this approach, modification and reconstruction can be effected. Two action cycles were conducted. We developed a model of learning, teaching and assessment with students, where they participate in the design of evaluation criteria, are included in the process of self-evaluation and self-assessment, and develop a self-regulatory attitude towards learning. The findings from the second round showed that students, as co-creators in the educational process, took responsibility for their own learning, changed their attitude towards assessment and were equipped with skills and experience that they can take with them into their future life. Students expressed positive views on descriptive assessment, and placed the greatest significance on musical creativity, performance and peer evaluation.

1. Uvod

V zadnjih nekaj desetletjih so močna prizadevanja usmerjena k iskanju širše palete različnih oblik in načinov ocenjevanja (Razdevšek Pučko, 1996; Marentič Požarnik, 2003; Sentočnik, 2000; Komljanc, 2008; Fautley, 2010; Black in Wiliam, 1998, Collwel, 2002), ki naj bi spodbujali in vodili učence, da se bodo znali učiti, razvijali trajno znanje, uspešno dosegali učne cilje in postali vse bolj samostojni. Novost na

področju preverjanja in ocenjevanja znanja je vse večja vključenost učencev tako v proces preverjanja znanja kakor tudi v proces ocenjevanja svojih dosežkov.

“Celostni pogled na ocenjevanje tesno povezuje ocenjevalne postopke s procesom učenja in pouka – s postopki pridobivanja znanja in spretnosti z okoliščinami, v katerih se to dogaja. Poudarja, da se ne moremo zadovoljiti s sestavljanjem še tako objektivnih nalog in vprašanj za preverjanje, ne da bi pri tem hkrati upoštevali in skušali izboljšati njihov vpliv na učne metode, na motivacijo in doživljanje učenca, na njegov način učenja” (Marentič Požarnik, 2000, str. 5).

2. Ocenjevanje glasbenih dosežkov

Pri glasbi moramo enakovredno spremljati procese glasbenega izvajanja, poslušanja in ustvarjanja, ki zajemajo učno odzivanje na afektivnem, socialnem, psihomotoričnem in kognitivnem področju ter vodijo v celostne glasbene dosežke (Sicherl-Kafof, 2004). Temu mora biti prilagojeno tudi ocenjevanje, kjer ni dovolj zgolj uporaba testov, saj “testi običajno merijo tisto, kar je pri umetniških predmetih najmanj pomembno” (Aróstegui, 2003, str. 112). Razdevšek Pučko meni, da naloge v testih pogosto preverjajo specifično, izolirano znanje ter zahtevajo prepoznavanje in priklic “bazičnih” podatkov, dobro memoriranje, učenje odgovorov na (konvergentna) vprašanja ter uporabo podatkov v izoliranih, neživljenjskih situacijah (Razdevšek Pučko, 1997). Anne Bamford (2009) opominja, da se preverjanje in ocenjevanje pri glasbi pogosto obravnava kot problem. Pogosto je kritizirano, češ da je “omejujoče in ni v skladu z načelom celostnega in vseživljenjskega učenja, ki je značilno za to področje” (str. 20).

Medtem ko se raziskovalci v tujini ukvarjajo z iskanjem načinov in oblik preverjanja in ocenjevanja znanja pri glasbeni vzgoji, s katerimi bi lahko spremljali procese glasbenega razvoja na čim širšem področju (Bamford, 2009; Fautley 2010; Aróstegui, 2003, idr.), pa so v Sloveniji na drugi strani prisotne tendence preučevanja standardov znanja v učnih načrtih (tudi pri glasbeni vzgoji), ki so oziroma niso “objektivno preverljivi” (Štefanc, 2012, str. 26). V članku Štefanca najdemo zapis: “Procesi preverjanja in ocenjevanja znanja so lahko pravični zgolj, če temeljijo na objektivnih in transparentnih standardih znanja”, pri čemer se avtor članka sklicuje na Bucika, ki pravi, da mora “merska metoda omogočati veljavno, zanesljivo, objektivno – torej nepristransko in pravično – ter občutljivo merjenje (Bucik, 1997, str. 179; v Štefanc, 2012, str. 25). Takšno ocenjevanje pa po mnenju Štefanca terja “preizkuse, sestavljene tako, da temeljijo na preverljivih operativnih ciljih, ki so tudi osnova za doseganje veljavnosti ocenjevanja, posledično pa tudi drugih relevantnih značilnosti, kot so zanesljivost, objektivnost in občutljivost” (Štefanc, 2012, str. 25). Kot kaže, imamo opravka z dvema razumevanjema procesov preverjanja in ocenjevanja. “V zavesti psihometrično usmerjenih strokovnjakov je znanje nekaj, kar je razstavljivo na majhne koščke in (povsem eksaktno, objektivno) merljivo. Prevlada prepričanje, da s testi ali z (zunaj šole sestavljenimi) nalogami objektivnega tipa ugotavljamo celotno

znanje in nič drugega kot znanje. Postopno začnemo verjeti, da je tako ugotovljeno znanje tudi najboljši napovedovalec uspeha v nadaljnjem šolanju, zato mu dajemo med merili za vpis pomembno težo. Če pa nas malikovanje objektivnosti pripelje do tega, da postopno izločamo iz preverjanja in ocenjevanja vsa vprašanja, na katera je odgovore nekoliko težje objektivno oceniti, potem gre to na škodo nečesa, kar je pomembnejše, to je veljavnost” (Marentič Požarnik, 2000, str. 4, 6). Kako pojmujeemo veljavnost? Marentič Požarnik (2000, str. 6) meni, da bi “veljavnost morali šteti za najpomembnejšo značilnost dobrega ocenjevanja. Ocena je vsebinsko veljavna, če res zajame vse to, kar smo želeli izmeriti, če ustrezno zajame vse pomembne vsebine in cilje predmeta in področja”, tudi težje merljive, kjer nas zanimajo tudi učinki ocenjevanja – spoznavni, čustveni in motivacijski. Govori se o “filozofiji veljavnosti”, psihometrična logika pa je hitro pripravljena žrtvovati veljavnost objektivnosti, pri čemer izpusti težje merljive cilje. To seveda ni pravično do učencev, do spodbujanja kvalitete njihovega učenja, takšno ocenjevanje jih osiromaši. Psihometrična paradigma temelji na predpostavki, da je znanje informacija, kar je povsem v nasprotju s spoznanji kognitivne znanosti, ki ve, da je znanje veččina kreiranja in uporabe informacij. Sodobna znanost o možganih jasno govori, da je učenje konstruktiven proces.

Razdevšek Pučko (1993, str. 28) meni, da sodobna šola razvija enako kot znanje tudi različne sposobnosti, interese, spretnosti in navade, sodelovalne lastnosti in podobno, kar zahteva večjo raznovrstnost tudi na področju preverjanja in ocenjevanja.

Marentič Požarnik, ki je leta 1975 uvedla pojem operativnih ciljev pri nas, nas opozarja na nevarnosti oziroma pasti operacionalizacije. Ker je razmeroma lažje operativno izraziti smotre, ki stoje najnižje v hierarhiji, nas to lahko zavede, da “bi se tudi v poučevanju omejevali predvsem na te in bi zanemarili druge, ki so zahtevnejši in jih je težje operativno izraziti” (Marentič Požarnik, 1975, str. 34).

Sodobne oblike učenja in poučevanja glasbene vzgoje zahtevajo celostne načine in oblike preverjanja in ocenjevanja, ki postajajo sestavni del procesa učenja, in v obliki povratnih informacij pomagajo učencem pri njihovem delu in napredovanju, pri čemer celostno ocenjevanje vključuje zbiranje podatkov o osebi kot celoti in uporabo raznolikih virov informacij za izdelavo te slike (Colwell, 2002; Colwell, 2006; Fautley, 2010) in ne zgolj uporabo preizkusov znanja, s katerimi pri glasbeni vzgoji merimo tisto, kar je najmanj pomembno.

Izhajajoč iz poznavanja problematike preverjanja in ocenjevanja znanja pri glasbeni vzgoji ter načinov in oblik, za katere se zavzemajo nekateri glasbeni strokovnjaki pri nas (Sicherl-Kafol, 2004), predvsem pa v tujini (Colwell, 2006; Fautley, 2010; Aróstegui, 2003; Bamford, 2009), bi na tem mestu omenili še kritiko Štefanca na zapisani standard “*pri delu izkaže osebno angažiranost, zanimanje in motiviranost za glasbo in glasbeno izražanje*” v Učnem načrtu za glasbeno vzgojo (2011, str. 14; v Štefanc, str. 28), ki so ga avtorji učnega načrta povzeli po *Kriterijih za ocenjevanje znanja umetniških predmetov* na mednarodnih IBO (International Baccalaureate Organisation) šolah. Zanimivo je, da 3.473 šol v 144 državah sveta (tudi v Sloveniji) ta kriterij, za katerega imajo natančno opredeljene opisnike v predmetnem vodniku –

“učnem načrtu” (“Arts Guide”), zadnjih 13 let uspešno “objektivno preverja” (MYP Arts Guide, 2000, 2009), medtem ko pri nas po mnenju Štefanca ta zapis velja za “objektivno nepreverljivega” (Štefanc, 2012, str. 26).

Kot kaže, gre za dva različna odnosa do preverjanja in ocenjevanja znanja (in navsezadnje do tega, kaj sploh je znanje). Z raziskavo, ki sledi, smo poskušali dodati kamenček v mozaiku razumevanja te dileme.

3. Raziskava Preverjanje in ocenjevanje glasbene vzgoje v osnovni šoli

Z raziskavo smo želeli prispevati k razvoju teorije glasbenega učenja, poučevanja, preverjanja in ocenjevanja ter opredeliti stanje in možnosti celostnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja pri glasbeni vzgoji, ki bi omogočala spremljanje in vrednotenje vseh procesov glasbenega učenja in vseh vrst dosežkov. Še posebej nas je zanimalo, kako učenci doživljajo procese učenja, poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja, kjer se upošteva različne vrste učenja, ki jih učenci izkusijo, kadar izvajajo, ustvarjajo in vrednotijo umetniška dela.

V članku so prikazani izbrani rezultati širše raziskave, ki odgovarjajo na naslednji akcijsko raziskovalni vprašanji:

- Kako z uporabo avtentičnih načinov preverjanja in ocenjevanja doseči, da bodo le-ta vključevala vsa področja glasbenega razvoja (afektivno, socialno, psihomotorno in kognitivno)?
- Ali pozitivna stališča učencev do preverjanja in ocenjevanja znanja pri glasbeni vzgoji prispevajo/vplivajo na spremembo njihovega pojmovanja preverjanja in ocenjevanja ter večjo motivacijo za učenje?

3.1. Uporabljena metoda raziskovanja

Kot temeljni raziskovalni pristop smo uporabili metodo akcijskega raziskovanja. Fazi akcijskega raziskovanja je sledila analiza rezultatov v obliki multiple študije primera. Ker je šlo za izrazito kvalitativni problem, je bil način dela hermenevitičen. Načrtovana in izpeljana sta bila dva akcijska cikla. Med akcijsko raziskavo in na njenem koncu so bili učenci spodbujeni k oblikovanju refleksij, ki so jih zapisali v svoje razvojne delovne zvezke in so pripomogle k objektivnejši evalvaciji celostnih načinov preverjanja in ocenjevanja znanja pri glasbeni vzgoji. Na začetku in po vsakem akcijskem ciklu je bil z učenci izveden skupinski intervju v fokusni skupini. Ker ni šlo za statistično relevanten, kvantitativen vzorec, je bilo idealno akcijsko raziskovanje, saj so nas zanimali načini za optimizacijo modela poučevanja.

3.2. Udeleženci

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

3.3. Pripomočki za analizo

Skozi leto so učenci uporabljali razvojni delovni zvezek, ki jih je spodbujal k samostojnemu uravnavanju lastnega učenja, izmenjavi povratnih informacij in samoocnevanju. Učitelj je po vsaki uri pisal raziskovalni dnevnik, ki je vseboval različne zabeleške, spoznanja, razmišljanja in refleksije o poteku učnih ur in o pogovoru z učenci.

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

3.4. Postopek

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

Akcijski del

Pilotni preizkus modela je bil spremljan z akcijskim raziskovanjem. Le-to je omogočilo preučevanje in reševanje problemov, ki smo jih identificirali. Vsak od načrtovanih ciklov je trajal eno polletje. Na začetku smo definirali akcijske korake, ki so temeljili na teoretičnih izhodiščih. Po koncu prvega cikla je bila izvedena evalvacija. Vključevala je kvalitativno analizo zgoraj omenjenih pripomočkov. Pri analizi smo uporabili metode kvalitativnega kodiranja (pripisovanje pojmov empiričnim opisom, združevanje sorodnih pojmov v kategorije, osno kodiranje). Glede na to so bili določeni akcijski ukrepi za naslednji cikel.

Komparativna faza

Po zaključku akcijske faze je sledila komparativna faza. V njej je bila izvedena primerjava analiz pedagoškega procesa in izidov ciklov. Dinamiki dela obeh ciklov sta bili analizirani vzdolž časovne premice. Izvedeno je bilo opazovanje kvalitativnih razlik med procesom v obeh ciklih s poudarkom na iskanju odgovorov na raziskovalna vprašanja.

4. Rezultati raziskave

4.1. Učenci si želijo pouk, ki jim omogoča lastno odkrivanje znanja, ustvarjanje, izvajanje in možnost uporabe pridobljenega znanja v življenju.

Rezultati raziskave, ki smo jih dobili z analizo pogovorov v fokusni skupini, so pokazali, da si učenci želijo učni proces, pri katerim z lastnim raziskovanjem globlje spoznajo novo temo, jo imajo možnost predstaviti pred drugimi učenci, in znanje, ki so ga pridobili, uporabiti v življenju. Svojo željo po učenju in vedenju so povezali z možnostjo navezovanja ciljev na lastne interese in izkušnje, in sicer v učnem okolju, ki je čim bliže realnosti in omogoča aktivno in sodelovalno učenje.

Navajamo dve izjavi učencev iz prvega pogovora v fokusni skupini:

“Ko se učiš za šolo, je dolgočasno, ko pa se učiš za življenje, je zanimivo” (FS 1/F/E15).

“Učenje je vznemirljivo, kadar je povezano z resničnim življenjem, ko te nekaj prevzame in si to želiš globlje spoznati” (FS 1/F/E20).

V drugem in tretjem pogovoru v fokusni skupini so učenci največji smisel učenja pripisali ustvarjanju in izvajanju glasbenih vsebin, ki so jih doživljali kot vznemirljiva in edinstvena doživetja. Ustvarjalnost jim je omogočala, da so lahko izražali svoje misli in občutke. Uživali so v vlogi skladateljev in navdušenje izrazili tudi ob izvajanju svojih del.

O tem govorita naslednji izjavi:

“Bilo je drugače kot pri večini ostalih predmetov, kjer najpogosteje sedimo in sprejemamo informacije, ki jih posreduje učitelj. Ta način učenja, ko dejansko ustvariš nekaj, podobno kot pri fiziki, ko narediš nek eksperiment, pa je veliko bolj zabaven” (FS3/F/E24).

“Če je pomembno le, da si nekaj zapomniš, potem ne razmišljaš o tem, kako bi to stvar uporabil. Zadovoljiš se preprosto s tem, da nekaj veš na pamet. Ko pa opazuješ, kako nastaja tvoja skladba, in vidiš svoj napredek, takrat učenje dobi nov smisel” (FS3/F/E26).

4.2. Učenci povezujejo pozitivna stališča do ocenjevanja predvsem z opisnimi ocenami in vrstniškimi ocenjevanjem.

Učenci so izrazili željo, da bi pri pouku glasbene vzgoje pogosteje dobili povratne informacije o svojem delu v obliki opisnih ocen, številčne ocene pa bi jim služile za orientacijo na številčni lestvici na sredini in ob koncu šolskega leta. Tako v drugem kot tudi v tretjem pogovoru v fokusni skupini so učenci izrazili navdušenje nad opisnimi ocenami. Preverjanje in ocenjevanje so doživljali kot del procesa učenja, ki je

usmerjalo njihov proces mišljenja in omogočalo rekonstrukcijo, primerjavo, izmenjavo ter medsebojno vrednotenje idej.

O tem govorita izjavi:

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

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

Drugi pogovor v fokusni skupini pa je pokazal še en precej nenavaden vidik, in sicer njihovo doživljanje vrstniškega ocenjevanja glasbenih dosežkov, za katerega so menili, da osmišlja učenje. Svoja pozitivna stališča do vrednotenja in ocenjevanja dosežkov drug drugega so pripisali dejstvu, da pri tem ni šlo za izrekanje vrednostnih sodb, ampak predvsem za pomoč pri dajanju nasvetov drug drugemu, kaj bi pri svojem delu lahko še izboljšali, nadgradili oziroma spremenili. Hkrati pa so menili, da jim bo spretnost vrednotenja, ki so jo razvili, še kako prav prišla v življenju.

To so izrazili z naslednjimi besedami:

“Pomembno je, da lahko sošolcem rečeš: Poslušajte, od vas potrebujem iskreno mnenje o mojem delu, in ga tudi dobiš. To je dragocena informacija za življenje; naučili smo se povedati svoje mnenje brez olepšav” (FS3/M/E79).

Glede na rezultate, ki smo jih dobili, pa je zanimiv vpogled v empirično študijo Sistemski vidiki preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli (Vogrinc idr., 2011), ki je bila izvedena z namenom priprave konceptualnih rešitev s področja preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli ter morebitnega spreminjanja zakonodaje na tem področju. Zanimivo je, da je ta študija prinesla dokaj različne rezultate, kot naša raziskava. Avtorji so pridobili mnenja učiteljev in ravnateljev, pri posameznih vprašanjih tudi staršev, glede področij opisnega ocenjevanja in nacionalnega preverjanja znanja. Na tem mestu bomo komentirali le stališča anketirancev do opisnega ocenjevanja, ki kažejo, da večinsko mnenje vseh anketirancev opisnemu ocenjevanju očitno ni naklonjeno. 40,1 odstotka anketirancev bi namreč odpravilo opisno ocenjevanje že po prvem (6,0%) ali pa po drugem polletju (34,1%). Učitelji se pogosteje zavzemajo za daljši čas opisnega ocenjevanja kot starši, in sicer do konca drugega razreda (Vogrinc idr., 2011, str. 139). Rezultati študije so vsekakor presenetljivi, še posebej, ker so negativno stališče do opisnih ocen zavzeli tudi učitelji in ravnatelji. Rezultati naše raziskave govorijo, kot smo že zapisali, v prid opisnim ocenam, pri tem pa je treba poudariti, da je bila naša raziskava kvalitativna, udeleženci pa učenci (in ne učitelji oziroma ravnatelji), ki so bili deležni kvalitetnega opisnega ocenjevanja, ki je temeljilo na celostnem pristopu, podprtem z dialogom in izmenjavo mnenj med učiteljem in učenci ter med učenci samimi.

Zanimivo je, da številne raziskave v tujini (Assessment Reform Group, Harvard Writing Project in druge) kažejo, da ocenjevanje s številčno oceno učencu ne pomaga,

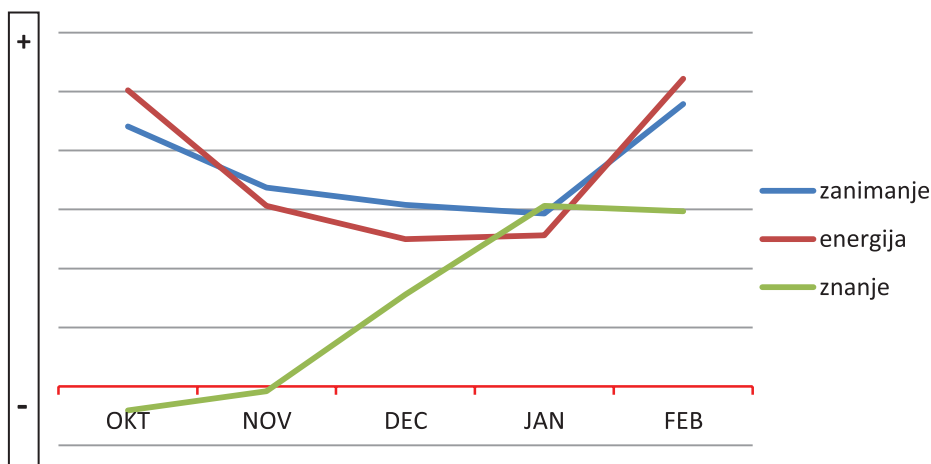
med tem ko opisni komentarji pomagajo izboljšati znanje posameznega učenca, so ključni za napredek učencev, spodbujajo razmišljanje in imajo še posebej velik vpliv na doseganje boljših rezultatov slabših učencev (Black, 2010).

4.3. Sodobni didaktični pristopi, ki učence spodbujajo k samostojnemu in skupinskemu delu, učitelju omogočajo zapis kakovostnih opisnih ocen ter izmenjavo povratnih informacij in mnenj z učenci.

Zapis povratnih informacij v učenčeve razvojne delovne zvezke in pogovor z njimi je bil možen, ker so bili učenci pri svojem delu samostojni, ker so prevzeli nadzor nad učenjem in dobro poznali posamezne korake v procesu nastajanja glasbenih izdelkov.

Učencem sta bila pri tem v veliko pomoč “pametni telefon” in razvojni delovni zvezek, ki sta jih spodbujala k ozaveščanju procesov učenja, k prevzemanju odgovornosti za svoje delo, k improviziranju, eksperimentiranju in kritičnem razmišljanju. Osrednjo vlogo pri učenčevem spremljanju svojega dela je imel razvojni delovni zvezek (v nadaljevanju označen s kratico RDZ, zapisi pa s številkami glede na število učencev od 1 – 11), orodje, ki podpira in celovito zaokroža sodobne načine poučevanja, usmerjene na izgradnjo najraznovrstnejšega znanja, spretnosti in veščin ter vsestransko rast in razvoj učenca.

Graf 1: Področja: zanimanje za učenje, skupinska oziroma lastna energija, znanje, v obdobju oktober–februar

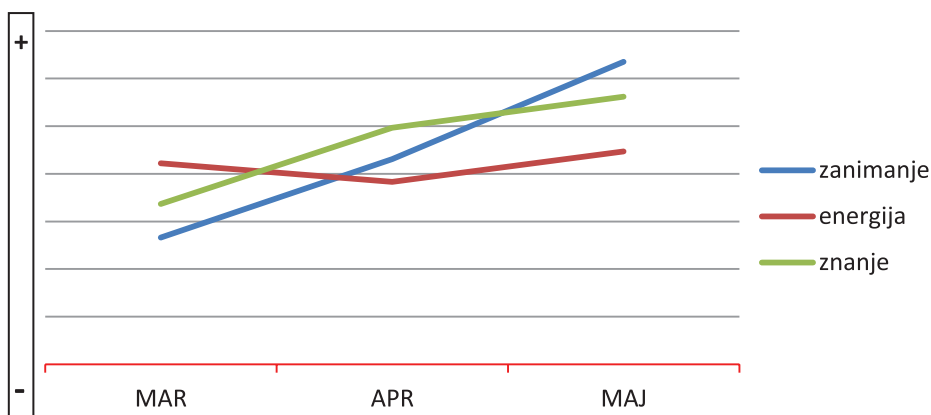


Učenci pa so svoje znanje, interes in izkazano (skupinsko) energijo za delo na koncu učnih sklopov ovrednotili tudi tako, da so kot del lastne refleksije vsak zase

v svoj graf z različnimi barvami narisali črte, ki so prikazovale, kolikšni sta bili njihovo zanimanje in energija za delo in učenje skozi čas trajanja posameznega učnega sklopa, kar prikazujeta graf 1 in 2. V grafu simbol + (ki je bil sicer v grafih, ki so jih dobili učenci, zapisan z besedami zelo/močno/veliko) predstavlja močno izraženo zanimanje učencev za učenje, energijo oziroma novo pridobljeno znanje, simbol – (ne preveč/malo/dolgočasno) pa njegovo nasprotje.

Refleksije učencev, ki so jih izrazili v grafih v prvem učnem sklopu, prikazujejo, da sta področji zanimanje in energija učencev za delo kmalu po začetku začeli nekoliko upadati, nato pa sta proti koncu učnega sklopa ponovno narasli. To bi lahko pripisali dolžini prvega učnega sklopa, izzivom, s katerimi so se soočali učenci pri delu v skupinah, in dejstvu, da so se takrat prvič srečali z ustvarjalnim procesom. V celotnem prvem sklopu pa je naraščal nivo znanja, ki so ga učenci pridobili. To bi lahko pripisali dejstvu, da se je večina učencev srečala s tovrstnim ustvarjanjem glasbenih vsebin prvič, kar je zahtevalo od njih učenje, odkrivanje in spoznavanje novih stvari na vsakem koraku.

Graf 2: Področja: zanimanje za učenje, skupinska energija, znanje, v obdobju marec–maj



Refleksije učencev, ki so jih izrazili v grafih v drugem učnem sklopu, prikazujejo precej velik porast njihovega zanimanja in znanja skozi celotni drugi učni sklop. To bi lahko pripisali dejstvu, da so učenci v drugem učnem sklopu ozavestili metakognitivne procese in bili bolj vključeni v samoregulacijo učenja. Načrtovali so svoje delo in razmišljali, kaj morajo še storiti, da bi dosegli čim boljše glasbene dosežke. Velik porast zanimanja v drugem učnem sklopu pa bi verjetno lahko pripisali tudi dejstvu, da je bil drugi učni sklop v primerjavi s prvim bistveno krajši in časovno bolj podrobno opredeljen.

5. Sklep

Dobljeni rezultati odpirajo nove možnosti raziskovanja in potrebo po intenzivnem spremljanju razvoja na tem področju. Individualizirano spremljanje, vrednotenje in ocenjevanje učenčevega dela in napredka zagotovo spada med področje glasbene vzgoje, ki bi ga bilo treba nenehno razvijati. Pri tem bi lahko izkoristili tudi večji potencial portfolia oziroma razvojnega delovnega zvezka, ki smo ga predstavili v tej raziskavi.

Verjetno pa bi bila smiselna tudi sprememba zakonodaje na področju preverjanja in ocenjevanja znanja, ki bi spodbujala povratno informiranje učencev v času učenja v obliki kvalitetne/smiselne povratne informacije in opisnih ocen ter povezala fazo preverjanja z zaključno fazo ocenjevanja. V trenutno veljavni zakonodaji je zapisano, da se: “preverja pred, med in ob koncu obravnave novih vsebin, ocenjevanje pa se opravi po obravnavi novih vsebin in po preverjanju znanja” (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, 3. člen, 2003, 2005, 2006, 2008). Marentič Požarnikova (2000, str. 6) opozarja, “da se često pozablja, da preverjamo doseganje ciljev predmeta in ne le obvladovanje vsebin” in kot zanimivost navaja, da “celo v uradnih dokumentih srečamo formulacijo, da preverjamo, kako je učenec razumel posredovano snov – ne pa, kako je dosegel zastavljene cilje” (Marentič Požarnik, 2000, str. 8). Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli bi lahko nadgradili tako, da bi spodbujali širši obseg uporabljenih načinov preverjanja in ocenjevanja, ki bi ustrezno zajemali kakovost učenčevega razmišljanja in njegovo usposobljenost za praktično izvajanje ter procesno ocenjevanje, kjer bi se v končni oceni smotrno upoštevali in kombinirali učenčevi dosežki, dobljeni z različnimi načini preverjanja, kar je praksa mednarodnih šol. Bolj kot sama količina reproduciranega znanja pa bi bila poudarjena kakovost znanja, ki se kaže npr. v globini razumevanja in uporabnosti, na čemer naj bi temeljila sumativna ocena (Marentič Požarnik, 2000, 2004).

Dinamična narava sodobnih oblik učenja in poučevanja zahteva celostne načine in oblike preverjanja in ocenjevanja, ki postajajo sestavni del procesa učenja, in v obliki povratnih informacij pomagajo učencem pri njihovem delu in napredovanju. Namesto osredotočanja zgolj na rezultate, ocenjevanje prispeva k ustvarjanju pogojev za učenje. Celostno ocenjevanje vključuje zbiranje podatkov o osebi kot celoti in uporabo raznolikih virov informacij za izdelavo te slike. Predstavljeni model bi lahko precej spremenil (glasbeno) izobraževanje, ki ga poznamo v obstoječi praksi, vendar pa učiteljev ne bo več smela preganjati učna snov, ki jo po njihovem mnenju morajo “predelati”. Pri tem je pomembno, da so tudi nacionalna preverjanja znanja sestavljena tako, da vsebujejo kakovostna vprašanja, ki spodbujajo razmišljanje, in ne zgolj vprašanja kratkih odgovorov.

Učitelji bodo morali pogledati vase, v svoja prepričanja in v to, kar verjamejo, da njihovi učenci lahko dosežejo, s kakšnim znanjem bodo razpolagali, ko bodo izvajali, poslušali, ustvarjali, razmišljali in se pogovarjali o glasbi v šoli ter izven nje. Celoten

učni proces mora učencem zbudjati vtis, da gredo po poti, ki jih vodi do ciljev, in da se je vredno truditi. Učenci se na tej poti srečujejo z izzivi, ki v njih zbudjajo interes in željo po raziskovanju, odkrivanju in nadaljnjem učenju.

Ada Holcar Brunauer, Barbara Sicherl Kafol, Ph.D., Urban Kordeš, Ph.D.

A model for evaluating and assessing knowledge in music education

This paper presents some of the findings of action research aimed at reflecting and changing the culture of teaching, testing and assessment of knowledge in music education. The present study focuses on how to: involve learners in the assessment and evaluation of knowledge, formulate high-quality feedback, enhance students' capacity for reflection, self-assessment and the student's own regulation of learning, and introduce authentic methods of evaluation and assessment in music education.

The dynamic nature of contemporary modes of teaching and learning requires integrated methods and forms of evaluation and assessment, which are becoming an integral part of the learning process and, in the form of feedback, assist students with their work and progress. Instead of focusing solely on the results, assessment contributes to creating the conditions for learning. Authentic assessment (integrated and life evaluation of the process of production and products) is based on the most important processes of the evaluation rather than the most convenient. Integrated evaluation involves gathering information about the person as a whole and the use of diverse sources of information for the assessment process. Students participate in: the design of the criteria for the evaluation and assessment, and the planning of various models of presentation of what has been learnt, which are incorporated into the process of self-evaluation and self-assessment. They become co-creators in the educational process and its outcomes. The basic characteristic of authentic forms of evaluation and assessment is to require students to use knowledge and skills to solve real, life problems, corresponding to the level of their development.

The paper presents selected results of broader research that address the following research questions:

- How to use authentic methods of evaluation and assessment to achieve the inclusion of all the areas of musical development (affective, social, cognitive and psychomotor)?*
- Do students' views on testing and assessment in music education contribute to/bring about a change to their understanding of assessment and evaluation, and lead to greater motivation for learning?*

In our endeavours to find answers to the identified questions, we concluded that the most appropriate methodological tools for finding solutions to problems are provided by the qualitative action research. Two action cycles were planned and carried out. The completion of each action cycle was followed by the analysis of results in the form of multiple case studies of the sample. At the start and after each action cycle, a group in-

interview with the students in focus groups was carried out. After each lesson, the teacher recorded in the work journal any thoughts, observations and reflections on the course of the lessons and discussions with the students. In their development workbooks, the students wrote their reflections and answers to the questions that have been directed towards a self-regulated learning and self-evaluation, and contributed to a more objective evaluation of the authentic methods of assessment of knowledge in music education. This kind of research has enabled us to gain an insight into how students experience and perceive the learning process in music education.

The results of the research indicated that the students wished for instruction that facilitates their own discovery of knowledge, creativity, performance, and the opportunity to use this knowledge in their life. The students connected their learning and knowledge to the possibility of building on personal goals, interests and experiences in a learning environment that is close to reality and provides active and collaborative learning. In this learning process, students would use their own research to extend their knowledge to new areas. They also have the opportunity to present the knowledge they have acquired to other students and use this knowledge in their lives.

Students associated the positive attitude towards assessment mainly with self-assessment and peer assessment. They experienced evaluation and assessment where they received feedback in the form of descriptive grading, as part of the learning process, which guided their process of reflection and enabled reconstruction, comparison, evaluation and mutual exchange of ideas. Students based their positive attitudes towards the evaluation and assessment of their achievements on the fact that this was not a matter of value judgments, but primarily help and advice to one other about their work so that it would be further improved, upgraded or changed. At the same time, they felt that the skill of evaluation they had developed would be of value in their lives.

Research indicates that contemporary pedagogic approaches, which encourage students to perform independent and group work, enable teachers to record quality descriptive grades and the exchange of feedback and views with students. The recorded feedback in student development workbooks and discussion with them were possible because the students had worked independently, and they have taken control over their learning and knew the individual steps in the process of creation of music products.

The findings of the study in which students were given instruction with emphasis on the development of meta-cognitive strategies or the development of a proactive attitude and self-regulation of learning, assessment and evaluation, broadened the understanding of how to integrate evaluation and assessment into the learning process, and monitor all the processes of music learning.

Qualitative research enabled the students, along with the teacher, to research and reconstruct a model of learning, evaluation and assessment, in which students take responsibility for their own learning, and develop skills for self-regulated learning. Students are involved in the design of performance criteria, while evaluating their own work and the work of their peers. They trust each other and look forward to expect that

this can be transferred to and used in their lives. The presented model has the capacity to transform the prevailing practices of (music) education.

LITERATURA

1. Aróstegui, J.L. (2003). On the nature of knowledge: what we want and what we get with measurement in music education. *International Journal of Music Education*, 40, str. 100–115.
2. Bamford, A. (2009). Arts and Cultural Education in Iceland. Icelandic Ministry For Education and Culture.
3. Black, P., Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box*. London: King's College Press.
4. Black, P. (2010). Vrednost formativne povratne informacije v formativnem spremljanju in težave pri njenem uvajanju v dialog. V M. T. Škraba (ur.), *Didaktika ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
5. Colwell, R. (2002). Assessment's potential in music education. V R. Colwell in C. Richardson, (ur.), *The new handbook on research on music teaching and learning*. Reston, VA: MENC, str. 1128–1158.
6. Colwell, R. (2006). Assessment's potential in music education. V R. Colwell, (ur.), *MENC handbook on research on music teaching and learning* (str. 199–270). Reston, New York: Oxford University Press, Inc.
7. Fautley, M. (2010). *Assessment in Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
8. Marentič-Požarnik, B. (1975). Pomen operativnega oblikovanja vzgojno izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. Ljubljana: ZRSŠ.
9. Marentič-Požarnik, B. (2000). Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje? Kako zmanjšati neskladje med nameni in učinki ocenjevanja. V Z. Rutar Ilc (ur.) *Vzgoja in izobraževanje* 31 (2/3), str. 4–9.
10. Marentič-Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, 55(1), str. 8–22.
11. MYP Arts Guide. (2000, 2009). Cardiff: IBO (International Baccalaureate Organization) Peterson House.
12. Phelps, R., Hase, S. (2002). Complexity and action research: exploring the theoretical and methodological connections. *Education Action Research*, 10(3), str. 507–524.
13. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (1996, 2003, 2005, 2006, 2008). Pridobljeno dne 05.08.2012 s svetovnega spleta: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r01/predpis_PRAV791.html.
14. Razdevšek Pučko, C. (1993). Pedagoška in psihološka načela, na katerih naj temelji izbira oblik in načinov preverjanja in ocenjevanja znanja v šoli. V: *Preverjanje in ocenjevanje znanja*. Ljubljana, ZRSŠ, str. 28–39.
15. Razdevšek Pučko, C. (1996). Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. *Sodobna pedagogika*, 47(9/10), str. 411–419.
16. Razdevšek Pučko, C. (1997). Psihološka obzorja – horizons of psychology. Vpliv kognitivne psihologije na spremembo paradigme preverjanja in ocenjevanja znanja. Pridobljeno dne 04.05.2010 s svetovnega spleta: <http://www.Dlib.Si/v2/streamfile.aspx?Urm=urn:nbn:si:doc-w5nflalp&id=9e973d8a-ef20-4078-8fc5-a5ab6e68bcb0&type=pdf>.
17. Sicherl-Kafol, B. (2004). *Preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji*. Domžale: Izolit.
18. Štefanc, D. (2012). Od standardov znanja do pričakovanih rezultatov in nazaj? *Sodobna pedagogika* 63(2), str. 16–32.
19. Vogrinc, J., Kalin, J. Krek, J., Medveš, Z., Valenčič-Zuljan, M. (2011). *Sistemske vidike preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Ada Holcar Brunauer (1973), akademska glasbenica, višja svetovalka za glasbo na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo v Ljubljani.

Naslov: Zaprice 10a, 1240 Kamnik, Slovenija; Telefon: (+381) 031 292 920

E-mail: ada.holcar@zrss.si

Dr. Barbara Sicherl Kafol (1957), izredna profesorica za glasbeno didaktiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

Naslov: Peričeva 27, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon (+386) 041 279 499

E-mail: barbara.kafol@guest.arnes.si

Dr. Urban Kordeš (1968), izredni profesor za filozofijo na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

Naslov: Krimška 4, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon: (+386) 040 833 491

E-mail: urban.kordes@guest.arnes.si