

Branka Ribič Hederih

Pomen povratne informacije pri kreiranju učencevega portfolia v srednji tehniški šoli

Povzetek: V slovenskem šolskem prostoru so dokaj obširno in bogato zastopana premišljevanja in raziskovanja, povezana z dilemami vrednotenja, preverjanja, ocenjevanja. Ker je tema vedno aktualna, bi lahko govorili o kontinuumu proučevanja te vrste dilem. Vendar na teoretični ravni. Drugače pa je s prakso. Če v izvirnosti aplikacije različnih metod in uvajanja novosti prekašajo same sebe, je drugače z uvajanjem sprememb na področju vrednotenja, preverjanja in ocenjevanja. Predstavljamo uvajanje portfolia v tehniški program pri dveh predmetih. Poučevanje poteka timsko in interdisciplinarno. Učenci pozitivno sprejemajo spremembe, ki se navezujejo na vrednotenje, preverjanje in ocenjevanje. Povratna informacija je ciljno osmišljena. Učiteljice imajo po kvalitativni analizi sestavin portfolia vrsto dilem, ki niso povezane samo z učenčevo osebno mapo, se pa v njej posredno ali neposredno izražajo.

Ključne besede: vrednotenje, preverjanje, ocenjevanje, povratna informacija, portfolio, kvalitativna analiza.

UDK: 371.26

Strokovni prispevek

Branka Ribič Hederih, Gimnazija in srednja tehniška šola Ruše; e-naslov: branka.hederih@guest.arnes.si

Uvod

Šolsko ocenjevanje je zelo zapleten in kompleksen proces, saj se v izrazu »šolska ocena« osredini ves proces vrednotenja, preverjanja, ocenjevanja, procesi učenja in poučevanja ter razvijanja učenčevih in učiteljevih kompetenc, skratka celotna sistemska naravnost edukacijskega koncepta sedaj in tukaj.

Ker ji na implicitni ravni pripisujemo prevelik pomen, saj naj bi bila šolska ocena skoraj diagnoza učenčevega učnega stanja, je smiselno, da sledimo razvoju začetih sprememb, ki so zastavljene že več kot desetletje (Nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja), a se praksa premika počasneje, kot je bilo pričakovati. Dileme izvirajo predvsem iz trenutne neusklajenosti med želenim in pričakovanim (Marentič Požarnik 2004, str. 58), želenim in obstoječim (Zupanc 2004, str. 92–110) ali učiteljeve usposobljenosti (Šebart 2000, v Marentič Požarnik 2004 a, str. 16). Prav zaradi slednjega se učitelji veliko odločajo za sodelovanje v projektih, ki jih spremljajo strokovni konzultenti.

Učiteljeva pripravljenost za uvajanje projekta

Čeprav na tem mestu ne bomo razpravljali o Piagetu, kognitivni teoriji ali konstruktivizmu, se pri uvajanju drugačnega poučevanja, ki nastane zaradi sprememb v nas samih, ne moremo izogniti kognitivnemu konfliktu. Ob vzpostavljanju ravnovesja učitelj ne more mimo temeljnega vprašanja, kakšen smisel ima, kar počne, in kako doseči osmišljene cilje, ki bodo v skladu s pričakovanim (ravnatelj, učenec, starši) in želenim (lastna ocena smiselnega poučevanja), hkrati zadostili obstoječemu (pravilniki, zakoni). Po uspešnem sodelovanju tretjine kolektiva v projektu Refleksivne edukacije (vodja projekta Sonja Sentočnik, ZRSŠ), polovice v projektu Branje in pisanje za kritično mišljenje (vodja projekta RWCT Tatjana Vonta, Pedagoški inštitut) in drugih vrstah izobraževanja za spodbujanje dejavne vloge učenca v razredu se začnejo kognitivni premiki.

Kaj spremeniti, kje, kako in zakaj so nujna vprašanja, ki jih analiziramo in proučujemo potem, ko smo ugotovili, da tako ne gre več. Akcija, ki izhaja iz notranjih pobud, je drugače motivacijsko pospremljena kot tista, ki ti jo nekdo ponudi od zunaj. Analiza stanja je pripeljala do ugotovitve, da je treba nekaj spremeniti v programu Kemijski tehnik. Podobno zamisel je imela tudi učiteljica sociologije, zato sva se odločili za timsko delo. Izhajali sva iz problemov, ki ju bom označila zelo splošno:

- vsebine učnih načrtov se v določenih sklopih povezujejo;
- dokaj naravoslovno naravnanim učencem primanjkuje nekaterih kompetenc.

Odločitev za akcijsko raziskavo je bila premišljena, saj gre za načrtovano raziskavo, ki omogoča formativno evalvacijo. Sagadin (1999, str. 202) ugotavlja, da so učitelji pri »formativni evalvaciji v večji meri kot pri sumativni evalvaciji kreativni sodelavci in soustvarjalci novega, ne le posredovalci podatkov (informacij)«. Marentič Požarnik (1990) obširneje približa vrednost akcijskega raziskovanja, pri čemer izhaja iz potreb in dilem praktikov. Poudarja pomen povezave med teorijo in prakso (podobno kot Sagadin 1999), dinamičnost, združljivost objektivnega in subjektivnega, vzpostavitev demokratičnega odnosa med udeleženci, pri vzročnih zvezah in kombinaciji kvantitativnih in kvalitativnih metod in tehnik izpostavlja pomen interpretativnega pristopa, pomen konteksta in pojasni kriterij kvalitete kot »pri akcijskem raziskovanju pa menimo, da je bilo zadovoljivo opravljeno, če na koncu vsi sodelujoči (učitelji, raziskovalci pa tudi učenci, starši in drugi) bolje razumejo situacijo in v njej izboljšajo svojo dejavnost – poučevanje, učenje, vzgojo, odnose« (Marentič Požarnik 1990, str. 51). Pri izdelavi akcijske raziskave so nam bili vodilo štirje dejavniki, ki jih povzemam po Kemmis in McTaggart (1990, str. 12): izdelava načrta, ukrepi za uresničitev načrta, opazovanje in spremljanje učinkov teh ukrepov v okvirih, v katerih potekajo, in razmislek o učinkih, ki so lahko podlaga za nadaljnje raziskovanje.

Proučili sva učni načrt za psihologijo in učni načrt za sociologijo ter se odločili za asociirano timsko delo (Strmčnik 1987, str. 250) pri določenem številu ur poučevanja. Pri drugih urah ni timskega poučevanja. Do začetka šolskega leta sva prilagodili letni delovni načrt z načrtovanjem timskih ur. Realizacija projekta je posegla v urnik tako, da poteka hkrati blok ura pouka psihologije v tretjem letniku Kemijski tehnik in blok ura pouka sociologije v četrtem letniku Kemijski tehnik. Tako načrtovanje omogoča združevanje oddelkov pri načrtovanih sklopih ali prehajanje učiteljic iz oddelka v oddelk pri poučevanju istega sklopa.

V prvem letu je bila akcijska raziskava usmerjena v preverjanje zmožnosti oziroma možnosti uvajanja nekaterih sprememb pri poučevanju. Določeni cilji so bili potrjeni (uporabljeni tehniki intervju in vprašalnik), vpeljevanje drugačnih metod je naletelo na pozitiven odziv in odprlo nove dileme. Tako sva akcijsko raziskovanje nadaljevali v novem šolskem letu s preoblikovanima in nadgrajenima raziskovalnima vprašanjema:

- Kako interdisciplinarni pristop omogoča izvajalki – učiteljici profesionalni in osebni razvoj?

- Kakšen odnos imajo dijaki do portfolia kot instrumenta merjenja individualnega napredka?

Obdržali sva interdisciplinarni pouk s timskim poučevanjem ter se osredotočili na kreiranje učenčevega portfolia. Raziskovalna vprašanja narekujejo definiranje ciljev in hipotez, vendar v tem prispevku ne gre za predstavitev celotnega projekta akcijskega raziskovanja, ampak za del celote, ki na teoretični in praktični ravni odgovarja na dileme in odpira nove.

Odločitev za razvojni portfolio v programu Kemijski tehnik

Učenci v programu Kemijski tehnik navadno manj sodelujejo pri pogovoru. Se odzivajo, če so večkrat in neposredno spodbujeni. Sodelujejo in zamisli predstavljajo v skupinah skupin, ne pa pred celotnim oddelkom. Transmisijsko poučevanje je zanje zelo ustrezno, za učitelja pa izredno naporno.

Portfolio je osebna zbirka izdelkov, dokumentov in refleksij o posameznih dosežkih, učenju, področjih, kjer dosega oseba dobre rezultate, najboljših izdelkih (Marentič Požarnik, Peklaj 2002, str. 122). Pri celostnem ocenjevanju je portfolio skrbno oblikovana zbirka del, ki daje sliko tistega, kar oseba (učenec) zna ali zmore narediti (Easley, Mitchell 2007, str. 17). Sentočnik (2005, str. 166) dodaja, da portfolio »kot avtentični instrument za spremljavo posameznikovega napredka s svojo osredotočenostjo na formativno vlogo preverjanja močno vpliva na regulacijo procesa poučevanja in učenja ter tako zagotavlja t. i. posledično veljavnost vrednotenja, ki manjka psihometrično usmerjenim praksam preverjanja in ocenjevanja«. Glede na namen in cilje projekta smo se odločili za razvojni portfolio.

Kreiranje portfolia vodijo cilji oziroma kompetence, ki jih želimo pri učencih razvijati. Po premisleku in proučevanju učenčevih kompetenc, npr. Pušnik (2005, str. 138), ki povzema po različnih virih, naj bi ključne kompetence sestavljala področja »numeričnost in pismenost (temeljne spretnosti), temeljne kompetence v matematiki, naravoslovju in tehniki, tuji jeziki, spretnosti IKT in uporaba tehnologij, učiti se učiti, družbene spretnosti, podjetnost, splošna kultura«, ali Sentočnik (2005, str. 40), ki navaja »kompetence, ki naj bi jih učenci izgrajevali v času šolanja po vsej vertikali: kompleksno razmišljanje in ravnanje, učinkovita komunikacija, sodelovalno delo, delo z viri, samoregulativno razmišljanje in ravnanje, odgovorno državljanstvo«, sva se odločili za zadnje. Pred začetkom šolskega leta sva natančneje opredelili, kako bova katere cilje preverjali in ocenjevali. Pomemben podatek pri odločitvi uvajanja portfolia je dejstvo, da so učenci v šolskem prostoru deset, enajst let in imajo izdelane implicitne predstave o celotnem šolskem sistemu ter vrsto eksplicitnih izkušenj. Zmernost pri uvajanju drugačnega načina učenja in poučevanja je bila najmanj tvegan poseg v njihov dokaj rigidni šolski vsakdanjik.

Opredelitev ciljev

Ko smo se v šolski zbornici pogovarjali o strokovnem vprašanju kreiranja učiteljevih priprav, se je izkazalo, da učitelj vsakega strokovnega področja sledi

smernicam svoje stroke. Pri tem ne gre za poenoteno terminologijo, čeprav je iz vsebine razbrati, da gre za iste cilje. Leta 2000 smo se seznanili s projektom Nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja (nosilka in avtorica gradiva Zora Rutar Ilc). Dilema je bila usmerjena v doseganje vsebinskih ciljev. Čeprav ne dvomim, da »s procesnim pristopom gradimo tudi vsebinska znanja« (Rutar Ilc, 2004, str. 32), je pomembno, katere metode uporabljamo in katero skupino učencev poučujemo. Teh dilem je bistveno več pri poučevanju maturitetnih oddelkov, kar je avtorefleksivno predstavila Alenka Kompore (2003, str. 187). Individualne in skupne priprave delijo operativne cilje na vsebinske in procesne.

V učnih sklopih, ki so del portfolia, sva poudarili procesne cilje in jih tudi ustrezno preverjali in točkovali (v formativnem ocenjevanju), ob koncu pa točke pretvorili v oceno (sumativno ocenjevanje). Pri tem sva se oprli na Marzano-vo taksonomsko opredelitev ciljev. Temu so prilagojene naloge preverjanja in ocenjevanja učnih sklopov, ki so del portfolia. Pri opredeljevanju vsebinskih ciljev se opirava na Bloomovo taksonomijo. Naloge preverjanja in ocenjevanja, npr. pri kontrolni nalogi, se navezujejo na Bloomovo taksonomsko opredelitev ciljev (primeri prvih in drugih v Rutar Ilc 2000, 2004; Kompore 2003).

Učenceva pripravljenost na uvajanje portfolia v projektu

Projekt smo začeli uvajati 2006/07. Za doseganje določenih ciljev smo sistematično uvajali aktivne metode poučevanja. Pouk, ki je bil domena projekta, je temeljil na timskem delu, interdisciplinarnem pristopu. Akcijsko raziskovanje je izhajalo iz proučevanja socialnih interakcij med učenci, pripravljenosti za dejavno sodelovanje pri pouku, razumevanja drugačnih načinov poučevanja in učenja, ki razvijajo, urijo različne spretnosti.

Učenci letošnjega četrtega letnika so bili seznanjeni z možnostjo kreiranja portfolia, tretji letniki pa ne, ker se niso srečali s predmetoma. V septembru jim je bila predstavljena zamisel uvajanja portfolia med učenci, dijaki in študenti ponekod v svetu in pri nas. Predstavljen je bil portfolio kot mapa, v kateri se shranjujejo in merijo individualni dosežki in napredovanje. Seznanjeni so bili, da bo to zahtevalo od njih drugačno delo, ki ga bodo nekateri razumeli kot dodatno. Postavljali so smiselna vprašanja, kot, v čem je portfolio prednost za njih, ali si v četrtem letniku lahko premislijo, če jim v tretjem ne bo všeč, ali bodo imeli več ocen. Ugotovili so, da je tudi za učitelja več dela, zato jih je zanimalo, v čem je portfolio prednost zame, zakaj ga ni pri drugih predmetih ...

Predstavitev idejnega osnutka portfolia učencem

Po pripravljalni fazi smo jim predstavili vse didaktične sklope, ki so poimenovani po vsebini iz učnega načrta: Socializacija, Skupina, Družina, Metode, Prosocialno in antisocialno vedenje, Družbene norme, Delo in profesionalna etika. Učenci so razumeli, da se snov socialne psihologije in sociologije tako zelo povezuje, da je smiselno skupno poučevanje.

Vsak učni sklop ima sestavine (ustreznost izraza je vprašljiva, a so mnogi drugi, kot npr. vsebina, spornejši): cilji, naloga, opisniki in kriterij, samoocena, refleksija.

Cilji so enaki kot so cilji v skupni pripravi. Odločitev za prav te cilje je pojasnjena v zgornjem besedilu.

V vsakem sklopu je uporabljena druga učna metoda. Pri učnem sklopu Socializaciji je bila uporabljena metoda dela s tekstom (Tomić 2003, str. 97), pri Skupini ogled filma Generacija X, Družina in Metode sta sklopa, združena zaradi časovne umestitve, ki omogoča učencem realizacijo obeh (med novoletnimi prazniki so bili doma tudi učenci, ki bivajo v dijaškem domu) tako, da so uporabili intervju/vprašalnik pri nalogi, ki se je navezovala na družino, v sklopu Prosocialno in antisocialno vedenje sta uporabljeni metodi sodelovalnega učenja ter za in proti, sklop Družbene norme združuje delo z računalnikom in avtentično nalogo – pismo bralcev ali zgibanka za ozaveščanje javnosti (Vesel 2003, str. 138, 139, 140), v sklopu Delo in profesionalna etika se pridruži strokovnjak kemijske stroke, zato uporabimo problemsko metodo (Kramar 2003, str. 374–377).

V vsakem sklopu je naloga opremljena s pisnimi navodili, ki vodijo učenca po korakih. Začrtana izvedbena pot nikakor ne provocira konvergentnega ali samo konvergentnega mišljenja. Naloge so skozi različne metode zastavljene tako, da se udeležujejo procesni cilji z aktiviranjem vseh drugih duševnih procesov, pri čemer so učenci posredno in neposredno v položaju, ko se soočajo s svojimi lastnostmi, doživljanjem, strategijami reševanja problemov, reagiranjem.

Opisniki so za učence novost, zato je bila potrebna praktična razlaga na konkretnem primeru. Opisniki so strokovna težava: čeprav je dovolj konkretnih primerov dobre prakse, se določajo za vsako nalogo posebej v povezavi s cilji. Problem je povezan z izrazjem, saj morajo učenci vedeti/razumeti, kaj merijo. So sredstvo za opisno povratno informacijo. Opisniki morajo vsebovati ustrezne kriterije in v stopenjskem ocenjevanju smiselno stopnjevanje ciljev. V obdobju sodelovanja v projektu Refleksivne edukacije smo prejeli veliko gradiva, ki je bilo prevod vsebinskih izsekov izvirnikov za potrebe projekta (npr. Marzana, Wigginsa). Rutar Ilc (2004) posveti veliko pozornosti prav opisnikom. Poglobljen opis vodi in usmerja praktika, a se kljub vsemu pojavljajo strokovne dileme, ki jih bom osvetlila pozneje. Opisniki prinašajo določeno število točk. Če je enako točk pri vsakem sklopu, so točke za oblikovanje končne ocene dovolj. Če gre za različno število točk pri različnih sklopih, je smiselno pretvarjanje točk v odstotke. Povprečna ocena določi končno oceno, ki se zapiše v redovalnico, kar je za učence pomemben podatek. Pomembna informacija je tudi, da smejo naloge popravljati, dopolnjevati, na novo izdelati, če z doseženimi točkami po izvedeni nalogi niso zadovoljni ali pa se po povratni informaciji izkaže, da niso razumeli navodil. Vendar se obakrat sporazumno določi datum za izdelavo naloge.

Samoocena je povezana z vnaprej pripravljenim vprašalnikom, ki se povezuje z nalogo/izdelkom in opisniki. V bistvu gre za vzporedno ocenjevanje istega izdelka. Učenec se oceni na listu za samooceno, učitelj ga oceni na posebnem listu. Učence seznanimo z namenom tega dela. Ocene primerjamo in se o rezultatih pogovarjamo. Ta del povratne informacije je zelo smiseln in za učenca pomemben.

Učencem razložimo, kaj je refleksija. Vprašanja za refleksijo se, podobno kot opisniki in vprašanja za samooceno, izdelujejo, formulirajo, kreirajo za vsak učni sklop pred izvajanjem učne ure. Vprašanja so povezana s cilji, torej nalogo, in se najpogosteje nanašajo na premišljevanje o lastnih procesih mišljenja, učenja, spretnostih iskanja, uporabljanja ustreznih virov, spretnostih komunikacije, analizi lastnega dela v skupini, miselnih navadah, zadovoljstvu z izdelkom/nalogo. Navadno uporabljamo ocenjevalne lestvice.

Učenci izdelajo naslovnico ali pa jo izdelamo skupaj, dodajo vodilno misel (misel, ki je njihov zaščitni znak), kazalo in ob koncu, pred predstavitvijo napišejo refleksijo na celotni portfolio.

Predstavitvi namenimo veliko časa, ker smo prepričani, da deluje motivacijsko in da vplivamo na stališča, da so v šoli projekti zaradi projektov. Pomembno je, da učenec ve, da ima učitelj vizijo, cilje, da se počuti varnega v vlogi sodelavca v projektu.

Kljub skrbno pripravljenemu projektu smo naleteli na nepredvidljive težave.

Kvalitativna analiza izvajanja didaktičnega sklopa

Pri omenjenem zapisu mi bo v pojmovno in vsebinsko pomoč Strmčnikova (2003, str. 132) analiza učnih stopenj: uvod, pridobivanje novega znanja in razvijanje sposobnosti ter spretnosti, utrjevanje in ocenjevanje, vendar ji ne bom dosledno sledila.

V projektu se dogaja, da uvodno stopnjo realiziramo teden pred pridobivanjem novega znanja (pouk poteka v blok uri enkrat na teden). Učencem predstavimo vsebinske in procesne cilje ter jim razložimo namen. Ob tem jih spodbudimo, da v pogovorni obliki posredujejo prejšnje znanje, izkušnje. Če komunikacija ne zaživi, potem poskušamo s ključnimi besedami, da preverimo, ali se jim utrne asociacija. Vsebine, ki so izpeljane iz obeh učnih načrtov, učencem niso tuje, saj gre za teme, o katerih govorimo na vsakdanji pogovorni ravni.

Na tej stopnji učnega procesa ugotovimo, na kateri ravni taksonomskih ciljev je prejšnje znanje učencev in kolikšna je širina poznavanja konkretne vsebine. Do naslednje stopnje je še vedno možnost modifikacije učne metode, ki bi ustrezneje kreirala načrtovane cilje.

Iz verbalne in neverbalne komunikacije je razbrati, koliko je tema priljubljena ali pa, kakšen odnos imajo učenci do določene metode. Menim, da je na tej stopnji vloga povratne informacije neupravičeno spregledana. Prednost izbranih učnih sklopov je v izbiri metod, ki se pri pouku ne pojavljajo prav pogosto. Motiviranje ni problem. Kronični problem je ugotoviti, koliko časa bo potekala vsaka stopnja, saj moramo načrtovati čas za samooceno in refleksijo.

Navadno na tej stopnji končamo pouk in ga naslednjič za nekaj minut le povzamemo. Včasih pa damo učencem navodila/nalogo za pripravo na pouk, ki bo naslednjič.

Pred obravnavo nove učne vsebine in razvijanjem sposobnosti, spretnosti, vrednot (Strmčnik 2003, str. 135) na kratko povzamemo izkušnje in vedenje.

Prednost ponovljenega uvoda je v možnosti dejavnega premišljanja o temi, povečevanju pozornosti, možnosti izmenjave izkušenj na neformalni ravni. Za nekatere učence je pomembno, da imajo status poučenih, zato pridobivajo vrsto koristnih informacij, ki jih s pridom uporabijo. Če učitelj da ustrezno povratno informacijo, dolgoročno vpliva na druge učence, da sledijo modelu. Na tej stopnji izvajamo poučevanje z metodami, ki učence aktivirajo. Na tej stopnji učne ure prihaja do izraza vrsta učiteljevih osebnostnih lastnosti, stili poučevanja in učenja, ustreznost izbire metod, ustreznost načrtovanja, učnih stopenj, ustreznost definiranja ciljev. Ta del učne ure učencu omogoča to, kar na implicitni ravni pomeni »rad hodim v šolo«, »nerad hodim v šolo«. Izkušnje iz projekta so ugodne in neugodne. Pri ogledu filma niso bili vsi dijaki v šoli, zato smo CD posojali za individualni ogled filma, vendar to pomeni, da so tudi vse druge stopnje realizirane individualno. Ta sklop smo izvedli v enem popoldnevu po poprejšnjem konsenzu z učenci, dvakrat po blok uro. V prvem delu je bil ogled filma, v drugem pa izdelava naloge, samoocena, refleksija. Po ogledu filma so učenci dobili nalogo izbirnega tipa. Pisali so esej s ponujenimi temami in z alternativo, da si učenec izbere temo sam.

Izkušnje so pokazale, da če morajo učenci prinesiti material, ki bo sredstvo za vsebinsko izhodišče pri izvajanju določene metode, npr. za in proti, potem je uspešna izvedba ure tvegana. Učitelj mora (!) predvideti, da učenčevega materiala ne bo (ali pa ne dovolj), zato ga prinese k uri, da ne trpi načrtovano izvajanje ure. Pri metodah, ki aktivirajo učence, prihaja do izraza njihova komunikacija, medosebni odnosi, na subjektivni ravni se da v malih skupinah predvideti sociometrični status posameznega učenca, kar je informacija učitelju pri oblikovanju skupin. V izvajanju obstoječe stopnje je toliko komunikacije, da učenci učitelja ocenijo in cenijo po tistih lastnostih, ki niso del vsebin njegove stroke. Četudi so učenci soustvarjalci učnega procesa, pa je učitelj tisti, ki mora imeti vizijo celotnega procesa. V tem delu učnega procesa sodelujejo vsi učenci, navzoči pri pouku. Prav pri tem delu učnega procesa smo naleteli na težave.

Dejavnosti, ki se izvajajo pri pouku, so realizirane. Dejavnosti, ki jih učenci izdelujejo pri domačem delu, so težava za dijake, ki ne razumejo slovensko in ne zmorejo zapisa (primer tretjega in četrtega letnika). Gre za izjemne primere. Težava je velika, ker so učenci trdili, da s pisanjem nimajo težav. V celotnem šolskem sistemu je dovolj možnosti, da se taki zapleti rešujejo sporazumno v učenčevo korist. Tako smo ga rešili tudi mi. Problem je učenec, ki ima težave s socialnimi odnosi in zapisom. Ker ta težava pred uvajanjem portfolia ni bila eksplicitno izpostavljena, je preteklo veliko časa, da se je ugotovilo, kaj je temeljni problem. Problem so naloge, ki zahtevajo zapis v obliki opisa, naloge, ki vsebujejo osebnostne lastnosti, naloge, ki niso povezane s kognitivnimi procesi v neposredni povezavi s kemijo. Prvotni namen, da bi portfolio posredno in neposredno omogočil razvoj drugih ciljev, ki so manj razviti, vendar pa pomembni, se ni uresničil. Pripravljenost za izdelovanje kakršnih koli nalog, povezanih s cilji portfolia, ali pa sodelovanje pri aktivnih metodah učenja in poučevanje mimo projekta (saj ni bistven) je izredno majhna. Rešitev smo našli v tem, da bodo učenci imel alternativno možnost: vsebine bomo preverjali in jih ocenjevali na zanje tradicionalni način.

Preverjanje se izvaja ves čas obravnave snovi. Vendar je učiteljeva ocena učenčevega znanja po takem preverjanju kot edinem zelo subjektivna. Preverjanje mora biti samostojna enota učne ure. Predlaga se, da bo preverjanje izpeljano enako kot ocenjevanje. Namen je dober, ker je poudarek na načinu. V praksi (tu imam v mislih osnovno šolo) se pozornost preusmeri iz načina, ki bi za učenca posledično pomenil manjši stres, na tip nalog. Tako ugotovimo, da se pri preverjanju preverja razumevanje, ko navadno učenci še ne znajo, pri ocenjevanju pa spomin (preveč podoben tip nalog), in ne razumevanja. Seveda so učenci zadovoljni z visokimi ocenami, ampak za znanje gre. Pri portfoliju ga preverjamo z izdelki. Splošna ocena obeh učiteljic je, da učenci razumejo, kaj počnejo, nekateri so v svojih nalogah bolj inovativni, drugi manj. Tako s sociološkega kot s psihološkega vidika ocenjujeva, da je opaziti razliko v procesnih ciljih, v vsebinskih pa manjka strokovnega izrazja (navesti, poimenovati ...).

Strmčnik (prav tam, str. 140, 141) opisuje več namenov preverjanja: ugotoviti, kaj so vzroki učnih slabosti, diagnosticiranje (pri tem omenja tudi šibkejše učence), metarefleksija učiteljevega dela, vzgojni vpliv, omejuje potrebnost ocenjevanja. Pri pogojih preverjanja poudarja pomen kakovosti povratne informacije, ustreznosti povratnih informacij, ki naj se vežejo na vsebine, da učenec omogočajo razumevanje, usmerjenosti na logično zaokroženo učno vsebino, učiteljeve zmožnosti, da zna »brati« in pravilno interpretirati povratne informacije, individualiziranega preverjanja, sproščene ozračja, da si učenci upajo izkazovati tudi neznanje (ta namen sem priredila), da se ob preverjanju posameznika preverja celoten oddelek, preverjanje naj bo zavestno, permanentno, načrtno in sistematično.

Oblike preverjanje so ustne, pisne, izdelki, praktične demonstracije. Učenci lahko izkazujejo znanje samostojno, v dvojicah ali večjih skupinah. Povratna informacija je učinkovitejša, če je takojšnja, osebna, usmerjena na vsebino, in ne na osebnost, posredovana po pravilih konstruktivnega komuniciranja. Lahko je enoznačna, kratka in jedrnata in zelo malo sporoča, razen strahu: popravi to in to. Opisna ima večji smisel, vendar je njena šibkost v tem, da ji učenec navadno ne sledi, če je samo ustna. Učinkovita je povratna informacija, ki nakazuje rešitev, je pa ne posreduje. Ko učenec kreativno glasno razmišlja, lahko z asociacijami spodbujamo kognitivne procese, ki pripeljejo do rešitve problema, stranski učinek pa je spodbujanje ugodnih čustev in krepitev ustreznih odzivov.

Preverjanje je neposredno povezano s taksonomskimi cilji. Izdelek, naloga, esej, zgibanka, reševanje nalog različnih taksonomskih stopenj so oblike preverjanja. Znanje preverjamo in utrjujemo z domačimi nalogami. V praksi je kar nekaj neskladnosti med vsebinskimi cilji, nalogami, ki naj bi te cilje preverjale, in aktom ocenjevanja. Menim, da je prav pri preverjanju sprožena dilema, kaj posledično ocenjevati. Po preverjanju se glede na ustreznost ugotavljanja znanja usmerimo k utrjevanju (prav tam, str. 142, 143) in pozneje k ocenjevanju.

V našem projektu se po izvajanju dejavnosti (obravnavanju novih učnih vsebin, razvijanju sposobnosti, spretnosti in vrednot) usmerimo k izdelku samemu, ciljem in samoocenjevanju. Pri tem si natančno ogledamo opisnike. Še enkrat pregledamo nalogo, da jo lahko učenci dopolnijo ali popravijo v skladu z

ustrezno stopnjo opisnika, ki prinaša točke. Ko se učenec odloči, da bo izdelek (esej, intervju ...) oddal, si ga sam oceni po opisnikih. Zapiše refleksijo in s tem delom je učna ura končana. Če je izdelek domača naloga, potem se pogovarjamo o postopkih realizacije, možnostih izvedbe. Naslednjič učenci naloge oddajo. S povratno informacijo razrešujemo sprotne dileme. Povratna informacija o vrednotenju celotnega izdelka je posredovana teden pozneje. Pri tem se izgublja veliko časa, ki prekinja miselne procese, povezane z vsebino. Pri dogajanjih v razredu se zazna, da povratna informacija, ki je posredovana po dolgem premoru, ni tako učinkovita kot pri nalogah, kjer sledi takoj ali dan, dva pozneje.

Naslednjič ima učitelj ovrednoteno nalogo in učenec primerja učiteljeve točke s svojimi točkami. Učitelj s povratno informacijo na primeru opisnikov razloži, na kateri točki je mogoče nalogo izboljševati, če učenec želi. Učenec sam oceni, kaj bi lahko dopolnil z vsebinskega vidika in kako. Učenec se odloči, ali bo nalogo izboljševal. Sporazumno se dogovorimo za rok, ko bo nalogo oddal. Večina učencev ne izboljšuje točk.

Šibka plat sestavin portfolia je refleksija. Učenci niso izurjeni v pisanju niti pri maternem jeziku. Ko jih spodbujamo, da bi pisali o svojih procesih razmišljanja, doživljanja, pa se spogledujejo in sprašujem se, ali razumejo, kaj naj bi počeli. Ob tem imam asociacijo na projekt izpred enajstih let, ki ga je uvajal Pedagoški inštitut. Pri projektu Korak za korakom smo se z vodjo Tatjano Vonta pogovarjali o portfoliu in zmožnostih prvošolcev, da izberejo najboljši izdelek, ki ga vložijo v mapo in povedo, zakaj. Opisovali so, kako se počutijo, znali so si izbirati dejavnosti. Kljub dokaj skeptičnemu pristopu učiteljic je bila ideja zelo dobra in dodelana. Dejavnosti, ki razvijajo medosebno inteligentnost in avtorefleksivno inteligentnost, so preveč v ozadju glede na snov. Dvomim, da bi tako hitro pozabljali spretnosti asertivnega vedenja, aktivnega poslušanja, socialne spretnosti kot pozabljamo podatke, ki jih učenci »morajo« znati.

Ocenjevanje je dogovorjeno na začetku projekta (na začetku šolskega leta). Pri našem projektu imajo učenci možnost izboljševati vsak izdelek in si s tem pridobiti višje točke. Opisniki, točke in pretvorba v odstotke so na istem listu. Končna ocena (sumativna ocena) bo povprečna ocena vseh nalog, ki jih učenec odda v ocenjevanje. Dogovorili smo se, da sme od sedmih nalog oddati šest. To pomeni, da nekateri vedo, da bodo izločili najmanj uspešno nalogo. Ta možnost je bila predlagana ob pojasnilu, da se ne bi povečevale težave, če si odsoten in drugih razlogih. Ob oddaji portfolia v ocenjevanje bo učenec portfolio predstavil, vendar to ne bo vplivalo na oceno.

Portfolio prinaša učencem eno oceno. Druge ocene prejmejo s kontrolnima nalogama in ustnim ocenjevanjem. Učenci, ki ne izdelujejo portfolia, bodo ocenjeni na dogovorjen način. Pri ocenjevanju imava več pomislekov učiteljice kot učenci. Učenci sprejmejo dejstvo, da pišejo kontrolne naloge in da morajo imeti dve ustni oceni. Učitelji se sprašujemo o smiselnosti teh določil.

Učenci pravijo, da so s portfoliom zadovoljni, ker »je lažje priti do boljših ocen«, »nastaja boljša naloga in doma v miru delaš«, »manj strahu do ocene in več časa lahko delaš«, »popraviš, če kaj ni v redu, in je manj stresa«, »naučiš se delati, kot bo na fakulteti in bo koristilo«. Dodajam še oceno dveh učencev:

»Portfolio je dober, ampak je problem jezik.« in »Odvisno od razpoloženja. Ni mam rad, da se piše«.

Kritična ocena projekta

Učenci (19), ki imajo izkušnjo s portfoliom, ga ocenjujejo pozitivno. Učenca, ki nimata portfolia zaradi jezikovnih težav, sta tudi pozitivno naravnana do osebne mape. Učenec, ki ga ima možnost izdelovati, pa je v ambivalentnem odnosu. Zanimiv se mu zdi pouk, ampak sam se je odločil, da zapisov ne zmore. Dejstvo je, da bi pri tako diskrepantnih zmožnostih, kot jih učenec izkazuje, morala obstajati alternativa, ki bi jo hotel in zmožel. Mogoče so to tako izdelane naloge, da zapis ne bi bil potreben. Predlagali sva, da bi določeno nalogo posnel in mu ne bi bilo treba zapisovati, vendar meni, da je njegova raven pogovarjanja problematična. Ob težavah te vrste se poraja več dilem. Če bi bil portfolio edina oblika spremljanja individualnega napredka, potem ne bi bile naloge določene in ne bi vsebovale domačega dela, ampak bi se lahko izbirali kateri koli najboljše izdelki, ki bi nastali pri pouku. Tako bi nastajal zbirni portfolio. Po zgledu reševanja takih zapletov v osnovni šoli obstaja možnost, da učitelj zapisuje sodelovanje po vnaprej pripravljenih kriterijih in se znanje preverja zelo sistematično z zapisovanjem in neposrednim podajanjem povratne informacije.

Portfolio je sredstvo merjenja napredka, ki z uporabo in prenosom mape iz razreda v razred postane del učenčevega vsakdanjika. Ko metoda ni več projekt, se prenese pozornost s tehniške izvedbe, ki zahteva veliko časa in študija, na cilje. Ni več pomemben videz vsakega papirja, ampak vsebina zapisanega izdelka, refleksije, samoocenjevanje, zato bi bilo nesmiselno opustiti začeto delo.

Še vedno nismo uspeli pri skupnem kreiranju ciljev. Zagotovo je izvor te pomanjkljivosti v učiteljevi (ne)zmožnosti individualnega kreiranja ciljev pri učencih, ki jih ne poznaš. Ciljev ne moremo kreirati in opredeljevati po občutku. Vsebinski cilji so opredeljeni v učnem načrtu, procesni pa izhajajo iz kompetenc, ki naj bi bile umeščene v celotno vertikalno šolskega sistema.

Učne metode so izbrane glede na cilje in snov. Naloge sva med trajanjem projekta prilagajali. Prve naloge so terjale več dela učencev v njihovem prostem času. Da ne bi upadla motivacija za delo, smo dejavnosti nalog iz domačega dela prenesli v šolsko. Ugotovili smo, da je bilo posredovanje ob pravem času, saj so učenci z odobravanjem sprejeli dejstvo, da bo ob koncu učnega sklopa izdelek končan brez domačega dela. Izjema je popravljanje, dopolnjevanje. Delo v šoli ima vsaj še eno prednost: učitelj lahko spremlja proces nastajanja izdelka, kjer je povratna informacija najkonstruktivnejša in najbolj smiselna. Učenci so bolj zadovoljni, če dobijo povratno informacijo takoj, saj imajo občutek, da so na pravi poti (Katera je prava pot?) in se jim pozneje ne bo treba dodatno truditi. Kljub vsemu pa z naklonjenostjo sprejemajo možnost, da lahko izboljšujejo izdelek, čeprav se je izkazalo, da jo le izjemoma izkoristijo.

Še vedno so težave s skupnim izdelovanjem opisnikov. Učenci so z njimi zadovoljni in ne čutijo potrebe, da bi kar koli spreminjali. Na pomanjkljivosti in

napake opozorijo, kar je spodbudna povratna informacija. Učiteljev problem se povezuje s psihometrično karakteristiko veljavnost. Vrednotiti je dopustno cilje, ki so bili načrtovani in vključeni v aktivne metode in izdelek. V opisnikih so stopnjevanje zahteve izražene v točkah. Izogibali smo se izrazom skoraj, dokaj, večina (če ni opredeljeno, koliko je večina), eleganten, po svojih močeh, ker so preveč subjektivni. Pomembno je stopnjevanje zahtev iz prve v naslednjo točko. Če je zahtev preveč, se zgodi, da učenčev izdelek zadosti polovici zahtev, drugim pa manj ali nič. Če tega ne predvidimo, vrednotenja po kriterijih ni mogoče umestiti v ustrezno točko.

Samocenjevanje učencu omogoča, da oceni svoje delo po opisnikih in razloži oceno. Učenci pa svoje odločitve razlagajo le izjemoma. Opažamo, da poteka več povratne informacije med njimi v povezavi s sestavinami projekta. Ta del povratne informacije je dragocen, ker učenci drug drugemu razlagajo, kako bi lahko izpeljali nalogo, kaj bi bilo še mogoče narediti. Pri tem pa učenci razmišljajo po svoji avtonomni poti razmišljanja. Če jim podobno povratno informacijo poda učitelj, jo razumejo kot, tako moram narediti. To je edino prav. Ob tem se dotaknemo zmožnosti kritičnega mišljenja, ki je »kritična« pri učencih in tudi učiteljih. Čeprav v načrtovanju predvidevamo, da bomo ob skupnem kreiranju šolske ure dopustili učencem avtonomno možnost sokreiranja vsebine učnih stopenj, bi se morali vprašati (čeprav to ni dovolj), ali to res počnemo. Na pomen učiteljeve refleksije opozarjata Sentočnik (1999) pri izdelavi učiteljevega portfolia in Rupnik Vec (2003) ob poučevanju in možnostih provociranja kritičnega mišljenja pri učencih.

Refleksija je najšibkejši del portfolia. Pri poučevanju je težko najti strategijo, ki bo spodbujala duševne procese, ki razvijajo avtorefleksivnost. Učenci tega programa neprimerno več govorijo o naravoslovnih dejstvih, procesih, ugotovitvah, pri družboslovnih, humanističnih vprašanjih, ki so povezana z bivanjem nas samih, družbo, normami, vrednotami, pa ostajajo na ravni prestrašenih otrok, ki ne vedo, ali bo prav ali narobe, kar bodo rekli. Prav zaradi tega spoznanja je projekt umeščen v ta program. Portfolio bomo nadgrajevali naslednje leto in ga dopolnjevali. Mogoče bodo učenci in učitelji po dveh letih imeli boljši uvid v procesno vrednost osebne mape.

Sklep

Učenci so izdelovanje portfolia sprejeli pozitivno. Poučevanje in učenje, kot ga izvajamo pri psihologiji in sociologiji, je zanje novost. Po pripovedovanju sodeč, se v veliki večini še niso srečali z metodami poučevanja, ki učence aktivirajo. Izdelke prinašajo v dogovorjenem roku. Če naloge ne razumejo ali pa si želijo izdelek popraviti – izboljšati, lahko to naredijo do dogovorjenega roka. Vsak izdelek se opisno izrazi v točki po ustreznih kriterijih in je glede na končno oceno le del celote. Pri samoceni so učenci dovolj kritični do svojih izdelkov, vendar jih zelo malo utemeljuje svojo odločitev. Pri pogovorni povratni informaciji laže izražajo svoje misli. Izkazalo se je, da je zelo težavno opravilo zapisovanje

refleksije. Predvidevam, da proces refleksije same. Vzroke najdemo v neizdelani vertikali v šolskem sistemu, ko gre za razvijanje procesnih ciljev. Povratno informacijo podamo pri vsaki stopnji učnega procesa. Eksplicitno je posredovana pri procesu obravnavanja nove snovi z aktivnimi metodami poučevanja, preverjanja, utrjevanja, vrednotenja. Implicitno povratno informacijo učitelj posreduje s celotno osebnostjo ves čas, ko poteka učni proces. Prav učenčeva percepcija učiteljeve osebnosti da vlogi povratne informacije pomen.

Literatura

- Easley, S. D., Mitchell, K. (2007). Portfolio v ocenjevanju: kaj, kje, kdaj, zakaj in kako ga uporabiti. Nova Gorica: Educa.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (1990). Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. Radovljica: Didakta: Slovensko društvo pedagogov, str. 9–46.
- Kompare, A. (2003). Od prevpraševanja, kaj poučevati, do prevpraševanja, kako poučevati in kako ocenjevati. V: Kompare, A. (ur.). Zbirka nalog in primerov načrtovanja iz psihologije. Kako poučevati, preveriti in ocenjevati nekoliko drugače. Ljubljana: ZRSŠ, str. 186–188.
- Kompare, A. (2003). Zbirka nalog in primerov načrtovanja iz psihologije. Kako poučevati, preveriti in ocenjevati nekoliko drugače. Ljubljana: ZRSŠ
- Kramar, M. (2003). Metodične strani izobraževalnega procesa. V: Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F. Didaktika. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, str. 328–400.
- Marentič Požarnik, B. (1990). Razlike med tradicionalnim empirično analitičnim in akcijskim raziskovanjem. V: Kemmis, S., McTaggart, R. (1990). Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. Radovljica: Didakta: Slovensko društvo pedagogov, str. 49–64.
- Marentič Požarnik, B., Peklaj, C. (2002). Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B. (2004 a). Kako bolje uravnati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 1, str. 8–21.
- Marentič Požarnik, B. (2004 b). Konstruktivizem – kajpot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? V: Marentič Požarnik, B. (ur.). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 41–63.
- Phye, G. D. (1997). *Handbook of Classroom Assessment. Learning, Adjustment, and Achievement*. San Diego: Academic Press.
- Pušnik, M. (2005). Od znanja h kompetencam. V: Zupan, A. (ur.). *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetenca*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 132–150.
- Rutar Ilc, Z. (2000). Nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja. Gradivo za seminar in projekt Nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja. Rogla: ZRSŠ Organizacijska enota Maribor.
- Rutar Ilc, Z. (2004). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. K novi kulturi pouka. Ljubljana: ZRSŠ.

- Rupnik Vec, T. (2003). Stop! Trenutek za refleksijo o veččinah kritičnega mišljenja ali kritično (tudi o svojem) kritičnem mišljenju v šolah. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXIV, št. 3, str. 4–15.
- Sagadin, J. (1999). Programska evalvacija. *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 196–211.
- Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju, *Sodobna pedagogika*, 55, št. 4, str. 88–100.
- Sagadin, J. (1991). Študija primera. *Sodobna pedagogika*, 42, št. 9–10, str. 465–472.
- Sentočnik, S. (2005). Učenčeve kompetence – čemu in kako? V: Zupan, A. (ur.), *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 38–48.
- Sentočnik, S. (2005). Portfolio – podpora aktivnemu, vseživljenjskemu učenju. V: Rupnik Vec, T. (ur.) *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 166–181.
- Sentočnik, S. (1999). Pomen refleksije za kakovostno edukacijo. *Vzgoja in izobraževanje*, XXX, št. 5 str. 40–43.
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.
- Strmčnik, F. (2003). Artikulacija učnega procesa. V: Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F. *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, str. 127–165.
- Tomić, A. (2003). Izbrana poglavja iz didaktike. Študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Vesel, J. (2003). Primeri načrtovanja in izvedbe procesnega pristopa. Načrtovanje učnega sklopa: Modelno učenje – nasilje v medijih V: Kompare, A. (ur.). *Zbirka nalog in primerov načrtovanja iz psihologije. Kako poučevati, preveriti in ocenjevati nekoliko drugače*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 128–145.
- Zupanc, D. (2004). Nekatere dileme šolskega ocenjevanja v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 1, str. 92–111.

Branka RIBIČ HEDRIH

THE SIGNIFICANCE OF FEEDBACK FOR THE CREATION OF A STUDENT'S PORTFOLIO AT A SECONDARY TECHNICAL SCHOOL

Abstract: In the Slovenian school space considerations and research related to the dilemmas of evaluation, examination and assessment are quite extensive and rich. Since the subject is always topical, we can speak of a continuum of studying these types of dilemmas. However, this is at the theoretical level and there is a different situation in practice. While the originality of applying various methods and introducing novelties is outstanding, there is a different situation when it comes to the introduction of changes in the fields of evaluation, examination and assessment. We present the introduction of a portfolio into a technical programme in two subjects. Teaching here involves team and interdisciplinary work. The students welcome the changes related to evaluation, examination and assessment. Feedback is targeted. According to a qualitative analysis of the portfolio components, teachers face a number of dilemmas that are not only connected with a student's personal file but are indirectly or directly reflected in it.

Key words: evaluation, examination, assessment, feedback, portfolio, qualitative analysis