

Marjan Prevodnik

Nikoli ni prepozno za poglobljen razmislek o uporabnosti ocenjevalne doktrine »samovrednotenje in samoocenjevanje« pri pouku likovne vzgoje in umetnosti

Povzetek: Več kot zdi se, da je v naslovu omenjena ocenjevalna doktrina iz devetdesetih let prejšnjega stoletja zaobšla likovnopedagoške tokove v Sloveniji. Avtor želi ta primanjkljaj nadomestiti z izvlečki prispevkov iz strokovnih publikacij tistega in sedanjega časa ter s pregledom priročnikov za učitelje likovne vzgoje in umetnosti, izdanih v Sloveniji od leta 1991 do danes. Iz tujih likovnopedagoških virov je zbral odlomke, ki govorijo o umeščenosti nove ocenjevalne doktrine v različnih državah. V prebiranje in razmislek predstavlja primer udejanjanja nove ocenjevalne doktrine tistega časa v eksperimentalni šolski praksi, kar utegne biti še posebno zanimivo za vse učitelje likovne vzgoje. Učitelji namreč naklonjeno sprejemajo rezultate tistih raziskav, ki so uporabne v likovnopedagoški praksi, raziskovalci pa tiste, ki so ponovljive.

Ključne besede: likovna vzgoja, doktrina, samovrednotenje, samoocenjevanje, motivacija, učenci, učitelji likovne vzgoje.

UDK: 372.87:371.26

Strokovni prispevek

Marjan Prevodnik, Zavod Republike Slovenije za šolstvo; e-naslov: marjan.prevodnik@zrss.si

Namesto uvoda

Obstajajo tri razlage ocenjevalne doktrine o samovrednotenju in samoocenjevanju, vendar teh, na (ne)srečo, še nihče ne pozna.

Marpre

Uvod

Pravzaprav nisem povsem prepričan, zakaj bi se moral do te, zgolj na prvi videz izjave iz obupa, opredeljevati kar sam. Če doslej do prepričljive razlage niso prišli mnogo kompetentnejši strokovnjaki, potem ne vem, zakaj bi to poskusil sam. Pa vendar! Smisel tega zapisa vidim v tem, da razgrnem pred likovnopedagoško in drugo zainteresirano strokovno javnost čim več že spoznanega in zapisanega v domači in tuji likovnopedagoški literaturi.

Dodaten razlog več za prispevek je osebna izkušnja iz raziskave iz leta 1999. Gre za primer iz šolske prakse, v katerem so učenci v procesu vrednotenja likovnih del ocenjevali svoje likovno delo in dela sošolcev. V eksperimentalnem oddelku, v katerem so lahko poleg učitelja pri vrednotenju sodelovali tudi sami, so izražali višjo stopnjo motiviranosti kot učenci v kontrolnem oddelku, v katerem je zaključno vrednotenje potekalo po ustaljenem načinu.

Rezultati so bili spodbudni, saj so proces vrednotenja likovnih del v obeh oddelkih spremljali in zapisovali šolski svetovalni delavci, s čimer smo dobili dokaj zanesljive in veljavne ugotovitve.

Teoretične podlage konceptov samovrednotenja in samoocenjevanja

Za boljše razumevanje vloge in pomena obeh konceptov za učenčevo motivacijo, za razvijanje samoreflektivnega mišljenja in metakognicije se je smiselno vrniti nekaj korakov nazaj v bližnjo preteklost, v zgodnja devetdeseta

leta iztekajočega se tisočletja, v zibelko pojava te (takrat) nove ocenjevalne paradigme (Pučko Razdevšek 1998). Zanj je značilno, da postaja poglobitveni cilj UČENJE samo, in ne merjenje rezultatov¹. V procesu učenja naj bi učenci sodelovali v vseh učnih etapah. Posebno za fazo vrednotenja velja (o tem H. M. Stoutova 1994), da ni ustrezno, če vanjo niso aktivno vključeni drugi sodelujoči (učenci, starši), še posebno učenci, ki so predmet vrednotenja. Bistveno je, da naj bi bili učenci tisti, ki v skladu s svojimi zmožnostmi prevzemajo vrednotenje dosežkov. V teh procesih samovrednotenja od učencev pričakujemo refleksijo o procesu (likovnega, dodal M. P.) učenja, izražanja in poučevanja. Tako se učitelj seznanja z učenčevimi miselnimi procesi, razumevanjem učne snovi in sprejemanjem – omogočeno mu je, da spozna tokove in smeri učenčevih spoznavnih gibanj.

Klenowski (1995) opozarja na razlike med samovrednotenjem in samoocenjevanjem, pri čemer pojmuje slednji izraz ožje. Njegovo opredelitev sprejemamo kot dobro izhodišče, iz katerega se da na podlagi likovnopedagoških zapisov iz tujine razmišljati o uporabnosti teh konceptov v slovenskem likovnopedagoškem prostoru. Pravi, da »samovrednotenje lahko poteka na osnovi nekih notranjih kriterijev, učenec sam določa bistvene elemente, ki jih kritično ovrednoti ter načrtuje nadaljnje potrebne aktivnosti. Pri samoocenjevanju pa gre za samostojno presojanje dosežkov glede na neke poznane kriterije. Pri slednjem gre za to, da na primer učenec po učiteljevih navodilih ali vzorcih (beri kriterijev, dodal M. P.) preveri in oceni svoj izdelek. V obeh primerih pa gre za dialog z učiteljem (lahko tudi z vrstniki), ki mora učencu pomagati pri analizi strategij, pa tudi pri postavljanju ciljev, ki naj bi jih le-ta dosegel (v Pučko 1998, str. 5–6).« Klenowski (str. 146, citira ga Pučko, prav tam) opredeljuje samovrednotenje »kot presojanje posameznikovih dosežkov, identifikacijo močnih točk (kaj je dobro) in slabosti ter razmišljanje o izboljševanju rezultatov.«

Samovrednotenje je enakovreden del tako imenovanega formativnega ocenjevanja.

Iz domače likovnopedagoške literature o paradigmi – samovrednotenje in samoocenjevanje

Po pregledu temeljne slovenske likovne pedagoške literature² zadnjih petnajstih let lahko ugotovimo, da nove paradigme ocenjevanja (kot krokijevsko³ predstavljene zgoraj) v stroki očitno nismo vzeli kot predmet resne obravnave. Zatorej te vsebine v strokovni literaturi (pri tem mislimo na objavljene priročnike za učitelje) niti

¹ Broadfoot (1993, cit. jo Klenowski 1995, stran 145), vse v Pučko, R. C. (1998).

² Berce, G. H. (1991); Berce, G. H. (1993); Tacol 3, T. (2003), Tacol 1, T. (1999); Učni načrt za likovno vzgojo v OŠ (2004); Tacol 2, T. (1999); Duh, M. in Vrlič, T. (2003); Vrlič, T. (2006).

³ Kroki (Groba skica ali risba, ki z malo črtami naredi obris ali bistveni vtis predmeta, nastane v nekaj minutah, izvorno iz franc. *Croquis*) ali skica, ki z malo črtami naredi obris ali bistveni vtis predmeta

v uradnih dokumentih (učni načrti za likovne predmete od 1998 v osnovni šoli, v gimnaziji in na področju srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja) skoraj ne zasledimo. Najdemo zgolj – za učitelja – navedbe, sicer zelo uporabnih primerov, napotkov in nasvetov za šolsko prakso⁴, iz katerih lahko izluščimo, da gre ponekod za procese samovrednotenja in samoocenjevanja, vendar to ni posebej poudarjeno. Velja omeniti, da so med slovenskimi pisici likovnopedagoških priročnikov razlike v strokovnem izrazju v zvezi z vprašanji vrednotenja, preverjanja in ocenjevanja. Za razliko od Bercetove (1993), na primer, ki govori samo o likovnem vrednotenju kot zaključni fazi učnega procesa (piše o pripravi meril za vrednotenje in ne za ocenjevanje, prav tam, str. 115), čeprav omenja tudi, »da ne moremo predpisati sheme za ocenjevanje, /.../«, Duh in Vrlič (prav tam, str. 111) ločita vrednotenje od ocenjevanja. Po njunem je »likovno vrednotenje zaključni del vsake etape likovnoustvarjalnega dela in sestavni del verifikacije v ustvarjalnem procesu, ki sledi načrtovanju, pripravi in uresničevanju likovnoustvarjalnega procesa. Vrednotenja ne smemo zamenjevati z ocenjevanjem, ki je usmerjeno k oblikovanju ocene dosežkov učencev po unaprej določeni lestvici ocen.«

Iz tuje likovnopedagoške literature o paradigmi – samovrednotenje in samoocenjevanje

V predstavljeni tuji literaturi najdemo neprimerno več utemeljenih primerov vključevanja nove ocenjevalne paradigme v strokovna gradiva kot v domači

⁴ Iz Tacol 3. T. (2003): »Po izvedbi likovne naloge učitelj z učenci ovrednoti njihove dosežke.« /.../ »Po izvedbi problemske likovne naloge naj učitelj skupaj z učenci oblikuje merila za vrednotenje /.../.« »Lahko pa ga (vrednotenje, M. P.) učitelj izvede tudi na drugačen ustvarjalen način, /.../, ki ponuja možnost, da skupaj z učenci ugotavlja ustreznost ali pomanjkljivost likovne rešitve.« Primer končnega zapisa: »Zelo dejaven in kritičen je pri vrednotenju svojih izdelkov in izdelkov vrstnikov.« Mapa učenčevih likovnih izdelkov (portfolio): »Učiteljem je v pomoč /.../, učencem in staršem pa daje vpogled v uspešno napredovanje pri likovni vzgoji.« Pri oblikovanju meril (za mapo) sodelujejo s svojimi predlogi tudi učenci. »Pri izbiri izdelkov (za mapo) vedno sodelujejo tudi učenci. /.../ Lahko pa učenci tudi samostojno odločajo pri izboru izdelkov (za mapo). /.../ Če so v mapi tudi samostojno izbrani likovni izdelki, ti kažejo na kritičen odnos do učenčevega dela, njegove prizadevnosti, spretnosti, znanja.«

Iz Duh, M. in Vrlič, T. (2003): »Formativno oziroma procesno vrednotenje pri likovni vzgoji je vključeno v sam proces praktičnega likovno ustvarjalnega dela /.../. Namenjeno je ugotavljanju stanja, odpravljanju težav in spodbujanju k nadaljnjemu delu, torej usmerjanju in vodenju /.../ /.../ mora biti dovolj prostora za gibanje /.../, da se ga lahko učitelj in učenec dotakne in ga analizira /.../ ter tako spremlja tudi nebesedne povratne informacije. Tako lahko učenci v fazi vrednotenja pri likovni vzgoji sodelujejo z vsemi čutili. /.../ Učitelj v ustreznem emocionalnem ozračju skupaj z učenci ugotavlja, zakaj so nekatere rešitve bolj uspele, druge pa manj. /.../ Likovno vrednotenje naj bo skupno delo vseh udeležencev procesa likovne vzgoje, v katerem učitelj učence spodbuja in jih pritegne k aktivnemu, ustvarjalnemu delovanju. /.../ Medtem ko je likovno vrednotenje predvsem aktivna večsmerna komunikacija med učiteljem in učenci ob upoštevanju določenih kriterijev, je ocenjevanje usmerjeno k oblikovanju zapisa z vrednotenjem prepoznanih dosežkov v razmerju do učnih ciljev in njegovih prejšnjih dosežkov.«

Iz Vrlič, T. (2006). Avtor kriterije za vrednotenje likovnih del učencev našteje (kot na primer kriterij »likovno delo je več kot vsota ideje in upodobitve«, prav tam, str. 42), ne navaja pa »konkretnih strategij (mednje štejejo samovrednotenje in samoocenjevanje, mnenje M. P.) uporabe le-teh.

literaturi. Več kot upravičeno lahko pričakujemo, da bo vsebina te paradigme postala predmet resnih strokovnih razpravljanj tudi v Sloveniji.

Armstrongova (1994) pravi, da bo za spremembo tradicionalnih pristopov, za katere je značilno vrednotenje/ocenjevanje, ki ga načrtuje in izvaja učitelj brez pomoči učencev, treba spremeniti mišljenje in dati več poudarka vključevanju učencev v ocenjevanje. Po njenem je »biti zmožen samoocenjevanja« vseživljenjska spretnost, ki se je je treba nekje naučiti. Učenci naj bi poznali in se jasno zavedali kriterijev, na podlagi katerih se bodo ocenjevali njihovi rezultati. Učitelji naj učence vključujejo v pogovor o vrednotenju, upoštevajoč njihova mnenja. Učenci naj bi ne bili zgolj pasivni prejemniki povratne informacije o (likovnem) dosežku, temveč dejavno sodelujoči. Tak učni proces naj bi bil interaktiven. Učitelji in učenci naj sodelujejo pri načrtovanju, učenju in ocenjevanju.

Učenci naj bi vedeli, kaj se bodo naučili, pa tudi, katera so merila za ocenjevanje njihovih (procesnih in produktivnih) dosežkov. Učenec je v procesu vrednotenja in ocenjevanja enakopraven partner, vendar je zadnja beseda učiteljeva. Pri tem učitelj ne sme pozabiti na njegovo starost, razvojne posebnosti in situacijske spremenljivke, kot so na primer število učencev, urnik ... Vprašati se mora, ali je učenec zmožen samostojnega načrtovanja in ali je dovolj zrel za sooblikovanje učnih ciljev.

Postopno vključevanje učencev v procese samovrednotenja in ocenjevanja dolgoročno vpliva na učenčevo (tudi učiteljevo) dožemanje ocenjevanja kot pomembnega in sestavnega dela učenja. Učenci se počutijo enakovredni in kot solastniki ocenjevalnega procesa.

V publikaciji z naslovom *Guidelines for Art Education – Key stages 1–5* (1994) avtorji omenjajo potrebo po določitvi stopnje, do katere je učenec zmožen samovrednotenja, samopohvale in samomotivacije. Vrednotita se tako osebni kot akademski razvoj. Vrednotenje ni zgolj sredstvo ocenjevanja otroka, temveč mora biti »za otroka«. Učitelji se morajo vprašati, kaj naj v zvezi s tem vedo, pa tudi, kaj naj bi o sebi vedeli učenci. Učenci praviloma želijo vedeti, kaj se od njih pričakuje in do katerega nivoja so to dosegli. Njihovo zmožnost razumevanja naj bi učitelji poznali in jo spoštovali. Predvsem pa naj bi učenci na vseh stopnjah izobraževanja razumeli kriterije za ocenjevanje. Avtorji naštevajo načine vrednotenja (tri vrste formativnega vrednotenja, tri vrste sumativnega vrednotenja, opazovanje otrok med delom kot izhodiščna točka vsakega vrednotenja ali ocenjevanja, pogovor z otrokom ...). Samovrednotenje je učinkovito sredstvo zagotavljanja (samo)discipline pri pouku. Mlajše učence se zaradi nezrelosti in nezmožnosti manj ali pa sploh nič ne vključuje v procese samovrednotenja, saj le-to zahteva zmožnost samozavedanja v kontekstu lastnega (likovnega) razvoja in zmožnost primerjalnega zaznavanja dosežkov vrstnikov, česar pa ti še niso zmožni.

Burgess (2006) navaja nekatere praktične načine zapisovanja in ocenjevanja otrokovega napredka. Pri ocenjevanju lastnega dela naj bi učenci kar čim več delovali (samo)reflektivno. Razviti morajo likovno besedišče kot del zahtev iz učnega načrta. Samoocenjevanje je najvitalnejše sredstvo za doseg tega ci-

lja. Aktivno vključevanje učencev v te procese spodbuja občutek lastništva in odgovornosti. Če učitelj pri ocenjevanju »ohranja razdaljo« med sabo in učenci, če ne vključuje učencev v ocenjevanje in pri tem deluje pretirano strogo, s tem le ohranja tradicionalne ovire med učenci in sabo. Avtor svetuje »odprt pedagoški pristop« kot pomembni in ključni dejavnik in priporoča učiteljem likovne vzgoje dialoški model. Učitelj naj v načrtovanje vključuje učence tako, da skupaj razvijajo, postavljajo in vrednotijo učne cilje. Da bi se to v resnici udejanjalo, priporoča, da učenci pri pouku:

- govorijo razločno,
- razvijajo specifično likovno besedišče,
- se razvijajo v smeri od opisovanja k interpretiranju,
- uporabljajo in razvijajo analitične sposobnosti in spretnosti,
- razširjajo nabor konceptov in delovno ustvarjalnih izkušenj.

Za dosego načrtovanih ciljev, ki učencem omogočajo dokumentiranje napredka, postavljati cilje in prevzeti dejavno vlogo v lastnem (likovnem) učenju, se učiteljem svetuje naslednje tehnike zapisovanja/spremljanja/dokumentiranja: dnevniki, skicirke, mape, fotografije, orodja informacijske tehnologije in druge.

Fowler (1995) v svojem prispevku o likovni vzgoji v osnovni šoli na Novi Zelandiji (za učence, stare od 6 do 12 let), razpravlja samo o problematiki vrednotenja, poudarjajoč vidik aktivnega vključevanja učencev v te procese. Avtor izhaja iz predpostavke, da pridejo učenci (ne samo pri likovni vzgoji) v šolo z različno razvitimi (likovnimi) zmožnostmi in odnosom do tega. Učiteljeva odgovornost je, da spremlja učenčev napredek z namenom zagotavljanja uresničevanja zapisanih smotrov in ciljev iz učnega načrta in da načrtovanje pouka temelji na posebnih potrebah otrok. Pri vrednotenju učenčevega dela in napredka priporoča izogibanje prevelikemu poudarku produktu učnega procesa – otrokovega likovnega izdelka. Presojanje »umetniške« kakovosti izdelka/produkta je namreč izrazito nagnjeno k subjektivnosti. Po Fowlerju (prav tam) nekateri likovni pedagogi celo trdijo »*da je nemogoče presojati otroške likovne izdelke, ne da bi bili pri tem subjektivni*«. Učiteljem likovne vzgoje priporoča različne sodobne instrumente, ki so namensko oblikovani tako, da so v pomoč učencem pri merjenju/spremljanju lastnega napredka. Kot pomoč za vključevanje učencev v procese vrednotenja avtor predlaga naslednje instrumente, ki jih imenuje evalvacijske metode:

- posvetovanje, individualni pogovor⁵ z učenci v delu učnega procesa, ki sledi uvodni motivaciji in napovedi likovne naloge, v katerem lahko učitelj ugotovi učenčevo razumevanje danih navodil, zadanega likovnega problema. Ta oblika vrednotenja zagotavlja tako učitelju kot učencu takojšnjo povratno informacijo;
- čekliste, s katerimi lahko oba, tako učitelj kot učenec (odvisno od tega, za koga je namenjena), odkljukata usvojene pojme, spretnosti, načrtovane v učni pripravi;

⁵ Angleško conferencing.

- učenčev list za samovrednotenje – kadar od učencev zahtevamo, da raziskujejo izrazne in tehnične možnosti določene likovne tehnike (npr. mehkega svinčnika z oznako B 8), takrat strokovno ni najbolj upravičeno, da vnaprej pričakujemo neki likovni izdelek, kaj šele da bi ga vrednotili/ocenjevali. Kot učenčev uspeh in napredek v takšni raziskovalno/eksperimentalni dejavnosti naj bi merili stopnjo učenčeve inventivnosti, navdušenja in zanosa. Učenci naj bi presojali in zapisovali svojo »raziskovalno dejavnost« z odzivanjem na vprašanja, kot so na primer: (1) rešil sem raziskovalni problem o ..., (2) zares sem užival ..., (3) mislim, da mi je najbolj uspelo ..., (4) še bolj se moram poglobiti v ..., (5) v tej likovnoraziskovalni dejavnosti sem bil zmožen narediti ...;
- mapa (portfolio) – z izbranimi deli posameznega učenca, vključujoč zapise o samovrednotenju in učiteljeve pohvale. Če se učitelji odločijo za uporabo map, naj to storijo na začetku šolskega leta, tako da postanejo sestavni in samoumevni del procesa vrednotenja, s ciljem, da predstavijo napredek vsakega učenca od začetka učnega programa do konca.

Lamb (1994) našteva in opisuje različne načine, tehnike oziroma instrumente (sam jih imenuje metode), ki jih učitelji navadno uporabljajo za zbiranje podatkov o učenčevem napredku. Te so: (1) metode, ki prednostno upoštevajo otroka (angl. Child-based Methods of Record Keeping), kot na primer razstave likovnih del, likovne mape z izdelki, »škafle z zakladom« za shranjevanje kipcev, vprašalniki za otroke, ki so lahko dragocen vir informacij o otrokovem odnosu do likovne vzgoje; (2) učiteljeve metode, kot na primer mapa (portfolio) za shranjevanje izdelkov na ploskvi, fotografije; (3) metode anekdotskih zapisov, kamor prišteva čekliste, pisne preizkuse; (4) poročila za starše.

Lamb imenuje te metode formalne oziroma neformalne in so podobne metodam drugih predmetnih vsebin. Priporoča opogumljanje učencev za dejavno sodelovanje v likovnem vrednotenju, kjer naj čim večkrat predstavljajo svoja mnenja, ocene in stališča. S tem se bodo navajali na sprejemanje odgovornosti za sprejemanje lastnih odločitev, posledično bo to pomenilo večjo motiviranost in zanimanje za lastno likovno delo. Če se otrokom dovoli izražanje lastnih idej, mnenj in ocen v vseh fazah in pri vseh vsebinah učnega procesa, jim s tem omogočamo razvijanje spretnosti kritičnega in konstruktivnega mišljenja in samovrednotenja.

Zgodovina je polna primerov umetnikov, katerih delo za časa njihovega življenja ni bilo cenjeno in priznано. Lamb zato opozarja učitelje, naj se zavedajo mogočih subjektivnih napak, ki se pojavljajo pri likovnem vrednotenju. Samokritično zavedajoč se tega, bodo učitelji morda previdnejši pri vrednotenju učenčevega likovnega napredka in nekoliko previdnejši pri izrekanju mnenj o posamezniku in njegovemu delu.

Tudi v vseobsežni ameriški študiji (Art Teachers in Secondary Schools: A National Survey, 2001) o učiteljih likovne vzgoje v srednjih šolah (Secondary Schools), predlagani in izvedeni pod vodenjem NAEA (National Art Education Association), vseameriškega združenja likovnih pedagogov, smo v poglavju Kurikul in poučevanje zasledili nekaj v zvezi z našo temo. V delu vprašalnika, v

katerem so bili učitelji vprašani, katere tipe ocenjevanja uporabljajo pri pouku likovne vzgoje, so na sorazmerno visoko peto mesto (27,7 %) uvrstili samoocenjevalne tehnike.

Za Fiono M. Blaikie iz Kanade (2004) so ključni problemi, povezani z ocenjevanjem umetnosti oziroma produktov, nastalih v umetnostni (likovni) vzgoji, vezani na presojo ocenjevalca (praviloma odraslega), ki je vedno subjektivna. Predlaga ocenjevalne strategije, katerih premisa temelji na ideji, da je umetnost (prav tako umetnostna vzgoja, moj poudarek po pogovoru z avtorico) družbenokulturni produkt. Zato naj bi presojanje vsebovale družbeno kulturne prvine konceptov in vrednot. Zavzema se za tako umetnostno vzgojo, v kateri je v ospredju presojanje na podlagi pedagoških kriterijev, in ne presojanje na podlagi umetniških. V tej luči govori o kvalitativnem ocenjevanju pri pouku likovne umetnostne vzgoje. Učitelj naj razmišlja o ciljnih poučevanja, o tem, kaj naj bi se učenci naučili in nato »prevedli« ta pričakovanja v kriterije za ocenjevanje procesa in produkta. Priporoča oblikovanje ravni dosežkov (levels of achievements). Učitelj naj razmišlja, kateri produkti/procesi učenca najbolj izražajo učni proces in učenčev napredek. To je tesno povezano s samoocenjevanjem in vrednotenjem (Blaikie, povzeto po Clementu 1986, str. 239). Samoocenjevanje in ocenjevanje spodbujata miselne in metakognitivne zmožnosti učencev. Celostno gledano je za Blaikiejevo »refleksivno samoocenjevanje« temeljni cilj vsakega ocenjevanja in vrednotenja in je uresničljivo, kadar je utemeljeno na družbeno-kulturnih konceptcijah ožje in širše skupnosti, v katerih so v ospredju vrednote, ustvarjalnost. Za razliko od mnogih drugih strokovnjakov razlikuje proces ocenjevanja od vrednotenja in pri tem navaja opredelitve drugih (Barrett 1990; Allison 1986; Beattie 1997).

Cunliffe (2007) razvija problematiko samovrednotenja in samoocenjevanja v kontekstu razmišljanja o samoregulativnem učenju in razvijanju metakognicije pri pouku likovne vzgoje v Veliki Britaniji. Iz njegove razprave je za nas poučen primer iz neposredne šolske prakse.

V njem gre za pogovor dveh učiteljev predmeta umetnost in oblikovanje. Prvega učitelja so zanimali razlogi za večjo uspešnost učencev ene od lokalnih šol pri GCSE zaključnih izpitih⁶. Učitelj iz te šole je povečano uspešnost (izraženo na izpitih) njihovih učencev pripisoval večji količini uporabljenega časa, namenjenega temu, da učenci sami kritično (samo⁷)vrednotijo izdelke. Drugi učitelj je nato predlagal, da, če je takšna strategija pripomogla k zboljšanju rezultatov na izpitih GCSE, zakaj je ne bi uporabili tudi za izboljšanje rezultatov (likovnega) učenja v eni starostni stopnji nižje (Key stage 3, starost 12 do 14 let), kar bi

⁶ GCSE – General Certificate of Secondary Education (zunanje ocenjevanje uspešnosti učencev pri pouku predmeta Art, Craft in Design (skrajšano v izraz Art) v starosti 16 let, po koncu četrtega učnega obdobja (Key stage 4) v Angliji. Šestdeset odstotkov končne ocene na tem zaključnem izpitu temelji na likovnih izdelkih, nastalih v katerem koli obdobju zadnjih dveh let.

⁷ Besedico »samo« je dodal avtor, saj po poznavanju celotnega prispevka sklepam, da gre (tudi) za več časa, namenjenega samovrednotenju oziroma samoocenjevanju (avtor sicer teh dveh konceptov ni eksplicitno razlikoval v prispevku), kar je v neposredni navezavi s samoregulativnim učenjem in razvijanjem metakognitivnih sposobnosti.

posledično izboljševalo rezultate v zadnjem, izpitnem obdobju GCSE (Key stage 4). Učitelj iz prej omenjene »uspešne šole« meni, da v tretjem časovnem obdobju ni dovolj časa za »kritično vrednotenje lastnih likovnih del, kar je za Cunliffa nerazumljivo! Na podlagi tega in drugih primerov sklepa, da so za (ne)uspešnost uvajanja nove ocenjevalne paradigme največji problem učitelji sami, s svojimi nerazjasnjenimi koncepti.

Cunliffe (prav tam, str. 101) povzema nekaj slabosti iz likovnopedagoških ocenjevalnih praks, ki izhajajo iz pregleda znanstvene literature (opravila Black in Wiliam, 250 znanstvenih člankov. Te so:

- Čeprav učitelji svoje delo opravljajo vestno, pri tem ni zaznati poglobljenih pristopov k razvijanju metakognitivnih dispozicij, ki se kažejo v povečanem zanimanju učencev za poglobljeno učenje.
- O učnih metodah in oblikah dela se ne razpravlja, še posebno ne z učenci ali med učenci. Premajhna pozornost je namenjena pregledu ocenjevalnih zapisov kolegov iz prejšnjega šolskega leta ali šolskega obdobja.
- Veliko del, ki nastajajo v učnem procesu, ne izraža dovolj kakovostnega učenja, ki naj bi zboljšalo kakovost nastalega.
- Preveč poudarka na zunanjem preverjanju motivira učitelje k prilagajanju lastnih učiteljskih spretnosti poučevanju za namene takega preverjanja bolj, kot bi bilo potrebno. Raje naj bi se osredotočili na diagnosticiranje resničnih učnih potreb.
- Končno sumativno ocenjevanje na primer obšolskega leta ne rabi učnemu namenu, to pa je, da je do takrat za učence že prepozno. Časa, da bi učenci izboljšali svoje učenje, ni več.
- Kadar se dosežek ocenjuje na podlagi Gaussove krivulje ali kadar so ocene podane brez spremljajočih jih dopolnilnih diagnostičnih komentarjev in procesov, ima to škodljive učinke na učenje. Manj zmožni učenci postanejo apatični, ker napačno povezujejo ali zamešajo dobljene ocene z »resničnimi zmožnostmi«. Posledica tega je, da se takšni učenci pričnejo ogibati zahtevnim, kompleksnim nalogam, ker so te (tako učenci) sestavljene z namenom potrditve njihovega nizkega položaja v razredu. Enako škodljiv je v tem primeru učinek na zmožnejše učence.

Black in Wiliam (v Cunliffe, prav tam) pojmujeta samoreglativno učenje kot ključ za odpravljanje in nadgradnjo zgoraj prepoznanih slabosti, ki v zameno lahko ustvarijo pogoje za ponovno ustvarjanje, spreminjanje in preoblikovanje ocenjevalne kulture. Predlagata naslednje:

- Problema nizko ocenjenih dosežkov in slabe motivacije se najbolje lotimo z izboljšanjem diagnostičnega, formativnega ocenjevanja.
- Učna klima v razredu naj omogoča učencem domišljene, premišljene in reflektivne komentarje. Učenci naj imajo več časa za razmišljanje in izražanje svojih idej.
- Formativno ocenjevanje, učenčevo samoocenjevanje in osredotočanje učitelja na kakovostno povratno informacijo naj bi bilo diagnostično in namenjeno poudarku, kako se lahko učenje izboljša. Ti procesi naj bi bili pogostejši kot sedaj.

- Učitelji bi morali sami razmišljati metakognitivno, z namenom razumevanja (z refleksijo), da bi bolje razumeli, zakaj so učenci neuspešni pri njihovih urah.

Clement (1993) navaja, da v Angliji mnogo oddelkov za predmet umetnost in oblikovanje uporablja podobne metode in »ocenjevalne profile« za spodbujanje samoocenjevanja. Samoocenjevanje z refleksijo na opravljeno delo je pomemben sestavni del didaktičnih priporočil učnega načrta v Nacionalnem kurikulumu za umetnost, saj je postalo splošno prepoznano in sprejeto, da imajo procesi refleksije pozitiven vpliv na (likovni) razvoj učenca. Zato avtor priporoča učiteljem, da temu primerno načrtujejo učni proces in refleksiji namenjajo več časa. Le tako lahko učenci razvijajo potrebne spretnosti za samovrednotenje in ocenjevanje lastnega dela ter za nadaljnje načrtovanje in razvijanje zamisli. Po njegovih izkušnjah je res težko najti dovolj časa v tretjem ocenjevalnem obdobju (Key stage 3, starost 12 do 14 let)⁸, kjer ima večina učencev samo en 60- do 70-minutni modul umetnosti na teden. Uvajanje refleksije priporoča na začetku tretjega obdobja, z začetkom s skupinskim oblikami ob koncu učne ure. Takrat učitelj na podlagi mnenj in ocen učencev sklene, kaj se je v uri poizkušalo in doseglo. Razvijanje razpravljalnih in kritičnih spretnosti je običajna praksa večine šol pri različnih predmetih, in če povabimo učence h komentiranju in pisanju o lastnem delu že ob začetku srednje šole (12 let), bo takšna praksa postala samo-umevni sestavni del likovnovzgojnega učnega procesa. Sestavni del te dejavnosti je, da učenci govorijo in pišejo o drugih umetnikih, povsem naravni podaljšek tega pa je, da jih vprašamo tudi o njihovem delu. Učenčevo ocenjevanje lastnega dela je element, ki ga učitelji ne bi smeli spregledati. Učiteljeva naloga je, da za izražanje misli in občutkov v zvezi (s pravkar) z ustvarjenim likovnim delom ali ogledom v galeriji najde pravi čas in pravo obliko. Z učencem primernimi pristopi bi lahko začeli uvajati samoocenjevalne in refleksivne pristope že od začetka šolanja, ne le ob začetku srednje šole.

Binch in Robertsonova (1994) za uporabo v zaključnih preverjanjih pri izpitih GCSE iz predmeta umetnost (Art, Craft in Design) predlagata ocenjevalne matrike, ki vsebujejo tri do štiri kriterije. Vsak od teh kriterijev je opisan s štirimi ravnmi dosežkov. Predlagata, da se pri sestavljanju takšnih matrik učitelji posvetujejo z učenci. Takšno sodelovanje se imenuje »Negotiating Assessment«, kar bi lahko prevedli kot sodelovalno ocenjevanje. Avtorja v publikaciji navajata projekte sodelujočih šol, vsebino in metodologijo. Vsem je skupno to, da so bili učenci v vseh šolah visoko motivirani takrat, kadar so lahko sodelovali pri ocenjevanju izdelkov. Pri ocenjevanju so razvijali sposobnosti za kritično vrednotenje lastnega ustvarjalnega procesa in produkta, uporabljajoč pri tem enake kriterije kot učitelji. To je prispevalo k »občutku solastništva«, k razvijanju povečane samsmerjenosti⁹ pri učenju in pridobivanju novega strokovnega izrazja za prihodnja (samo)vrednotenja in ocenjevanja.

⁸ Primerjaj s Cunliffe (2007).

⁹ Primerjaj s procesi samoregulacije.

Binch in Robertsonova (prav tam) poudarjata opogumljanje učiteljev in učencev za razvijanje strategij, ki dajejo obojim »občutek solastništva«.

V priročniku za učitelje na elementarni stopnji osnovnega šolanja v Združenih državah Amerike je v poglavju »procesno ocenjevanje« naštetih vrsta ocenjevalnih metod, ki so po mnenju avtorice tiste, ki zagotavljajo takojšnjo povratno informacijo učencem v razredu. To so metode, ki so usmerjene na »KAKO se učenci učijo« namesto na »KAJ se naučijo«. Te metode so učinkovite pri ocenjevanju posameznika in skupine z namenom določanja nadaljnje usmeritve poučevanja. Sem Kosterjeva prišteva: diagnostično opazovanje, diagnostična vprašanja, čekliste, anekdotske zapise, snemanje zvoka in slike, dnevnike in samovrednotenje. Eden temeljnih namenov ocenjevanja nasploh je naučiti učence vrednotenja lastnega dela. Samoocenjevanje¹⁰ se pojmuje kot integralni del ustvarjalnega procesa in učenja likovnega mišljenja.

Hobbs in Rush (1997) iz ZDA uvrščata »samoocenjevanje« v alternativne ocenjevalne prakse in tehnike, s katerimi učenci ocenjujejo lastno likovno ustvarjalno delo in pridobljeno znanje. Samoocenjevanje je eden ključnih izobraževalnih ciljev, saj omogoča učencem vstop v razsežnosti in skrivnosti »neodvisnega učenja«, to pomeni, da vedno manj potrebujejo učitelja. Med šolskim letom učenci spoznavajo različne kriterije, ki ostanejo del njihovega strokovnega izrazja. Sami tudi oblikujejo kriterije za vrednotenje. Avtorja nas spomnita, da strokovnjaki priporočajo samoocenjevanje že od sredine osemdesetih let 20. stoletja. Prepričana sta, da mnogo (likovnih) pedagogov dandanes¹¹ verjame v uspešnost ocenjevalnih postopkov le, če ti vključujejo samoocenjevalne pristope. Priporočata, da učenci ocenjujejo lastno delo čim večkrat tudi z vidika vseh vsebinskih ciljev.

Združene države Amerike so na likovnopedagoškem področju v svetu vodilne tudi v raziskovanju konceptov vrednotenja in ocenjevanja. O trenutni klimi na tem področju poroča Zimmermanova (2004). V Združenih državah Amerike je v zaključnih preverjanjih na vseh ravneh glavni poudarek na uporabi standardiziranih testov, predmet vizualna umetnost pa skupaj z drugimi umetnostnimi predmeti ni del tega procesa. Izhaja iz trdnega osebnega prepričanja, da so vizualne umetnosti pomembna sestavina splošne izobrazbe vseh učencev, zato v luči prej omenjene »nacionalne ocenjevalne klime« razvija primer ocenjevalne prakse pri tem predmetu. Ta vsebuje tehniko intervjuja kot avtentičnega sredstva za »ujeti in določiti« učenčevo reakcijo glede na proces lastnega učenja. V uvodu svoje razprave jasno opredeli razliko med dvema na videz sorodnima konceptoma (prav tam, str. 53), med vrednotenjem (evalvacija) in ocenjevanjem (assessment). Pri tem se nasloni na Fineberga (2004), za katerega je vrednotenje proces presojanja kakovosti programskih sestavin, ocenjevanje pa mu pomeni proces določanja kumulativnega učinka programskih sestavin na učence, učitelje ali drugo ciljno populacijo. Poudari, da imata oba koncepta v različnih mednarodnih kontekstih in državah lahko različen pomen, ki so ga opredelili različni strokovnjaki s področja vizualnih umetnosti.

¹⁰ Self Assessment prevajamo v tem kontekstu kot samoocenjevanje.

¹¹ Zapisano v letu 1997.

V osrednjem delu se avtorica osredotoči na tako imenovano avtentično ocenjevanje. Opredeli ga kot proces, v katerega so učenci dejavno vključeni v poučevanje in učenje. Večina uspešnih primerov avtentičnega ocenjevanja temelji na sodelovanju med učiteljem in učencem, čeprav je narava takega sodelovanja določena glede na šolsko okolje, naravo, kognitivne stile učencev in raznolikost kulturnih okolij, iz katerih učenci prihajajo, učiteljeve pedagoške filozofije in njegove didaktične usposobljenosti, zahteve lokalnega okolja.

V nadaljevanju našteva primere avtentičnih ocenjevalnih strategij, kjer so likovna dela učencev ocenjena bodisi z »učiteljevimi kriteriji« bodisi s kriteriji, ki so nastali v sodelovanju z učenci. Navaja Boughtona¹ (2004), ki predlaga učence kot ključne osebe pri urejanju arhivov map (portfoliov), v katere se vključuje (ne)dokončana dela v procesu, skice, primeri lastne samorefleksije v pisni obliki itn. Takšne ocenjevalne strategije povežejo poučevanje s samorefleksijo in so ključne v procesih učenčevega konstruiranja pomenov iz lastnega procesa in produktov.

Ross, Radnor, Mitchell in Bierton (1993, v Zimmerman, prav tam) predlagajo, naj učitelji in učenci med ocenjevanjem sedejo skupaj in se pogovarjajo. Učenci naj bi torej imeli svoj glas pri ocenjevanju lastnih likovnih del, kjer lahko verbalno prenašajo »sklepe, nove izkušnje in pomene«, do katerih so se dokopali v lastnem delu. Oboji nato o posameznikovem delu razpravljajo, (samo)reflektivno razmišljajo in predstavljajo ideje v avtentičnih razrednih kontekstih, v katerih so učenci dejavni iskalci rešitev problemov, ki jih zanimajo in pritegnejo.

Avtentične ocenjevalne metode so lahko usmerjene v učitelja ali v učence in zagotavljajo priložnost za učence, da sproti ali ob koncu učnega procesa odpravljajo napake. Takšne avtentične ocenjevalne strategije zagotavljajo poznavanje in razumevanje učenčevih dobrih in slabih strani, njegovih pravilnih in napačnih razumevanj konceptov (Beattie 1997, v Zimmerman, prav tam).

Zimmermanova predstavlja konkreten primer iz poznejšega obdobja ameriške osnovne šole (Middle School), v katerem se je z učenci pogovarjala o sodelovanju pri ocenjevanju. Nekateri so to pohvalili, kot na primer: *»Rad imam tak pogovor, saj vem, kaj sem naredil narobe.«*, *»Na samoocenjevalni obrazec le narišem 'kljukico' ali odgovorim.«* ali *»Verbalni način je včasih res izraženo mnenje /.../, vendar imam ta način rad, saj lahko pokažeš svoje razumevanje.«* Kar nekaj učencev samoocenjevanje odklanja, ker: *»sam ne maram ocenjevati svojih izdelkov. Vedno jih ocenjujem prenizko in mislim, da sem lahko boljši. Rajši vidim, da to nalogo opravi učitelj.«* Drugi učenec iz te skupine pravi: *»Kadar ocenjujejo učenci, takrat to izkoristijo in si napišejo višjo oceno, ki si je ne zaslužijo.«*

V problematiki sodobne paradigme likovnoumetnostne vzgoje z imenom vizualna kultura¹², katere plimovanje Slovenije očitno še ni doseglo, Boughton 2

¹² Tradicionalna likovnoumetnostna paradigma, temelječa na spoznanjih modernizma in njegovega likovnega jezika in umetnostnozgodovinskih spoznanj ali temelječa na romantičnem gledanju na otroka z vidika njegove ekspresije in ustvarjalnosti, pri tem pristopu še vedno ostaja pomembna vsebina, ker je sama del vseobsegajoče vizualne kulture. Tradicionalne vsebine se razširjajo vključujoč

(2004) razvija vprašanje ocenjevanja le-te, tudi v primerjavi z ocenjevanjem vsebin tradicionalne likovnoteoretske paradigme. Med drugim poudarja, da o izboru učnih vsebin pouka vizualne kulture ne odloča samo učitelj. V današnjem, z mediji in drugimi sredstvi vidnih (vizualnih) komunikacij nasičenem svetu so učenci tisti, ki so prek informacijske tehnologije vedno bolj izpostavljeni likovni in vizualni umetnosti (bolj kot kadar koli v preteklosti). Spoznavanje umetnosti s pomočjo vsebin vizualne kulture zahteva, za razliko od dela v tradicionalnih likovnih učilnicah, od učencev več samousmerjanja. Učitelj ni nič več edini prenašalec, edini kustos z znanjem umetnosti učnih vsebin na učence, v enem, lahko prebavljivem kosu in na neki način za vse učence. Učenci naj ne bi nič več vedno delali v skupinah pri istem projektu in z istimi materiali, da bi dosegli homogene rezultate. V tem paradigmatškem pristopu z imenom vizualna kultura učenci ustvarjajo lastno vizualno kulturo in postajajo enakovredni partnerji v likovnih procesih učenja in praktičnega likovnega izražanja. Učne situacije v tem kontekstu so sedaj pomembno spremenjene, ker učenci poznajo različne vidike vizualne kulture, o katerih učitelji morda ne vedo nič ali zelo malo ... Izhajajoč iz povedanega, avtor (Boughton 2, str. 83) razmišlja o razvijanju primernih ocenjevalnih modelov. Kot najprimernejšo obliko priporoča mapo z izdelki učencev (portfolio) oziroma različne vrste map (kot tradicionalna, digitalna). Spomni nas, da ima mapa svoj izvor v likovni umetnosti, in kar je zanimivo, v zadnjih treh desetletjih je spet deležna zanimanja strokovnjakov za izobraževanje. Omenja ameriško študijo dr. Burtona, v kateri je bilo ugotovljeno, žal, da v Združenih državah amerike samo 17,1 % učiteljev vizualne umetnosti uporablja mapo kot primarno ocenjevalno sredstvo.

Omenjajoč prednosti mape kot sredstva za zbiranje podatkov o učencu in za ocenjevanje, Boughton posebej poudari eno od značilnosti dobre mape, kot jo pozna mednarodna matura¹³. Mapa je dobra takrat, kadar »zajame« učenčevo kritično samorefleksijo, opredmeteno v dnevniškem zapisu, kombiniranem s skicirko, v pisni obliki ali posneto na klasičnem video(traku) oziroma digitalnem zapisu (Wolfe 1988). Tej tehniki je dodan intervju.

Ross (prav tam, v Boughton 2) trdi, da medsebojni dialog učitelja in učenca kot oblika (samo)vrednotenja, če je pravilno voden, lahko prvemu omogoči uvid v učenčevo razmišljanje, še posebno njegovo razumevanje kakovosti dela, načine produkcije, na zaznavo možnih težav, ki se pojavijo, njegove nove raziskovalne ideje, ki se porodijo ob koncu naloge itn. Ta proces poteka v verbalni obliki. Avtor (Boughton 2) navaja kot primer ustno izjavo učenca, kandidata na mednarodni maturi, ki je bila del njegove likovne razstave: »V svoji umetnosti poskušam ljudi šokirati, navadno s podobami smrti. Smrt je v mojih likovnih delih simbol bega iz realnosti.« (Maj 2003) Konča z dvema ugotovitvama: (1) res je škoda, ker učitelji teh ocenjevalnih možnosti mape ne izkoriščajo, ne glede na

uporabno umetnost z dizajnom, oglaševanjem prek vizualnih komunikacij in »zabavne umetnosti«, kot so film in videoigre, ter drugimi.

¹³ The International Baccalaureate, pa tudi Arts PROPEL programi v Združenih državah Amerike uporabljajo to metodologijo (glej Blaikie 1994).

veliko število učencev v razredih; če je tako, potem priporoča za »shranjevanje izdelkov« digitalno mapo, in (2) kurikulum vizualne kulture naj bi bil podprt z instrumenti reflektivnih ocenjevalnih praks, ki cenijo in spodbujajo posameznikova ustvarjalna prizadevanja v smeri »vidnega razumevanja«, ukvarjanja z zanj pomembnimi zadevami in sposobnost kritičnega odzivanja na sodobni vidni (vizualni) svet.

Do sedaj smo pregledali primere iz domače in tuje strokovne literature, ki govorijo o problematiki nove ocenjevalne paradigme. V nadaljevanju predstavljamo še primer uporabnosti procesov samovrednotenja in samoocenjevanja v neposredni šolski praksi. Gre za primer iz raziskave iz leta 1999 o motivaciji učencev pri pouku likovne vzgoje, v katerem se je pokazalo, da je dejavno vključevanje učencev v načine vrednotenja po novi ocenjevalni paradigmi/doktrini upravičeno in smiselno in da ima posredno močan vpliv na motivacijo učencev.

Aplikacija doktrine/paradigme samovrednotenja in samoocenjevanja v šolski praksi

Po zgledu Klenowskega (prav tam, 1995) smo v tej raziskavi o motivaciji učencev pri pouku likovne vzgoje (Prevodnik 1999) oblikovali eno od delovnih podhipotez, in sicer, da se bo v fazi samoocenjevanja motivacija učencev povečala, če bodo sami in skupaj z učitelji skupaj ovrednotili likovne izdelke, s tem pa sprejemali več odgovornosti za spremljanje lastnega napredovanja. Učence smo spodbujali k dejavnemu razmišljanju o kakovosti lastnih likovnih izdelkov (grafičnih listov v barvah) in del sošolcev, ki so jih ocenjevali s pomočjo učiteljevega obrazca (glej prilogo 1 na koncu). Učna ura likovne vzgoje je bila namenjena vrednotenju nastalih del, ločeno v vsakem od šestnajstih eksperimentalnih in kontrolnih oddelkov šestega razreda. V vzorec je bilo zajetih 297 učencev iz osmih slovenskih osnovnih šol iz mestnega, primestnega in vaškega okolja. Potek vrednotenja so na vseh šolah spremljali predstavniki šolske svetovalne službe¹⁴, vsi usposobljeni za (nevsiljivo) opazovanje učnega procesa. Uporabili so opazovalne liste vodje raziskave s kombiniranimi odprtimi in zaprtimi vprašanji¹⁵. Iz zapisov opazovalcev je več kot razvidno, da so bili učenci bolj motivirani v eksperimentalnih oddelkih, v katerih je delo (samoocenjevanje) potekalo po učiteljevih kriterijih) tako, da so bili učenci 6. eksperimentalnih razredov osemletne osnovne šole kar najbolj soudeleženi in dejavni. V kontrolnih oddelkih je potekalo zaključno vrednotenje tako, kot to učitelj navadno počne.

Ob koncu tega eksperimenta (likovne naloge s področja barvne grafike v tehniki večbarvnega linoreza) smo učence povabili k samovrednotenju (to ni bilo samoocenjevanje) svojega likovnega dela, nastalega v zadnjih dveh mesecih, kolikor je trajala eksperimentalna likovna naloga. Pri oblikovanju vprašalnika (glej pri-

¹⁴ Pedagogi, psihologi, svetovalni delavci, specialni pedagogi.

¹⁵ Zaradi skromno odmerjenega prostora vzorca opazovalne liste nismo mogli vključiti v prispevek, je pa na voljo vsem zainteresiranim raziskovalcem pri avtorju.

logo 2 na koncu prispevka) smo se oprli na Klenowskega (prav tam), ki pravi, da je bistveni pogoj, da pride do samovrednotenja, *zaupanje v učence*¹⁶ in v njihovo sposobnost, da analizirajo in ocenijo svoje delo. Tudi sam menim, da je tak način dela pri učencih izzval metakognitivne procese. S pomočjo vprašalnika smo učence nagovarjali, da identificirajo svoje močne in šibke točke v procesu učenja in likovnega izražanja. Iz odgovorov lahko sklepamo, da učenci niso le razmišljali o tem, kaj so se naučili, temveč so razmišljali tudi o učinkovitosti svojih strategij. Da je bilo tako, so potrdili ustno tudi likovni pedagogi omenjenih osmih šol, ki so izvedli ta metodološki del zbiranja odgovorov učencev. Pri tej podnalogi samovrednotenja smo se oprli na trditev Claxtona (1995, citirano v Pučko 1998), »*da mora biti samovrednotenje izrazito intuitiven proces. Tisti hip, ko gre za primerjanje lastnih dosežkov z nekimi zunanjimi kriteriji, ne gre več za samovrednotenje, ampak le za samoocenjevanje.*«

Podrobnih ugotovitev iz te raziskave na tem mestu ne navajamo. Pokazali smo primer, pri katerem se je izkazalo, da vključevanje učencev v procese samoocenjevanja pomembno poveča motiviranost učencev in motiviranost oddelka kot celote.

Sklep

Poglavitni namen tega prispevka je zapolnitev vrzel, ki je nastala v zadnjih petnajstih letih v likovnopedagoških zapisih za učitelje likovne vzgoje in umetnosti. Po pregledu te literature (predvsem izdanih priročnikov za učitelje) se je izkazalo, da je tista ocenjevalna doktrina zadnjih dvajset let, ki govori o pomembnosti samovrednotenja in samoocenjevanja za razvoj učenčeve motivacije, zmožnosti samorefektivnega mišljenja in metakognicije, zaobšla likovnopedagoške tokove v Sloveniji.

Z izvlečki teoretičnih prispevkov iz domačih in tujih strokovnih publikacij tistega časa želi avtor ta primanjkljaj nadomestiti. Iz prispevkov lahko povzamemo, da obstajajo nekatere skupne tehnike in strategije, ki so del nove ocenjevalne paradigme, kot na primer dejavno vključevanje učencev v te procese, uporaba mape, sodelovanje pri oblikovanju kriterijev za vrednotenje in razumevanje le-teh, uporaba delovnih listov za samoocenjevanje in samovrednotenje itn.

Ob koncu ponuja avtor v razmislek primer udejanjanja nove ocenjevalne doktrine tistega časa v šolski praksi, ki se je izkazalo kot obetavno. Predstavlja tisti del iz raziskave o motivaciji učencev pri pouku likovne vzgoje (iz leta 1999), ki novo ocenjevalno paradigmo tega prispevka neposredno udejanja v likovnopedagoški praksi v osnovni šoli. To utegne biti še posebno zanimivo za učitelje likovne vzgoje. Ti zelo radi sprejmejo tiste raziskave, ki so uporabne tudi v neposredni likovnopedagoški praksi. Na drugih strani utegne ta podatek zanimati raziskovalce, saj lahko ta del raziskave ponovijo.

¹⁶ V našem primeru so bili to šestošolci iz takratne osemletne osnovne šole (1999).

Vsi zainteresirani udeleženci se bodo na konferenci v Žalcu lahko preizkusili v risanju in uporabi ene od samoocenjevalnih tehnik. Ugotavljali bodo (na prostovoljni podlagi), koliko oboje vpliva na njihovo povečano motiviranost za učenje risanja, na razvijanje samorefleksije in metakognicije.

Literatura

- Allison, B. (1986). Some aspects of assessment in art and design education. V: Ross, M. (ur.), *Assessment in Arts Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Armstrong, L. C. (1994). Student Involvement in Assessment. V: *Designing Assessment in Art*. National Art Education Association. Reston, USA, str. 169–170.
- Art Teachers in Secondary Schools: A National Survey*. Commissioned by NAEA – National Art Education Association (2001). Conducted by Educational Research Issue.
- Barret, M. (1990). Guidelines for evaluation and assessment in art and design education 5–18 years. *Journal of Art and Design Education*, 9 (3), str. 299–315.
- Berce, G. H., Karlavaris, B. (1991). *Likovna vzgoja – priročnik za učitelje razrednega pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Berce, G. H. (1993). *Likovna vzgoja – načini dela pri likovni vzgoji*. Ljubljana: DZS.
- Binch, N., Robertson L. (1994). The GCSE and assessment. V: *Resourcing and assessing Art, Craft & Design – Critical Studies in Art at Key Stage 4*. The Arts Council of Great Britain. NSEAD – Published by Sebright Printers, Bristol, str. 107–112.
- Beattie, D. K. (1997). *Assessment in Art Education*. Worcester, Massachusetts: Davis Publications.
- Blaikie, M. F. (2004). A Short Guide to Qualitative Assessment of Studio Art. V: *Canadian Review of Art Education – Research and Issues/Revue canadienne d'éducation artistique – Recherche et questions d'actualité artistique*. Volume 31, Number 1, 2004, str. 61–69. Published twice per year by Canadian Society for Education through Art.
- Blaikie, F. (1994). Values inherent in qualitative assessment of secondary studio art in North America: Advanced Placement, Arts PROPEL, and International Baccalaureate. *Studies in Art Education*, 35 (4), str. 237–248.
- Bokaerts, M. (1999). Self-Regulated Learning: Where are we today?. *International Journal of Educational Research*. Vol. 31, str. 445–457.
- Boughton 1, D. (2004). Assessing learning in changing contexts: High stakes accountability, international standards and changing conceptions of artistic development. V: Eisner, E. W. & Day, M. D. (urednika), *Handbook of research and policy in art education*, str. 585–605. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Boughton 2, D. (2004). Learning visual culture: the important relationship of curriculum and assessment. V: *The International Journal of Arts Education*, Volume 2, Number 4, Dec. 2004. National Taiwan Arts Education Center, str. 76–90.
- Broadfoot, P. (1995). Editorial, *Assessment in Education*, Vol. 2, No. 2.
- Burgess, L. in Adison, N. (2006). Assessment and Examinations in Art & Design. DAY-TO-DAY ASSESSMENT: PRACTICAL WAYS TO RECORD AND ASSESS PUPILS' PROGRESS. V: Addison, N. in Burgess, L. (urednika). *Learning to Teach Art and*

- Design in the Secondary School – a Companion to School Experience. New York: Routledge-Falmer.
- Burton, D. (1998). A Survey of Assessment and Evaluation among U.S. K-12 Teachers of Art. Meeting of the NAEA Task Force on Demographic Research. NAEA Convention, Chicago IL., April 2.
- Claxton, G. (1995). What kind of Learning Does Self-assessment Drive? Developing a »nose« for quality: comments on Klenowski (1995), *Assessment in Education*, Vol. 2, No. 3, str. 339–343.
- Clement, R. (1993). *The Art Teacher's Handbook*. Stanley Thornes (Publishers) Ltd., str. 269–286.
- Cunliffe, L. (2007). Towards a more complex description of the role of assessment as a practice for nurturing strategic intelligence in art education. V: Rayment, T. (ur.), *The Problem of Assessment in Art & Design*. Bristol: Intellect Books, str. 89–106.
- Duh, M. in Vrlič, T. (2003). Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole – Priročnik za učitelje razrednega pouka. Ljubljana: Rokus, str. 111–121.
- Finneberg, C. (2004). Creating an island of excellence: Arts education as a partner in school reform. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fowler, D. (1995). Teaching Art in the Primary School. V: Barr, H. in Gordon, P. (urednika), *The Curriculum in the classroom*. The Dunmore Press Ltd., str. 165–188.
- Guidelines for Art Education – Key stages 1–5 (1992). UK: Hampshire County Council, str. 14–19.
- Henning-Stout, M. (1994). *Responsive Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hobbs, J. A. in Rush, J. C. (1997). Student self-assessment. V: *Teaching Children Art*. USA: Prentice Hall, str. 180–183.
- Klenowski, V. (1995). Student Self-evaluation Processes in Student-centred Teaching and Learning Contexts of Australia and England, *Assessment in Education*, Vol. 2, No. 2, str. 145–164.
- Lamb, G. (1994). Evaluating Children's Progress in Art. V: *Readings in Art Education*. Ur. Philip Perry, Centre for Continuing Education Faculty of Education, Monash University, Australia, str. 53–60.
- Prevodnik, M. (1999). Iz raziskave magistrskega študija (nedokončano) o motivaciji učencev pri pouku likovne vzgoje v 6. razredu osemletne osnovne šole; neobjavljeno.
- Pučko Razdevšek, C. (1998). Samoocenjevanje – sestavina nove doktrine ocenjevanja. V: *Pedagoška obzorja*, revija za didaktiko in metodiko, letnik XIII, št. 1–2, str. 3–15.
- Pučko Razdevšek, C. (1994). Nova doktrina preverjanja znanja kot odgovor na spremembe v šoli. V: *Sodobna pedagogika*, 45, letnik, št. 3–4, str. 132–139.
- Pučko Razdevšek, C. (1996). Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. V: *Sodobna pedagogika*, 47, letnik, št. 9–10, str. 411–419.
- Ross, M., Radnor, H., Mitchell, S., & Bierton, C. (1993). *Assessing assessment. Assessing achievement in the arts*. Bristol, PA: Open University Press.
- Rutar, I. Z. (2004). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Iz zbirke *K novi kulturi pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Tacol 1, T. (1999). Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog. Debora, d. o. o.
- Tacol 2, T. (1999). Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela pri predmetu likovno snovanje v srednji šoli. V: *Likovno snovanje – priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod

RS za šolstvo, str. 11–30.

Tacol 3, T. (2003). Likovno izražanje – didaktična izhodišča za problemski pouk likovne vzgoje v devetletni osnovni šoli. Debora, d. o. o., str. 61–79.

Zimmerman, E. (2004). »It's kind of a give and take thing«: conducting assessment by sitting down and talking to students. V: *The International Journal of Arts Education*, Volume 2, Number 4, Dec. 2004. National Taiwan Arts Education Center, str. 50–62.

Vrlič, T. (2006). Metoda likovnopedagoškega koncepta. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 41–45.

Wolfe, D. (1998). Opening up assessment. *Educational Leadership*, 45 (1), str. 24–29.

PRILOGA 1**DELOVNI LIST ZA SAMOOCENJEVANJE ZA UČENCE (stran 1)**

Ime in priimek:	
Številka grafičnega lista:	

Datum:		Razred:		Šola:	
--------	--	---------	--	-------	--

Dragi učenci!

Prosimo vas, da svoj grafični list in svojo prizadevnost pri delu objektivno ovrednotite po naštetih merilih – kriterijih, ki so napisani v spodnji preglednici. Za vsako merilo imate na voljo 5 točk. 5 točk je največ, 1 točka je najmanj. Izbrano številko obkrožite s pisalom. S tem se navajate na odgovorno in samokritično ocenjevanje lastnega likovnega dela. Vaš likovni pedagog bo prav tako z istimi merili ovrednotil vsa dela učencev v razredu. Nato boste skupaj z njim vrednotili vaše točke, tako za posameznike kot tudi za ves razred. Na spodnjem delu delovnega lista vpišete v poseben okvir tistih 5 številk grafičnih listov sošolcev, ki bi jim po omenjenih merilih dodelili največ točk. Številke ločite z vejico. Če želite, lahko seštejete, koliko glasov – izborov – sošolcev je dobil posamezni grafični list.

	ŠTEVILO TOČK				
MERILLO – KRITERIJ ZA SAMOVREDNOTENJE GRAFIČNEGA LISTA, VARNOSTI PRI DELU IN PRIZADEVNOSTI					
1. Zanimiva simetrična ali nesimetrična kompozicija z barvnimi črtami, ploskvami in teksturami.	5	4	3	2	1
2. Izviren in doživet motiv, skladen z velikostjo in obliko lista ter likovno tehniko.	5	4	3	2	1
3. Tehnična izvedba (čistost odtisa, zamik posameznih barv).	5	4	3	2	1
4. Varnost pri delu (previdnost pri delu z grafično stiskalnico, nožki za linorez, škodljivim topili za odstranjevanje barve z matrice).	5	4	3	2	1
5. Prizadevnost pri delu, pomoč sošolcem.	5	4	3	2	1
SKUPAJ SEŠTETE TOČKE					

V desni del preglednice vpišete 5 izbranih številke, s katerimi so označeni tisti grafični listi sošolcev, ki bi jim po zgoraj naštetih merilih št. 1, 2 in 3 dodelili največ točk.	
--	--

Hvala lepa!

PRILOGA 2

UČENČEV LIST ZA SAMOVREDNOTENJE LASTNEGA LIKOVNEGA DELA (slovenski primer iz raziskave iz leta 1999)

Navodila

Dragi učenci!

Prosimo vas, da na naslednja vprašanja odgovorite z da ali z ne ali pa največ v treh do štirih povedih.

Ali sem pri nastajanju svojega barvnega grafičnega lista užival?

1. Ali bi kompozicijo na barvnem grafičnem listu lahko naredil zanimivejšo?
2. Ali sem z izbranimi barvami (rumena, rdeča, črna) lahko ustvaril pravo razpoloženje?
3. Ali bi v podobni likovni nalogi v grafiki znova uporabil iste barve?
4. Ali so figure, predmeti in naravne oblike na grafičnem listu dovolj veliki ali bi morali biti večji?
5. Ali sem v tej likovni tehniki dovolj podrobno narisal svojo risbo?
6. Kakšne probleme sem imel s predstavitvijo svoje zamisli in kako sem jih rešil?
7. Kakšne probleme sem imel z materiali in orodji in kako sem jih rešil?
8. Na kakšne nove načine sem se likovno izražal z linijami, oblikami, barvami in teksturami?
9. Ali bi bil za predstavitev moje zamisli primernejša kvadratna oblika matrice ali okrogla ali večja ali manjša?
10. Če bi moral napraviti še eno podobno likovno nalogo v likovni tehniki barvnega linoreza s podobnim motivom, kako bi jo napravil drugače?
11. Ali sem se pri tej nalogi kaj naučil in ali sem napredoval kot likovni ustvarjalec?
12. Kaj te je najbolj pritegnilo pri teh urah likovne vzgoje?
13. Kaj ti ni ugajalo pri teh urah likovne vzgoje in bi spremenil?

Hvala lepa!

Marjan PREVODNIK

IT IS NEVER TOO LATE FOR THOROUGH CONTEMPLATION OF THE USEFULNESS OF THE ASSESSMENT DOCTRINE 'SELF-EVALUATION AND SELF-ASSESSMENT' IN ARTS CLASSES

Abstract: It is more than obvious that mainstream assessment doctrine/paradigm from the past nineties, as said in the title, has avoided Slovenian Art Pedagogy. The author would like to fill the gap with some passages and quotes from the theory of this paradigm as published in Slovenia from 1991 onward. One chapter includes extracts from art pedagogy texts of different western countries which focus on this paradigm. The content of the article could be of interest for many Slovenian teachers of art education and, because it gives some introductory data about applicability of one »paradigm research«, in the school practice. Teachers usually prefer researches with this possibility to those which are of no use in art classroom.

Key words: art education, doctrine/paradigm, self-evaluation, self-assessment, students, art education teachers.