



Luka Dobovičnik,
Marjeta Kovač

Transformativni pedagoški pristop pri ocenjevanju športne vzgoje

Izvleček

Številni učitelji se sprašujejo, ali je mogoče ocenjevati znanje tako, da postane sprožilec oziroma pospeševalec učenja. Odgovor na to vprašanje ponuja transformativni pedagoški pristop. Njegov namen je spodbuditi učence k raziskovanju in iskanju rešitev za težave, ki se pojavljajo pri usvajanju znanja, h kritičnemu razmišljanju, opazovanju, razpravljanju in tako prevzemanju odgovornosti za lastno učenje in znanje ter posledično za oceno. Kot ponazoritev je transformativni pedagoški pristop predstavljen s primerom uporabe treh učnih nalog pri pouku športne vzgoje. Vsaka naloga je analizirana s tremi vidiki transformativne presoje – odgovornostjo, subjektivizacijo in sodelovanjem. Tak pristop ne predstavlja popolnoma nove didaktične metode, ampak le drugačno, bolj dejavno pripravljenost učencev za sodelovanje v učnem procesu. Pomeni tudi, da se del učnega procesa prenese v domače okolje v obliki t. i. domačih nalog, izdelek oziroma drugi dokazi o napredku učenca pa lahko postanejo pomemben del ocenjevanja učenčevega znanja. Ob tem je pomembno, da učitelji spremenijo svoje konvencionalne predstave o poučevanju in ocenjevanju, saj pri športni vzgoji še vedno prevladujejo tradicionalni načini ocenjevanja in številne z njim povezane napake.

Ključne besede: transformativna presoja, ocenjevanje, dokazi, odgovornost, športna vzgoja



Transformative pedagogical approach to assessing physical education

Abstract

Many teachers wonder whether it is possible to assess knowledge by it becoming a trigger or a facilitator of learning. The answer to this question can be found in the transformative pedagogical approach. Its purpose is to encourage pupils to research and find solutions to the problems that arise in the acquisition of knowledge, critical thinking, observation and debate and in taking responsibility for their own learning and knowledge and, consequently, also for their assessment. To illustrate, the transformative pedagogical approach is presented through the example of three learning assignments in the class of physical education. Each assignment is analyzed from three aspects of transformative responsabilisation, subjectification and collaboration. This kind of approach does not represent a completely new didactic method, but merely denotes a different, more active preparedness of the pupils to cooperate in the learning process. It also means that a part of the learning process is transferred to the home environment in the form of so-called homework, while the product or other evidence of the pupil's progress can become an important part of the assessment of the pupil's knowledge. It is important that teachers change their conventional ideas of teaching and assessing knowledge since traditional methods of assessment - and with it numerous related errors - are still predominant in classes of physical education.

Key words: transformative judgement, assessment, evidence, responsibility, physical education.

Uvod

V zadnjih letih strokovnjaki na področju športne vzgoje vse bolj prepoznajo vlogo ocenjevanja kot spodbujevalca kakovostnega pouka in večjega znanja učencev (AIESEP, 2020; López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail in Macdonald, 2013). Kljub temu da so mnenja o pomenu ocenjevanja tega predmeta med strokovnjaki različna (Hay in Penney, 2013; Kovač, Jurak in Starc, 2016; Kristan, 1991), večina zagovarja ocenjevanje kot enega najvplivnejših vidikov sodobnih izobraževalnih praks na sploh zaradi pozitivnih učinkov na nadaljnje načrtovanje pedagoškega dela in lažjo evalvacijo učencev¹ ter učnega procesa, pa tudi odgovornosti učiteljev do izpeljave lokalnih, državnih in nacionalnih kurikulumov (AIESEP, 2020; Hay in Penney, 2013; López-Pastor idr., 2013), del pa gleda na ocenjevanje skeptično, ker naj bi bilo v nasprotju s samo naravo in namenom predmeta (Hay in Penney, 2013; Kristan, 1991).

Zaradi razumevanja in smotrnosti ocenjevanja morajo biti učitelji seznanjeni ne le z njegovimi praktičnimi in tehničnimi vidiki, ampak tudi z njegovim vplivom v širšem sociokulturnem kontekstu. Ocenjevanje je kot del pedagogike namreč tesno povezano s poučevanjem in učenjem (Black in Wiliam, 2018), koncept ocenjevanja pa ni le pedagoški, ampak je tudi socialni in kulturni proces (Hay in Penney, 2013). Ocenjevanje je tako zelo kompleksna, po mnenju številnih celo ena najtežjih, najbolj občutljivih, zelo zapletenih in odgovornih dejavnosti, s katero se srečujejo učitelji (Hay in Penney, 2013; Kovač idr., 2016; López-Pastor idr., 2013). Biti mora čim bolj veljavno, objektivno, spodbudno in pravično (AIESEP, 2020), saj je ocena zelo eksplicitna (Kovač, Jurak in Strel, 2003), načini ocenjevanja in posredovanja ocene pa pomembno vplivajo na potek poučevanja in učenja (Hay in Penney, 2013). »Naj bo ocenjevanje še tako veljavno in zanesljivo, če učencu sporoča le to, da je neuspešen, ima na učenje zaviralni učinek« (Wiliam, 2006). Zato se postavlja vprašanje, »ali je mogoče ocenjevanje uvrstiti v pouk na način, ki bi omogočal, da postane, katalizator učenja?« (Eržen, 2012, str. 50). Številni strokovnjaki temu pritrjujejo, vendar opozarjajo, da mora ocenjevanje potekati pod določenimi pogoji (AIESEP, 2020; Anderson idr., 2016; Holcar Brunauer idr., 2019; Mar-

janovič Umek, 2008; Kelly in Melograno, 2014; Kovač idr., 2016; Thorburn, 2017; Tolgfors, 2018). Ena od mogočih izobraževalnih in ocenjevalnih praks je gotovo transformativni pedagoški pristop, ki nadgrajuje starejši, bolj znan koncept formativnega ocenjevanja oziroma novejšo metodo ocenjevanja za učenje (angl. *Assessment for Learning* – AFL).

■ Formativno ocenjevanje znanja ter ocenjevanje za učenje

Učitelji tradicionalno vrednotijo in ocenjujejo znanje učencev iz dveh osnovnih razlogov: 1) da preverjajo učenje učencev in ustrezno prilagajajo poučevanje, tako za posamezne učence kakor za celotni razred, in 2) da učencem po določenem obdobju poučevanja dodelijo ocene (Anderson idr., 2016). Že leta 1967 je Scriven (v Anderson idr., 2016) prvo vrsto vrednotenja poimenoval formativno vrednotenje, ker je njegova temeljna funkcija »formiranje« učenja, dokler je za to še čas in so priložnosti, da ga učenci izboljšujejo, drugo vrsto pa sumativno vrednotenje, saj je njegova temeljna funkcija »sumiranje« učenja na koncu nekega izobraževalnega obdobja. V praksi je med njima še ena bistvena razlika – formativno vrednotenje je po navadi bolj neformalno in temelji na raznolikih virih informacij (npr. odgovorih na vprašanja, postavljena med poukom; opazovanju učencev v procesu učenja; domačih nalogah; krajših preizkusih znanja ipd.), medtem ko je sumativno vrednotenje in ocenjevanje po navadi bolj formalno ter temelji na bolj osredotočenih virih informacij (preizkusih znanja; projektih; zaključnih izpitih ipd.). Formativno in sumativno vrednotenje in ocenjevanje v razredu se pogosto prepletata (Anderson idr., 2016).

Ker tradicionalni pristopi v vzgojno-izobraževalnem procesu niso več povsem ustrezni, saj ne vodijo k zadovoljivim dosežkom učencev (López-Pastor idr., 2013), učitelji iščejo nove poti. V zadnjih desetletjih se je tako uveljavila metoda AFL, ki je nastala kot odgovor na potrebo po bolj formativno usmerjenem ocenjevanju, povezuje pa se s konstruktivističnimi pedagoškimi pristopi (Cambridge Assessment, 2020; Flórez in Sammons, 2013; Kovač idr., 2016). Lahko jo razumemo kot drugačno filozofijo poučevanja in učenja oziroma kot prispevek k odpravljanju stereotipov in zakoreninjenih

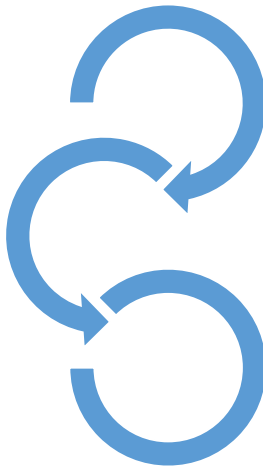
ter manj učinkovitih učnih praks. Predstavlja »most med učenjem in poučevanjem« (Wiliam, 2013, str. 123), kjer učitelj sledi petim ključnim strategijam (Anderson idr., 2016; Tolgfors, 2018; Wiliam, 2013; Wiliam in Thompson, 2008):

- 1. razjasnitev in delitev učnih namer z učenci** (s sodelovanjem pri določanju namenov učenja, ciljev in meril uspešnosti postane učenec bolj motiviran, dejaven in osredotočen na učenje, saj ima občutek, da sodeluje pri odločanju; posledično pa je to prvi korak k ozaveščenju o lastnem znanju in prevzemanju lastne odgovornosti za učenje);
- 2. načrtovanje učinkovite razprave, nalog in dejavnosti v razredu s pridobivanjem dokazov o učenju** (to omogoča osmišljanje učenja in dokazovanje znanja oz. napredka pri učenju; glej primer v Kovač, Filipič in Demšar, 2020);
- 3. zagotavljanje povratnih informacij** (z njimi učitelj usmerja učence k nadaljnemu samostojnemu učenju; hkrati jih spodbuja, da tudi učenci podajo povratne informacije, tako drug drugemu kot učitelju, ki jih lahko nato uporabi pri nadaljnjem načrtovanju);
- 4. aktiviranje učencev kot učnih virov drug za drugega** (to učitelj doseže s postavljanjem odprtih, problemskih vprašanj, ki spodbujajo razvoj mišljenja; z njimi sistematično ugotavlja raven razumevanja oz. znanja in to upošteva pri načrtovanju dejavnosti ter določanju meril uspešnosti; hkrati pa sprejema tudi napačne odgovore, saj mu tudi ti omogočajo učinkovito nadaljnje načrtovanje);
- 5. aktiviranje učencev kot lastnikov lastnega učenja** (s samovrednotenjem in vrstniškim vrednotenjem učenci presojujejo svoje dosežke in dosežke sošolcev na podlagi začetnih ciljev in dokazov med procesom; tako pomagajo drug drugemu ugotavljati močna in presegati morebitna šibka področja, hkrati pa s temi informacijami skupaj z učiteljem načrtujejo naslednje korake v učnem procesu).

Flórez in Sammons (2013, str. 3) menita, da temu konceptu sledi »vsako ocenjevanje, katerega prvotna naloga je spodbujanje učenja učencev«. Že nekaj časa pa se pojavljajo tudi kritike tega koncepta, Hay in Penney (2013) celo menita, da je vloga tako zasnovanega formativnega ocenjevanja

¹Izraz učenec uporabljamo tako za osnovnošolce kot srednješolce ne glede na spol. V primeru, da v besedilu predstavljammo izključno srednjošolsko populacijo, uporabljamo izraz dijak, prav tako ne glede na spol.

preocenjena. Torrance (2012) namreč ugotavlja, da različne teoretične utemeljitve formativnega ocenjevanja in empirične pozoritve težko najdejo refleksijo v praksi, saj je učitelj pogosto omejen pri obsegu in uporabi celotnega spektra možnih pristopov, povezanih s formativno oceno. Še več, včasih prav zakonodajni okvir ne podpira formativnih pristopov, kar je dobro vidno v slovenskem šolskem sistemu. Zato se danes poskuša formativno ocenjevanje razširiti s t. i. transformativnim, v določenih primerih pa tudi s konfirmativnim² in deformativnim³ ocenjevanjem (Confirmative Evaluation, 2020; Thorburn, 2017; Tolgfors 2018).



Slika 1. Proces transformativne presoje (Tolgfors, 2018).

■ Transformativni pedagoški pristop in transformativno ocenjevanje

Vsi svetovni učni načrti navajajo, da naj bi učenci prek pouka športne vzgoje spoznali, da redna in primerna (glede na izbrano vsebino, obseg in intenzivnost) telesna vadba v vseh življenjskih obdobjih bistveno doprinese h kakovosti življenja, k doseganju teh ciljev pa učitelje kot javne uslužbenke zavezuje tudi poklicna dolžnost in strokovna odgovornost (Tul in Kovač, 2017). Prav zato ne moremo na vzgojno-izobraževalni proces gledati zgolj s pedagoškega vidika, ampak tudi s socialnega in kulturnega, to pa pomeni, da moramo slediti vseživljenjskim povezavam s socialno-kritično usmeritvijo (Hay in Penney, 2013). Prav temu sledi koncept transformativne pedagogike. Hay, Tinning in Engstrom (2015) ter Torrance (2012) navajajo, da sicer ni poenotenega razumevanja transformativne pedagogike, jo pa zelo dobro opredeljuje kritična pedagogika (Tinning, 2002), ki v tradicionalno prakso poučevanja vnaša kritični pogled in kulturo odgovornosti (Tolgfors, 2018). Transformativni pedagoški pristop se izraža skozi tri faze transformativ-

ne presoje: odgovornost, subjektivizacijo in sodelovanje (Slika 1), ki jih lahko učitelj uporablja tudi kot analitično orodje za ocenjevanje (Tolgfors, 2018; Torrance, 2012; 2017). Transformativna ocena tako vključuje kulturo ocenjevanja, ki je divergentna (vse bolj različna), saj lahko učitelj na podlagi kritičnega udejstvovanja in vplivov učencev prakso transformativnega ocenjevanja prilagodi različnim potrebam in okoliščinam, v katerih se znajdejo učenci. Učenje se tako ne obravnava kot usvajanje končnih ciljev prek individualno zasnovanih meril, temveč kot nekaj nedokončnega, razvijajočega se, temelječega na skupinskem razumevanju, ki nastane kot posledica izobraževalnih izkušenj skupine, v kateri sodeluje učenec. Drugače od formativnega tako transformativno ocenjevanje spodbuja povezovalno učenje in socialno pravičnost. Slediti pa mora široki, vseživljenjski socialno-kritični orientaciji, kar predstavlja bistvo transformativnega ocenjevanja (Tolgfors, 2018).

Učiteljeva odgovornost, ki se sicer lahko izraža na različne načine, je, da usklajuje učni načrt ter poučevanje in ocenjevanje tako, da lahko učenci dejavno sodelujejo pri vseh stopnjah pedagoškega procesa in tako tudi sami postanejo odgovorni za lastno znanje. Tako se učenci aktivirajo kot lastniki lastnega znanja, kar pomeni, da učenci v okviru predvidenega (npr. učnega načrta, učne priprave, vsebine ...) in dogovorjenega (ciljev, namenov učenja, meril uspeha, dokazov) iščejo motivacijo za usvojitev znanja in analizo postopkov učenja, kar Tolgfors (2018) označuje kot subjektivizacijo. V transformativnem procesu ima središčno vlogo učenec, ki analizira dokaze o načinih učenja in dosežkih, vse skupaj interpretira in sprejema odločitve. »Ker pa je

Kako so učne namere pojasnjene in kako so razdeljene med učitelji in učenci?

Kako se učenci aktivirajo kot lastniki lastnega učenja?

Kako se učenci aktivirajo kot sredstvo za učenje drug drugega?

vsak posameznik pri razumevanju samega sebe ujet v meje svoje subjektivnosti, si s povratnimi informacijami drugih lahko razširi vpogled vase« (Holcar Brunauer idr., 2019, str. 8), zato je dobrodošlo skupinsko sodelovanje. Z različnimi načini usmerjanja učitelj vseskozi spodbuja učence h kritičnemu vrednotenju lastnih in tujih dosežkov, k refleksiji močnih in šibkih področij, ustvarja ozračje zaupanja in podpore z namenom, da se učenci medsebojno aktivirajo kot učni viri, torej med seboj sodelujejo, rezultat učenja pa postane njihova skupna odgovornost. Tolgfors (2018) poudarja, da so deli učnega procesa med sabo neločljivo povezani in prepleteni – vsak del transformativne presoje se prepozna v drugem in ga dopolnjuje, teoretično paradigmo pa je predstavil s tremi primeri. Ker dopolnjuje do zdaj predstavljene razprave o problematiki alternativnih načinov ocenjevanja pri športni vzgoji (Kovač idr., 2016), jih predstavljamo in analiziramo v nadaljevanju.

Tolgfors (2018) je tri leta preučeval, kakšne učinke ima ocenjevanje športne vzgoje, če je učitelj med poukom osredotočen na razvoj in identifikacijo učenčevega znanja skozi skupinsko odgovornost in sodelovalno učenje. V študijo je vključil dve švedski šoli: javno srednjo šolo s poklicnim izobraževanjem in zasebno gimnazijo. Na podlagi skupinskih intervjujev z učitelji o njihovem razumevanju metode AfL, z opazovanjem učnih ur in individualnimi intervjuji učiteljev in dijakov je pridobil informacije o uspešni vpeljavi novih strategij poučevanja in ocenjevanja pri športni vzgoji. Rezultate študije, ki temeljijo na opisanih teoretičnih vidikih transformativnega procesa, je predstavil s primeri treh učnih nalog:

²Konfirmativno ocenjevanje je postopek zbiranja, preučevanja in razlage podatkov ter informacij z namenom ugotavljanja neprekinjene kompetentnosti učencev ali neprekinjene učinkovitosti učnih gradiv« (Hellebrandt in Russell, 1993, str. 22; glej tudi Confirmative Evaluation, 2020).

³Deformativno ocenjevanje je postopek zapiranja vrzeli med učenčevim in končnim oz. »absolutnim« znanjem s poudarkom, da učenci o sebi ne razmišljajo negativno, četudi ne dosegajo znanja ali ocen, ki jih pričakujejo ali potrebujejo (Torrance, 2012).

a. Dnevnik športne vadbe

Odgovornost: Eden od namenov športne vzgoje v švedskem srednješolskem izobraževanju je, da dijaki izberejo, izvedejo in ovrednotijo različne gibalne dejavnosti ter razmislijo o različnih zdravstvenih vprašanjih, ki so povezana z njimi (Švedska nacionalna agencija za izobraževanje, 2011). S tem namenom so dijaki pisali osebni dnevnik vadbe. Od njih se je pričakovalo, da si sami zastavijo cilje in izpeljejo vadbo, pri tem pa zapisi spodbujajo posameznikovo učenje.

Subjektivizacija: Pisanje dnevnika postavlja dijake v vlogo dejavnih soustvarjalcev, ki bodo izbirali med različnimi načini raziskovanja življenjskih slogov (lahko tudi kultur) in razmišljali o pridobljenih izkušnjah ter jih povezovali z učno snovjo. Ob tem je treba zagotoviti individualne in skupinske razprave, ki omogočajo izmenjavo izkušenj, ter ustrezne (medvrstniške in učiteljeve) povratne informacije, ki morajo biti prilagojene posamezniku. Učitelji se med srečanji osredotočajo na dijakove sposobnosti sprejemanja, upoštevanja, uporabe in prilagajanja povratnih informacij. Čeprav si dijaki sami postavljajo cilje, ne pomeni, da jim morajo slediti do konca, ampak jih lahko prilagajajo glede na celoten proces. Zelo pomembno je, da se posamezne poti za doseg ciljev zaključijo z evalvacijo; tako končni izdelek (dnevnik) dijaki uporabijo za samovrednotenje ali samoocenjevanje. Vpogled v dnevnik jasno pokaže postopek učenja, razkrije pa lahko tudi sekundarne (nepričakovane) posledice zastavljenih ciljev, kot so sprememba določenih mnenj, nazorov ali prepričanj, sprememba higienskih, prehranskih navad ipd.

Sodelovanje: Učitelji, ki so organizirali srečanja z dijaki (individualna, v manjših ali večjih skupinah) z namenom razprave o njihovih ciljih, pomenu športne vzgoje in gibalnega udejstvovanja, so poudarili vlogo vrstnikov in sovrstniške pomoči v obliki povratnih informacij, če ni bilo sprememb ali napredka. Eden od učiteljev, vključenih v raziskavo (Tolgfors, 2018, str. 9), je povedal naslednje: »Če vidijo, da so se približali cilju, se lahko zavedajo, da so izbrali dober način vadbe. Kako so prišli do tega sklepa? Nisem jim povedal, kako in kaj naj naredijo, to so spoznali prek pogovora z vrstniki, s katerimi so si izmenjali mnenja in predloge.« Na srečanjih je bila zelo pomembna možnost predstavitve izkušenj z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT), saj je tako posameznik približal svojo izkušnjo

oz. dejavnost učitelju in sošolcem. IKT-gra-diva lahko podajo splošno ali širšo sliko o posameznikovih gibalnih spretnostih v njim (po)znanim okolju, česar pa ni mogoče pridobiti v običajnem učnem okolju pri športni vzgoji. Predstavitve lahko spremljajo skupinske refleksije, kar je pogost in ustaljen primer sodelovanja v preučevanih praksah športne vzgoje. Razmišljanja se lahko osredotočajo na različne telesne, gibalne, duševne ali socialne pomene za zdravje. Predstavitve so lahko del dnevnika športne vadbe posameznika, učitelj pa jih lahko uporabi za ocenjevanje, če to prej predvidi in s tem seznani dijake. Zbrani IKT-izdelki omogočajo tudi oblikovanje bolj avtentične ocene.

b. Skupinska koreografija

Odgovornost: Del švedskega učnega načrta za športno vzgojo je tudi tematski sklop »gibanje ob glasbi in ples« (Švedska nacionalna agencija za izobraževanje, 2011). Namenili so mu pet tednov, že od samega začetka pa so učitelji sodelovali z dijaki, kar se je izrazilo v skupni odgovornosti pri napredku na plesišču. Prvi del vadbe je bil namenjen spoznavanju ritmov, usvajanju osnovnih plesnih korakov, kombinacij plesnih korakov in sestavljanju preprostih koreografij. V drugem delu so se dijaki seznanili z nekaterimi tradicionalnimi plesi, nato pa so sestavljanje koreografije nadaljevali sami. V ta del vadbe so vključili medsebojno snemanje in si na podlagi posnetega podajali povratne informacije; tako so drug drugemu predstavljali učni vir. Čeprav je bil učitelj odgovoren za navodila, je tematski sklop že od samega začetka vključeval skupinski pristop reševanja težav med dijaki, kar se je npr. na začetku odražalo pri štetju korakov, na koncu pa pri samostojni sestavi in izvedbi koreografije. Pri tem je učitelj postopno predajal odgovornost dijakom.

Subjektivizacija: Drugi del tematskega sklopa je bil namenjen bolj ciljno usmerjeni nalogi, zaključni skupinski koreografiji. Učitelj je dijake razdelil v manjše skupine, da bi jih aktiviral kot lastnike lastnega učenja. Prehod v fazo subjektivizacije je zaznamovalo dejstvo, da so bili dijaki odgovorni za svoj končni izdelek oz. znanje. To je pomenilo, da so izbrali glasbo in se dogovorili za čas vadbe v svojem prostem času.

Sodelovanje: Naloga je že od začetka zahtevala sodelovanje, saj zaključne plesne koreografije ni bilo mogoče opraviti individualno. Tako so se učenci zbrali v skupinah in začeli deliti ideje drug z drugim brez

nadzora učitelja. Velik izziv za dijake je bil izbrati primerno temo, predlagati primerne gibe glede na temo in prilagoditi gibanje ritmu in značaju glasbe. Vsi dijaki v skupini so morali sodelovati v ustvarjalnem procesu in pri vadbi ter na zaključnem nastopu oz. pri ocenjevanju, ki je potekalo kot plesna prireditev na odru pred učiteljem in ostalimi dijaki v razredu. V tem delu je učitelj rezerviral za dijake gledališče s svetlobnim in zvočnim sistemom, da bi zaključni izpit oz. ocenjevanje izgledalo čim bolj veličastno. Čeprav so nekateri dijaki čutili nekaj nelagodja ob visokih pričakovanjih, so imeli priložnost, da se medsebojno podprejo na odru, kar se je izkazalo za zelo učinkovito. Individualne nastope dijakov je učitelj ocenil na podlagi njihovih sposobnosti prilagajanja gibanja ritmu in značaju glasbe (Švedska nacionalna agencija za izobraževanje, 2011), pri oceni pa je upošteval lastne zapise in zapise dijakov, na podlagi katerih je lahko sklepal o individualnem in skupinskem napredku, vloženem trudu in prispevku posameznika.

c. Primer fiziologije vadbe

Odgovornost: Na Švedskem pogosto uporabljajo za ocenjevanje znanja dijakov pri športni vzgoji pisne naloge, zato je bil eden od predvidenih učnih ciljev, da dijaki povežejo praktično vadbo z ustreznimi teorijami (Švedska nacionalna agencija za izobraževanje, 2011), kot je poznavanje fiziologije vadbe. Nekaj učiteljev, vključenih v študijo, se je odločilo za ocenjevanje s pisnimi nalogami. Navodila za izdelavo teh so dijaki dobili prek spletne učilnice, naloge naj bi naredili doma in jih nato oddali na dogovorjeno spletno mesto, seznanjeni pa so bili tudi z merili za ocenjevanje. Tolgfors (2018) poudarja, da je formativno ocenjevanje v praksi uporabno predvsem pri pisnih povratnih informacijah, ki določajo oz. usmerjajo dijake na področja, ki jih morajo še razviti. Kultura odgovornosti se v tem primeru vzpostavi in vzdržuje s konfirmativnim procesom, ki ga označuje paradigma neprekinjenega napredka (Confirmative Evaluation, 2020), ko se odgovornost z učitelja prek spletnega okolja prenese na posameznega dijaka (Torrance, 2012).

Subjektivizacija: Številni dijaki so takšnega dela navajeni že pri drugih šolskih predmetih, kar lahko olajša proces subjektivizacije. Čeprav je oddaja pisnih nalog odgovornost posameznika, jih nekateri ne oddajo. Neoddaja nalog oz. tudi odpor lahko nakazuje na učenčev odnos do naloge ali na njeno (pre)zahtevnost. Učitelji so pri sku-

pinskih refleksijah poudarili, da je prevladujoča kultura ocenjevanja za številne dijake precej stresna. Osnovna tri vprašanja metode Afl: »Kakšno in katero znanje bi učenec rad usvojil – kam je učenec namenjen?«, »Kakšno je učenčevo trenutno znanje – kje je trenutno učenec?« in »Kako učenec doseže zastavljen cilj – kako učenec pride do zastavljenega cilja?« (Black in Wiliam, 1998) nakazujejo, da vedno obstaja vrzel med tem, kaj učenci znajo (»kje učenci so«) in kaj bi morali znati (»kje bi morali biti«). Prav ta vrzel – skupna odgovornost za doseganje zahtev po znanju je pogostokrat frustrirajoča. Učitelji, vključeni v študijo, so pri skupinskih refleksijah razpravljali, kako daleč lahko gredo s postavljanjem zahtevnejših ciljev, in opozarjali na paradigmo, da se z osvojenim nikoli ne smemo zadovoljiti. Opozorili pa so na tri pomembne pojave: visoko število uspešnih deklet, ki so večkrat kot fantje izpostavljena prevelikemu pritisku zaradi zelo visokih ambicij; razlike pri poučevanju v srednješolskih poklicnih in gimnazijskih programih; in različne možnosti napredka posameznih dijakov v zelo raznovrstnih (heterogenih) razredih.

Sodelovanje: Eden od učiteljev je predstavljal, kako je ravnal, ko večina dijakov ni oddala pisne naloge. Odločil se je, da prilagodi poučevanje in učne razmere potrebam dijakov, zato je individualno pisno nalogo preoblikoval v skupinsko ustno nalogo, saj je menil, da bodo dijaki na takšen način izvedli več kot pa s slabo oz. nenarejeno pisno nalogo. Dijake je razdelil v več skupin, v vsaki so bili štirje. Skupina dijakov se je morala živeti v vlogo strokovnjakov za športno vadbo in na podlagi opisanih primerov podati ljudem nasvete, ki so jih morali podkrepiti z informacijami o fizioloških koristih športne vadbe in predvidenih spremembah življenjskega sloga. Nato je program športne vadbe, teoretično osnovo programa in predvidene spremembe življenjskega sloga predstavila razredu. Po vsaki predstavitvi je učitelj spodbujal dijake k razpravi. Deloval je kot moderator, ki je zagotovil, da so bili v predstavitev vključeni vsi dijaki iz skupine. Pri tem so se učitelji zavedali, da pridobljena ocena ni tako veljavna in verodostojna, kot bi bila ocena pisnih nalog. V smislu transformativnega procesa ocenjevanja pa je to dober prikaz, kako lahko učitelj prilagodi ocenjevanje in kako lahko dijaki drug drugega aktivirajo kot učne vire. Po učiteljevem mnenju je razprava zagotovila bolj verodostojne dokaze o učenju, saj so dijaki predstavili, kako bi

lahko svoje teoretično znanje iz fiziologije uporabili za različne ciljne skupine.

Razprava

Poučevanje športne vzgoje v srednješolskih programih v Sloveniji in na Švedskem je podobno glede decentralizacije, razlikuje pa se po številu ur, vsebinah in načinih izpeljave pouka. V zadnjih dveh desetletjih se je švedski izobraževalni sistem decentraliziral, zato so predmetniki vse bolj fleksibilni, tedensko število ur športne vzgoje določajo lokalne skupnosti, to pa je povzročilo upad števila ur obvezne športne vzgoje (Annerstedt, 2008). Zato so razlike v številu ur v osnovnošolskem izobraževanju med posameznimi regijami tudi do 20 %, dijaki v srednješolskih izobraževalnih programih pa imajo le od 1 do 1,5 ure športne vzgoje na teden, niso pa vse ure del obveznega pouka (Svetovna zdravstvena organizacija, 2018). Skupno srednje šole ponujajo 100 ur športne vzgoje v treh letih izobraževanja, vendar večina srednjih šol zagotavlja redno športno vzgojo v prvih dveh letih izobraževanja in dodatnih 100 ur športnih dejavnosti v obliki obveznih in neobveznih izbirnih predmetov (Svetovna zdravstvena organizacija, 2018). Tudi tehniški in poklicni programi v Sloveniji so se decentralizirali z uvedbo fleksibilnega predmetnika, kar je v teh programih pomenilo zmanjšanje števila ur športne vzgoje. Dijaki v Sloveniji imajo od ene (nekateri programi nižjega poklicnega izobraževanja) do treh ur redne športne vzgoje na teden (gimnazijski programi), v športnih oddelkih gimnazije pa celo do 6 ur na teden. Vse ure so del rednega pouka, torej za dijake obvezne. Poleg tega je gimnazijcem namenjenih še najmanj 35 ur športnih dni (lahko tudi več), dijakom v tehniških in poklicnih programih pa najmanj 12 do 18 ur v času njihovega izobraževanja, šole pa lahko ponudijo dijakom dodatne programe športnih dejavnosti, v katere se vključujejo prostovoljno (Jurak, Starc in Kovač, 2020).

Cilji posameznih predmetov so določeni v krovnem švedskem nacionalnem učnem načrtu, opredelitev vsebin in učnih metod pri predmetih pa je v pristojnosti posameznih lokalnih skupnosti (Švedska nacionalna agencija za izobraževanje, 2011). Športna vzgoja na Švedskem je v precejšnji meri usmerjena na okoliška vprašanja, zdravje, zdrav življenjski slog, sodelovanje, socializacijo in timsko delo, manj pa na gibalne storitve, tekmovanje in rezultate (Švedska

nacionalna agencija za izobraževanje, 2011; Tolgfors, 2018). Slovenski osnovnošolski in srednješolski učni načrti za športno vzgojo so v primerjavi s švedskimi bolj natančno opredeljeni glede ciljev, vsebin, standardov znanja in didaktičnih priporočil, a imajo šole oz. učitelji avtonomijo pri izbiri vsebin, učnih metod in oblik ter učnih pripomočkov. V dokumentih je poudarjen razvoj gibalnih sposobnosti in usvajanje športnih spretnosti (Jurak idr., 2020), v manjši meri pa pomen okoliških vprašanj, socializacije in skupinskega dela.

Švedska nacionalna agencija (2011) v nacionalnem srednješolskem učnem načrtu v poglavju Znanje in učenje navaja, da »šola sama ne more prenesti vsega znanja, ki ga bodo učenci potrebovali. Bistveno je, da šola ustvari najboljše splošne pogoje za izobraževanje, mišljenje in razvoj znanja«, v poglavju Ocenjevanje in ocene, v podpoglavju Cilji (šole za vsakega učenca) pa navaja, da: »učenec prevzema odgovornost za svoje rezultate učenja«. Bistvo transformativnega procesa je prav odgovornost vsakega posameznika v pedagoškem procesu za proces in rezultat učenja, kar so poudarili tudi učitelji v zaključnih intervjujih predstavljene študije Tolgforsa (2018). Del šolskega programa je bil izveden v učilnici, del pa v prostem času dijakov oz. prenesen v domače okolje, kjer dijaki sami poskrbijo za svojo učno dejavnost, ki je lahko gibalna ali celo mentalna (npr. pisanje dnevnikov, pisne naloge ...). V Sloveniji vse ure športne vzgoje potekajo gibalno dejavno v telovadnicah ali na zunanjih športnih površinah, teoretične vsebine pa učitelj posreduje ob praktičnem delu in jim ne namenja posebnih ur predavanj, saj menimo, da le s praktično vadbo povečamo celokupno gibalno dejavnost mladostnikov. Nekako pa se v Sloveniji pričakuje, da učenci, v nasprotju z drugimi predmeti, pri športni vzgoji vse znanje pridobijo v šoli, kar pomeni, da učitelji ne dajejo učencem »domačih nalog«. Že desetletja se v splošni šolski praksi pojavljajo razprave o pomenu »domačih nalog« – so te potrebne ali koristne, so učenci zaradi njih preobremenjeni ali utrujeni ipd. Ta zaskrbljenost je pri športnih »domačih nalogah« povsem odveč. Zavedati se moramo, da z zdajšnjo količino ur pouka ni mogoče uresničevati strokovnih priporočil o vsaj uri in pol do dveh urah telesne dejavnosti dnevno, zato naj bi bili učenci telesno dejavni tudi v času, ki ga ne preživijo v šoli (Svetovna zdravstvena organizacija, 2018). Domača vadba naj ne bo usmerjena v učenje novih, še posebno gibalno zahtev-

nejših vsebin, ampak v utrjevanje oz. ponavljanje že osvojenega, vključuje pa naj tudi energijsko zahtevne, a primerne vsebine. V domač vadbeni proces pa lahko učenci vključijo pisanje dnevnika vadbe, v katerega vpisujejo dnevna opažanja in napredek, uporabo IKT in podobno, kot so to počeli dijaki na Švedskem (Tolgfors, 2018) oziroma učenci v času šolanja na daljavo v nekaterih slovenskih šolah (Kovač idr., 2020). Tudi v slovenski šolski praksi ugotavljamo, da je učinek poučevanja večji, če učenec svoj napredek spremlja z uporabo teh didaktičnih orodij (Kovač idr., 2020; Pleteršek, 2015; Pompe, 2015; Vene, 2007). »Domače naloge«, usmerjene v učenčevo lastno dejavnost, tako postanejo sprožilec oblikovanja navad rednega ukvarjanja z gibalnimi dejavnostmi v prostem času. Udeleževanje pa ne sme zahtevati dodatnih finančnih vlaganj (staršev), ampak naj za gibalne dejavnosti uporabijo že razpoložljiva ali minimalna sredstva in nekaj lastne domišljije.

Hkrati lahko takšna osebna spremljava predstavlja dokaz o učenčevi lastni dejavnosti, napredku in novopridobljenem znanju, ki lahko učitelju pove veliko o učencu. Dokazi v pedagoškem procesu predstavljajo vires ali zbirke podatkov in ugotovitve, ki se nanašajo na proces učenja (Tolgfors, 2018). Učitelju in učencom omogočajo vpogled v razumevanje procesa učenja, na podlagi dokazov (znanjih, pridobljenih zunaj šole, in notranjih, pridobljenih znotraj nje; formalnih, pridobljenih v procesu ocenjevanja, in neformalnih, pridobljenih iz neformalnih virov) lahko učitelji bolje spoznajo učence (Anderson idr., 2016; Tolgfors, 2018), prav tako pa lahko učenec bolje spozna sebe (Melograno, 2000). Poleg tega dokazi omogočajo prilagajanje pedagoškega procesa (Anderson idr., 2016; Holcar Brunauer idr., 2019), so del procesa ocenjevanja, z njihovo pomočjo učitelj pridobi bolj avtentično oceno (Kovač idr., 2016; Tolgfors, 2018), kar je dobro prikazano v treh primerih Tolgforsove študije. Pri tem pa se mora učitelj zavedati, da je ocenjevanje tesno povezano s poučevanjem in mora biti v ocenjevalnih praksah jasno dogovorjeno, kaj in kako ocenjujemo, komu to koristi in zakaj. Ključ dobrega ocenjevanja je zavedanje, da lahko učenec pride do cilja po različnih poteh (prvi primer), povratna informacija, ki jo poda učitelj ali vrstniki, pa mora biti divergentna (Torrance, 2007). Potreben je tudi prehod iz deklarativne ravni orientacije (npr. izvedba predpisanega gibanja na glasbo) v ustvarjalno (skupna priprava lastne koreografije), ki zahteva skupno sode-

lovanje in odgovornost učencev za uspeh, kar so temeljne kompetence izobraževanja v 21. stoletju (drugi primer). Ob tretjem primeru pa je avtor želel izpostaviti tudi različnost dijakov, s tem pa zmožnost učitelja, da se temu sproti prilagaja, kajti ocenjevanje vedno poteka v določenem socialnem kontekstu, v smislu socialne pravičnosti pa naj bi učitelj upošteval tudi raznolikost učencev. Gotovo je pred neposrednim prenosom v prakso smiselno razmisliti o predstavljenih nalogah in jih preoblikovati glede na okolje in potrebe učencev. Šolanje na daljavo, ki trenutno poteka v precejšnjem delu Evrope zaradi objektivnih razlogov, povezanih s pandemijo COVID-19, in za katerega še nimamo jasnih didaktičnih stališč, kako naj poteka poučevanje in kako preverjati in ocenjevati znanje, je mogoče prav na področju športne vzgoje dobra priložnost za preizkus tovrstnih pristopov, ki so osredotočeni na učenčevo odgovornost za lastno dejavnost, spremljavo lastnega napredka in uvid v pomembnost sodelovanja med učiteljem in učenci.

Sklep

Zaradi večrazsežnosti pedagoškega procesa in ob zavedanju pomembnosti učnega okolja je tradicionalni pedagoški proces treba nadgraditi in v proces vključiti tudi druge – alternativne pristope poučevanja in ocenjevanja, kot so avtentično, integrirano, v učenje usmerjeno ocenjevanje, metoda AfL, samovrednotenje in samoocenjevanje (Kovač idr., 2016; López-Pastor idr., 2013) ter transformativno (Tolgfors, 2018; Torrance, 2012), konfirmativno in deformativno ocenjevanje (Torrance, 2012). Učitelji imajo v omenjenih pedagoških pristopih bolj posredno, mentorsko vlogo, pri poučevanju pa uporabljajo pedagoške pristope, ki aktivirajo učence pri oblikovanju njihovega lastnega razumevanja in uspešnosti (Thorburn, 2017). Namen alternativnih pedagoških pristopov je spodbujati učence k raziskovanju in iskanju rešitev za težave, h kritičnemu razmišljanju, opazovanju, razpravljanju ter s tem prevzemanju več odgovornosti za lastno učenje in znanje. Učenci so tako v središču učnega procesa, vsebina pa jim s tem postane bolj smiselna. Zaradi tega se snov lažje naučijo, kar običajno privede do povečane (samo)motivacije za učenje (Thorburn, 2017). Ta (samo)motivacija za učenje je po mnenju Graya, Morgana in Sproule (2017) odvisna od motivacijske klime, ki jo ustvari učitelj s postavljanjem diferenciranih in raznoli-

kih nalog, individualiziranim formativnim spremljanjem in ocenjevanjem ter omogočanjem prilagodljivega časa za učenje, kar zagotavlja učencu občutek samostojnosti, pri tem pa lahko prepozna svoj trud in napredek (Ames, 1992). Ob tem se moramo zavedati, da tradicionalnih praks poučevanja in ocenjevanja ni mogoče popolnoma nadomestiti, saj imajo v vzgojno-izobraževalnem procesu pomembno vlogo, lahko pa jih v določenih delih preoblikujemo, posodobimo ali nadgradimo z novjšimi in učinkovitejšimi vzgojno-izobraževalnimi paradigmi.

Literatura

1. AIESEP (2020). *Position Statement on Physical Education Assessment*. Pridobljeno s <https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>
2. Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
3. Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. in Wittrock, M. C. (2016). *Taksonomija za učenje, poučevanje in vrednotenje znanja. Revidirana Bloomova taksonomija izobraževalnih ciljev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
4. Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303–318.
5. Black, P. in Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. DOI: 10.1080/0969595980050102
6. Cambridge Assessment. (2020). *Getting started with Assessment for Learning*. Pridobljeno s <https://www.cambridge-community.org.uk/professional-development/gswaf/index.html>
7. Confirmative Evaluation. (2020). *Flylib*. Pridobljeno s <https://flylib.com/books/en/3.398.1.36/1/>
8. Eržen, V. (2012). Ocenjevanje in učenje: splošni trendi. V A. Žakelj in M. Borstner (ur.), *Razvijanje in vrednotenje znanja* (str. 49–54). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/razvijanje-vrednotenje-znanja-2012.pdf>
9. Flórez, M. T. in Sammons, P. (2013). *Assessment for learning: effects and impact*. Oxford: Oxford University Department of Education. Pridobljeno s <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED546817.pdf>
10. Gray, S., Morgan, K. in Sproule, J. (2017). *Pedagogy for motivation, learning and development in physical education*. V M.

- Thorburn (ur.), *Transformative Learning and Teaching in Physical Education* (str. 139–158). Abingdon: Routledge, Taylor & Francis Group.
11. Hay, P. in Penney, D. (2013). *Assessment in physical education: a sociocultural perspective*. London in New York: Routledge, Tylor & Francis Group.
12. Hay, P., Tinning, R. in Engstrom, C. (2015). Assessment as pedagogy: a consideration of pedagogical work and the preparation of kinesiology professionals. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 31–44.
13. Hellebrandt, J. in Russell, J. D. (1993). Confirmative evaluation of instructional materials and learners. *Performance Improvement*, 32(6), 22–27. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1002/pfi.4170320608>
14. Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin, M., Komljanc, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S. in Zore, N. (2019). *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
15. Jurak, G., Starc, G. in Kovač, M. (2020). Physical education and school sport in Slovenia. V R. Naul in C. Scheuer (ur.), *Research on physical education and school sport in Europe* (str. 471–492). Aachen: Meyer & Meyer.
16. Kelly, W. E. in Melograno, V. J. (2014). *Developing the Physical Education Curriculum: An Achievement-Based Approach*. Long Grove, Illinois: Waveland Press.
17. Kovač, M., Filipič, P. in Demšar, N. (2020). *Osebna športna mapa*. Ljubljana: Fakulteta za šport, SLOfit. Pridobljeno s <http://www.slofit.org/slofit-nasvet/ArticleID/199/Osebna-%C5%A1portna-mapa>
18. Kovač, M., Jurak, G. in Starc, G. (2016). Nekateri alternativni načini ocenjevanja znanja pri športni vzgoji. *Šport*, 64(1), 18–23.
19. Kovač, M., Jurak, G. in Strel, J. (2003). Nekatera teoretična izhodišča preverjanja in ocenjevanja znanja pri športni vzgoji. *Šport*, 51(2), 21–27.
20. Kristan, S. (1991). Ocenjevanje šolske športne vzgoje je mogoče opustiti – kaj pa ocenjevanje likovne in glasbene vzgoje? *Vzgoja in izobraževanje*, 22(6), 57–76.
21. López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A. in Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport Education and Society*, 18(1), 57–76.
22. Marjanovič Umek, L. (2008). Različna pojmovanja znanja: povezanost z učenjem, poučevanjem in ocenjevanjem. *Sodobna pedagogika*, 59(125), 10–23.
23. Melograno, V. J. (2000). *Designing a Portfolio System for K-12 Physical Education: A Step-by-Step Process*. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 4(2), 97–115.
24. Pleteršek, K. (2015). Listovnik pri športni vzgoji. V Š. Bergoč, *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi* (str. 113–119). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-6XTJHM6C>
25. Pompe, J. (2015). *Portfolijo in njegova uporabnost pri predmetu šport v osnovni šoli*. (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Ljubljana.
26. Svetovna zdravstvena organizacija. (2018). *Poročilo o gibalni dejavnosti 28. članic Evropske unije*. Pridobljeno s https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/382334/28fs-physical-activity-euro-rep-eng.pdf?ua=1
27. Švedska nacionalna agencija za izobraževanje. (2011). *Učni načrt za srednjo šolo*. Pridobljeno s <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
28. Thorburn, M. (2017). *Transformative Learning and Teaching in Physical Education*. Abingdon: Routledge, Taylor & Francis Group.
29. Tinning, R. (2002). Toward a »Modest Pedagogy«: Reflecons on the Problematics of Critical Pedagogy. *Quest*, 54(3), 224–240.
30. Tolgfors, B. (2018). Transformative assessment in physical education. *European Physical Education Review*. DOI: 10.1177/1356336X18814863
31. Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: conformative, deformativ and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323–342. DOI: 10.1080/03054985.2012.689693
32. Torrance, H. (2017). Blaming the victim: assessment, examinations, and the responsabilisation of students and teachers in neo-liberal governance. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(1), 83–96. DOI: 10.1080/01596306.2015.1104854
33. Tul, M. in Kovač, M. (2017). Profesionalni razvoj učiteljev športne vzgoje. *Šport*, 65(1/2), 11–16.
34. Vene, N. (2007). *Učenčeva mapa dosežkov – portfolio*. (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Ljubljana.
35. Wiliam, D. (2006). Formative Assessment: Getting the Focus Right. *Educational Assessment*, 11(3–4), 283–289. DOI: 10.1080/10627197.2006.9652993
36. Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V S. Sentočnik (ur.), *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
37. Wiliam, D. in Thompson, M. (2008). Integrating Assessment with Learning: What Will It Take to Make It Work? V C. A. Dwyer (ur.), *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning* (str. 53–82). New York: Routledge. Pridobljeno s <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10001162/1/Wiliam2006Integrating.pdf>

Luka Dobovičnik, mag. prof. šp. vzg.
Mladinski dom Malči Beličeve, Ljubljana
luka.dobovicnik@gmail.com