

Mateja Peršolja, OŠ Preserje pri Radomljah

ŠTEVILČNE OCENE NISO PRIMERNA OBLIKA POVRATNIH INFORMACIJ

PREDSTAVITEV UČINKOVITEGA UVAJANJA FORMATIVNEGA SPREMLJANJA V ŠOLI IN REZULTATI RAZISKAVE O OCENJEVANJU

UVOD

Ocenjevanje je najobčutljivejši del učnega procesa. Na njem vse naše poučevanje stoji in je povezano v smiselno celoto – ali pa pade. Ko mi je v dvanajstletnem sistematičnem, ciljnem in usmerjenem delu s formativnim spremljanjem uspelo spremeniti način spremljanja učenčevega napredka in sistem ocenjevanja, se je spremenil celoten proces učenja in poučevanja. Ob tem se je spreminjal moj pogled na učenje, poučevanje, otroka, njegov razvoj, s tem pa so se spreminjali tudi moje vrednote in prepričanja. Za take spremembe je bilo potrebno temeljito, večletno delo na sebi in podpora ravnateljice ter kolegov, ki so mi vsa leta stali ob strani in so z menoj stopali po poti sprememb. Vse to je mogoče, ker kot šola delujemo v okolju pozitivne psihologije, iskanja rešitev, usmerjenih v prihodnost (ne v analizo napak za nazaj in iskanju krivcev), in ob ne-gospodovalnem vodenju (Glasser, 1995), ki omogoča posamezniku, da razvija močna področja, za odpravljanje šibkih področij pa mu je na voljo pomoč ravnateljice in kolegov. Delujemo po načelu, da so napake dovoljene in so najboljša priložnost za učenje.

Ob pogledu nazaj na prehojeno pot ter na povratne informacije učencev in staršev danes verjamem, da je vsak učenec lahko uspešen. Verjamem, da sposobnost učenja ni nespremenljiva, pač pa se z leti in s tokom dogajanja spreminja (Duckworth, 2016). Ali, kot pravi Dylan Wiliam (2017): če otroka prepričamo o tem, da sposobnosti niso nekaj nespremenljivega in da je uspeh odvisen od navora, bo vložil trud v učenje ter tako napredoval.

NAČIN UVAJANJA FORMATIVNEGA SPREMLJANJA NA ŠOLI

Formativno spremljanje in samouravnavanje učenja smo na šoli začeli uvajati že leta 2005. Prva leta smo se v okviru inovacijskih in razvojno aplikativnih projektov s tem ukvarjali zelo intenzivno. To je pomenilo akcijsko raziskovanje (Marentič Požarnik, 1993) vseh vključenih (15 učiteljev od 60), redna mesečna srečanja, refleksije, izmenjave idej, povratne informacije dr. Komljančeve in vodje razvojne skupine. Temu primerno hiter in velik je bil tudi napredek.

V skladu s filozofijo šole se je vsak učitelj vključil v skupino po lastni izbiri. Ni bilo prisile, zato so se pri delu kazali večji interes, motivacija, ustvarjalnost in inovativnost. Na podlagi izmenjave dobre prakse in priprav v aktivih ter na pedagoških konferencah ali na podlagi zahteve otrok in staršev po spremembi se je ideja počasi širila. Nekateri člani skupine so se zaradi drugačnih prioritet priključili kateri drugi skupini na šoli ali so za kakšno leto prenehali sodelovati, a so se vključevali tudi novi. Starše smo seznanjali postopoma, vsak učitelj takrat, ko se je utrdil v nekaterih prepričanjih in ko je uvedel nekatere spremembe. Danes so nekatera načela formativnega spremljanja (Komljanec, 2009) skupna vsem na šoli, kar pa še zdaleč ne pomeni, da delamo vsi formativno in da delamo vsi enako. Z ravnateljico na čelu verjamemo, da si moramo omogočiti to svobodo, da smo lahko avtonomni in suvereni pri delu z učenci in starši. V tem je kolektiv enak razredu, vsak napreduje s svojim tempom in z različno količino podpore.

Srečanja razvojne skupine za formativno spremljanje po nekaj letih niso bila več tako redna, akcijsko raziskovanje ni potekalo tako intenzivno. Kljub vsemu smo v tem času predstavljali primere dobre prakse na srečanjih kolektiva, posvetih, poročali smo o napredku v podporni skupini, hospitirali drug pri drugem, letni razgovori z ravnateljico in njene hospitacije so redno vsebovali elemente formativnega spremljanja, organizirali smo izobraževanja na temo formativnega spremljanja za celoten kolektiv in izpeljali projekt Erasmus plus, povezan s spremljanjem znanja. Danes na to ne gledamo kot na nekaj slabega, ampak preprosto kot na čas, ki je potreben, da vsak pri sebi predela, preizkusi, se prepriča ali da se nekatere spremembe »usedejo«. Zato je to proces na dolgi rok in tako mora biti tudi načrtovan.

Po več kot 12 letih večina kolegov na šoli (86 pedagoških delavcev) uporablja posamezne elemente formativnega spremljanja (na primer možnost izboljšanja znanja, pomoč in podpora učencu v obliki govorilnih ur, načrtovanje učenja, razumevanje hoje z učencem in podpore), najintenzivnejše v prvi triadi, ko z učenci postavljajo merila, opravljajo samopreseje, učence vključujejo v proces načrtovanja pouka ... Marsikje pouk poteka holistično ter ni razdrobljen

na urnike in predmete, ampak se smiselno povezuje v celoto. Govorilne ure za starše potekajo z učenci, ki jih učiteljice takrat vodijo skozi samopresojo in jim dajejo nasvete za izboljšanje znanja. Povratne informacije učiteljic so v obliki nasvetov za izboljšanje znanja ter omogočanja priložnosti in časa za razvoj in napredek. Zadnja leta se ta proces nadaljuje bolj intenzivno tudi v drugi triadi in postopoma v tretji. Otroci od nas zahtevajo drugačen način dela, kar izražajo s pasivnostjo, apatičnostjo ali izstopajočim vedenjem.

Starši redkeje prihajajo v šolo na govorilne ure (meni so se vrste zmanjšale). Če sodim po povratnih informacijah staršev, se to dogaja zato, ker je otrok dobil nadzor nad učenjem v svoje roke, ker je opolnomočen z orodji za samopomoč in ker je deležen pravočasnih intervencij učiteljice in pomoči sošolcev. Tako otrok ne prihaja domov zaskrbljen in v tiski (oziroma se to dogaja redkeje). Starši na mojih govorilnih urah pogosto povedo, da se otroci raje učijo matematike (ali se je pri njih vsaj zmanjšal odpor do učenja in dela matematičnih nalog), da jih ni strah matematike. Tisti starši, ki prihajajo, pridejo po nasvete za delo in učenje ali pa izraziti stiske, ki jih imajo pri delu z otrokom. Naši pogovori so pozitivno naravnani v prihodnost tudi zato, ker je staršem na voljo informacija o tem, kako njihov otrok sledi ciljem, in ker imajo vpogled v njegov portfolio ali samopresoje, ne le v ocene. Pogosto otrok pride s starši. Zato naš pogovor teče kot samopresoja, pri kateri otrok pripoveduje staršem, kako mu uspeva slediti pouku, kaj mu gre dobro, kaj ga ovira. Odide pa z nasvetom ali načrtom za izboljšanje učenja.

Zadnji dve leti, ko se uvajanju novih metod poučevanja (konvergentna pedagogika z globalnim opismenjevanjem, izraz telesa ob glasbi, integracija tujega jezika od prvega razreda naprej, teorija izbire) ne posvečamo več toliko kot pred leti, so srečanja skupine za formativno spremljanje spet bolj redno na urniku (od 3- do 5-krat na leto). Na njih imamo predvsem priložnost za izmenjavo dobre prakse, za pogovor o ocenjevanju in metodah dela, stiskah, za predstavitev novosti iz literature ali spleta ter za izmenjavo gradiv. Letos bo pozornost vodje skupine namenjena hospitacijam pri članih skupine in osebnim povratnim informacijam. Ugotavljam, da ima taka oblika dela največji učinek na razvoj in napredek posameznika.

Okoliščine raziskave

Na podlagi celotne prehojene poti in spremembe prepričanj pri učiteljih smo se pred tremi leti lotili bolj intenzivne raziskave ocenjevanja, ker smo si želeli nadaljevati opisno ocenjevanje še v 4. in 5. razredu. Še intenzivneje pa

smo se tega lotili pred dvema letoma, ko se nismo mogli sprijazniti s tem, da bomo otroke številčno ocenjevali že v tretjem razredu. Zdelo se nam je, kot da bomo otrokom vzeli eno leto časa za prilagajanje na šolsko delo, čas za opismenjevanje in igro, kot je bil predviden ob nastanku devetletne osnovne šole. Kakor so pokazale raziskave (Wiliam, 2011), bi bilo v bistvu najbolje, da bi opisno ocenjevanje potegnili tja do 6. razreda. Slednje je uveljavljena praksa na Škotskem in Irskem ter v skandinavskih državah (Švedska, Finska), ki si jih radi vzamemo za zgled. Prav zato smo podali prošnjo na Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport (to smo naredili dvakrat zaporedoma), da poskusno nadaljujemo opisno ocenjevanje v tretjem razredu. Prošnja je bila obravnavana na ZRSŠ in ministrstvu, a na šolo ni bil poslan noben odgovor, zato predvidevamo, da se je nekje med tema dvema institucijama zataknila, zato do sprememb, kljub podpori vseh staršev, ni prišlo. V okviru priprave na uvedbo poskusa so nastajale tudi v nadaljevanju opisane raziskave, ki smo jih ponavljali tri leta zapored. O ugotovitvah smo redno seznanjali starše in učitelje ter preverjali njihova stališča.

Metoda in postopki

Učencem 3. razredov in 4. razredov smo v aprilu 2014 razdelili anketne vprašalnike (priloga 1). Vprašalnik je vseboval 22 vprašanj. Od tega so bila vsa vprašanja razen dveh zaprtega tipa. Vprašanja so se navezovala na počutje v šoli, občutek uspešnosti v šoli, na delo in razlago učiteljice, ocene, način učenja in (samo)pomoči ter na zadovoljstvo staršev z ocenami otrok. Ankete so reševali učenci samostojno, v razredu. Za pojasnila jim je bila na voljo pomoč učiteljice. Kasneje smo učencem postavili še dve vprašanji odprtega tipa, na kateri so samostojno pisno odgovarjali, v razredu. Ti dve vprašanji sta bili »Zakaj imaš rad ocene?« in »Zakaj ne maraš ocen?«. Naprošeni so bili, naj navedejo vsaj tri razloge. Naslednja leta smo enake ankete izvajali v 2. razredu ter v 6. in 8. razredu v obliki e-vprašalnikov v času razrednih ur. Ankete sta izvajali pedagoginji Metka Čizmek in Tina Vrbančič.

Starši so dobili devet vprašanj (priloga 2). V skupinah po trije ali štirje so se morali o njih pogovoriti in zapisati skupne ugotovitve na list. O odgovorih so poročali po skupinah. Po poročanju je potekal pogovor z vodjo formativnega spremljanja na šoli, ravnateljico in pedagoginjo, ki je izvajala ankete in analize. V razgovoru s starši smo slednjim odkrito želeli predstaviti naša prepričanja, predvsem tako, da smo jim vračali z vprašanji, ob katerih smo skupaj razmišljali. Na primer: Kaj vam pove ocena 4, ki jo otrok prinese domov? Kako mu na podlagi ocene lahko pomagata? Kaj bi bila boljša povratna informacija, s katero bi si vi in otrok

lahko bolje pomagali? ... Kasneje so bili staršem predstavljeni še odgovori otrok in sledil je pogovor, v katerem so starši izrazili stiske, dileme in želje. Na podlagi tega so bile oblikovane smernice za boljše »ocenjevanje«.

Vzorec raziskave

V predstavljenem delu raziskave smo anketirali 139 tretje- in četrtošolcev. V zadnjih dveh letih tudi okrog 130 šesto- in osmošolcev. Dve leti zaporedoma smo izvajali tudi roditeljske sestanke s starši, vsako leto s približno 75 starši drugo- ali tretješolcev.

Predstavitev rezultatov in razprava

Pri predstavitvi rezultatov se bom v tem prispevku omejila le na vprašanja, ki se tičejo ocenjevanja. V preglednicah so zbrani odgovori učencev 3. in 4. razredov, skupni odgovori učencev obeh razredov in skupni odgovori v odstotkih.

3. KATERE OCENE PRI TEBI PREVLADEJUJEJO ?

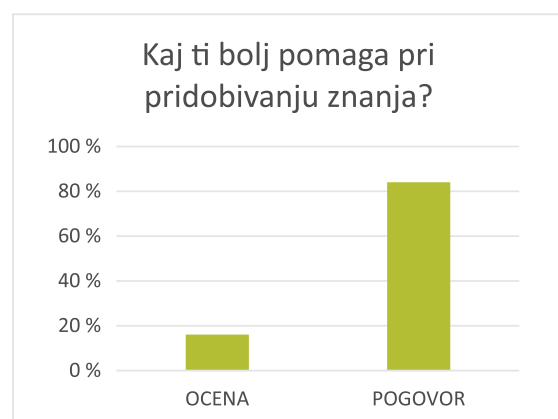
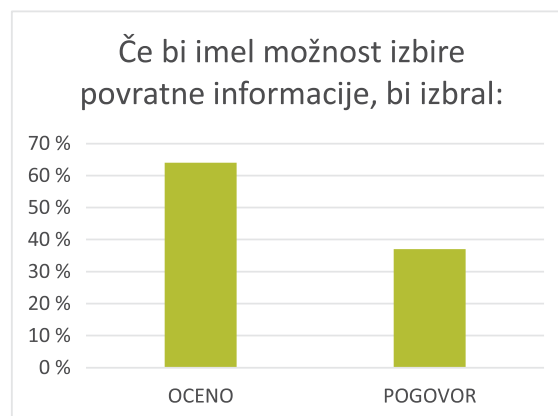
	Skupaj 3. r.				Skupaj 4. r.	Vsi	%
1							0 %
2	1					1	1 %
3	3				5	8	6 %
4	16				18	34	24 %
5	54				42	96	69 %

13. KAJ TI BOLJ POMAGA PRI PRIDOBIVANJU ZNANJA?

	Skupaj 3. r.	Skupaj 4. r.	Vsi	%
Ocena	11	9	20	16 %
Pogovor z učiteljico	51	53	104	84 %

14. ČE BI IMEL MOŽNOST IZBIRE, BI IZBRAL:

	Skupaj 3. r.	Skupaj 4. r.	Vsi	%
Ocena	47	36	83	64 %
Pogovor z učiteljico	25	23	48	37 %



Prikaz 1 in 2: Izbira oblike povratne informacije – učenci 3. in 4. razreda (N = 139).

15. ALI SI SE TEŽKO NAVADIL NA OCENE ?

	Skupaj 3. r.	Skupaj 4. r.	Vsi	%
DA	20	31	51	38 %
NE	52	31	85	63 %

17. ALI SI SE BOLJE POČUTIL V 2./3. RAZREDU, KO OCEN NI BILO?

	Skupaj 3. r.	Skupaj 4. r.	Vsi	%
DA	33	39	72	53 %
NE	39	26	65	47 %

18. ALI SI ZASKRBLJEN PRED PREVERJANJEM ZNANJA ZA OCENO?

	Skupaj 3. r.	Skupaj 4. r.	Vsi	%
DA	53	49	102	74 %
NE	19	16	35	26 %

20. ALI SE ZARADI OCEN VEČ UČIŠ?

	Skupaj 3. r.	Skupaj 4. r.	Vsi	%
DA	61	41	102	74 %
NE	13	23	36	26 %

21. ČE NE BI OCENJEVALI S ŠTEVILČNO OCENO – ALI BI BIL MANJ ZASKRBLJEN?

	Skupaj 3. r.	Skupaj 4. r.	Vsi	%
DA	46	33	79	60 %
NE	26	27	53	40 %

Otroci so se na ocene težko navadili

Na vprašanje »Kaj ti bolj pomaga pri napredovanju v znanju?« so učenci v anketi odgovorili, da pogovor z učiteljem in njegova povratna informacija (84 %). Na kontrolno vprašanje »Kaj bi izbral, če bi imeli možnost izbire – oceno ali povratno informacijo učitelja?« so učenci odgovorili, da oceno (64 %). Podobno se nam je zgodilo pri naslednjih dveh vprašanjih: na vprašanje »Ali si se težko navadil na ocene?« so učenci odgovorili, da ne (63 %), na kontrolno vprašanje »Ali si se bolje počutil v 2. oziroma 3. razredu, ko ocen ni bilo?« pa jih je 53 % odgovorilo pritrdilno.

Torej: dvakrat smo dobili nasprotujoče si rezultate. Poleg tega je večina otrok menila, da se zaradi ocenjevanja počutijo bolj zaskrbljeni (74 %) in da se zaradi tega tudi več učijo (74 %). Upoštevati je treba tudi, da so ocene v tretjem in četrtem razredu večinoma prav dobre in odlične.

Odgovori učencev 6. in 8. razreda:

15.	Kaj ti bolj pomaga pri učenju?	
	Odgovor	Odstotek
	1 Ocena.	34 %
	2 Pogovor o tem, kaj znam in česa še ne znam.	65 %

16.	Če bi imel možnost izbire, bi izbral:	
	Odgovor	Odstotek
	1 Številčno oceno.	35 %
	2 Brez številčne ocene z razlago/pogovorom.	64 %

19.	Ali si se težko navadil na ocene?	
	Odgovor	Odstotek
	1 Da	28 %
	2 Ne	71 %

20.	Ali si zaskrbljen pred preverjanjem znanja za oceno?	
	Odgovor	Odstotek
	1 Da	79 %
	2 Ne	21 %

23.	Če ne bi ocenjevali s številčno oceno – ali bi bil manj zaskrbljen?	
	Odgovor	Odstotek
	1 Da	70 %
	2 Ne	29 %

Med 125 šesto- in osmošolci bi jih 35 % kot povratno informacijo izbralo oceno, vsi preostali pa učiteljevo opisno povratno informacijo, s katero že imajo izkušnje zaradi uvajanja formativnega spremljanja. Kar 83 % se jih je bolje počutilo v 3. razredu, ko številčnih ocen še ni bilo. Kar je zanimivo pri odgovorih, je, da se učenci niso težko navadili na ocene (72 %), da pa so pred ocenjevanjem zaskrbljeni (79 %), zaradi ocen še toliko bolj (76 %), in kar 66 % učencev se zaradi ocen tudi več uči. 70 % učencev bi bilo manj zaskrbljenih, če ocen ne bi bilo. Vsekakor odgovori, ki bi zaslužili bolj temeljito raziskavo.

Posebej zanimivo je, da dajo učenci višjih razredov prednost povratni informaciji, ker jo nekateri učitelji uporabljajo med učnim procesom. Zadnja leta učenci, ki jih poučujem matematiko, vsako leto pogosteje izrazijo željo, da številčnih ocen ne bi bilo. Tudi njihovo vedenje, ko dobijo vrnjeno nalogo, na kateri ni točk, odstotkov ali ocen, se je spremenilo. Nič več ne sprašujejo, kakšna bi bila ocena za takšno znanje, ker smo vpeljali drugačna merila. Pogosteje pridejo po prošnjo za pomoč pri reševanju naloge ali pri učenju (Peršolja, 2014). Torej otroci potrebujejo neko referenčno merilo, kje so na poti do cilja. Ni pa nujno, da je to ocena. Če si želimo v ospredje kot vrednoto postaviti znanje, potem to sploh ne bi smela biti ocena.

Zakaj imajo učenci radi ocene in zakaj jih ne marajo?

V nadaljevanju smo se posvetili ugotavljanju vzrokov za nasprotujoče si odgovore. Za to smo potrebovali raziskavo

z vprašanji bolj odprtega tipa, ki bi nam ponudila vpogled v vzroke za takšne odgovore. Učencem 3. in 4. razredov smo postavili še dve vprašanji odprtega tipa: »Zakaj imaš rad ocene?« in »Zakaj ne maraš ocen?«. Odgovori na ti

dve vprašanji vsako leto presenetijo tudi starše, ko jim jih predstavimo.

Oglejmo si razloge, zakaj imajo tretješolci radi ocene in zakaj jih ne marajo.

Rad imam ocene:	Ne maram ocen:
OSEBNI ODNOS DO ZNANJA – OCENE KOT MERILO ZNANJA	
• ker so dobre ocene (22-krat), • ker vem, da znam (9-krat), • ker se kaj naučim, znam (8-krat), • ker mi ocene veliko pomenijo (3-krat), • če imaš boljše ocene, si v višjih razredih bolj uspešen, • lažje se bom vpisal v šole, • z lepimi ocenami bom lažje dobil službo.	• ker se moram veliko učiti, • ker lahko dobim slabo oceno, • ker nikoli nimam vseh točk, • pred testom se veliko učim in nimam časa zase, • velikokrat se zmotim in pozabim, kaj se moram naučiti, • ker mi ne gre tako dobro, • ko dobim slabo oceno, jo moram popravljati, • ocene ne povejo, kaj znaš in česa ne, • ne dobim veliko točk, • testi so težki, • če slabo pišem, • ker imaš manj znanja, • lahko ponavljaš razred, • s slabimi ocenami si težko najdeš službo.
ČUSTVENI ODNOS UČENCA IN ZLASTI STARŠEV – ČUSTVENE POSLEDICE	
• ker sem sam vesel, če je ocena (5-krat), • zato, ker je mami vesela (5-krat), • ker sta mami in oči vesela (7-krat), • ker me mami pohvali (5-krat), • ker me starši pohvalijo (14-krat), • starši so ponosni name (2-krat), • ker je družina ponosna name (2-krat), • mami ponosna name (2-krat), • ker me ima mami bolj rada, • ker so starši veseli (3-krat), • se bolje počutim, sem vesel (6-krat), • da ati vidi, koliko se naučim, • potem se umirim, • ocene so mi všeč.	• ker sem precej živčen, raztresen, preden pišemo, sem napet, • se vedno bojim, če bo ocena slaba, • me je strah ocen, • stalno mislim na njih, me skrbi, • sem žalosten ob slabi oceni, • ob slabi oceni so starši zelo jezni, • me starši okregajo, • mami je žalostna, če je slaba ocena, • če je slaba ocena, me natepeta, • me pošljejo v sobo, • s kakšno oceno nisem zadovoljen, • ker me ocenjujejo, • če je ocena slaba, se ti drugi posmehujejo, • sem zabit.
MATERIALNE POSLEDICE – NAGRADA IN KAZEN	
• ker mi kaj obljubijo, • ker me mami kam pelje, • ker gremo na sprehod, izlet, • ker lahko igram več igrice, • če dobim 5, mi mami kaj kupi, • ker dobim nagrado, • ker mi starši kaj kupijo, • ker dobimo mačka, • ker grem k sestrici, • dobim nalepke, igračo, obesek, Polly Pocket, igračo, • ker gremo v McDonald's, • oči mi dovoli, da se zabavam, • dobim 5 €, denar, • ker mi dovolijo vse, • ker se lahko več časa igram s prijatelji, • ker grem lahko na kolo, • ker se mi ni treba učiti, • da naredim razred.	• ne smem se voziti s kolesom, • ne smem ven, • ker se ne morem več igrati, • ker se ne morem igrati s prijatelji, • ker ne smem na računalnik, • ker nič ne dobim.

Mnenja šestošolcev in osmošolcev

Rad imam ocene:

- nimam jih rad (48 %),
- ker ti povedo, koliko znaš (ali v različicah: ker mi povedo, koliko obvladam snov, koliko znanja sem usvojila, približno povedo, kje sem, koliko sem moram naučiti) (32 %),
- ker pomagajo za vpis na srednjo šolo (4 %),
- ker mi dajo veselje (0,8 %),
- ker polepšajo prihodnost (0,8 %),
- »kadar so lepe in me starši pohvalijo; jaz sem vesel in potem grem igrat minecraft in sem prost« (0,8 %),
- ne vem ,
- drugo (13 %).

Ne maram ocen:

OSEBNI ODNOS DO ZNANJA – OCENE KOT MERILO ZNANJA

- ker to ne pove, koliko znaš, ampak koliko si napiflan,
- ker nič ne povejo, ker se vsi »piflajo« pred oceno,
- ker to ne pokaže tvojega znanja (2 %),
- ker včasih niso čisto pošteno zapisane (2 %),
- zato ker bi se lahko pogovorili, kaj moraš še izboljšati (2 %),
- zato ker mi je bolj pomembno znanje,
- ker so bedne, in vedno, ko se učiš, dobiš slabo oceno, ko se pa ne učiš, pa dobro,
- ker se lažje učim tako, da mi to nekdo oceni z ustnim kriterijem.

ČUSTVENI ODNOS UČENCA IN ZLASTI STARŠEV – ČUSTVENE POSLEDICE

- ker so kdaj nepravilne, na primer, da ti učitelj ne pusti popravljati, čeprav ti je samo pol točke manjkalo do boljše ocene,
- ker sem zaradi njih zaskrbljen/a in povzročajo stres (33 %),
- ker ustvarjajo stres doma v mojih odnosih s starši,
- ker se potem bolj sekiram in ker prec dobiš lahko 3,
- ker se zaradi njih slabo počutim,
- ker so zaradi ocen nekateri užaljeni,
- ker te lahko prizadenejo,
- ker si zaradi njih živčen in se pretirano učiš,
- ker sem živčen in ker me začenja zvijsati v trebuhu, zaradi tega se moram več učiti, in ker imamo v aprilu zelo veliko ocen, v marcu pa nič, in ker bi lahko bilo manj ocen, samo osnovno, kar potrebuješ za naslednji razred,
- ker mi gre na živce, da se veliko učim, potem pa kdaj dobim štirko,
- »ker so glupe in kr neki k usi gledajo sam kok maš pa kdo ma več pa kr neki usi pol težijo pa rajš mam da bi blo tko kokr od 1 do 3 razreda«,
- zaradi primerjave z drugimi (3 %),
- ker te lahko prizadenejo, osmešijo in poneumijo,
- ker te ponižajo pred starši, čeprav znaš,
- zato ker če dobiš slabo oceno, potem si zaskrbljen, ne upaš si povedati za to oceno staršem, začneš jokati ...,
- ker so včasih nepravilni in ker te na neki način »popredalčkajo«,
- »ker ko pridem domov in prinesem slabo oceno, sta mami in oči huda. In to bi rada spremenila«.

MATERIALNE POSLEDICE – NAGRADA IN KAZEN

- ker se moraš učiti in nato ti vzamejo prosti čas (4 %),
 - ker so kdaj nepravilne, na primer, da ti učitelj ne pusti popravljati, čeprav ti je samo pol točke manjkalo do boljše ocene (2 %),
 - ker če nimam dobrih ocen, ne bom prišla na srednjo šolo, kamor si želim iti (2 %),
 - »kar se moreš učiti to je neki naj težjega na celem svetu«,
 - ker so bedne in se moraš to učiti in nimaš nič časa za druge stvari,
 - ponavljaš razred.
- Ker jih ne maram (15 %).

Opaziti je, da se v nekaterih odgovorih otrok zrcali razmišljanje in odzivanje nas staršev ali celo učiteljev. Starši in učitelji želimo otrokom dobro. Za to, da bi dosegli odličnost v šoli, smo očitno (namerno ali ne) pripravljeni marsikaj narediti. Vidi se, da so staršem ocene zelo pomembne. Godi Keller govori o tem, da starši skušajo preko ocen vplivati na status otroka, zato so pripravljeni namesto njega delati domače naloge, plakate, seminarske ... Žal pogosto na škodo otroka. Iz odgovorov je razvidno, da gre za neke vrste dresuro, v obliki odtegnitve ljubezni, pozornosti ali podkupovanja, nagrajevanja, ki se samo stopnjuje in na predmetni stopnji že močno načne samopodobo. Wiliam Glasser (2007) nas opozarja, da nagrajevanje, kaznovanje, podkupovanje, pogojevanje ... spadajo med razdiralne navade, ki rušijo dobre odnose. Sicer so kratkoročno učinkovite, a se dolgoročno ne obnesejo. Bistveno je, da z izbiro nagrad ali kazni dejansko dosežemo ravno obratno od tega, kar si želimo (se pravi dobre, zdrave odnose v družini ali šoli). Otroku pa dajemo napačno sporočilo, gradimo na zunanji motivaciji in mu odvzamemo zadovoljstvo ob uspehu in trudu, ki ga doživi ob dosežku. Zato je ocena odveč, ker deluje kot zunanja motivacija – nagrada ali kazen. Verjetno ni odveč niti premislek o tem, kako je osemletnik ali še mlajši otrok sposoben čustveno predelati takšno – lahko bi rekli tudi – čustveno izsiljevanje. Wiliam (2017) pravi, da ocene zavirajo napredek, ker sprožajo čustven odziv in nimajo nobenega vpliva na trud in dosežke učenca. Torej je vsakršen trud in pritisk z ocenami neučinkovit. Učitelji in starši izgublamo energijo tam, kjer to nima nobenega učinka. Od tod pa verjetno izhaja občutek nemoči, stresa ali celo izgorelosti pri učiteljih in starših.

Starši vidijo:

Prednosti ocenjevanja	Slabosti ocenjevanja
RANGIRANJE IN ZUNANJA MOTIVACIJA	
• motivacija, stimulacija (7-krat), • spodbuja pozitivno tekmovalnost (2-krat), • večje zanimanje za šolo, se bolj potrudi (2-krat), • resen pristop otroka in staršev, • delovne navade, • otrok bolj tekmovalen in se bolj potrudi (2-krat), • boljša primerjava, • iz številčne ocene lažje dobi občutek za znanje kot pri opisni, saj ne vidiš primerjave z drugimi, • poveča občutek otroka, kam spada po znanju med vrstniki (rangiranje), • sprotno učenje, • je nagrada za delo, • posladkamo se s tortico ob koncu leta, • to je ovrednotenje znanja (2-krat).	• tekmovalnost (3-krat), • primerjava med otroki.

PREDLOGI REŠITEV

Vseeno nas zanima, kaj se iz teh odgovorov lahko naučimo, da se ne bomo, kot ugotavljajo Norvežani in Finci, soočili s posledicami na psihičnem počutju in psihičnih boleznih po štiridesetem letu. Med drugim zato Norvežani tudi ukinjajo zunanja testiranja, kot je Pisa. Zelo radi se zgledujemo po njih, opazujemo, kaj uvajajo, in jim nekako poskušamo (z zamudo) slediti. V zadnjem letu je uspelo Zavodu za šolstvo dobro razburkati gladino osnovnošolskega in deloma srednješolskega izobraževanja. A, kot kažejo zgledi iz Škotske (na poti sprememb več kot 10 let), sta za spremembe potrebna čas in podpora vseh vpletenih v učnem procesu, od učitelja do univerze in inšpekcije (Holcar Brunauer, 2014). In na spremembe v razredu (na neposredne izkušnje učenca z učiteljem) nič ne vpliva močnejše kot dolgoročno sistematično delo oziroma usposabljanje učitelja. Spremembe učbenikov, učnih načrtov so samo kozmetični popravki, ki se dotaknejo le gladine in ne sežejo v globino (Wiliam, 2011). Zato bi morali s podporo Zavoda za šolstvo nadaljevati projekt formativnega spremljanja še vsaj od tri do pet let in morda (po zgledu skandinavskih držav) celo poskusno vpeljati opisne ocene do 6. razreda.

Starši vidijo v oceni stimulacijo, tekmo, strah

Podobno kot učenci so tudi starši ob razgovoru v manjših skupinah odgovarjali na vprašanja. Njihovi odgovori kažejo na različna prepričanja. Nekateri še vedno verjamejo v ocene kot v edino gibalno učenja njihovih otrok, drugi pa se že zavedajo, da ocene niso vse in da marsikdaj ne pokažejo realnega znanja. Prvi so zelo prepričani o tem, da se otroci ne bodo učili, če ne bo ocen. Ob vprašanju ravnateljice, ali nam starši želijo sporočiti, da se njihovi otroci niso naučili hoditi in govoriti, ne da bi jih starši ocenjevali, so se zamislili.

ČUSTVENI VPLIV	
	• je večji pritisk na otroka in njegovo odgovornost za učenje, • stres, tesnoba, strah, • slabo, saj bi rad imel boljše ocene, pa jih ne dobi, ker je bolj raztresen zaradi pritiska, • stres, šok, stiska (6-krat), • stresno za starše, • če ni uspešen, ima otrok slab občutek pred vrstniki, • neha se učiti pri dobri oceni, pri slabi pa je zanj prevelik pritisk.
OCENA KOT POVRATNA INFORMACIJA	
• mehkejši prehod v 4. razred (3-krat), • da otroci in starši vemo, koliko otrok zna (3-krat), • bolj sprotna informacija o znanju otroka kot prej opis 2-krat na leto, • spodbuja željo po izboljševanju, • boljša preglednost znanja, • otroku je jasno, na katerih področjih mora vložiti več truda, • ocene dajo orientacijo staršem o znanju otrok, otroci znajo pri sebi sami oceniti, kaj znajo in kaj morajo še popraviti in nadgraditi, • starši smo bolj gotovi o otrokovem znanju.	• slab dan – slaba ocena, čeprav ima znanje, • skupinska ocena ni ustrezna, saj lahko ni v delovno uspešni skupini, • otroci se učijo le za oceno, kar ni prav, • likovna, šport, glasba niso primerni za številčno ocenjevanje, ker je povezano z nadarjenostjo, številčna ocena pri likovni vzgoji, glasbeni vzgoji in športni vzgoji omejuje ustvarjalnost, • iz številčne ocene znanja ne razbereš, • občasno ocena ni realen pokazatelj znanja.
DRUGO	
• je priprava na življenje, • odpira možnosti za vstop v srednjo šolo.	• jih ni (2-krat), • ocen ne popravljajo (le enke in dvojke).

PREDLOGI ZA IZBOLJŠANJE

Po pogovoru s straši na roditeljskih sestankih so nekateri starši spremenili stališča, zlasti ko so videli odgovore svojih otrok. Večina jih ob koncu ni bila več prepričana, da je ocena pozitivna spodbuda in motivacija, zlasti ko so slišali nasprotna stališča in stiske staršev vrstnikov, ki morda niso tako uspešni pri učenju. Enotni pa so si bili pri tem, da si želijo takšno povratno informacijo, kot jo podpira formativno spremljanje, torej sprotno, pravočasno, otroku razumljivo (tako kot merila) in usmerjeno v prihodnost (Komljanc, 2009). Če otrok sodeluje pri nastanku meril in ni le pasiven poslušalec, zapisovalec, potem si bo znal pomagati sam ali pa bo znal prositi za pomoč, ko jo bo potreboval. Merila omogočajo, da učenec dobi nadzor nad svojim učenjem (Wiliam, 2013). Glede opisnih ocen pa nam ne bi bilo treba odkrivati tople vode, ker smo sami v okviru razvojno aplikativnega projekta Didaktika ocenjevanja znanja (Peršolja, 2017) in ker so tudi v skandinavskih državah pred leti odkrili, da mora opisna povratna informacija sporočiti tudi, česa otrok ne dosega. Na Švedskem so opisni oceni dodali tudi razdelek z opisom, kaj učiteljica priporoča otroku in staršem ter kaj bo šola v prihodnjem letu naredila za odpravljanje šibkosti.

Med pogovori na roditeljskih sestankih so nas starši opozorili na še en pomemben vidik: v opisni oceni si želijo izvedeti ne le, kaj otrok zna, ampak tudi, česa ne zna in

kako mu lahko pomagajo. Želijo si vedeti, kje na poti do cilja je njihov otrok ter kaj in koliko še potrebuje, da bo prišel do tja. Želijo si, da bi informacije o znanju in doseganju ciljev prihajale domov pogostejše, tako kot številčne ocene (nekajkrat mesečno), in ne le ob ocenjevalnem obdobju. Želijo si bolj razumljivih in krajših opisnih ocen. Vse te njihove želje so v skladu s cilji in potekom omenjenega projekta – in hkrati kažejo na neustreznost zasnove sedanjih opisnih ocen v spričevalih.

SKLEP

Opisane izkušnje iz uvajanja formativnega spremljanja na šoli OŠ Preserje pri Radomljah so pokazale, da sta za spremembe potrebna čas in usmerjeno delo s kolektivom, s spremljanjem in podporo vodstva ter skupine na šoli.

Odgovori otrok na vseh starostnih stopnjah kažejo na veliko stisk, s katerimi se otroci soočajo med ocenjevanjem v šoli, ki jih ne znajo sami predelati in o katerih se premalo pogovarjamo. Pogosto se znajdejo med dvema ognjema, pričakovanji šole in staršev.

S projektom formativno spremljanje smo že pred davnim desetletjem zakorakali na pravo pot sprememb. Škoda je le, ker so to eno-, dve- ali največ triletni projekti, praksa pa kaže, da so za to potrebna daljša obdobja. Zato bi s projektom uvajanja formativnega spremljanja s takšno podporo

in ciljnim usposabljanjem ter razvojnimi skupinami morali vztrajati vsaj še nadaljnjih pet, če ne 10 let. Vlogo Zavoda za šolstvo vidim kot ključno, z vso podporo in mrežo sodelavcev, le da bi morale Zavod podpreti še druge institucije (fakultete z raziskavami, inšpektorji z nasveti učiteljem, Pedagoški inštitut). Prav je, da smo se teh sprememb lotili od spodaj navzgor. Vendar se je vsa leta dogajalo le »spodaj«, na »vrhu« nas žal ne slišijo. Menim, da še nismo dosegli kritične mase za generalno spremembo pravilnikov ali zakonov, a bi jo s takšno intenzivnostjo v naslednjem

kratkoročnem obdobju lahko dosegli, če Zavod za šolstvo ne bo zamenjal prednostnih ciljev.

Kar pogrešamo, je povezava vseh nekdanj vpletenih v razvojno aplikativni projekt Didaktika ocenjevanja znanja, vseh vpletenih v projekt Assessment for learning (CIDRE) in vseh strokovnjakov (tudi praktikov) s tega področja. Tukaj, žal, še nismo naredili koraka iz slovenskega okvirja, v katerem vsak obdeluje le svoj vrtiček in zavistno ter s strahom pogleduje na sosedovega.

VIRI IN LITERATURA

- Duckworth, A. (2016). *Grit: The Power of Passion and Perseverance*. New York: Scribner.
- Glasser, W. (1995). *Kontrolna teorija za managerje*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (2007). *Kako vzpostaviti učinkovit nadzor nad svojim življenjem*. Ljubljana: Samozaložba.
- Wiliam, D. <https://www.youtube.com/watch?v=v7dEigGHJY0> (dostopno 10. 7. 2017).
- Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree, 123.
- 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., Zore, N. (2017). *Formativno spremljanje v podporo učenju: Priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Holcar Brunauer, A. (2014). Zakaj lahko šola brez ocen vodi do boljših dosežkov. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 5–6.
- Komljanc, N. (2009a). Vrednost povratne informacije v procesu učenja in poučevanja. *Didaktika ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Komljanc, N. (2009b). Presežek. *Didaktika ocenjevanja znanja. Vrednost povratne informacije za učenje in poučevanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Komljanc, N. (2008c). *Formativno spremljanje učenja. Didaktika ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 347–359.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje? Kako zmanjšati neskladje med nameni in učinki ocenjevanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 2–3.
- Peršolja, M. (2014). *Moj dnevnik razvoja formativnega spremljanja. Vzgoja in izobraževanje*, 5–6, priloga Učiteljev glas 1/2014.
- Peršolja, M. <https://sites.google.com/site/formativnospremljanjeznanja/Home> (dostopno 6. 9. 2017).

OCENJEVANJE V TRETJEM RAZREDU

ZANIMA NAS TVOJE MNENJE O ŠTEVILČNEM OCENJEVANJU

- ## PRILOGA 2

- 5-6 – 2017 – XLVIII