

Dr. Louise Hayward

Univerza v Glasgowu, College of Social Sciences, School of Education

FORMATIVNO SPREMLJANJE V PODPORO UČENJU IN POT K VKLJUČEVANJU

Assessment for Learning and the Journey Towards Inclusion

IZVLEČEK

Željo, da bi razvili sisteme vrednotenja in prakse, ki namesto presojanja, označevanja ter kategoriziranja podpirajo izobraževanje za vse, bi na področju izobraževanja lahko primerjali z iskanjem svetega grala. Članek želi osvetliti pot do tega svetega grala, kjer je formativno spremljanje gonilna sila, ki podpira boljše izobraževalne izkušnje za vse učence.

Ključne besede: formativno spremljanje v podporo učenju, učenje pri pouku, strokovno izobraževanje, praksa vključevanja, politika vključevanja, inovacije

ABSTRACT

The desire to develop assessment systems and practices that support the learning of every person rather than label, judge and categorise might be regarded as the educational equivalent of the search for the Holy Grail. This chapter seeks to contribute to the journey towards that Holy Grail where assessment is a force supporting enhanced educational experiences for all.

Keywords: Assessment for Learning, Classroom Learning, Professional Learning, Inclusive Practice, Inclusive Policy, Innovation

UVOD

V prvem delu članka najprej podajamo definicijo področja. Katere opredelitve vrednotenja bodo bolj pripomogle k izboljšanju izobraževanja za vse učence in kako se te opredelitve povezujejo z nekaterimi širšimi teorijami o učenju. Drugi del obravnava dokaze za učinkovito formativno spremljanje s poudarkom na ugotovitvah zadnjih let glede tega, kdaj je formativno spremljanje vpeto v prakso in kdaj je le ena od inovacij. Sklene se s predstavitvijo pomembnih kazalnikov 'duha' – v nasprotju s 'črko' –, saj formativno spremljanje presega preprosto vpeljavo strategij (Marshall in Drummond, 2006). Tretji del se osredotoča na strokovno izobraževanje, zlasti na vidike, ki so pomembni za trajno vzpostavitev formativnega spremljanja v lokalnih, državnih in mednarodnih učnih skupnostih. Zaključni se z razmišljanjem o implikacijah za učence, učitelje, raziskovalce, skupnosti in oblikovalce politik ter o potencialu formativnega spremljanja kot politike in prakse, ki spodbuja visokokakovostne izkušnje izobraževanja za vse učence.

FORMATIVNO SPREMLJANJE V PODPORO VSAKEMU UČENCU

Vprašanje, katere opredelitve vrednotenja bodo bolj pripomogle k izboljšanju izobraževanja za vse učence in kako

se te opredelitve povezujejo s širšimi teorijami o učenju, je večplastno. Ocenjevanje v izobraževanju ima dolgo zgodovino ter se izvaja z različnimi nameni in za različne ciljne skupine. V šolah izbiranje in razvrščanje potekata na podlagi dokazov ocenjevanja.

Nekatere šole izvajajo pouk (razporeditev otrok k različnim predmetom glede na zaznano sposobnost) ali organizirajo skupine otrok, ki naj bi imeli podobne sposobnosti in ki nato vse predmete obiskujejo znotraj istega razreda. V nekaterih državah so bile na podlagi dokazov glede ocenjevanja sprejete odločitve o tem, katero šolo naj otrok obiskuje (akademsko ali poklicno; splošno ali posebno), katere so odprte ali zaprte poti do nadaljnjega in visokošolskega izobraževanja ter, znotraj teh sektorjev, odprta ali zaprta vrata za delo in poklic.

Na področju izobraževanja za učence s posebnimi potrebami ima formativno spremljanje pomembno vlogo pri prepoznavanju ter označevanju otrok in mladih, ki potrebujejo dodatno podporo. Dokazi za te odločitve izvirajo iz številnih ocenjevalnih virov (na primer standardizirani preizkusi, lokalno sestavljeni preizkusi, državni preizkusi, popisi vedenja in strokovne ocene na podlagi opazovanja vsakodnevnih aktivnosti). Težave, do katerih pride pri tej vrsti ocenjevalnega postopka, so dobro dokumentirane.

Ainscow in njegovi sodelavci (Ainscow idr., 2006: 17) ugotavljajo, da »postopki kategorizacije ter z njimi povezane prakse in jezik predstavljajo oviro za razvoj širšega pogleda na vključevanje otrok«. Ballard (2003: 8) trdi, da »kategorizacija in označevanje otrok kot ‚posebnih‘ otroke zaznamujeta kot drugačne ...«. Kljub temu pa so ta postopek in z njim povezane prakse ocenjevanja globoko zakoreninjeni v izobraževalno prakso ter predstavljajo uveljavljene strokovne pristope, ki niso pripravljene na spremembe.

To poglavje osvetljuje drugačen namen in pristop k ocenjevanju, ki je manj sumativen in bolj formativen, ter raziskuje povezave med ocenjevanjem in učenjem. Izraz formativno spremljanje v podporo učenju se uporablja za pristop k ocenjevanju, ki se je razvil v mednarodno gibanje za spremembe v izobraževanju (Black in Wiliam, 2005). Njegov potencial za izboljšanje izobraževanja za vse učence je sicer širše prepoznan, vendar je njegova uresničitev dokaj zahtevna naloga. Pri tem je pripravljenost prepoznati, razumeti in uskladiti nasprotja v naših izobraževalnih sistemih ključnega pomena.

Uresničitev potenciala formativnega spremljanja bo zelo verjetno odvisna od številnih dejavnikov. Prvi od njih je razumeti samo naravo pristopa formativnega spremljanja. Ocenjevanje se največkrat označuje bodisi kot formativno ali sumativno, kot da bi s tema izrazoma opisovali različni vrsti ocenjevanja. V tem smislu se formativno spremljanje navezuje na vsakodnevne aktivnosti, sumativno pa na posebno zasnovane naloge, teste ali preizkuse znanja, ki jih večinoma izvajajo ob koncu tečajev, programov ali različnih faz izobraževanja. V zadnjem času je prisotno razmišljanje, ki izpodbija ta poenostavljeni pogled s trditvijo, da pri formativnem spremljanju in sumativnem ocenjevanju ne gre nujno za dva različna tipa ocenjevanja, temveč za različne namene uporabe informacij, pridobljenih z ocenjevanjem (Mansell, James idr., 2009). Formativno spremljanje naj bi zagotovilo povratne informacije za učence, ki so informativne narave. Dokazi za informacije, ki pripomorejo k učenju, se lahko pridobijo pri izvajanju vsakodnevnih aktivnosti ali posebnih nalog oziroma testov, vendar je njihov namen izboljšati učenje. Iste informacije, pridobljene med vsakodnevnimi aktivnostmi, nalogami ali testi, se lahko uporabijo tudi za drugačne, sumativne namene, na primer za povzetek pridobljenega znanja. Vendar je pri tem treba upoštevati, da lahko pogosto pride do težav, če informacije, pridobljene z ocenjevanjem, uporabimo za preveč različnih namenov, npr. za ocenjevanje učiteljev ali odločanje o kakovosti šol. Če te informacije uporabimo za javne namene z visokimi vložki, lahko izkrivijo pomen učenja in poučevanja ter zmanjšajo potencial formativnega spremljanja v podporo učenju.

V prizadevanju, da bi definirala termin formativno spremljanje, Black in Wiliam (2009: 9) navajata, da je »praksa v učilnici formativna v tolikšni meri, kolikor učitelji, učenci ali njihovi vrstniki dokazuje o učenčevih dosežkih pridobijo, razložijo in uporabijo za odločitve glede naslednjih korakov v izobraževanju, ki bodo predvidoma boljše oziroma bolj utemeljene kot odločitve, sprejete brez teh dokazov«. V povezavi s to navedbo je treba omeniti dvoje. Prvič, gre za pristop, ki dokazuje uporablja za prepoznavanje dosežkov in pridobivanje informacij za naslednje korake v učnem procesu. Uporabljamo ga za ozaveščene odločitve glede učenja, pri čemer je njegov namen formativne narave. Ta pristop ne vključuje nikakršnega označevanja ter ne nakazuje na to, da se kakor koli uporablja za presojanje

ali oceno rezultatov. Poudarek je na visokokakovostnih dokazih, ki pripomore k izboljšanju procesov učenja in poučevanja. Druga pomembna stvar je vključevanje učencev in njihovih vrstnikov. Formativno spremljanje v podporo učenju je prizadevanje cele skupnosti, ki temelji na skupnosti znotraj učilnice ter na socialno-kulturnih teorijah o učenju (Hayward, 2012).

Te zamisli imajo dolgo priznano zgodovino. Koncept uporabe dokazov za prepoznavanje in informiranje o učnem procesu izvira iz številnih različnih teorij o učenju, vključno s konceptom območja bližnjega razvoja Vigotskega (Vygotsky, 1978), ki temelji na zamislih, izhajajočih iz njegovega dela z gluhih in slepimi otroki. »Območje bližnjega razvoja definira tiste funkcije, ki se še niso razvile, vendar so v procesu razvoja. Gre torej za funkcije, ki bodo dozorele jutri, medtem ko so danes še v stanju zarodka. Te funkcije bi lahko opisali kot ‚popke‘ ali ‚cvetove‘, ki bodo postali ‚sadovi‘.« (prav tam: 86)

Pri tem je vredno razmisliti o besedi *območje* in njenih implikacijah v kontekstu učnega prostora. Grigorenko (1998) navaja, da gre za ključni koncept, ki postavi pod vprašaj vsako zamisel o tem, da se učenci učijo linearno. Ravno nasprotno, učenci, ki jih njihove skupnosti podpirajo, se v prostoru med obstoječim znanjem in razumevanjem ter med veččinami in sposobnostmi premikajo naprej in nazaj, vstopajo in izstopajo iz svojih občutkov samozaupanja in **zmožnosti, vse dokler ne zgradijo novih oblik neodvisnega delovanja. V tem kontekstu se formativno spremljanje ukvarja s prepoznavanjem teh ‚popkov‘ oziroma ‚cvetov‘ ter skupaj z učencem znotraj učilnice poskuša ugotoviti, kako bi lahko ti popki ali cvetovi postali sadovi.**

Vloga skupnosti je v učnem procesu ključna za razumevanje, da je formativno spremljanje vgrajeno v socialno-kulturno teorijo. Lave in Wenger (1991) trdita, da učenje poteka skozi interakcije med učencem in socialnim okoljem. Učenje se zgodi, ko se učenci povežejo in skupaj razmišljajo o temi ali aktivnosti, pri čemer njihova vključitev spremeni njihov način razmišljanja. Ob analizi implikacij teorije Vigotskega za pedagogiko Daniels (2003) omeni povezave med socialno-kulturno teorijo in teorijo aktivnosti, kjer navaja, da je namen obeh pristopov razvoj metodoloških orodij, ki omogočajo raziskovanje procesov, prek katerih socialni, kulturni ter zgodovinski dejavniki vplivajo na vedenje in interakcije ljudi. Ljudje vplivajo na sile, ki vplivajo nanje, in ta model posredovanja je ključen za naše razumevanje ter za naša prizadevanja, da bi vplivali na učenje. Pedagoški pristop formativnega spremljanja temelji na teh zamislih.

V prizadevanju razviti enotno teorijo, ki bi preučevala medsebojni odnos med socialno-kulturno teorijo in teorijo aktivnosti v kontekstu formativnega spremljanja, James (2008: 31) ponuja vrsto kazalnikov glede tega, kakšno bi lahko bilo formativno spremljanje, če bi bilo del socialno-kulturne teorije. Te opisuje kot kazalnike ‚ocenjevanja tretje generacije‘ v jasni povezavi z inovacijami teorije aktivnosti, ki jo Engeström opisuje kot teorijo aktivnosti tretje generacije (Engeström, 1999). Pri tem navaja, da bi tako učenje kot ocenjevanje namesto zunanjih organov izvajali učitelji in učenci, da bi bilo ocenjevanje individualnega učenja enako pomembno kot ocenjevanje skupinskega učenja, da bi ocenjevanje potekalo v naravnem okolju s poudarkom na tem, kako dobro učenci »pokažejo

samostojnost pri uporabi virov ali orodij /.../ za oblikovanje problemov, učinkovito delo in samoocenjevanje» (James, 2008: 31), da bi se dokazi učnih rezultatov izražali na različne načine ter da bi bilo ocenjevanje celovito in kvalitativno, namesto fragmentirano in merjeno. James in Lewis (2012) nudita dva primera, prvega iz ameriške organizacije *Coalition of Essential Schools* in drugega iz angleške šole za otroke, kjer so poskušali te zamisli uresničiti tudi v praksi. Pri tem poudarjata, da »ne preseneča, da je težko najti primere socialno-kulturnega pristopa k ocenjevanju. Potrebno bo še veliko dela, da bi dosegli večjo skladnost med ocenjevanjem in nekaterimi od vplivnih zamisli sodobne teorije učenja.« (James in Lewis, 2012: 196)

Tu gre torej za drugačno razmišljanje o ocenjevanju, ki ne temelji na označevanju ali kategoriziranju učencev, temveč na uporabi ocenjevanja kot sredstva za ozaveščeno učenje. Osrednji cilj tega pristopa je prispevati k rasti vseh učencev kot posameznikov in kot članov skupnosti. Ta pristop k ocenjevanju upošteva, da je učenje zapleten proces, ki ne poteka linearno in ni dovzeten za fragmentacijo. Učni načrt (znanje, ki se ga naučimo), pedagogika (kako potekata poučevanje in učenje) in ocenjevanje (preučevanje učenja, ki je potekalo, in prepoznavanje prihodnjih točk rasti) so neločljivo povezani ter vključeni v socialno-kulturne teorije o učenju. Ta pristop priznava pomen medsebojnih povezav med učnim načrtom, učencem, pedagogiko in skupnostjo, znotraj katere poteka učni proces (Wyse idr., 2013). Vizija tega novega vključujočega pristopa k ocenjevanju je jasna in njene teoretične osnove so se začele izražati, kljub temu pa ostaja velik izziv, kako te zamisli uresničiti tudi v praksi.

FORMATIVNO SPREMLJANJE – KAJ JE POMEMBNO?

V članku z naslovom *Assessment and classroom learning (Ocenjevanje in učenje v učilnici)* sta Black in Wiliam (1998) predstavila možnost, da je formativno spremljanje lahko pomembno orodje za izboljšanje učenja. **To vplivno delo je ne le vplivalo na razmišljanje vlad v mednarodnem smislu, temveč so ga kot pozitivno inovacijo pozdravili tudi številni učitelji. Učitelji, ki so poskušali načela formativnega spremljanja uporabiti v praksi, so kot področja za razmislek in razvoj najprej določili naslednje štiri glavne vidike: opredelitev kriterijev, spraševanje, samoocenjevanje ter povratne informacije.** S projektom KMOFAP (*Kingsford, Medway, Oxford Formative Assessment Project*) (Black idr., 2004), zasnovanim z namenom preučevanja vpeljave teh zamisli, so učitelji hoteli ustvariti pouk, kjer bi se lahko uspešno izvajalo formativno spremljanje napredka pri učenju. Razvili so na primer metode za spodbujanje učencev k pogostejšemu vključevanju v razmišljanje. Ena od pogostih praks pri pouku je dviganje rok, ko učitelj postavi vprašanje, pri čemer se vključijo tisti učenci, ki dvignejo roko, in izključijo tisti, ki je ne. V okviru tega projekta so učitelji uporabili pristop, ki ne vključuje dviganja rok, ter izbirali posamezne učence in ne le tiste, ki so se vključili prostovoljno. Drugi primer je bil oblikovanje učne skupnosti, kjer so namesto učitelja kot strokovnjaka, ki postavlja vprašanja, na katera je mogoče odgovoriti samo z enim pravilnim odgovorom, uporabili več odprtih vprašanj. Na vprašanje je odgovarjalo več otrok, ki so lahko komentirali tudi odgovore drugih učencev, kar je pripomoglo h globljemu razumevanju teme, ki ga je omogočilo razmišljanje cele skupnosti.

Ko pa je Britanski svet za raziskovanje ekonomije in družboslovja (*Economic and Social Research Council – ESRC*) podprl raziskovalni program na področju poučevanja in učenja (*Teaching and Learning Research Programme – TLRP*), sta Marshall in Drummond (2006) raziskala, kako učitelji praktično uresničujejo zamisli formativnega spremljanja, ter dobila mešane rezultate. S posnetkov, pridobljenih iz nekaterih oddelkov, je bilo razvidno, da učitelji uporabljajo strategije in tehnike na način, ki nima več veliko ali nič skupnega z njihovim prvotnim namenom. Pristopi za naslavljanje zapletenih pedagoških in ocenjevalnih vprašanj, ki so jih razvili učitelji, vključeni v projekt KMOFAP, so padli na raven preprostih rutin znotraj pouka. Za metode so uporabljali poenostavljene izraze, na primer »brez dviganja rok«, »debeli vprašanja« in »košarka in ne namizni tenis« (kjer namesto učitelja, ki sprašuje, in učenca, ki odgovarja, učenci komentirajo zamisli svojih sošolcev). Avtorja sta te rutine opisala kot uporabo, skladno s ,črko' formativnega spremljanja. V drugih primerih, kjer so učitelji razmišljali o tem, zakaj so spremembe potrebne in kako lahko drugačni pristopi podpirajo te spremembe, pa je prišlo do bistvenih sprememb v kulturi učenja. V takšnih učilnicah je zaživel ,duh' formativnega spremljanja. Učenci so bili bolj samostojni ter bolj vključeni v učenje. Marshall in Drummond sta opredelila skupno lastnost učiteljev, ki so obudili pravi ,duh' formativnega spremljanja: imeli so bolj odprt in ne nespremenljiv pogled na učence ter učenje. »Tako okoliščine kot naravnost učencev so bile dovzete za spremembe. Spremembe so doživljali kot izziv, o katerem je treba razmisliti in ga premagati. Takšna naravnost daje učiteljem veliko večji občutek avtonomije v nasprotju s tistimi, ki se bolj osredotočajo na omejitve šolske kulture, ocenjevalnega sistema ali sposobnosti učencev.« (prav tam: 147) Način, kako učitelji vrednotijo učence in učenje, je pomemben dejavnik, ko govorimo o tem, v kolikšni meri se lahko uresniči potencial formativnega spremljanja.

Raziskava, ki sta jo izvedla Black & Wiliam (1998), je kot ključni element formativnega spremljanja izpostavila prav moč povratnih informacij. Butlerjeva raziskava (1988) je osvetlila vpliv različnih vrst povratnih informacij na posamezne učence. Samozavestni in uspešni učenci so bili sposobni sprejeti različne vrste povratnih informacij ter kljub temu napredovati. Na primer, napredovali so, ko so dobili povratne informacije v obliki ocen, ocen in pripomb ali samo pripomb. Po drugi strani pa so bili rezultati pri učencih z večjimi učnimi izzivi zelo drugačni. Ti so konstantno napredovali le, če so povratne informacije dobili samo v obliki pripomb glede njihovega učenja, brez ocenjevanja ali določanja ravni. Kljub tem dokazom pa ostaja prepričanje, da mladi (in njihovi starši) želijo in potrebujejo tudi takšne povratne informacije. Na primer, Hayward in sodelavci (Hayward idr., 2012) so ugotovili, da čeprav je formativno spremljanje v šolah dobro uveljavljeno, se v osnovnih šolah ter v prvih letnikih srednjih šol še vedno uporablja tudi vzporedna praksa sporočanja povratnih informacij v obliki ocen. Kljub temu da so številni učitelji opazili napetosti, ki izvirajo iz te prakse, so nekateri od njih pojasnili, da ocene zahteva šolska politika skladno z zahtevami glede odgovornosti.

Ne glede na to pa je učenje proces, ki spodbuja individualno rast otrok in kolektivno rast skupnosti. Če učni načrt predstavlja pogovor med generacijami, je ocenjevanje proces, ki ugotavlja v kakšnem obsegu poteka učenje.

Socialno-kulturne korenine formativnega spremljanja poudarjajo pomen učenja kot prizadevanja skupnosti. Tako bistvo učenja leži v medsebojnem odnosu med učnim načrtom, učencem in sodelovalno pedagogiko, ki je najboljši način za krepitev tako individualnih kot skupnih dosežkov. Formativno spremljanje v tem kontekstu pomeni delo z otrokom z namenom prepoznati njegove sposobnosti, najpomembnejše naslednje korake učnega procesa ter najboljšo pot do napredka. V tem procesu imajo povratne informacije osrednjo vlogo. Vprašanje, na katerega mora odgovoriti formativno spremljanje, je: Katere so lastnosti dobrih povratnih informacij za vse učence?

Razmišljanje na temo učinkovitih povratnih informacij je veliko. Številni strokovnjaki (npr. Bangert-Drowns idr., 1991; Butler in Winne, 1995; Hattie in Timperley, 2007; Kluger in DeNisi, 1996; Sadler, 2010) so preučevali, kaj je tisto, kar naredi razliko med povratnimi informacijami, ki bodo najverjetneje pozitivno vplivale na učenje, ter tistimi, ki učenja najverjetneje ne bodo učinkovito podprle. Povratne informacije predstavljajo posredniški proces, ki naj bi podprl pomenljivo učenje za učence s spodbujanjem njihove uporabe informacij za vzpostavljanje povezav med zamislimi na podlagi povratnih informacij in njihovimi dejanji. Na učenje pomembno vplivajo tako zunanje povratne informacije – tiste, ki jih sporočajo učitelji ali vrstniki – kot notranje povratne informacije oziroma razmišljanje o lastnem učenju (Butler in Winne, 1995). Glavni namen sporočanja povratnih informacij je podpora učenju – učenca omogočiti boljše razumevanje prednostnih ciljev učenja in najboljši način do napredka ter uresničitve naslednjih korakov –, ki je v resnici poglobitev razumevanja, kako oceniti in upravljati lastni učni proces.

Kakovost povratnih informacij močno vpliva na učenje. Kluger in DeNisi (1996) sta opravila pregled raziskav o povratnih informacijah, ki so temeljile na uporabi kontrolnih (brez povratnih informacij) in eksperimentalnih (s povratnimi informacijami) skupin, ter ugotovila, da so povratne informacije močno vplivale na učenje. Povprečno je bil vpliv povratnih informacij na učne rezultate velik, tako v pozitivnem kot v negativnem smislu, odvisno od njihove narave. **Narava povratnih informacij je bila ključnega pomena, saj se je pokazalo, da neprimerno sporočene povratne informacije vplivajo negativno. Z drugimi besedami, učenci kontrolnih skupin (brez povratnih informacij) so dosegli boljše rezultate kot učenci eksperimentalnih skupin (ki so prejeli neprimerno povratne informacije).** Hattie in Timperley (2007: 87) navajata, da je namen povratnih informacij »zmanjšati neskladnost med trenutnim razumevanjem/učnim rezultatom in zelenim ciljem«. Pri tem izpostavljata tri vprašanja, ki bi jih morale nasloviti učinkovite povratne informacije: Kam grem? (informacije za navzgor), Kako grem tja? (informacije za nazaj) in Kako bom tja prišel? (informacije za naprej).

Vsako od teh vprašanj deluje na štirih ravneh: *naloga* – kako dobro je razumevanje ali izvedba nalog, *proces* – glavni procesi, potrebni za razumevanje ali izvedbo nalog, *samouravnavanje* – samospremljanje in samouravnavanje aktivnosti ter *učenec* – samoocenjevanje in pripombe o učencu. Avtorja zaključujeta, da so povratne informacije na ravneh naloge, procesa in samouravnavanja medsebojno povezane. Najbolj koristne so povratne informacije o izvedbi nalog, npr. o strategijah, ki se uporabljajo za izvedbo naloge. Povratne informacije o strategijah samo-

uravnavanja so lahko koristne, če si jih učenec razlaga v smislu, da trud in osredotočenost vodita do napredka. Nasprotno pa povratne informacije, ki se namesto na učne osredotočajo na ali izražajo oceno učenca kot osebe, npr. ‚pametno dekle‘, ne prinašajo vrednosti. To je skladno tudi z Dweckovo analizo (2007), da pohvala, ki nakazuje na to, da je neka sposobnost nespremenljiva, lahko vodi k pogledu, da so dosežki povezani s prirojenimi zmožnostmi in ne s trdom. Takšen pogled lahko pri učencih povzroči opustitev truda v smeri izboljšav in umik, kadar učenje doživljajo kot izziv.

Brookhart (2013) podpira te ugotovitve in predlaga dva načina za zagotavljanje učinkovitih povratnih informacij. Visokokakovostne povratne informacije, ki lahko pozitivno spremenijo učenje, morajo nasloviti bistvo tega, česar se mora učenec naučiti, kot tudi učenčovo motivacijo. Na učenca morajo vplivati na dva načina. Po interakciji med učiteljem in učencem bo imel slednji globlje razumevanje o tem, kje znotraj učnega procesa se trenutno nahaja, kateri naslednji koraki so primerni ter kako lahko na najboljši način napreduje. Učitelj je v tem odnosu lahko odrasla oseba ali druga mlada oseba iz učne skupnosti. Brookhart (prav tam) to poimenuje kot kognitivni dejavnik. Vendar pa samo znanje o tem ni dovolj. Drugi pomembni vidik je učenčovo prepričanje, da je učenje nekaj, kar lahko doseže, in da ima sam nadzor nad aktivnostmi, ki bodo izboljšale njegov učni proces. To je motivacijski dejavnik.

Naslednji ključni kazalnik ‚duha‘ formativnega spremljanja je to, v kolikšni meri imajo učenci vlogo partnerjev v učnem procesu, skupaj z učitelji in drugimi učenci kot del učne skupnosti. Leitch in sodelavci (Leitch idr., 2007) so, izhajajoč iz 12. člena Konvencije ZN o otrokovih pravicah, raziskovali sodelovanje učencev pri njihovem lastnem ocenjevanju. Ugotovili so, da so otroci in mladi več kot sposobni sodelovati v pomembnih razpravah o učenju, poučevanju in ocenjevanju ter izjemno pripravljeni za vključitev v te razprave, če so jim za to v šolah in učilnicah ponujene dejanske možnosti. Lundy (2007) opisuje štiri vidike takšnih dejanskih možnosti: **otroci in mladi bi morali imeti možnost, da izrazijo svoje poglede (prostor), njihovi pogledi bi morali dobiti podporo (glas), morali bi jih poslušati (poslušalci) ter, če je primerno, njihovi pogledi bi morali voditi k aktivnostim (vpliv).** Praktična uresničitve teh zamisli lahko pomeni različne stvari za različne učence, toda vsi otroci in mladi bi morali imeti pravico do teh možnosti.

Hayward in sodelavci (2008) ugotavljajo, da se učenci z navdušenjem vključujejo v procese učenja in poučevanja. Učenci, vključeni v raziskavo (stari 10–11 let), so navedli nekatere od elementov, pomembnih za njihovo aktivno vključevanje v učenje. Ti elementi so zelo podobni lastnostim, ki jih je opisala L. Lundy (2007). Ko so učenci dobili priložnost, da izrazijo svoje poglede, so se z navdušenjem vključili. Hoteli so, da se jih poslušata in da se njihove zamisli resno upošteva. Niso želeli narekovati, kakšen naj bo učni načrt, vendar so pozdravili priložnost, da se glede tega povpraša po njihovem mnenju. Poudarili so pomembnost izbire izkušenj znotraj pouka kot ključnega dejavnika njihove motivacije. Številni od njih jasno vidijo povezavo med učnim načrtom, pedagogiko in ocenjevanjem. Prepoznali so potrebo po jasnem zavedanju, kam je usmerjeno

učenje, tako za njihov razred kot za njih kot posameznike. Zavedajo se pomena priložnosti za skupinsko izvajanje nalog, pri čemer so jim na voljo razlage učitelja in sošolcev. Želijo imeti priložnosti za razmislek o tem, kaj dejansko pomenijo dobri rezultati, o lastnem delu in o delu njihovih vrstnikov v povezavi s temi zamislimi. Veliko od njih je omenilo tudi dejstvo, da bi člani skupine lahko podprli drug drugega v učnem procesu. Ne nazadnje si želijo biti vključeni v vrednotenje učenja ter razmisliti o tem, kaj je potekalo dobro in kaj bi lahko v prihodnje spremenili tako zase kot za prihodnje generacije učencev.

Odkar je pregled literature, ki sta ga pripravila Black in William (1998), vzbudil mednarodno zanimanje za formativno spremljanje, se je naše razumevanje glede tega, kaj je pomembno za sprostitev potenciala ocenjevanja kot močne sile učnega procesa, še poglobilo. Pomembno je, da je učno okolje prostor, kjer vlada prepričanje, da lahko znanje pridobi vsak, in kjer je podpora zagotovljena vsakemu učenca. Pomembno je, da imajo učitelji strokovne kompetence za analizo prakse v učilnici ter sposobnost, da prepoznajo področja, na katerih bi bilo mogoče prakso izboljšati ter formativno spremljanje podpreti z uporabo dokazov iz raziskav. Pomembna je narava vplivnih povratnih informacij. Na koncu je pomembno tudi, da se spremenijo tradicionalne vloge učiteljev in učencev, tako da slednji ti postanejo partnerji v učnem procesu, ki imajo skupne cilje ter tako podpirajo učenje celotne skupnosti. Učno okolje, kjer se izvaja formativno spremljanje, je del poti k vključevanju.

VKLJUČUJOČI PRISTOPI K FORMATIVNEMU SPREMLJANJU

V zgornjem delu tega poglavja so bile opisane definicije formativnega spremljanja, razlogi, zakaj je formativno spremljanje pomemben del izobraževanja, ki poudarja vrednost učenja za vsakogar, njegova teoretična izhodišča ter pomembni vidiki, zaradi katerih je formativno spremljanje močna gonilna sila za izboljšave učenja za vse učence. Ključna novejša tema je poudarek na spreminjanju vlog za učence in učitelje ter zlasti pomembnost vključitve vseh učencev. Naslednji del poglavja predstavlja te zamisli v drugačni luči, v kontekstu odnosa med inovacijami in spremembami. Podrobneje je predstavljena študija škotskega primera, ki ponazarja vključitev kot trajnostno inovacijo formativnega spremljanja.

Vedno več dokazov kaže, da je lahko med prvotnimi nameni inovacije in končnim izdelkom, ki se uporablja ali poteka pri pouku, le šibka povezava (Cuban 1994; Swann in Brown 1997; Barnes idr., 2000; Olson, 2002). Od sedemdesetih let prejšnjega stoletja je bilo na Škotskem več poskusov, da bi spremenili politiko glede ocenjevanja v smeri večje vključenosti. Na primer, poročilo *The Dunning Report* (Škotsko ministrstvo za šolstvo, 1977) je predstavilo zamisel formativnega spremljanja za vse učence, kjer bi imeli vsi učenci možnost udeležbe na izobraževanjih ter osvojitve državnih nagrad in kjer bi jim ocenjevanje omogočilo, da pokažejo pozitivne dosežke. V tem procesu sta imela formativno spremljanje in poučevanje ključno vlogo ter sta vplivala tudi na strokovno vlogo učitelja. Ta spodbuda glede spremembe politike ocenjevanja se je nadaljevala v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, ko je bila tudi v kontekstu večje učinkovitosti škotska politika *Assessment 5-14* (Škotsko ministrstvo za šolstvo, 1991) utemeljena na

predpostavki centraliziranega ocenjevanja v razredu ter učiteljeve strokovne presoje učenčevih prednosti, področij za razvoj ter naslednjih korakov. V obeh primerih je imelo to, kar se je zgodilo v praksi, le malo skupnega s prvotnimi nameni politike. Dunningova vizija nagrad za vse je bila razvrednotena in zamisli glede povratnih informacij, ki se osredotočajo na prednosti, področja za razvoj ter naslednje korake, opredeljene v politiki *Assessment 5-14*, so preplavili državni jezikovni in matematični preizkusi. Prizadevanja, da bi analizirali, zakaj Škotski ni uspelo vplivati na prakse ocenjevanja, tudi ko je bila politika podkrepljena z dokazi raziskav (Hutchinson in Hayward, 2005), so pokazala, da so bile inovacije zasnovane neprimerno (Gardner idr., 2010).

Podobno kot v številnih drugih državah so na Škotskem na inovacije gledali bolj kot na proces priprave in širjenja politik kot na proces vključevanja, ki povezuje politike, prakse in raziskovalne skupnosti. Odgovornim za inovacije ravno tako ni uspelo predvideti verjetnih učinkov različnih interakcij med politikami na učenje v učilnici, zlasti vpliv novih sistemov odgovornosti in potrebe po višjih standardih.

Leta 2002 je škotska vlada vpeljala program formativnega spremljanja v podporo učenju (ang. *Assessment is for Learning*). Strategija zasnove za ta program je temeljila na dokazih raziskav o ocenjevanju (Black in William, 1998) in na procesih individualnih in skupnih sprememb, posebej na delih Fullana (Fullan, 1993) ter Sengeja in Scharmerja (2001). Predlagani model programa (Hayward idr., 2004) je vključeval tri ključne vidike: pobuda mora biti osredotočena na resnična vprašanja, pomembna za skupnosti, ki v njej sodelujejo; biti mora vključujoča, kar pomeni, da mora v svoj razvoj vključiti vse zadevne skupnosti in tako poskusiti nasloviti vprašanja, ki bi lahko preprečevala koristne spremembe, na primer konkurenčne zahteve politik; upoštevati mora zapletenost procesa sprememb ter se izogibati poenostavljenim modelom, zlasti tistim, s katerimi najverjetneje ne bo mogoče doseči vplivnih sprememb, kot so obveščanje učiteljev o ugotovitvah raziskav in spreminjanje njihove prakse v skladu s temi ugotovitvami.

Do leta 2005 je program dobil zelo pozitiven ugled v javnosti in tedanji minister za šolstvo ga je celo opisal kot tiho revolucijo na področju škotskega izobraževanja (Henderson 2005). Zunanja ocenjevanja so pokazala, da so se učenci, učitelji, šole ter lokalni organi na zamisli formativnega spremljanja odzvali z zavezo in navdušenjem (Hallam idr., 2005; Condie idr., 2005). Dogajale so se spremembe. Hayward in Spencer (2010) sta raziskala razloge, zakaj je ravno tej inovaciji uspelo doseči spremembe, ter kot ključni razlog izpostavila integriteto. Podatki raziskave so pokazali tri vidike integritete:

- integriteta izobraževanja – formativno spremljanje so videli kot osredotočenost na učenje in na načine dela učencev, ki je podprto z dokazi. Učitelji so zelo pozitivno opisali vpliv formativnega spremljanja na samozavest, vključitev in dosežke. Številni primeri so poročali o velikih izboljšavah pri mladih, ki so jih učitelji predhodno opisovali kot učence, ki dosegajo slabe rezultate;
- osebna in strokovna integriteta – program je pri učiteljih vzbudil občutek, da so tudi sami učenci, ki izpopolnjujejo svoje strokovno znanje. Navedli so, da je pomembno, da so tudi sami vključeni v razvoj zamisli in strategij ter ne delujejo le kot pasivni prejemniki. Izpostavili so,

da je pomembno, da so del učnih skupnosti, kjer imajo priložnost sodelovati z drugimi učitelji v raziskavah ter pri razvoju zamisli in praks;

- sistemski integriteta – formativno spremljanje so videli kot zavezo celotnega izobraževalnega sistema, kjer so vsi deležniki – učenci, učitelji, raziskovalci, šolski inšpektorji in oblikovalci politik – osredotočeni na formativno spremljanje kot na sredstvo, ki izboljšuje učenje za vse učence.

Vključujoči pristopi, prepoznani kot ključni za uspeh formativnega spremljanja, namenjenega učencem v učilnicah, so bili v okviru državnih inovacij formativnega spremljanja podobno pomembni tako za učitelje kot za učence. Vključitev različnih skupnosti, od raziskovalcev in oblikovalcev politik do učiteljev in učencev, že v samem začetku procesa je sicer pomenila kompleksnejšo zasnovo programa, vendar je bila bistvenega pomena za njegov uspeh.

SKLEPI

Pot do *svetega grala*, ki ga predstavlja bolj vključujoč izobraževalni sistem kot del bolj vključujoče družbe, je kompleksna ter polna nasprotij in nejasnosti. Enako velja za ocenjevanje – po eni strani lahko deluje kot sila, ki pre-

prečuje vključevanje ter prispeva k procesu označevanja, kategoriziranja in izključitve učencev, po drugi strani pa je lahko spodbujevalec vključevanja, kot to dokazuje potencial formativnega spremljanja kot vključujoče politike za spodbujanje učenja za vse učence. V uvodnem delu tega poglavja je bilo formativno spremljanje predstavljeno kot ocenjevanje tretje generacije, vključeno v socialno-kulturno teorijo. Če pa nanj gledamo kot na inovacijo, imajo ti teoretični vidiki pomemben širši vpliv, ki se povezuje tudi z izobraževanjem učiteljev, oblikovalcev politik in raziskovalcev. Sodelovanje in vključitev tako posameznikov kot skupnosti v zasnovo, razvoj ter ocenjevanje sta ključna dejavnika učenja, bodisi da gre za učenje v šolah in učilnicah ali izobraževalne sisteme, ki poskušajo doseči večjo skladnost med prizadevanji inovacij ter njihovo uresničitvijo v praksi (Hayward idr., 2012; Hayward in Hutchinson, 2013). Kot kaže, so za uspeh izobraževanja enako pomembni tako vključujoči pristopi na sistemski ravni kot tisti na ravni šol in učilnic.

Te vzporedne izkušnje osvetljujejo pomembnost spodbujanja sprememb pri uporabi različnih pristopov vključevanja. Vključujoči pristopi niso več le področje tistih, ki imajo določene vrednote, temveč v pragmatičnem smislu predstavljajo edini način do pravega, trajnostnega napredka v izobraževanju.

VIRI IN LITERATURA

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Ballard, K. (2003). The analysis of context: Some thoughts on teacher education, culture, colonization and inequality. V: T. Booth, Nes, K., Stromstad, M. (ur.), *Developing inclusive teacher education*. London: Routledge/Falmer.

Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C. C., Kulik, J. A., Morgan, M. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61, 213-238.

Barnes, M., Clarke, D., Stephens, M. (2000). Assessment: The engine of systemic curricular reform? *Journal of Curriculum Studies* 32, No. 5: 623-50.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 11, No. 1: 49-65.

Black, P., Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5, No. 1: 7-74.

Black, P., Wiliam, D. (2005). Lessons learned from around the world: how policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices. *The Curriculum Journal*, 16(2), 249-261.

Black, P., Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading* ASCD, VA, USA.

Butler, D. L. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.

Butler, D. L., Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.

Condie, R., Livingston, K., Seagraves, L. (2005). *The Assessment is for Learning programme: An evaluation*. Edinburgh: Scottish Executive Education Department.

Cuban, L. (1994). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890-1980*. New York: Teachers College Press.

Daniels, H. (2003). *Vygotsky and Pedagogy*. London, Routledge.

Dweck, C. S. (2007). The perils and promises of praise. *Educational Leadership*, 65(2), 34-39.

Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice. V: Y. Engeström et al. (ur.), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge, Cambridge University Press, 377-406.

Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer.

Grigorenko, E. (1998) Mastering tools of the mind in school. V: R. Sternberg in W. Williams (ur.), *Intelligence, Instruction and Assessment: Theory and Practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 201-44.

Gardner, J., Harlen, W., Hayward, L., Stobart, G., Montgomery, M. (2010). *Developing Teacher Assessment*. McGraw-Hill/OU Press.

Hallam, S., Kirton, A., Pfeffers, J., Robertson, P., Stobart, G. (2004). Evaluation of Project 1 of the Assessment is for Learning development programme: Support for professional practice in formative assessment. London: Institute of Education, University of London.

Harlen, W., Hayward, L. (2010). Embedding and Sustaining Developments in Teacher Assessment in Developing Teacher Assessment. V: J. Gardner, Har-

len, W., Hayward, L., Stobart, G., *Developing Teacher Assessment*. McGraw-Hill/OU Press.

Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112

Hayward, L., Hutchinson, C. (2013). 'Exactly what do you mean by consistency?' Exploring concepts of consistency and standards in Curriculum for Excellence in Scotland. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*.

Hayward, L. (2012). Assessment and Learning: The Learner's Perspective in Assessment and Learning, 125-139. V: J. Gardner (ur.), *Learning and Assessment*, 2nd Edition. Sage, London.

Hayward, L., Menter, I., Baumfield, V., Daugherty, R., Akhtar, N., Doyle, L., Elliot, D., Hulme, M., Hutchinson, C., MacBride, G., McCulloch, M., Patrick, F., Spencer, E., Wardle, G., Blee, H., Arthur, L. (2012). *Assessment at Transition*, Report to Scottish Government. Dostopno na: <http://www.scotland.gov.uk/Topics/Education/Schools/curriculum/assessment> (accessed 3/2/12).

Hayward, L., Spencer, E. (2010). The Complexities of Change: formative assessment in Scotland. *The Curriculum Journal*, 21 (2), 161-177. Routledge.

Hayward, L., Boyd, B., Dow, W. (2008). Tell Them from Me: Pupils' perspectives of Assessment is for Learning. Report to Scottish Government. Dostopno na: http://wayback.archive-it.org/1961/20100625195935/http://www.ltsotland.org.uk/resources/t/genericresource_tcm4579651.asp (dostop 3. 2. 2013).

Hayward, L., Priestly, M., Young, M. (2004). Ruffling the calm of the ocean floor: Merging research, policy and practice in Scotland. *Oxford Review of Education* 30, No. 3: 397-415.

Henderson, D. (2005). New tests still to prove their worth. *Times Educational Supplement*, December 9. Dostopno na: <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=2170216> (dostop 3. 2. 2013).

James, M. (2008). *Assessment and Learning*. V: S. Swaffield, *Unlocking Assessment: Understanding for Reflection and Application*. Abingdon: Routledge.

James, M., Lewis, J. (2012). *Assessment in Harmony with our Understanding of Learning: Problems and Possibilities*. V: J. Gardner (ur.) *Assessment and Learning*, 2nd Edition Sage, London, 187-205.

Kluger, A. N., DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.

Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

Leitch, R., Gardner, J., Mitchell, S., Lundy, L., Odena, O., Galanouli, D., Clough, P. (2007). Consulting Pupils in Assessment for Learning Classrooms: the twists and turns of working with students as co-researchers. *Educational Action Research*, 15(3): 459-78.

Lundy, L. (2007). Voice is not enough: the implications of Article 12 of the UNCRC for Education. *British Educational Research Journal*, 33(6): 927-42.

Mansell, W., James, M. in skupina za reformo ocenjevanja (2009). *Assessment in Schools: Fit for Purpose?* Publication of the ESRC Teaching and Learning Research Project.

Marshall, B., Drummond, M. J. (2006). 'How teachers engage with Assessment for Learning: lessons from the classroom', *Research Papers in Education*, 21(2):133-149.

Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35, No. 5: 535-50.

Scottish Education Department (1977). 'Assessment for all: Report of the committee to review assessment in the third and fourth years of secondary education in Scotland'. Edinburgh HMSO (Dunning report).

Scottish Office Education Department (1991). *Assessment 5-14: Improving the Quality of Learning and Teaching*. Edinburgh HMSO.

Olson, J. (2002). Systemic change/teacher tradition: Legends of reform continue. *Journal of Curriculum Studies* 34, No. 2: 129-37.

Senge, P., Scharmer, O. (2001). *Community action research: Learning as a community of practitioners*. V: P. Reason, Bradbury, H. (ur.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*, 238-49. London: Sage.

Swann, J., Brown, S. (1997). The implementation of a National Curriculum and teachers' classroom thinking. *Research Papers in Education* 12, No. 1: 91-114.

Thorndike, E. L. (1913). *Educational psychology*. Vol. I: The original nature of man. New York: Columbia University, Teachers College.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, MA, Cambridge University Press.

Wyse, D., Baumfield, V., Egan, D., Gallagher, C., Hayward, L., Hulme, M., Leitch, R., Livingston, K., Menter, I., Lingard, B. (2013). *Creating the Curriculum*. London: Routledge.

e-publikacije Zavoda RS za šolstvo na portalu BIBLOS

www.biblos.si

Na portalu Biblos objavljamo tri publikacije in vas vabimo k nakupu oz. izposoji.



Različni avtorji in avtorice
Geografija v šoli



Različni avtorji in avtorice
Zgodovina v šoli



Zora Rutar Ilc, Blanka Tacer, Brigita Žarkovič Adlešič
Kolegialni coaching: priročnik za strokovni in osebni razvoj