

Dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo

## FORMATIVNO SPREMLJANJE ALI POGLED V »ČRNO ŠKATLO« PREDSTAVITEV KNJIŽNE ZBIRKE BLACK BOX

### ALI JE FORMATIVNO SPREMLJANJE RES UČINKOVITO?

V pričujočem besedilu predstavljamo knjižice iz serije s pomenljivim naslovom Black Box, Črna škatla, ki predstavljajo konceptualna izhodišča oz. temelj formativnega spremljanja (v nadaljevanju FS).

Avtorji so pri odločitvi za pripravo teh publikacij izhajali iz izkušnje oz. skorajda že stiske številnih učiteljev, staršev in ne nazadnje tudi strokovnjakov in snovalcev šolskih politik, da je dogajanje pri pouku kot nekakšna »črna škatla«, v katero nenehno vlagamo, posredujemo pravila ter naslavljamo pričakovanja in zahteve na učitelje in učence, vpeljujemo teste s pritiski po čim višjih rezultatih ..., pri tem pa nimamo niti natančnega vpogleda, kaj natančno se ob vseh teh aktivnostih dogaja v »črni škatli« niti kateri so tisti vložki, ki bodo zares privedli do boljših rezultatov. Povrhu vsega pa – četudi kot rezultat dobimo npr. boljše dosežke na testih, več znanja in kompetentnosti – lahko le-te spremlja večje ali manjše zadovoljstvo učiteljev, prepogosto pa tudi njihova izrčpanost. Učitelji so vse prevečkrat prepuščeni sami sebi, kar – kot pravijo avtorji – ni pošteno. Zato priporočajo, da raje pogledamo v »črno škatlo«, kar so naredili prav s knjižicami, ki jih predstavljamo.

Avtorji izhajajo iz predpostavke, utemeljene v empiriji in teoriji, da morata biti poučevanje in učenje interaktivna. Učitelji naj bi si prizadevali za vpogled v to, kako učenci napredujejo, kakšne težave imajo z učenjem, in temu prilagajali poučevanje tako, da prihajajo nasproti njihovim raznolikim potrebam. To lahko naredijo na različne načine: s pomočjo opazovanj, pogovorov in iz izkazanega dela v najrazličnejših izvedbah. V knjižicah se tako termin ugotavljanje in spremljanje dosežkov v najširšem smislu oz. preverjanje v ožjem (angl. *assessment*) nanaša na vse aktivnosti učiteljev in njihovih učencev, ki služijo kot povratna informacija, na temelju katere se poučevanje prilagaja učencem in čim bolj učinkovito podpira njihovo učenje. In prav v tem je formativnost: preverjanje oz. – širše rečeno – spremljanje je formativno, ko se na podlagi dobljenih evidenc poučevanje prilagaja v skladu s potrebami učencev.

V prvi knjižici, *Inside the black box*, s podnaslovom *Raising standards through classroom assessment*, avtorji odgovarjajo na naslednja tri vprašanja:

1. Ali obstajajo dokazi, da izboljševanje FS res izboljšuje standarde?
2. Ali so dokazi, da so možne dodatne izboljšave?
3. Ali so dokazi, kako izboljšati FS (*Inside the Black box*, str. 2)?

V ta namen so avtorji raziskali obstoječo literaturo (več kot 160 strokovnih revij iz zadnjega desetletja). Tako »knjižica z zbranimi dokazi predstavlja prepričljiv primer, na temelju katerega se lahko vlada, njene agencije in učiteljska stroka navdihujejo za dvig standardov« (prav tam: 3), ob nujnem zavedanju, kot pravijo avtorji, da se spremembe v šolstvu dogajajo počasi, skozi izvajanje intenzivnih programov profesionalnega razvoja in številne primere dobre prakse.

Prvi sklop pregleda raziskav je nedvomno potrdil, da so inovacije, ki vključujejo krepitev prakse FS, privedle do pomembnih ali celo odločilnih sprememb v učnih dosežkih (*learning gains*) na vseh stopnjah šolanja, pri številnih predmetih in v mnogih državah, večje celo od učinkov drugih edukacijskih posegov (prav tam: 4). Tako se je npr. izboljšal rezultat učencev, vključenih v nacionalno testiranje za 1 do 2 točki, povprečen učenec, vključen v preverjanje za učenje (*Assessment for learning*, kratica gibanja je Afl), pa je dosegel takšne dosežke, kot le 35 % najboljših učencev iz skupine, ki ni bila vključena v inovacijo. Bistveno se je izboljšal tudi dosežek Anglije na preizkusu iz matematike v okviru raziskave TIMSS. Kaže tudi, da največ pridobijo tisti z nizkimi dosežki, s čimer se zmanjšajo razlike, prav tako pa se poveča celotni dosežek. Zatorej smeli sklep: »Pomembne učne pridobitve so znotraj našega dosega.« (prav tam)

### KAJ JE TISTO, KAR DELUJE PRI FORMATIVNEM SPREMLJANJU?

Dodana vrednost formativnega preverjanja je v podpiranju učenja skozi preverjanje oz. – širše rečeno – spremljanje: detektiranju, kje se učenec lahko še izboljša, svetovanju, kako lahko to naredi, in usmerjanju ter spodbujanju k temu.

Splošnost in neosredotočenost številčnih ocen namreč ne ponuja usmeritev, kako se izboljšati, oz. ne prispeva dovolj konkretno in usmerjevalno k učinkovitemu učenju. Še več: obstoječi testi in preizkusi pogosto spodbujajo učenje na pamet in mehanično učenje, manj pa vodijo k razvijanju globljega razumevanja. Ob številčnih ocenah tudi ni prav pogostih priložnosti za pogovor o dosežkih, napredku in poteh za doseganje zelenih dosežkov. Hkrati pa je prav številčnim ocenam zaradi njihove velike teže dan večji poudarek, kot je dan premišljenemu dajanju nasvetov, individualiziranemu usmerjanju in vodenju ter naravnavanju na preverjanje in razvijanje razumevanja. Zbiranje in razvid ocen imata večjo prioteto kot skrbna analiza dela učencev za usklajevanje z njihovimi učnimi potrebami.

To lahko povzroči spodbujanje tekmovalnosti skozi primerjave, namesto osebnega izboljšanja, pogosto pa je zaradi ponavljajočih se neuspehov povezano z zbujanjem občutka neustreznosti in je posledično demotivirajoče.

Avtorji knjižic opozarjajo tudi na to, da se premalo pozornosti posveča odnosu med formativno in sumativno vlogo preverjanja in da obstaja nevarnost naravnavanja preizkusov po eksternih preizkusih bolj kot po učnih potrebah učencev.

Povratna informacija naj bi torej pokazala predvsem, kako izboljšati učenje, in naj bi učenca specifično vodila glede preseganja šibkosti in krepitev močnih področij, brez vrednotenja ali številčnih ocen. Preverjanje naj bi se gradilo okrog učenja in njegove refleksije, namesto, da se spodbuja sistem rangiranja in »zvezdništva« na eni strani ter izgublja energijo v iskanju pravih odgovorov, trikov, strahu pred vprašanji na drugi.

Namesto tega si gre prizadevati za vzpostavljanje kulture uspeha, podprte s prepričanjem, da vsi lahko uspejo – klima verjetja v »zmoresč« namesto sporočil o nezmožnosti, tekmovalnosti in primerjavah.

»Pri tem je lahko FS močno orožje, če je uporabljeno pravilno. Pomaga vsem, posebej pa še tistim učencem z nižjimi dosežki, ker se osredotoči na specifične probleme pri delu, daje jasno pojasnilo, kaj je narobe, in pokaže na dosegljive tarče. /.../ Povratna informacija kateremu koli učencu naj bo o določenih kvalitetah njegovega ali njenega dela, z nasvetom, kaj naj izboljša, in se ogiba primerjav z drugimi učenci.« (prav tam: 9)

## NA ČEM TEMELJI FORMATIVNO SPREMLJANJE?

Vsekakor je najprej potrebna **jasna slika o ciljih/»tarčah«**, ki naj jih učenci dosežejo, o tem torej, za kar si je vredno prizadevati. Če vedo, za kaj pri učenju gre, in če sodelujejo pri oblikovanju učnih ciljev, lahko računamo na njihovo večjo predanost in učinkovitost. Predpostavka za izboljšanje učenja je, da se ve, kaj je želeni cilj, kakšen je trenutni položaj in kako premostiti prepad med obojim, vključno z refleksijo, ki je bistvena za dobro učenje oz. napredek pri učenju (prav tam: 10).

Učinkovito poučevanje je zato neogibno povezano s FS, kar terja, da smo zelo pozorni na vse komponente načrtovanja oz. priprave. Pri tem je za FS **odločilen izbor nalog oz. aktivnosti (kakovostna, razmišljanje spodbujajoča vprašanja), ki jasno odražajo cilje**. Nenadomestljivo pa je tudi **ustvarjanje priložnosti za pogovor** o tem, kako (jih) učenci razumejo: »Priložnosti, da učenci pokažejo lastno razumevanje, bi morale biti vgrajene v vsak segment poučevanja /.../« (str. 11), učitelj pa naj bi si pri tem neprestano zastavljal vprašanje: »Ali vem dovolj o razumevanju svojih učencev, da bi jim lahko učinkovito pomagal?!« (str. 13)

Poglobljeni in razmišljanje spodbujajoči, refleksivni pogovori, osredotočeni na razumevanje in izražanje idej in misli, so ključni za formativno preverjanje. V teh pogovorih učitelj učence vodi, da govorijo o lastnem razumevanju

na svoj način, zato da dobi uvid v njihovo razmišljanje in da jim ga lahko po potrebi pomaga preusmeriti v bolj produktivno smer, namesto da jih zavira in »hendikepira« v pričakovanju točno določenega načina odgovora. Avtorji še hudomušno dodajajo, da naj učitelj, namesto da od učencev pričakuje, da »izstrelijo« pravi naučeni odgovor, le-te raje spodbuja, da razmislijo in da svoj odgovor utemeljijo. To pa pomeni **omogočiti dovolj časa in tišine za razmislek**.

Hkrati velja razmisliti tudi o **zaposlitvi za preostale učence**, ki čutijo olajšanje, ker je trenutna žrtev na srečo nekdo drug, in so zato v nevarnosti, da pasivno preždiyo uro, tako da lahko ta mine, ne da bi se večina od njih vsaj približala razumevanju. Namesto tega avtorji priporočajo, da učitelj poskrbi, da so po možnosti **vsii učenci vključeni in opogumljeni**, npr. tako, da organizira skupine ali pare, da razmišljajo, utemeljujejo odgovore in pretresajo možnosti. Z drugimi besedami: gre za izgradnjo **»razredne kulture«** **spraševanja in poglobljenega razmišljanja**, v katerem se učenci učijo skozi razpravo in drug od drugega (str. 12).

Pri tem se ne gre slepiti, da pri mnogih učencih s tem naletimo na odpor, ker ne želijo zapustiti »udobnih rutin in spodbuditi razmišljanje« (prav tam: 12). Avtorji utemeljujejo, da morajo tudi učenci (podobno kot učitelji) izkusiti prednost sprememb, da si jih potem upajo sprejeti in spoznati, da se vložek časa splača, medtem ko je iskanje preživetvenih strategij brez smisla in neperspektivno.

Zato so **pojmovanja učencev o učenju in o vrednosti znanja** prav tako pomembna kot pojmovanja učiteljev o tem. Učenci se drugače učijo ob predpostavki, da je učenje prenosljivo in zapomnljivo, kot če verjamejo v učenje skozi raziskovanje in interakcijo ter v razvijanje lastnih zmognosti in krepitev moči za učenje. Povsem drugače tudi učinkuje pojmovanje o prirojeni in fiksni inteligentnosti kot npr. predpostavka, da je učenčeva zmognost skupek različnih spretnosti in ravnanj, ki se jih je moč naučiti in jih v ozračju zaupanja in spodbudnem okolju izboljševati.

Pomembna (zlasti v povezavi s samopreverjanjem kot sestavnim delom formativnega preverjanja) je tudi **predpostavka, da so učenci poštene in vredni zaupanja**. »Da bi bilo FS produktivno, morajo biti učenci **trenirani v samopreverjanju**, da lahko kadar koli razumejo glavni namen učenja in da dojamajo, kaj morajo narediti, da ga dosežejo glede na to, kje so v danem trenutku.« (prav tam: 10)

## KAKO (JE) POTEKA(LO) VPTELJEVANJE FORMATIVNEGA SPREMLJANJA?

Več o tem, kaj poteka v »črni škatli« oz. kako poteka vpeljevanje FS, pa je opisano v drugi knjižici iz serije, *Working inside the Black Box*, s podnaslovom *Assessment for learning in the classroom*. Praktični koraki, ki so predstavljeni, izhajajo iz razvijanja inovativnih praks z izbranimi šolami oz. iz ugotovitev, pridobljenih v pogovorih z učitelji, njihovih zapisov in zapisov srečanj ter opazovanj. Učitelji, ki so bili pripravljene prevzeti razvojno »tveganje« in dodatno delo, so izbrali, v katerem razredu bodo izvajali

preizkušanje in kako bodo »merili output«, največkrat v primerjavi eksperimentalnega projektne razreda s kontrolnim, ki so si ga izbrali vzporedno ali pa iz prejšnjih let.

V knjižici so podrobno dokumentirane izjave učiteljev o tem, kako se je spreminjala njihova praksa. Naslednja izjava kaže, kako je bila ena najpomembnejših izkušenj učiteljev, kako zahtevno je omogočiti učencem dovolj časa in tišine za razmislek in preseči usmerjenost na ponavljanje zapomnjenih dejstev: »Moj celotni stil poučevanja je postal bolj interaktiven. Namesto tega, da kažem, kako poiskati rešitve, postavljam vprašanja in omogočim učencem čas, da skupaj raziskujejo odgovore.« (Working inside the Black Box: 6)

Zanimiv obrat, ki so ga zaznali, je bil, da se je namesto dviganja rok pridnih učencev od vseh začelo pričakovati, da si prizadevajo, se vključujejo, raziskujejo in razmišljajo ter da VSI znajo.

To je bilo omogočeno v spodbudni klimi medsebojnega podpiranja, spoštovanja, zaupanja v zmožnosti učencev in ne nazadnje dopuščanja, da se dela napake in se iz njih uči.

Kot strateško so učitelji navedli vlogo vprašanj, ki pospešijo in poglobijo učenje, naslavljaajo učne potrebe in učencem pomagajo osmisliti učenje, vključno z uporabo velikih (bistvenih, ključnih, raziskovalnih) vprašanj in izhajanja iz predznanja, pa tudi »lukenj v njem« in začetnih napačnih razlag (miskonceptij). Vprašanja so dobila ključno vlogo že med samim poukom in podpirala proces učenja in izgrajevanja razumevanja: kaj meniš o tem, kako bi to utemeljil ... in skozi skupinsko delo in delo v parih spodbujala tudi interaktivno razredno dinamiko.

Največ pozornosti je bilo posvečene snovanju vprašanj, ki so »vredna spraševanja«, torej tistim, ki so ključna za razvoj razumevanja učencev. Status vprašanj se je torej spreminjal od tega, da služijo ugotavljanju, *koliko* učenci znajo, k temu, *kako* znajo. Vprašanja so vse bolj v funkciji raziskovanja in pospeševanja razumevanja s ciljem, prispevati k premišljenemu izboljševanju (prav tam: 7), namesto zadetkov pravih odgovorov. Vprašanja so ključno orodje za poglobljanje razumevanja učencev. Učitelji učence vse bolj spodbujajo k učenju, ki temelji na raziskovanju in razvoju idej, namesto da bi jim predstavljali že izgrajene ideje.

S prehodom na komentarje (ponekod celo namesto ocen) se je zgodil velik premik v osredotočenosti učencev na sporočilo. Tudi raziskave so potrdile, da učenci pridobijo od komentarjev (pisne in usmerjene učiteljeve povratne informacije) le, če ni ocen, oz. če te so, potem ignorirajo komentarje. Seveda pa je komentiranje izdelkov v funkciji njihovega izboljševanja koristno pri kompleksnih aktivnostih in ne pri memoriranju. Pomembno je tudi, da je povratna informacija tako o močnih vidikih dosežka kot o tem, kaj je treba izboljšati in kako. Hkrati mora povratna informacija tudi jasno pokazati, kaj so pričakovani visoko kakovostni izdelki oz. učni rezultati, učencevo pozornost pa usmeriti na proces učenja, ki vodi k takim rezultatom, ga narediti bolj transparentnega in spodbujati učenca k prevzemanju odgovornosti zanj.

K večji neodvisnosti oz. avtoregulativnosti učencev prispeva tudi vključevanje vrstniškega preverjanja in samopreverjanja. Svetovno znana uspešnica, predstavljena v tej knjižici, je domiselna uporaba t. i. semaforjev: učenci s tremi barvami sporočajo, kolikšno je njihovo razumevanje obravnavanega! Ali, rečeno z besedami učencev, ki so jih prestregli pozorni učitelji: »Sporočamo vam, da ne razumemo, zakaj torej hitite na novo temo?« Izkušnja učiteljev, udeleženi v projektu, je bila, da v vsako uro oz. v vsak učni proces kaže vgraditi čas za preverjanje, kako učenci (in to vsi, ne le najglasnejši in najbolj pridni) razumejo to, kar se ravnokar obravnava.

Učenci tako še v procesu takoj nakažejo, kaj se jim dogaja, učitelj pa lahko nato pomaga sam ali pa spodbudi vzajemno pomoč: tisti, ki razumejo (zeleni), podprejo tiste, ki razumejo manj (oranžni) ali nič (rdeči). To hkrati povečuje njihovo pozornost in angažiranost in onemogoča, da bi, ker nečesa ne razumejo, obtičali na pol poti.

Seveda pa so za sporočanje tega potrebni jasni, vnaprej dogovorjeni kriteriji, ki odražajo cilje oz. sporočajo, kaj pomeni uspešna storitev, in obilo konkrentnih primerov, ki to ilustrirajo, da se učenci laže znajdejo.

Temeljna predpostavka, ki je v ozadju takšnih praks, je, da je jedro učenja v izgradnji razumevanja namesto bolj ali manj pasivnega sprejemanja znanja. »Ključ do učinkovitega učenja je najti načine, kako pomagati učencem restrukturirati njihovo znanje tako, da vanj vgradijo nove in močnejše ideje.« (prav tam: 14). To spoznanje je učitelje, vključene v projekt, vodilo k temu, da so želeli več zvedeti o psihologiji učenja, o modelih, kako se učenci učijo, o upoštevanju individualnih razlik ipd.

Pomembno spoznanje izkušenj projekta, na katerega se naslanja knjižica, je bilo tudi to, da učenje ni le »kognitivna« vaja, temveč proces, ki vključuje celotno osebnost (in ne nazadnje tudi prispeva k njeni izgradnji) (prav tam: 18). Zato je spremljanje znanja in sploh celoten proces učenja tudi zadeva motivacije, čustev, osmišljenosti, občutka vključenosti, celo predanosti, pa interesa in ne nazadnje občutka »zmorem«. Celoten proces naj naddoloča razmislek o tem, kaj naj bo doseženo, narejeno, izboljšano in kako voditi in opogumljati k temu (prav tam: 19).

Za konec druga knjižica prinaša nekaj »zapovedi« (prav tam: 21):

- načrtovati aktivnosti tako, da imajo učenci priložnost pokazati svoje razmišljanje tako, da nanj lahko dobijo povratno informacijo, ki jim ga po potrebi pomaga izboljšati;
- povratno informacijo formulirati tako, da vodi k izboljševanju;
- uporabiti aktivnosti, ki terjajo sodelovanje, tako da je vsak vključen in izzvan, da posluša in da upošteva ideje drugih;
- poskrbeti, da so vsi učenci aktivno udeleženi, in jasno pokazati, da se ceni pripravljenost na glas razmišljati (da se vidi, kako učenci razumejo).

In kot sklenejo avtorji druge knjižice: da se vse to zgodi in da učenci postanejo zares aktivni, mora priti do spremembe učiteljevih prepričanj in prepričanj učencev, spremembe ustaljenih praks in pripravljenosti na tveganje, angažma in prepustitev stalnega nadzora in odgovornosti zaradi prerazporeditve le-teh na vse udeležence.

### KAJ LAHKO NAREDI ŠOLA?

Tretja knjižica iz serije, *Inside the Black Box of Assessment* (s podnaslovom *Assessment of learning by teachers and schools*), predstavlja podporo učiteljem na predmetni ravni. Kot pravijo avtorji, so lahko nacionalne testne politike še tako napredne, ne morejo pa delati (preizkusov) za vsakega posameznega učitelja oz. namesto njega. Poleg tega kar nekaj učiteljev zaznava napetost med spremljanjem za učenje in spremljanjem ter ugotavljanjem učnih dosežkov.<sup>1</sup> Potrebna bi torej bila konsistentna in pozitivna politika, ki bi spravila v produktivno zvezo formativno in sumativno preverjanje in raziskala, kako tudi s sumativnim preverjanjem narediti pozitivne učinke na poučevanje (prav tam: 1).

Sicer pa je spremljanje napredka in dosežkov učencev s strani učiteljev nenadomestljivo. Učitelji niso podvrženi istim oviram kot zunanje oz. nacionalne agencije in lahko upoštevajo dosežke učencev v številnih kontekstih, širših kot so ti, ki jih omogočajo formalni pisni testi. S tem se poveča veljavnost, saj je le-ta ogrožena, če se znanje preizkuša le na omejenem vzorcu nalog/ciljev in če je dosežek za isti cilj odvisen od formata, v katerem se preverja. A avtorji dodajajo: čeprav mnogi učitelji niso naklonjeni »ekstercem«, pa sami niso prepričani, da sami lahko naredijo boljše.

Da bi zasnovali takšne, na podpiranje učenja naravnane preizkuse, je bila zasnovana dveletna razvojna študija s 3 srednjimi šolami oz. 20 učitelji angleškega jezika in matematike, ki je vključevala tudi analizo podobnih študij iz številnih drugih držav.

Študija je bila zasnovana na fazah načrtovanja, ki so – kot zatrjujejo avtorji – del vsakega poučevanja in so tesno prepletene: formuliranje ciljev, načrtovanje aktivnosti (ki pomagajo učencem k razjasnjevanju in k poglobljanju razumevanja), implementacija, pregled in izboljševanje ter na koncu povzemanje. Nato pa ponovno zatrdijo, da je najbolj učinkovit način, »da si učitelji razčistijo **učne cilje poučevanja** in da jih skomunicirajo drug z drugim in z učenci« in jih ilustrirajo s konkretnimi primeri nalog za preverjanje (prav tam: 6).

Akcijski načrt je vključeval:

1. vstopni pregled evidenc, ki se jih uporablja pri preverjanju, in povezave sumativnega preverjanja

z učnimi cilji; tu se je izkazalo, da četudi imajo učitelji dobro zasnovane postopke, ne reflektirajo, ali »rezultati opravičujejo sredstva«;

2. raziskovanje »filozofije« oz. vrednot učiteljev v povezavi s preizkusi: ali preverjanje odseva to, kaj pomeni biti dober pri mojem predmetu, in to, kaj je pomembno, da učenci znajo;
3. ugotavljanje, ali preizkusi prepričljivo razlikujejo med tistimi, ki razumejo, in tistimi, ki ne razumejo, med tistimi, ki dobro znajo, in tistimi, ki ne znajo, in ne med tistimi, ki se bolj ali manj znajdejo pri različnih formatih preverjanja;
4. dogovor o »kompoziciji«, sestavi preizkusa;
5. skrb za javnost in primerljivost nalog, vključno z dokazili, da je nekaj res njihovo lastno delo, npr. pri projektnih nalogah utemeljiti posameznikove aktivnosti, odločitve, napisati refleksijo ali poročilo, narediti kakšno drugo vrsto predstavitve ...;
6. primerljivost ocenjevanja, npr. s pripravo skupne ocenjevalne sheme, detajlnih kriterijev, ki z opisniki razlikujejo stopnje izkazanega razumevanja, da se vsi, ki ocenjujejo isti predmet, strinjajo o oceni za isto delo oz. izdelek.

Izhodišče tako zasnovanih preizkusov je bilo, da podajo široko in celostno sliko dosežkov in v ta namen ponudijo učencem številne priložnosti, da se izkažejo. Pri tem so ugotovili, da je težko oblikovati uravnotežen »agregat« oz. zbirko različnih primerov evidenc, zato so si pri tem pomagali s pravili in ponderiranjem, uporabili pa so tudi listovnik (ki je vključeval refleksivno pismo, razpravljalni ali raziskovalni esej, raziskavo ter primer evalvacije).

Za ocenjevanje so uporabili postopke moderiranja (uskajevanja v ocenjevanju ob uporabi kriterijev) ter testno »slepo« ocenjevanje. Kot poročajo avtorji, so udeleženci študije ugotovili, kako kljub vsem tovrstnim naporom še vedno ostajajo velike so razlike med njimi. Šele razprava med njimi o ocenah in interpretiranju kriterijev v različnih kontekstih je poglobila razumevanje in povečala usklajenost. Pokazalo se je, kako pomembno je tudi seznanjanje učencev s pričakovanji, da učenje tudi (in predvsem) zanje ni več »skriti učiteljev posel« (prav tam: 28) ali kar »črna škatla«.

Dodatno osvetlitev je prinesla evalvacija individualnih refleksij o vplivu spremenjenih praks na učence, starše in učitelje.

V času, ko je potekala študija, so se eni nagibali k bolj analitičnemu, drugi pa holističnemu pristopu, kar je ne nazadnje tudi odraz osebnih »enačb«. Primerna stopnja

<sup>1</sup> V angleščini gre za besedno igro, ki so jo avtorji izkoristili pri poimenovanju različnih akcij v zvezi s spremljanjem in preverjanjem in ju v tem primeru zajamejo v sintagmi v angleščini: *assessment for learning*, *assessment of learning*. Če ugotovitve spremljanja in/ali preverjanja uporabimo za usmerjanje naslednjih stopenj učenja in razvoja, gre za spremljanje ZA (angl. *for*) učenje; če pa ugotovitve služijo za povzemanje, presojo in odločanje, govorimo o preverjanju, ki je O (angl. *of*) učenju (prav tam: 4).

izstopanja iz »cone udobja« je tako lahko pomenila vzajemno bogatitev vseh vključenih.

### KAKŠNO SPOROČILO VEJE IZ »ODPRTIH ŠKATEL«?

Serijske knjžice, ki smo jih predstavili, podaja jasno sporočilo: spremljanje učenja in učnih dosežkov je namenjeno učencem za izboljševanje in izgrajevanje razumevanja. Učiteljem pa je namenjeno v tolikšni meri, v kolikršni ugotovitve vplivajo na to, da učence učinkovito podprejo

pri tem izboljševanju. Namesto lovljenja napak – podpora pri učenju in razvoju ter spodbujanje avtoregulativnosti, namesto bojnega polja (»kdo bo koga«) – sodelovanje, namesto tekmovanja drug z drugim – lastni napredek.

Da bi bila spoznanja teh knjižic v celoti in vsem svojem bogastvu konceptov, strategij in izkušenj, posredovanih skozi izjave učiteljev in učencev, ter refleksij dostopna tudi slovenskim učiteljem in šolskim strokovnjakom (s snovalci šolskih politik vred), jih bomo prihodnje šolsko leto prevedli v slovenščino in s tem okrepili uporabo FS v naših šolah.

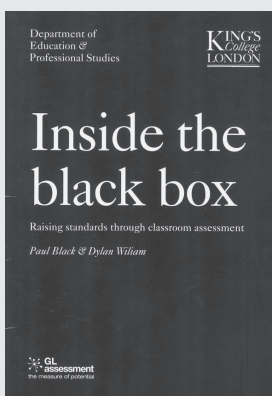
### PREDSTAVLJENE SO BILE KNJIŽICE

Black, P., William, D. (1998). *Inside the Black Box*. GL Assessment Limited. London.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., William, D. (2002). *Working inside the black box*. GL Assessment Limited. London.

Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, B., Serret, B. (2013). *Inside the Black Box of Assessment*. GL Assessment Limited. London.

## V založbi Zavoda RS za šolstvo napovedujemo prevoda knjig



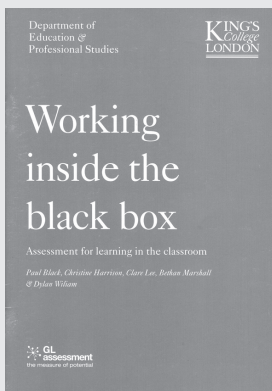
### INSIDE THE BLACK BOX

*Raising standards through classroom assessment*

Paul Black & Dylan William

So naši razredi res kot črne škatle, kjer nam bo na podlagi zahtev od zunaj (učni načrti, pravilniki, zunanja preverjanja, želje staršev, visoka pričakovanja vodstva itd.), uspelo doseči zelene rezultate?

Avtorja knjižice predstavljata formativno spremljanje, s katerim izboljšujemo kakovost učenja in poučevanja, prispevamo k izboljšanju dosežkov vseh učencev in jih spodbujamo k prevzemanju odgovornosti za svoje učenje.



### WORKING INSIDE THE BLACK BOX

*Assessment for learning in the classroom*

Paul Black, Christine Harrison, Clare Lee, Bethan Marshall & Dylan William

Knjižica *Working inside the black box* predstavlja nadgradnjo prve – *Inside the black box* in daje velik poudarek konkretnim primerom učiteljev, ki prikazujejo, kako formativno spremljanje spreminja pedagoško prakso. Citati razmišljanj učiteljev pričajo o njihovih izzivih in dilemah, s katerimi so se srečevali ob uvajanju formativnega spremljanja in kako se je ob tem spreminjal njihov proces poučevanja.

»S pomočjo formativnega spremljanja sem se namesto nase vse bolj osredotočal na učence in razvil zaupanje, da oni sami zmorejo narediti korak naprej.« (Robert, Two Bishops School)