

Dr. Ada Holcar Brunauer, Zavod RS za šolstvo

FORMATIVNO SPREMLJANJE ZNANJA V OČEH UČITELJICE, RAZISKOVALKE IN SVETOVALKE

VPELJEVANJE FORMATIVNEGA SPREMLJANJA V PEDAGOŠKO PRAKSO

S formativnim spremljanjem znanja sem se prvič srečala leta 1995, ko sem začela poučevati glasbo na Osnovni šoli Danile Kumar v Ljubljani v mednarodnem oddelku. Načela formativnega spremljanja, katerim učitelji sledijo v 3473 mednarodnih šolah v 144 državah sveta, so zelo natančno opredeljena v različnih kurikularnih dokumentih, njihovo uresničevanje pa preverjajo tuji evalvatorji vsakih pet let.

Uresničevanje načel formativnega spremljanja mi je bilo od prvega trenutka blizu, vendar pa je trajalo kar nekaj let, preden sem jih v celoti razumela in začela uresničevati v svoji pedagoški praksi. Vse do leta 2012 sem bila prepričana, da imajo mednarodne šole najboljši model formativnega spremljanja, ki ga nenehno nadgrajujejo in za katerim stojijo mednarodno uveljavljeni strokovnjaki s področja ocenjevanja. Potem pa sem imela priložnost dodobra spoznati škotski model, ki mi je s svojo preprostostjo in jasnimi načeli odprl nove poglede in me obogatil s spoznanji, da je pri vpeljevanju formativnega spremljanja najpomembnejše, da sledimo svoji začrtani poti, preizkušamo najrazličnejše strategije in pri tem razmišljamo, kaj nam je dobro uspelo in kaj bi v prihodnje lahko še izboljšali.

Black in Wiliam (1998), ki sta opravila izčrpen pregled literature in raziskav o formativnem spremljanju, govorita o tem, da »ne gre za en sam optimalen model, na katerem /.../ bi lahko osnovali šolsko politiko, ampak nabor priporočil z opozorilom, da morajo imeti potrebne spremembe v praksi poučevanja in učenja osrednjo in ne postransko vlogo in da jih mora vsak učitelj vgraditi v svojo prakso na svoj lasten način. /.../ To pomeni, da bomo za prenavo te dimenzije nedvomno potrebovali veliko časa in nenehno podporo praktikov in raziskovalcev.« (Wiliam, 2013: 131)

Učiteljica, ki je sodelovala v projektu *King's-Medway-Oxfordshire Formative Assessment Project* (Black in Wiliam, 1998), pri vpeljevanju formativnega spremljanja svetuje premik od regulacije aktivnosti (»kaj bodo učenci naredili«) k regulaciji učenja (»kaj se bodo učenci naučili«). Glede na takšno regulacijo Perrenoud (1998) razlikuje med dvema vidikoma učiteljeve aktivnosti. Prvi vključuje način, kako učitelji načrtujejo izvedbo učne ure. Učitelji, ki so želeli izboljšati formativno spremljanje, se niso mogli izogniti spremembi načrtovanja učnih ur, kjer je šlo za prehod k ustvarjanju »didaktičnih situacij«, v katerih so z nalogami in vprašanji učence spodbujali k nadaljnjemu učenju. Drugi način pa je vključeval učiteljevo angažiranost med

implementacijo tovrstnih načrtov, kjer je bila natančno opredeljena njihova interakcija z učenci. Njihova vloga se je dramatično spremenila od podajanja znanja k spodbujanju dialoga oz. kot je zapisala učiteljica vključena v projekt: »... razmišljala sem o svojem delu, o tem, kaj sem prispevala k učnemu procesu sama in kaj učenci. Ugotovila sem, da se stvari lahko spremenijo na bolje, če bodo učenci več razmišljali. Začela sem *iskati možnosti boljših ponazoritev samega učnega procesa, da bi učence spodbudila k samostojnemu delu in k prevzemanju odgovornosti za svoje učenje* ...« (7–14)

Nekatere učitelje sta prenos odgovornosti za učenje na učence in spremenjena vloga, ki so jo pri tem imeli, veselila, drugi pa so se počutili ogrožene (Black in Wiliam, 1998). Nadaljnje raziskave (Black idr., 2002) so pokazale, da so za mnoge učitelje spremembe pomenile izgubo nadzora nad poučevanjem. Kljub temu da, objektivno gledano, ni šlo za izgubo nadzora, pa so se učitelji ob predajanju odgovornosti za učenje učencem tako počutili.

V mojem razredu učenci zelo dobro vedo, da so sami odgovorni za svoje učenje, kar vključuje njihovo načrtovanje lastnih ciljev, sodelovanje pri oblikovanju kriterijev uspešnosti, vključitev v proces samoocenjevanja in vrstniškega ocenjevanja ter razvoj samoregulativnega odnosa do učenja. Zavzemam se za medsebojni dialog, in sicer ne le o učni vsebini in ciljnih, ampak tudi o pristopih k učenju, o razvijanju metakognitivnih strategij, ki usmerjajo učenčevo načrtovanje, organiziranje, izvajanje in vrednotenje lastnega dela. Učencem pri tem nudim kakovostno povratno informacijo, ki jih usmerja k nadaljnjim korakom v procesu učenja ter jih spodbuja, da prevzamejo odgovornost za svoje učenje.

SPOZNANJA O FORMATIVNEM SPREMLJANJU, KI JIH PRINAŠA RAZISKOVANJE LASTNE PEDAGOŠKE PRAKSE

Black in Wiliam (1998) sta avtorja številnih raziskav, v katerih je bilo preverjanje in ocenjevanje predvsem v funkciji pomoči učencem, »da se bodo bolje učili in dosegali boljše uspehe. Skupno jim je, da se usmerjajo bolj na proces kot na rezultat, da čim tesneje prepletajo preverjanje s samim učenjem, da uveljavljajo raznolike, pristne (avtentične), kompleksne oblike, da dajejo velik poudarek dogajanju v razredu – ki ni več le »črna škatla« – in odločitvam samih učiteljev, da prenašajo odgovornost za oblikovanje meril na učitelje in celo učence.« (Marentič Požarnik, 2000: 8)

K raziskavi, za katero sem se odločila leta 2009, me je spodbudilo razmišljanje mojih učencev, kamor je sodilo

tudi večkrat postavljeno vprašanje »Ali bo to za oceno?«. Nikakor nisem mogla razumeti, zakaj je to zanje tako zelo pomembno in kako je sploh mogoče, da jim številke, ki opredeljujejo nivoje dosežkov in za katerimi stojijo opisniki znanja, predstavljajo ocene.

Zato sem učence na začetku raziskave v pogovoru v fokusni skupini povprašala, kakšen bi moral biti po njihovem mnenju učni proces, da bi jih spodbudil k učenju ne glede na to, ali bodo za svoje delo nagrajeni oz. kaznovani z oceno/s številko, ki opredeljuje nivo njihovega dosežka/znanja. Izsledki raziskave govorijo v prid učenju, ki bi moralo biti povezano z resničnim življenjem, omogočati uporabo naučenega, delo v skupinah in globlje pridobivanje znanja. Poleg tega pa je za učence pomembno, da v učenje niso prisiljeni, da se želja po učenju prebudi v njih, ko jim omogočimo, da učne cilje navežejo na lastna zanimanja in interese.

Učitelji v mednarodni šoli sledijo sodobnim oblikam in metodam dela, ki v središče postavljajo učenca in spodbujajo raziskovalno učenje. Zanimivo je, da so učenci kljub temu, ali pa prav zato, ker tovrstne pristope poznajo, v prvem pogovoru v fokusni skupini izpostavili, da bi si pri pouku želeli več projektnega učenja, raziskovalnega dela in drugih sodobnih pristopov, ki po njihovem mnenju osmišljajo učenje. Tako sem stališča učencev, pridobljena v prvem pogovoru v fokusni skupini, uporabila pri načrtovanju akcijskega raziskovanja, pri čemer sem:

- učencem omogočila, da so imeli v učnem sklopu dovolj časa za ustvarjanje glasbenih vsebin. Učni sklop se je nanašal na daljše časovno obdobje, kar je omogočalo, da so se v tematiko lahko poglobili in posameznim dejavnostim posvetili toliko časa, kot so ga potrebovali;
- učence spodbujala, da so učne cilje povezali z lastnim zanimanjem in interesi. Razmišljali so, kako bi znanje, ki so ga pridobili pri glasbi, uporabili v svojem življenju, in iskali področja, ki so v njih zbudila zanimanje za učenje in lastno odkrivanje;
- ustvarjala učne situacije, ki so učence spodbujale k raziskovanju in dejavnostno naravnane pouku. Ker glasbena vzgoja temelji na dejavnostih ustvarjanja, izvajanja in poslušanja, so imeli že zaradi predmetne specifikke dovolj priložnosti za aktivno učenje in uporabo znanja v najširšem pomenu besede. Spodbujala sem jih k miselni aktivnosti v vseh fazah učnega procesa. Učenci so bili s strukturiranimi navodili korakoma vodeni skozi etape učnega procesa, pri čemer so znanje v veliki meri odkrivali sami, z lastnim raziskovanjem;
- učencem omogočila skupinsko delo. Na začetku učnega sklopa so se imeli možnost odločiti za samostojno delo oz. za delo v paru ali skupini. Skupinsko delo jih je spodbujalo k medsebojni komunikaciji, reševanju problemov ter k vrednotenju različnih pogledov. V ospredju so bile predvsem razlage učencev, s katerimi so skušali posredovati svoje zamisli in ne le pravilne odgovore.

- učencevo delo vrednotila z opisnimi ocenami. Opisne ocene in poglobljene povratne informacije so učenci prejeli tako z moje strani kot tudi od svojih vrstnikov. Učenci so vrednotili delo drugega in se veselili, ker so jim opisne ocene omogočale, da so svoje delo lahko še izboljšali.

Splošne ugotovitve raziskave govorijo v prid formativnemu spremljanju znanja, v katerem je bil velik poudarek na sodelovalnem učenju, pri katerem so se učenci trudili doseči čim več in bili drug drugemu vir poučevanja. Izmenjevali so si povratne informacije, kritično prijateljevali in imeli možnost prisluhniti drug drugemu. Moja vloga se je spremenila od podajanja znanja k spodbujanju dialoga, od »dela eksperta« k »usmerjevalcu«, k ustvarjanju učnih situacij, ki so učence spodbujale k aktivni vključitvi v učenje, k vrednotenju njihovega dela in iskanju načinov, kako bi ga lahko še izboljšali. Prevezli so odgovornost za svoje učenje, oblikovali vprašanja in naloge za drug drugega, vrednotili delo sošolcev ter razmišljali, kaj bi lahko še izboljšali.

Pri tem je igrala pomembno vlogo moja pozitivna naravnost do opisnih ocen. Če učitelj zavzame stališče, da opisne ocene predstavljajo le dodatno delo, bistvenega učinka pa nimajo, potem se lahko zgodi, da mu pisanje/podajanje predstavlja le dodatno breme in potratno časa. Pri tem obstaja nevarnost, da si vnaprej pripravi nabor stavkov/opisnih ocen, ki jih posreduje učencem in s tem izniči njihovo vrednost. Če pa učitelj sledi načelom formativnega spremljanja, potem hkrati razume, da učenci potrebujejo kakovostno opisno oceno, s katero jim poda predloge za izboljšave njihovega dela, jih spodbuja k raziskovanju in usmerja na njihovi poti. Hkrati pa ve, da je pomembno, da odgovornost za učenje preda svojim učencem, in sicer tako da jim pomaga razviti spretnosti za samostojno učenje in vrednotenje lastnega dela.

Učenci so zaznali vrednost opisnih ocen in so jih bili zelo veseli, kar se je odražalo ne le v njihovem spremenjenem odnosu do ocenjevanja, ampak tudi na govornih urah v pogovoru s starši, ki so izrazili veliko navdušenje nad njimi. Ne le učitelj, ampak tudi učenci so z opisnimi ocenami in povratnimi informacijami želeli pomagati drug drugemu, da bi v čim večji meri razvili svoje glasbene potenciale.

Odnos do enega ali drugega načina ocenjevanja je odvisen od sklopa okoliščin, v katere je vsajeno, tudi od pričakovanj, tradicije, pojmovanj ... Pričakovanja učencev do ocenjevanja so se v raziskavi spremenila skupaj z njihovim doživetjem ocenjevanja, ki se je iz funkcije kaznovanja/nagrajevanja spremenilo v podporo pri učenju. Ko so spoznali, da jih opisne ocene spodbujajo in usmerjajo pri njihovem učenju, si pouka brez njih niso mogli več predstavljati.

Sprememba funkcije ocenjevanja, ki od kazni/nagrade za rezultate učenja prehaja v usmerjanje za učni in osebni razvoj učencev, predpostavlja spremenjen odnos učitelja do ocenjevanja v procesu strukturiranja pouka. To posledično omogoča spremenjeno pojmovanje ocenjevanja pri učencih. Gre za vzajemno pogojenost dejavnikov

vzgojno-izobraževalnega procesa (učitelj, načrtovanje in izvajanje pouka/kurikul, učenec), ki določajo funkcijo ocenjevanja. V pričujoči raziskavi je funkcija ocenjevanja preraščala v podporo znanju za življenje. Skozi procese samoregulacije načrtovanja in organiziranja svojega dela, ter vrednotenja le-tega so učenci prevzeli vse večjo odgovornost za svoje delo in bili mnenja, da so razvili spretnosti, ki jih bodo lahko ponesli s seboj v življenje, kar je bilo zanje neprecenljivo.

Nov način ocenjevanja in drugačen proces učenja, so učenci opisali z naslednjimi besedami:

Ko imaš opravka z načrtovanjem svojega dela, organizacijo in časovno razporeditvijo, učenje dobi večji smisel. Vse to namreč lahko preneseš v svoje življenje in ti lahko pomaga, da v življenju dosežeš več. (FS3/M/E72)

Iskreno vrednotenje našega dela, ne da bi sodili delo drug drugega, je bila največja izkušnja, ki jo bom ponesla s seboj v življenje. (FS3/F/E80)

Izkusiti, kako poteka celoten proces ustvarjanja nečesa novega, je izkušnja, ki nam bo še kako prav prišla v življenju. (FS3/M/E78)

Iskanje osebne pomena torej ni pomembno le za učence, ampak tudi za učitelje. Da bi lahko prišlo do premikov pri spreminjanju odnosa učencev do ocenjevanja, bi morali veliko pozornost najprej nameniti učiteljevi naravnosti do tega področja. Šele ko bodo učitelji zaznali vrednost opisnih ocen in jo ponotranjili, bo formativno spremljanje znanja lahko zaživelo v polnem pomenu besede na sistemski ravni v slovenskem šolskem sistemu. Hkrati s tem pa upam, da učitelji ne bodo več mnenja, da opisna ocena ne sporoča individualnega napredka učenca in da ima le majhno motivacijsko moč, kot se je to pokazalo v empirični študiji *Sistemski vidiki preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli* (Vogrinc idr., 2011). Zanimivo je, da številne raziskave v tujini (Assessment Reform Group, Harvard Writing Project idr.) kažejo, da ocenjevanje s številčno oceno učencu ne pomaga, medtem ko opisni komentarji pomagajo izboljšati znanje posameznega učenca, so ključni za napredek učencev, spodbujajo razmišljanje in imajo še posebej velik vpliv na doseganje boljših rezultatov slabših učencev (Black idr., 2002).

FORMATIVNO SPREMLJANJE ZNANJA NA ZAVODU REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO

Od prvega dne, ko sem se leta 2008 zaposlila na Zavodu za šolstvo kot svetovalka za glasbeno vzgojo, me je od vseh projektov najbolj zanimal prav razvojnoaplikativni projekt *Nova didaktika ocenjevanja*, ki se je posvečal formativnemu spremljanju znanja in ga je vodila dr. Natalija Komljanc. Presrečna sem bila, da sem se mu lahko pridružila in svoja pedagoška znanja na tem področju podkrepila še s teoretskimi. Projekt je vključeval široko mrežo

šol, ki je bila razvejena po vsej Sloveniji, v njem so nastali trije priročniki s področja didaktike ocenjevanja znanja, nepozabna pa sta bila tudi mednarodna posveta v Celju z uglednima gostoma prof. Paul Blackom in prof. Colinom Marshem. V vseh nadaljnjih letih sem sodelovala z nekaterimi osnovnimi šolami iz osrednje Slovenije, ki so formativno spremljanje razvijale zelo uspešno.

Leta 2012 je Zavod RS za šolstvo gostil mednarodni seminar *Assessment for Learning* v okviru Evropskega združenja izobraževalnih institucij CIDREE (*Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe*), kjer so mojo pozornost še posebej pritegnili škotski model formativnega spremljanja znanja in predstavitvi Alana Armstronga in Normana Emersona. Ob zaključku seminarja se je porodila ideja o skupnem dvoletnem projektu, ki je začel delovati januarja 2012 pod okriljem konzorcija CIDREE z naslovom *Podpora učiteljem pri učinkovitem uvajanju formativnega spremljanja*. Projektu se je sprva pridružilo šest evropskih držav (Albanija, Estonija, Irska, Madžarska, Slovenija, Škotska), čez leto dni pa še Finska in Norveška. Zastavili smo si tri skupna delovna področja:

- *spodbujanje učenja formativnega spremljanja* (seznanitev z orodji za formativno spremljanje in vpeljevanje le-teh v pedagoško prakso ob podpori svetovalca);
- *raziskovanje lastne prakse z akcijskim raziskovanjem* (spremljanje vpeljevanja elementov formativnega spremljanja z akcijskim raziskovanjem v pedagoško prakso in izmenjava izkušenj med učitelji) in
- *orodja za formativno spremljanje* (razvijanje, zbiranje in predstavitve orodij za formativno spremljanje na spletnih straneh oz. srečanjih).

K sodelovanju smo povabili učitelje, ki so se s formativnim spremljanjem znanja ukvarjali že dalj časa, in tiste, ki jim je bilo to področje povsem novo, a so z vpeljevanjem elementov formativnega spremljanja želeli izboljšati svojo pedagoško prakso. Projektu se je pridružilo 58 učiteljev in 22 pedagoških svetovalcev. Za učitelje smo oblikovali spletno stran in organizirali seminarje, svetovalci pa so se srečavali z njimi tudi v okviru regijskih srečanj. Pri vpeljevanju formativnega spremljanja sta nam bili v veliko pomoč knjižici *Inside the Black Box* in *Working Inside the Black Box* avtorjev Paula Blacka, Dylana Wiliama idr., ki poleg teoretičnih vidikov predstavljajo tudi konkretne primere učiteljev, ki prikazujejo, kako formativno spremljanje spreminja pedagoško prakso. Zavod RS za šolstvo bo knjižici v prihodnjem letu prevedel tudi v slovenski jezik.

Formativno spremljanje se vse bolj uveljavlja v Evropi in po svetu. O pomenu njegovega vpeljevanja v šolsko prakso govori tudi poročilo OECD (*OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks*, 2013), ki poudarja:

- da preverjanje in ocenjevanje nimata vrednosti, če ne vodita k izboljšanju kakovosti učenja in poučevanja,
- da naj bodo učenci v celoti vključeni v svoje učenje (od načrtovanja do preverjanja in ocenjevanja),

- pomen vpeljevanja učinkovitih formativnih procesov spremljanja znanja v pedagoško prakso za učinkovito učenje in pridobivanje znanja.

Na področju formativnega spremljanja znanja najdemo na stotine raziskav, o učinkih le-tega na učenje in učne dosežke. Paul Black in Dylan Wiliam ugotavljata: »Ocenjevanje, katerega namen je podpreti učenje, je najmočnejše orodje, ki ga imamo za dvigovanje dosežkov in spodbujanje vseživljenjskega učenja.« (Beyond the Black Box, Assessment Reform Group, 1999) Formativno spremljanje pa močno vpliva tudi na izboljšanje rezultatov na mednarodnih raziskavah merjenja znanja, kot sta PISA in TIMSS.

LITERATURA

- Bennett, R. E. (2011). »Formative assessment: a critical review«. *Assessment in Education: Principles, policy and practice*, 18, 1, 5–15.
- Black, P. in Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box. Raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, King's College Press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. in Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box. Assessment for learning in the classroom*. London: School of Education, King's College Press.
- Black, P. (2010). »The value of formative feedback and the problems of implementation in classroom dialogue and feedback on written work: practical and theoretical issues«. V: Komljanc, N. idr., *Didaktika ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (2000). »Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje? Kako zmanjšati neskladje

Države, ki so bile sicer uvrščene med povprečne, so ob uporabi formativnega spremljanja bistveno izboljšale svoje rezultate in se povzpele v sam vrh (Chappuis, Chappuis in Stiggins, 2009: 56, v: Bennett, 2011).

Članek končujem z velikim upanjem, da se bo formativno spremljanje še naprej širilo v slovenskem šolskem prostoru, saj odzivi učiteljev, učencev in dijakov pri nas kažejo, da pri formativnem spremljanju ne gre le za izboljšanje dosežkov učencev, ampak predvsem za spremembe v didaktiki poučevanja, ki postavljajo učenca v središče učnega procesa, so občutljive za individualne razlike vseh vključenih ter spodbujajo učenčevo zavzetost in motivacijo za učenje.

med nameni in učinki ocenjevanja«. *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (2/3), 4–9.

- OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. (2013). Pridobljeno 20. 6. 2013 s www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.
- Perrenoud, P. (1998). »From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a wider conceptual field«. *Assessment in Education*, 5(1), 85–102.
- The Assessment Reform Group (1999). *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. London: University of Cambridge School of Education.
- Vogrinc, J., Kalin, J., Krek, J., Medveš, J. in Valenčič Zuljan, M. (2011). *Sistemski vidiki preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Wiliam, D. (2013). »Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih«. V: Dummont, H., Istance, D., Benavides, F., *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

POVZETEK

Formativno spremljanje znanja, katerega namen je izboljšati kakovost učenja in poučevanja, se nanaša na vrednotenje doseganja razumevanja in napredka v pridobivanju znanja učencev z namenom, da ugotovimo njihove učne potrebe in temu primerno prilagodimo poučevanje. Pomembna prvina formativnega spremljanja so kakovostne povratne informacije, ki sodijo med najmočnejše orodje za izboljšanje učenčevih dosežkov. Izkušnje in najnovejši izsledki raziskav kažejo, da z vključitvijo učencev v uravnavanje lastnega učenja in s spodbujanjem sodelovalnega učenja učenci prevzamejo odgovornost za svoje učenje ter postanejo soustvarjalci vzgojno-izobraževalnega procesa in njegovih rezultatov.

ABSTRACT

Formative assessment whose aim is to improve quality of learning and teaching refers to the evaluation of achievement of understanding and progress in the course of pupils' knowledge acquirement aimed at identifying their learning needs and adjusting teaching to these needs. Quality feedback is an important element of formative assessment. It can be considered one of the strongest tools for improving pupils' achievements. Experiences and recent research findings indicate that pupils' involvement in self-regulated learning and encouragement of cooperative learning leads to taking responsibility for their own learning while they also become co-creators of educational process and its results.