

Ocenjevanje za učenje in učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami



V prispevku je podan povzetek ključnih problemov, ki so se pojavili v času projekta Agencije 'Ocenjevanje v inkluzivnih okoljih' glede uporabe koncepta ocenjevanje za učenje za učence s posebnimi izobraževalnimi potrebami.

Pomemben vidik inkluzivnega ocenjevanja v praksi, ki se je pokazal v času nenehnih razprav s projektnimi strokovnjaki, je bil koncept ocenjevanja za učenje. Večina poročil, ki so jih posamezne države pripravile za projekt, omenja ta koncept. Poleg tega vsebujejo poročila še informacije o nacionalnih sistemih ocenjevanja (www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml). Ocenjevanje za učenje je v njih predstavljeno kot 'kakovostni' tip ocenjevalnih postopkov. Ta tip ocenjevanja – ki ga imenujemo tudi 'formativno' ali 'sprotno' ocenjevanje – se običajno izvaja v razredu. Izvajalci so učitelji in strokovnjaki, ki sodelujejo z razredniki. Običajno se nanaša na postopke ocenjevanja, ki učitelja informirajo o učenčevem učenju in ga vodijo pri načrtovanju naslednjih korakov v poučevanju.

Osrednja naloga druge faze projekta Agencije je bila odločitev, da se podrobneje prouči koncept ocenjevanja za učenje ter njegovo možno uporabo pri ocenjevanju v inkluzivnih okoljih. V ta namen sta potekali dve dejavnosti:

- pregled literature o tej temi. Kratek pregled gradiva v angleškem jeziku (referenčni seznam na koncu dokumenta);
- razprave s projektnimi strokovnjaki.

Informacije iz začetnega pregleda literature so bile predstavljene projektnim strokovnjakom kot spodbuda za razprave. Nato so bili strokovnjaki zaproseni, da na osnovi spodaj navedenih parametrov razmišljajo o razlikah med ocenjevanjem za učenje (formativno, sprotno ocenjevanje) in ocenjevanjem učenja (sumativno ocenjevanje).

PARAMETRI	OCENJEVANJE ZA UČENJE	OCENJEVANJE UČENJA
Namen	podpora učenju	odgovornost (povezano z vnaprej določenimi standardi)
Cilji	informacije o poučevanju in učenju, spodbujanje nadaljnjih korakov v učenju, osredotočanje na izboljšave, razvoj učenčeve veščine refleksije	zbiranje informacij o tem, kaj je bilo doseženo (spričevalo), primerjava s cilji, ki so bili postavljeni vnaprej, osredotočanje na uspeh
Akterji	učitelji, učenci, starši, vrstniki, drugi šolski strokovnjaki	učitelji zunanji strokovnjaki
Kdaj	sprotno	ob določenem in vnaprej dogovorjenem času
Orodje	razprave, opazovanja, samo-ocenjevanje, ocenjevanje vrstnikov, razprava učiteljev, pripombe, dialogi, vprašanja, povratne informacije, portfelj, individualni učni načrt	testi, vaje, ocenjevanje, spraševanje, opazovanje

Prilagojeno po Harlenu (2007a)



Ključna razlika med ocenjevanjem za učenje in ocenjevanjem učenja je namen, zaradi katerega učitelji in drugi strokovnjaki zbirajo dokaze o učenju.

Čeprav so nekatera orodja enaka (npr. spraševanje), pa je ključni problem, ki so ga v povratnih informacijah omenili projektni strokovnjaki, v tem da si moramo zapomniti, da:

- ima ocenjevanje za učenje za cilj izboljšati učenje; ocenjevanje učenja pa ima za cilj zagotavljanje odgovornosti (šol in učiteljev);
- ocenjevanje za učenje raziskuje potencial za učenje ter nakazuje naslednji korak, ki je potreben za spodbujanje učenja. Osredotoča se na dinamiko poučevanja in učenja; ocenjevanje učenja prikazuje, kaj je doseženo, zapomnjeno in absorbirano ter daje sliko trenutne situacije;
- akterji, vključeni v ocenjevanje za učenje, so sposobni nuditi vpogled v napredek, ki ga je dosegel učenec in kako je šola prispevala k temu razvoju; akterji, vključeni v ocenjevanje učenja so zunanji strokovnjaki' (npr. inšpektorji), od katerih se zahteva, da podajo sliko šole v določenem trenutku, ni pa nujno, da so vedno dovolj podrobno seznanjeni s šolskim kontekstom in življenjem, da bi bili sposobni dati vpogled v učenčevo delo.

Ocenjevanje za učenje in učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami?

Koncept nujenja povratnih informacij učencem o njihovem učenju je bistven za razumevanje potencialne razlike med uporabo izraza ocenjevanje za učenje s strani pedagogov – ker se najpogosteje uporablja na primer v projektnih poročilih posameznih držav – in uporabo izraza znotraj raziskovalnega konteksta.

Na splošno gledano, se ocenjevanje za učenje ukvarja z zbiranjem dokazov o učenju, ki se uporabljajo za prilagajanje poučevanja in načrtovanje naslednjih korakov v učenju. Dokazi o učenju so bistvenega pomena, ker nam povedo, ali je prišlo do premika (ali ne) v učnem napredku učencev in morda tudi v učnih procesih. Na osnovi takšnih dokazov lahko učitelji oblikujejo cilje ter nudijo učencem povratne informacije o njihovem učenju (glej Hattie in Timperly, 2007). Jasno jim povedo ne le, kaj so se naučili, temveč jim nudijo informacije tudi o tem, kako so se naučili in kako se lahko najboljše učijo v prihodnosti. Povratne informacije v okviru ocenjevanja za učenje prispevajo k učenčevemu razmišljanju o lastnem učenju.

V raziskovalni literaturi, uporabljeni v projektu, se ocenjevanje za učenje pogosto opisuje kot ocenjevanje, ki vključuje obliko samorefleksije ali bolj specifično, kot sredstvo, s katerim učenci razmišljajo o lastnem učenju. Tako so vpleteni v interaktivno 'povratno zanko' s svojimi učitelji. Cilj uporabe takšne zanke v ocenjevanju za učenje je spodbujati učenčevo metakognicijo; to je njihovo lastno razumevanje ne le tega, kar so se naučili, temveč kako so se naučili in kako se lahko najboljše učijo.

Vse to je jasno predstavila Skupina za reformo ocenjevanja (2002), ki opisuje ocenjevanje za učenje kot:

... proces iskanja in interpretacije dokazov za uporabo učencem in učiteljem, da določijo, kje se učenci nahajajo v svojem učenju, kam morajo iti in kako najboljše priti tja.

(Skupina za reformo ocenjevanja, str. 2)

Ocenjevanje za učenje znotraj raziskovalnega konteksta vključuje samorefleksijo in samoocenjevanje, ki učencem pomagata k lastnemu razumevanju tega, kako učenje poteka in kako ga lahko razvijemo. To je še zlasti pomembno za to, ker ocenjevanje za



učenje poudarja ocenjevanje kot proces metakognicije (glej npr. Pomen ocenjevanja za učenje v zahodno in severno kanadskem protokolu o sodelovanju v izobraževanju, 2006). Ti pojmi pa niso vedno v ospredju, kadar se koncept ocenjevanja za učenje uporablja bolj splošno (kot v projektnih poročilih posameznih držav).

Meijer (2003) je prepričan, da je to, *kar je dobro za učence s posebnimi izobraževalnimi potrebami, dobro tudi za vse ostale učence*. To je tudi vodilo, ki je bilo ves čas projekta Agencije o ocenjevanju upoštevano. Ko pa uporabimo koncept ocenjevanja za učenje, kot so ga razvili v raziskavah, moramo priznati, da je bil oblikovan glede na učence brez posebnih izobraževalnih potreb. Raziskave o ocenjevanju za učenje, ki so navedene v pregledu literature (Lynn et al., 1997; Black in Wiliam, 1998), so povezavo ocenjevanja za učenje z učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami obravnavale le obrobno.

Zato je bila sprejeta odločitev, da se v okviru projekta Agencije o ocenjevanju aktivno prouči pomen koncepta ocenjevanja za učenje za učence s posebnimi izobraževalnimi potrebami in kako le-ta vpliva na ocenjevalne postopke, ki jih uporabljajo učitelji, ravnatelji, starši in celo učenci sami.

Tako se je v razpravah v okviru projekta Agencije o ocenjevanju pojavilo osrednje vprašanje, *ali je to, kar je dobro za večino učencev, dobro tudi za učence s posebnimi izobraževalnimi potrebami?* V razpravah so projektni strokovnjaki v bistvu razmišljali, ali je raziskovalni koncept ocenjevanja za učenje veljaven in ustrezen tudi za učence s posebnimi izobraževalnimi potrebami.

Projektni strokovnjaki so razpravljali o dveh glavnih temah:

1. Ali pomeni ocenjevanje za učenje isto za učence z in brez posebnih izobraževalnih potreb? Ali veljajo enaka načela?
2. Ali obstajajo razlike v uporabi ocenjevanja za učenje za učence z in brez posebnih izobraževalnih potreb? V kolikor da, katere so te razlike za učence, učitelje, ravnatelje in za izobraževalno prakso?

Ocenjevanje za učenje – pomemben koncept

Glavni rezultat razprav projektnih strokovnjakov je konsenz o tem, da je *ocenjevanje za učenje pomemben element uspešnega poučevanja in učenja pri delu z vsemi učenci, vključno z učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami*.

V bistvu ne gre za vprašanje *ali* se ocenjevanje za učenje lahko uporablja za učence s posebnimi izobraževalnimi potrebami, temveč *kako* ga lahko uporabimo.

Vendar pa so imeli strokovnjaki pomisleke glede uporabe ocenjevanja za učenje za učence z najbolj izrazitimi potrebami. Vključevanje učencev z izrazitimi in več potrebami hkrati v 'povratno zanko' se je izkazalo kot velik izziv.

Razmišljanje projektnih strokovnjakov o tej potencialni težavi lahko strnemo takole:

... učenci z najbolj izrazitimi težavami ne potrebujejo drugačnih ocenjevalnih sistemov, temveč zgolj drugačne metode/orodje za ocenjevanje.

Ocenjevanje za učenje – metode in orodja

Kar se tiče orodij za ocenjevanje za učenje, so projektni strokovnjaki v povratnih informacijah navedli, da se veliko pristopov k ocenjevanju za učenje (kot individualizirano



opazovanje, portfelji in dnevniki) ž e dalj č asa in v veliki meri uporablja v posebnih izobraževalnih okoljih.

Glede na druge potencialne metode in orodja pa je treba poudariti dejstvo, da se metode in orodja ocenjevanja za učenje lahko uporabijo za učence s posebnimi izobraževalnimi potrebami, v kolikor so modificirana in prilagojena potrebam posameznega učenca.

Učiteljevo opazovanje so projektni strokovnjaki ocenili kot glavno metodo zbiranja informacij za ocenjevanje za učenje. Omenjeni pristop je zlasti pomemben za učence s posebnimi izobraževalnimi potrebami, ker je morda edina metoda zbiranja informacij o učenju tistih učencev, ki uporabljajo neverbalne ali predverbalne oblike komunikacije.

Vendar pa je iz prispevkov projektnih strokovnjakov razbrati, da bi morali učitelji dobiti več napotkov od strokovnjakov za izboljšanje svojih spretnosti opazovanja. Projektni strokovnjaki so izrecno omenili, da bi morali učiteljem pomagati razviti bolj individualizirane metode opazovanja učencev s posebnimi potrebami. Nekateri predlogi omenjajo uporabo videa kot orodja za zbiranje dokazov o učenju učencev z izrazitimi učnimi težavami. Učitelji bi morali imeti možnost razmišljati o ocenjevanju in razpravljati o dokazih z drugimi učitelji.

Spraševanje je pogosto ključni del interakcije med učiteljem in učencem, ki se dogaja v 'povratni zanki' ocenjevanja za učenje. Projektni strokovnjaki menijo, da je spraševanje učencev s posebnimi potrebami tudi možno – in potrebno – vendar le:

... č e so vprašanja oblikovana na način, ki učencem nudi dovolj č asa za odgovor ('čakalni č as') in č e se kot podpora vprašanju uporabi različne spodbude (npr.: vidni dražljaj nasproti verbalnemu. Enako pri odgovoru (npr.: stik z očmi) ...

Poleg tega so projektni strokovnjaki navedli, da je portfelj – v kolikor je dopolnjen z dodatnimi informacijami, na primer z učenčevim individualiziranim učnim programom ali terapevtskim programom – dobra osnova za pogovor z drugimi strokovnjaki in s starši.

Na koncu so projektni strokovnjaki izrazili mnenje, da predstavljajo pristopi, ki spodbujajo samoocenjevanje in zlasti samorefleksijo, uporabno orodje znotraj ocenjevanja za učenje, v kolikor so ustrezno prilagojeni in spremenjeni glede na potrebe posameznih učencev. Razvijanje veščin samoocenjevanja je ključni cilj za učence z izrazitimi učnimi težavami, katerih osebni učni cilji pogosto vključujejo avtonomijo in neodvisnost. To pa so temeljne sposobnosti, ki jih podpira razvoj samorefleksije in metakognitivnih veščin (Porter et al., 2000).

Ocenjevanje za učenje – implikacije za ravnatelje šol

Projektni strokovnjaki so se strinjali o pomembni vlogi šolskih ravnateljev pri ustvarjanju priložnosti za učitelje, da razpravljajo in razmišljajo o problemih ocenjevanja in za starše, da sodelujejo v procesu ocenjevanja svojih otrok:

... ravnatelji in pomočniki ravnateljev spremljajo načrtovanje in ocenjevanje ... več domačih/šolskih dnevnikov, pregledi neformalnih pogovorov, telefonski pogovori.

Pri razvoju organizacijske etike, ki priznava vključevanje učencev kot temeljno sestavino, igrajo ravnatelji ključno vlogo (Porter, Robertson in Hayhoe, 2000). Brez spoštovanja želja učencev in splošne šolske filozofije, ki podpira sodelovanje učencev, se bo ocenjevanje za učenje težje uveljavilo.



Na splošno so projektni strokovnjaki v različnih državah članicah menili, da morajo dati ravnatelji vsem učiteljem na voljo več časa za refleksijo o svojem ocenjevanju, in sicer za to, da se bodo lahko skupaj z učenci uspešno vključili v procese ocenjevanja za učenje.

Zaključki

V svojih prispevkih so bili strokovnjaki enotni glede koncepta ocenjevanja za učenje, kot ga države trenutno razumejo, vendar – kar je najpomembnejše za našo razpravo – takšen, kot je opisan v literaturi, mora veljati za vse učence, vključno za učence s posebnimi izobraževalnimi potrebami.

Na osnovi razprav projektnih strokovnjakov lahko njihovo izjavo razvijemo dalje: ocenjevanje za učenje velja za vse učence in, gledano z vidika inkluzije, ni potrebe, da bi razlikovali med učenci z ali brez posebnih potreb, temveč bi morali razlikovati z ozirom na razredno prakso, ki mora zadovoljiti zahteve vseh učencev.

Ob tej predpostavki je treba poudariti štiri glavne ugotovitve:

1. Enaka načela ocenjevanja za učenje veljajo za učence z ali brez posebnih potreb.
2. Edina razlika v ocenjevanju za učenje med učenci z in brez posebnih izobraževalnih potreb je pravzaprav v vrsti orodij in v metodah ocenjevanja/komunikacije, ki jih uporabljajo učitelji.
3. Edino področje, kjer obstajajo pomisleki v zvezi z ocenjevanjem za učenje za učence s posebnimi potrebami, je zamisel ocenjevanja za učenje kot orodje za refleksijo učencev o lastnem učenju (interakcija med učencem in učiteljem v 'povratni zanki'). Za učence, ki uporabljajo alternativne oblike komunikacije, omenjeni proces povratnih informacij ne deluje na 'tradicionalen', na jeziku temelječ način. V tem primeru je treba razviti in uporabiti bolj individualiziran pristop, novo ocenjevalno orodje ter druga sredstva za interakcijo učitelja/učenca; npr. natančno opazovanje v strukturiranih situacijah, ki omogočajo učiteljem, da ocenijo, kaj ima učenec rad, česa ne mara in tako dalje.
4. Za izobraževalno okolje posebnih potreb so razvili vrsto metod in orodij, katere bi lahko prenesli v redna šolska okolja in tako izboljšali pogoje za vse učence.

Če povzamemo, ocenjevanje za učenje lahko in tudi moramo uporabiti za vse učence, vključno z učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami, pod pogojem, da so narejene vse pomembne in potrebne spremembe in prilagoditve, zato da se zagotovi polno sodelovanje posameznih učencev v ocenjevalnem procesu.

Popolnoma jasno je, da predstavljajo raziskave o ocenjevanju za učenje, ki potekajo znotraj pristojnosti projekta Agencije o ocenjevanju zgolj izhodišče za nadaljnje podrobnejše raziskave in širjenje primerov dobre prakse ocenjevanja za učenje, če naj se zadovolji potrebam učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami v prihodnosti.

Upamo, da bodo razmišljanja projektnih strokovnjakov kakor tudi njihovo zagotovilo o koristnosti koncepta za podporo učnemu procesu vseh učencev, prispevala k delu in odločanju oblikovalcev izobraževalnih politik in praktikom širom po Evropi.

Celotno besedilo – vključno s citati projektnih strokovnjakov o najpomembnejših ugotovitvah – je na voljo na spletni strani:



Literatura

Assessment Reform Group (1999) *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Cambridge: University of Cambridge School of Education.

Assessment Reform Group (2002) *Assessment for Learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice*. Nuffield Foundation: Electronic source available online at: http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/4031_afl_principles.pdf (Last accessed November 2008).

Black, P. in Wiliam, D. (1998) *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment* Phi Delta Kappan, 80, 139-148. Available online: <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm> (Last accessed July 2008).

Black, P. in Wiliam, D. (2002) *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment* London: King's College.

Harlen, W. (2007a) *Assessment of Learning*. London: Sage.

Harlen, W. (2007b) *The Quality of Learning: assessment alternatives for primary education*. (Primary Review Research Survey 3/4). Cambridge: University of Cambridge.

Hattie, J. in Timperly, H. (2007) The power of feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 77, N.1, pp. 81-112.

Lynn, S. F. et al. (1997) 'Effects of task-focused goals on low-achieving students with and without learning disabilities' *American Educational Research Journal*, 34, 513-543.

Meijer, C. J. W. (ed.) (2003) *Inclusive Education and Classroom Practices*. Middelbart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Porter, J., Robertson, C. in Hayhoe, H. (eds.) (2000) *Classroom Assessment for Students with Learning Difficulties/Disabilities*. Birmingham: Qualifications & Curriculum Authority.

Wiliam, D. (2007) *Assessment for learning: why, what and how*. London: Institute of Education, University of London.

Wiliam, D. in Leahy, S. (2007) 'A theoretical foundation for formative assessment'. In J. McMillan, H. (ed.) *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice* (pp. 29-42). New York: Teachers College Press.

Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education, (ed.) (2006) *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind*. Crown Right of the Government of Alberta, British Columbia, Manitoba, Northwest Territories, Nunavut, Saskatchewan, Yukon Territory: Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education.