

## Ocenjevanje inkluzivnih procesov

Zaključek prve faze projekta Agencije 'Ocenjevanje v inkluzivnih okoljih' je predstavljala razprava, kateri je sledila razlaga pojma *inkluzivno ocenjevanje* kakor tudi vrsta priporočil za njegovo politiko in prakso. Cilj druge faze pa je bil usmerjen v globlje proučevanje ugotovitev iz prve faze, in sicer:

- ugotavljanje ravni ocenjevalne prakse v šolah ter njen odnos do regionalnih ter nacionalnih ravni struktur in politike;
- oblikovanje praktičnih nasvetov o izvajanju inkluzivnega ocenjevanja.

V metodologijo so bili vključeni strokovnjaki, ki so delovali v skupinah, sestavljenih iz sodelujočih iz 'študijskega primera' – šolski okraji ali regije, skupine šol, informacijsko-dokumentacijski centri s sodelujočimi šolami, ne pa posamezne šole. Skupine iz Avstrije, Danske, Francije, Nemčije in Združenega kraljestva (Anglije), so se dogovorile za medsebojne obiske kot tudi za delo na vidikih svoje ocenjevalne prakse v intervencijskem obdobju. Namen je bil, da podrobno proučijo ocenjevalno prakso na ravni šole in kako se le-ta povezuje z regionalno in nacionalno ravnijo podpornih struktur in politike.

*Več informacij o posameznih skupinah, vključenih v študiji kot tudi delo, ki so ga opravile v času projekta, je na voljo na projektni spletni strani:*

<http://www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml>

V času projektnih dejavnosti je bilo zbranih vrsta informacij in gradiva, povezanega z ocenjevanjem v inkluzivnih okoljih. Pričujoči prispevek je bolj splošne narave kot pa ostalo gradivo, zbrano v času projekta, kajti glavni namen je predstaviti sintezo ugotovitev, ki izhajajo iz vseh projektnih dejavnosti in opredeliti bistvene predpogoje za izvajanje inkluzivne ocenjevalne politike in prakse v rednih šolskih okoljih.

Prispevek prinaša informacije, zbrane na osnovi opazovanj, razprav in razmišljanj med in po obiskih posameznih študijskih krajev, katerih namen je bil opredeliti 'meta probleme', povezane z izvajanjem ocenjevanja inkluzije – dejavnike, ki so ključnega pomena za uspešno ocenjevalno prakso in niso specifični za določen kontekst oz. ocenjevalno situacijo, so pa *očitno prisotni v vseh študijskih krajih* (na različne načine in v različnih stopnjah).

*Poleg pričujočega dokumenta, ki je krajši, obstaja še razširjena inačica, ki je povezana z multimedijskimi predstavitvami in odlomki iz razprav oblikovalcev politik in praktikov, kakor tudi s ključno literaturo o obravnavanih problemih. Razširjena inačica je dostopna na projektni spletni strani:*

<http://www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml>

### Dva vidika ocenjevanja inkluzije v praksi

Ocenjevanje inkluzije je bilo v okviru projekta Agencije opredeljeno kot *pristop k ocenjevanju v rednih šolskih okoljih, kjer sta politika in praksa oblikovani tako, da v največji možni meri spodbujata učenje vseh učencev*. S takšno definicijo – in z njo povezanimi priporočili, oblikovanimi v poročilu prve projektne faze – kot izhodiščem za analizo dela v študijskem primeru, je bilo možno ugotoviti vrsto skupnih dejavnikov izvajanja ocenjevanja inkluzije. To so splošni dejavniki znotraj izobraževalnih okolij, vključenih v projekt, ki predstavljajo temelj ocenjevalnega dela učiteljev, strokovnjakov in drugih, zainteresiranih za ocenjevanje in niso vedno povezani z ocenjevalnim procesom, orodjem, metodami in pristopi, niti z učenjem in poučevanjem kot takšnim. Bolj so



povezani s celotnim izobraževalnim okoljem in kako to okolje na različne načine podpira ali drugače pomaga učitelju pri uporabi ocenjevanja inkluzije.

Omenjeni dejavniki so ključnega pomena za ocenjevanje inkluzije in rekli bi lahko celo, da predstavljajo bistvene vidike uspešne inkluzije nasploh – ocenjevanje je eden izmed mnogih procesov, na katerega vplivajo in ga vodijo prav ti kritični dejavniki.

Dejavnike izobraževalnih okolij, ki podpirajo ocenjevanje inkluzije, lahko združimo glede na dva vidika ocenjevalne politike in prakse, in sicer na:

- *infrastrukturo*: strukture, politike in podporni sistemi za ocenjevanje;
- *skupne vrednostne sisteme*: stališča, strokovne vrednote in prepričanja, ki predstavljajo osnovo šolske izobraževalne kulture in pristopa.

V projektu je bilo možno ugotoviti glavne značilnosti obeh vidikov, izobraževalne infrastrukture in skupnih vrednostnih sistemov, za katere je videti, da podpirajo ocenjevanje inkluzije. Medtem ko vsako značilnost obravnavamo posebej, pa je študija jasno pokazala, da je posamezna značilnost močno odvisna od ostalih.

### **Izobraževalna politika, ki spodbuja inovativno prakso**

Pet krajev, kjer se je izvajala študija, je delovalo v zelo različnih kontekstih ocenjevalne politike, od ocenjevalnih sistemov na osnovi nacionalnih sumativnih testov, z visoko mero poročanja ter uporabo podatkov o ocenjevanju učencev za spremljanje in upravičenost, do sistemov brez ocenjevalnih postopkov, postavljenih od zunaj. Slednje je ocenjevanje, ki ga v glavnem vodi učitelj, podatki pa se ne uporabljajo za namene spremljanja.

Vendar pa je bilo navkljub razlikam v nacionalnih in regionalnih politikah, zastopanih v študiji, možno videti, da so za ustvarjanje predpogojev, potrebnih za inovacije, ki vodijo v ocenjevanje inkluzije, v ocenjevalni politiki ključnega pomena naslednji elementi:

- sodelovanje v lokalnem odločanju, v katerem sodelujejo vse, za ocenjevanje zainteresirane strani;
- fleksibilnost znotraj politik in sistemov, ki spodbujajo inovacije in spremembe v izvajanju ocenjevalne politike in prakse;
- aktivno vključevanje oblikovalcev politik v prepoznavanje in mobilizacijo obstoječih človeških, fizičnih in finančnih virov, da se zagotovijo lokalno odločanje in inovacije v ocenjevalni politiki in praksi.

Vsem omenjenim značilnostim ocenjevalne politike je skupna politična zavezanost za podporo inovacijam, ustvarjalnost in določena stopnja svobode praktikov, ki jim omogoča, da so pri svojem delu inovativni. Konkreten primer takšne politične zavezanosti je, ko se inovatorji ocenjevanja inkluzije neposredno vključujejo v sporočanje sprememb v ocenjevalni politiki.

### **Interdisciplinarne podporne strukture**

Učenci, starši in učitelji imajo kompleksne zahteve do specialnega osebja in služb, ki nudijo podporo v inkluzivnem ocenjevanju. V projektu je bil zabeležen premik v smeri 'interdisciplinarnega' in ne zgolj 'multidisciplinarnega' dela. Interdisciplinarno ocenjevanje združuje znanje in perspektive različnih področij strokovne ekspertize z namenom celostnega obravnavanja problemov. To ni isto kot multidisciplinarni pristop, kjer strokovnjaki iz različnih disciplin delujejo drug poleg drugega, ne pa nujno znotraj povezanega in dogovorjenega enotnega pristopa. Interdisciplinarno delo zahteva



sodelovanje na vseh ravneh, med vsemi, za ocenjevanje zainteresiranimi stranmi: v veliki meri ga usmerja lokalno odločanje, o katerem govori prejšnji odstavek.

Pregled dela različnih vrst specialističnih ocenjevalnih skupin v petih krajih študije je pokazal, da različni dejavniki v ocenjevanju (starši, učitelji in oblikovalci politik) pričakujejo ter spodbujajo interdisciplinarne pristope in to ne glede na sestavo omenjenih skupin. Interdisciplinarnemu delu v prid govore naslednji dejavniki:

- omogoča učinkovito izrabo omejenih javnih sredstev;
- specialisti za ocenjevanje bolje razporejajo svojo delovno obremenjenost, interdisciplinarno delo jim omogoča bolj smiselno delo z učenci, starši in učitelji;
- omogoča bolj fleksibilne možnosti za podporo in vrsto možnih odzivov na prošnje in zahteve.

Sodelovalna narava interdisciplinarnega dela v ocenjevanju inkluzije pomeni tudi spremembo v mestu nadzora, namenjenega podpori ter predlogom s strani ocenjevalnih specialistov. Odločanje ne le vključuje, temveč postaja tudi vedno bolj stvar tistih v šoli, vključno z rednimi učitelji, starši in učenci, ki partnersko sodelujejo s strokovnjaki izven učenčevega neposrednega izobraževalnega okolja. Takšna sprememba delovnega pristopa zahteva velik premik v stališčih posebnih ocenjevalnih strokovnjakov, kakor tudi spremembe njihove prakse.

## **Vodenje in vizija**

Vodenje in vizija, ki sta bila identificirana v posameznih študijskih krajih, sta pomembna tako za infrastrukturo kot za skupne vrednostne sisteme.

Politike, ki omogočajo inovacije, so predlagane in oblikovane s strani ključnih skupin ali posameznikov, ki imajo tako vizijo inkluzivnega izobraževanja na splošno, kot tudi specifično inkluzivnega ocenjevanja. Ključni posamezniki, odgovorni za delo specialističnih ocenjevalnih skupin, so pogosto gonilna sila za premik od multidisciplinarnega k interdisciplinarnemu delu. Takšni vplivni posamezniki ne dosegajo le sprememb v praksi, temveč tudi predlagajo, katere vrednote in načela naj bodo temelj politik in podpornih sistemov.

Poleg tega je v projektu Agencije postalo jasno, da je za razvoj profesionalnih okolij, ki omogočajo inovacije in spremembe, kritičnega pomena vloga vodij in ravnateljev šol ali informacijsko-dokumentarnega centra, ki jo igrajo pri oblikovanju skupnih vrednostnih sistemov za inkluzijo in ocenjevanje inkluzije. V vsakem od petih študijskih krajev, je bilo očitno, da so ključni izobraževalni vodje:

- imeli osebno vizijo ocenjevanja inkluzije, ki so jo nato z osebjem ali skupino razvili v skupno vizijo;
- uvedli spremembe v praksi, ali pa aktivno podprli druge, ki so takšne spremembe predlagali;
- oblikovali organizacijske sisteme, ki niso bili le v podporo, temveč so zahtevali tudi aktivno skupinsko delo, sodelovalno reševanje problemov ter skupne pristope k poučevanju in učenju;
- zagotovili potrebno fleksibilnost glede fizičnih in finančnih virov ter dovolj časa, da se omogoči 'inoviranje', na podlagi katerega pride do razvoja in preverjanja novih metod in pristopov k ocenjevanju;
- nudili različne možnosti za usposabljanje učiteljev in učnega osebja ter za razvoj ocenjevalnih metod in orodij za inkluzivne pristope, tako specifično kot tudi na splošno;



- vzpostavili učinkovite komunikacijske povezave, temelječe na 'skupnem jeziku' – specifičnim za ocenjevanje in splošnim za poučevanje in učenje – ki ga razumejo ter uporabljajo učenci, starši in vsi strokovnjaki v izobraževanju.

Projektne razprave so pripeljale do ugotovitve, da je kar nekaj vodij videlo prioriteto v 'formalizaciji' neformalne komunikacije in znanja o ocenjevanju, zato da so inovacije in spremembe lahko dokumentirali, izmenjali izkušnje ter razmišljali o njih in se iz njih učili. Takšna 'formalizacija neformalnega' je *pomembna*, če naj se inovativna ocenjevalna praksa vnese v redno prakso v neki ustanovi, kot je na primer šola, toda celo *kritična*, v kolikor naj bi se drugi strokovnjaki izven neposrednega šolskega okolja iz teh inovacij kaj naučili.

Specifično gledano, v odnosu do ocenjevanja, ampak tudi splošno, v odnosu do vseh področij dela, lahko te vodje opišemo kot 'preobrazitelje'; svoje organizacije so namreč predstavili kot 'učeče skupnosti', katerih delo temelji na sodelovalni kulturi odločanja in načrtovanja, kakor tudi na stalnem strokovnem razvoju vsega osebja.

### **Pozitivna stališča o raznolikosti v izobraževanju**

V jedru skupnega vrednostnega sistema, ki podpira ocenjevanje inkluzije, je razumevanje, da je raznolikost v izobraževanju koristna stvar, kar morajo priznati vsi šolski dejavniki. Pozitiven pristop k izpolnjevanju različnih izobraževalnih potreb je morda najbolj kritičen element šolske izobraževalne kulture in tisti pristop, ki spodbuja ocenjevanje inkluzije. Takšno pozitivno gledanje je bilo očitno v vizijah in razvojnem delu šolskih vodij in tudi pri vsakodnevnem delu razrednih učiteljev in ostalega učnega osebja.

Za delo, ki naj se izogiba segregaciji v vseh oblikah in spodbuja šolo za vse, je bilo značilno:

- stališče, da je glavni namen ocenjevanja podpora poučevanju in učenju, ne pa ugotavljanje potreb po namestitvi ali dodelitvi sredstev;
- stališče, da je učenje samo proces, ki ne temelji na vsebini in predmetu. Glavni cilj vsega učenčevega učenja je razvijanje učenja za usvajanje veščin, ne le predmetnega znanja.

V delu študijskih skupin se je pokazalo, da so uspešni pristopi in tehnike podpore učenja učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami uporabni tudi za spodbujanje socialne in izobraževalne inkluzije drugih skupin (npr. učencev iz drugačnih socialnih in etičnih okolij). Tako je zadovoljevanje različnih potreb primeren pristop k razvojnemu izobraževanju vseh učencev nasploh in ni osredotočeno zgolj na določene skupine.

### **Refleksivna praksa**

V krajih, vključenih v študijo, je bilo očitno, da so vsi učitelji in ostali strokovnjaki v različni meri izvajali refleksivno prakso – izkoristili so priložnost, da zavzamejo razdaljo do svojega dela, zato da bolje razumejo poučevalni in učni proces in se potem osebno učijo iz te razdalje (ali refleksije). Takšno razmišljanje o praksi lahko razložimo kot posledico dela v izobraževalnih okoljih, ki je usmerjeno v zadovoljevanje različnih potreb in temelji na skupinskem delu ter pristopu reševanja problemov. Vendar je bilo jasno, da je za mnoge učitelje osrednjega pomena za njihovo delo vključenost v strokovno učenje in upoštevanje skupnih načel ter vrednot.

Refleksivna praksa je ključnega pomena za inovacije. Osnova je v bistvu pristop reševanja problemov, ki se v končni fazi izkaže kot pristop k praksi, ki temelji na dokazih.



To je tudi tisto, kar daje učiteljem moč, kajti sodelujejo v procesu postavljanja ciljev in pri pregledu, kar jim pomaga oceniti lastno prakso.

Zanimivo je, da proces refleksivne prakse lahko vidimo kot proces, ki zrcali proces ocenjevanja za učenje učencev. Procesi postavljanja ciljev in osebne refleksije o delu in povratne informacije o njem, so osrednja točka refleksivne prakse učiteljev in ocenjevanja za učenje učencev. Učitelji, ki so na takšen način analizirali svoje delo, so bili pogosto tisti, ki so najbolj uspešno uporabljali ocenjevanje za učenje in inkluzivne ocenjevalne procese za vse učence.

Zlasti šolski vodje so poudarili pomen 'kritičnih somišljenikov', to je zunanjih oseb ali organizacij, ki so sodelovali s šolo, ali skupine učiteljev, ki so jim pomagali v procesu refleksije o svojem delu. (Metodologija, ki je bila uporabljena v projektu Agencije, je temeljila na zamisli, da so obiskovalci, i.e. skupine projektnih strokovnjakov, delovali kot kritični prijatelji študijskih skupin.) Šolski upravitelji so pogosto videli vključitev zunanjih oseb, ki so sodelovali s šolskim osebjem, da jim pomagajo pri ugotavljanju vidikov njihovega dela, kot sprožilce sprememb v učni praksi, kot tudi v samem odnosu do inkluzije.

## **Zaključki**

Študija je pokazala, da za ocenjevanje inkluzije ni jasno določenih rešitev, ki bi 'delovale' za vse šole ali razredne situacije. Vsak od študijskih krajev, vključenih v projekt Agencije, je razvil drugačen pristop k svoji ocenjevalni praksi in se osredotočal na drugačne vidike tega, kar so menili, da je bistvenega pomena za razvoj inkluzije v tistem trenutku. Sprememba je bila odvisna od lokalnih izzivov, vendar v glavnem od šolske kulture (ali skupnih vrednostnih sistemov) in izobraževalnih politik (ali infrastrukture), ki so usmerjale delo skupin.

Navkljub lokalnim razlikam petih študijskih krajev, ki so bili v projektu pod drobnogledom, pa lahko trdimo, da je ocenjevanje inkluzije proces, ki vključuje inovacije in fleksibilnost v mišljenju in dejanjih tako oblikovalcev politik kot praktikov. Spremembe v mišljenju kakor tudi v dejanjih so ključne za razvoj ocenjevanja inkluzije.

Dva vidika, infrastruktura in skupne vrednote, sta medsebojno povezana in zelo odvisna drug od drugega. Ocenjevalna infrastruktura predstavlja v glavnem zunanji dejavnik v šolskem okolju: to so politike inkluzije in ocenjevanja, strukture financiranja, podporni sistemi in specialistično osebje, običajno določeno na nacionalni ali regionalni ravni, posamezne šole pa delujejo znotraj meja teh struktur.

Vendar pa skupni vrednostni sistemi še ole v veliki meri narekujejo, kako naj se ta infrastruktura v šolski praksi dejansko izvaja. Infrastruktura lahko določa parametre šolske prakse, toda skupni šolski vrednostni sistem je tisti, ki v glavnem določa, kako jih interpretirati.

Glavno razmišljanje, ki izhaja iz analize študijskih krajev, vključenih v projekt, je, da medtem ko je podporna ocenjevalna infrastruktura ključnega pomena, pa so skupni vrednostni sistemi znotraj šole kritični dejavnik za uspešno izvajanje 'možnosti', ki jih ponujajo sistemi in podporne strukture.

Razviti potrebne skupne vrednostne sisteme za izvajanje inkluzivnega ocenjevanja je izziv za vse oblikovalce politik in praktike. Vendar pa so v Evropi na voljo primeri, iz katerih se



---

je moč učiti in upati je, da bo identifikacija glavnih značilnosti inkluzivnega ocenjevanja v praksi prispevala k nadaljnjim razpravam na nacionalnih in mednarodnih ravneh.