

Formativno spremljanje v podporo učenju

Priročnik za učitelje in strokovne delavce



ZAVOD
REPUBLIKE SLOVENIJE
ZA ŠOLSTVO



Zakaj formativno spremljati

Ada Holcar Brunauer, Cvetka Bizjak, Janja Cotič Pajntar,
Marjeta Borstner, Vineta Eržen, Mihaela Kerin,
Natalija Komljanc, Saša Kregar, Urška Margan,
Leonida Novak, Zora Rutar Ilc, Sonja Zajc, Nives Zore

Ada Holcar Brunauer, Cvetka Bizjak, Marjeta Borstner,
Janja Cotič Pajntar, Vineta Eržen, Mihaela Kerin,
Natalija Komljanc, Saša Kregar, Urška Margan,
Leonida Novak, Zora Rutar Ilc, Sonja Zajc, Nives Zore

Formativno spremljanje v podporo učenju

Priročnik za učitelje in strokovne delavce

Zakaj formativno spremljati



ZAVOD
REPUBLIKE SLOVENIJE
ZA ŠOLSTVO

FORMATIVNO SPREMLJANJE V PODPORO UČENJU

Priročnik za učitelje in strokovne delavce

Avtorice: dr. Ada Holcar Brunauer, mag. Cvetka Bizjak, mag. Marjeta Borstner, mag. Janja Cotič Pajntar, mag. Vineta Eržen, Mihaela Kerin, dr. Natalija Komljanc, Saša Kregar, Urška Margan, dr. Leonida Novak, dr. Zora Rutar Ilc, mag. Sonja Zajc, Nives Zore

Strokovna redakcija: dr. Ada Holcar Brunauer in mag. Cvetka Bizjak

Strokovni pregled: ddr. Barica Marentič Požarnik

Jezikovni pregled: Mira Turk Škraba

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnica: Jasna Rojc

Urednici založbe: Zvonka Kos in Andreja Nagode

Oblikovanje in ilustracije: Davor Grgičević

Grafična priprava: Design Demšar, d. o. o.

Fotografije: Shutterstock

Spletna izdaja

Ljubljana, 2025

Publikacija je dosegljiva na:

www.zrssi.si/pdf/FS_Zakaj_formativno_spremljati.pdf

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 238096131

ISBN 978-961-03-0895-9 (PDF)



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

Zakaj formativno spremljati

Predgovor	4
Uvod	5
Formativno spremljanje v podporo učenju	7
Viri in literatura	15

1 Nameni učenja in kriteriji uspešnosti

2 Dokazi

3 Povratna informacija

4 Vprašanja v podporo učenju

5 Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje

Formativno spremljanje v vrtcu

Predgovor

Zakaj uvajamo formativno spremljanje

Formativno spremljanje lahko razumemo kot drugačno filozofijo učenja in poučevanja. Lahko pa ga pojasnimo kot krovno besedno zvezo za didaktične pristope, ki – kot kažejo obsežne raziskave po svetu – prispevajo k odpravljanju zakoreninjenih in neučinkovitih praks ter stereotipov na področju učenja in poučevanja.

Dolgo je veljalo, da je pri učenju in poučevanju ključnega pomena povratna informacija, ki jo učečemu posreduje učitelj. Nova spoznanja kažejo, da so dosežki boljši, če povratno informacijo dobi tudi učitelj¹ od učenca.²

V pedagoški praksi v preteklosti je bilo pogosto poudarjeno predstavljanje ciljev, ki so v učnih načrtih praviloma zapisani za učitelje v strokovnem jeziku. Danes je v ospredju predstavljanje osmišljenih namenov učenja.

V praksi pogosto ugotavljamo pomanjkanje pozornosti pri oblikovanju kriterijev uspešnosti. Raziskave kažejo, da dobro oblikovani kriteriji uspešnosti, ki temeljijo na ciljih (namenih učenja) in standardih znanja, vplivajo na učinkovito delo, motivacijo in odgovornost vseh učečih.

Lahko bi našli še mnoge razlike med aktualnimi pristopi in pristopi v preteklosti. Posamezni učitelj pri sebi težko zazna stereotipe. Dela v dobri veri in čuti težave, ki jih pogosto želi reševati z administrativnimi ukrepi ali pa jih pripiše slabi motivaciji in neodgovornosti učencev – s tem pa te niso več njegove in jih zato tudi ne rešuje. Iz teh in še mnogih drugih razlogov brez načrtnih aktivnosti ravnatelja na področju pedagoškega vodenja in njegove podpore učiteljem, brez sodelovanja z drugimi učitelji ali s strokovnjaki zunaj šole v daljšem obdobju posamezniki težko in redko spreminjajo svojo prakso.

Ob bežnem vpogledu v teorijo in prakso formativnega spremljanja marsikoga odvrne misli, kot so »To počnem; to sem že delal; zopet nekaj novega; odvečno delo; ni mogoče; ne verjamem ipd.«. Poleg tega je šolski prostor napolnjen s stalnimi spremembami in posegi v delo učiteljev in ravnateljev, ki zato z nezaupanjem, dvomi, zadržki ali celo z odporom ocenjujejo pobude za spreminjanje utečene pedagoške prakse. K zadržkom pripomorejo realne, včasih pa tudi le miselne ovire, ki izhajajo iz učnih načrtov, pravilnikov, pritiskov staršev, usmerjenosti v končne ocene, pritožbe ipd.

Izkušnje učiteljev in svetovalcev Zavoda RS za šolstvo, ki so v preteklih letih sodelovali v projektih formativnega spremljanja, kažejo, da nobena od naštetih navedb ni zanemarljiva. V vsej kompleksnosti vzgojno-izobraževalnega procesa so pomembna mnenja posameznikov, njihova prepričanja in občutki. To je izhodišče za ravnatelje in učitelje, da ugotovijo trenutno stanje in se odločijo, v kolikšni meri, s kakšno dinamiko, na katerih področjih in s kakšno podporo se bodo lotili spreminjanja prakse učenja in poučevanja.

V družbi hitrih sprememb je zavedanje o pomenu kakovostnega in trajnega znanja ključnega pomena. To pomeni tudi potrebo po oblikovanju takšnih učnih okolij, ki zagotavljajo miselno spodbudno, psihološko varno in sproščeno vzdušje za vse učence. To pa so ključna izhodišča formativnega spremljanja. Ker gre pri formativnem spremljanju za načela, ki se ne razlikujejo med posameznimi predmeti in dokazano delujejo na vseh področjih učenja in poučevanja, ni razlogov, da ne bi formativnega spremljanja uvajali na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja ter pri vseh predmetih. Uvajanje načel formativnega spremljanja je dolgotrajen proces, ki lahko traja pet, deset ali še več let.

Dr. Vinko Logaj

¹ Izraz učitelj je uporabljen za vzgojitelje, učitelje in druge strokovne delavce na vseh ravneh izobraževanja.

² Izraz učenec je uporabljen za otroke v vrtcih, učence v osnovnih in glasbenih šolah ter dijake v srednješolskem izobraževanju.

Uvod

Vse več naprednih šolskih sistemov v Evropi in po svetu v vsakodnevni šolski praksi udejanja načela formativnega spremljanja. Raziskave dokazujejo, da to prispeva k dobri kakovosti učenja, poučevanja in učnih dosežkov vseh učencev.

Na Zavodu RS za šolstvo smo se odločili, da uvajanje elementov formativnega spremljanja v šolsko prakso, ki smo jih pri nas začeli udejanjati v projektih *Nova kultura preverjanja in ocenjevanja*, *Didaktika ocenjevanja znanja* in *Refleksivna edukacija* ter jih nadaljevali v različnih mednarodnih projektih in študijskih skupinah, obogatimo s priročnikom,³ ki je pred vami.

Priročnik združuje strokovna, znanstvenoraziskovalna in osebna spoznanja avtorjev – svetovalcev ter učiteljev praktikov, ki že vrsto let učinkovito uvajajo formativno spremljanje v svojo prakso. Namenjen je vzgojiteljem in učiteljem⁴ v osnovnih, glasbenih in srednjih šolah, ki so na začetku poti uvajanja formativnega spremljanja v svojo prakso, ter vsem, ki bi želeli še izpopolniti svoje znanje na tem področju.

Avtorji si želimo, da bi učitelji v njem našli ideje, s katerimi bi obogatili svojo pedagoško prakso in ustvarjali okoliščine, ki bodo učencem omogočale samostojnejše učenje ter pridobivanje trajnejšega in kakovostnejšega znanja. Priročnik vsebuje didaktična priporočila za načrtovanje učnega procesa, zasnovanega na kognitivno-konstruktivističnem in humanističnem razumevanju učenja in poučevanja s poudarkom na spoznanju, da učenje ni le spoznavni, intelektualni oz. razumski proces, temveč v njem sodeluje učenec kot celovita osebnost. Učitelja spodbuja, da išče odgovore na vprašanja, kako spodbuditi učence k večji miselni dejavnosti, hkrati pa ga opozarja, da so čustva, osebni cilji, radovednost, težnja po uveljavljanju svojih zmožnosti, samouresničevanju, ustvarjanju in osebnem smislu pri učenju enako pomembni kot čisto intelektualni procesi (Marentič Požarnik, 2003).

Priročnik omogoča učiteljem razmislek o bolj učinkovitih pristopih k poučevanju za samostojno učenje, lahko pa služi tudi kot podlaga za načrtovanje in spremljanje pouka ter delavnic ali vodenje pogovora o formativnem spremljanju na izobraževanjih in različnih delovnih srečanjih učiteljev.

Priročnik poleg uvodnega dela v ospredje postavlja pet elementov formativnega spremljanja: *namene učenja in kriterije uspešnosti, dokaze, povratno informacijo, vprašanja v podporo učenju ter samovrednotenje in vrstniško vrednotenje*, ki so razporejeni v ločene zvezke. V zbirki je tudi sedmi zvezek, v katerem so objavljena načela formativnega spremljanja v vrtcih. Vzgojitelji si pri poglobljanju razumevanja posameznih elementov lahko pomagajo tudi z ostalimi šestimi zvezki.

Vsak zvezek vsebuje:

- **teoretični del**, ki izpostavlja nekaj bistvenih značilnosti posameznega elementa formativnega spremljanja,
- **orodje za refleksijo**, ki vodi učitelja v razmislek, kako uspešen je pri uvajanju formativnega spremljanja v svojo prakso, in
- **formativno spremljanje v praksi**, z različnimi primeri, delovnimi listi ipd., ki jih učitelj ob določenih prilagoditvah lahko prenese na svoj predmet oz. področje. Avtorji smo zbrali mnogo najrazličnejših primerov, med katerimi lahko učitelj izbira in jih uporabi po svoji presoji.

³ Priročnik je sestavljen iz sedmih zvezkov.

⁴ Avtorji v priročniku ves čas uporabljamo besedi učitelj in učenec, pri čemer velja poudariti, da je priročnik ob določenih prilagoditvah uporaben tako v vrtcih kot tudi osnovnih, glasbenih in srednjih šolah ter domovih za učence s posebnimi potrebami in vzgojnih domovih. Izraz učitelj se nanaša na pedagoške delavce od vrtca do srednje šole.

S spremembo, ki je opisana v priročniku, se lotevamo zahtevne naloge – spreminjanja naših močno ukoreninjenih vzorcev razumevanja in delovanja pri vodenju pouka, ki v spremenjenih družbenih razmerah niso več učinkoviti. Pedagoški delavci smo se poučevanja začeli učiti takrat, ko smo kot prvošolci vstopili v prvi razred osnovne šole. Največkrat smo se kot učenci seznanjali s tradicionalnim načinom poučevanja. Vzorci razmišljanja in delovanja, ki smo jih kot učenci doživljali pri učiteljih, so se v našem umu globoko ukoreninili in jih je težko spreminjati.

Učencev ne želimo več siliti k učenju in z njimi vzpostavljati odnosov, ki temeljijo na

strahospoštovanju. Želimo biti njihovi vodniki na poti do ciljev, ki so si jih zastavili sami.

Na tej poti nas čakajo ovire tako v našem umu (kako preseči ustaljene vzorce ravnanja) kot tudi ovire, ki so sistemske narave (npr. snovna preobremenjenost učnih načrtov). Izkušnje učiteljev, ki so že stopili na to pot, nam povedo, da kljub vsem oviram vztrajajo zaradi pozitivnih odzivov učencev. Menijo, da poti nazaj k tradicionalnemu načinu poučevanja ni več.

Avtorji si želimo, da bi učitelji v tej publikaciji našli predvsem spodbude in spoznanja, ki jih boste na podlagi svojih izkušenj in ustvarjalnosti nadgradili ter prenesli v razred, kjer bodo zaživele na povsem svojevrsten način.

Namesto sklepa pa še misel učiteljice, vključene v razvojno nalogo *Formativno spremljanje/preverjanje*, ki je zapisala:

»Razreda ne vidim več samo kot CELOTO, ampak v njem vidim tudi vsakega POSAMEZNIKA.«

Želimo si, da bi bil priročnik učiteljem v pomoč pri prizadevanjih ustvariti pouk po meri vsakega učenca, ki bo v vsakem posamezniku vzbudil interes za učenje in soljudi, da mu bo mar, kaj se dogaja z njim in okoli njega.



Formativno spremljanje v podporo učenju

Formativno spremljanje v zadnjih letih vzbuja veliko zanimanje. Pri tem imata največ zaslug Britanca Paul Black in Dylan Wiliam, ki sta svoje ideje, podprte z raziskavami, objavila v številnih knjigah in člankih. Poudarja pomen aktivne vloge učenca pri izgradnji kakovostnega in trajnega znanja. Pri tem ga učitelj podpira tako, da nenehno ugotavlja, kako učenec napreduje, in prilagaja pouk povratnim informacijam, ki jih pridobi od učenca. Zelo pomembno je, da si učitelj in učenci izmenjujejo povratne informacije z namenom premagovanja vrzeli v učenju ter izboljšanja dosežkov.

V tovrstnem pouku ima učenec veliko možnosti za izražanje svoje individualnosti: iskanje osebnega smisla, načrtovanje in udeležanje svojih poti, ki so prilagojene njegovim načinom učenja, uveljavljanje svojih zmoglosti in interesov, ohranjanje radovednosti in ustvarjanje.

Wiliam (2013, str. 123) opisuje formativno spremljanje kot »**most med učenjem in poučevanjem**«, pri čemer izpostavlja pet »ključnih strategij«:

1. razjasnitev, soudeležnost pri določanju in razumevanje **namenov učenja** in **kriterijev za uspeh**,
2. priprava takšnih dejavnosti v razredu, s katerimi je mogoče pridobiti **dokaze** o učenju,
3. zagotavljanje **povratnih informacij** (tudi od učenca k učitelju), ki učence premikajo naprej,
4. aktiviranje učencev, da postanejo **drug drugemu vir poučevanja**,
5. aktiviranje učencev za **samoobvladovanje** njihovega učenja.

Formativno spremljanje je učinkovito, če ga integriramo v poučevanje, ki pa ga je treba v ta namen temeljito reorganizirati: »Kakršno koli novost pri formativnem spremljanju je nemogoče obravnavati kot obrobno spremembo v procesu učenja in poučevanja. Zahteva namreč določeno mero povratnih informacij med učečimi in učiteljem, kar predpostavlja kakovostne interakcije, ki so v osrčju pedagogike« (Black in Wiliam, 1998, str. 16).

Komljanc (2008), ki se pri nas že več kot desetletje ukvarja s formativnim spremljanjem, ga opredeljuje kot pedagoški dialog za soglasno skupno učiteljevo in učenčevo spremljanje, kontroliranje in usmerjanje razvoja učenja posameznika, da bi izboljšali učni učinek v procesu učenja in da bi bila sodba o vrednosti naučenega ob koncu učenja čim bolj korektna.



Elementi formativnega spremljanja

Učenec sodeluje pri oblikovanju namenov učenja in kriterijev uspešnosti. Ker oboje razume, je bolj motiviran, bolj aktiven in bolj osredotočen na učenje. Vse skupaj vodi v **prevzemanje odgovornosti** za svoje učenje.

Učenci presoja svoje dosežke in dosežke sošolcev na podlagi dogovorjenih kriterijev uspešnosti. Na podlagi svoje in vrstniške presoje **drug drugemu pomagajo ugotavljati in presegati morebitna šibka področja**. Na podlagi tega načrtujejo naslednje korake.

Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje

Nameni učenja in kriteriji uspešnosti

Učitelj skozi celotni proces učenja **omogoča dokazovanje znanja na različne načine** (multimedijske in druge vizualne predstavitve, pisna besedila, praktični izdelki, raziskovalne naloge idr.). Dokazi o procesu učenja in znanja (učni dosežki) se zbirajo v mapi dosežkov ali kako drugače.

Dokazi

UČENEC

Vprašanja v podporo učenju

Učitelj sistematično ugotavlja raven znanja (razumevanja) za določeni pojem in to upošteva pri načrtovanju dejavnosti in kriterijev uspešnosti. Pri tem izhaja iz učenčevih izkušenj in pridobljenega znanja, k postavljanju vprašanj spodbuja tudi učence. **Zastavlja odprta, problemska vprašanja, ki spodbujajo razmišljanje**, in učencem omogoča dovolj časa za odgovore. **Sprejema vse odgovore** in znanje izgrajuje tudi na nepravilnih in delnih odgovorih.

Povratna informacija

Učitelj učencem daje **sprotne povratne informacije**, ki učence **usmerjajo naprej**, in jih spodbuja, da dajejo povratne informacije tudi drug drugemu. Učitelj načrtno pridobiva povratne informacije učencev in jih upošteva pri načrtovanju pouka.

Kakšne so prednosti in učinki formativnega spremljanja?

Formativno spremljanje ima pozitiven učinek na učenje takrat, ko učitelj kakovostne povratne informacije poda učencem in ko ti vrednotijo svoje delo ter delo drug drugega. Pri tem je ključno, da učitelj nenehno prilagaja poučevanje spoznanjem, ki jih pridobiva v učnem procesu, in je pozoren na potrebe slehernega učenca (Black idr., 2002). Formativno spremljanje ima lahko velik vpliv

na izboljšanje dosežkov vseh učencev, posebej učno šibkejših, njihovo učenje in znanje pa sta, ob omogočanju enakih pogojev za vse učence, kakovostnejša. Učenci postanejo enakovredni partnerji v učnem procesu, pri čemer razvijajo bolj poglobljeno znanje in spretnosti učenja, samovrednotenja, vrstniškega vrednotenja ter druge učne strategije. Učenci, ki so aktivno vključeni v izgrajevanje razumevanja novih konceptov (in ne le v pomnjenje informacij), se učijo vrednotiti svoje delo ter delo vrstnikov glede na kriterije uspešnosti. Tako razvijajo zmožnost samousmerjanja svojega učenja, ki jim bo v pomoč, da bodo živeli kakovostno ter uspešno delovali v skupnosti.

Kakšen je pouk, pri katerem učitelji udeležajo načela formativnega spremljanja?

Učitelji, ki poučujejo po načelih formativnega spremljanja, skrbijo, da je vzdušje v razredu miselno spodbudno, psihološko varno in sproščeno.

Učenje ni le razumski proces, njegova učinkovitost je odvisna tudi od motivacije učencev in njihovih čustev. Učitelj v pouk vključuje aktivnosti, v katerih učenci v učnih ciljih iščejo osebni smisel in jih povezujejo s svojimi interesi. S skrbno izbiro učnih aktivnosti in premišljenim oblikovanjem vprašanj vzbuja naravno radovednost učencev.

Učenci se pri izražanju svojih misli, čustev, želja, potreb, izkušenj, domišljije, opaznanj in ustvarjalnosti počutijo varne in sprejete, upajo si tvegati, delati napake, kar ustvarja pogoje za razvoj samozavestnih posameznikov. Delo poteka v zaupnem in varnem okolju, ki postavlja učenje v središče in pri učencih spodbuja zavzetost za učenje.

Učenci razumejo, kaj se učijo in zakaj ter kaj bodo morali razumeti, vedeti in znati, da bodo uspešni.

Učitelji so v nenehni interakciji z učenci (s posameznikom ali skupino). Omogočajo jim, da spremljajo in vrednotijo kakovost svojega dela – s tem ciljem jih vključijo že v fazo oblikovanja namenov učenja (pri čemer izhajajo iz učnih ciljev, zapisanih v učnih načrtih) in kriterijev uspešnosti. Tako postane njihovo učenje kakovostnejše in bolj osmišljeno. Učenci sodelujejo pri načrtovanju dejavnosti in dlje časa vztrajajo pri njih, ker se jim zdijo vredne truda. Vedo, kaj se bodo učili in zakaj se bodo učili ter kaj bodo morali storiti, da bodo uspešni. Pri vrednotenju učenčevega dela učitelji dajejo prednost opisnim ocenam (pred številčnimi), ker vedo, da jim bodo te v pomoč pri razvijanju kakovostnega znanja in doseganju čim boljših učnih dosežkov.

Učenje je socialno in sodelovalno.

Učenci se učijo samostojno in drug od drugega. Učenci, ki so določen pojem že usvojili, pomoč ponudijo tistim, ki jo še potrebujejo. Po Wiliamu (2013) je aktiviranje učencev kot vir poučevanja drug drugega ena od bistvenih sestavin dobrega poučevanja. Učitelj spodbuja učence, da sodelujejo drug z drugim. V sodelovalnih učnih skupinah izmenjujejo svoja stališča in razvijajo komunikacijske ter druge veščine, potrebne za uspešno delovanje v današnji družbi. Za učinkovito sodelovalno učenje morata biti prisotni dve sestavini: skupni cilj in individualna odgovornost za njegovo doseganje. To pomeni, da mora skupina delati za doseganje skupnega cilja oz. rešitev nekega problema, uspeh skupine pa mora biti odvisen od prispevka slehernega posameznika (Slavin, 2013; Peklaj, 2011).



Učitelji z vprašanji spodbujajo dialog in učencem dajejo dovolj časa za razmislek.

Učitelji se zavzemajo, da je pri pouku čim več odprtih in problemskih vprašanj. Vprašanja vodijo učenčevu razmišljanje, jih opozarjajo na stranpoti in jim pomagajo pri izgrajevanju razumevanja. Učenci vedo, da so njihove ideje dobrodošle, četudi so samo deloma pravilne ali napačne. V takih primerih jih učitelji uporabijo pri vodenju nadaljnjega pogovora. Učitelj ne izreka pozitivnih ali negativnih sodb o učenčevih odgovorih. Napake obravnava kot del učenja; iz njih se lahko veliko naučimo (Brown, 1994).

**»Sedaj vem,
da jo zanima,
kako razmišljam, in ne,
ali poznam pravi odgovor.«**

(Učenec, katerega učitelj je sodeloval
v raziskovalnem projektu King;
Black, 2007)

Učitelji s pomočjo vprašanj spodbujajo učence h kritičnemu vrednotenju dosežkov, k refleksiji o močnih področjih pri sebi in drugih ter jim omogočajo, da doživljajo zadovoljstvo nad dosežki, v katere so vlagali trud. Usmerjanje razmišljanja učencev s pomočjo vprašanj pomeni za učitelje po vsem svetu in tudi pri nas velik strokovni izziv. Naj jih naštejemo samo nekaj: zastavljanje odprtih vprašanj, vprašanj, ki spodbujajo višje ravni ali kažejo na stranpoti načina razumevanja pojmov, dati učencem dovolj časa za odgovor itn. Marentič

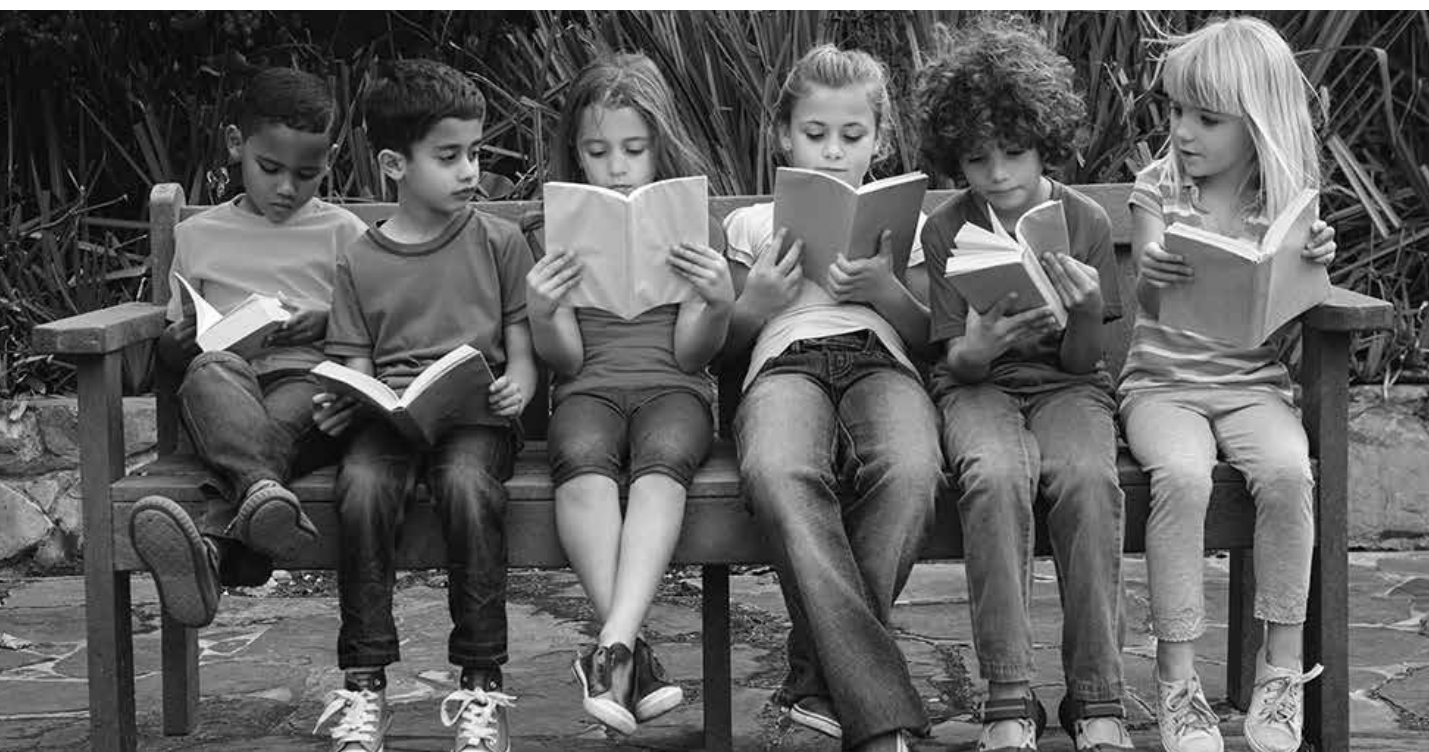
Požarnik in Plut Pregelj učiteljem svetujeta naj razvoju kakovostne prakse na tem področju posvetijo nekaj ur zapovrstjo (Marentič Požarnik, Plut Pregelj, 2009).

Učenci lahko izkazujejo svoje znanje na različne načine.

Učitelji se zavzemajo, da imajo učenci možnost izkazati svoje znanje na različne načine in s pomočjo raznolikih dokazov, pri čemer lahko učenci sami predlagajo načine in oblike predstavitve. Preizkusi znanja predstavljajo le enega izmed mnogih načinov, kako učenci izkazujejo svoje znanje. Učitelj jih v pouk lahko vključi v različnih fazah. Učenci lahko sodelujejo pri oblikovanju vprašanj za preizkuse. Učenci vrednotijo svoje dokaze in dajejo povratne informacije vrstnikom. To jim pomaga, da bolje razumejo, kako bi lahko še izboljšali svoje znanje. Lahko analizirajo postavljene kriterije uspešnosti, s čimer pridobijo širši pregled nad kakovostjo pridobljenega znanja.

Najpomembnejše povratne informacije so tiste, ki pridejo od učencev k učiteljem.

Najpogosteje govorimo o povratnih informacijah, ki jih učitelji dajejo svojim učencem. Raziskave pa kažejo, da na kakovost dosežkov najbolj vplivajo tiste povratne informacije, ki pridejo od učencev k učiteljem in jim sporočajo, kaj oni že vedo, kako



dobro razumejo, kje delajo napake, česa še ne razumejo in kdaj niso zavzeti. Takšne povratne informacije naredijo učenje vidno (Hattie, 2009). Tako učitelji dobijo vpogled v potek učnega procesa, informacije pa uporabijo za prilagoditev poučevanja. Praksa je lahko zelo preprosta, npr. vprašanje na listku ob koncu učne ure: Kaj je bilo najpomembnejše, česa si se danes naučil? Ali: Kaj si dobro razumel, česa pa še ne? Kaj ti je bilo pri današnji uri všeč, kaj pa ne? Z učenci se je treba pogovoriti o odgovorih.

Povratne informacije, ki jih učitelji dajejo svojim učencem, so najučinkovitejše takrat, ko so ustne, pravočasne, specifične in izhajajo iz kriterijev uspešnosti. Učencem sporočajo, kaj morajo še izboljšati, zakaj naj to storijo in kako. Učitelj jih oblikuje tako, da spodbuja učenčev razmišljanje. Wiliam (2013) je na podlagi obsežne raziskave povzel, da učencem samo podajanje povratnih informacij o njihovih trenutnih dosežkih prinaša relativno malo koristi. Če pa povratne informacije oblikujemo tako, da učence motivirajo in jih vodijo v procesu učenja, so lahko učinki na učenje večji.

»Če bi vedel,
kako naj to uporabim,
bi to storil že zdavnaj.«

(Učenec, katerega učitelj je sodeloval
v raziskovalnem projektu King;
Black, 2007)

Npr. povratna informacija »Uporabi ...!« ni dovolj. Učenci potrebujejo usmeritev, kako naj to uporabijo.

Učitelji so občutljivi za individualne razlike med učenci, še posebej za razlike v njihovem predznanju.

Učenci se med seboj razlikujejo po več dejavnikih, ki so bistveni za učenje: po predznanju, sposobnostih, predstavah o razumevanju kakovostnega učenja, učnem slogu in strategijah, interesih, motivaciji, prepričanjih glede samoučinkovitosti ter čustvenem odnosu do učenja. Razlikujejo se tudi po družbenoškolskih razmerah – jezikovno, kulturno in socialno

ozadje. Za vsakega učitelja je temeljni izziv, kako upoštevati vse te individualne razlike.

Učitelji se zavzemajo, da učenci v čim večji meri prevzamejo skrb nad učenjem in razvijejo odgovoren odnos do učenja.

Učenci se iz svojega socialnega okolja še pred vstopom v šolo naučijo marsikaj o tem, kako se učiti. Postopki učenja, ki jih otrok pridobi s posnemanjem, so slabo ozaveščeni. Zato je pomembno, da učitelj med poukom ustvarja priložnosti, v katerih učenci ozaveščajo svoj proces učenja, razvijajo kriterije kakovostnega učenja in sprejemajo odločitev o tem, kako bodo dosegli namene učenja. Tako vzgajamo učence, ki so sposobni samostojno usmerjati svoje učenje.

»Razmišljanje
učencev o lastnem učenju
je postalo bolj usmerjeno,
vse bolj natančno so znali
povedati, kaj so se naučili in kako
ter ob ozaveščanju procesa učenja
dobivali nove ideje.«

(Učitelj, ki je sodeloval v projektu
CIDREE⁵ AFL⁶)

Učenci z razvito zmožnostjo samouravnavanja dobro gospodarijo s časom za učenje in si zastavljajo višje specifične in kratkoročne cilje, pogosteje in natančneje vrednotijo svoje delo, si zastavljajo višje standarde, so bolj učinkoviti in vztrajajo kljub oviram. Razvoj samouravnavanja ne poteka ločeno od usvajanja znanja – prizadevanja za dosego učnih ciljev in razvoj kakovostnih načinov učenja so nedeljiva celota (Istance in Dumont, 2013). Učitelji se zavzemajo, da bi učenci v čim večji meri prevzeli odgovornost za svoje učenje in da bi v njih prebudili veselje do učenja in znanja, kar je še posebno pomembno za tiste učence, ki doma nimajo ustrezne podpore pri učenju. Končni cilj učiteljevih prizadevanj je vzgoja posameznikov, ki zmorejo samostojno usmerjati svoje učenje. To bodo potrebovali vse življenje (Pečjak, 2012; Pečjak, Peklaj in Tomec, 2006).

⁵ CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe) Evropsko združenje izobraževalnih institucij.

⁶ AFL (Assessment for Learning) Spremljanje v podporo učenju.

Katera vprašanja si zastavlja učenci, vključeni v formativno spremljanje?

- Katera so moja močna področja?
- Kaj sedaj? Kateri so moji nadaljnji koraki?
- Kaj sem se naučil?
- Kako bom vedel, da je to, kar sem naredil, dobro?
- Kako bi lahko nalogo opravil še bolje?
- Kaj bi drugič naredil drugače?
- Kaj je najpomembnejše, kar mi je uspelo narediti pri tej učni uri?
- Ali sem dal pri uri vse od sebe?
- Kako dobro sem sodeloval s sošolci?
- Na kaj sem najbolj ponosen?
- Kaj je bilo zares težko, v kaj se bom moral v nadaljevanju/naslednjič bolj poglobiti?

Kaj je ključnega pomena, da bi formativno spremljanje lahko zaživel v razredu?

Ključnega pomena je, da smo v strokovnih in človeških prizadevanjih realni v pričakovanjih.

Izkušnje iz preteklih projektov kažejo, da je za učinkovito uvajanje načel formativnega spremljanja potrebnih več let. Raziskave kažejo, da se znatne spremembe zgodijo v roku petih, morda celo desetih ali petnajstih letih. Treba je vztrajati in se držati tistega, kar je zares pomembno. To potrjujejo tudi naše izkušnje.

Potrebna so redna srečanja z učitelji, podpora strokovnjakov na tem področju ter podpora vodstva in kolegov na šoli. Učitelji morajo imeti priložnosti, da se srečujejo in si izmenjujejo izkušnje, se učijo drug od drugega ter napake vidijo kot priložnosti za učenje. Poleg tega se mora šola zavzeti, da bo uvajala formativno spremljanje, dokler to v razredih ne bo zares zaživel (Black, 2007).

Pri tem igrajo pomembno vlogo stališča in prepričanja učiteljev, zato smo pripravili kratek vprašalnik (str. 13), ki bo osvetlil vašo naravnost do formativnega spremljanja. Vprašalnik lahko izpolnite na začetku uvajanja formativnega spremljanja in se k njemu vrnete čez leto ali dve.

Ker so najpomembnejše povratne informacije tiste, ki prihajajo od učencev k učiteljem, smo pripravili tudi vprašalnik (str. 14), s katerim lahko dobite vpogled v to, kako učenci doživljajo vaše poučevanje. Priporočamo vam, da ga učenci izpolnijo na začetku in koncu šolskega leta.



Kakšna so moja prepričanja o formativnem spremljanju?

Formativno spremljanje ...	Se strinjam	Se ne strinjam	Ne vem
Učence spodbuja k učenju.			
Pozitivno vpliva na kakovost dosežkov.			
Učenci so partnerji v učnem procesu.			
Vključitev učencev v vrednotenje znanja omogoča razvoj samovrednotenja, ki ga bodo učenci lahko uporabili tudi kasneje v življenju.			
Pozitivno vzdušje v razredu pripomore k temu, da se učenci bolje učijo.			
Ko učenci razumejo, kaj se učijo in zakaj ter kaj se pričakuje od njih, se učijo bolje, njihovo učenje pa je bolj osmišljeno.			
Formativne povratne informacije so učencem v pomoč pri razvijanju kakovostnega znanja in doseganju boljših učnih dosežkov.			
Pri pouku se upoštevajo potrebe vsakega učenca.			
Povratne informacije izboljšujejo proces učenja in dosežke.			
Povratne informacije, ki pridejo od učenca k učitelju in mu sporočajo, kaj učenec že ve, kako dobro nekaj razume in kje dela napake, imajo velik učinek na dosežke.			
Učenje drug od drugega pripomore k izboljšanju učnih dosežkov.			
Učenci, ki samostojno usmerjajo svoje učenje, v večji meri prevzamejo odgovornost za svoje učenje.			
Moj slog poučevanja pri učencih ohranja veselje do učenja.			

Kako učenci doživljajo moje poučevanje?

Oceni, v kolikšni meri se strinjaš z naslednjimi trditvami.	Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Ne vem	Se strinjam	Popolnoma se strinjam
Učitelj pri pouku redno spremlja, kakšno je moje znanje in znanje mojih sošolcev.					
Učitelj mi pove, kako bi lahko svoje učenje še izboljšal (s katerimi načini/postopki).					
Pri pouku sošolci lahko sodelujemo med seboj, si pomagamo in se učimo drug od drugega.					
Učenci imamo možnost sodelovati pri oblikovanju namenov učenja in iskanju osebnega smisla.					
Učenci imamo možnost sodelovati pri oblikovanju kriterijev uspešnosti.					
Običajno razumem, kaj se bomo učili in zakaj ter kaj se pričakuje od mene.					
Svoje delo znam vrednotiti in presoditi, kaj sem naredil dobro ter kaj moram še izboljšati.					
Znam presoditi dosežke svojih sošolcev in jim podati povratne informacije o njihovem delu, ki so zanje uporabne.					
Pri vrednotenju svojega dela in dela sošolcev si pomagam s kriteriji uspešnosti.					
Med učenjem in ob koncu nove učne teme nam učitelj da čas za razmislek o tem, kako dobro napredujemo.					
Pri pouku lahko na različne načine pokažem, kaj sem se naučil (ne le s pisanjem testov).					
Razumem, kakšni dosežki se pričakujejo od mene na koncu izvedene naloge/projekta/učnega sklopa.					
Učitelj se zavzema, da bi učenci v čim večji meri prevzeli odgovornost za svoje učenje.					
Učitelj nas spodbuja, da sprašujemo.					
Učitelj z vprašanji spodbuja naše razmišljanje, pri čemer nam da dovolj časa za razmislek.					
V razredu prevladuje veselo, sproščeno in delovno vzdušje, kar pripomore k temu, da se lahko bolje učim.					
Ni me strah napraviti napako ali narobe odgovoriti na vprašanje.					

Viri in literatura

- Black, P. in Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, l. 5, št. 1, str. 7–73.
- Black, P. J., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. in Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London: King's College Press.
- Black, P. (2007). *Formative assessment: Promises or problems?* *The Journal for Drama in Education*, l. 23, št. 2, str. 37–42.
- Brown, A. L. (1994). *The Advancement of Learning*, *Educational Researcher*, l. 23, št. 8, str. 4–12.
- Istance D. in Dumont H. (2013). *Smernice za učna okolja v 21. stoletju*. V S. Sentočnik (ur.), *O naravi učenja*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.
- Komljanc, N. (2008). *Formativno spremljanje učenja*. V M. T. Škraba (ur.), *Didaktika ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- Pečjak, S., Peklaj, C., Tomec, E. (2006). *Kognitivni in metakognitivni procesi pri samoregulaciji učenja*. *Psihološka obzorja*, l. 15, št. 1, str. 75–92.
- Pečjak, S. (2012). *Metakognitivne sposobnosti pri učenju: struktura in njihov razvoj*. *Vzgoja in izobraževanje*, l. 43, št. 6, str. 4–9.
- Peklaj, C. (2000). *Samoregulativni mehanizmi pri učenju*. *Sodobna pedagogika*, l. 51, št. 3, str. 136–149.
- Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje – ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Peklaj, C. (2010). *Samoregulacija učenja in kaj lahko stori učitelj*. *Vzgoja in izobraževanje*, l. 41, št. 1, str. 5–11.
- Slavin, R. E. (2013). *Sodelovalno učenje: kaj naredi skupinsko delo uspešno?* V S. Sentočnik (ur.), *O naravi učenja*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Wiliam, D. (2013). *Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih*. V S. Sentočnik (ur.), *O naravi učenja*. Ljubljana: ZRSŠ.

Več o formativnem spremljanju – priporočena literatura v slovenščini

- Borstner, M. (2014). *Formativno spremljanje in pouk tujih jezikov v gimnaziji*. *Vzgoja in izobraževanje*, l. 45, št. 5–6, str. 43–46.
- Brodnik, V. (2014). *Sprotno (formativno) spremljanje znanja pri pouku zgodovine*. *Vzgoja in izobraževanje*, l. 45, št. 5–6, str. 32–42.
- Didaktika ocenjevanja znanja*. (2008, 2009, 2010). Ljubljana: ZRSŠ.
- Holcar Brunauer, A. (2014). *Zakaj lahko šola brez ocen vodi do boljših dosežkov*. Intervju z Normanom Emersonom, strokovnim direktorjem področja za ocenjevanje škotske izobraževalne institucije Education Scotland. *Vzgoja in izobraževanje*, l. 45, št. 5–6, str. 5–9.
- Holcar Brunauer, A. (2014). *Formativno spremljanje znanja v očeh učiteljice, raziskovalke in svetovalke*. *Vzgoja in izobraževanje*, l. 45, št. 5–6, str. 19–23.
- Komljanc, N. (2004). *Vloga povratne informacije v učnem procesu*. *Sodobna pedagogika*, l. 55, št. 1, str. 140–152.
- Komljanec, N. (2004). *Vrednost povratne informacije v procesu ocenjevanja*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje? Kako zmanjšati neskladje med nameni in učinki ocenjevanja*. *Vzgoja in izobraževanje*, l. 31, št. 2–3, str. 4–9.
- Marentič Požarnik, B. (2004). *Kako bolje uravnati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja*. *Sodobna pedagogika*, l. 55, št. 1, str. 8–22.
- Marentič Požarnik, B. (2004). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 41–62.
- Marentič Požarnik, B. (2005). *Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njunega odnosa – eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja*. *Sodobna pedagogika*, l. 56, št. 1, str. 58–74.

- Marentič Požarnik, B. (2008). *Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso*. *Sodobna pedagogika*, l. 59 (125), št. 4, str. 28–51.
- Marentič Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- Novak, L. (2010). *Portfolijo kot oblika spremljanja napredka učenca*. *Razredni pouk*, l. 12., št. 1, str. 30–35.
- Novak, L. (2014). *Škotska – dežela s šolo brez številčnih ocen*. *Razredni pouk*, l. 16., št. 1, str. 61–66.
- Razdevšek Pučko, C. (2004). *Formativno preverjanje znanja in vloga povratne informacije*. *Sodobna pedagogika*, l. 55, št. 1, str. 126–139.
- Razvijanje in vrednotenje znanja*. (2012). Ljubljana: ZRSŠ.
- Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Zbirka K novi kulturi pouka. Ljubljana: ZRSŠ.
- Rutar Ilc, Z. (2012). *Ugotavljanje (kompleksnih) dosežkov v medpredmetnih in kurikularnih povezavah*. V Z. Rutar Ilc (ur.), *Ugotavljanje kompleksnih dosežkov: preverjanje in ocenjevanje v medpredmetnih in kurikularnih povezavah*. *Priročnik za učitelje*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Sentočnik, S. (2004). *Portfelj kot alternativna oblika vrednotenja učenčevega dosežka-možnost njegove uporabe v slovenskih šolah*. *Sodobna pedagogika*, l. 55, št. 1, str. 70–91.
- Vzgoja in izobraževanje*. (2014). l. 45, št. 5-6. Ljubljana: ZRSŠ. (Dostopno na <http://www.zrss.si/digitalnknjiznica/viz-5-6-2014/>).

Priporočena tuja literatura

- AAIA South-West Region. (2000). *Pupils Learning from Teachers' Responses*. (Dostopno na <http://www.aaia.org.uk>).
- Askew, S. (2000). *Feedback for Learning*. London: Routledge Falmer.
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning: Research-based Principles to Guide Classroom Practice*. (Dostopno na <http://www.assessment-reform-group.org.uk>).
- Black, P. in Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. London: School of Education, King's College.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. in Wiliam, D. (2002). *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*. London: Department of Education and Professional Studies, King's College.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. in Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting it into Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Clarke, S. (2001). *Unlocking Formative Assessment*. London: Hodder and Stoughton.
- Clarke, S. (2003). *Enriching Feedback in the Primary Classroom*. London: Hodder and Stoughton.
- Clarke, S. (2005). *Formative Assessment in the Secondary Classroom*. London: Hodder Murray.
- Greenstein, L. (2010). *What Teachers Really need to know about Formative Assessment*, ASCD, Alexandria, Virginia USA.
- Hall, K. in Burke, W. (2003). *Making Formative Assessment Work: Effective practice in the primary classroom*. Buckingham: Open University Press.
- Harlen, W. (2005). *Teaching, Learning and Assessing Science 5-12*. (4th ed.) London: Paul Chapman Publishing.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.
- McTighe, J. in Wiggins, G. (2012). *Understanding by Design Framework*, ASCD, Alexandria, USA. (Dostopno na <http://www.ASCD.ORG>).
- OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. (Dostopno na <http://www.oecd.org/edu/school/synergies-for-better-learning.htm>).
- Suffolk County Council. (2001). *How Am I Doing? Assessment and Feedback to Learners*. Ipswich: Suffolk Advisory Service.
- Sutton, R. (1995). *Assessment for Learning*. Salford: RS Publications.
- Torrance, H. in Pryor, J. (1998). *Investigating Formative Assessment*. Buckingham: Open University Press.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.
- Wylie, E. C. (2008). *Formative Assessment: Examples of Practice*. CCSSO, Washington: DC.

Formativno spremljanje je most med učenjem in poučevanjem

Učitelj skrbi, da je vzdušje v razredu miselno spodbudno, psihološko varno in sproščeno.

Učenci razumejo, kaj se učijo, zakaj se učijo in kaj bodo morali razumeti, vedeti, znati narediti, ... da bodo uspešni.

Učenje je socialno in sodelovalno.

Najpomembnejše povratne informacije so tiste, ki pridejo od učencev k učitelju.

Učitelj z vprašanji spodbuja dialog in učencem daje dovolj časa za razmislek.

Učenci lahko izkazujejo svoje znanje na različne načine.

Učitelj je občutljiv za individualne razlike med učenci, še posebej za razlike v njihovem predznanju.

Učitelj se zavzema, da učenci v čim večji meri prevzamejo skrbništvo nad učenjem in razvijejo odgovoren odnos do učenja.