

Zdenko Kodelja

Formativno spremljanje in pravičnost v šoli

Povzetek: Glavna tema tega prispevka je kritična analiza terminoloških in konceptualnih problemov, ki so se v slovenskem šolstvu pojavili z uvajanjem tega, kar v anglosaškem svetu imenujejo »formative assessment«, v nekatere naše šole. En problem je, kako ta termin ustrezno prevesti v slovenski jezik, drug problem je, da ni čisto jasno, na kateri koncept se ta izraz nanaša. Poleg tega je vprašanje tudi, kako je aplikacija tega koncepta na prakso poučevanja povezana ne samo z različnimi teorijami pravičnosti, temveč tudi in predvsem z dejansko pravičnostjo pri pouku in v šolah.

Ključne besede: formativno spremljanje, formativno ocenjevanje, pravičnost, terminologija

UDK: 37.01

Znanstveni prispevek

Uvod

Razlika med formativnim in sumativnim ocenjevanjem je velika tema v razpravah o šolstvu v ZDA in VB, o formativnem spremljanju pa je v zadnjih nekaj letih veliko govora tudi v slovenski strokovni javnosti.¹ Vendar pa je še vedno odprtih kar nekaj pomembnih vprašanj tako glede terminologije kakor tudi samega koncepta. Po eni strani že sam naslov posveta »Naj formativno spremljanje v osnovni šoli zavzame mesto ocenjevanja znanja?«² kaže na konceptualno dilemo, po drugi strani pa je vprašljiva tudi raba izraza »formativno spremljanje« kot prevoda za angleško sintagmo »formative assessment«.³ V svojem prispevku bom najprej obravnaval omenjeni terminološki problem, potem se bom nekoliko dotaknil konceptualnih težav in na koncu še vprašanja pravičnosti.

Terminološki problem

Tak prevod je vprašljiv iz dveh razlogov. Prvič, ker se izraz »assessment« običajno – in še posebej v obravnavanem šolskem kontekstu – ne prevaja v slovenščino kot spremljanje,⁴ temveč najpogosteje kot ocenjevanje. Lahko bi ga prevedli tudi kot

¹ To pa ne pomeni, da je govor o nečem povsem novem, saj je o tem, kar označuje slovenski izraz »formativno spremljanje«, v ZDA pisal Michael Scriven že leta 1967 v kontekstu razprav o evalvaciji kurikulumov v ameriških šolah. On je tudi prvi uporabil izraza »formative evaluation« in »summative evaluation« (Scriven 1976, str. 39–83; Black in Wiliam 2003, str. 623–37).

² Strokovni posvet s tem naslovom sta organizirala Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije in Oddelek za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, potekal pa je 12. februarja 2020 na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Pričujoče besedilo je bilo napisano kot referat za posvet, na katerem pa je bilo zaradi omejitve časa predstavljeno v skrajšani obliki.

³ V tem prispevku bom sicer uporabljal izraz »formativno spremljanje«, vendar ne zato, ker se mi ne bi zdel problematičen, temveč preprosto zaradi tega, ker je tako določena tema posveta.

⁴ Razlog je očiten: pomenski obseg angleške besede »assessment« ne vključuje spremljanja. Če pogledamo v ameriške in angleške slovarje angleškega jezika vidimo, da ima ta beseda v glavnem dva pomena. Prvič označuje dejanje ocenjevanja (act of assessing), (o)cenitev (appraisal) ali vrednotenje (evaluation); drugič pa (o)cenitev oziroma vrednotenje premoženja, dobička ali dohodka za name-ne obdavčenja (prim. The Living Webster Encyclopedic Dictionary of the English Language 1977).

vrednotenje. Ker pa sta slovenski besedi »vrednotenje« in »ocenjevanje« sinonima,⁵ bi bilo na ravni vsakdanjega jezika in slovarskih pomenov skorajda vseeno, kate-rega bi izbrali. V obeh primerih bi se v šolskem kontekstu izbrani termin nanašal predvsem na presojanje ravni in kakovosti znanja učencev, ki se konča s sodbo o ugotovljenem znanju.⁶ Podobno velja za nekatere druge jezike. Tako je, na primer, angleški izraz »formative assessment« preveden v francoščino kot »évaluation formative«, v italijanščino kot »valutazione formativa«, v španščino kot »evaluación formativa«, v nemščino kot »formativen Beurteilung« (OECD 2005), v hrvaščino kot »formativno vrednovanje« (Pravilnik o načinu pračenja i ocenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi 2010, 2019, čl. 2), v srbski jezik pa kot »formativno ocenjivanje« (Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju 2019, čl. 3). V vseh teh primerih gre, tako kot v izvirnem angleškem poimenovanju, za oznako ene od dveh nasprotujočih si vrst ocenjevanja: formativnega in sumativnega. Za slovenski prevod pa to ne velja, saj je angleški izraz »formative assessment« preveden kot »formativno spremljanje«, temu nasprotni izraz »summative assessment« pa kot »sumativno ocenjevanje«. S tem sta nastala dva problema. Prvič, ko se namesto ocenjevanja uporablja termin »sumativno ocenjevanje«, se s tem povzroča dodatna zmeda, saj je ta izraz smiseln le, če se uporablja kot oznaka za specifično vrsto ocenjevanja, ki se prav zato, ker je sumativno, razlikuje od drugih vrst ocenjevanja, ki niso sumativna. Kajti če je vsako ocenjevanje razumljeno in opredeljeno kot sumativno, ni razlike med ocenjevanjem in sumativnim ocenjevanjem in zato tudi ni potrebna raba dodatnega določila »sumativno«. Drugič, zaradi rabe izrazov »formativno spremljanje« in »sumativno ocenjevanje« nastaja napačen vtis, da gre za razliko med dvema različnima stvarema, spremljanjem in ocenjevanjem, in ne za razliko znotraj ene in iste stvari, to se pravi, znotraj ocenjevanja, kakor je to razvidno v uveljavljeni terminologiji v prej omenjenih jezikih. Po analogiji s to terminologijo bi bil torej ustrezen slovenski prevod za obravnavana angleška termina »formativno ocenjevanje« in »sumativno ocenjevanje«. Kljub temu se namesto izraza »formativno ocenjevanje« uporablja termin »formativno spremljanje«. Predpostavljam, da se ta termin uporablja namenoma in ne zaradi ne dovolj premišljenega prevoda. Vprašanje pa je, ali je njegova raba tudi upravičena. Upravičena je namreč samo, če obstajajo dobri razlogi za njegovo rabo. Ali obstajajo ali ne, ne vemo. Vsaj meni ni znan noben teoretsko dobro utemeljen razlog za izbiro prav tega izraza kot prevoda za izvorni angleški termin »formative assessment«. Če obstaja, bi ga morali tisti, ki so ta termin uvedli v slovensko terminologijo, ali tisti, ki ga namenoma uporabljajo, javno predstaviti in torej prepričljivo pojasniti, zakaj je izraz »formativno spremljanje« boljši od izraza »formativno ocenjevanje«

V britanski angleščini pa je poleg tega poudarjen še en pomen: ocenjevanje učnega dosežka učencev, ali splošneje, ocenjevanje nekoga ali nečesa je mišljeno kot »ocena ali presoja (estimate) njihove kakovosti ali vrednosti, zlasti s pomočjo testa ali izpita« (Collins COBUILD English Language Dictionary 1993). Poleg tega pomeni beseda (assessment), ko se nanaša na oceno danega položaja (problema itd.), še nekaj drugega: preučitev vseh dejstev o tem položaju ali problemu in sodbo (judgement) ali mnenje (opinion) tako o danem položaju ali problemu kakor tudi »o tem, kaj se lahko zgodi« (prav tam).

⁵ Eden od sinonimov besede »ocenjevanje« je tudi »vrednotenje« (Snoj idr. 2016).

⁶ Poleg znanja je običajno predmet ocenjevanja ali vrednotenja tudi vedenje učencev. Kaj se ocenjuje in kako se ocenjuje, pa določajo šolska zakonodaja in pravilniki o ocenjevanju.

oziroma kakega drugega prevoda, ki bi ohranil izvorno angleško razlikovanje dveh oblik pojava, označenega z izrazom »assessment«. Dokler take argumentirane utemeljitve ni, lahko o tem le ugibamo. Ena od možnih razlag bi lahko bila, da je »formativno spremljanje« posledica prevoda besede »monitoring« iz ene od definicij formativnega ocenjevanja, ki jo podajata Dunn in Mulvenon, ko pojasnjujeta razliko med formativnim ocenjevanjem (formative assessment) in formativnim vrednotenjem oziroma evalvacijo (formative evaluation). Po njuni razlagi je formativno ocenjevanje tista vrsta ocenjevanja, ki je namenjena spremljanju ali kontroli (to monitor) napredka učencev med učnim procesom. Zato takšno ocenjevanje enačita z ocenjevanjem za učenje (assessment for learning). Temu nasprotno pa opredelita formativno vrednotenje (formative evaluation) kot vrednotenje dejstev, ki temeljijo na ocenjevanju (assessment-based evidence), z namenom zagotavljanja povratnih informacij učiteljem in učencem o procesu poučevanja in učenja (Dunn in Mulvenon 2009, str. 3; *The Impact of Formative Assessment and Learning Intentions on Student Achievement 2014*, str. 4). Toda tudi če je »spremljanje« v tem kontekstu ustrezen prevod za »monitoring«, to še ne pomeni, da je ustrezno tudi preimenovanje formativnega ocenjevanja v formativno spremljanje, kajti s tem zagrešimo napako zamenjave med tem, kaj formativno ocenjevanje je, in tistim, kar je njegov namen. Formativno ocenjevanje je namreč tudi v tej definiciji opredeljeno kot ocenjevanje in ne kot spremljanje. Spremljanje pa je namen formativnega ocenjevanja. Formativno ocenjevanje je torej način, kako poteka spremljanje učnega procesa, ne pa spremljanje samo.⁷

Domnevamo sicer lahko tudi, da je bil razlog za izbiro termina »formativno spremljanje« namesto »formativno ocenjevanje« v želji, da bi bilo že na terminološki ravni povsem jasno, da pri formativnem ocenjevanju v nasprotju s sumativnim sploh ne gre za ocenjevanje, ker je zanj bistveno prav to, da ne vključuje ocen. Taka razlaga se na prvi pogled morda zdi prepričljiva, vendar je njena šibka točka prav v skriti predpostavki, da brez ocen (številčnih ali opisnih) tudi ocenjevanja ne more biti. Toda ocenjevanje ni isto kot redovanje oziroma kot tisti postopek ugotavljanja in vrednotenja znanja učencev, ki se konča z določitvijo in vpisom ocene oziroma reda kot oznake za ugotovljeno oziroma ovrednoteno znanje.⁸ Kajti ocenjevanje v širšem pomenu besede niti ni nujno povezano s šolo. Opredelimo ga lahko kot presojanje, ki se konča s sodbo o tem, kar je predmet ocenjevanja. Ta sodba pa je pogosto bolj ali manj subjektivna ocena, neki približek, in ne neizpodbitna ugotovitev dejanskega stanja. Ocene vrednosti, škode, stanja ali tveganja so poleg ocene znanja tipični primeri rezultata ocenjevanja. Kadar je predmet ocenjevanja vrednost nečesa, med ocenjevanjem in vrednotenjem ni razlike. Oba postopka se

⁷ Formativno ocenjevanje je v tem primeru razumljeno kot način spremljanja učnega procesa, torej analogno kot so, denimo, merjenje telesne temperature, krvnega tlaka, krvni testi itd. načini spremljanja zdravstvenega stanja pacienta.

⁸ Podobno je redovanje (notation), ki ga v angleščini označujeta izraza »grading« in »marking«, opredeljeno v *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, kjer piše, da je redovanje način prevajanja ocenjevanja oziroma vrednotenja učenčevih dosežkov v številke ali črke (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation 1994*, str. 691). Argumentacija v prid tezi, da ocenjevanje ni istovetno z redovanjem, je bila pri nas razvita že pred več kot dvema desetletjema v okviru razprav o preverjanju, vrednotenju in ocenjevanju znanja v šoli.

namreč končata z ovrednotenjem oziroma ocenitvijo tega, koliko je neka stvar vredna. Iz tega sledi, da ob tako razumljenem ocenjevanju ne bi bilo nič narobe, če bi uporabljali izraz »formativno ocenjevanje«. Če pa zagovorniki »formativnega spremljanja« mislijo, in to povsem upravičeno, da mnogi razumejo ocenjevanje v šoli kot redovanje, bi bilo verjetno bolje, če bi namesto uvedbe izraza »formativno spremljanje« ohranili že uveljavljeno razlikovanje med preverjanjem in ocenjevanjem znanja ter uvedli termin »formativno preverjanje«. S tem bi obenem povedali, da je formativno preverjanje ne samo različno od ocenjevanja, temveč tudi, da je to neka posebna oblika preverjanja, različna od tistega, kar je kot preverjanje razumljeno v pedagoški teoriji ali na normativni ravni določeno v pravilnikih o preverjanju in ocenjevanju znanja. Toda tudi v tem primeru bi tako izbrana termina – v nasprotju s termini v prej omenjenih jezikih – označevala dva procesa in ne enega samega, ki se deli na dve podvrsti. Preverjanje znanja je namreč v slovenskem šolskem prostoru normativno opredeljeno kot različno od ocenjevanja. Opredeljeno je kot nujni pogoj za ocenjevanje znanja v smislu redovanja. Ocenjevanje brez predhodnega preverjanja znanja po določilih pravilnika namreč ni dopustno. Toda iz tega še ne sledi, da že samo preverjanje ni neke vrste ocenjevanje brez redovanja. Pravilnik sicer opredeli preverjanje kot zbiranje informacij o tem, kako učenec dosega cilje oziroma standarde znanja.⁹ Toda od kod naj učitelj dobi te informacije, če ne iz lastne ocenitve, to se pravi iz lastne presoje učenčeve uspešnosti pri izpolnitvi teh ciljev?¹⁰ Ocenjevanje znanja pa je v istem pravilniku opredeljeno kot ugotavljanje in vrednotenje, v kolikšni meri učenec te cilje dosega.¹¹ Toda ali nista ugotavljanje in vrednotenje prav tako le elementa učiteljeve presoje učenčeve uspešnosti pri izpolnitvi teh ciljev? Če da, potem se preverjanje po svojem bistvu ne razlikuje od ocenjevanja. Razlika med njima je le v tem, da se pri preverjanju učiteljeva presoja ne izraža v formi redovanja in da si jo mora ustvariti pred obravnavo učnih vsebin, med njo in ob njenem koncu,¹² pri ocenjevanju pa le po obravnavi učnih vsebin.¹³ Če je taka razlaga pravilna, bi namesto o preverjanju in ocenjevanju znanja lahko – enako upravičeno, kot je to v prej omenjenih jezikih – govorili o formativnem in sumativnem ocenjevanju.

V tem primeru bi bila morda to tudi rešitev glede poimenovanja in pojmovanja formativnega spremljanja. Vendar le, če med formativnim spremljanjem in preverjanjem ni bistvene razlike. Zdaj se zdi, kot da je. Ali res obstaja ali ne, pa bi bilo treba šele ugotoviti. Zagovorniki formativnega spremljanja so očitno prepričani, da

⁹ Prvi stavek 3. člena se namreč glasi: »S preverjanjem znanja se zbirajo informacije o tem, kako učenec dosega cilje oziroma standarde znanja iz učnih načrtov, in ni namenjeno ocenjevanju znanja« (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli 2013).

¹⁰ Ta presoja seveda lahko temelji na rezultatih uporabe različnih postopkov ugotavljanja učenčevega znanja (opazovanje, pogovor, spraševanje, testiranje, ovrednotenje izdelkov itd.) in upoštevanju predpisanih kriterijev in meril, a na koncu je vendarle njegova presoja teh rezultatov tisto, kar šteje. Presojanje je postopek, ki se konča s sodbo oziroma oceno.

¹¹ »Ocenjevanje znanja je ugotavljanje in vrednotenje, v kolikšni meri učenec dosega v učnem načrtu določene cilje oziroma standarde znanja« (prav tam, čl. 3).

¹² »Doseganje ciljev oziroma standardov znanja iz učnih načrtov učitelj preverja pred, med in ob koncu obravnave učnih vsebin« (prav tam).

¹³ »Učitelj ocenjevanje znanja opravi po obravnavi učnih vsebin in po opravljenem preverjanju znanja iz teh vsebin« (prav tam).

ta razlika obstaja, saj drugače vse govorjenje o formativnem spremljanju kot nečem čisto novem – ki spremlja uvajanje formativnega spremljanja – ne bi imelo nobenega smisla. Od didaktikov in nemalo tistih, ki se ukvarjajo s problematiko pouka, pa je pogosto slišati, da je vse, kar naj bi novega prinašalo formativno spremljanje, že vsebovano v konceptu preverjanja. Kdo ima prav, ne vem. Premalo poznam to tematiko, da bi lahko o tem kompetentno sodil. Zdi pa se mi, da je razlog za nasprotujoča si stališča lahko bodisi v tem, da zagovorniki formativnega spremljanja premalo poznajo koncept preverjanja in zato mislijo, da je formativno spremljanje nekaj čisto drugega; bodisi strokovnjaki, ki se ukvarjajo s problematiko pouka, premalo poznajo samo idejo in specifičnosti formativnega spremljanja in zato zmotno menijo, da ne prinaša nič bistveno novega glede na to, kar že vključuje ideja preverjanja znanja. Zato pričakujem, da se bo po natančni analizi vsake trditve o tem, kaj je novo, in v soočenju argumentov enih in drugih izkazalo, kdo ima prav.

Dokler take argumentirane utemeljitve ni, bi bilo bržkone bolje, če bi sledili tujim zgledom in namesto »formativnega spremljanja« uporabljali bodisi izraz »formativno vrednotenje« bodisi »formativno ocenjevanje«. V vsakem primeru pa bi odločitev morala upoštevati, da so omenjene terminološke težave tesno povezane s konceptualnimi. Izvor teh težav pa je »v prenašanju elementov šolskega sistema in posledično tudi terminologije iz anglosaškega šolskega prostora, ki se zgodovinsko precej razlikuje od konteksta, v katerem se je razvijal slovenski šolski sistem in z njim povezana terminologija« (Šimenc 2019, str. 3).¹⁴

Konceptualne težave

Vprašanje na konceptualni ravni namreč je, ali formativno spremljanje res ni isto kot formativno ocenjevanje. Ta problem pri uporabljenih terminih v prej navedenih jezikih ni viden, ker vsi označujejo en in isti proces, to se pravi proces, katerega bistvo določajo zelo podobne ali celo enake definicije, poimenovan pa je kot formativno ocenjevanje oziroma v nekaterih teorijah tudi vrednotenje. Večkrat pa med formativnim ocenjevanjem in formativnim vrednotenjem na konceptualni ravni ni razlike. Zato bom v nadaljevanju uporabljal le izraz »formativno ocenjevanje«. Ker pa je formativno spremljanje definirano enako, kot je v prej omenjenih jezikih definirano formativno ocenjevanje, tudi v tem primeru med njima ni in tudi ne more biti razlike. To pomeni, da na konceptualni ravni ni razlike med formativnim

¹⁴ Šimenc, *Misli o šoli*, neobjavljeno besedilo (katerega manjši del je njegov avtor predstavil v razpravi na posvetu »Naj formativno spremljanje v osnovni šoli zavzame mesto ocenjevanja znanja?«). Čeprav je obema šolskima sistemoma skupno, da v govoru o šoli marsikdaj prevladujejo negativna stališča do ocenjevanja znanja, se vendarle zdi, da je razlog za ta negativni odnos vsaj do neke mere različen. V anglosaškem prostoru je ocenjevanje na slabem glasu predvsem zaradi izjemno pomembne, a hkrati problematične vloge, ki jo pri ocenjevanju imajo zunanji testi znanja, v slovenskem prostoru pa zato, ker naj bi ocenjevanje negativno vplivalo na učni proces (učenci se učijo za ocene in ne zaradi znanja; vse, kar se v šoli ne ocenjuje, se zdi nepomembno ipd.), na učence in posledično starše (psihični stres; pritisk na starše, da igrajo vlogo nadomestnih učiteljev; itd.), ker so v preteklosti učitelji včasih zlorabljali ocene za druge namene (discipliniranje posameznikov ali razreda), ker učenci marsikdaj doživljajo ocene, ki jih dobijo, kot nepravične itd. (Šimenc 2019, str. 6–7).

spremljanjem in formativnim ocenjevanjem. Razlika je med formativnim in sumativnim ocenjevanjem. Formativno ocenjevanje poteka med poukom in ne vključuje redovanja, sumativno pa se konča z redovanjem oziroma vpisom ocene izkazanega znanja učencev, izvaja pa se po zaključeni obravnavi določene učne vsebine, na koncu določenega ocenjevalnega obdobja oziroma pred koncem šolskega leta. Na prvi pogled se morda zdi, da gre za razliko med sprotnim in končnim ocenjevanjem. Vendar to ne drži, kajti sprotno ocenjevanje ne izključuje redovanja. Če to razliko razumemo na tak način, potem je razlika med formativnim in sumativnim ocenjevanjem bolj podobna razliki, ki je v slovenskem šolstvu znana kot razlika med preverjanjem in ocenjevanjem znanja. Zato je za razumevanje obravnavane problematike pomembno predvsem preučiti razmerje med preverjanjem znanja in formativnim spremljanjem, ali natančneje rečeno, ugotoviti bi bilo treba, kaj je, če sploh je, tisto, kar formativno spremljanje vključuje, preverjanje znanja pa ne. Pri tem se je treba zavedati, da formativno spremljanje zadeva tudi način oziroma metodiko poučevanja in da, kolikor mi je znano, ni omejeno zgolj na vprašanje preverjanja in ocenjevanja znanja. Toda tema tega posveta je omejena prav na to vprašanje. Zato bom na tem mestu poskušal narediti začetni korak v smeri iskanja odgovora na to vprašanje s tem, da bom zelo skopo nakazal nekaj značilnosti obeh konceptov.

Tu predpostavljam, da je formativno spremljanje mišljeno kot formativno ocenjevanje (*formative assessment*), pri čemer se moramo zavedati, da tudi o njegovem bistvu v anglosaškem svetu ni soglasja. Kljub temu pa je videti, da prevladuje pojmovanje, da med formativnim ocenjevanjem in formativnim vrednotenjem (*formative evaluation*) ni bistvene razlike in da se takšno ocenjevanje, ne glede kako ga poimenujemo, razlikuje od sumativnega ocenjevanja (*summative assessment*). Čeprav nekatere teorije ločujejo ti dve vrsti ocenjevanja in ju obravnavajo, kot da gre za dve različni entiteti, pa v glavnem velja, da gre v obeh primerih za en in isti proces. Vseeno pa so se zaradi terminološke in konceptualne zmede nekateri avtorji odločili, da raje govorijo o ocenjevanju za učenje oziroma v podporo učenju (*assessment for learning*) kot o formativnem ocenjevanju in o ocenjevanju naučenega (*assessment of learning*) namesto o sumativnem ocenjevanju (Bennett 2011, str. 7). Problem pa je, kot opozarja Bennett, da je takšno razumevanje potencialno problematično iz dveh razlogov: prvič, ker jemlje sumativnemu ocenjevanju vsakršno odgovornost za podporo učenju, in drugič, ker lahko vodi v preveč poenostavljeno razlago razmerja med tema vrstama ocenjevanja. To razmerje je namreč bolj zapleteno: po eni strani je glavni namen sumativnega ocenjevanja resda presoja (*judgement*) oziroma ocena in dokumentiranje tega, kar učenci vedo in zmorejo narediti, toda vsaj takrat, ko je, denimo, test kot oblika sumativnega ocenjevanja ustrezno načrtovan in izveden, lahko takšno ocenjevanje uspešno izpolnjuje tudi svoj sekundarni namen, to se pravi ponujanje podpore učenju.¹⁵ Po drugi strani pa lahko tudi dobro načrtovano in izvedeno formativno ocenjevanje ni le v podporo

¹⁵ Da ocenjevanje še zdaleč ni zgolj redovanje in da med drugim vključuje takšne povratne informacije učencem in posredno učiteljem, ki lahko pomagajo izboljšati ne samo znanje učencev, temveč tudi sam učni proces in poučevanje – kar se pogosto navaja kot specifika formativnega spremljanja in njegova prednost pred ocenjevanjem – je jasno in argumentirano predstavil Šimenc v svoji razpravi o ocenjevanju filozofskih esejev (Šimenc 2006, str. 123–136).

učenju in poučevanju, ker lahko sugerira, kako naj se spremeni pouk, temveč tudi učiteljevemu neformalnemu presojanju učnih dosežkov učencev oziroma boljši presoji tega, kaj znajo in zmorejo. Skratka, obe vrsti ocenjevanja bi morali poleg svojega primarnega namena uresničevati tudi sekundarnega (Bennett 2011, str. 7).

Naslednja težava z opredelitvijo formativnega ocenjevanja je, da obstajata dva pogleda na to, kaj formativno ocenjevanje sploh je. Doslej smo videli, da je mišljeno kot proces. Nekateri pa ga pojmujejo kot test. Formativno ocenjevanje je zanje nekaj podobnega kot diagnostični test (prav tam, str. 6), vendar se od njega razlikuje zato, ker ne daje zgolj informacij o tem, kaj gre v učnem procesu narobe, ampak daje tudi napotke, kako ukrepati (prav tam, str. 21; Wiliam in Thompson 2008, str. 62).¹⁶

Poleg tega je prišlo do spremembe tudi v pojmovanju samega predmeta formativnega ocenjevanja. Izvorno so bili predmet formativnega vrednotenja oziroma evalvacije izobraževalni programi. Takrat je Scriven prvič opredelil razliko med sumativnim vrednotenjem, ki zagotavlja informacije za presajo splošne vrednosti določenega izobraževalnega programa (v primerjavi z nekaterimi alternativnimi programi), in formativnim vrednotenjem oziroma evalvacijo programa, ki skuša v njem ugotoviti morebitne težave in tako pomagati izboljšati sam program (Bennett 2011, str. 6). Kmalu zatem je Bloom uporabil isto terminologijo, vendar pri njem predmet vrednotenja niso več samo izobraževalni programi, temveč tudi učni proces (prav tam). Namen formativnega vrednotenja učnega procesa je po njegovem mnenju posredovanje »povratnih informacij in korektivov na vsaki stopnji procesa poučevanja in učenja« zato, da se izboljša proces učenja in poučevanja, namen sumativnega vrednotenja pa je presoja, kaj je učenec dosegel na koncu izobraževalnega programa (prav tam; Bloom 1969, str. 48), pri čemer se ta presoja izrazi z redovanjem, ki v anglosaškem svetu pogosto temelji na rezultatih testiranja. Formativno vrednotenje torej ponuja povratno informacijo učencem o njihovem učenju, o tem, česa so se do določenega trenutka dobro naučili in česa se morajo bolje naučiti. Nekoliko pozneje je Bloom vpeljal razlikovanje med vrednotenjem (evaluation) in ocenjevanjem (assessment) v okviru izobraževanja, ki v glavnem še vedno velja (Cizek 1997, str. 6). Poenostavljeno rečeno, vrednotenje je postopek, podoben redovanju, pri čemer je vrednotenje pogosto mišljeno kot dejanje pripisovanja vrednosti dosežkom na testu, medtem ko je ocenjevanje razumljeno veliko širše in se nanaša na »načrtovan postopek zbiranja in sinteze informacij, ki so pomembne za odkrivanje in dokumentiranje učenčevih močnih in šibkih plati, na načrtovanje in izboljšanje pouka, ki naj ustreza učnim potrebam učencev, ali na dajanje priporočil v zvezi z učnimi cilji učenca« (prav tam).

Podobno je bilo formativno ocenjevanje opredeljeno tudi pozneje. Njegova osnovna značilnost je priskrbeti učiteljem in učencem takšne povratne informacije,

¹⁶ A tudi takšna razlaga ni splošno sprejeta. Black, denimo, razlikuje diagnostično in formativno ocenjevanje po tem, da gre v prvem primeru za ekspertno in poglobljeno preučitev temeljnih težav in lahko privede do »korenite ponovne ocene potreb učenca«, medtem ko je formativno ocenjevanje bolj površno v presoji problemov v določenem šolskem razredu in lahko privede do kratkoročnih in lokalnih sprememb v učenčevem učenju (Black 1998, str. 26).

ki jim omogočajo prilagoditi poučevanje in učenje tako, da bodo spremembe prispevale k izboljšanju poučevanja in tudi učnega procesa, razumevanja obravnavane snovi, pridobljenega znanja in učnih dosežkov učencev. Te povratne informacije so neke vrste »ocene brez ocen« oziroma sodbe, ki jih učencem lahko posreduje učitelj, sošolci ali pa so posledica samoocenjevanja učencev, pridobljene pa so na različne načine, od običajnega spraševanja, opazovanja, uporabe testov, ocene praktičnih izdelkov, nastopov itd. (prav tam, str. 6–7; Black in Wiliam 1998, str. 139–148). O formativnem ocenjevanju je bilo pod imenom formativnega spremljanja tudi pri nas veliko napisanega in zato ni potrebe, da bi se na tem mestu spuščal v podrobnejšo analizo tega koncepta.¹⁷ Za namen tega predavanja in z vidika teme tega posveta se mi zdi pomembno predvsem vprašanje, ali se, in če se, kako se tako imenovano formativno spremljanje razlikuje od koncepta preverjanja znanja.

Čeprav je tudi preverjanje znanja mogoče razlagati na več načinov, se na tem mestu lahko zadovoljimo kar z uradno razlago preverjanja znanja, ki jo najdemo v veljavnem pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja učencev v osnovni šoli (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli 2013). V njem je preverjanje znanja normativno opredeljeno kot različno od ocenjevanja. Je namreč opredeljeno kot nujni pogoj za ocenjevanje znanja v smislu redovanja, ocenjevanje brez predhodnega preverjanja znanja pa ni dopustno. Toda iz tega še ne sledi, da že samo preverjanje ni neke vrste ocenjevanje brez redovanja. Pravilnik sicer opredeli preverjanje kot zbiranje informacij o tem, kako učenec dosega cilje oziroma standarde znanja.¹⁸ Toda od kod naj učitelj dobi te informacije, če ne iz lastne ocenitve, to se pravi iz lastne presoje učenčeve uspešnosti pri izpolnitvi teh ciljev? Ocenjevanje znanja pa je v istem pravilniku opredeljeno kot ugotavljanje in vrednotenje, v kolikšni meri učenec te cilje dosega.¹⁹ Toda ali nista ugotavljanje in vrednotenje prav tako le elementa učiteljeve presoje učenčeve uspešnosti pri izpolnitvi teh ciljev? Če da, potem se preverjanje po svojem bistvu ne razlikuje od ocenjevanja. Razlika med njima je le v tem, da se pri preverjanju učiteljeva presoja ne izraža v formi redovanja in da si jo mora ustvariti pred obravnavo učnih vsebin, med njo in ob njenem koncu,²⁰ pri ocenjevanju pa le po obravnavi učnih vsebin.²¹ Če je taka razlaga pravilna, bi namesto o preverjanju in ocenjevanju lahko – enako upravičeno, kot je to v prej omenjenih jezikih – govorili o formativnem in sumativnem ocenjevanju.

Poleg tega je videti, da takšen sklep podpira tudi podobnost med opredelitvami preverjanja znanja in osnovnimi značilnostmi prej nakazanega formativnega

¹⁷ Naj omenim le številna besedila, ki so nastala v okviru večletnih projektov na Zavodu za šolstvo.

¹⁸ Prvi stavek 3. člena se namreč glasi: »S preverjanjem znanja se zbirajo informacije o tem, kako učenec dosega cilje oziroma standarde znanja iz učnih načrtov, in ni namenjeno ocenjevanju znanja« (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli 2013).

¹⁹ »Ocenjevanje znanja je ugotavljanje in vrednotenje, v kolikšni meri učenec dosega v učnem načrtu določene cilje oziroma standarde znanja« (prav tam, čl. 3).

²⁰ »Doseganje ciljev oziroma standardov znanja iz učnih načrtov učitelj preverja pred, med in ob koncu obravnave učnih vsebin« (prav tam).

²¹ »Učitelj ocenjevanje znanja opravi po obravnavi učnih vsebin in po opravljenem preverjanju znanja iz teh vsebin« (prav tam).

ocenjevanja oziroma spremljanja. Tudi pri preverjanju je poudarek na tem, da učitelj preverja učenčevu znanje tako, da: spoštuje različnost med učenci; »daje učencem, učiteljem in staršem povratne informacije o učenčevem individualnem napredovanju«; »omogoča učencu kritični premislek in vpogled v usvojeno znanje«; »upoštevata poznavanje in razumevanje ciljev in standardov, sposobnost analize in interpretacije ter sposobnost ustvarjalne uporabe znanja«; preverja znanje skozi vse ocenjevalno obdobje in pri tem »uporablja različne načine preverjanja znanja glede na cilje oziroma standarde znanja in glede na razred« (prav tam, čl. 2). Vprašanje za poznavalce pa je, ali je denimo povratna informacija, ki ima ključno vlogo pri formativnem ocenjevanju oziroma spremljanju, res tako različna od tiste, ki je del preverjanja znanja. Če je, ali gre za konceptualno razliko ali le za različne prakse; če velja drugo, ali je razlika posledica slabše razvite specialne didaktike ali metodike poučevanja določenega učnega predmeta ali slabše usposobljenosti nekaterih učiteljev itd.

Odgovor, kot rečeno, prepuščam boljšim poznavalcem didaktike in formativnega spremljanja, kot sem sam. Je pa odgovor pomemben. Kajti če se bo izkazalo, da gre za konceptualno razliko, bi morali razmisliti o sedanji normativni ureditvi preverjanja in ocenjevanja znanja. Formativno spremljanje za zdaj ni urejeno s prej navedenim pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju znanja. Če bo, bo verjetno treba prej spremeniti sedanji koncept preverjanja in ocenjevanja znanja. Nekaj takega so – kot kaže – naredili na Hrvaškem in v Srbiji.

Vpliv idej o formativnem spremljanju oziroma ocenjevanju je namreč viden tako v hrvaškem kot srbskem pravilniku o ocenjevanju. V srbskem pravilniku o ocenjevanju učencev – ki v nasprotju s slovenskim ni omejen le na ocenjevanje znanja učencev, temveč vključuje tudi ocenjevanje njihovega vedenja – je ta vpliv viden tako v naslovu 3. člena (formativno in sumativno ocenjevanje) kakor tudi v njegovi vsebini. Tako kot v prej omenjenih državah in jezikih je tudi v tem pravilniku poudarek na ocenjevanju kot enotnem procesu, ki se deli na formativno in sumativno. Vključuje pa tudi idejo spremljanja. Najprej piše, da se »spremljanje (pračenje) razvoja, napredka in dosežkov učencev v šolskem letu izvaja s formativnim in sumativnim ocenjevanjem« (Pravilnik o ocenjevanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju 2010, 2019, čl. 3). Nato pa opredeli formativno ocenjevanje kot »redno spremljanje in oceno (procena) napredka pri doseganju predpisanih rezultatov (izhoda), standardov dosežkov in angažiranosti v okviru obveznih predmetov, izbirnih programov, dejavnosti [...] ter spremljanje vedenja učencev« (prav tam). Sledi dodatno pojasnilo, da »formativno ocenjevanje vključuje povratno informacijo o uresničitvi« teh predpisanih rezultatov in standardov, prav tako pa tudi »aktivnosti, ki jih izvajajo učitelji za izboljšanje učnih dosežkov učencev, oceno njihove učinkovitosti ter jasna in konkretna priporočila za nadaljnje napredovanje« (prav tam). V nasprotju s sumativnimi ocenami (opisnimi in številčnimi), ki se (kot rezultat »vrednotenja učenčevih dosežkov po zaključku programske celote ali na koncu polletja oziroma šolskega leta«) vpisujejo v dnevnik kot uradno predpisan dokument, se formativne ocene »praviloma zabeležijo v pedagoški

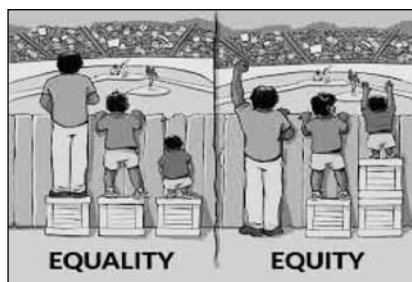
dokumentaciji učiteljev«, najpogosteje pa se »nanašajo na redno spremljanje napredka učenčevih dosežkov, na način, kako se učenec uči, na stopnjo njegove samostojnosti pri delu, na način uresničevanja sodelovanja v učnem procesu z drugimi učenci in na druge informacije o učencu, ki so bistvenega pomena za spremljanje« (prav tam).

Termin in pojem »spremljanje« (pračenje) najdemo tudi v hrvaškem pravilniku o ocenjevanju učencev. V njem je to obravnavano v povezavi s preverjanjem, vrednotenjem in ocenjevanjem. Ocenjevanje je opredeljeno kot redovanje ali drugače rečeno kot »pripisovanje številčne ali opisne vrednosti rezultatom spremljanja in preverjanja učenčevega dela« (Pravilnik o načinu pračenja i ocenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi 2019, čl. 2). Tako definirano ocenjevanje se razlikuje od vrednotenja, ki je »sistematično zbiranje podatkov v učnem procesu in o doseženi stopnji uresničenosti vzgojno-izobraževalnih rezultatov (ishoda), kompetencah, znanju, veščinah, sposobnostih, samostojnosti in odgovornosti do dela, v skladu z vnaprej določenimi in sprejetimi metodami in elementi. Vrednotenje vključuje tri pristope k vrednotenju: vrednotenje za učenje, vrednotenje kot učenje, vrednotenje naučenega. Vrednotenje za učenje služi izboljšanju in načrtovanju prihodnjega učenja in poučevanja. Vrednotenje kot učenje pomeni aktivno vključevanje učencev v proces vrednotenja in razvoj učenčevega avtonomnega in samoreguliranega pristopa k učenju. Vrednotenje naučenega je ocenjevanje stopnje učenčevega dosežka. Vrednotenje za učenje in vrednotenje kot učenje se ne končata z oceno, temveč s kvalitativno povratno informacijo« (prav tam). Tretji element, ki se razlikuje od vrednotenja in ocenjevanja, je preverjanje. To je definirano kot »ocena (procjena) dosežene stopnje uresničenosti vzgojno-izobraževalnih rezultatov (ishoda), kompetenc in pričakovanj pri učnem predmetu ali področju in drugih oblikah šolskega dela tekom šolskega leta« (prav tam). Z vrednotenjem (za učenje, kot učenjem in naučenega) je tesno povezano spremljanje, ki je opredeljeno kot »sistematično opazovanje in beleženje opažanj o doseženi stopnji uresničenosti vzgojno-izobraževalnih rezultatov z namenom, da se spodbudi učenje in preverijo dosežene ravni uresničenosti vzgojno-izobraževalnih rezultatov in pričakovanj, opredeljenih v nacionalnih, predmetnih in medpredmetnih učnih načrtih« (prav tam).

Ta pravilnika ne omenjam samo zato, ker odražata terminološke in konceptualne spremembe, ki so posledica vključitve idej formativnega spremljanja oziroma ocenjevanja v normativno ureditev ocenjevanja v osnovni šoli, temveč tudi, ker kažeta, da taka vključitev spreminja pred desetletji prevladujočo – in v jugoslovanskem prostoru – bolj ali manj skupno terminologijo in pojmovanje ocenjevanja v šoli. Takšno pojmovanje je v precejšnji meri še vedno prisotno v slovenskem pravilniku, v katerem, kot rečeno, pa formativno spremljanje oziroma ocenjevanje ni urejeno, razen če ga razumemo kot neke vrste preverjanje.

Formativno ocenjevanje in pravičnost v šoli

Nekateri zagovorniki formativnega ocenjevanja navajajo,²² da je ena od pomembnih posledic formativnega ocenjevanja tudi večja pravičnost v šoli, ali natančneje rečeno, pri pouku. Pri tem pa ostaja pojem pravičnosti teoretsko neekspliciran. V angleških besedilih se v tem kontekstu uporablja izraz »equity«, ki je včasih uporabljen kot sinonim za »justice«, včasih pa kot oznaka za neko drugo vrsto pravičnosti, denimo za pravičnost kot korekcijo legalne pravičnosti pri Aristotelu.²³ V besedilih o formativnem ocenjevanju – vsaj v tistih, ki sem jih prebral – ima izraz »equity« enak pomen kot »justice«, nanaša pa se na pojmovanje pravičnosti kot nečesa, kar se razlikuje od enakosti. Problem pri tem je, da je takšno razumevanje v nasprotju s tradicionalnim pojmovanjem pravičnosti, v skladu s katerim je pravičnost isto kot enakost. Toda če pogledamo natančneje, kako nekateri avtorji v svojih besedilih o šolskem pouku ponazorijo bistveno razliko med enakostjo in pravičnostjo z naslednjo ilustracijo (Micallef 2019),



Slika 1: Razlika med enakostjo in pravičnostjo (Micallef 2019)

vidimo, da pravičnost sploh ni v nasprotju z enakostjo, temveč je z njo povezana, saj formalno načelo pravičnosti, ki ima svoj izvor v Aristotelovi filozofiji, pravi, da moramo enake obravnavati enako in različne različno.

Slika je torej zavajajoča, saj prava razlika ni med enakostjo in pravičnostjo, temveč med pravilno in napačno uporabo formalnega načela pravičnosti: v prvem primeru gre za enako obravnavo različnih, kar je napačno in nepravilno, v drugem pa za različno obravnavo neenakih, kar je pravilno oziroma pravično. Še bolj zavajajoča pa je slika zato, ker napeljuje k sklepu, da učitelji, ki ne uporabljajo formativnega

²² V tem poglavju bom uporabljal le izraz »formativno ocenjevanje«, saj tu ne gre več za vprašanja terminologije in razmerij med spremljanjem, preverjanjem, vrednotenjem in ocenjevanjem znanja, temveč za vprašanje pravičnosti, kakor ga je mogoče razumeti v kontekstu anglosaških razprav o »formative assessment«. V enem odlomku sklepnega poglavja pa spet tudi termin »formativno spremljanje«, ker se nanaša na temo posveta, ki je ubesedena v vprašanju: Ali naj formativno spremljanje nadomesti ocenjevanje?

²³ Gre za razliko med pravičnostjo zakona in pravičnostjo, v skladu s katero moramo ravnati takrat, ko bi togo in striktno upoštevanje črke zakona privedlo do krivične sodbe. V duhu in ne po črki zakona je torej treba ravnati vselej, ko zakon zaradi svoje splošne narave ne zaobsega konkretnega primera, o katerem se je treba odločiti. Izraz, ki ga Aristotel uporablja za pravičnost zakona, je »dikaiosýne«, za pravičnost, ki ta zakon v omenjenih okoliščinah korigira, pa »epieikeia«.

ocenjevanja, obravnavajo različne učence enako, tisti učitelji, ki različne učence oziroma njihov proces učenja formativno ocenjujejo, pa jih obravnavajo kot različne, in torej pravično. Prav nobenega dokaza namreč ni, da učitelji, ki pri pouku ne uporabljajo formativnega ocenjevanja, ne upoštevajo bistvenih razlik med učenci.

Druga značilnost obravnave pravičnosti v besedilih o formativnem ocenjevanju je teza, da formativno spremljanje prispeva k večji pravičnosti pouka. Pri tem je mišljeno dvoje: prvič, da je posledica formativnega ocenjevanja manjša razlika v učnih dosežkih, ki se pri sumativnem ocenjevanju kaže kot razlike v ocenah, drugič pa, da prispeva k večji enakosti možnosti, ki jih imajo učenci pri pouku, da dosežejo enake učne cilje.

Toda resničnost prve trditve je vprašljiva, kajti manjša razlika v učnih dosežkih ali ocenah ni nujno znak večje pravičnosti. Če ocene verodostojno odražajo izkazano znanje učencev, potem so lahko tudi velike razlike med ocenami pravične. In nasprotno, če ocene ne odražajo izkazanega znanja, so tudi majhne ali nikakršne razlike med ocenami nepravične. Teza, da formativno ocenjevanje povečuje pravičnost v razredu, ker zmanjšuje razliko med pridobljenim znanjem in posledično tudi med ocenami učencev v razredu, pa temelji na predpostavki, da pozitivni vpliv formativnega ocenjevanja na učne dosežke učencev ni enak za vse učence. To predpostavko potrjujejo rezultati nekaterih raziskav, ki kažejo, da ima formativno ocenjevanje večji učinek na slabše učence in na tiste z učnimi težavami (Black in Wiliam 1998, str. 3, 6; *The Impact of Formative Assessment and Learning Intentions on Student Achievement* 2014, str. 8). Posledica formativnega ocenjevanja je sicer boljše znanje vseh učencev – v primerjavi s tistimi, ki niso deležni formativnega ocenjevanja – toda šibkejši učenci pridobijo več kot boljši.²⁴

To pa pomeni, da formativno ocenjevanje kljub temu, da je opredeljeno kot »strategija za povečanje pravičnosti in možnosti za uspeh vseh učencev« (Andrade in Cizek 2010, str. 78),²⁵ v resnici bolj koristi šibkim ali manj sposobnim učencem kot boljšim.²⁶ Zato je formativno ocenjevanje lahko razumljeno tudi kot neke vrste ukrep pozitivne diskriminacije, ki omogoča tistim učencem, ki so v slabšem položaju, da močno izboljšajo svoje učenje in znanje ter se s svojimi učnimi dosežki čimbolj približajo dosežkom drugih učencev.

Iz tega sledi, da ravno zato, ker formativno ocenjevanje bolj pomaga slabšim učencem z nizkimi dosežki kot drugim učencem, lahko zmanjšuje razpon med učnimi dosežki enih in drugih. Kajti drugače do manjšega razpona niti ne bi prišlo. Če bi namreč s formativnim ocenjevanjem oboji pridobili enako, bi prišlo le do premika

²⁴ Čeprav imajo mnoge raziskave o vplivu formativnega ocenjevanja na učne dosežke učencev metodološke omejitve, prevladuje mnenje, da ugotovitve teh raziskav vseeno kažejo, da takšno ocenjevanje pod določenimi pogoji na učni proces in učne dosežke učencev vpliva bolj pozitivno kot tradicionalno ocenjevanje (*The Impact of Formative Assessment and Learning Intentions on Student Achievement* 2014, str. 3; Bennett 2011, str. 10–15, 20).

²⁵ To pa je zato, ker »učitelji, ki v učnem procesu uporabljajo formativno spremljanje v učilnici, pomagajo vsem svojim učencem, da naredijo točno tisto, kar so se najuspešnejši učenci naučili narediti sami« (Guskey 2007, str. 26).

²⁶ K takemu sklepu napeljuje tudi teza, da dobro zasnovano in izvedeno formativno spremljanje ne vpliva samo na izboljšanje učnih dosežkov vseh učencev, temveč da je ta vpliv še večji pri manj uspešnih učencih in učencih s posebnimi potrebami oziroma učnimi težavami (Black in Wiliam 1998, str. 139–148).

z nižje ravni znanja na višjo raven, razlike v znanju pa bi ostale bolj ali manj nespremenjene. Ta premik je sicer lahko zelo pomemben in zaželen, še posebej takrat, ko omogoča učencem, ki bi bili, če ne bi bili deležni formativnega ocenjevanja, neuspešni, da prestopijo med uspešne. Toda tudi v tem primeru bi razlike v znanju med uspešnimi učenci ostale. Prav tako ostajajo tudi, ko slabši učenci pridobijo več kot boljši (Guskey 2010, str. 110–111). Bile pa naj bi manjše, ker so učenci zaradi formativnega ocenjevanja, ki je po nekaterih interpretacijah podobno pri nas bolj znani individualizaciji pouka, deležni kakovostnejšega individualnim razlikam prilagojenega pouka.²⁷ Zato lahko tudi slabši učenci močno izboljšajo svoje učne dosežke in dosežejo predpisane standarde znanja. Toda če formativno ocenjevanje dviga učne dosežke vseh učencev, hkrati pa zmanjšuje tako razhajanje med tistim, kar se je učenec naučil, in predpisanimi standardi znanja, kakor tudi med dobrimi in slabimi učnimi dosežki učencev,²⁸ potem je zmanjševanje ali celo odprava teh razlik možna le, če so predpisani standardi znanja postavljeni tako, da jih lahko doseže večina ali vsi učenci. Minimalni standardi znanja so, denimo, mišljeni kot tista raven znanja, ki jo zmorejo doseči praktično vsi za šolo sposobni otroci. Zelo majhen osip učencev v slovenski osnovni šoli to potrjuje. Če standarde znanja lahko doseže skoraj vsakdo in če pravičnost razumemo kot udejanjenje enega od načel distributivne pravičnosti: vsakomur enako, potem se zdi, da je z doseženo enakostjo rezultatov učnega procesa dosežena tudi večja pravičnost v šoli. Ker vsakdo doseže enako raven znanja, se zdi prav tako pravično, da dobi tudi enako oceno. Toda udejanjenje tega načela pravičnosti je v nasprotju z drugim načelom distributivne pravičnosti, ki se glasi: vsakomur po njegovih sposobnostih. Ker se učenci razlikujejo po sposobnostih, bi bila šola, v kateri bi bil cilj pouka le doseganje takih standardov

²⁷ Formativno spremljanje oziroma ocenjevanje je zato mogoče razumeti tudi kot obliko zelo poudarjene individualizacije pouka, ki omogoča učitelju takojšnje intervencije med poukom, tako da se morebitno učenčevo nerazumevanje in napačno razumevanje snovi takoj odpravita. Toda pri formativnem spremljanju ni poudarek na učitelju, temveč na učencu. Zdi se, da učitelj ne spremlja razreda kot celote, temveč predvsem posamezne učence. Ideal formativnega spremljanja je učenec, ki se uči sam, sam spremlja svoj razvoj in sam sebe tudi ocenjuje. »Učitelj le podrobno spremlja, kako učencu vse to uspeva, in njemu prilagaja pouk. Učitelj torej ni več nekdo, ki bo dajal ocene, ki imajo lahko za učenca negativne posledice, temveč je spremljevalec na njegovi poti učenja. Če učitelj ni več posredovalec znanja, če več ne poučuje, potem je njegova najboljša vloga, ki jo ima v razredu, vloga spremljevalca, ki spremlja učence, ki se učijo sami. Tako da bi premik od ocenjevanja k spremljanju lahko razumeli tudi kot premik od učitelja, ki poučuje, k učencu, ki se sam uči. Vloga učitelja sedaj ni več poučevati, temveč je spremljati učenca« (Šimenc 2019, str. 6). Od tod verjetno izvira »tudi tisto navdušeno govorjenje učiteljev, ki so ob formativnem spremljanju doživeli svojo učiteljsko preobrazbo. Zanje, se zdi, se je spremenil ontološki status učitelja. Formativno spremljanje ne pomeni druge oblike ocenjevanja, temveč popolnoma drugačen položaj učitelja v razredu, ki je povezan z radikalno drugačnim odnosom učitelja do učencev« (prav tam). Učitelj »ni več oddaljena avtoriteta, temveč skoraj prijatelj učenca na poti učenja, tako da se s tem vzpostavlja bližina, ki je lahko problematična. Kaj, če si učenec ne želi take bližine? In kaj če ta spremljava postane zahteva po popolni transparentci dela učenca in učenca samega? Potencialno to lahko postane oblika popolnega nadzora učenca. Te hipoteze odpirajo vprašanje o meji oblik dela, ki jih v šolo vnaša koncept formativne spremljave in učitelja kot formativnega spremljevalca« (prav tam).

²⁸ Po eni od široko sprejetih razlag se »formativno ocenjevanje uporablja za dvig ali pospešitev doseganja učnih dosežkov vseh učencev, hkrati pa tudi za zmanjšanje učne vrzeli in vrzeli v dosežkih« (Formative assessment, The Glossary of Education Reform). Pri tem je z *učno vrzeljo* v glavnem mišljeno razhajanje med tem, kaj se je učenec dejansko naučil, in tistim, kar naj bi se naučil v določeni starosti ali razredu; z *vrzeljo v dosežkih* pa razhajanje med dobrimi in slabimi učnimi dosežki učencev.

znanja, ki bi jih lahko dosegla večina učencev, nepravična do tistih, ki so sposobni doseči tudi višje standarde znanja. Ti problemi so prikriti v prej navedeni navidezno neproblematični formulaciji, da formativno ocenjevanje zmanjšuje razhajanje med dobrimi in slabimi učnimi dosežki ter ocenami učencev.

Iz nekaterih razlag pa se zdi, da s pravičnostjo v kontekstu formativnega spremljanja sploh ni mišljena pravičnost ocenjevanja, temveč nekaj drugega: neka posebna vrsta enakosti možnosti, ki se razlikuje od običajno razumljene enakosti možnosti za izobraževanje kot nujnega elementa pravičnega šolskega sistema. Po teh razlagah se namreč »pravičnost nanaša na potrebo, da se vsem učencem zagotovi možnost oziroma priložnost, da pokažejo in pridobijo povratne informacije o svojem učenju« (Cowie 2015, str. 117–133). Gre, skratka, za razumevanje pravičnosti pouka, znotraj katerega mora imeti vsak učenec, ne glede na spol, raso in druge z vidika pouka nepomembne značilnosti in okoliščine, enako možnost, da pridobi povratno informacijo o svojem učenju. Formativno spremljanje naj bi to zagotavljalo, medtem ko se pri običajnem pouku dogaja, da so nekateri deležni takšne povratne informacije pogostejše kot drugi.²⁹ Toda enake možnosti za pridobitev formativne povratne informacije ne gre razumeti, kot da bi moral vsak učenec dobiti enako število povratnih informacij. To bi bilo namreč krivično, saj bi bili vsi učenci obravnavani enako, ne glede na – z vidika pouka – pomembne razlike med njimi. Pravično bi bilo, če jih tisti učenci, ki jih za dosego istega učnega cilja potrebujejo več kot drugi, tudi dobijo več. Verjetno pa ne samo več, temveč tudi ali predvsem drugačne. Samo tako bi bila porazdelitev povratnih informacij ne samo v skladu s prej omenjenim abstraktnim načelom pravičnosti, da je enake treba obravnavati enako, različne pa različno, ampak tudi z dvema konkretnima praviloma pravičnosti: »vsakemu po njegovih potrebah« in »vsakemu po njegovih sposobnostih«. Ker zagovorniki formativnega ocenjevanja pripisujejo pravočasnim in kakovostnim povratnim informacijam izjemno pomembno vlogo in jih vsaj nekateri vidijo tudi kot bistvo formativnega ocenjevanja, se zdi, da je prav njihova pravična distribucija tisto, na kar mislijo, ko pravijo, da formativno ocenjevanje prispeva k večji pravičnosti v šoli. Če je tako, potem se pravičnost – ko je govor o tem, da je ena od posledic

²⁹ Tako na primer nekatere raziskave v ZDA potrjujejo, da povratne informacije niso zanesljivo pravične: bolj verjetno namreč je, da bodo učenke dobile povratne informacije o svojem učenju in procesu, učenci pa o svojem vedenju. Prav tako je manj verjetno, da bodo afroameriški in latinskoameriški učenci dobili povratne informacije, kot njihovi kavkaški vrstniki (Smith 2017). Poleg tega je večletna raziskava o interakcijah v šolskem razredu, ki so jo v osemdesetih letih prav tako izvedli v ZDA, pokazala, da so bili učenci vključeni v več interakcij v razredu kot učenke, da so učitelji in učiteljice posvečali učencem večjo pozornost in jim omogočali govoriti dalj časa kot učenkam. Pri tej neenaki distribuciji interakcij pa ni šlo samo za neenako količino interakcij, temveč tudi za razliko v njihovi kakovosti. Dečki so bili deležni pomembno več pozitivnih odzivov učiteljev in učiteljic na svoje odgovore in delo kot deklice; večkrat kot deklice so dobili povratno informacijo v obliki eksplicitne izjave, da je kak odgovor napačen; večkrat kot deklicam so jim učitelji in učiteljice pomagali popraviti ali izboljšati njihov odgovor. Toda takšno diskriminatorno in krivično ravnanje učiteljev ni bilo namerno, saj se ga večina med njimi sploh ni zavedala. Zato nekateri vidijo rešitev tega problema v posebnem treningu za učitelje obeh spolov, ki naj bi zmanjšal ali celo odpravil njihovo diskriminatorno ravnanje (Kodelja 2006, str. 86). Toda vprašanje je, ali sta takšna diskriminatorna praksa in odsotnost učiteljeve samorefleksije res značilni le za tradicionalni pouk. Iz nekaterih razlag zagovornikov formativnega ocenjevanja bi lahko sklepali, da pri formativnem ocenjevanju tega problema ni, ker vsak učenec dobi toliko povratnih informacij, kolikor jih potrebuje.

formativnega ocenjevanja tudi večja pravičnosti v šoli – ne nanaša toliko na prej omenjeno pravičnost pri ocenjevanju, temveč bolj na pravičnost učnega procesa, ki nato posredno vpliva tudi na pravičnost ocenjevanja.

Sklep

Iz povedanega – in tudi iz nekaterih drugih besedil – sledi, da v večini teh besedil, ne pa v vseh, formativno spremljanje ni mišljeno kot nekaj, kar nadomešča ocenjevanje, temveč kot nekaj, kar ga predpostavlja. Še več, po nekaterih ključnih razlagah formativnega in sumativnega ocenjevanja je lahko ocenjevanje izključno sumativno, ne more pa biti izključno formativno, to se pravi brez nujno predhodne sumativne sodbe oziroma ocene (Taras 2005, str. 468). Po istih razlagah iz tega sledi, da je za pravilno razumevanje formativnega ocenjevanja nemara najbolj škodljivo, da se nanj »gleda kot na čarobno formulo« in kot na nekaj, kar »ni samo ločeno in različno od sumativnega ocenjevanja, ampak je z njim nezdružljivo« (prav tam, str. 475). V resnici je prav nasprotno. Brez sumativnega ocenjevanja (ne v smislu ocenjevanja, ki se opravi po končani obravnavi učne snovi, temveč ocenjevanja, ki se konča s presojo oziroma sodbo o tem, »kaj učenec zna in zmore«) (Bennett 2011, str. 7) tudi formativnega ocenjevanja ne more biti.³⁰ Po tej razlagi je namreč najprej potrebna ocena oziroma sodba o kakovosti in ravni znanja učencev. Če učenci to oceno uporabijo za izboljšanje svojega učenja in kompetenc, dobimo formativno ocenjevanje. Če učenci te ocene ne uporabijo na tak način, imamo zgolj oceno in torej sumativno ocenjevanje. Taka ocena je torej pogoj za povratno informacijo učencem, ki je običajno razumljena kot bistvo formativnega ocenjevanja. Kar po teh razlagah »razlikuje sumativno ocenjevanje od formativnega, je, da formativno ocenjevanje uporablja učenec. Zato po Sadlerjevem mnenju sumativno ocenjevanje ne izključuje povratne informacije (ali poznavanja rezultata)« (Taras 2005, str. 472; Sadler 1989, str. 145–165, na spletu str. 119–144), to se pravi poznavanja ocene oziroma sodbe o znanju učenca. Do podobnega sklepa pridemo tudi, če izhajamo iz razlag formativnega ocenjevanja kot ocenjevanja v podporo učenju, pri katerem povratne informacije ne uporablja le učenec, temveč tudi učitelj z namenom izboljšanja učnega procesa in poučevanja.

Če izhajamo iz teh razlag in iz predhodne argumentacije, je lahko odgovor na vprašanje, ubesedeno v naslovu tega posveta, naslednji: formativno spremljanje

³⁰ To pa ne pomeni, da med njima ni razlike. »Razlika med obema bi lahko bila metodična: formativno ocenjevanje meri na parcialni poseg v proces pridobivanja znanja, ko proces še teče. Kot učitelj poskušam nekaj razložiti in potem sproti, še med razlago in preden je razlaga končana, spremljam, kako posamezni učenec to razume. Tega spremljanja ne morem imeti za ocenjevanje, saj še nisem zaključil razlago teme. V tem primeru lahko rečemo, da ima formativno spremljanje predvsem vlogo povratne informacije učitelju, ne pa toliko učencu. Znanje učencev je še v procesu oblikovanja, saj proces poučevanja še ni prišel do tega, da bi lahko prišli do zaključnega razumevanja neke teme. Šele ko do tega pride in učitelj da učencem denimo naloge, ki jih morajo rešiti na osnovi posredovanega znanja, lahko pride do formativnega spremljanja učencev. Tako da se zdi, da ko od preverjanja znanja pridemo do spremljave učencev, včasih ni čisto jasno, kaj učitelj spremlja: ali znanje učencev ali uspešnost svojega dela z učenci« (Šimenc 2019, str. 8).

ne nadomešča ocenjevanja in ga tudi ne more nadomestiti, če je ocenjevanje del učnega procesa, ki ga izvaja šola,³¹ saj bi se v trenutku, ko bi se končalo z oceno, spremenilo v ocenjevanje. Ali drugače rečeno, nadomesti ga lahko le tako, da se sočasno samo ukine. To ostane spregledano v razlagi, da je ocenjevanje odveč, ker učitelj v procesu formativnega spremljanja veliko bolje spozna, kaj učenec zna in zmore, kot to pokaže takšna ali drugačna oblika formalnega ocenjevanja. Zato naj bi zadoščalo, da učitelj svojim ugotovitvam in presojam o učenčevem znanju, do katerih je prišel v procesu stalnega formativnega spremljanja, le pripiše številčno ali opisno oceno.³² To pomeni, da bi se sumativno ocenjevanje – kot poseben postopek ocenjevanja znanja – zreduciralo dobesedno na dejanje seštevanja teh ugotovitev, sumativna ocena pa bi bila suma učiteljevih predhodnih »implicitnih ocen«. Tako bi se formativno spremljanje preobrazilo v sumativno ocenjevanje. Toda s tem ne bi bilo odpravljeno zgolj sumativno ocenjevanje kot oblika ocenjevanja, ki se razlikuje od formativnega, temveč tudi formativno spremljanje oziroma ocenjevanje, ki se razlikuje od sumativnega. Še več, izničena bi bila tudi predpostavka, da se pri pouku, ki poteka po načelih formativnega spremljanja, učenci bolje in uspešneje učijo ravno zato, ker se ne bojijo delati napak in pokazati svojega neznanja, saj vedo, da učitelj njihovo delo spremlja in jim pomaga premagovati učne težave in dosežati učne cilje, ne pa ocenjuje. Kajti če učenci vedo, da se bo učiteljevo spremljanje na koncu vendarle zaključilo z oceno, bodo prav v skladu s to predpostavko ravnali drugače, torej tako, kot da gre za prikrito ocenjevanje. Poleg tega tovrstno razmišljanje ni specifično za formativno spremljanje. Enak argument bi namreč lahko uporabili tudi v primeru preverjanja in ocenjevanja znanja: ocenjevanje je odveč, ker učitelj v procesu preverjanja – ki poteka pred obravnavo učnih vsebin, med njo in ob njenem koncu – veliko bolje in za učence na bolj prijazen način spozna, kaj učenec zna in zmore, kot na osnovi rezultatov formalno izvedenega postopka ocenjevanja. Zato ocenjevanje ni le odveč, temveč so tudi ocene manj pravične, kot bi bile, če bi učitelj takrat, ko je po pravilniku predpisano ocenjevanje, z oceno zgolj povnanjil spoznanja o znanju učenca, do katerih je prišel v procesu sprotnega preverjanja znanja. In tudi v tem primeru bi ocenjevanje paradokсно odpravili tako, da bi preverjanje spremenili v ocenjevanje.

Če to drži, potem formativno spremljanje ne more nadomestiti ocenjevanja. Po drugi strani pa ocenjevanje deloma nadomešča formativno spremljanje, saj imata tudi številčna in opisna ocena kot povratna informacija učencu in učitelju

³¹ Formativno spremljanje sicer lahko nadomesti ocenjevanje, vendar le tako, da ga izrine iz šole oziroma učnega procesa v eksterno ocenjevanje znanja, kakršno je denimo v programu mednarodne mature. Učitelji pri pouku dajejo dijakom samo povratne informacije, ne pa ocen (četudi ima povratna informacija lahko tudi formo številčne ocene). Te povratne informacije imajo vpliv na dijake in učni proces, ker na koncu stoji prava zunanja ocena, ki tem notranjim povratnim informacijam – kvazi ocenam – da njihovo težo (Šimenc 2019, str. 12).

³² Ideja ni nova. Tudi pri tradicionalnem pouku so učitelji včasih beležili pluse in minuse in nato iz teh delnih ocen sestavili oceno, ki so jo vpisali v redovalnico. »Pluse in minuse so učitelji uporabljali prav zato, ker zgolj formativna povratna informacija ne bi ‚prijela‘, se pravi ne bi imela nameranih učinkov, ki so v tem, da učenec pridobi znanje, ki ga še nima. Plusi oziroma minusi so učence prisilili, da so se učili sproti. Del privlačnosti formativnega spremljanja je za učitelja morda v tem, da so sedaj v tako tesnem stiku z učenci, da se učenci učijo, da ne bi razočarali učitelja« (prav tam, str. 12–13).

formativno vrednost, zlasti še, če jo učitelj ustrezno utemelji. Vprašanje je le, katera vrsta ocene ima za nekoga večjo ali manjšo formativno vrednost. To pa seveda ne pomeni, da lahko ocena v celoti in po učinkovitosti nadomesti kvalitativne povratne informacije, značilne za formativno spremljanje oziroma ocenjevanje. Sumativno ocenjevanje torej lahko deloma nadomešča formativno, to pa lahko prispeva k boljšemu sumativnemu ocenjevanju oziroma redovanju, ne more pa ga nadomestiti. Po eni od prej navedenih razlag ga ne more nadomestiti tudi zato, ker formativno ocenjevanje predpostavlja sumativno, ne v smislu redovanja, ampak ocene ali presoje tega, kaj učenci znajo in zmorejo. Po tej interpretaciji sumativno ocenjevanje lahko obstaja neodvisno od formativnega, obratno pa ne velja. Poleg tega sta vsaj še dva med sabo povezana razloga, ki podpirata trditev, da formativno ocenjevanje ne more nadomestiti sumativnega in ostati to, kar je. Prvi razlog je v šolski funkciji ocenjevanja: ocene so za šolo sporočilo, ali učenec obvlada predpisano učno snov, ali si je pridobil znanje in veščine, ki so potrebne za uspešno delo v višjem razredu, ali ne. Pozitivne ocene so za učence, starše in družbo javno potrdilo, da jih je pridobil. S tem je učencem omogočeno napredovanje v višji razred in na koncu šolanja tudi javno priznana določena stopnja izobrazbe. Drugi razlog, da formativno ocenjevanje ne more nadomestiti sumativnega, pa je v družbeni funkciji ocenjevanja. Formativno ocenjevanje, ki ga nekateri imenujejo tudi »pedagoško«, je namreč v službi učencev, sumativno pa v službi družbe, ali natančneje rečeno, družbene selekcije.³³ Če bi formativno ocenjevanje prevzelo to funkcijo, bi bilo to zanj samodestruktivno.

Literatura in viri

- Andrade, H. L. in Cizek, G. J. (ur.). (2010). *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 18, št. 1, str. 5–25.
- Black, P. (1998). *Testing, friend or foe? The theory and practice of assessment and testing*. London: Routledge.
- Black, P. in Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, št. 2, str. 139–148.
- Black, P. in Wiliam, D. (2003). In praise of educational research: Formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29, št. 5, str. 623–637.
- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. V: R. W. Tyler (ur.). *Educational evaluation: New roles, new means*. Chicago: University of Chicago Press, str. 26–50.
- Cizek, G. J. (1997). Learning, achievement, and assessment: Constructs at a crossroads. V: G. D. Phye (ur.). *Handbook of classroom assessment*. San Diego: Academic, str. 1–33.
- Collins COBUILD English language dictionary*. (1993). London: Harper Collins Publishers.

³³ Za zdaj se še nobena družba tej vlogi ocenjevanja ni odrekla. In tudi če bi v šoli odpravili ocenjevanje in izpite, s tem ne bi odpravili družbene selekcije, le potekala bi na še bolj netransparenten, nepravičen in nepopravljiv način (Reboul 1980, str. 139). Zato odprava ocenjevanja, pa čeprav smo do njega še tako kritični, verjetno ni nekaj, kar bi si lahko želeli.

- Cowie, B. (2015). Equity, ethics and engagement: Principles for quality formative assessment in primary science classrooms. V: C. Milne, K. Tobin in D. DeGennaro (ur.). *Sociocultural studies and implications for science education. Cultural studies of science education*. Dordrecht: Springer, str. 117–133.
- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. (1994). Paris: Nathan.
- Dunn, K. in Mulvenon, S. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 14, št. 7, str. 1–11.
- Formative assessment, The glossary of education reform*. (2015). Dostopno na: <https://www.edglossary.org/about/> (pridobljeno 15. 4. 2020).
- Guskey, T. (2007). Using assessments to improve teaching and learning. V: D. Reeves (ur.). *Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching and learning*. Bloomington, IN: Solution Tree, str. 15–29.
- Guskey, T. (2010). Formative assessment: The contributions of Benjamin S. Bloom. V: H. L. Andrade in G. J. Cizek (ur.). *Handbook of formative assessment*. New York: Taylor & Francis, str. 106–124.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- Micallef, K. (2019). *Creating equitable classrooms: 7 steps towards equity*. Dostopno na: <https://nearpod.com/blog/creating-equitable-classrooms/> (pridobljeno 30. 3. 2020).
- OECD. (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms* (Multilingual Summaries). Paris: OECD Publishing.
- Pravilnik o načinu pračenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. (2010). Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Narodne novine, št. 112/10.
- Pravilnik o načinu pračenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. (2019). Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Narodne novine, št. 82/19.
- Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju*. (2019). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Službeni glasnik RS, št. 34/2019.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli*. (2013). Uradni list 52/2013.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris: PUF.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, str. 119–144.
- Scriven, M. (1976). The methodology of evaluation. V: R. W. Tyler, R. M. Gagne in M. Scriven (ur.). *Perspectives on curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, str. 39–83.
- Šimenc, M. (2006). *Didaktika filozofije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Šimenc, M. (2019). *Misli o šoli*. Neobjavljeno besedilo.
- Smith, P. W. (2017). *Why formative feedback is part of an equity agenda*. Dostopno na: <https://www.techlearning.com/tl-advisor-blog/12214> (pridobljeno 28. 3. 2019).
- Snoj, J., Ahlin, M., Lazar, B. in Praznik, Z. (2016). *Sinonimni slovar slovenskega jezika*. Ljubljana: Založba ZRC. Dostopno na: www.fran.si (pridobljeno 10. 4. 2020).
- Taras, M. (2005). Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53, št. 4, str. 466–478.
- The impact of formative assessment and learning intentions on student achievement*. (2014). Hanover Research.

The living Webster encyclopedic dictionary of the English language. (1977). Illinois: The English Language Institute of America.

William, D. in Thompson, M. (2008). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? V: C. A. Dwyer (ur.). *The future of assessment: Shaping teaching and learning*. New York: Erlbaum, str. 53–82.

Zdenko KODELJA (Education Research Institute, Slovenia)

FORMATIVE ASSESSMENT AND SCHOOL JUSTICE

Abstract: The main topic of this article is a critical analysis of terminological and conceptual problems that have arisen in Slovene education with the introduction into some schools of what in the Anglo-Saxon world is called »formative assessment«. One problem is how to translate this term appropriately into Slovene and another problem is that it is not entirely clear to which concept this term refers. In addition, there is a question of how the application of this concept to teaching practice is related not only to various theories of justice, but also, and above all, to actual justice or equity in teaching and in schools.

Keywords: formative assessment, justice, equity, terminology

Email for correspondence: zdenko.kodelja@guest.arnes.si