

Mag. Vineta Eržen, Zavod RS za šolstvo

## POVRATNA INFORMACIJA ZA USPEŠNEJŠE UČENJE

Z ocenjevanjem učitelj posredno ugotavlja učenčevo uspešnost v procesu učenja in vrednoti njegove učne rezultate. Učni rezultati so najpogosteje izraženi z oceno (simbolno ali opisno), ki opredeli številčne vrednosti dosežkov. V procesu učenja in ocenjevanja pa nas zanima tudi, kako učitelj spremlja, ugotavlja in opisuje učenčev napredek. V tem prispevku bomo zato govorili o »dvojni dolžnosti« (double duty), ki jo ima ocenjevanje – dolžnost do učenja in do ocenjevanja obenem (Boud, 2000). Skušali bomo odgovoriti predvsem na vprašanje, *v kolikšni meri dobro načrtovano in premišljeno, v učenje usmerjeno preverjanje in ocenjevanje* (Carless, 2007) *ter z njim povezana povratna informacija,<sup>1</sup> omogočata uspešnejše učenje.*

### RAZISKAVE O VPLIVU UČITELJEVE POVRATNE INFORMACIJE NA UČENJE

Avtorji raziskav (prim. Marzano, Hattie, Black, Wiliam) poudarjajo pomen dialoške in povezovalne vloge učiteljeve povratne informacije, s pomočjo katere je mogoče sistematično usmerjati učenje in hkrati dolgoročno obogatiti komunikacijo v razredu.

V skladu s tehniškim diskurzom, iz katerega izhaja besedica 'feedback', bi morala učiteljeva povratna informacija učenčeva prihodnja dejanja usmerjati na *produktivni način* (Wiliam, 2010: 137). Raziskave (CERI, 2005) dokazujejo, da povratna informacija učenčeva dejanja usmerja produktivno, kadar omogoča oz. spodbuja nadaljnje, predvsem pa samostojno učenje. Takšna povratna informacija deluje kot katalizator učenja in lahko bistveno spremeni proces učenja ter – posledično – doseženo znanje (ne le količino, tudi vrsto znanja).

Raziskave Centra za raziskave in inovacije na področju izobraževanja (CERI, 2005) o vplivu učiteljeve povratne informacije na učenje ugotavljajo, da povratna informacija spodbuja učenje, kadar:

- je pravočasna, izražena ob pravem času oz. v pravem trenutku,
- izhaja iz jasnih ciljev in kriterijev uspešnosti,
- je konkretna in specifična ter
- vsebuje učiteljeve predloge, kako nadaljevati učenje ali izboljšati dosežek.

### KAZALNIKI KAKOVOSTNE POVRATNE INFORMACIJE

Kazalniki kakovostne povratne informacije, kot so *pravočasnost in pogostnost, izhajanje iz jasnih ciljev in kriterijev, konkretnost in specifičnost, učiteljevi predlogi za izboljšanje dosežka oz. izdelka*, se med seboj dopolnjujejo in medsebojno pozitivno učinkujejo.

#### Pravočasnost in pogostnost učiteljeve povratne informacije

Glede na omenjene raziskave je sprotna oz. 'takojšnja' ('real-time', 'immediate') povratna informacija najbolj koristna v občutljivi začetni fazi učne poti (ne glede na učenčevo starostno stopnjo), ko učenec naleti na prve ovire. V nadaljevanju in pri učencih, ki so samostojnejši, pa je lahko povratna informacija, ki jo učenec dobi z 'zamikom' (*delayed feedback*), vendar ob pravem trenutku in na ustrezen način, celo učinkovitejša. Te ugotovitve raziskav povečini potrjujejo, kar v praksi ugotavljamo tudi sami. Pomembno pa je, da lastna spoznanja in ugotovitve raziskav upoštevamo že pri načrtovanju pouka. Predvidimo lahko, na primer, koliko časa bomo pri pouku namenili za vključevanje različnih oblik in načinov sporočanja povratne informacije (ocene, komentarji; ustno, pisno, elektronsko; samovrednotenje, vrstniško vrednotenje itd.), svoj namen pa pojasnimo tudi učencem, da bodo naša prizadevanja poznali in razumeli.

#### Razumljivost in jasna povezava povratne informacije s cilji učenja in kriteriji uspešnosti

Vedno znova je potreben razmislek o tem, ali učne cilje in kriterije uspešnosti učenci dejansko razumejo, zlasti v primeru, če nimajo možnosti sodelovati pri njihovem oblikovanju oz. kadar so z njimi le seznanjeni. Kadar je učencu jasno, »kaj šteje za uspeh« (oz. kaj so cilji učenja in kriteriji uspešnosti), bo bolje razumel učiteljevo povratno informacijo in njegov predlog, kako izboljšati izdelek oz. kako uspešneje nadaljevati z delom. Če si učenec pri tem zastavi tudi svoje lastne cilje in svoje kriterije uspešnosti, bo njegovo učenje v prihodnje tudi bolj osmišljeno.

Kakovost povratne informacije in način, kako jo izrazimo in sporočamo, sta torej pomembnejša od pogostnosti oz. od količine. Učiteljeva povratna informacija, ki izhaja iz jasnih ciljev in kriterijev uspešnosti, ki je hkrati

<sup>1</sup> LOA (Learning Oriented Assessment) – v 'učenje usmerjeno ocenjevanje' predstavlja poskus prizadevanj, poudariti lastnosti, ki jih ima proces ocenjevanja za spodbujanje učenja (Carless, 2007: 57–66).

konkretna in specifična, spodbuja učenčovo refleksijo ter omogoča samovrednotenje lastnih dosežkov, pripomore k razvijanju dolgoročnejših ciljev učenja in tudi kompetenc vseživljenjskega učenja.

### Konkretnost in specifičnost povratne informacije

Povratna informacija izboljša učenje, če se nanaša na konkretno delo ali izdelek učenca in če je med učiteljevim komentarjem in učenčevim delom oz. izdelkom jasna povezava (glej primer/prikaz spodaj). Takšna povratna informacija zmanjša možnost nesporazumov in okrepi učenje. Kadar je učiteljev komentar osredinjen bolj na osebo (npr. *'Priden si'* itd.) kot na kakovost izdelka, so učinki povratne informacije pogosto negativni (Wiliam, 2006, 2010; Kluger, 1996).

### Dodana vrednost kakovostne povratne informacije: učiteljev predlog, kako izboljšati dosežek oz. izdelek

Povratna informacija, ki je sicer pravočasna, izhaja iz učenca jasnih ciljev in kriterijev uspešnosti, je konkretna oz. specifična, doseže predvideni učinek predvsem, kadar vsebuje učiteljev komentar, ki učenca usmeri, kako naprej. Ker je takšno povratno informacijo težko ubesediti, Clarke (2003) predlaga strategije, kako nagovoriti različne potrebe in učne stile učencev.

Učitelj lahko, primerno okoliščinam pouka, uporabi:

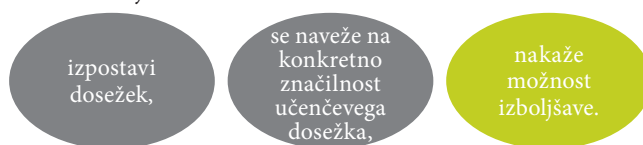
- opomnik, namig (*reminder prompt*),
- razlago, pojasnilo (*scaffold prompt*) ali
- primer, model, ilustracijo (*example prompt*).

To so strategije, ki jih pri pouku po navadi uporabljamo spontano. Clarke predlaga njihovo premišljeno in načrtovano uporabo in tudi pogovor s posameznimi učenci o tem, kaj bi jim bilo v določenem primeru pri učenju najbolj v pomoč (npr. kratka razlaga ali vzorčni primer, branje dodatne literature itd.). S takšnim pristopom učenca omogočimo, da razvija samoregulacijske zmožnosti in postopno prevzema odgovornost za lastno učenje.<sup>2</sup>

Primer učiteljevega komentarja k osnutku pisnega sestavka:

»Napisal si dober uvod, ker vsebuje vse glavne elemente, o katerih smo razpravljali pri pouku. Zdaj pa razmisli o tem, katere od njih bi bilo, po tvojem mnenju, smiselno podrobneje razdelati.«

Učitelj:



Iz komentarja<sup>3</sup> lahko posredno sklepamo, da je eden od kriterijev kakovostnega pisnega sestavka izbira/navedba ustreznih podatkov v uvodu, v nadaljevanju pa njihova podrobnejša predstavitev (v skladu z navodili, namenom pisanja itd.). Med učiteljevim komentarjem in učenčevim izdelkom je tudi jasna povezava: učitelj izpostavi dosežek (*dobro napisan uvod*); sledita konkretna navedba, v čem je bil učenec uspešen (*ustrezna vsebina*), in 'namig', ki učenca spodbuja k samostojnemu razmisleku in nadaljevanju z delom.

### UČINEK UČITELJEVEGA KOMENTARJA OZ. UČITELJEVIH BESED

Ker je za kratek in jedrnat komentar včasih težko najti ustrezne besede/izraze, se v praksi zatekamo tudi k daljšim opisom, pri čemer je za učenca pomembna predvsem razumljivost učiteljevega sporočila. Pretirano dolgi komentarji, ki učenca vodijo tako, da mu ni treba samostojno razmišljati, pa so manj učinkoviti. O tem pričajo tudi ugotovitve raziskav, ki so predstavljene v nadaljevanju.

V praksi pogosto namenjamo veliko pozornosti tudi obrazložitvi ocen (točk, odstotkov itd.). Butlerjeva (Butler, 1988) je s svojo študijo ugotovila, da komentarje, s katerimi učitelj obrazloži oceno, učenci sprejemajo drugače kot samostojne komentarje, ki jih npr. usmerjajo k ponovnemu premisleku, konkretnim dejanjem itd. Ugotovitvam Butlerjeve se pridružujejo tudi raziskave iz sodobnejšega časa. Njihovi avtorji (prim. Wiliam in Black, 2002) se sprašujejo o tem, ali ocena, ki je opremljena z učiteljevim komentarjem, morda ne razvrednoti učinkov sicer kakovostnih učiteljevih komentarjev. Učenci, ki dobijo oceno in komentar, namreč slednjega redko preberejo, saj *'najprej pogledajo svojo oceno, potem pa še oceno svojega soseda'* (Wiliam in Black, 2002). Pri tem se odpira vprašanje, zakaj izgubljati dragoceni čas s pisanjem podrobnih diagnostičnih komentarjev, če smo izdelek nameravali oceniti oz. točkovati.

Pričakovali bi, da kakovostna povratna informacija in učenčovo razumevanje ter uporaba kriterijev uspešnosti v procesu učenja (samovrednotenje, vrstniško vrednotenje), prispevajo tudi k transparentnosti in veljavnosti končnega ocenjevanja.<sup>4</sup>

<sup>2</sup> V najnovejši publikaciji predmetne razvojne skupine za angleščino *Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijski praksi - angleščina (2014)* smo vprašanju vpliva učiteljeve povratne informacije na učenje posvetili celotno poglavje, v katerem so zbrani primeri posodobitev preverjanja in ocenjevanja pri pouku angleščine v gimnazijskem programu in tudi ugotovitve analize vprašalnikov o tem, kakšno povratno informacijo si dijaki v procesu učenja želijo.

<sup>3</sup> Primer iz prakse je prirejen tako, da ilustrira postopek razmišljanja, ki ni pretirano predmetno obarvan.

<sup>4</sup> Zavod RS za šolstvo je v zadnjih dveh desetletjih v sodelovanju z učitelji praktiki in s strokovnjaki iz različnih izobraževalnih institucij izvedel in še vedno izvaja več uspešnih projektov, katerih cilj je posodabljanje vzgojno-izobraževalnega dela tudi na področju ocenjevanja, npr. *Nova kultura ocenjevanja, Didaktična prenova gimnazije, Razvoj didaktike ocenjevanja, Posodobitev kurikularnega procesa na osnovnih šolah in gimnazijah* itd.; v projektih iz let 2008 do 2012 *Usposabljanje učiteljev za uvajanje posodobitev gimnazijskih programov (2008–2010)* in *Posodobitev gimnazije – Posodobitev učnih načrtov (2008–2013)* je teklo delo predmetnih razvojnih skupin.

## MODELI UČITELJEVE POVRATNE INFORMACIJE V PRAKSI

Tunstall in Gipps (1996) sta na podlagi zbranih podatkov o učiteljevi povratni informaciji, uporabljeni pri učnih urah, ki sta jih opazovali, in na podlagi zabeleženih zapisov o interakciji pri pouku ugotovili dva prevladujoča 'tipa' oz. modela povratne informacije, ki sta še vedno aktualna: povratna informacija, katere namen je pretežno vrednotenje (*evaluative feedback*) in opisna povratna informacija (*descriptive feedback*).

### Povratna informacija, katere namen je vrednotenje (*evaluative feedback*)

Tunstall in Gipps (1996) sta ugotovili prevladujoč delež interakcije, ki je bila povezana z vrednotenjem. Če to prevedemo v slovenski šolski kontekst, gre za sporočila, kot so npr. *Dosegel si (minimalni) standard, Dobro 3, Odlično, 84 %, Zadostno, Dosegel si 37 od 50 točk* itd. V vsakdanjem dialogu so to odgovori na vprašanja kot npr. *Koliko si 'dobil'? Koliko točk/odstotkov si dosegel?* itd.

Našteta učiteljeva sporočila učenca obvestijo o tem, kdo je prispel do cilja in kdo (še) ni. Ne prepoznajo močnih področij posameznega učenca ali področij, ki bi jih moral/lahko izboljšal. Učitelju ne ponujajo specifičnih informacij za izboljšanje poučevanja (Chappuis, S., Chappuis, J., 2008).

Tudi komentarji, kot so npr. *»Dobro opravljeno delo!«, »Ta spis me ni prepričal«, »Zelo sem zadovoljen s tvojim nastopom!«,* izražajo vrednostno sodbo (pohvalo, grajo, kritiko, strinjanje/nestrinjanje itd). Ne vsebujejo konkretnih/oprijemljivih/ informacij o učenčevem dosedanjem delu ali pobud za prihodnje delo. Kot morebitni 'izvajalci' smo obveščeni o tem, da je nekdo delu, ki smo ga opravili, pripisal/določil 'visoko' ali 'nizko' ceno oz. vrednost. (Wiggins, 2012)

### Opisna povratna informacija (*descriptive feedback*)

Pri opazovanih učnih urah sta Tunstall in Gipps ugotovili tudi določen delež interakcije, ki spada v kategorijo *opisne povratne informacije*, za katero je značilno, da ne izraža vrednostne sodbe oz. jo izraža v manjši meri. Takšna povratna informacija ima nekatere lastnosti, ki ustrezajo kriterijem kakovostne povratne informacije, kot so opredeljeni v poglavju *Raziskave o vplivu učiteljeve PI na učenje*.

Primeri učiteljevih komentarjev, ki ne izražajo vrednostne sodbe:

*»Preveri svoj odgovor/zapis glede na kriterij.«*

*»Prosim, ovrednoti in utemelji primernost besedila glede na namen in cilje projekta/naloge.«*

*»Trije primeri ... so napačni – preglej in ugotovi/primerjaj/popravi ...«*

Zapisi ilustrirajo kratke in jedrnat ubeseditve povratne informacije, ki učencu v določenem kontekstu 'dajo misliti' in so morda korak k uresničevanju 'dolžnosti ocenjevanja do učenja'.

Način, kako učitelj predlaga izboljšave, je za učenca kritičnega pomena, ker mu v procesu učenja omogoča zapolnitev vrzeli med točko, v kateri se nahaja, in točko, kjer bi želel biti ...

Za zaključek tega poglavja so navedena razmišljanja nekaterih avtorjev o učinkih učiteljeve povratne informacije na učenje, ki so lahko izhodišče za nadaljnje raziskovanje ali pa iztočnica, s katero lahko primerjamo lastne izkušnje:

Wiggins (2012) med drugim izpostavi oprijemljivost in doslednost učiteljeve povratne informacije: *»Učencu pomaga povratna informacija, ki izhaja iz ciljev učenja, je oprijemljiva, transparentna, uresničljiva oz. izvedljiva, uporabniku prijazna (specifična in personalizirana), časovno prilagojena, sprotna in dosledna.«*

Hattie (2009) med dejavnike kakovostne povratne informacije uvršča tudi upoštevanje učenčevega predznanja in osmišljenost: *»Da bi bila učinkovita, mora biti povratna informacija jasna, prilagojena predvidenemu namenu, osmišljena in usklajena z učenčevim predznanjem, hkrati pa naj učenca usmerja k iskanju logičnih povezav.«*

Wiliam in drugi (2005) poudarjajo, da je učinkovita tista povratna informacija, ki spodbuja učenčeve miselne procese. *»Tega učinka ne dosežemo z ocenami, s točkami in tudi ne s komentarji, kot je npr. 'Dobro opravljena naloga'. Učenca k razmišljanju spodbudi učiteljev komentar, ki mu sporoča, kako naprej in ki izhaja iz ustreznih opisnih kriterijev.«* (Leahy, Lyon, Thompson, Wiliam, 2005)

Modeli povratne informacije so tesno povezani s teorijami učenja (od behaviorizma do konstruktivizma). Ne smemo pozabiti na to, da je definicija kakovostne povratne informacije za uspešno učenje odvisna tudi od učiteljeve opredelitve učenja in njegovega pojmovanja o tem, kako se je mogoče najuspešneje učiti. Naša končna definicija kakovostne povratne informacije je odvisna od odgovora na vprašanje, *kakšno učenje želimo spodbuditi*.

## SKLEP

Pojmovanja o preverjanju, ocenjevanju, ocenah in različnih oblikah povratne informacije so globoko zakoreninjena v vsakdanji šolski praksi ne le v našem, pač pa v vseh šolskih sistemih in jih je težko spremeniti oz. celo preobraziti. Pojmovanjem primerno je zakoreninjena tudi z ocenjevanjem povezana terminologija,<sup>5</sup> za katero se včasih zdi, da 'zavira' posodobitve na področju ocenjevanja. Ocenjevanje za učenje (*assessment for learning*) in ocenjevanje kot učenje (*assessment as learning*) npr.

<sup>5</sup> Drugačen pristop bi potreboval drugačno definicijo ocenjevanja in novo poimenovanje, zato je pojem ocenjevanje za učenje treba opredeliti glede na razumevanje preverjanja in ocenjevanja v naši šolski praksi: možna je pa tudi 'redefinicija' obstoječih pojmov glede na posodobljene cilje pouka za učenca 21. stoletja (op. avtorice).

povezujemo s formativnim preverjanjem.<sup>6</sup> Ocenjevanje učenja (*assessment of learning*) pa povezujemo s sumativnim oz. končnim preverjanjem in ocenjevanjem.

Sklenila bom s pogostim vprašanjem iz prakse: *Ali so plusi in minusi, kratki testi in beleženje malih ocen, točk, odstotkov itd. primeri formativne povratne informacije oz. povratne informacije za učenje?* Vprašanje je še vedno aktualno ne le v našem, marveč tudi v drugih šolskih sistemih. Odgovorila bom kar z besedami Wiliama (2002), s

katerim se strinjam in čigar odgovor je: *'Ne, to niso primeri formativne povratne informacije'*. Takšno spremljanje oz. preverjanje dejansko pomeni še dodatno oz. še pogostejše sumativno preverjanje oz. ocenjevanje – dosegamo torej nasproten učinek. Zakaj? Manjka konstruktiven dialog v procesu učenja, ki ga sproži učiteljeva povratna informacija, s pomočjo katere ima vsak učenec možnost doseči cilje, ki si jih je zastavil, in hkrati prispeva k transparentnosti in veljavnosti končnega ocenjevanja.

## LITERATURA

- 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, UK: nferNelson.
- Black, P. J. in Wiliam, D. (2003). »In praise of educational research: formative assessment.« *British Educational Research Journal*, 29(5) 623–637.
- Boud, D. (2000). »Sustainable Assessment: rethinking assessment for the learning society.« *Studies in Continuing Education*, 22 (2), str.151–167.
- Butler, R. (1988). »Enhancing and undermining intrinsic motivation.« *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1–14.
- Butler, A. C.; Godbole, N.; Marsh, E. J. (2013). *Journal of Educational Psychology*, Vol 105(2), May 2013, 290–298.
- Carless, D. (2007). »Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications.« *Innovations in Education and Teaching International*, 44 (1), str. 55–66.
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI, 2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD.
- Chappuis, S., Chappuis, J. (2008). »The Best Value in Formative Assessment.« *Educational Leadership*, 65(4), 14–19.
- Clarke, S. (2001). *Unlocking formative assessment: Practical strategies for enhancing pupils' learning in the primary classroom*. London: Hodder and Stoughton.
- Dumont, H., Istance, D. (2010). »Analysing and designing learning environments for the 21st century.« V: Dumont, H., Istance, D. in Benavides, F. (ur.). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* OECD, str. 19–34.
- Eržen, V. (2008). »Procesi ocenjevanja, ki spodbujajo učenje.« V: Turk Škraba, M. (ur.). *Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. Zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 41–48.
- Eržen, V. (2011). »Posodabljanje pristopov k preverjanju in ocenjevanju znanja angleščine.« V: Eržen, V. (ur.). *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi: angleščina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 74–91.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London and New York: Routledge.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., Wiliam, D. (2005). »Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day.« *Educational Leadership*, 65(3), 19–24.
- New Zealand Ministry of Education. (2009). Effective feedback. *Assessment Online*.
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J., Chappuis, S. (2006). *Classroom assessment for student learning: Doing it right – using it well*. Portland, OR: Educational Testing Service.
- Tunstall, P., Gipps, C. (1996). »Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology.« *British Educational Research Journal*, 22 (4).
- Wiggins, G. (2012). »Seven Keys to Effective Feedback.« *Educational Leadership*, 70(1), 10–16.

<sup>6</sup> Pri definiciji pojma *formativno preverjanje/ocenjevanje* moramo biti previdni. Naloge, dejavnosti, vprašanja (*assessment activities*) so v pomoč učenju takrat, kadar lahko z njimi pridobljene informacije učitelji in njihovi učenci uporabijo za samovrednotenje in vrstniško vrednotenje ter so hkrati podlaga za prilagajanje metod poučevanja in učnih dejavnosti, v katere so učenci vključeni. Pokazatelj '*formativnosti*' je torej dejanska uporaba zbranih informacij o učnih dosežkih za izboljšanje kakovosti poučevanja in učenja. (Black et al. 2002)