

Damijan Štefanc in Mojca K. Šebart

Nekaj razmislekov o razmerju med formativnim spremljanjem in ocenjevanjem znanja

Povzetek: V članku se lotevamo problematike formativnega spremljanja v splošnem, zlasti osnovnošolskem izobraževanju. Najprej opredelimo sam koncept formativnega spremljanja, na kratko predstavimo njegov historiat in pokažemo na temeljne teoretske in terminološke zagate na tem področju. V drugem delu razprave obravnavamo nekatere kritične poglede na formativno spremljanje v luči sodobnih teženj po *poučenjenju* (angl. learnification) izobraževanja in pouka, predstavimo pa tudi kritike, ki so povezane z razumevanjem temeljnih namenov in ciljev vzgoje in izobraževanja. V zadnjem delu besedila se osredotočimo na vprašanje razmerja med formativnim spremljanjem in (sumativnim) ocenjevanjem znanja, saj se tudi v našem prostoru v zadnjem obdobju pojavljajo intence, da bi morale formativno spremljanje prevzemati funkcije ocenjevanja znanja. Te intence prevprašujemo s širšega pedagoškega kot tudi z ožje didaktičnega vidika.

Ključne besede: formativno spremljanje, ocenjevanje znanja, poučenjenje izobraževanja, splošno izobraževanje, ciljno načrtovanje

UDK: 37.091

Znanstveni prispevek

Dr. Damijan Štefanc, izredni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: damijan.stefanc@ff.uni-lj.si

Dr. Mojca K. Šebart, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: mojca.kovac-sebart@guest.arnes.si

Uvod

V besedilu analiziramo nekatere predpostavke, ki smo jim lahko sledili na letošnjem spomladanskem posvetu z naslovom »*Naj formativno spremljanje v osnovni šoli zavzame mesto ocenjevanja znanja?*« (12. 2. 2020); v sodelovanju z Oddelkom za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani ga je organizirala Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije. Predvsem pa se odzivamo na kasneje objavljeno besedilo Mateje Peršolja (2020) z naslovom »*Ko petica ne izmeri vsega znanja*«, v katerem avtorica naniza nekaj po njeni presoji ključnih problemov šolstva, pri čemer upravičeno opozarja na pomen strokovno premišljene procesne dejavnosti učitelja.

Uvodoma poudarjamo, da podpiramo vsako strokovno utemeljeno procesno dejavnost učitelja pri pouku, kamor sodijo tudi dejavnosti, ki jih razumemo kot del procesa formativnega spremljanja in jih izvajajo ter javno predstavljajo mnogi didaktično kakovostno usposobljeni učitelji. Šolska politika v naši državi skrb za procesno kakovost pouka - in še marsikatero drugo - že več kot dve desetletji bolj ali manj prepušča le učiteljem in učiteljicam. S problematiko se sicer strokovno in znanstveno ukvarjajo na Zavodu za šolstvo RS, a v Sloveniji praktično nimamo financiranih evalvacijskih študij, s katerimi bi opravili temeljito analizo pouka in poučevanja v naši osnovni šoli in poiskali odgovore na vprašanja, kakšno oz. katero je kakovostno znanje in kako ga učenci usvajajo, kako je z učiteljevo avtoriteto, z udejanjanjem učiteljeve strokovne avtonomije, z implementacijo načel kritičnosti, objektivnosti in pluralnosti pri načrtovanju in obravnavi učnih vsebin pri pouku. Ustrezno zasnovane evalvacijske študije bi lahko prispevale tudi k odgovornim na vprašanja, katere so vrednote, ki so vodilo vzgoje in izobraževanja v obvezni javni šoli v Sloveniji, kako je z njihovim udejanjanjem, kako je z zasnovano kriterijev ocenjevanja znanja in udejanjanjem pravičnega ocenjevanja v šolah - in še bi lahko naštevali. Tudi učitelji in učiteljice potrebujejo tovrstne povratne informacije in vedeti morajo, kakšne možnosti za didaktično izboljšanje svojega pouka imajo na izbiro. Strokovna avtonomija učiteljstva namreč ne sme biti izgovor za ignoranco šolske politike do procesne kakovosti vzgoje in izobraževanja.

Razprave smo se lotili tudi zato, da odgovorimo na stališča in sporočila nekaterih prispevkov na posvetu in v besedilu Peršolje (prav tam), ki jih je mogoče razumeti v smislu, da v šoli kakovostno poučujejo samo tisti učitelji in učiteljice, ki so zavezani njihovim predstavam o formativnem spremljanju. Ostali, vključno z delom univerzitetne javnosti, ki poudarjamo, da v naši pedagoško-didaktični tradiciji ideja, ki jo prinaša projekt formativnega spremljanja, vsaj na teoretski ravni ni nič posebej novega, obenem pa analiziramo in prevprašujemo nekatere teoretske predpostavke in praktične strokovne izpeljave formativnega spremljanja v našem prostoru – smo dojeti kot nekakšen moteč dejavnik, nekdo, ki kljub strokovnim referencam teh progresivnih didaktičnih inovacij ne pozna, ne razume ali ga ne zanimajo, s čimer predstavlja oviro uveljavljanju »zanimivega in motiviranega pouka ter lastnega strokovnega in osebnostnega napredka« (prav tam, str. 14).

Ključne poteze formativnega spremljanja kot sestavine kakovostnega pouka

Formativno spremljanje razumemo kot dejavnost, ki je za kakovost pouka in učenja ključnega pomena. Kar se je v Sloveniji v zadnjem obdobju ustalilo pod izrazom »formativno spremljanje«, je sicer izpeljano iz koncepta, ki ga v angloameriškem prostoru poimenujejo »formative assessment«. Dva od najbolj referenčnih avtorjev, na katera se pogosto sklicujejo tudi strokovnjaki, ki v našem prostoru aktivno uvažajo formativno spremljanje (prim. npr. Holcar Brunauer in Margan 2017; Holcar Brunauer in Kregar 2019), sta Dylan Wiliam in Paul Black. Skozi serijo publikacij, ki jim je mogoče slediti vsaj do sredine 90. let prejšnjega stoletja, sta vzpostavila tako konceptualni okvir za razumevanje formativnega spremljanja¹ kot tudi vrsto priporočil za implementacijo tega koncepta v šolsko prakso (prim. npr. Black in Wiliam 1998; Black idr. 2004; Black in Wiliam 2009). V prispevkih, ki so bili objavljeni v drugi polovici 90. let, Black in Wiliam formativno spremljanje opredelita kot tiste dejavnosti učiteljev in učencev, s katerimi ti zbirajo podatke (dokaze), ki so po eni strani podlaga za povratno informacijo učencem, po drugi strani pa morajo biti ti dokazi »tudi dejansko uporabljeni za prilagajanje *poučevanja* potrebam učencev« (Black in Wiliam 1998, str. 140, naš poudarek). Podobno utemeljmeta tudi Kjetil Egelandsdal in Hanne Riese (2020), ki jima ideja formativnega spremljanja v osnovi pomeni, da bi morala vzgoja in izobraževanje prepoznati različnost učencev in se prilagajati različnim potrebam, ki jih ti izkazujejo. »Gre torej za dejavnosti bodisi učiteljev bodisi samih učencev, s katerimi prihajamo do informacij, ki so podlaga za prilagajanje poučevanja in učenja, tako da se to bolj prilega potrebam učencev.« (Prav tam, str. 92) V praksi, pišeta Wiliam in Black (1996), gre torej vsaj za troje: učitelj lahko svoje poučevanje prilagaja sproti, se denimo hipno odzove, če pri nekem učencu opazi, da pouku ne sledi po pričakovanjih; lahko pa formativno spremljanje

¹ Izraz »formative assessment« ima v angleškem jeziku široko pomensko polje in ga v slovenščino (ne le zaradi prevodnih, pač pa tudi zaradi konceptualnih didaktičnih razlik) ni mogoče vselej enoznačno prevajati. V nadaljevanju bomo v tem prispevku dosledno uporabljali termin »formativno spremljanje« kot prevod angleškega izraza »formative assessment«.

poteka tudi v daljšem časovnem obdobju in z ožjim fokusom (tj. omejeno na posameznega učenca ali nekaj njih) ali pa v krajšem časovnem obdobju in s širšim fokusom (tj. spremljanje oddelka kot celote). Enako je mogoče spremljati tudi ves oddelek v daljšem obdobju (prav tam, str. 538).²

Za razliko od sumativnega ocenjevanja znanja, ki je lahko, kot pišeta Wynne Harlen in Mary James (1997), bodisi kriterijsko ali pa normativno, je formativno spremljanje po definiciji vselej kriterijsko, obenem pa je lahko tudi *ipsativno*³ (prav tam, str. 370). V kolikor bi šlo za sumativno ocenjevanje, bi bilo spajanje kriterijske in ipsativne logike seveda problematično, toda v procesu *formativnega spremljanja* imajo tako pridobljene informacije le diagnostično funkcijo in so kot take del učnega procesa, niso pa neposredno namenjene sumativnemu ocenjevanju (prim. prav tam).

Kot poudarita v eni od sicer svojih zgodnejših razprav, v kateri pojasnjujeta razmerje med formativnim spremljanjem in sumativnim preverjanjem (Black in Wiliam 1996), dejavnost formativnega spremljanja »ni nič novega. Za tako rekoč vsakršno uspešno poučevanje (zlasti če naj bo takšno tudi skozi daljše obdobje) je značilno, da se prilagaja in odziva glede na pridobljene dokaze o svoji dotedanji uspešnosti.« (Prav tam, str. 538) V tem pogledu, pišeta avtorja dve leti kasneje v razpravi na isto tematiko, »je povsem jasno, da sta pouk in formativno spremljanje neločljiva« (Black in Wiliam 1998, str. 143). To je poanta, ki jo v tem zgodnjem obdobju uveljavljanja koncepta formativnega spremljanja srečamo tudi v razpravah drugih avtorjev na to temo. Harlen in James (1997) denimo pišeta, da »je bilo takšne vrste formativno spremljanje, ki vključuje informacije, pridobljene z opazovanjem učencev, njihove vrstniške komunikacije in komunikacije z učiteljem, pregledovanjem njihovih pisnih in drugih izdelkov ter s samopreverjanjem, vselej sestavni del učiteljevega dela.« (Prav tam, str. 371)

Termin »formativno spremljanje« se sicer v pedagoškem diskurzu pojavlja od konca 80. let prejšnjega stoletja, izraziteje pa se začne uveljavljati šele po letu 2000. Black in Wiliam namreč še v leta 1996 objavljeni razpravi o formativnem spremljanju in sumativnem preverjanju uvodoma ugotavljata, da termina (angl. *formative in summative assessment*) »nista zelo pogosta v strokovni literaturi, ki obravnava problematiko preverjanja« (prav tam, str. 537). Kot pišeta, se konec 60. let prejšnjega stoletja prvič v literaturi pojavi termin »formativno vrednotenje« (*formative evaluation*), in sicer v navezavi na prizadevanja po izboljšanju kurikula (prav tam), torej kot del procesa kurikularne evalvacije. Avtorja izpostavita, da terminološko diado formativno-sumativno vrednotenje nato v začetku 70. let upo-

² Na tem mestu omenimo le mimogrede, se bomo pa k temu vrnil v nadaljevanju prispevka, da je bilo vsaj v zgodnejših besedilih, na katera referiramo, formativno spremljanje razumljeno kot mehanizem za regulacijo *poučevanja*, medtem ko se kasneje fokus bistveno bolj prestavi v polje *učenja* (prim. Black idr. 2004; Black in Wiliam 2009).

³ Vrednotenje je kriterijsko, kolikor izkazane dosežke učenca (zlasti izkazano znanje) ovrednotimo glede na vnaprej opredeljene kriterije (npr. v obliki standardov znanja), ne glede na to, kakšni so dosežki ostalih učencev v skupini (npr. oddelku, razredu), katere del je učenec. Normativno vrednotenje pomeni, da dosežke učenca vrednotimo glede na dosežke ostalih učencev v skupini (lahko tudi glede na dosežke v posamezni generaciji, ki ji učenec pripada, npr. na eksternih preverjanjih). Ipsativno pa je vrednotenje takrat, ko dosežke učenca vrednotimo glede na to, koliko je sam napredoval, primerjamo ga torej »z njim samim« oz. njegovimi preteklimi dosežki (prim. Egelandsdal in Riese 2020, str. 92; tudi Harlen in James 1997).

rabi tudi Benjamin Bloom (v prav tam), ki formativno vrednotenje opredeli kot »drugačen tip vrednotenja [v primerjavi s sumativnim, op. a.] in ga bodo pozdravili vsi vpleteni akterji – učenci, učitelji, snovalci kurikula – saj bodo prepoznali njegovo uporabnost in podporo pri doseganju tega, kar želijo.« (Prav tam, str. 538) Raba izraza formativno *vrednotenje* je, pišeta Wiliam in Black (1996), nakazovala, da je šlo avtorjem zlasti za to, da ubesedijo *funkcije* tega procesa, torej to, čemur je proces namenjen (tj. vrednotenju), ne pa toliko za proces spremljanja kot tak. To je sporočilo, ki je pomembno tudi našo razpravo, saj bomo v nadaljevanju pokazali, da formativno spremljanje kot pomembna procesna sestavina pouka še zdaleč ni imuno na pritiske po učinkovitosti. To niti ni presenetljivo, če upoštevamo, da se je teoretizacija formativnega spremljanja pravzaprav že od začetka – tudi pri avtorjih, ki so se zavzemali za njeno procesno razsežnost – opirala na razumevanje koncepta povratne informacije (*feedback*) kot ga je artikulirala teorija menedžmenta⁴ (prim. Egelandsdal in Riese 2020, str. 93).⁵

Ena od takih razprav, na katere se Black in Wiliam (gl. npr. Wiliam in Black 1996; Black in Wiliam 2009) večkrat naslonita, ko razlagata koncept formativnega spremljanja, je razprava Arkalguda Ramaprasada (1983) o pomenu povratne informacije v procesih upravljanja: povratno informacijo opredeli kot »informacijo o razkoraku med dejansko in referenčno ravnijo systemskega parametra, katere namen je na nek način premostiti ta razkorak« (prav tam, str. 4). Povedano bolj preprosto: če smo opredelili zaželeno končno stanje (cilj) in ugotovili, kje na poti do tega cilja se nahaja posameznik, mu lahko s produktivno povratno informacijo omogočimo, ne le da uvidi svoj trenutni položaj (glede na referenčno raven), pač pa mu s tem pomagamo, da cilj tudi lažje doseže. V razpravi Blacka in Wiliama (1998) je prenos te logike na področje učenja očiten: »Ko se nekdo poskuša učiti, ima povratna informacija o naporih, ki jih posameznik v to učenje vloga, tri elemente: (i) pripoznanje zaželenega cilja, (ii) ugotovitev trenutnega položaja in (iii) določeno razumevanje načina, kako je mogoče odpraviti razkorak med prvim in drugim.« (Prav tam, str. 6)

Zasnova formativnega spremljanja je torej določena vsaj z dvema ključnima razsežnostma: po eni strani ga od vsega začetka določa izrazita ciljna usmerjenost, po drugi strani pa lahko opazimo, da je ta ciljna usmerjenost v zadnjih dveh desetletjih vse bolj vezana na procese učenja, medtem ko so praktično povsem zanemarjeni razmisleki o pomenu, potrebi, posredovanju in usvajanju skozi zgodovino akumulirane vednosti, zato je preveč zlahka na obrobje zanimanja potisnjena poučevalna vloga učitelja. V ospredju tudi niso razmisleki, ki bi odgovarjali na vprašanja, kakšna je kakovostna splošna izobrazba in kakšna je vloga znanja pri formiranju osebnosti. Izrazita hegemonija učenja – ne le ko gre za formativno spremljanje, pač

⁴ Gre sicer za razmisleke in procese z daljšo tradicijo, ki so bili vezani tudi na slabosti modela zakonodaje, usmerjene v učinek, in jih ni mogoče pojasniti zgolj z vzponom novega upravljanja javnega sektorja (prim. Apple 1992, 2018; tudi Štefanc 2008), je pa slednje sestavni del teh procesov.

⁵ Kot pišeta Egelandsdal in Riese, je to posledica »vse večje osredotočenosti na odgovornost šol [angl. accountability, op. a.] in ciljni menedžment, kar je svoj vzpon doživelo hkrati z uveljavljanjem načel novega upravljanja javnega sektorja [angl. new public management, op. prev.] na področju vodenja vzgoje in izobraževanja.« (Prav tam, str. 92)

pa nasploh v institucionalni vzgoji in izobraževanju – je prav zato, ker je vezana na specifično izpeljavo ciljne naravnosti izobraževanja in pouka, v mednarodnem prostoru podvržena kritičnemu premisleku.

Kritični premislek: problem podrejanja formativnega spremljanja težnjam po učinkovitosti ...

S ciljno naravnostjo pouka načeloma nimamo težav, čeprav privzemamo, da je lahko njena slabost tudi odsotnost zanimanja za procesno razsežnost pouka. Težav s ciljno naravnostjo tudi nimamo, kolikor naj opravi svojo funkcijo na družbeni in individualni ravni in mora zato postaviti in reflektirati svoje lastne namene in cilje. Vprašanje torej ni, ali je cilje smiselno zastaviti in jim slediti, pač pa – kakšni ti cilji so in kakšno vlogo igrajo v procesih kurikularnega načrtovanja, izvajanja in evalvacije.

Egelandsdal in Riese (2020) ost svoje kritike formativnega spremljanja usmerita zlasti v njegovo izrazito *operativno* ciljno usmerjenost: pojmovanje, da je primarna funkcija formativnega spremljanja premagovanje razkoraka med točko, na kateri se učenec trenutno nahaja, in cilji, ki naj bi jih dosegel, pišeta avtorja, »temelji na neprepričljivi domnevi, da je mogoče in da bi morali učenje učencev nadzorovati v luči stabilnih in vnaprej povsem predvidljivih rezultatov učenja.« (Prav tam, str. 92) Po eni strani s tem sporočata, da vseh ciljev pouka – zlasti formativnih, vzgojnih – preprosto ni mogoče pretvoriti v objektivno merljive učinke pouka in učenja, po drugi strani pa je razumeti, da ne negirata pomena učnih ciljev nasploh, pač pa problematizirata specifično in vse bolj uveljavljeno pojmovanje ciljev kot *rezultatov učenja*⁶ v funkciji vzgojno-izobraževalne učinkovitosti: »Ta [prej omenjena] domneva lahko v praksi formativnega spremljanja pripelje do nenameranih posledic, kar zlasti velja za vzgojno-izobraževalne sisteme, ki težijo k merjenju doseganja vnaprej zastavljenih rezultatov učenja. To je še toliko bolj zaskrbljujoče, saj so postali ‚rezultati učenja‘ osrednji koncept evropske vzgojno-izobraževalne politike in nacionalnih kurikulumov [oz. programskih dokumentov, op.a.].« (Prav tam) Avtorja tako opozarjata na nevarnost redukcije formativnega spremljanja na mehanizem za zagotavljanje učinkovitosti vzgoje in izobraževanja in pouka – in s tem na dejavnost, ki bi jo bolj kot kakovost znanja vodila težnja po prilagajanju posameznika potrebam trga dela. Peršolja (2020) pa za razliko od njiju uporabi argument učinkovitosti natanko zato, da z njim afirmira formativno spremljanje: med drugim avtorica referira na študijo stroškovne učinkovitosti 22 pristopov k učenju (Yeh 2011 v prav tam), ki naj bi dokazovala, da je uvedba formativnega spremljanja – tudi v primerjavi s celostno šolsko reformo – dolgoročno stroškovno najučinkovitejša (Peršolja 2020). Tako utemeljevanje formativnega spremljanja je v sozvočju s smernicami mednarodnih finančnih organizacij, ki se podrejajo logiki učinkovitosti, namesto da bi si za cilj

⁶ Termin »learning outcomes« je v našem prostoru deležen različnih prevodnih rešitev. Na tem mestu izraz prevajamo s sintagmo »rezultati učenja«, ker je tudi pomenska intenca avtorjev, na katere se sklicujemo, da pokažejo na prehod od učnih ciljev, ki so vezani na izvajanje *pouka*, k rezultatom, ki so izrazito vezani na *učenje*.

zastavile razvoj avtonomne in kritične osebnosti. *Študija* OECD z naslovom *Study on Social and Emotional Skills - SSES* (OECD 2018), ki je opravljena na populaciji 10 do 15 let starih učencev proučuje denimo »pet velikih področij«: odprtost do različnih izkušenj (»odprtost duha«), vestnost pri opravljanju nalog, čustveno stabilnost (obvladovanje čustev), povezovanje z drugimi in sposobnost sodelovanja. Vsako od področij vključuje različne, med seboj povezane socialno-emocionalne spretnosti. Tako denimo *vestnost pri opravljanju nalog* vključuje spretnosti, kot so usmerjenost na dosežke, zanesljivost, samonadzor in vztrajnost. *Obvladovanje čustev* vključuje odpornost na stres, optimističnost in nadzor čustev. *Sodelovanje z drugimi* vključuje tudi empatijo in zaupanje. *Odprtost duha* vključuje radovednost, tolerantnost in ustvarjalnost (več o tem Hočevar in Kovač Šebart 2018). OECD (2017) poudarja, da bodo izsledki te in drugih študij (npr. PISA) državam omogočali primerjavo znanja, osebnostnih lastnosti in spretnosti otrok in mladostnikov, ki zadevajo vseživljenjsko učenje ter življenjske rezultate odraslih na globalni ravni, predvsem na trgu dela (prav tam, str. 9). Na tej podlagi bodo države lahko oblikovale praktične vzgojno-izobraževalne rešitve, ki bodo pripomogle k formiranju državljanov z razvitimi zmožnostmi (angl. ability) »prilagajanja, iznajdljivosti, spoštovanja in sodelovanja z drugimi ter osebno in skupnostno odgovornost« (OECD 2017a, str. 1). Osrednji cilji omenjenih študij so skladni z intencami snovalcev politik na področju družbenega razvoja na ravni OECD (2018a), ki iščejo odgovore na vprašanja, kako v družbi »vlagati v ljudi in prostor, podpirati poslovno dinamičnost in ustvarjati bolj vključujoč trg dela« in s tem postavljati »temelje za bolj trajnostno rast in produktivnost« (prav tam, str. 1). Obenem pa so v sozvočju z intencami Evropske komisije (2010), ki si s povečanjem učinkovitosti vzgojno-izobraževalnih sistemov držav članic in z lajšanjem vstopanja mladih na trg dela prizadeva »zagotoviti pametno, trajnostno in vključujočo gospodarsko rast« (prav tam, str. 5). V ospredju je torej prilagajanje posameznika obstoječim družbenim razmeram, tako da v procesu vzgoje in izobraževanja oblikujemo njegove osebnostne lastnosti, ki jih potrebuje trg dela. Evropska komisija v dokumentu z naslovom *Sporočilo Evropske komisije Evropskemu parlamentu, Svetu Evrope, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij Razvoj šol in odlično poučevanje za dober začetek v življenju* (Evropska komisija... 2017) tako sporoča, da morata biti vlaganje v mlade ljudi ter večja učinkovitost sistema vzgoje in izobraževanja glavni prednostni nalogi Evrope (prav tam, str. 2). Na ta način naj bi spodbudili razvoj Evropske unije in omogočili doseganje zastavljenih gospodarskih in socialnih ciljev ter njeno konkurenčnost, saj sta kakovostna vzgoja in izobraževanje ter kakovostna izobrazba osnova za uspešno poklicno pot mladih in tudi najboljše varovalo pred brezposelnostjo in revščino (prim. prav tam).

Podobnim nastavkom sledimo v zapisu, da »pretirano vrednost pripisujemo dosežkom«, saj »spremenljivka, ki najboljše napove zdravje, bogastvo ter srečo v življenju, ni učni uspeh, temveč skupno število let šolanja.« (Peršolja 2020) Avtorica dalje piše, da »osebe s končano srednjo šolo živijo šest do devet let dlje od oseb, ki niso končale srednjo šolo, so boljšega zdravja in so manj nagnjene k storitvi kaznivega dejanja ter posledični socialni pomoči. Ti stroški znatno presegaajo ceno dokazljivo uspešnega izobraževanja, ki ima za posledico povečanje plačanih davkov in manjše

stroške za zdravstvo in socialo. Ob tem imajo mladi priložnost za doseganje in uživanje višjih lastnih dohodkov, boljšega zdravja in večje sreče.« (Prav tam) Vrednost formativnega spremljanja se torej v njenem besedilu, če se opremo na Furedija (2016) »večinoma izraža v ekonomskih pojmih« (prav tam, str. 45), ti pa kot taki zagotovo ne zavirajo teženj, ki vodijo v razvrednotenje smisla znanja kot vrednote na sebi. Zato se nam upravičeno zastavlja vprašanje: ali opisana prizadevanja na področju »formativnega spremljanja« vendarle realno ne podpirajo pouka in učenja, ki bi si kot svoj ključni cilj zastavila oblikovanje avtonomne in svobodne osebnosti, s kakovostno splošno izobrazbo, ki omogoča abstraktne kritične razmisleke in ravnanja. Zdi se, da taki razmisleki prezrejo, da svoboda in avtonomija posamezniku nista dani vnaprej, pač pa zahtevata vzgojno-izobraževalni proces, v katerem otrok vedno bolj obvladuje sebe in postaja individuum z usvojenim kakovostnim znanjem, ki sledi splošnim pravilom argumentacije, kar je izrazito povezano z razumevanjem abstraktnosti in usvajanjem abstraktne vednosti, ki omogoča najzahtevnejšo refleksijo (prim. Leleux (1997).

Za pouk, ki stavi primarno na soočanje z življenjskimi »izzivi« in na »samoregulacijo«, namreč obstaja precejšnja nevarnost, da vzgojno-izobraževalno prakso osredotoča zlasti na »ustrezne«, tj. učinkovite spretnosti učencev, ki naj bi zagotavljale »višje lastne dohodke, boljše zdravje in »večjo srečo« v življenju; v bistvu pa meri na posedovanje spretnosti »prilagajanja in odzivanja na nove okoliščine« (prav tam, str. 49). Furedi (2016) taka prizadevanja poimenuje »mehki socialni inženiring« za »prikrojevanje vedenja otrok« (prav tam, str. 149), ki je »po meri kompleksnega in spremenljivega okolja« (prav tam, str. 145). In za nadaljnjo razpravo je pomembno, da se prav znotraj te logike ne pogovarjamo več o ocenjevanju znanja, pač pa so na delu težnje po ocenjevanju učenja in »poučenjenju« vzgoje in izobraževanja. Če se ponovno navežemo na Peršoljo (2020), gre »za kontinuiran proces, ki otroku in mladostniku omogoča pridobiti orodja in notranji kompas, s katerim se znajde v življenju. Najbolje je, da ga začnemo uvajati na razredni stopnji, ko je v razredu z enim učiteljem dovolj časa za uvajanje in učenje veščin samoregulacije.« (Prav tam, str. 14)

Avtorica utemeljitve opira na domneve o nekakšnem naravnem učenju možganov in prirojeni radovednosti in samorazvoju. Tako denimo zapiše, da se v formativnem spremljanju odraža »celovit pristop, ki je povezan z naravnim učenjem možganov in prirojen notranjim mehanizmom radovednosti, želje po samorazvoju in napredku otroka. (Tako se zdrav otrok nauči hoditi in govoriti, ne da bi bil za to ocenjevan).« (Prav tam, str. 14) Teze, ki v našem prostoru niso nove in so bile, kot bomo pokazali v nadaljevanju, že večkrat predmet kritičnega premisleka (prim. Kovač Šebart in Krek 2009; K. Šebart in Kovač 2018). Na tezo o »naravnem« učenju, s katerim domnevno interferirajo in ga omejujejo zunanji (npr. šolski) posegi, preprosto ni mogoče pristati. Ni namreč učenja, ki bi se v možganih dogajalo brez dražljajev iz socialnega okolja. Človekov nevrološki sistem se spremeni v človeškega z učenjem (prim. Godina 1990, str. 103). Kaj ostane od »prirojenega notranjega mehanizma radovednosti in samorazvoja«, se izkaže, ko imamo opravka s socialno izoliranimi otroki (prim. npr. Dolar 1996). Interesi, prizadevanja, pričakovanja, samoregulacija: nič ni dano le po naravi. Zato zlasti otrokom, ki prihajajo iz manj

spodbudnega okolja, prav nič ne pomaga, če strokovni delavci verjamejo, da mora šola učencem le omogočiti, da prepoznajo in samorazvijejo svoje notranje, prirojene ustvarjalne potenciale. Nasprotno: če verjamemo, da je treba pustiti govoriti naravo v otroku in v tem imenu odpraviti vse umetne konvencije, ki to naravo domnevno omejujejo ter potvarjajo, pristajamo na to, da se otrokovi potenciali – v nasprotju z našim prepričanjem - ne bodo razvili (prim. Levi Strauss 1985).

Primerjava učenja hoje in govora z vlogo šolske institucije pa kaže tudi na nerefleksiranost razlike med družinsko in šolsko institucijo. V primarni socializaciji in vzgoji pomembni Drugi posredujejo otroku simbolni svet, v katerem živi: gre za prenos simbolne mreže, ki je rezultat poenostavljanja kompleksnosti pojavov in dogajanj okoli nas. Poenostavljeno rečeno, otroku jih posredujemo v obliki omejenega števila pomenov, s katerimi si urejamo razvejanost vsakdanjega življenja (prim. Ule 2005). To omogoča učenje in razvoj otrokovih dispozicij, s čimer se otrok postopoma vključuje v družbo, v svet vsakdanjega življenja in pomenov, družbenih konvencij, ki jih usvaja kot funkcionalne rekvizite družbe (prim. Kovač Šebart in Krek 2009).⁷

Šolska institucija se od družinske pomembno razlikuje: tradicionalno je bila zadolžena za prenos akumuliranega znanja, ki je nastajalo skozi stoletja, in ki odpira vrata v abstraktno in kritično mišlje. Promocija formativnega spremljanja kot mehanizma, ki naj bi bil osredotočen zlasti na (samo)regulacijo *učenja*, pa kaže na to, da je znanje danes vse manj razumljeno kot vrednota na sebi – nekaj, kot piše Gauchet (2011, str. 70), za kar bi verjeli, da nas kot posameznike v temelju oblikuje, kultivira, vodi k neodvisnosti razuma, ki se zoperstavlja predsodkom, dogmatizmu in samovolji. Stavimo bolj na avtentičnost in spontanost, gradimo na veri, da je dostop do resnične človeškosti mogoč, če pustimo govoriti naravo v sebi in vzpostavimo stik s samim seboj. Zato kanoni znanja, vednosti in omike niso potrebni, še več, razumeti je, da celo potvarjajo našo pravo naravo (več o tem Kovač Šebart in Krek 2009; K. Šebart in Kovač 2018). Sprašujemo se, ali imamo pri tem opravka z intenco po redefiniciji vloge šolske institucije, in če to drži, s kakšno? In če je odgovor pritrdilen: se zasnova odpoveduje doslej osrednjemu zastavljenemu cilju pouka v šolah? Tudi ti vprašanji zahtevata razmislek in odgovore tistih, ki snujejo koncept formativnega spremljanja.

... in problem pouččenja izobraževanja

Obstaja več indicev, ki kažejo, da je formativno spremljanje v naš prostor, še prej pa v mednarodni kurikularno-pedagoški diskurz, vstopilo kot del procesa, ki ga Biesta (2010, 2016) označuje z izrazom »*learnification of education*«, kar

⁷ Gre za realnost vsakdanjega življenja, ki je objektivna, prisotna je pred rojstvom vsakega otroka, njene pomene pa ta v procesu vključevanja v družbo ponotranji. Jezik, ki ga tako uporabljamo v vsakdanjem življenju, nam zagotavlja potrebno objektivizacijo in vzpostavlja red, v okviru katerega ima vse svoj pomen. Tako je vsakdanje življenje smiselno, hkrati pa jezik na ta način zaznamuje okvire družbenega življenja osebe. Realnost je torej tisto, kar je tukaj in zdaj (Berger in Luckmann 1988, str. 29), je tisto, o čemer se praviloma ne preizprašujemo, kar se zdi, da ni potrebno preverjati. Realnost osebe, ki je vključena v družbo, pa se slej kot prej srečuje tudi novimi realnostmi, ki niso del vsakdanjega življenja (prim. prav tam).

bi v slovenščino lahko prevedli kot »poučenjenje vzgoje in izobraževanja« (prav tam). Vsebinske poudarke, ki nakazujejo na to, da je koncept učenja začel vse bolj zasedati in določati pomenski okvir formativnega spremljanja, je mogoče po letu 2000 zaslediti pri Blacku in Wiliamu (prim. Black idr. 2004; Black in Wiliam 2009). Black idr. (2004) tako denimo poudarijo, da so »izkušnje s projektom [formativnega spremljanja] vse po vrsti nakazovale potrebo po ponovnem premisleku učiteljeve temeljne naloge: ta je namreč krepitev učenčevega učenja. Da bi ta cilj dosegli, je potrebna pripravljenost za drugačno načrtovanje pouka, skupaj s pripravljenostjo, da se spremenita tako vloga, ki jo ima učitelj, pa tudi vloga samega učenca v procesih učenja.« (Prav tam, str. 18-19) Učitelj tako postane »odgovoren za zasnovo in implementacijo učinkovitega učnega okolja« (angl. *learning environment*, Black in Wiliam 2009, str. 7), poučevanje pa opredeljeno kot »dejavnost, katere namen je ustvarjati učenje« (prav tam, str. 10). Kot poudarita Egelandsdal in Riese (2020), prav model formativnega spremljanja, ki temelji na intenci po premoščanju razkoraka med trenutnim in želenim stanjem učenca, implicira učenje v povsem posplošenem smislu, pri čemer je premagovanje razkoraka že po definiciji učenje, učenje pa je po definiciji nekaj dobrega. »In to lahko vodi k razumevanju učenja kot nečesa zaželenega, ne glede na to, česa [in ali sploh česa, bi lahko dodali, op. a.] se je učenec pravzaprav naučil.« (Prav tam, str. 98)

Kako korenito je jezik učenja zarezal v pedagoško polje, v več delih opisuje Biesta (2005, 2010, 2013). Zadnji dve desetletji, piše avtor že leta 2005, torej pred petnajstimi leti, smo priča poučenjenju vzgoje in izobraževanja, ki se kaže v »vzponu koncepta 'učenja' in posledično zatonu koncepta 'izobraževanja'. Poučevanje je tako postalo podpiranje ali pospeševanje učenja, izobraževanje pa se vse pogosteje opisuje kot zagotavljanje priložnosti za (izkustveno) učenje.« (Biesta 2005, str. 55)⁸

Priče smo torej procesu, za katerega je značilno, da problematizira prenos znanja, ki je nastajalo skozi zgodovino človeštva in naj bi ga usvajale generacije učencev. Znanje tako ni več nekaj, kar je treba tudi prenašati, pridobivati in usvajati, saj mora nastajati v procesu individualne konstrukcije. Zato je problematizirana vloga učitelja kot tistega, ki znanje posreduje in je tudi odgovoren za to, da ga učenci usvojijo, »učenje« pa razume kot središčno točko vsakega izobraževanja in pouka. Povedano z drugimi besedami, pomembno torej postane, kako se učenci učijo, ali se učijo skladno s »sodobnimi« teoretskimi psihološkimi predstavami o učenju ali ne (npr. učenje učenja); ali svoje učenje tudi razumejo in so ga zmožni, kot se danes rado reče, »samoregulirati« ipd. (prim. tudi Biesta 2010, 2013).

To se kaže tudi v tem, kako v pedagoško-psihološkem diskurzu težimo k obratu razmerja med učiteljem in učencem in k izraziti fluidnosti obeh vlog (učitelja, učenca): učiteljem odrekamo poučevalno (zlasti pa neposredno poučevalno) vlogo – zato da tudi pred učenci demonstrirajo, kako je učenje nikoli dokončan proces, ki smo mu vsi kontinuirano podvrženi, relativizirajo svojo poučevalno funkcijo (»znanja vam ne morem prenesti«; »vsí smo na nek način učenci, skupaj prihajamo do znanja« ipd.). V istem hipu pa so učenci postavljeni v položaj učitelja in se nam zdi produktivno,

⁸ Ena od prepoznavnejših političnih iniciativ, ki je v mednarodnem prostoru temeljila na tej logiki, je singapurska iniciativa *Teach less, learn more* (ali TLLM; o tem gl. denimo Teo idr. 2013; tudi Loo 2018).

da npr. učenci drug drugega »ocenjujejo« ali se celo »samoocenjujejo«, učenci so tisti, ki si postavljajo lastne cilje in vrednotijo, ali so do teh ciljev prišli ali ne in zakaj ne. Skratka: vsak učenec mora postati tudi vsaj malo pedagoškega psihologa, kurikularnega teoretika in didaktika. S tem seveda ne sporočamo, da je problem, če pri pouku učencem omogočamo tudi lastno konstrukcijo znanja in razumevanje procesov učenja – tudi Biesta (2010) v tem smislu poudarja, da s prizadevanji za kakovostno učenje učencev ni samo po sebi nič narobe (prav tam, str. 18). Ne problematiziramo torej pomena učenja kot takega, pač pa prevprašujemo, podobno kot avtor, ideološke učinke poučenja in posledice, ki jih ima lahko le-to na razumevanje temeljne vloge pouka in znanja, ki ga učenec pridobiva v šoli. Jezik učenja, piše Biesta (prav tam), prinaša v polje institucionalne vzgoje in izobraževanja vsaj dva problema: prvi se nanaša na dejstvo, da je »učenje« v osnovi individualističen koncept, medtem ko koncept intencionalne vzgoje in izobraževanja vselej implicira *razmerje*: nekdo nekoga vzgaja in izobražuje z določenim namenom (prav tam). Drug problem pa avtor vidi v dejstvu, da je učenje v osnovi procesni termin, kar pomeni, da lahko opisuje zgolj nek individualen proces, ne da bi mu bilo treba karkoli povedati o vsebini, ki je temu procesu lastna, ali o njegovem namenu: »Ko rečemo, da bi morali učitelji spodbujati učenje – kar je fraza, ki šolskopolitični literaturi ni tuja – pravzaprav povemo zelo malo, če sploh kaj, kolikor obenem ne opredelimo, česa bi se morali učenci učiti in kaj je namen učenja.« (Prav tam, str. 18-19)

Četudi Biesta (prim. prav tam) tega ne zapiše neposredno, je iz vrste njegovih izpeljav očitno, da prav ta pomenska izpraznjenost pojma učenja omogoča poučenjenju produkcijo ideoloških učinkov, podobno kot smo v našem prostoru že v 80. letih prejšnjega stoletja pokazali na primeru *vsestransko razvite osebnosti* (Vsestransko razvita ... 1985; prim. tudi Javornik in Šebart 1991), pred dobrim desetletjem pa tudi na primeru kompetenc (prim. Štefanc 2007). Biesta (2005) tako denimo ugotavlja, da poučenjenje vzgoje in izobraževanja na prvo mesto postavlja domnevne individualne potrebe učenca (spomnimo: ko smo na prejšnjih straneh povzemali značilnosti formativnega spremljanja, je bilo posebej naglašeno prav to), pri čemer predpostavki, da učenci v proces vzgoje in izobraževanja vstopajo z jasno izdelanimi predstavami o tem, kaj so njihove potrebe – ne kaže verjeti kar na besedo (prav tam, str. 59). Obenem pa je za avtorja osredotočenost na »zadovoljevanje učenčevih potreb« problematična, ker vzpostavlja okvir, znotraj katerega si je mogoče zastavljati bolj ali manj le »tehnična vprašanja, tj. vprašanja o učinkovitosti in uspešnosti vzgojno-izobraževalnega procesa. Pomembnejša vprašanja o vsebini in namenih vzgoje in izobraževanja pa je praktično nemogoče zastavljati.« (Prav tam) Prav to pa je ideološka konstelacija, ki omogoča, da institucionalna vzgoja in izobraževanje postaneta, kot smo že pokazali, mehanizem udejanjanja ekonomskih interesov in se formira po načelih svobodnega trga: učenec postane (potencialni) potrošnik, ki ima torej določene potrebe, ki jih učitelj ali izobraževalna ustanova ustrezno zadovoljuje (prav tam, str. 58).

Tudi ko denimo v obravnavanem besedilu Peršolja (2020) piše o formativnem spremljanju in »osebnostnem napredku«, ga opiše kot proces, v katerem se otroci »vodeno (a v resnici nevsiljivo) učijo metakognitivnih strategij (razmišljajo o lastnem učenju in procesu učenja), sami s pomočjo postavljenih meril uspešnosti (ob podpori

zakonsko postavljenih standardov ter ciljev učnega načrta in primerov odličnosti) presojuje svoj napredek. V okviru učnega načrta razmišljajo o doseženih lastnih ciljnih in njihovem preseganju in v skladu s tem razmislekom usklajujejo nadaljnje učenje in delo. Učijo se orodij vseživljenjskega učenja: kako si postaviti uresničljiv cilj, kako najučinkoviteje načrtovati pot in kako evalvirati svoj dosežek.« (Prav tam, str. 14) Zato je na mestu vprašanje, če tak kontekst »vseživljenjskega učenja« ali »dobe učenja« (prav tam, str. 14-15) ne obvladuje imperativ ekonomske učinkovitosti in konkurenčnosti – in ti pojmi po drugi strani ne pospešujejo teženj, ki sistematično razvrednotijo smisel znanja kot vrednote na sebi ter vzgoje in, ki vodita k avtonomni in svobodni in osebnosti. Posledice takega razvrednotenja smisla znanja namreč za formativno razsežnost vzgoje učenca še zdaleč niso nepomembne.

Od formativnega spremljanja k ocenjevanju znanja: dileme v našem prostoru

Ena od ključnih dilem, ki jo je naslavljajal uvodoma omenjeni posvet o formativnem spremljanju – in je bila pravzaprav tudi povod za organizacijo le-tega – se je artikulirala skozi vprašanje, ali bi moralo formativno spremljanje postopoma, deloma ali v celoti prevzeti funkcijo ocenjevanja znanja. Z drugimi besedami, zastavilo se je vprašanje *razmerja* med formativnim spremljanjem in sumativnim ocenjevanjem znanja.

Če formativno spremljanje razumemo kot sestavni del vsakega kakovostnega poučevanja – in ob predpostavki, da takšno poučevanje učenca vodi k poglobljenemu in širokemu splošnoizobraževalnemu znanju in formiranju avtonomne, kritične, razmišljujoče in dejavne osebnosti, ki je sposobna abstraktnega razmisleka – potem velja argumentirano premisliti o ocenjevanju znanja tudi s predpostavke, da le-to ni nekaj, kar bi bilo takemu procesu formativnega spremljanja zunanje, pač pa je sestavni del tega procesa. Poteka lahko sicer po nekaterih načelih in pravilih, ki čim bolj zagotavljajo, da ocenjevanje znanja ne zavzame pouka in s tem torej »formativnega spremljanja« v celoti, in pri čemer se tudi selekcijska funkcija ocenjevanja realizira skladno s temeljnimi načeli pravičnosti. Merimo na premislek o ocenjevanju znanja, ki je didaktično legitimno samo, kolikor je učitelj najprej kakovostno opravil svojo poučevalno funkcijo.⁹

V Sloveniji sicer že vrsto let poznamo tudi formativno spremljanje kot ga promovira Peršolja (2020). Učitelji mednarodne mature v Sloveniji denimo že praktično od njenega začetnega uveljavljanja formativno spremljajo dijake in dijakinje pri pouku: a pri tem ne smemo prezreti, da je to le del zgodbe, v njej namreč nastopa tudi zunanja ocena kot zunanje primoranje na koncu šolanja. Učitelji se torej ne posvečajo notranjemu številčnemu ocenjevanju znanja, dijakom posredujejo povratne

⁹ V didaktiki npr. poznamo dovolj jasno strukturo učnih faz – od priprave učencev na obravnavo nove učne vsebine, do same obravnave, in nato t.i. postobravnavnih dejavnosti, kot so vaja, urjenje, utrjevanje znanja, ponavljanje ipd. – vse to mora biti realizirano, če naj učitelj znanje učenca legitimno tudi ocenjuje. O tem med drugim piše že Šilih (1961) v 60. letih prejšnjega stoletja, ki tudi jasno izpostavi, da je treba preverjanje ločiti od ocenjevanja znanja (prim. tudi Štefanc 2004).

informacije, a dijaki in dijakinje natančno vedo, da bodo na koncu zunanje ocenjeni, če želijo opraviti maturo. Ob tem ni zanemarljivo, da so v program mednarodne mature vključeni najboljši dijaki, in to najprej po številčnih ocenah iz osnovne šole, nato pa tudi po številčnih ocenah, ki jih imajo v prvem in drugem letniku splošnega gimnazijskega programa.

Avtorica tudi afirmativno zapiše, da »Anglija prepušča odločitev o načinu ocenjevanja v obdobju do konca šestega razreda osnovne šole posameznim šolam.« (Prav tam, str. 14). A pri tem prezre, da imamo v omenjeni državi opravka z drugo tradicijo iskanja odgovorov na vprašanja o kakovosti pouka kot v Sloveniji: v Angliji je finalno, zunanje ocenjevanje, ključno za prehode po izobraževalni vertikali, šole pa so rangirane glede na rezultate učencev na takem ocenjevanju znanja.¹⁰ Podobno kot velja pri nas za mednarodno maturo: učitelji, starši in dijaki še kako vedo, da bodo morali slednji znanje izkazati na zunanjih preizkusih in da bodo rezultati odločilno vplivali na njihovo nadaljevanje šolanja. Ne kaže pa pozabiti, da v Sloveniji takemu zunanjemu ocenjevanju znanja tradicionalno nismo naklonjeni, tudi zato, ker zanj ocenjujemo, da pomembno povratno vpliva na izvajanje pouka, hkrati pa krepí nezaupanje učiteljevi oceni znanja (Kovač Šebart 2002, str. 169-173).

Na tem mestu je sicer treba pojasniti, da vse interpretacije formativnega spremljanja – tako kar zadeva njegove teoretske konceptualizacije kot tudi pričakovane učinke njegove implementacije v šolski prostor – ne sledijo povsem liniji razmisleka, kot jo vzpostavljajo nekateri prispevki praktikov na posvetu in članek Peršolje (2020), ki ga analiziramo, zlasti ne v točkah, ki se nanašajo na razmerje med formativnim spremljanjem in ocenjevanjem znanja. Gradiva, ki nastajajo v okviru promocije formativnega spremljanja na Zavodu RS za šolstvo, to razmerje interpretirajo bolj premišljeno, kar seveda vodi k strokovno bolj utemeljenim premislekom in interpretacijam vloge formativnega spremljanja v procesih institucionalne vzgoje in izobraževanja (prim. Formativno spremljanje ... 2020; Rutar Ilc 2019; Holcar Brunauer idr. 2017a, 2017b). Ali je temu tako, ker se pri razmislekih ne morejo ali smejo izogniti spoštovanju formalnega okvira in vanj včasih samo posredno podvomijo, ali pa gre za konceptualizacijo, ki vendarle ne opravi zlahka z ocenjevanjem znanja, sta vprašnji, ki ju bomo zagotovo še tematizirali.

¹⁰ Z drugimi besedami, modeli šolskih sistemskih rešitev se med državami razlikujejo, prav tako niso le nekaj trenutnega, temveč jih je mogoče spremljati v daljšem zgodovinskem obdobju, o čemer je pri nas pisal že Medveš (1991, str. 69-90). Avtor opozarja zlasti na razliko med anglo-ameriškim in evropskim kontinentalnim modelom šolske zakonodaje: prvi se je oblikoval predvsem v britanskem in ameriškem šolstvu, drugi pa je bolj značilen za evropsko celino. Anglo-ameriški model na ravni sistemskih rešitev pripisuje manjši pomen učnemu procesu in njegovi notranji organizaciji, saj ga bolj zanimajo učinki oz. rezultati pouka. Zato naj bi v tem modelu sistem napredovanja temeljil na končnem preverjanju znanja ob napredovanju na višjo stopnjo šolanja ter na eksternem ocenjevanju. V tem kontekstu razumemo prizdevanja po formativnem spremljanju, ki optiko usmerjajo na procesno kakovost pouka. Kontinentalni evropski model (Medveš kot primer navede avstrijskega) pa pripisuje učnemu procesu večji pomen kot njegovim objektivno merljivim učinkom. Pedagoška predpostavka te ureditve je, da je poznavanje učenca v učnem procesu pomembnejše od trenutnega uspeha, ki ga učenec doseže na zunanjem preizkusu znanja. Zato je tu tradicionalno promovirana notranja učiteljeva ocena (prim. tudi Kovač Šebart 2002).

Naj formativno spremljanje zavzame mesto ocenjevanja znanja?

Osrednje vprašanje, ki je nedavno pritegnilo širšo strokovno in laično javnost, je bilo povezano z vlogo formativnega spremljanja v procesih notranjega ocenjevanja znanja. V prispevku s simptomatičnim naslovom »*Na poti do ocenjevanja, ki ne boli*«, je avtor takole povzel težnje nekaterih zagovornikov formativnega spremljanja v našem prostoru: »Na slovenskih javnih šolah se oblikuje iniciativa za formativno spremljanje uspeha učencev, ki ima za cilj postopno opuščanje številčnih ocen. Namesto tega bi učitelji uveljavili vrednotenje napredka pri pridobivanju znanja, ki bi ga opravila učenec in učitelj skupaj. Številčne ocene bi sledile ob koncu leta, ko bi bil učni proces končan.« (Škerl Kramberger 2019, str. 1) Tudi Peršolja (2020) na vprašanje, ali naj formativno spremljanje v šoli zavzame mesto ocenjevanja znanja, odgovarja: »Formativno spremljanje znanja ne pomeni šole brez ocen. Te nadomesti kakovostna povratna informacija, ki učinkovito pripomore k napredku znanja učenca.« (Prav tam, str. 14)

Opraviti imamo torej s predpostavkami, ki jih velja premisliti. Na vprašanja, ki se ob njih postavljajo, pa morajo argumentirano odgovoriti teoretiki in praktiki formativnega spremljanja, kar bo omogočilo presojo koherentnosti te zasnove. Prva predpostavka je, da ima ocenjevanje znanja represivno razsežnost, ki je v izhodišču razumljena kot slaba in nezaželena, ker »boli«, kot se je slikovito izrazil Uroš Škerl Kramberger (2019). Druga predpostavka je, da takšno ocenjevanje, ki boli, strokovno ni sprejemljivo, v ozadju česar je mogoče zaznati pričakovanje, da bi morala šola kot institucija in proces, ki v njej poteka, v učencih praviloma sprožati ugodje, kar se bo manifestiralo v notranji motivaciji, zaradi katere se bodo učenci rade volje učili za znanje, ne pa (le) za ocene. Tretja predpostavka je, da je to mogoče doseči z ukinitvijo številčnega ocenjevanja znanja, ki bi ga nadomestilo »vrednotenje napredka«, ki ga partnersko izvajata »učenec in učitelj skupaj«, ter »kakovostna povratna informacija«.

Najprej je torej potrebno utemeljiti, kako zmanjšamo represivno razsežnost ocenjevanja znanja, če pravzaprav eno rešitev (tj. številčno ocenjevanje znanja) nadomestimo z drugo (opisno ocenjevanje znanja skozi proces formativnega spremljanja), pri čemer funkcija takšega ocenjevanja znanja ostaja enaka. Ali res zmanjšujemo represivnost ocenjevanja znanja, če ga izvajamo redkeje, samo enkrat letno, ali celo kot zunanje ocenjevanje znanja na prehodih na višje ravni šolanja? Kritika zunanjega ocenjevanja znanja pri snovanju devetletke je v našem prostoru gradila na utemeljitvah, da tako enkratno ocenjevanje znanja na učence deluje stresno in povečuje pritisk na njih; opozarjala je, da se bo pouk začel prilagajati takemu preverjanju in ocenjevanju znanja, tako da se bodo učenci učili le tisto, kar naj bi potrebovali za tako ocenjevanje znanja; da je to nezaupnica učitelju ipd. (več o tem Kovač Šebart 2002). Je morda na delu preprosto prepričanje, da negativne učinke na usvajanje znanja in motivacijo učencev proizvaja že samo dejstvo, da so ocene številčne in da jih je domnevno preveč?

Peršolja (2020) se namreč v obravnavanem besedilu sprašuje »kako zmanjšati število ocen, kako kakovostno nadgraditi sedanje opisno ocenjevanje, da bo dejansko ustrezalo formativnemu spremljanju znanja, in kako zadovoljiti potrebo učencev,

staršev in družbe kot celote glede informacije o doseženi ravni znanja? Gledano na splošno se zdi smiseln predlog, da bi se številčna ocena napisala le ob koncu šolskega leta. Izkušnje držav, ki formativno spremljanje znanja uporabljajo že več desetletij, kažejo, da je tak pristop smiselno uporabiti pri učencih od 12. leta starosti, prej pa le opisne ocene.« (Prav tam, str. 14) Zapis odpira vrsto vprašanj: Kako bi učenec pridobil številčno oceno na koncu šolskega leta, na podlagi česa? Kdo bi učenca ocenil? Če bi ga na koncu številčno ocenil učitelj, ki ga poučuje, kaj smo sploh dosegli s tem, ko smo številčne ocene ukinili med šolskim letom? Ali to ne krepí represivne razsežnosti ocenjevanja znanja, namesto da bi jo – kot je intenca zagovornikov te rešitve – omejevalo? Kaj če učenec na koncu ne izkaže znanja za pozitivno številčno oceno, čeprav so mu bile med letom posredovane kakovostne povratne informacije? In če je odgovor na to, da bo končna številčna ocena določena na podlagi dokazov o znanju, ki jih je učitelj zbiral med letom – spet, kaj želimo doseči s tem, da učencu informacijo o številčnih ocenah med letom odrekamo, na koncu pa jo kljub vsemu določimo? In kaj natančno ima avtorica v mislih, ko piše o prilagoditvah opisnega ocenjevanja znanja? Slednje ima v našem sistemu funkcijo ocenjevanja otrokovega *napredka* pri doseganju standardov znanja v prvih razredih osnovne šole in zato nima povsem enake funkcije kot jo ima kasneje številčno ocenjevanje – ali se torej Peršolja (2020) zavzema za to, da bi okrepili sumativno vlogo opisnega ocenjevanja znanja? Besedilo na zastavljena vprašanja ne daje odgovorov, pa tudi prispevki na posvetu teh vprašanj niso tematizirali.

O prirojeni notranji motiviranosti

V že obravnavani navedbi, da formativno spremljanje odraža »celovit pristop, ki je povezan /.../ s prirojenim notranjim mehanizmom radovednosti, želje po samorazvoju in napredku otroka« (Peršolja 2020), sledimo težnji po razcepu na (zaželeno) notranjo in (nezaželeno) zunanjo motivacijo, s čimer se v našem prostoru srečujemo že desetletja. Pogosto tako naletimo na prepričanje, da je otrok ob vstopu v šolo pozitivno notranje motiviran, to motivacijo pa »številčne ocene spremenijo v zunanjo in pogosto negativno motivacijo« (glej npr. Soglasja, dileme in ... 1993, str. 7/VIII). S tem se povezuje tudi teza, da bi »upoštevanje notranje motivacije pripeljalo do opuščanja ocenjevanja kot zunanje prisile k učenju« (Izobraževanje v Sloveniji ... 1991, str. 74). Z drugimi besedami, notranja motivacija je znotraj te logike označena kot pozitivna, medtem ko je zunanja motivacija označena vrednostno negativno, številčno ocenjevanje znanja pa je razumljeno kot eden od njenih najbolj eksplisitivnih izrazov.

Mojca Kovač Šebart in Janez Krek (2001, str. 14-18) sta se pred dvema desetletjema v tej reviji že odzvala na omenjena sporočila in prepričanja. Opozorila sta, da je šola *družbena institucija*, ki deluje po objektivnih zakonitostih, četudi verjamemo, da se jim lahko izognemo. V obvezni osnovni šoli, v kateri morajo učenci in učenke usvojiti znanje različnih predmetov, je povsem iluzorno pričakovati, da bodo vsi notranje motivirani za vse učne predmete, kljub temu pa bodo morali – ne glede na to, ali jih zanimajo ali ne – znanje pri teh predmetih usvojiti. Že to opozarja, da

interes v šolski instituciji ne more biti zgolj posledica avtonomne želje učenca, saj ga pogojuje šolsko delo in cilji šole kot celote. In šola je s celoto svojih ciljev seveda nekaj »zunanjega«: je institucija, v katero učenec vstopa, pri čemer nima odločujočega vpliva na njen program in učne načrte, po katerih ta poteka, zato nujno predpostavlja heteronomijo v konstituiranju učenčevega interesa za učenje. Ob tem ne smemo zanemariti, sta opozorila avtorja, da tisto, čemur rečemo »notranji interes«, lahko spodbuja želja po razumevanju, želja po znanju, ki je – čeprav jo učenec sam dojame kot »notranji interes« – na drugi strani lahko posledica učenčevega odnosa do učitelja, lahko je posledica interesa, ki ga za določene predmete ali dejavnosti pokažejo starši, lahko je posledica identifikacije z željo sošolca oziroma sošolke ipd. Pomembno je tudi, da je lahko pri učencih, ki jih v odnosu do določenega predmeta (ali »do šole« nasploh) vodi k delu in učenju avtonomna želja, pogojno rečeno motivacijska vloga učitelja manj pomembna. Izrazito pomembna pa je pri tistih učencih, ki nimajo avtonomnega interesa za delo v šoli oziroma za vsebine določenega predmeta. Učitelj je sicer zunanji motivacijski dejavnik (objektivno gledano je »zunanja motivacija«), ki za učenca skozi transferni odnos, skozi identifikacijo z učiteljem (skozi željo biti na ravni, biti vreden učiteljevega pogleda), nastopi kot »notranji« razlog za učenje (»notranja motivacija«) (prav tam, str. 15). Podobno velja za vlogo ocenjevanja znanja in ocene. Ocena je zunanji motivacijski dejavnik, ki iz različnih razlogov – ker z njo učenec samemu sebi dokazuje uspešnost, ker je pogoj za napredovanje, ker je način dokazovanja pred drugimi (učiteljem, starši, sošolci...) itd. – nastopi kot notranja motivacija.

Sklenemo lahko, da moramo interes, kolikor ga razumemo kot notranjo pozitivno naravnost, analizirati kot rezultat procesa, ne kot naravno notranje stanje, zato razlogi za notranjo pozitivno motivacijo in interes učenca niso le notranji. A kljub temu, da so razlogi motiviranja zunanji, je ključna posledica, tj. vzpostavitev želje in notranje pozitivne naravnosti k znanju. Razlogi za »notranjo pozitivno naravnost« do določene vsebine (predmeta), ki privedejo do notranje želje po spoznanju, so torej lahko različni: notranja motivacija je lahko posledica predvsem učenčevega odnosa do učitelja, torej zunanjega motivacijskega dejavnika. Z vidika razlogov, ki vodijo v interes, je interes praviloma posledica obojega, tako notranjih (že vzpostavljenih in ponotranjenih) in zunanjih motivacijskih dejavnikov. Zato z interesom ne kaže razumeti le že v izhodišču notranje (naravne) pozitivne naravnosti. Interes opisuje tudi z zunanjimi dejavniki (učitelja, staršev, ocene, uspeha, ...) pogojeno naravnost do določene vsebine, vključno z željo po spoznanju, ki je posredovana s temi zunanjimi dejavniki (prav tam).

Čeprav so torej razlogi za motiviranost lahko zunanji, imajo lahko za posledico vzpostavitev želje in s tem notranje pozitivne naravnosti do znanja. Na to nena zadnje opozarjajo izsledki, kako pomembno na učni uspeh vplivajo pričakovanja učiteljev in staršev. Zato zunanje motivacije in dejavnikov le-te ne moremo preprosto označiti za negativne. Seveda je res, da spremenljivost teh zunanjih dejavnikov vpliva na spremembe notranje motivacije za učenje. In zato je tako pomembno, kako deluje učitelj in kako vzpostavlja odnos z učenci, posreduje povratne informacije, ipd. Sploh ker po drugi strani ni mogoče staviti na to, da bi bilo lahko učenje rezultat zgolj »notranje motivacije«, o čemer govori že Herbartova (1919) misel: »Sicer je znan

pedagoški predpis, da si mora učitelj prizadevati, da vzbudi pri učencih interes za tisto, kar poučuje. Toda ta predpis je običajno dan in razumljen v tem smislu, kot da bi bil pouk smoter, interes pa sredstvo zanj. Sam obračam to razmerje. Pouk naj služi temu, da iz njega nastaja interes.« (prav tam, str. 111) V skladu s tem lahko zapišemo, da bo poučevanje sicer za učenca nastopilo kot zunanji dejavnik, a nekaj, kar je sprva »zunanje«, ima moč, da poraja interes.

V šoli kot instituciji, ki temelji na vednosti, se bo učenec moral soočiti z vprašanjem, kako obvladati določeno znanje, za katerega ima manjši interes ali pa ga sploh nima, opozarjata Kovač Šebart in Krek (2001). Takrat je iluzorno pričakovati, da ga bo gnala želja po znanju. Zato se mora šola, če želi uresničiti svoje temeljne cilje, opirati tudi na instanco dolžnosti: ob predpostavki, da mu šola nalaga dolžnosti, se bo učenec lahko vendarle učil zaradi notranjega občutka dolžnosti, in tudi v tem primeru bo rezultat znanje, ki bi bilo zanj v nasprotnem primeru nedosegljivo (prav tam, str. 17-18). Učenec lahko ima namreč interes za znanje, a se nemara zato, ker doseganje znanja zahteva tudi vložek energije in delo, ne bo učil zaradi obstoječe želje po znanju, marveč šele tedaj, ko pridobivanje znanja in učenje nastopi kot dolžnost. Interes za znanje in za učenje je rezultat kompleksnih procesov, pri katerem so s stališča učenca zunanji in notranji razlogi pogosto neločljivo prepleteni in delujejo hkratno.

V tem smislu npr. ocena ni prosto obstoječi, od vsega neodvisni pojav, ki samoumevno in enoznačno učinkuje, pišeta avtorja. Učinki ocenjevanja znanja in ocene nastajajo v soodvisnosti najmanj treh dejavnikov: učiteljevega dejanja ocenjevanja, učenca kot subjekta, ki to dejanje in oceno interpretira, in družbenega konteksta, v katerega je ocenjevanje umeščeno, tj. od prevladujoče ideološke mreže, ki najpogosteje vključuje tudi temeljne sistemske rešitve na tem področju. Z vidika učinka, ki ga imata ocenjevanje znanja in ocena na učenca, je zato ključno vprašanje, kako učenec oceno dojame in kako oceno kot rezultat svojega dela »ponotranji« (prav tam).

Pogost je pomislek, kot smo že omenili, da se učenci *učijo za ocene namesto za znanje*. Ko znanje izenačimo z vrednostno pozitivno označeno »notranjo motivacijo« in ko je ocena dojeta kot vrednostno negativno označena »zunanja motivacija«, se naenkrat zazdi, da bi moralo biti obratno: *učenci bi se morali učiti za znanje namesto za ocene*. Ker ocena kot vrednotenje znanja lahko poraja željo, da vrednotenja ne bi bilo, ta želja lahko prične delovati kot ideološko prešitje v prostoru, kjer je ocena kot taka nekaj negativnega. To dobi tudi strokovno legitimacijo in oporo v izenačevanju ocene in zunanje motivacije, ki je vrednostno zgolj negativno označena.

Ali bi ob predpostavki, da bi bilo mogoče doseči stanje, v katerem bi se učenci učili zgolj za znanje, ocena znanja postala nepotrebna? Problem seveda ni tako preprost, ker učitelj tudi v tem primeru mora ovrednotiti rezultate učenčevega dela, tedaj pa ponovno postane ključno vprašanje, kako bo učenec ocenjevanje znanja in oceno, povratno informacijo razumel, sprejel in »privzel za svoje«.

Kljub temu, da je dojetje ocene rezultat součinkovanja vseh treh zgoraj navedenih dejavnikov, se bomo na tem mestu osredotočili na vlogo učenca kot mesta nastanka pomena, ki ga imata ocenjevanje in ocena. Učenec – njegova interpretacija – »je« odgovor na vprašanje, kakšna ocena ga bo motivirala in predvsem na kakšen način. Poskus razvrednotiti učenje za oceno zaradi razlike v poteh, ki pripeljeta

do istega pozitivnega cilja, tj. znanja – če nam dejansko gre za usvojitev kakovostnega znanja – je zato vprašljiv (prim. Kovač Šebart 2000, str. 73). Seveda pa bo znanje odvisno od kriterijev ocenjevanja znanja. Prizadevanje za kakovost znanja bo vedno odvisno od kakovosti učiteljevega poučevanja in od njegovega definiranja »dobre ocene«, to pa nenazadnje opredeli preverjanje in ocenjevanje znanja. Če je za pozitivne ocene – pa ne le za najvišje – potrebno izkazati doseganje ciljev na različnih, tudi višjih taksonomskih ravneh, si bo učenec zaradi ocene, ki je sicer njegov neposredni cilj, prizadeval za prav takšno, tj. bolj poglobljeno znanje, pa četudi to zanj ne predstavlja neposrednega »notranjega« motivacijskega dejavnika (prim. prav tam). Seveda pa je res, da v primeru, ko se učenci učijo zgolj za ocene, ne za znanje, postane še toliko bolj pomembno, kako so postavljeni kriteriji ocenjevanja znanja in kakšne ravni znanja denimo zajamejo preizkusi znanja. Zato se učenje za ocene in učenje zaradi znanja samega – pri čemer je učinek obeh kakovostno znanje – »ne smeta vrednotiti glede na namen oziroma glede na motiv za učenje, češ da je učenje za ocene manj vredno, ker reducira znanje, ki je vrednota samo po sebi, na raven golega sredstva.« (Prav tem, str. 18)

Za interpretacijo ocene s strani učenca je kajpada pomembno, kako učitelj znanje ocenjuje. Četudi na tem mestu ne bomo ponavljali izsledkov o pravičnosti ocenjevanja znanja (Kodelja 2006), pa vendarle poudarimo: če bo učenec že za pozitivno oceno moral izkazati doseganje ciljev na različnih, tudi višjih taksonomskih ravneh, bo pri ocenjevanju pač moral izkazati prav takšno, tj. kakovostno znanje. In obratno, če učitelj ne pričakuje kaj več od »površinskega« znanja ali če popusti pri pravičnosti ocenjevanja, se bo učenec temu primerno odzival, tudi ko bo znanje usvajal. Zato je ključno, da v družbi vzpostavimo konsenzualni dogovor o tem, kakšno znanje in kakšno splošno izobrazbo pričakujemo, da bodo imele nove generacije. Pričakovanja učencev, učiteljev, staršev in širše skupnosti še kako vplivajo na učenje učencev in njihovo usvajanje znanja. In seveda, od tukaj naprej delimo mnenje: pouk mora biti organiziran tako, da učenca pripelje do kakovostnega znanja. Učenje in učna pomoč nista prvenstveno v domeni staršev. In učenci, ki prihajajo iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja, še toliko bolj potrebujejo učitelja, ki od njih pričakuje in jih vodi do kakovostnega znanja.

Sklepni poudarki

Ob koncu velja povzeti ključne vsebinske poudarke iz razprave: dejavnost, ki se je v zadnjih dveh desetletjih v pedagoškem diskurzu uveljavila kot *formativno spremljanje*, je del vsakega kakovostnega pouka in učenja; spremljanje učencev v procesu usvajanja znanja in doseganje formativnih učinkov je (bilo) vselej del didaktične teorije in prakse, četudi skozi zgodovino ni bilo enako poimenovano. Vprašanje, ki terja tehtnejšo kritično analizo – in verjamemo, da smo jo s to razpravo vsaj deloma opravili – pa se nanaša na samo konceptualizacijo formativnega spremljanja, vanj vpisane intence, in učinke, ki jih proizvaja v pedagoškem prostoru. Kot smo pokazali, je vsaj zadnji dve desetletji mogoče zaslediti, da tudi formativno spremljanje podlega dvema sicer med seboj povezanima težnjama: po eni strani

imperativu učinkovitosti, ki smisel šole in izobraževanja vidi zlasti v »mehkem socialnem inženiringu«, s čimer naj bi dosegli, da bodo mladi tako osebnostno kot tudi s pridobivanjem neposredno uporabnega znanja bolje pripravljene za vstop na trg dela, ki deluje po načelih svobodnega trga (prim. Hočevar in Kováč Šebart 2018); po drugi strani pa se to udejanja skozi proces poučevanja vzgoje in izobraževanja, ki marginalizira pomen poučevanja ter vloge učitelja in splošnoizobraževalnega znanja (prim. Biesta 2010, 2013). Slednje tako ni več razumljeno kot skozi zgodovino akumulirana vednost, ki z usvajanjem po eni strani postane sestavni del splošno izobražene osebnosti, po drugi strani pa prav skozi proces usvajanja generira tudi formativne učinke (človekov značaj, zmožnost kritične presoje, avtonomno delovanje, ipd.), pač pa kvečjemu kot »pozunanjeno« orodje, ki nam pomaga reševati partikularne vsakdanje »probleme« in mora biti zato tudi neposredno uporabno (prim. Gauchet 2011, str. 66-77).

Naša analiza formativnega spremljanja tako v prvi vrsti ne meri na spornost formativnega spremljanja samega po sebi, pač pa opozarja, da so lahko sporne nekatere morda celo nereflektirane intence, ki jim lahko sledi in jih udejanja. Zato so pomembni premisleki o širšem pedagoškem in družbenem kontekstu, v katerem se udejanjata vzgoja in izobraževanje ter formativno spremljanje kot del tega procesa. Kako razumemo vlogo šole in pouka, čemu je namenjena splošnoizobraževalna šola? Kakšno znanje pričakujemo, da bo takšna šola učencem posredovala in ga bodo morali ti usvojiti? Si morda želimo šole in pouka, ki bosta za svoj cilj razumela le posredovanje in učenje neposredno uporabnega znanja, pri čemer bo vsako abstraktno in splošno znanje deležno vnaprejšnjih diskvalifikacij, češ da učence po nepotrebnem obremenjuje in predstavlja prepreko na poti do tega, kar dejansko šteje kot smiselno in uporabno? Si res želimo šole, pri kateri ni toliko pomembno, da učenec znanje usvoji, temveč, da se nauči učiti? Ali celo več: si želimo šole, ki bi za svoje poslanstvo primarno razumela »regulacijo« učenja in bi ji bilo pomembneje kako to poteka, ne da bi reflektirala znanje kot realno substanco tega procesa? Tudi če nekateri avtorji (gl. npr. Holcar Brunauer idr. 2017; Holcar Brunauer in Kregar 2019) na to ponujajo nekatere odgovore, ni mogoče mimo tega, kako se in bodo ti razmisleki implementirali v prakso.

Vse to so vprašanja, mimo katerih ni mogoče, (tudi) ko razmišljamo o formativnem spremljanju in o razmerju le-tega do procesov ocenjevanja znanja. Prav od odgovorov nanje in od praks, ki se vzpostavijo kot učinki teh premislekov, je namreč odvisno, ali in kako bo formativno spremljanje dejansko pripomoglo k bolj kakovostnemu učnemu procesu in posledično h kakovostni (splošni) izobrazbi mladih.

Literatura in viri

- Apple, M. W. (1992). *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Apple, M. W. (2018). *Ali edukacija lahko spremeni družbo? In drugi spisi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Berger, P. L. in Luckmann, Th. (1988). *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, št. 1, str. 54–66.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. London/New York: Routledge.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. New York: Paradigm Publishers.
- Black, P. J. in Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *The Phi Delta Kappan*, 80, št. 2, str. 139-148.
- Black, P. J., Harrison, C., Lee, C. in Marshall, B. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *The Phi Delta Kappan*, 86, št. 1, str. 8-21.
- Black, P. J. in Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, str. 5–31.
- Blais, M. C., Gauchet, M. in Ottavi, D. (2011). *O pogojih vzgoje*. Ljubljana: Krtina.
- Dolar, M. (1996). Ignota nativitas, occulta mors. V: M. Dolar in Z. Kobe (ur.). *Kaspar Hauser: zbornik*. Ljubljana: Krtina, str. VII-XXII.
- Egelandsdal, K. in Riese, H. (2020). Never mind the gap: Formative assessment confronted with Dewey's and Gadamer's concept of experience. *European Journal of Education*, 55, št. 1, str. 91-104.
- Evropska komisija. (2010). *Sporočilo Evropske komisije. Evropa 2020. Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast*. Dostopno na: http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_SL_ACT_part1_v1.pdf (pridobljeno 12. 6. 2017).
- Evropska komisija. (2017) *Sporočilo Evropske komisije Evropskemu parlamentu, Svetu Evrope, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij Razvoj šol in odlično poučevanje za dober začetek v življenju*. Dostopno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=COM%3A2017%3A248%3AFIN> (pridobljeno 12. 12. 2017).
- Furedi, F. (2016). *Zapravljeno: zakaj šola ne izobražuje več?* Ljubljana: Krtina.
- Gauchet, M. (2011). Znanje brez smisla? V: M.-C. Blais, M. Gauchet in D. Ottavi, *O pogojih vzgoje*. Ljubljana: Krtina, str. 55-77.
- Godina, V. V. (1990). »Nature« vs. »nurture«. *Antropološki zvezki*, 1, str. 77–107.
- Harlen, W. in James, M. (1997). Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education*, 4, št. 3, str. 365-379.
- Herbart, J. F. (1919). *Paedagogische Schriften - aus Herbarts Nachlass* (ured. O. Willmann in Th. Fritzsche). Leipzig: Verlag von A. W. Zickfeldt.
- Hočevar, A. in Kovač Šebart, M. (2018). Skrb za učinkovitost predšolske vzgoje ali »mehki inženiring« delovne sile prihodnosti? *Sodobna pedagogika*, 69, št. 4, str. 6–29.
- Holcar Brunauer, A. in Margan, U. (2017). Izboljševanje učnih dosežkov učencev s formativnim spremljanjem. *Vzgoja in izobraževanje*, 48, št. 5-6, str. 9-15.
- Holcar Brunauer, A. in Kregar, S. (2019). Glas učenca in formativno spremljanje. *Vzgoja in izobraževanje*, 50, št. 2-3, str. 8-14.
- Holcar Brunauer, A. idr. (2017a). *Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu*. 2. zvezek. Ljubljana: ZRSŠ.
- Holcar Brunauer, A. idr., (2017b). *Zakaj formativno spremljati*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje - globalna koncepcija razvoja vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. (1991). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Javornik, M. in Šebart, M. (1991). Ali bo potreben nov kolokvij o vsestranko razviti osebnosti? V: V. Vičič, (ur.). *Vzgoja v javni šoli*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, str. 106-117.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- Kovač Šebart, M. (2000). Ocenjevanje znanja - rešitev, ki bistveno določa filozofijo osnovne šole. V: J. Krek in M. Cencič (ur.). *Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 71-97.
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- K. Šebart, M. in Kovač, M. (2018). *Knowledge, Values, Equity: Contemporary tendencies in education*. Hamburg: Verlag dr. Kovač.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2001). Komplementarnost divergentnih pojmovanj znanja. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 3, str. 10–29.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih teorij, Pedagoška fakulteta.
- Leleux, C. (1997). *Repenser l'éducation civique*. Paris: Cerf.
- Levi Strauss, C. (1985). Zapoznele besede o ustvarjalnem otroku. V: C. Levi Strauss, *Oddaljeni pogled*. Ljubljana: Studia Humanitatis, str. 326–338.
- Loo, J. (2018). Teach Less, Learn More. *Singapore Infopedia*, dostopno na: https://eresources.nlb.gov.sg/infopedia/articles/SIP_2018-03-21_105159.html (pridobljeno 30. 3. 2020).
- Marjanovič Umek, L. (2010). Pojmovanje otroka v sociokulturni teoriji Vigotskega. V: Vygotskij, L. S. *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 373-400.
- Medveš, Z. (1991). Tipologija šolske zakonodaje in narava zakonov o organizaciji in financiranju šolstva. V: M. Milharčič Hladnik in M. Šebart (ur.). *Šola in učitelj na vajejih držav*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov, str. 69–90.
- OECD. (2017). *Early Learning Matters*. Paris: OECD.
- OECD. (2017a). *Study on Social and Emotional Skills*. Dostopno na: <http://www.oecd.org/education/cei/OECD-Study-on-Social-and-Emotional-Skills.pdf> (pridobljeno 17. 5. 2017).
- OECD. (2018). *International Early Learning Study and Child Well-being Study – IELS*. Dostopno na: <http://www.oecd.org/education/school/international-early-learning-and-child-well-being-study.htm> (pridobljeno 2. 4. 2018).
- OECD. (2018a). *The Study on Social and Emotional Skills – About the Study*. Dostopno na: <http://www.oecd.org/education/cei/study-on-social-and-emotional-skills-the-study.htm> (pridobljeno 12. 4. 2018).
- Peršolja, M. (2020). Ko petica ne izmeri vsega znanja. *Dnevnikov Objektiv*, 15. 2. 2020, str. 14-15.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28, str. 4-13.
- Rutar Ilc, Z. (2019). Formativno spremljanje: most do učencev in med njimi. *Vzgoja in izobraževanje*, 50, št. 2-3, str. 5.
- Soglasja, dileme in večinska mnenja o konceptu osnovnega šolstva I., zapis na podlagi posveta v Bohinju* (12. in 13. 2. 1993). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Strmčnik, F. (1999). Pouk in njegove funkcije. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 2, str. 212–223.
- Šebart, M. (1990). Vzgoja, družba, posameznik. *Sodobna pedagogika*, 41, št. 9/10, str. 487–498.
- Šilih, G. (1961). *Očrt splošne didaktike*. Ljubljana: DZS.

- Škerl Kramberger, U. (2019). Na poti do ocenjevanja, ki ne boli. *Dnevnik*, 8. 11. 2019, str. 1. Dostopno na: <https://www.dnevnik.si/1042913290> (pridobljeno 8. 11. 2019).
- Štefanc, D. (2004). Problem razmerja med preverjanjem in ocenjevanjem v učnem procesu. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 1, str. 112-125.
- Štefanc, D. (2007). S Reformne razsežnosti prizadevanj za vsestransko kompetentno osebnost. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 2, str. 82-106.
- Štefanc, D. (2008). Ideje neoliberalizma v procesih rekonceptualizacije obveznega splošnega izobraževanja: nekatere teoretske poteze in praktične implikacije. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 3, str. 10-31.
- Teo, J. E., Deng, Z., Kim- Eng Lee, C. in Lim-Ratnam, C. (2013). Teach Less, Learn More: Lost in Translation. V: Z. Deng, S. Gopinathan in C. Kim-Eng (ur.). *Globalization and the Singapore Curriculum: From Policy to Classroom*. Singapore: Springer, str. 99-117.
- Ule, M. (2005). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Vsestransko razvita osebnost. (1985). *Problemi*, 23, št. 4, str. 1-74.
- Wiliam, D. in Black, P. J. (1996). Meanings and Consequences: A Basis for Distinguishing Formative and Summative Functions of Assessment? *British Educational Research Journal*, 22, št. 5, str. 537-548.

Damijan ŠTEFANC and Mojca KOVAČ ŠEBART (University of Ljubljana, Slovenia)

REFLECTIONS ON THE RELATIONSHIP BETWEEN FORMATIVE AND SUMMATIVE ASSESSMENT

Abstract: In this paper, we address the problem of formative assessment in general compulsory education, first presenting the concept of formative assessment before moving into its historical development and key theoretical and terminological issues. In the second part of the paper, we address critical insights into the concept, particularly from the perspective of recent tendencies towards the *learnification* of education and instruction. In addition, we point to critiques of formative assessment vis-à-vis the key aims and goals of general education. The final part of the paper deals with issues in the relationship between formative and summative assessment, given the clear message from some Slovenian authors that formative assessment should at least partially take over the functions of summative assessments. We argue that these intentions could lead to unintentional educational and didactic consequences.

Keywords: formative assessment, summative assessment, learnification of education, general education, educational objectives, curriculum planning

E-mail for the correspondence: damijan.stefanc@ff.uni-lj.si