

Janez Krek

Učiteljeva ocena kot dejanje in učenec kot subjekt

Povzetek: V teoretskem prispevku, utemeljenem v filozofiji edukacije, obravnavamo konstrukt formativnega spremljanja in vrednotenja znanja ter v povezavi s tem odgovarjamo na vprašanje, zakaj sta poleg refleksije o znanju, ki jo zagotavlja preverjanje znanja učencev, nujna tudi ocenjevanje znanja in ocena znanja kot dejanje učitelja. Učiteljeva ocena znanja je nujna, ker je nujno *dejanje* vrednotenja znanja, za katerega *ni* odgovoren učenec, temveč učitelj kot *druga oseba*. Dejanje je akt, v katerem dejavnik v simbolnem polju postane subjekt prav skozi ločitev od lastnega proizvoda, ki ga interpretira Drugi, kar zgolj pri formi ocene velja tako za učenca kot učitelja. Ocena v nasprotju s preverjanjem znanja uvede točko preloma, s katerim (učenčev) izkaz znanja in (učiteljevo) vrednotenje znanja postaneta soodvisno. Dejanje, objektivirano posredovanje med učencem in učiteljem, ki učencu šele omogoči, da se vzpostavi v subjekt znanja in se kot tak reflektira v razmerju do Drugega. Ocenjevanje znanja in ocene znanja učiteljev so tako eden od temeljev etike šole, ki deluje inkluzivno in učence spodbuja s tem, da jim lahko postavlja ustrezno pričakovanja v znanju in da podpira njihov razvoj v avtonomne osebnosti.

Ključne besede: preverjanje in ocenjevanje znanja, ocena kot dejanje, formativno spremljanje in vrednotenje znanja, učenec kot subjekt, učitelj kot resnični Drugi

UDK: 37.091.26

Znanstveni prispevek

Uvod

V šolskem polju je določenim ključnim temam usojeno nenehno vračanje na oder aktualnega vprašanja, in ko je razlog dileme konceptualna kontroverza, je problem ne glede na verjetno neodpravljenost kontroverze vreden ponovnega razmisleka. Eno takšnih kontroverz je v zadnjih letih sprožilo populariziranje konstrukta *formativnega spremljanja in vrednotenja znanja*, ki ga zagovorniki (zlasti v širši javnosti)¹ predstavljajo kot »sodobno alternativo« v vrednotenju znanja, ki obenem izraža dvom o nujnosti ocenjevanja znanja in ocene učiteljice oziroma učitelja.² Ker sta v vzgojno-izobraževalnih procesih preverjanje in ocenjevanje znanja povezani in soodvisni, »odsotnost« ocenjevanja znanja in učiteljeve ocene v kontekstu omenjenega konstrukta zastavlja vprašanje, zakaj so ocenjevanje znanja in učiteljeve ocene sploh nujni.

Konstrukt formativnega spremljanja in vrednotenja znanja

Iz opisa konstrukta *formativnega spremljanja in vrednotenja znanja*³ je razvidno, da vključuje nekatere učiteljeve dejavnosti, za katere se sicer v pedagogiki

¹ Prim. npr. (Škerl Kramberger 2019; Peršolja 2020).

² Izraze učiteljica in učitelj, učenka in učenec ter podobne v nadaljnjem besedilu pišemo v moški slovnični obliki in veljajo enakovredno za oba spola. Izraz učenec vključuje tudi dijakinje in dijake. Pri dobesednem navajanju iz drugih besedil te izraze ohranjamo v oblikah, kot so v originalnih besedilih.

³ Kot pojasnjuje ena od avtoric, je bil v okviru projektov Zavoda RS za šolstvo EUfolio (2013–2015), Assessment for learning (2013–2014), ATS 2020 (2015–2018) in Formativno spremljanje/preverjanje (2015–2017) »na temelju novih didaktičnih pristopov pri vrednotenju učnih dosežkov s poudarkom na formativnem spremljanju [...] razvit model formativnega spremljanja, ki so ga v okviru vseh navedenih projektov razvijali in preizkušali tudi učitelji različnih predmetov v osnovnih in srednjih šolah« (Brodnik 2021). Konstrukt in proces formativnega spremljanja in vrednotenja znanja povzema z besedami, da »vključuje ugotavljanje predznanja, pojasnjevanje namenov učenja z načrtovanjem osebnih učnih ciljev glede na skupne cilje ter analizo vpliva kriterijev uspeha, ki izhajajo iz učnih ciljev, na načrtovanje strategij za uspešno in učinkovito doseganje učnih ciljev, za zbiranje dokazov o doseganju učnih ciljev ter za (samo)evalvacijo uspešnosti učenja in znanja učencev in posledično za uspešnost učiteljevega poučevanja. Evalvacija omogoča vpogled v stopnjo doseganja učnih ciljev za učenca in načrtovanje na-

ustaljeno uporabljaja termin *preverjanje znanja* v konceptualnem razmerju do ocenjevanja znanja. Specifičnost konstrukta lahko vidimo v tem, da formativno spremljanje in vrednotenje znanja logiko preverjanja znanja povezujeta po eni strani s strategijami poučevanja (sodelujoči so v različnih projektih ustvarili »strategije učinkovitega učenja in *poučevanja* različnih predmetov s pripadajočimi orodji formativnega spremljanja«, ki učitelju omogočajo »razmislek o učinkoviti in uspešni podpori učencev« (Brodnik 2021)) in da sta po drugi strani usmerjeni »v učenca« (*student-centered*) in v »učenje« (*learning*): kako naj učenci »načrtujejo osebne učne cilje« glede na skupne cilje, »zbirajo dokaze o doseganju učnih ciljev«, »(samo) evalvirajo uspešnost učenja in znanja učencev«. Evalvacija omogoča »vpogled v stopnjo doseganja učnih ciljev *za učenca*«, na njeni podlagi pa »načrtujejo nadaljnje izboljševanje *učenja*« (prav tam). To nakazuje širše teoretske predpostavke konstrukta. Vsaj deloma je utemeljen v psihologiji, v pedagoško-psihološkem diskurzu, in nemara predpostavlja specifično razumevanje konstruktivizma kot edukacijske filozofije, ki učitelja postavlja v položaj, da naj bi bil predvsem podpornik učenca v njegovem individualnem učnem procesu. Po uporabljeni terminologiji in pripravljenih materialih za učence oziroma dijake pa konstrukt lahko uvrščamo v širši fenomen šolskega polja, ki ga Biesta imenuje »novi jezik učenja« (*the new language of learning*), v katerem edukacija »postaja blago – stvar‘ –, ki naj bi jo učitelj zagotovil in učenec potrošil« (Biesta 2007, str. 10). Avtor to povezuje z erozijo države blaginje ter vzponom individualistične, tržne ideologije neoliberalizma (prav tam; prim. Biesta 2011, 2015). Čeprav konstrukt *formativnega spremljanja in vrednotenja znanja* neposredno deluje znotraj šolskega polja, zastavlja vprašanja, kakšen tip socializacije mladih generacij podpira in kako ga lahko razumemo kot del širših družbenih procesov (Furedi 2016; Kodelja 2016a, 2016b), ki potekajo v šolskem polju. Z vidika didaktike in sociologije vzgoje sta konstrukt v tem smislu že obravnavala Štefanc in K. Šebart ter ga konceptualno analizirala v kontekstu sodobne družbe in edukacijskih politik (2020). V pričujočem besedilu, ki je utemeljeno v filozofiji edukacije, analiziramo konceptualno in etično utemeljenost ter potencialne posledice za učence v povezavi s temeljno strukturo človeške subjektivnosti.

Konstrukt kot tak ne predvideva ocenjevanja znanja ali pa ga le tiho predpostavlja, ob tem pa se predstavlja kot alternativa. Določeni prikazi se v uporabi terminologije nekako izogibajo izrazu ocenjevanje znanja tudi takrat, ko sicer merijo na koncept ocenjevanja znanja. Denimo kot lahko preberemo v navedenem besedilu vključno z nadaljnjimi utemeljitvami, sta »pri sodobnem pouku uveljavljeni

daljnega izboljševanja učenja, učitelju pa omogoča razmislek o učinkoviti in uspešni podpori učencev na poti do kakovostnega učenja in znanja predmeta. V ta namen so bile razvite in preizkušene strategije učinkovitega učenja in poučevanja različnih predmetov s pripadajočimi orodji formativnega spremljanja. V ospredju so kriteriji uspeha, ki omogočajo sporočanje kakovostne povratne informacije z namenom izboljšati strategije učenja in kakovosti znanja« (Brodnik 2021). V zadnjih letih je bilo v teh okvirih Zavoda RS za šolstvo objavljenih več gradiv in prispevkov, ki obravnavajo formativno spremljanje znanja (prim. Holcar Brunauer in Margan 2017; Holcar Brunauer in Kregar 2019; Rutar Ilc 2019), ki se pri razmislekih ne morejo ali smejo izogniti spoštovanju formalnega okvira šolskega sistema, kar vodi v konceptualiziranje formativnega spremljanja, ki, kot zapišeta Štefanc in K. Šebart, pušča odprto vprašanje, ali ne »gre za konceptualizacijo formativnega spremljanja, ki vendarle ne opravi zlahka z ocenjevanjem znanja« (Štefanc in K. Šebart 2020, str. 22).

dve pojmovanji vrednotenja znanja, in sicer starejše in bolj uveljavljeno normativno ter mlajše kriterijsko pojmovanje, ki si postopoma utira pot v šolsko prakso« (Brodnik 2021). V tako uvedeni dihotomiji je normativno vrednotenje referenca na ocenjevanje znanja (uporabljeni izrazi so »pisno preverjanje znanja«, »eksterno preverjanje znanja«, »matura« (prav tam)), kriterijsko vrednotenje pa referenca za vrednotenje znanja, kot ga uporabljajo v konstrukt. Razcepa na »starejše« in »mlajše« v tem govornem kontekstu ne gre razumeti kot dejstvene ugotovitve o zgodovinski realnosti. Izrazi kot »starejše« normativno in »mlajše« kriterijsko vrednotenje znanja so implicitne vrednostne oznake, ki z uvedbo vrednotenja na implicitno »boljše« in »slabše« prestopijo iz strokovnega v ideološki govor. Vzpostavijo »ozadje« vrednostnega sporočila, da je »kriterijski« konstrukt *formativnega spremljanja in vrednotenja znanja* nekaj mlajšega, sodobnega, novega in torej (samoumevno) zaželenega, »normativno« *ocenjevanje znanja in ocene* pa so nekaj zastarelega, česar si več ne želimo in ne potrebujemo. Iz ozadja sporoča, da bi to novo pravzaprav moralo postati »nova norma«. S projekti, ki izobražujejo učitelje, se v šolskem sistemu lahko vzpostavi vzdušje, da nisi v trendu, če »sodobnemu« ne slediš, če novosti ne podpiraš in je izvajaš. Tako ustvarjeno ideološko sporočilo pa postane še bolj problematično v kontekstu celotne terminologije in konceptualizacije konstrukta, ki ne eksplicira *nujne povezanosti* formativnega spremljanja in vrednotenja znanja z ocenjevanjem znanja in učiteljevo oceno.⁴

To ustvarja implicitno sporočilo, da je vrednotenje znanja v okvirih konstrukta povsem nekaj drugega od ocenjevanja znanja. A čeprav nima forme ocenjevanja znanja, vendarle je vrednotenje *znanja*.

Materiali projektov seveda izhajajo iz ciljev in standardov znanja učnih načrtov, ki določajo vsebinske okvire znanja. Znanje, ki ga vrednotimo v šolskem sistemu, ima tako vzpostavljene formalne okvire in glede na te »od zunaj« vzpostavljene objektivne okvire mora učitelj vrednotiti, v kolikšni meri je učenec znanje usvojil oziroma dosegel. Ni odveč ponovno izpostaviti dejstvo, da so vsebine znanja družbeno vzpostavljene kategorije in da je znanje v tem pomenu objektivirano (v procesih znotraj znanstvenih disciplin, v družbi in nazadnje zapisano ter potrjeno v učnih načrtih). Kriterijsko vrednotenje v formativnem spremljanju in vrednotenju znanja med merskimi karakteristikami »upoštevata veljavnost« (Brodnik 2021). Kot lahko sklepamo iz opisov, ne upošteva zanesljivosti. Vendar sta ti dve merski karakteristiki povezani. Kot zapišejo Cohen idr. (2011), je »zanesljivost nujni predpogoj veljavnosti«, medtem ko je »veljavnost lahko zadostni, ne pa nujni pogoj zanesljivosti« (prav tam, str. 179). Če se odpravimo zagotavljanju zanesljivosti v vrednotenju znanja, ki je *predpogoj veljavnosti*, ne moremo zagotoviti njegove veljavnosti. Posledica vrednotenja znanja v konstrukt formativnega spremljanja in vrednotenja znanja – ali pa namen – je delovanje po principu, ki razveljavlja veljavnost v procesih vrednotenja znanja. Posveča se veljavnosti v nekem posamičnem kontekstu, vendar *kot celota* odpravi ugotavljanje doseženega znanja kot objektivne, »izven« učenca in »izven« učitelja določene danosti. To pa ni več »le« vprašanje pravičnosti v vrednotenju

⁴ V nasprotju s tem denimo A. Kožuh formativno preverjanje povsem jasno postavlja kot *komplementarno* sumativnemu ocenjevanju znanja (Kožuh 2019).

znanja (Kodelja 2006). Konceptualno konstrukt poseže onstran vprašanj merskih karakteristik in onstran razprave, kakšnim pogojem mora zadoščati vrednotenje znanja, da je pravično. Zastavlja temeljno vprašanje, kakšna je pedagoška etika konstrukta formativnega spremljanja in vrednotenja znanja, iz kakšnih predpostavk in vrednot izhaja. Ne eksplicitno, s svojo zasnovo skupaj z ideološkimi sporočili pa vendarle zastavlja vprašanje, kakšne bi bile posledice, če bi se v šolskem sistemu odpovedali oceni znanja *učitelja* in *objektivnosti* ocene.

Tudi kriterijsko vrednotenje znanja v tem konstrukturu mora ohraniti značilnosti »ocenjevanja znanja«, kolikor mora vrednotiti znanje na podlagi ciljev in standardov znanja, ki so družbeno in s tem objektivno določeni. Dokler ima učitelj (ali podobno zunanji ocenjevalec pri eksternem ocenjevanju znanja) v pedagoškem procesu vlogo, da oceni znanje, je učitelj odgovorna oseba, ki si mora prizadevati za doseganje teh objektivno družbeno postavljenih ciljev in standardov znanja. Avtorji so prehodu na kriterijsko vrednotenje znanja dodali še koncept vrednotenja znanja, ki po formi ni učiteljeva ocena znanja. Ocena je dejanje. V tem konstrukturu dejanje vrednotenja znanja (ki prav po formi *ni* ocena znanja) v okvirih postavljenega instrumentarija opravi sam učenec oziroma sovrstnik. Ali pa je to vsaj zelo zaželeno in se spodbuja. Očitna je intenca, da dejanja vrednotenja znanja, ki naj bi jih v kontekstu konstrukta opravil učenec, stopajo na mesto sporočil, ki bi jih sicer zasedala učiteljeva dejanja vrednotenja. V vzgojno-izobraževalnem procesu, ki vključuje preverjanje in ocenjevanje znanja, učenec nenehno vrednoti doseganje znanja tako pri sebi kot pri sošolcih, kompetence vrednotenja znanja pridobiva pri obravnavi vsebin, pri učenju in pri preverjanju znanja, in vloga učitelja pri tem ni nekakšna inherentna slabost pouka, ki bi jo zdaj nemara lahko ugledali. Zmanjševanje vloge učitelja glede vrednotenja znanja pri pouku in »prestavljanje« vrednotenja znanja na učenca izhajata iz *predpostavke*, da bo posledica manjše vloge učitelja in večje vloge učenca pri vrednotenju znanja bolje usposobilo učenca za (samo)vrednotenje doseženega znanja *in* ga zavezalo k večji odgovornosti v učnem procesu. Slednje je razvidno iz pojasnila, da naj bi *formativno spremljanje in vrednotenje znanja* navajalo učence »na samovrednotenje učenja in znanja«, zato ima »pomembno vlogo tudi vrstniško vrednotenje«, vse skupaj pa »na večjo odgovornost za lastno učenje in znanje ter na večjo učinkovitost« (Brodnik 2021). Toda cena za takšno umikanje vloge učitelja v vzgojno-izobraževalnem procesu je izjemno visoka. Kriterijsko vrednotenje znanja skupaj s prelaganjem vrednotenja znanja na učenca, *ki ne predvidi vloge ocene znanja učitelja*, razveljavi polje objektivnosti v pedagoškem procesu. Če bi pouk potekal zgolj tako, da bi učenci »spremljali ter vrednotili« znanje in učiteljeve ocene sploh ne bi bilo, bi to učitelja *de facto* odvezalo odgovornosti oziroma razveljavilo njegovo dolžnost, da si mora v učnem procesu in pri učencih prizadevati za doseganje *objektivno* postavljenih ciljev in standardov znanja. In preloži odgovornost za doseganje znanja, ki je sicer objektivna kategorija, na učenca. Toda zakaj naj bi bilo to dobro? Ali bi takšna forma učenčeve odgovornosti za lastno učenje res nujno vodila v »večjo odgovornost« za lastno učenje? Ali je nemara ravno obratno in bi učitelju podeljevala legitimiteto, da bi se odpovedoval svojim pričakovanjem do učenca, in mu pod pretvezo večje odgovornosti učenca dopuščala neodgovornost? Seveda zdaj šolski sistem učitelja ne postavlja v tako neodgovoren položaj, to pa prav

zato, ker vsak učitelj vendarle mora ocenjevati znanje in oceniti znanje učenca. Ta pričakovanja ob odgovornosti predpostavljajo znanje učitelja, ki ga učenci nimajo. Ne le pedagoško znanje o tem, kako poučevati, od učiteljev upravičeno zahtevamo tudi *strokovno* znanje, ki ga učenci ne morejo imeti. Strokovno znanje učitelja je ključno za kakovost pouka, saj je znanje kot družbeni konstrukt vnaprej določeno, zato je učenje oblikovanje (konstruiranje) notranjih struktur na podlagi zunanjih struktur ter nenehno prepletanje in dopolnjevanje obojih – zgrešeno je razumevanje (napačno dojetega konstruktivizma), da »učenci kreirajo lastno znanje«. Znanje vselej vključuje pojme in abstraktno mišljenje ter tako prehajanje učenca med abstraktnim in konkretnim, v katerega kompleksnost lahko učenca popelje učitelj s svojim strokovnim znanjem. Šolski kurikulum še zlasti v splošnem izobraževanju nujno vključuje tudi znanje, ki je za učenca lahko nekakšna »abstraktna vednost« v pomenu, da ni videti »neposredno uporabno«, povezano z njegovim »izkustvom« ali vsakdanjim življenjem – in ravno zato zahteva transferni *odnos* med učencem in učiteljem (ne pa učiteljev umik in neodgovornost), katerega rezultat je želja učenca po znanju in učenju, ki ni instrumentalna in kot taka ne rabi »uporabnosti« znanja.

Tako pridemo do splošnejšega vprašanja, ali je etično priporočljivo postavljati učitelja v položaj, v katerem deluje na subjektivnost učenca prav s tem, da se umika iz pedagoškega procesa kot subjekt, ki je odgovoren za vzpostavljanje meril znanja.

Koncept inkluzije, kolikor zadeva specifično področje učencev s posebnimi potrebami, postavlja dodatne dileme glede možnosti doseganja objektivno postavljenih ciljev in standardov znanja. Določeni strokovnjaki, ki se ukvarjajo z inkluzijo, zagovarjajo, da šolski sistem deluje inkluzivno tako, da si učitelji prizadevajo, da učenci dosegajo v učnih načrtih vnaprej postavljene cilje in standarde znanja (Villanueva in Hand 2011), kar je tudi načelo slovenskega šolskega sistema. Predvsem na področju specialne pedagogike se določeni strokovnjaki sprašujejo, kako specifičnim skupinam učencev s posebnimi potrebami (denimo z motnjami v intelektualnem razvoju, motnjami avtističnega spektra ipd.) zagotavljati inkluzivno vzgojo in izobraževanje v okvirih sistema splošnega izobraževanja, in menijo, da sistem deluje inkluzivno, če daje učencem pravico do razvoja pod lastnimi pogoji (Agran idr. 2010; Jachova in Kovačević 2010). Če ima učenec pravico, da sam odloča o tem, katere cilje in standarde znanja v sistemu znanja bo dosegel in katerih ne (v kar bi lahko vodila tudi logika obravnavanega konstrukta), to v načelu pomeni, da so razveljavljeni objektivni okviri znanja. Dejstvo je, da mora tudi znotraj objektivnih okvirov znanja učenec znanje *subjektivirati* in da tudi sam poleg učitelja in drugih dejansko vpliva na to, *do katere mere* in *kako* bo dosegel »od zunaj« postavljene cilje in standarde znanja (Krek 2019). Predpostavka, da ima učenec »pravico do razvoja pod lastnimi pogoji«, pa meri prav na razveljavljanje objektivnega določanja ciljev in standardov znanja. V okvirih specifičnih (z)možnosti določenih učencev s posebnimi potrebami je načelo, ki da prednost tem individualnim specifikam, lahko upravičeno ali celo nujno, vendar le kot izjema od pravila, ki jo je treba upravičiti in natančno določiti. Nasploh pa šolski sistem za vse učence (in seveda niti za učence s posebnimi potrebami) ne more predpostaviti, da si bo učenec, ki nima znanja, ki

ga šele usvaja, niti še ni odrasla odgovorna oseba, lahko brez učitelja, ki se opira na objektivne okvire učnih načrtov in postavlja ustrezno visoka pričakovanja, poznal svoje zmožnosti in potenciale, torej da bi sam vedel, kako daleč lahko gre v usvajanju znanja in spretnosti, ter ustrezno napredoval. Iz utemeljitev, ki lahko veljajo za določene izjeme od objektivno postavljenih ciljev in standardov znanja za učence s posebnimi potrebami, torej ni mogoče izpeljati splošnega načela, da bi bilo v šolskem sistemu priporočljivo umikati učitelja z mesta subjekta, ki je odgovoren za vzpostavljanje in ohranjanje teh objektivno postavljenih okvirov v samem vzgojno-izobraževalnem procesu. Prav to bi de facto vpeljal konstrukt formativnega spremljanja in vrednotenja znanja, če ne bi bilo *ocenjevanja znanja* in dejstva, da učitelj mora oceniti znanje učenca.

Formativno spremljanje in vrednotenje znanja kot konstrukt pa ne glede na to dejstvo skozi mehanizme vrednotenja relativizira status znanja in *posredno sporoča*, da prizadevanje za objektivnost (v dosežkih in v znanju) ni vrednota. S »prikrito«, a še toliko bolj dejansko etiko tako podpira procese, s katerimi se tudi šola pridružuje sporočilom, ki relativizirajo status objektivnosti znanja in krnijo prizadevanja za verodostojnost v znanju, ki bi jih morala šola prva podpirati. Posredno podpira etiko, v kateri ni več razlike med na eni strani dejstvenimi in znanstvenimi resnicami ter na drugi strani zgolj mnenji in »subjektivnimi izbirami«, čemur so v sodobni družbi prek spleta, ki je preplavljen z informacijami in dezinformacijami, ki nimajo utemeljenosti v znanstvenih ugotovitvah, hočeš nočeš izpostavljeni učenci oziroma predvsem mlade generacije. V družbi, ki bi se želela videti kot »družba znanja«, te vrste konstrukti vrednotenja znanja še šolo preobrazajo v institucijo, ki veljavo znanja spodbija.

Zato zarisane edukacijske predpostavke in vrednote konstrukta zastavljajo še bolj ključna in univerzalna vprašanja, ki niso nujno povezana s konkretnim konstruktom: ali je vzgojno-izobraževalni koncept šole, v katerem ni učiteljeve ocene znanja, sploh možen in ali je etično priporočljiv?

Nikakršnega dvoma ni, da učitelj pri poučevanju in vodenju učnega procesa ter učenec pri individualnem učenju potrebuje(ta) nenehno reflektiranje že doseženega znanja. Prav temu je namenjena konceptualna delitev vrednotenja znanja na preverjanje in ocenjevanje znanja. Osnovno vprašanje, na katerega odgovarjamo v nadaljevanju, je torej naslednje: zakaj sta poleg refleksije o znanju, ki jo zagotavlja preverjanje znanja učencev, nujna tudi ocenjevanje znanja in ocena znanja kot dejanje učitelja?

Zakaj je nujna ocena kot dejanje učitelja

Vrednotenje znanja se pri ocenjevanju zaključi z oceno. S tem vrednotenje postane na specifičen način eksplicitno, transparentno, v nasprotju s preverjanjem znanja,⁵ pri katerem ocene ni, kar znanje in vrednotenje ohranja v

⁵ Tu uvedena razlika med preverjanjem in ocenjevanjem znanja se opira na ločnico, ki v didaktiki seveda ni prav nič novega (gl. npr. Zorman 1968; Šilih 1970). Pričujoči prispevek nadaljuje obravnavo koncepta preverjanja in ocenjevanja znanja, ki je bil del analize »razcepov« v vrednotenju znanja v prispevku *Pravičnost in razcep v vrednotenju znanja: ali ocena za hrbtom zavesti* (Krek 2000).

polju, katerega namen je tudi prav to, da v njem ni posledic, do katerih pride pri oceni.

Preverjanje znanja, pri katerem učitelj na primer ugotavlja, kako in v kolikšni meri so učenci razumeli pri uri obravnavano problematiko ter katere cilje, zapisane v učnem načrtu, so pri tem dosegli, prinaša učitelju nujno povratno informacijo: če ni ocene, je učitelj lahko bolj usmerjen v ugotavljanje, kaj so učenci že razumeli in usvojili, ter tako denimo spozna, kje mora razlago še nadgraditi. Podobno je denimo prednost za učence v tem, da lahko manj obremenjeno glede tega, ali bodo pri tem uspešni ali ne, v svojem izkazovanju znanje bogatijo, ga utrjujejo, snov ponavljajo, nadgrajujejo in poglobljajo.

Če ni ocene, ni *formalnih* posledic izkaza znanja. To seveda ne pomeni, da preverjanje znanja tudi dejansko nima nikakršnega učinka in posledic, ki izhajajo iz takšnega vrednotenja znanja. Ko v razredu poteka neki proces ugotavljanja znanja, pri katerem znanje ni ocenjeno, učenci lahko primerjajo svoje znanje. V tem procesu si tudi učitelj oblikuje mnenja o izkazanem znanju učencev. Ker si lahko vsi oblikujejo različne ugotovitve glede izkazanega znanja, znanje tako vrednotijo, vendar – četudi je »vidno« – to vrednotenje na specifičen način ostaja le implicitno in »ne-vidno«. Če je po eni strani predformalni značaj vrednotenja znanja lahko *prednost*, je po drugi strani ta prednost tudi *slabost*.

Zakaj učitelji sploh ocenjujemo znanje? Kaj vključuje in prinese forma ocene?

Ocena je dejanje, ki izrazi vrednotenje izkazanega znanja. Je oblika dejanja, katerega lastnost je, da dosežku v znanju v polju govornice eksplicitno in na formalno določen način pripiše vrednost. Zakaj je obenem bistveno, da je oseba, učitelj, ki znanje oceni, v realnosti druga oseba, kot je tista, ki znanje izkaže, to je učenec?

Ocenjevanje znanja v realnosti obsega dve dejanji, ki sta neposredno povezani in, vključujoč interakcije, na različne načine prepleteni. Predhodno (prvo) dejanje je dejanje učenca: učenec se kot dejavnik učenja in usvajanja znanja mora na izkazovanje znanja pripraviti in potem šele sledi učenčevo dejanje, v katerem izkaže svoje znanje, denimo ustno odgovarja, piše preizkus znanja ipd. S tem prek ustnih odgovorov, pisnih preizkusov itd. učenec ustvari določen objekt oziroma »predmet« ocenjevanja znanja. V procesu priprave učenca na ocenjevanje znanja je učitelj dejavnik poučevanja in priprave oblike ocenjevanja znanja. Ko je to dejanje, v katerem učenec izkaže znanje, opravljeno, v realnosti sledi s tem neposredno zvezano naknadno (drugo) dejanje, to je dejanje učitelja, ki se zaključí z oceno. Učitelj je dejavnik ocenjevanja, ki ga formalno sklene njegovo dejanje ocene. Tudi drugo dejanje učitelja ustvari nekaj novega. Ocena je »kreacija«, ki ustvari nov »predmet«, katerega nosilec je učitelj.

To, kar smo opisali kot določene dejavnosti učitelja in učenca, kot potekajo v materialni realnosti, dejansko vseskozi poteka v polju diskurzivne realnosti. Materialna realnost človeka obenem »neposredno« poteka »prevedena« v govornico. To polje Simbolnega kot celota zagotovi tudi to, da sta dejanji dveh različnih oseb »prevedeni« na isto simbolno raven in le znotraj govornice ta dejanja lahko tudi

razumemo in pojasnujemo. Dejstvo je, da tako učenec kot učitelj *le prek govorice* ustvarjata znanje in prideta »do realnosti« oziroma do resnice glede znanja. Tudi ko učenec vrednoti lastno znanje, za svojo presojo znanja uporablja in mora uporabljati govorico. Tudi ti procesi potekajo »prevedeni« v govorico. Za vse in tudi za učenca je edina možnost, kako priti »do ocene realnosti« lastnega znanja, da je to dejanje opravljeno »v Drugem«, v govorici. Govorica je naš skupni medij, ki posameznika poveže z drugimi ljudmi in prek katerega obstajamo kot družbena bitja. Zato je govorica po Lacanu *družbena vez*. Vsak otrok, ko se nauči govoriti in usvoji govorico, lahko v njej začne delovati kot *subjekt*, jo uporabljati »v lastne namene«, vendar je to mogoče le zato, ker je govorica polje *Drugega*, ki se vzpostavlja »izven« subjekta in v katerem se posameznik lahko vzpostavi v subjekt le za ceno »vstopa v govorico« in podreditve Drugemu. Način, na katerega v govorici, »v Drugem«, pridemo do resnice in refleksije, je, da se posameznik v govorici *objektivira*, da se utelesi kot objekt, in da pri tem zavzame eno od dveh radikalno različnih mest, to je *bodisi* mesto subjekta *bodisi* mesto *Drugega*. Vsak družbeni sistem, ki posamezniku omogoča, da je *tako* subjekt kot svoj lastni Drugi, *ukinja* vez med subjektom in Drugim s konsekvenco, da se oseba znajde v zaprtem krogu solipsističnega sveta. Zato, ker delujemo v polju govorice, je treba subjektu *dejanja* izkaza znanja (učencu) zagotoviti s tem dejanjem zvezano *dejanje* *Drugega* (učitelja), ki opravi interpretacijo izkaza znanja, tistega, kar je ustvaril učenec kot subjekt. Toda če je bil z ene strani učitelj najprej Drugi, ki je opravil interpretacijo dejanja učenca, je z druge strani tudi sam postal subjekt, ki je odgovoren za svoje dejanje ocene znanja učenca. Zato je v razmerju do ocene učitelja zdaj učenec tisti, ki zavzame mesto *Drugega* in ki bo z mesta *Drugega* interpretiral dejanje učiteljeve ocene.

Zakaj teh dveh dejanj (izkaza *in* ocene znanja) ne bi mogla opraviti ena in ista oseba, to je učenec? Seveda ju kot vrednotenje na neki način lahko opravi in dejansko tak proces vrednotenja znanja vseskozi tudi poteka v procesih poučevanja in procesih učenja. Vprašanje pa je, ali v pedagoškem procesu obstajajo tudi elementi, ki jih lahko vnese le ocena učitelja in jih ne more nadomestiti *nič drugega*. Instrumenti formativnega spremljanja in vrednotenja znanja, ki jih za učence pripravijo strokovnjaki, so seveda pripravljeni »od zunaj« in »v govorici«. Toda dokler jih učenec uporablja le za namen »preverjanja znanja«, z možnostjo interpretacije in razumevanja dosežka, za katerega ni odgovorna *druga oseba*, in dokler razumevanje ter *dejanje presoje* (ocena znanja) te druge osebe nima *posledic*, ki so neodvisne od *volje* učenca (in učitelja), toliko časa učencu proces, čeprav udeleženci uporabljajo instrumente (»objektivirano« govorico) in čeprav potekajo v »pedagoškem dialogu«, v »iskanju soglasja« med učencem in učiteljem ipd., *ali pa prav zato*, dejansko omogoča, da ostaja v svojem lastnem zaprtem krogu subjektivnosti – v nekakšnem začaranem krogu, iz katerega se sam ne more potegniti.

Ocena znanja učitelja je torej nujna, ker je nujno *dejanje* vrednotenja znanja, za katerega *ni* odgovoren učenec, pač pa učitelj kot *druga oseba*, in ker mora imeti kot dejanje *posledice*, ki so *znane vnaprej* ter s tem *ne dopuščajo samovolje*, to pa je nujno zato, da pedagoški proces omogoča učencu nekaj etično resnično temeljnega, to je, da se kot *subjekt* vzpostavlja *v razmerju do Drugega*. Naš argument torej ni preprosto v tem, da ocena kot dejanje preprečuje samovoljo učenca in učitelja

in da so to osnovni pogoji za vzpostavljanje pravičnosti ocenjevanja znanja. Poudarjamo, da navedeni pogoji ocenjevanja znanja učenca šele *vzpostavljajo v subjekt* specifičnega razmerja do Drugega, ker je le v takem razmerju Drugi *resnični Drugi*. Govorica oziroma učitelj postaneta za učenca resnični Drugi, če imata veljavo, ki je neodvisna od učenca.

Ocena znanja v strukturi dejanja

Z vidika formiranja osebnosti učenca in postopnega navajanja na odgovornost za svoja dejanja mora zato preverjanje znanja nujno dopolnjevati ocenjevanje znanja. Podobno velja za konstrukt formativnega spremljanja in vrednotenja znanja: učencu ne omogoča, *da bi postal subjekt*, zato ga morata dopolnjevati ocenjevanje znanja in ocena učitelja. Učenec je dejavnik v učnem procesu, vendar do resnične refleksije znanja lahko pride, če ta proces vključuje učenčevo artikulirano dejanje volje, s katerim se desubjektivira *v objektu*, ki ga interpretira neodvisni Drugi. Neodvisnost Drugega poleg (vnaprej) postavljenih kriterijev vrednotenja »v Drugem« zahteva *dejanje* vrednotenja *druge osebe*, v tem primeru učitelja. Šele s tem učenec postane odgovoren za učenje in posledice dejanja izkaza znanja, skupaj s tveganjem, ki ga to dejanje prinaša. Nemara bi menili, da ga samoevalviranje znanja, položaj, v katerem učenec po vnaprej postavljenih kriterijih samoevalvira lastno znanje, vzpostavi »v subjekt« (znanja). Resnica je ravno nasprotna, možnost postati subjekt znanja mu odvzame. Da bi se z izkazom znanja učenec vzpostavil v subjekt, morajo biti izpolnjeni vsi navedeni pogoji: da učenčevo dejanje izkaza znanja (1) *vrednoti učitelj* (Drug), kar je (2) *povezano s tveganjem* v dejanju, vendar prinese (3) *učenčevo odgovornost za posledice* lastnega učenja in izkaza znanja.

Naj to pojasnimo prek Žižkove (2012) definicije, v kateri vpelje razlikovanje med dejavnikom in subjektom: »Dejavnik je partikularna entiteta, ki je umeščena v kontekst fenomena, entiteta, katere poteze se konstituirajo skozi partikularni rez dejavnika in v nasprotju z objektom, ki vznikne skozi isti rez; subjekt pa je, nasprotno, praznina, ki je ne določa njen kontekst, marveč ločenost od njega, ali, bolje, je prav gesta te ločitve [od konteksta].« (Prav tam, str. 947)

Če to prestavimo v polje poučevanja, znanja in učenja: učenec, ki sodeluje pri pouku in se uči v okviru nekega predmeta, je v tem kontekstu dejavnik, toda zgolj dejavnik, ne pa še subjekt. Ko v procesu pridobivanja znanja piše preizkus znanja ali ustno odgovarja za oceno, se v odgovarjanju oziroma v pisanju objektivira v ustnih odgovorih oziroma v pisnem testu: učenec kot dejavnik opravi »partikularni rez«, skozi katerega se v nasprotju s predhodnimi naperi dejavnika objektivira, utelesi v objektu. Prav skozi to, da svoje prej »notranje« znanje »pozunanji«, skozi odločitev, skozi dejstvo geste, da govori ali piše, v kateri se loči od zgolj lastnega, »notranjega« znanja, prej zgolj dejavnik preide v subjekt. *Toda dejanje subjekta interpretira Drugi*. Če umanjka učitelj, ki v realnosti zaseda mesto Drugega in z oceno interpretira učenčevo znanje, s katerim naj bi se učenec vzpostavil v subjekt, učenec ostaja »zgolj« dejavnik, v zaprtem krogu »neskončnega« procesa, ki mu v principu ne omogoča, da bi se v polju Drugega vzpostavil v subjekt – v subjekt izka-

zanega znanja, ki je tvegaj in prevzel odgovornost za svoje znanje ter ga reflektiral kot odgovorni subjekt znanja.

Vpeljava subjekta, čeprav je »le« neujemljivi moment odločitve, v katerem se predhodna dejavnost objektivira in posameznik sam postane objekt v dejanju, implicira nekaj ključnih točk strukture dejanja, ki jih v svoji interpretaciji heglavske teorije dejanja izpostavi Dolar (2017). Kar ocena doda k refleksiji znanja, je torej to, da se nekaj, kar ima *formo vednosti* – na primer interpretacija, ki bi jo učenec ali učitelj pri nekem preverjanju znanja lahko obdržala zase –, spremeni v *formo volje*. Vednost je vedno vednost »o«, ohranja distanco med dejavnikom in dejanskostjo (prav tam, str. 333), izkaz znanja in ocena pa določeno spoznanje glede znanja pretvorita v izraz volje, ki začne reprezentirati subjekt. Ko ocena postane realizacija volje, s tem *ukinja* razdaljo med vnanjostjo subjekta in dejanskostjo, saj postane točka, ki začne zastopati subjekt (subjektivnost), in s tem točka posredovanja med učencem in učiteljem.

Ocena v nasprotju z vsem, kar je mogoče storiti v okvirih preverjanja znanja, uvede točko preloma, s katerim (učenčev) izkaz znanja in (učiteljevo) vrednotenje znanja postaneta dejanje. Dejanje je akt, v katerem dejavnik v simbolnem polju postane subjekt prav skozi ločitev od lastnega proizvoda, ki ga interpretira Drugi, kar zgolj pri formi ocene velja tako za učenca kot učitelja. Ker je *ocena dejanje* – v nasprotju s preverjanjem znanja, ki *dejanje odlaga* ali, bolje, *je odlog* dejanja –, ocenjevanje znanja vključuje etiko, ki ima formativne posledice in učencu omogoča resnično socializacijo v polju Drugega, kar ima na dolgi rok zelo daljnosežne pozitivne družbene posledice, seveda z inkluzivne perspektive, da šola izhaja iz vrednote vključevanja posameznika v družbo.

Forma ocene ustvari simbolno mesto, ki eksplicira dejstvo, da izkaz znanja in ocenjevanje znanja vključujeta določeno opustitev »teoretske drže« tako pri učencu kot pri učitelju. Ta opustitev le zasebne vednosti in intime v presoji glede znanja je za subjekt (učenca in učitelja) težavna. A da bi lahko prišli do refleksije lastnega znanja in do reflektiranega odnosa in vednosti o znanju, moramo zato plačati določeno ceno. In cena, da učenec pride do refleksije glede znanja, v določeni točki ni reflektiranje, še boljše učenje, boljše poučevanje, še več preverjanja znanja, nasprotno, nujno je opustiti vse vrste nadaljnje »kontemplacije« in preiti v dejanje – v izkaz znanja in vrednotenje, ki ga uteleša ocena.

Prehod k dejanju od učenca in učitelja kot dejavnika zahteva »utelešenje«, vsak od njiju se mora objektivirati, prvi v izkazu znanja in drugi v oceni. Če parafraziramo Dolarja: le če se kot dejavnik v dejanju »tvega izgubiti, se subjekt lahko ,najde« (prav tam, str. 317). Na določen način je treba izgubiti status subjekta, da bi lahko postali subjekt. Brez tega tveganja in »izgube subjektivnosti« v objektiviranju ni delovanja.

Tako učenec kot učitelj gresta v ocenjevanju znanja skozi točko desubjektiviranja v objektu, ki postane del simbolne realnosti, kjer začne živeti lastno življenje. *Znanje je bilo pred izkazom in pred oceno* »proizvedeno le na sebi, subjekt pa ga mora zdaj izkusiti na lastni koži tako, da se mora sam utelesiti kot objekt« (prav tam) – učenec postane objekt izkazanega znanja in učitelj objekt podane ocene.

Kot smo že poudarili, je naslednja značilnost strukture dejanja, da *dejanje subjekta vselej interpretira Drugi*. Objekt (izkazano znanje in ocena) tako postane točka posredovanja med subjektom in Drugim, vendar je tako le v primeru, da dejanje interpretira dejanski Drugi (učitelj učenčevu znanje oceni, učenec interpretira oceno učitelja). Konstrukti formativnega spremljanja in vrednotenja znanja, ki vključujejo učenčevu »samoevalviranje« znanja, poskušajo odpraviti moment interpretacije Drugega. Ne le, da učenčeva samoevalvacija znanja učitelju odvzame možnost, da bi z oceno znanja postal subjekt, namesto da bi učenec v izkazanem znanju postal subjekt dejanja, *naj bi postal še svoj lastni Drugi*. To je koncept strukture intersubjektivnosti med učencem in učiteljem, ki učenca (ali učence) zapre v individualno subjektivnost in mu (jim) ne omogoči socializacije, v kateri bi postopoma prevzemal(i) nase težo in odgovornost za lastna dejanja. Če ni interpretacije neodvisnega Drugega, to je mesto, ki bi ga moral zavzemati učitelj, učenec seveda lahko vrednoti znanje, a *umanjka točka interakcije* med učencem in učiteljem, ki bi bil resnični Drugi.

Če bi šolski sistem vzpostavili tako, da bi učencu dopuščal zgolj samoevalvacijo lastnega znanja, brez učiteljevih ocen znanja, bi učenca postavili v položaj, v katerem bi lahko ostajal zaprt v krogu lastne subjektivnosti. Zaradi napačnega razumevanja, da ga s samoevalvacijo znanja šolski sistem postavlja v položaj subjekta, pa bi si po pilatovsko umili roke in si še »čestitali«, da ima »odgovornost« za vrednotenje lastnega znanja, kar ga »zares« motivira v procesu učenja. To bi bila ena tistih absolutnih pedagoških zmot oziroma napaka v samem izhodišču (Egan 2009), ki si jih v šolskem sistemu nikakor ne bi smeli dovoliti.

Šele s formo ocene morata tako učenec kot učitelj resnično *vzeti nase tveganja delovanja*, ker pri ocenjevanju tveganje dejanja in njegove posledice postanejo del simbolne realnosti tako, da simbolno realnost *spremenijo*. Ocena kot dejanje vzpostavi mejo, je neke vrste konec v procesu. Ponovna sprememba v simbolnem ni mogoča »v zasebnosti«, marveč le s ponovnim procesom in oceno. Toda to tveganje delovanja je pogoj za artikulacijo in refleksijo znanja in postavljenih ciljev. Brez forme ocene umanjka *točka posredovanja*, mesto, kjer se v vrednotenju znanja morata oba soočati drug z drugim po vnaprej postavljenih pravilih. Če bi učitelj lahko zgolj poučeval, če bi učenec lahko ostal le na ravni lastne zavesti glede znanja, bi oba sicer na videz ostala »čista« v svoji subjektivnosti, a tudi brez možnosti refleksije »sebe v drugem«. *Reflektiranega* vrednotenja znanja ni brez madeža objekta, brez opustitve zgolj teoretske naperjenosti, brez pripravljenosti spustiti se v tveganje dejanja v ocenjevanju in v oceni.

Objektiviranje učenca glede na objektivne okvire učnih načrtov in pričakovanj učitelja lahko zahteva napore, kakršnih učenec sicer ne bi bil pripravljen vložiti, če bi bil prepuščen le samemu sebi in lastni presoji. Čeprav naj bi bil konstrukt formativnega spremljanja in vrednotenja znanja zasnovan kot do učenca prijazno vodenje pedagoškega procesa, bi učenca brez ocenjevanja znanja in učiteljeve ocene znanja to vodenje postavljalo v položaj, v katerem je tveganje neuspeha *na dolgi rok* za učenca večje, kot je v primeru, da formativno spremljanje in vrednotenje znanja dopolnjuje ocena znanja. Resnica o znanju, do katere pride učenec, ima predvsem zanj samega najbolj pomembne posledice. Vendar brez ocene učitelja dosežek v

znanju učenec teže reflektira in se veliko teže zaveda posledic znanja in neznanja, ker v zadnji instanci lahko ignorira od zunaj postavljene kriterije doseženega znanja. Formativno spremljanje in vrednotenje znanja učencu zaradi možnosti ignorance »sporočil v Drugem« omogoča nereflektiranost glede lastnega znanja in napeljuje učenca na delovanje po načelu ugodja (Freud).

Spreminjanje socialnega okolja šole tako, da se prilagaja učencu, s tem da deluje po načelu ugodja, na prvi ravni ustreza vsaj učencem, ki večinoma tudi odraščajo v popustljivem domačem okolju in so »prilagojeni« na takšen odnos do Drugega, v katerem ni resničnega Drugega. Vendar ima ravno za te učence in še posebej za tiste, ki prihajajo iz socialno nesposobnih okolij, tudi najbolj tvegane posledice. Če umanjka podpora avtoritativnega in/ali socialno spodbudnega domačega okolja, so učenčev napredek in dosežki v znanju v večji meri odvisni od podpore učitelja, torej od dejstva, ali učitelj v razmerju do učenca deluje kot resnični Drugi *ali ne* – in ga še šola zapusti subjektivno ujetega in podvrženega zahtevi ugodja.

Dejanje resda prinese tveganje in še več, dejanje kot realizacija določenega namena je po definiciji *spodletelo dejanje*, svojega namena ne more realizirati. Dejanje vnaprej zahteva privzetje neznanih konsekvenc. Realizacija vselej prinese še nekaj več ali manj, kot je bil namen, realizira nekaj drugega, kot je dejanje po svoji volji nameravalo. Kar učenec izreče, je velikokrat nekaj drugega od tistega, kar je nameraval. Preden znanja ne izkaže, ne more biti gotov, kakšno je, ko pa se to zgodi, se izkaže, da je izkazano znanje (lahko) nekaj drugega od tistega, kar je bilo v njegovi predstavi. Podobno je z oceno učitelja, ki po definiciji ne more realizirati vseh smotrov, ki jih ima ali bi jih moralo imeti kakovostno in pravično ocenjevanje znanja, in učitelj nikakor ne more nadzorovati vseh posledic, ki jih bo imela ocena znanja pri učencu.

Toda pedagogika se obnaša heglovski in *načelo spodletelosti dejanja* spoštuje in sprejema – seveda ne kot cilj, pač pa – kot tiho predpostavko vzgoje in izobraževanja. Procesi v edukaciji so načrtni, imajo postavljene cilje, obenem pa potekajo s tiho predpostavko, da bo dejanje spodletelo. Dejanje je res spodletelo, a ravno v tej spodletelosti pride na dan resnica. To je gonilo heglavske dialektike in obenem osnovna predpostavka v procesih edukacije. Dejanje je spodletelo, proces gre naprej – vsako poučevanje in učenje je dialektičen proces »uspeha v neuspehu«, ki ga v doseganje postavljenega cilja ženejo prav dejanja, ki so spodletela (Krek 2020). Še več, privzetje tihe predpostavke spodletelosti dejanja je pogoj, da so starši in učitelji potrpežljivi, vztrajni ter da otroke in učence navajajo, da vztrajajo in dejanje ponavljajo, dokler cilj ni dosežen. Lahko bi rekli, da je druga, artikulirana oziroma vidna stran načela spodletelosti dejanja *načelo vztrajnosti ponavljanja*, dokler se ponavljanje ne zaključi v doseženem cilju – Dejanje je opravljeno.

Če pa hočemo vztrajati pri neokrnjenih dobrih namenih, brez tveganja v dejanju, nam preostane le to, da ne delujemo. Dejavnik vrednotenja znanja raje ostane zgolj dejavnik, »lepa duša«, ki ne preide k ocenjevanju, ki bi artikuliralo in v simbolnem zakoličilo (tudi) spodletelost dejanja.

Nasprotno je ocenjevanje in formo ocene mogoče razumeti kot vnaprejšnje sprejemanje spodletelosti dejanja in kot priznanje, da bo v izkazu znanja in v oceni vselej »košček« nečesa, kar »pred dejanjem« ni bilo dejavnikova intenca, vendar

mora v dejanju in po dejanju tudi te vnaprej neznane posledice vzeti nase kot subjekt dejanja. Če bi učitelj hotel vztrajati pri »neokrnjenosti smotra« pri vrednotenju znanja – na primer, da se ne bi hotel izpostaviti tveganju, da se bo v ocenjevanju zmotil ali da bi lahko bil pristranski, ali tveganju, da pogoji, ki jih je imel učenec, da pokaže svoje resnično znanje, niso bili ustrezni ali enakovredni za vse, ali pa tveganju, da bo učencu težko sprejeti sporočilo resnice o znanju, ali tveganju ocene, kot je bilo rečeno v popularnem diskurzu, ker »boli« –, bo »neokrnjenost smotra«, ki bi ga morala imeti ocena, lahko ohranil le tako, da ocenjevanja znanja sploh ne bo realiziral.

Konstrukt formativnega spremljanja in vrednotenja znanja – in s tem povezano dojetje, ki »ima za cilj postopno opuščanje številčnih ocen« (Škerl Kramberger 2019, str. 1) – lahko razumemo kot vrednotenje znanja, ki se v *zadnji instanci* raje vnaprej odpove objektivnosti, resnici o znanju in odgovornosti, kako je poučevanje in učenje realiziralo svoj smoter. Vendar avtorji njegovo legitimnost mogoče vidijo v povsem drugih, z ocenjevanjem znanja v strogem smislu nepovezanih, vendar nič manj resničnih razlogih, vrednotah in ciljih, ki naj bi jih uresničevale takšne zasnove vrednotenja znanja. Nemara je namen prav v tem, da naj bi s temi rešitvami iznašli instrument, ki ne bi prinašal »neželenih posledic« ocene učitelja, ob predpostavki, da naj bi nižje ocene znanja vzpostavljale »negativno samopodobo« učenca. Nihče, niti učitelj niti instrument, če lahko tako rečemo, ni absolutni gospodar nad posledicami dejanja. Tudi vpeljava »odsotnega dejanja«, to je »preprečevanje« posledic z odlogom dejanja (ocene znanja), ima posledice. Te vrste instrumentalizacija vrednotenja znanja proizvede potencial nižanja pričakovanj, ki jih imajo učitelji do učencev glede znanja, ki sam v sebi nima meje. Ne prispeva k boljšemu znanju učencev, temveč niža kakovost usvojenih spretnosti in doseženega znanja. Ta orodja vrednotenja znanja se s problemom vpliva šole na osebnost učenca ne spopadejo na pravi način niti z ustreznimi sredstvi. Učence je mogoče na inkluzivne načine (Hart idr. 2004) podpreti drugače, to je s kakovostnim pedagoškim delom učitelja, ki se napredku učenca in doseganju znanja posveča, ne da bi iskal poti mimo resnice o njegovem znanju.

Ocena znanja in učitelj kot resnični Drugi učenca

Če povzamemo: ocenjevanje znanja je v nasprotju s preverjanjem znanja specifičen formalni akt in ocena učitelja dejanje, s katerim učitelj oziroma tisti, ki je za tak akt družbeno avtoriziran, učenčevo izkazano znanje osmisli in mu pripiše vrednost. Značilnost ocene, ki je formalni izraz ne le znanja in presoje, temveč tudi volje učitelja, je, prvič, da v proces poučevanja in učenja vpelje neki rez, vzpostavi mejo med prej in potem, vpelje točko zaključka nekega procesa. In drugič, prav zato, ker je formalni izraz *učiteljeve* presoje in volje, ker je dejanje, za katerega je učitelj odgovoren kot oseba, to oceno učitelj kot njen subjekt lahko tudi spremeni.

Ocena znanja učitelja je točka začasne končnosti v procesu in zato *forma* ocene učenca in njegove pravice tudi štiti. Je pogoj pravičnosti v ocenjevanju. Če se izkaže, da je ocena napačna ali nepravilna, lahko učitelj ravno zaradi formalnega

značaja ocene razveljavi že podeljeno oceno skupaj z njenimi posledicami. Ocena je objektivirano dejanje in objekt, ki podeli določeno vrednost določenemu izrazu znanja. Znanje je bilo ocenjeno in transparentno je, kako je bilo ocenjeno. Le če se vrednotenje znanja objektivira v oceni učitelja, vrednotenje znanja ni podvrženo zgolj subjektivni presoji učenca, ker je učitelj v tem primeru resnični Drugi, ki mora opraviti novo dejanje in izreče oceno, ki nadomesti prejšnjo.

Če ni forme, ki jo prinese ocena, pedagoški proces deluje po principu implicitnega, v zadnji instanci »zasebnega« vrednotenja, ki ga ni mogoče odpraviti – implicitnega v tem pomenu, da sta iz procesa umaknjena učiteljeva presoja in akt volje, kar pomeni, da učenec *in* učitelj v principu ostajata vsak v svojem polju »zasebnosti«. Učenčev izdelek skupaj s formo učiteljeve ocene ustvarita skupni prostor dveh prekrivajočih se dejanj, ki postaneta Dejanje učenca in učitelja ter ju povezujeta. Če umanjka učiteljeva ocena (učenčevega izkaza znanja) kot dejanje, če ni dejanja in objekta, ki je (tudi v polju znanja) posrednik med subjektom in Drugim, umanjka akt vnaprej strukturiranega *posredovanja* med učencem in učiteljem, umanjka specifična vrsta razmerja, ki je bistveno za človeško intersubjektivnost.

Da ima neki proces pridobivanja znanja formalno vzpostavljen, od učenca kot subjekta izkazanega znanja neodvisen konec in neodvisno oceno, pomembno formira učenčevo osebnost. Učenci niso odrasli. Šola jim mora omogočati, da pridobivajo izkušnje odgovornosti, ali z drugimi besedami, izkustvo biti avtonomen subjekt. Do tega izkustva pa pridejo, če obstaja meja, ki razdeli proces usvajanja znanja na tisti del, ki predhodi oceni, to je proces učenja, ki ga učenec lahko uravnava sam in je skupaj z izkazom znanja »v njegovi oblasti«. Na drugi strani je dejanje, ki ga opravi učitelj z oceno, ki je od učenca neodvisna. Ocena je tako točka, ki vzpostavi mejo med dejavnostjo in dejanjem, za katera je odgovoren učenec, in ocenjevanjem ter dejanjem ocene, za kateri je odgovoren učitelj. Ocena učitelja vpelje nemožnost absolutnega manipuliranja z mejo med »menoj in drugim« in učencu omogoča pridobivati izkustvo, da učenje – in s tem življenje – ni le neskončna veriga možnosti, pri kateri dejanja subjekta nimajo nobenih posledic.

Sklep

Če v pedagoškem procesu umanjka učiteljeva ocena znanja, to ni več le vprašanje, *do katere mere* vrednotenje znanja zagotavlja upoštevanje katere od merskih karakteristik, temveč postane v temelju etično vprašanje (»dobre šole«), ali koncept pedagoškega procesa omogoča učencu umeščanje v objektivne okvire družbeno vzpostavljenih norm znanja ter reflektiranje svojih dosežkov v znanju in posredno »samega sebe« v okvirih objektivno vzpostavljenega simbolnega polja ali ne. V zadnji instanci se moramo vprašati, kaj šola učencu sporoča kot subjektu v razmerju do Drugega. Kakšna je temeljna etika njenega delovanja? Šola bi morala učenca podpirati pri razvoju v avtonomnega posameznika. Ocenjevanje znanja in ocena učitelja sta *pogoj etike* šole, ki učencu omogoča, da se vzpostavlja v subjekt znanja in se kot tak reflektira v Drugem. Ali ni nujno, da je princip delovanja

šolskega sistema, da ocenjevanje znanja in učiteljeve ocene učencu omogočajo, da je učitelj v razmerju do učenca njegov resnični Drugi in da učenec postane subjekt?

Literatura in viri

- Agran, M., Cavin, M., Wehmeyer, M. in Palmer, S. (2010). Promoting active engagement in the general education classroom and access to the general education curriculum for students with cognitive disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45, št. 2, str. 163–174.
- Biesta, G. (2007). The problem with »learning«. *Adults Learning*, 18, št. 8, str. 8–11.
- Biesta, G. (2011). From learning cultures to educational cultures: Values and judgements in educational research and educational improvement. *International Journal of Early Childhood*, 43, št. 3, str. 199–210.
- Biesta, G. (2015). Freeing teaching from learning: Opening up existential possibilities in educational relationships. *Studies in Philosophy & Education*, 34, št. 3, str. 229–243.
- Brodnik, V. (2021). *Formativno spremljanje in vrednotenje znanja in učenja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: <http://jazon.splet.arnes.si/formativno-spremljanje-in-vrednotenje-znanja-in-ucenja/> (pridobljeno 1. 3. 2021).
- Cohen, L., Manion, L. in Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th Edition). Abingdon, New York: Routledge.
- Dolar, M. (2017). *Heglova Fenomenologija duha*. Ljubljana: Analecta.
- Egan, K. (2009). *Zgodovina pedagoške zmote. Naša progresivistična dediščina od Herberta Spencerja do Johna Deweyja in Jeana Piageta*. Ljubljana: Krtina.
- Furedi, F. (2016). *Zapravljeno: zakaj šola ne izobražuje več?* Ljubljana: Krtina.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. in McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- 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.
- Jachova, Z. in Kovačević, J. (2010). Cochlear implants in the inclusive classroom: A case study. *Support for Learning*, 25, št. 1, str. 33–37.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- Kodelja, Z. (2016a). Nekaj misli o pravičnosti, neoliberalizmu in izobraževanju. *Šolsko polje*, 27, št. 5/6, str. 13–28.
- Kodelja, Z. (2016b). Equality of opportunity and equality of outcome. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 6, št. 2, str. 9–24.
- Kožuh, A. (2019). Perspectives on assessment at school. *Sodobna pedagogika*, 70, št. 2, str. 160–173.
- Krek, J. (2000). Pravičnost in razcep v vrednotenju znanja: ali ocena za hrbtom zavesti. V: J. Krek in M. Cencič (ur.). *Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 25–42.

- Krek, J. (2019). Inclusion as subjective inclusion. V: P. Zgaga (ur.). *Inclusion in education: reconsidering limits, identifying possibilities*. Berlin: Peter Lang, str. 227–249.
- Krek, J. (2020). Structural reasons for school violence and education strategies. *CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 10, št. 2, str. 145–173.
- Peršolja, M. (2020). Ko petica ne izmeri vsega znanja. *Dnevnikov Objektiv*, 15. 2. 2020, str. 14–15.
- Rutar Ilc, Z. (2019). Formativno spremljanje: most do učencev in med njimi. *Vzgoja in izobraževanje*, 50, št. 2/3, str. 5.
- Šilih, G. (1970). *Didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- 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. in K. Šebart, M. (2020). Nekaj razmislekov o razmerju med formativnim spremljanjem in ocenjevanjem znanja. *Sodobna pedagogika*, 71, št. 1, str. 10–31.
- Villanueva, M. G. in Hand, B. (2011). Science for all: Engaging students with special needs in and about Science. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26, št. 4, str. 233–240.
- Zorman, L. (1968). *Preverjanje in ocenjevanje znanja ter opazovanje učencev v šoli*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Žižek, S. (2012). *Less than nothing: Hegel and the shadow of dialectical materialism*. London, New York: Verso.

Janez KREK (University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia)

THE TEACHER'S GRADE AS AN ACT AND THE STUDENT AS A SUBJECT

Abstract: In the present theoretical paper, based on the philosophy of education, we discuss the construct of the formative monitoring and evaluation of knowledge. In this regard, we answer the question as to why, in addition to the reflection on knowledge provided by formative assessment of students, the grading of knowledge and a grade are necessary as an act of the teacher. Grading of knowledge by the teacher is necessary because there needs to be an *act* of evaluation of knowledge for which responsibility lies *not* with the student, but with the teacher as *another person*. The act is an action in which an agent in the symbolic field becomes a subject precisely through separation from its own product, which is interpreted by the Other. It is only in the form of the grade that this holds for both the student and the teacher. Unlike formative assessment of knowledge, the grade introduces a fracture at which the (student's) demonstration of knowledge and the (teacher's) evaluation of knowledge become an interdependent Act, an objectified mediation between student and teacher. Only this allows the student to establish him/herself in the subject of knowledge and as such be reflected in relation to the Other. The grading of knowledge by teachers and grades are thus among the foundations of the ethics of school that works inclusively and encourages students by enabling the establishment of appropriately high expectations with regard to knowledge and by supporting their development into autonomous personalities.

Keywords: assessment and grading of knowledge, grading as an act, formative monitoring and evaluation of knowledge, the student as a subject, the teacher as the true Other.

E-mail for correspondence: janez.krek@pef.uni-lj.si