

Ina Ferbežar
Filozofska fakulteta, Ljubljana
UDK 371.26:17

(Jezikovni) testi: moč argumenta ali argument moči?

V središču zanimanja tega prispevka so testi, tako jezikovni kot drugi testi znanja, v katerih se uporabljajo besedila in se ob njih postavljajo (verbalna) vprašanja. Jezikovno in vsakršno testiranje odpira številna strokovna in etična vprašanja, med drugim tudi to, ali je mogoče sestavljati teste, ne da bi hkrati razmišljali tudi o zapletenih procesih razumevanja. Na seminarskem tečaju bomo na konkretnih primerih ugotavljali, katere so dobre in slabe lastnosti nalog in vprašanj v testih, kakšne so strokovne zahteve sodobnega (jezikovnega) testiranja, katera etična načela bi morali pri tem upoštevati in zakaj. Čeprav bo naše razmišljanje usmerjala predpostavka, da se testi večinoma uporabljajo kot argument moči, pa bomo hkrati iskali tudi možne rešitve za to, da bi lahko pridobili (tudi) moč argumenta.

testiranje znanja, razumevanje, razumljivost, pravičnost

This contribution focuses on tests – language and other kinds – in which texts are used and (verbal) questions posed. Language tests and others raise a number of professional and ethical questions, including whether it is possible to create tests without also considering the complex processes of comprehension. On a seminar course we shall look at specific tests in order to identify the good and bad qualities of tasks and questions in tests, what are the professional demands of contemporary (language) testing, and which ethical principles should be taken into account and why. Although our discussion will be guided by the assumption that tests usually represent an argument of power, we shall also seek possible ways in which they could be supported by the power of argument.

testing knowledge, comprehension, comprehensibility, fairness

Za (dramatičen) začetek

Dovolite, da vas za trenutek vrnem v šolsko situacijo, zato:

Preberite besedilo in rešite nalogo.

Ko vihar dirjajo hlaponi do Marburga in nazaj [...] Kjer so pred enim letom še zeleni travniki in cveteči verti bili zdej kolodvor (Bahnhof) stoji, veličastno kot kakiga kneza poslopje ...

Kako blizu je Terst sedaj Ljubljani, se je pokazalo že to sredo, ko smo v Ljubljani na trgu neko kuharico iz Brežine solate in druge zelenjadi nakupovati vidili!

(Vir: Slovenska kronika 19. stoletja 1800–1860, Ljubljana 2001, str. 446.)

Leta 1846 je bila zgrajena prva etapa Južne železnice (Dunaj–Trst), ki je povezala Gradec s Celjem.

Odgovori na vprašanja. Odgovore napiši na črte.

a) Navedi eno negativno spremembo, ki jo je prinesla železnica.

b) Navedi eno pozitivno spremembo, ki jo je povzročila železnica.¹

1 Vir: http://www.ric.si/preverjanje_znanja/predmeti/ostali_predmeti/2011120911072305/ (odlomek, dostop 29. 4. 2013).

Etika v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi

Za tiste, ki bi morda imeli težave z razumevanjem besedila iz sredine 19. stoletja, prebesedenje v nekoliko sodobnejšo slovenščino:

Kot vihar dirjajo vlaki s parnimi lokomotivami do Maribora in nazaj [...]. Kjer so bili še pred enim letom zeleni travniki in cvetoči vrtovi, zdaj stoji železniška postaja (Banhof), veličastna kot poslopje kakšnega kneza ...

Kako blizu je zdaj Trst Ljubljani, se je pokazalo že to sredo, ko smo v Ljubljani videli neko kuharico iz Brežine (pri Trstu) nakupovati solato in drugo zelenjavo.

Če ste na vprašanji odgovorili s katerim od odgovorov, navedenih v spodnjem seznamu, vam pripadata dve točki.

a) Uničenje narave, onesnaževanje; hrup; zmanjšanje kmetijskih površin; propadanje kmečke trgovine, prevoznitva, obrti; propadanje naselij, ki jih železnica obide; nesreče. (Prizna se tudi dobesedna navedba iz vira.) 1 točka

b) Hitrejši prevoz; razvoj gospodarstva (premogovništvo, industrija); razvoj krajev ob železnici; pestrejša prehrana; zaposlovanje; novi poklici; »zmanjšanje« razdalj; večje količine prepeljanega blaga; potniki so širili svoja obzorja; hitrejši prenos pošte (informacij). (Priznamo tudi dobesedno navedbo iz vira.) 1 točka²

Naloga je bila leta 2007 del nacionalnega preizkusa znanja iz zgodovine. Nacionalni preizkus znanja ali NPZ so testi, ki se jih osnovnošolci v Sloveniji udeležujejo v šestem in devetem razredu. V devetem razredu je NPZ obvezen in tako predstavlja nekakšen zaključek osnovnošolskega izobraževanja. Ni pa to zelo odločilen oz. usoden test, saj točke za nadaljnje šolanje učencem v večji meri prinašajo ocene v spričevalu, ne pa dosežek na testu. NPZ naj bi služil bolj za preverjanje, kako uspešno šole uresničujejo določene predmetne kurikule (iz slovenščine, matematike in še iz enega predmeta, ki ga po predlogih šolskega ministra lahko izbere šola). V prvi vrsti je torej name njen nadzoru šol in posameznih učiteljev. Pa vendar ...

Tu ne želim povedati, da zgornja naloga ni dovolj »dobra«, da bi jo vključili v test. Nikakor ne – navsezadnje zgodovina ni področje mojega delovanja. Res pa je ob njej mogoče odpreti številna načelna vprašanja, povezana s testiranjem in njegovo kakovostjo.

V središču (pozornosti)

Za trenutek pustimo ob strani splošno zgodovinsko védenje, ki ga predvidevajo zgoraj naštetih »pravilni« odgovori, in se omejimo na besedilo – sestavljavci testa kot pravilno priznajo tudi »dobe sedno navedbo iz vira« (gl. zgoraj) – ter skušajmo odgovoriti na tale vprašanja:

- Ali je mogoče na vprašanji odgovoriti na podlagi besedila?
- Ali je besedilo razumljivo?

2 Prav tam.

- Ali sta vprašanji nedvoumni in omogočata enoznačne odgovore? Kaj pomeni pozitivna in negativna sprememba?
- Ali je mogoče sprejemljivo odgovoriti tudi kako drugače, kot se pričakuje?

Prvo vprašanje, ki se nam odpira ob zgornji nalogi, je, kako nujno je sploh besedilo, da bi lahko pravilno odgovorili na vprašanji. Iz predvidenih rešitev je razvidno, da niti ne. Navsezadnje gre za test iz zgodovine, ki meri določeno zgodovinsko znanje oz. védenje, ne pa za jezikovni test – čeprav odgovora kot v večini testov zahtevata tudi nekaj jezikovnega znanja. S tem, da vprašanje ni (nujno) povezano z besedilom, seveda načeloma ni nič narobe. Toda ob tem se zastavlja drugo vprašanje, namreč: Ali ni besedilo v zgornjem primeru morda lahko nekoliko zavajajoče oziroma ali ni morda celo odveč? Naj pojasnim: iz (precej evforičnega) tona besedila je po mojem mnenju precej težko ugotoviti kakšno negativno posledico železnice: navsezadnje je ta pomenila izjemen napredek! Tisti pa, ki tona besedila niso prepoznali, so morda imeli težave: starinsko besedilo je bilo zanje težko razumljivo. Težave so najbrž imeli učenci, ki tudi sicer slabo obvladajo slovenščino, še posebej govorci drugih maternih jezikov.³ Kaj pa učenec, ki je kot odgovor besedilo enostavno prepisal, ne da bi ga tudi zares razumel? Pravzaprav bi lahko na črti prepisal katerikoli del besedila, saj je mogoče hitrost potovanja, bližino krajev, zmanjšanje zelenih površin ... videti kot pozitivno in kot negativno spremembo. Stvar perspektive pač. Kot že rečeno, zgoraj navedene rešitve omogočajo tudi dobresedno navedbo iz vira, torej prepis. Je torej učenec, ki je odgovor prepisal, zares dokazal svoje zgodovinsko znanje ali je dokazal morda le, da je spreten prepisovalec ali da je zelo iznajdljiv reševalec testov?

In nadalje: ali bi kdo morda negativno spremembo železnice lahko videl v tem, da je na tržnici v Ljubljani zmanjkalo solate za ljubljanske kuharje in kuharice, ker so jo pokupili tisti iz Trsta? Pozitivno pa v novem kolodvoru, veličastni stavbi, ki je v te kraje končno prinesla nekaj svetovljanskega – pa čeprav je bilo zaradi tega izgubljenih nekaj zelenih travnikov in cvetočih vrtov? Navsezadnje je »zeleno« razmišljanje šele stvar naslednjega stoletja, kajne? Bi taka odgovora šteli za pravilna? In kaj bi se zgodilo z razmišljajočim učencem, ki bi kot odgovor na *obe* vprašanji napisal »Globalizacija«? Imel bi prav: iz zgodovinskih dejstev naj bi znal sklepati o njihovih posledicah. In globalizacija gotovo je taka (pozitivna in negativna) posledica železnice. Bi bil tak učenec za svojo domislico nagrajen ali bi ga kaznovali? Odvisno od tistih, ki odgovore točkujejo, odvisno od tega, ali bodo imeli usklajeno perspektivo o pozitivnem in negativnem ali pa se bodo sprli okrog vprašanja, katero razumevanje je »pravilno« in katero ni. In če bo ocenjevalec en sam: odvisno od tega, ali bo dobrohoten bralec in bo odprt za drugačno sklepanje ali pa se bo strogo držal predvidenih rešitev. Za kakovostno testiranje pa velja, da je treba pri odgovorih vedno upoštevati ne le t. i. pravilne, tj. tiste, ki jih je kot pravilne določil sestavljavec testa, kot velja na primer zgoraj, ampak tudi tiste, ki so možni, verjetni – in zato sprejemljivi – in jih, če je le mogoče, predvideti že vnaprej. Le takšen test je pravičen do tistih, ki ga opravljajo, le tako točkovanje je pošteno. Treba

³ Naj tu omenimo, da se učenci priseljenci v Republiki Sloveniji vključujejo v redni izobraževalni sistem in da se zanje testov jezikovno ne prilagaja, čeprav se morda v sistem vključijo zelo pozno, šele proti koncu osnovnega ali srednjega izobraževanja.

pa je upoštevati še nekaj: točke, dosežene na testih, nikoli niso enodimenzionalne (Bachman 1990: 11), ne kažejo ene same zmožnosti (na primer poznavanja zgodovinskih dejstev), ampak so kazalec različnih med sabo prepletajočih se zmožnosti (na primer tudi zmožnosti predstavitve teh dejstev v obliki verbalnega odgovora – gl. tudi v nadaljevanju).

Verjetno se je mogoče strinjati z mislijo, da je vrednotenje pozitivnega in negativnega odprto, da je torej subjektivno. A ob tem se nehote odpira tudi širše **vprašanje različnih pomenov besedila oz. njihovega razumevanja**. Uporabniki jezikov, tudi najmlajši, izhajamo iz različnih startnih pozicij, različnih okolij in kultur, imamo različne izkušnje, védenja in znanja, tudi znanje jezika. In čeprav so si naša okolja, kulture, védenja in znanja lahko zelo podobni, besedila nikoli ne razumemo na povsem enak način. Ko beremo ali poslušamo, oblikujemo svoje besedilo, v zapletenih procesih razumevanja besedilu damo svoj pomen, ki je lahko bolj ali manj oddaljen od »pričakovanega«, pa čeprav smo na primer sami avtor in (čez čas) bralec lastnega besedila.⁴

Vsakršno razumevanje besedila je torej subjektivno, čeprav se načeloma morda razumemo. To nas navaja k sklepu, da je »pravilno« razumevanje, tj. natančno takšno, kot ga pričakuje na primer avtor besedila, v nekem smislu naključno.⁵ Nesporazumi, ki se nam dogajajo v vsakodnevni komunikaciji, so bolj ali manj boleč dokaz za to, pa če komunikacija poteka v obliki dvosmernega dialoga ali enosmernega branja ali poslušanja. Proces razumevanja besedila je očem vedno skrit, poteka »zasebno«, v posameznikovi glavi, in nima konkretnega rezultata v obliki besedila, kot to velja na primer za govorjenje in pisanje. Ali je nekdo besedilo razumel ali ne, lahko posredno ugotovimo šele po tem, ko ga vprašamo po podatkih iz besedila oz. dejstvih, stališčih, izraženih v njem. Toda z vsakim vprašanjem pravzaprav že usmerjamo njegovo razumevanje, pričakujemo ali že kar diktiramo, kaj naj bi v besedilu razumel in kako naj bi to razumel. Takšen »diktat razumevanja« je značilen za vse hierarhične sporazumevalne situacije, v katerih je razmerje med nosilci vlog nesimetrično: tisti, ki so hierarhično postavljeni višje, imajo vlogo močnejšega, tisti, ki so hierarhično nižje, so v vlogi šibkejšega. In testi so »šolski primer« takšne situacije. Sestavljaivec testa z nalogo definira ne le znanje oz. njegov obseg, ampak tudi »pravilno« razumevanje, in ta definicija je običajno zelo zelo ozka ...

Sestavljaivec testa si takšno oženje lahko privoščiči, saj je hierarhično močnejši. Sestavljaivec testa (in avtorica tega prispevka ni izvzeta) zato le izjemoma preizpraša svojo metodo testiranja, na primer to, kakšna besedila izbere, katere tipe nalog uporabi, koliko vprašanj postavi ipd. **Vprašanje o jezikovni občutljivosti** testov, tj. ali so naloge jasne in vprašanja oblikovana tako nedvoumno, da jih bodo osebe, ki jim je test namenjen, lahko razumele in nanje enoznačno odgovorile, pa si večinoma sploh ne postavlja. Pa bi, vsaj v primeru slabih rezultatov, to moral storiti. Test je namreč oblika sporazumevanja, v kateri nikakor ni mogoče preveriti, ali smo razumeli tako, kot je »treba«, kot se pričakuje, torej tudi ni mogoče preveriti »pravilnosti« odgovora; takšno preverjanje bi bilo namreč dokaz neznanja in bi zato imelo prav nasprotni učinek – čeprav bi bilo v realnem življenju popolnoma običajno.

4 Verschueren (2000) govori o različnih »črtah pogleda«. Shematično razumevanje pomena besedila prikazujeta Ferberžar in Stabej (2008: 25–27).

5 Lacanov paradoks celo pravi, da je bistvo sporazumevanja nesporazum (cit. v Kunst Gnamuš 1984: 45).

Seveda vprašanje jezikovne občutljivosti oz. razumljivosti ni samo stvar jezikovnih testov, ampak vseh testov, v katere se vključujejo t. i. besedilne naloge oz. se vprašanja postavljajo z besedami, in bi moralo imeti v testiranju pomembno vlogo.

Naslednje vprašanje, ki smo ga z mislijo o večdimenzionalnosti točk, pridobljenih na testu, že nekoliko nakazali in je tesno povezano z vprašanjem razumljivosti nalog oz. vprašanj v testih, je **vprašanje razmerja med recepcijo** (tj. branjem in poslušanjem) **in produkcijo** (tj. pisanjem ali govorjenjem), v našem primeru med recepcijo vprašanj in produkcijo odgovorov. Sploh pri t. i. odprtih vprašanjih, v katerih je treba odgovor napisati ali ga povedati (kot zgoraj), ne pa ga npr. izbrati izmed ponujenih. Ali je na primer slabo in z napakami napisan odgovor res zanesljiv dokaz, da nekdo besedila ni razumel oz. da ne pozna dejstev? Morda ima le težave z verbalizacijo, sploh kadar je v stresni situaciji. In ali ni test skrajno stresna situacija? Kje je torej meja med receptivnim in produktivnim (jezikovnim) znanjem? Ali ni znanje kontinuum? Kako testirati takšne kontinuum, če vemo, da test nekako »zamrzne« stanje točno določenega trenutka?

In nadalje: Kakšen odgovor je (še) razumljiv in kakšen ne (več)? Ali je razumljivost objektivna lastnost besedila ali pa jo morda določa bralec ali poslušalec s svojim razumevanjem? Kdo lahko določi mejo med razumljivim in nerazumljivim odgovorom? Avtor testa? Ocenjevalec? Odgovore ocenjujemo ljudje in ljudje smo bolj ali manj dobrohotni bralci, bolj ali manj strogi ocenjevalci ...

Zgornja vprašanja večinoma ostajajo brez odgovorov. Pa ne zato, ker gre morda za retorična vprašanja. Prav nasprotno: v resnici gre za vprašanja, ki bi zahtevala temeljit razmislek o tem, kaj počnemo, ko testiramo znanje, in resnične odgovore. A teh običajno ne iščemo, ker so testi na splošno ne le sprejeti, ampak uživajo tudi veliko zaupanje družbe. Družba na ta način pristaja na razmerja moči »med tistimi, ki imajo moč in si želijo prevlade, in tistimi, ki so izpostavljeni testom in želijo biti prevladani, da bi v družbi obdržali svoje mesto in status« (Shohamy 2001: 375). Ali kot pravi Kvale (1981: 85): »Testi se uporabljajo kot instrument discipliniranja in socializacije.«⁶ So prav zato tako redko izpostavljeni kritiki?

Tudi tisti, ki so jim testi namenjeni, se o njih običajno ne sprašujejo. Večinoma jih rešujejo »dobronamerno«, vedo, kaj je treba storiti, zavedajo se, da je najbolje odgovoriti tako, kot se od njih pričakuje, načrtno se torej odpovedo »svojemu« razumevanju – nenazadnje želijo ali celo morajo opraviti test, hočejo biti sprejeti. Le izjemoma, ko gre za usodne teste, se morda pritožijo – a največkrat z zavedanjem, da prav dosti ni mogoče spremeniti. Testi torej ostajajo argument moči. Ali je sploh mogoče, da bi (v pedagoškem procesu in zunaj njega) pridobili tudi moč argumenta?

Za (srečen) konec

Šolski sistemi, ki jih obvladujejo »močnejši«, s kurikuli in učnimi načrti opredeljujejo znanje in ga nato nadzirajo z različnimi sistemi testiranja, v Sloveniji npr. z bolj ali manj usodnim zunanjim preverjanjem, kot je že omenjeno nacionalno preverjanje znanja na koncu osnovne šole, matura po koncu srednje šole, izpiti iz znanja slovenščine kot drugega in tujega jezika, ki jih tuji uporabniki slovenščine opravljajo za različne uradne namene, in drugi testi. Učitelji pri tem igramo ključno

6 In če gre za socializacijo, so lahko tudi stvar prestiža.

vlogo: čeprav smo do konkretnih testov morda kdaj tudi kritični, pa hote ali nehotе prevzemamo vlogo uresničevalca teh sistemov. S tem nikakor ne želim povedati, da bi bilo treba testiranje ukiniti. Navsezadnje je v izobraževalnem procesu treba nekako preveriti znanje. Toda v sodobnem času se dostop do znanja demokratizira, znanje se ne pridobiva več le formalno in se relativizira. Sodobne družbe postajajo vse bolj pluralne, posameznikove pravice so vse bolj zaščitene. Zato morajo postati **vprašanja pravičnosti testiranja** ključna. Najmanj, kar lahko storimo, je, da skušamo »razumeti razumevanje« in tudi v tem smislu poskrbimo za kakovostno in pravično testiranje. Samo kakovosten test je tudi pravičen in pošten do tistega, ki mu je namenjen. O kakovostnih, tj. »dobrih« testih je seveda težko govoriti enoznačno. Za koga naj bi bil test sploh »dober«? Za tistega, ki ga mora reševati, najbrž ne. Do njega je lahko test le bolj ali manj prijazen, nepristranski, pravičen. Tistemu, ki ga mora sestaviti, jemlje čas in energijo, še posebej, če upošteva vse, o čemer smo se spraševali v tem prispevku. V tem pogledu je zveza »dober test« nekakšen oksimoron. Pri testiranju zato raje govorimo o uporabnosti – testi naj bi bili uporabni za vse, ki so kakorkoli in v katerikoli fazi vključeni v postopke testiranja.

Komu torej testi prinašajo prednost? Kakšna je ta prednost? Ali prednost ne vključuje tudi določene odgovornosti? K pravičnosti in poštenosti namreč spada tudi prevzemanje odgovornosti – ne le odgovornosti, da bo test pripravljen v skladu s strokovnimi zahtevami in etičnimi načeli, ampak tudi odgovornosti za posledice, ki jih prinašajo njegovi rezultati. Odgovornost za posledice rezultatov pa vključuje tudi odkrito kritičnost do testov.

Posameznikova usoda je marsikdaj odvisna od enega samega testa, od ene same situacije (Kvale 1981: 4, Shohamy 2001: 374). Bolj ko je testiranje odločilno, bolj vpliva na vedênje »šibkejših«, tj. oseb, ki so jim testi namenjeni, pa tudi učiteljev, ki pripravljamo nanje. To pomeni, da se potencialni udeleženci testov ne učijo več z namenom, da bi pridobili znanje, ki ga zares potrebujejo, učitelji pa ne učimo več tako in zato, da bi jim to znanje posredovali. Gre le (še) za to, da bi čim bolje opravili test. Cilj učenja torej ni (več) zasebni, ampak je postavljen »od zunaj«. Takšen povratni vpliv testa na učenje in poučevanje seveda ni nujno samo slab. Sploh ne v primeru, če učenje za test vodi v učinkovitejše učenje in poučevanje ter s tem v dejansko izboljšanje (zares uporabnega) znanja. Samo v tem primeru namreč testi lahko pridobijo tudi moč argumenta.

Pa še to: Tu smo se omejili na t. i. standardizirane oblike testov, to je take, ki so postavljeni »od zunaj«, tj. s strani neke institucije, in ki so zato – vsaj na videz – izpostavljeni večjemu nadzoru nad izpitno situacijo, kot to na primer velja za tiste teste, v katerih izpraševalec (na primer učitelj) sam določi obseg znanja in pripravi test za svojo ciljno publiko ali kjer sta izpraševalec in izpraševanec v neposrednem stiku (Kvale 1981: 27). O vprašanih, ki smo jih zastavili v tem besedilu, bi pravzaprav moral razmišljati vsakdo, ki s kakršnimkoli testi tako ali drugače odloča o ljudeh.

Viri in literatura

- BACHMAN, Lyle F., 1990: *Fundamental considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Državni izpitni center. *Zgodovina*. Preizkus znanja. Nacionalno preverjanje znanja ob koncu 3. obdobja. 7. 5. 2007. Redni rok. http://www.ric.si/preverjanje_znanja/predmeti/ostali_predmeti/2011120911072305/ (Dostop 29. 4. 2013.)
- FERBEŽAR, Ina, 2012: *Razumevanje in razumljivost besedil*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- FERBEŽAR, Ina, STABEJ, Marko, 2008: Razumeti razumevanje. *Jezik in slovstvo*. 53/1. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. 15–31.

- KUNST GNAMUŠ, Olga, 1984: *Govorno dejanje – družbeno dejanje: komunikacijski model jezikovne vzgoje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut Univerze E. Kardelja v Ljubljani.
- KVALE, Steinar, 1981: *Izpiti in gospostvo*. Ljubljana: Univerzitetna konferenca ZSMS. Zbirka Krt.
- SHOHAMY, Elana, 2001: Democratic assessment as an alterantive. *Language testing* 18. 373–391. <http://sagepub.com/content/18/4/373> (Dostop 25. 4. 2013.)
- VERSCHUEREN, Jef, 2000: *Razumeti pragmatiko*. Ljubljana: *cf.