

Letnik XXVII, številka 5–6, 2016

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Pravičnost, neoliberalizem
in izobraževanje

ur. Urška Štremfel



Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja
Letnik XXVII, številka 5–6, 2016

Šolsko polje je mednarodna revija za teorijo ter raziskave vzgoje in izobraževanja z mednarodnim uredniškim odborom. Objavlja znanstvene in strokovne članke s širšega področja vzgoje in izobraževanja ter edukacijskih raziskav (filozofija vzgoje, sociologija izobraževanja, uporabna epistemologija, razvojna psihologija, pedagogika, andragogika, pedagoška metodologija itd.), pregledne članke z omenjenih področij ter recenzije tako domačih kot tujih monografij s področja vzgoje in izobraževanja. Revija izhaja trikrat letno. Izdaja jo *Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja*. Poglavitni namen revije je prispevati k razvoju edukacijskih ved in interdisciplinarnemu pristopu k teoretičnim in praktičnim vprašanjem vzgoje in izobraževanja. V tem okviru revija posebno pozornost namenja razvijanju slovenske znanstvene in strokovne terminologije ter konceptov na področju vzgoje in izobraževanja ter raziskovalnim paradigmam s področja edukacijskih raziskav v okviru družboslovno-humanističnih ved.

Uredništvo: Valerija Vendramin, Zdenko Kodolja, Darko Štrajn, Alenka Gril, Igor Ž. Žagar, Eva Klemenčič in Mitja Sardoč (vsi: Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Glavni urednik: Marjan Šimenc (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Odgovorna urednica: Mojca Štraus (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Uredniški odbor: Michael W. Apple (University of Wisconsin, Madison, USA), Eva D. Bahovec (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Andreja Barle-Lakota (Urad za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo in šport RS), Valentin Bucik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Harry Brighouse (University of Wisconsin, Madison, USA), Randall Curren (University of Rochester, USA), Slavko Gaber (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Milena Ivanuš-Grmek (Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru), Russell Jacoby (University of California, Los Angeles), Janez Justin † (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Stane Košir (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Janez Kolenc † (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Ljubica Marjanovič-Umek (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Rastko Močnik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Zoran Pavlovič (Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana), Drago B. Rotar (Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem), Harvey Siegel (University of Miami, USA), Marjan Šetinc (Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Ljubljana), Pavel Zgaga (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Maja Zupančič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Robi Kroflič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Marie-Hélène Estéoule Exel (Université Stendhal Grenoble III)

Lektor (slovenski jezik), tehnični urednik, oblikovanje in prelom: Jonatan Vinkler

Lektor (angleški jezik): Jason Brendon Batson

Izdajatelj: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

© Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

Tisk: Grafika 3000 d.o.o., Dob

Naklada: 400 izvodov

Revija *Šolsko polje* je vključena v naslednje indekse in baze podatkov: *Contents Pages in Education*; *EBSCO*; *Education Research Abstracts*; *International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)*; *Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)*; *Multicultural Education Abstracts*; *Pais International*; *ProQuest Social Sciences Journal, Research into Higher Education Abstracts*; *Social Services Abstracts*; *Sociological Abstracts*; *Worldwide Political Science Abstracts*

Šolsko polje izhaja s finančno podporo Pedagoškega inštituta in Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

Tiskana izdaja: ISSN 1581–6036

Izdaja na zgoščenki: ISSN 1581–6052

Spletna izdaja: ISSN 1581–6044

Letnik XXVII, številka 5–6, 2016

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Pravičnost, neoliberalizem
in izobraževanje

ur. Urška Štremfel



Vsebina

1 UVODNIK

Urška Štremfel

- 7 Pravičnost, neoliberalizem in izobraževanje

2 PRAVIČNOST V OBSTOJEČIH IN NOVO PORAJAJOČIH SE RACIONALNOSTIH EDUKACIJSKEGA POLJA

Zdenko Kodelja

- 13 Nekaj misli o pravičnosti, neoliberalizmu in izobraževanju

Živa Kos, Veronika Tašner in Slavko Gaber

- 29 Možnosti in meje konceptualizacij ter praks ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju

Veronika Tašner, Živa Kos in Slavko Gaber

- 51 Vzpostavljanje edukacijske meritokracije kot vodilne racionalnosti sodobnega izobraževanja v neoliberalno orientiranih družbah

Slavko Gaber, Živa Kos in Veronika Tašner

- 75 Premene v družbi, spremembe v šoli

Ana Mladenović

- 95 Pomen intersekcionalnega pristopa pri obravnavi kompleksnih neenakosti

3 PRAVIČNOST IN/ALI UČINKOVITOST V EVROPSKEM IN SLOVENSKEM IZOBRAŽEVALNEM PROSTORU

Urška Štremfel

- 119** Pravičnost in/ali učinkovitost v kontekstu izobraževalnih politik v Evropski uniji

Mojca Štraus

- 143** Trendi v socialno-ekonomskem in kulturnem gradientu iz raziskave PISA med letoma 2009 in 2012 po slovenskih regijah

Ana Kozina

- 171** Razvijanje čustvenih in socialnih spretnosti za doseganje pravičnosti in učinkovitosti izobraževalnega sistema: odnos med anksioznostjo in učnimi dosežki

Valerija Vendramin in Marjan Šimenc

- 195** Preizkušanje enakosti med spoli v izobraževanju: uspešnost ter neoliberalni in postfeministični diskurzi

4 RECENZIJA

Bogomir Novak

- 209** Ana Kozina (2016): *Anksioznost in agresivnost. Dejavniki, trendi in smernice za zmanjševanje*

5 POVZETKI

- 215** Povzetki

6 AVTORJI

- 229** Avtorji

I UVODNIK

Pravičnost, neoliberalizem in izobraževanje

Urška Štremfel

Pravičnost predstavlja eno od osrednjih družbenih, znanstvenih in političnih razprav vse od antike dalje. Pregled teorij pravičnosti kaže na raznolikost in kompleksnost njenih konceptualnih pojmovanj, ki odsevajo tudi posebne značilnosti zgodovinskih kontekstov, v katerih so se razvijale.

V tej tematski številki Šolskega polja pravičnost v izobraževanju z različnih teoretskih in raziskovalnih perspektiv obravnavamo v kontekstu neoliberalizma. Sodelavci Pedagoškega inštituta in Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani predstavljamo raznolike razprave, ki smo jih pripravili v okviru temeljnega projekta Agencije Republike Slovenije za raziskovalno dejavnost *Neoliberalizem v evropskem izobraževalnem prostoru: med učinkovitostjo in pravičnostjo slovenskih izobraževalnih politik in praks*. V prvem delu obravnavamo pravičnost v obstoječih in novo porajajočih se racionalnostih edukacijskega polja, v drugem delu pa naslavljamo vprašanja o pravičnosti in/ali učinkovitosti v evropskem in slovenskem izobraževalnem prostoru.

V prvem delu *Zdenko Kodelja* v uvodni razpravi z naslovom *Nekaj misli o pravičnosti, neoliberalizmu in izobraževanju*, po katerem je povzet tudi naslov tematske številke, s perspektive filozofije vzgoje in aplikativne politične filozofije izpostavi tiste bistvene značilnosti neoliberalizma, zaradi katerih se le-ta po eni strani razlikuje od liberalizma, po drugi pa mu je podoben. V prispevku obravnava vpliv neoliberalizma na izobraževanje: a) v katerem je šola vedno bolj podrejena gospodarstvu, njena poglavitna funkcija pa je produkcija »človeškega kapitala«, b) v katerem snovalci in izvajalci izobraževalnih politik pripisujejo vse večji pomen evalvaciji šol, ki jih »upravlja imperativ ekonomske učinkovitosti«. V članku podrob-

no kritično analizira Nozickovo (neoliberalno) teorijo pravičnosti. Kodelja zaključí, da čeprav je bil na ravni Evropske unije izdelan »konceptualni okvir za oblikovanje sistema primerljivih kazalnikov pravičnosti, ki dopušča razpravo o pravičnem izobraževalnem sistemu v kontekstu različnih obstoječih filozofskih teorij pravičnosti«, vprašanje, kaj je pravičen izobraževalni sistem, še vedno ostaja odprto.

Tematsko številko nadaljujemo z razpravami *Slavka Gabra, Žive Kos in Veronike Tašner*. V razpravi *Možnosti in meje konceptualizacij ter praks ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju* pojasnjujejo, »da se je večina pristopov k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti v izobraževanju ujela v mreže instrumentalne odgovornosti in učinkovitosti neoliberalnega tipa«, ki se v zadnjih treh desetletjih kažejo predvsem kot »diskurzi o kakovosti edukacije v povezavi s trgom dela, merjenjem učinkov in nenehnih sprememb ter kot pojmovanja edukacije kot pozicijske dobrine«. Pri tem izpostavljajo, »da gre v celotnem spektru za kompleksnejši preplet racionalnosti varnosti od zgolj neoliberalno tržne« ter poudarjajo, da se na tej podlagi »vzpostavljajo priložnosti za oblikovanje novih racionalnosti« in »širših družbenih premen, h katerim lahko šolsko polje pomembno prispeva«.

V razpravi *Vzpostavljanje edukacijske meritokracije kot vodilne racionalnosti sodobnega izobraževanja v neoliberalno orientiranih družbah* si avtorji zastavljajo vprašanje »Ali in kakšno prihodnost ima izobraževanje in znotraj njega, prevladujoča, meritokratska logika?« V tem okviru prikazujejo, »kako in zakaj se je meritokracija strukturirala v edukacijskem polju, kaj so njene prednosti in kako je z njenimi pomanjkljivostmi«. S poglobljenim vpogledom v njeno racionalnost (stava na individualno, pamet in trud, zaslužnost in personifikacija, storilnost in učinkovitost) pojasnjujejo »njeno vztrajanje, njeno privlačnost za pripadnike in pripadnice sodobnih družb ter pristajanje slednjih na kriterij, ki ohranja vrsto zunaj dvoma nepravičnih neenakosti«.

Avtorji v razpravi *Premene v družbi, spremembe v šoli* koncipirajo zamike racionalnosti sodobnih družb in na tem ozadju premišlujejo mogočo in potrebno zamikanje vloge vrtcev in šol. Le-to vidijo v stičiščih skupnosti kot načinov življenja, ki bi presegli danes prevladujočo neoliberalno logiko komodifikacije naših življenj. Stičišča skupnosti predstavijo kot »mehanizem, ki bi premišljeno blažil pritiske negotovosti, ki jih s seboj prinaša obdobje prehajanja med svetom, ki je do roba še smiselnega zapisan kapitalu in mezdnemu delu, ter družbo hibridnih ekonomij« (sodelovanja in skrbi za skupno in individualno), ki naj bi predstavljala družbo prihodnosti. Avtorji v razpravo umestijo tudi predlog mogočega modela takšnih vrtcev in šol v Sloveniji.

Prvi del tematske številke zaključujemo z razpravo *Ane Mladenović* z naslovom *Pomen intersekcionalnega pristopa pri obravnavi kompleksnih neenakosti*. Avtorica intersekcionalnost razume kot pristop, s katerim se poskuša »preseči obravnavo neenakosti kot individualiziranih in partikularnih odmikov, s tem pa preprišati neoliberalni družbeni kontekst, v katerem se krivda za neenakost vali na pleča posameznikov in posameznic«. Pri tem intersekcionalni pristop predstavi kot še posebej »obetaven konceptualni okvir za vprašanja edukacijske pravičnosti«, s katerim lahko »naslavljam tudi tista vprašanja pravičnosti, ki se vežejo na problematičnost diskurzov o spolni razliki v izobraževalnih dosežkih«. Z uporabo intersekcionalnega pristopa prikaže, da »spol ni edina determinanta izobraževalnih dosežkov« in »da na izobraževalne dosežke in izobraževalno izkušnjo vplivajo tudi strukturne neenakosti in odnosi moči v neoliberalizmu in kapitalizmu«.

Drugi del tematske številke, v katerem se posvečamo vprašanju pravičnosti in/ali učinkovitosti v evropskem in slovenskem izobraževalnem prostoru, začne razprava *Urške Štremfel* z naslovom *Pravičnost in/ali učinkovitost v kontekstu izobraževalnih politik v Evropski uniji*. V razpravi dosedanje nekritično sprejemanje evropskih agend v slovenskem izobraževalnem prostoru pojasnim s teoretskimi vpogledi v strukturo in procese nove oblike (neoliberalne) vladavine v Evropski uniji (EU) na področju izobraževalnih politik ter s konkretnimi primeri njenega delovanja v evropskem in slovenskem izobraževalnem prostoru. Ob zaznani poudarjenosti načel ekonomske učinkovitosti v evropskem izobraževalnem prostoru posebno pozornost namenim vprašanju (ne)komplementarnosti načel ekonomske učinkovitosti in pravičnosti pri zasledovanju evropskih ciljev na področju izobraževanja.

Mojca Štraus v razpravi *Trendi v socialno-ekonomskem in kulturnem gradientu iz raziskave PISA med letoma 2009 in 2012 po slovenskih regijah* naslavlja pomembno temo izobraževalne (ne)enakosti, in sicer povezanost izobraževalnih dosežkov s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem učenek in učencev. Pri tem naslavlja vprašanje, »ali je na podlagi obstoječih, praviloma poenostavljenih, analiz rezultatov mednarodnih raziskav znanja utemeljeno sklepati o (ne)pravičnosti in (ne)učinkovitosti izobraževalnih sistemov«. Ugotavlja, »da imajo lahko ukrepi za zviševanje kakovosti dosežkov in zmanjševanje njihove s socialnim-ekonomskim in kulturnim ozadjem pogojene razslojenosti hkratne učinke na več področjih poučevanja in da so bolj povezani z dejavniki v geografskem okolju kot z dejavniki, vezanimi na vsebinsko področje« (bralna, matematična in naravoslovna pismenost, ki jih meri raziskava PISA).

Ana Kozina v razpravi *Razvijanje čustvenih in socialnih spretnosti za doseganje pravičnosti in učinkovitosti izobraževalnega sistema: odnos med anksioznostjo in učnimi dosežki* izpostavlja pomen razvoja kognitivnih in nekognitivnih spretnosti v procesu izobraževanja. Na podlagi teoretskih predpostavk predstavi, kako »v primerih, ko šola razvija in podpira celostni razvoj posameznikov, ki vključuje tudi razvoj čustvenih in socialnih spretnosti, to manjša anksioznost učencev in dijakov ter spodbudno vpliva na učno uspešnost«. Ožje povezave med anksioznostjo in učno uspešnostjo v članku empirično preveri na podatkih raziskave PISA 2012. Na podlagi rezultatov analiz ugotavlja »pomembno višje ravni matematične anksioznosti pri dijakinjah in dijakih z nižjim socialno-ekonomskim statusom ter višje ravni matematične in testne anksioznosti pri dijakinjah v primerjavi z dijaki«. Ugotavlja, da z zmanjševanjem anksioznosti ter tako s poudarjanjem nekognitivnih elementov izobraževalnega procesa lahko omogočimo dijakom in dijakinjam, ki se soočajo z višjimi ravnmi (matematične in testne) anksioznosti, enake možnosti v procesu izobraževanja ter doseganje višjih ravni kognitivnih učnih dosežkov.

Valerija Vendramin in Marjan Šimenc se v razpravi osredotočita na problematiko enakosti med spoloma oziroma spoli, ki se v zadnjem času povezuje predvsem z akademskimi dosežki, pri čemer pa ne upošteva, da so vplivi na dosežke kompleksni. »V tem okviru avtorica in avtor izpostavita razmerje feminizem – postfeminizem in »resoniranje« slednjega z neoliberalnimi pritiski.« Premik v načinu govora o enakosti med spoli v vzgoji in izobraževanju ilustrirata na primeru obeh belih knjig o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Poudarita omejitve »ospoljenih« meritev, v katerih se primerja dosežke deklic in dečkov, ter predstavita izhodišča za »nadaljnjo obravnavo, ki segajo onstran singularnega fokusa na dosežke, ki zakrivajo kompleksne izraze neenakosti«.

Številko zaključujemo z recenzijo znanstvene monografije *Anksioznost in agresivnost, dejavniki, trendi in smernice za zmanjševanje*, ki jo je pripravil *Bogomir Novak*.

Objavljene razprave potrjujejo širino in kompleksnost znanstvenih obravnav pravičnosti, neoliberalizma in izobraževanja ter odpirajo in izpostavljajo številna nova, znanstveno in družbeno relevantna vprašanja. V nadaljevanju projekta *Neoliberalizem v evropskem izobraževalnem prostoru: med učinkovitostjo in pravičnostjo slovenskih izobraževalnih politik in praks* jih bomo poglobljeno naslovili predvsem z vidika (ne)komplementarnih razmerij med pravičnostjo in (ekonomsko) učinkovitostjo v izobraževanju. Avtorji si želimo, da bi razprave odprle tudi druga (raziskovalna) vprašanja ter pri širokem krogu bralcev spodbudile interes za njihovo preiščevanje in naslavljanje v različnih kontekstih.

2 PRAVIČNOST V OBSTOJEČIH
IN NOVO PORAJAJOČIH
SE RACIONALNOSTIH
EDUKACIJSKEGA POLJA

Nekaj misli o pravičnosti, neoliberalizmu in izobraževanju

Zdenko Kodelja

Pričujoče besedilo je zgolj mala razprava o treh velikih temah: pravičnosti, neoliberalizmu in izobraževanju. V prvem delu besedila so najprej predmet kritične analize nekatere bistvene značilnosti neoliberalizma, nato pa njegov destruktivni vpliv na izobraževanje v številnih državah. V drugem delu je fokus preučevanja najvplivnejša neoliberalna teorija pravičnosti: Nozickova kritika Rawlsowe liberalne teorije pravičnosti kot poštenosti. V kratkem sklepnem delu pa je pokazano, da postaja vedno bolj očitno, da učinkovitost kot ključni cilj nacionalnih izobraževalnih politik, izhajajočih iz neoliberalne doktrine, ne zadošča več, ker morajo biti izobraževalni sistemi tudi pravični in ne samo učinkoviti. Razprava je pisana s perspektive filozofije vzgoje, vendar je ob tem treba poudariti dvoje. Prvič, da se ta perspektiva v marsičem ujema s perspektivo aplikativne politične filozofije, kakršno razvija Alain Renaut, ki se v svojih razpravah o aplikativni politični filozofiji med drugim ukvarja tudi s problematiko, ki je neposredno povezana z izobraževanjem, denimo z univerzami in pravičnostjo v izobraževanju (Renaut, 2007). Filozofiji vzgoje in aplikativni politični filozofiji je namreč skupno to, da je pri obeh predmet preučevanja lahko isti, denimo problematika vzgoje in izobraževanja. Toda za aplikativno politično filozofijo je to le eno od mnogih področij aplikacije politične filozofije, za filozofijo vzgoje pa je osnovno, če že ne edino področje preučevanja. Če filozofijo vzgoje razumemo kot aplikacijo temeljnih filozofskih disciplin na področje vzgoje in izobraževanja, potem v našem primeru, ko gre za preučevanje pravičnosti v izobraževanju, ni bistvene razlike med aplikativno politično filozofijo in filozofijo vzgoje. To pa ne pomeni, da je mogoče filozofijo vzgoje zreducirati na aplika-

tivno politično filozofijo. Filozofija vzgoje namreč vključuje – če ostajamo znotraj te razlage – tudi aplikacijo drugih filozofskih disciplin, denimo epistemologije. Takrat, ko je pravičnost v izobraževanju obravnavana v okviru filozofije vzgoje tako, da gre za aplikacijo politične in moralne filozofije, pa je pravzaprav vseeno, ali rečemo, da gre za preučevanje pravičnosti v okviru filozofije vzgoje ali politične in moralne filozofije. V prid temu sklepu govori tudi spoznanje, da tako v filozofiji vzgoje kakor tudi v aplikativni politični in moralni filozofiji najdemo iste teorije pravičnosti. Seveda ne vedno vseh, vendar to, katere teorije pravičnosti najdemo v eni ali drugi vrsti filozofij, ni toliko odvisno od razlik med njima, temveč bolj od razlik znotraj njih in od osebnih preferenc filozofov, ki se ukvarjajo s problemi pravičnosti v okviru bodisi aplikativne politične filozofije bodisi filozofije vzgoje.

Druga stvar, na katero velja uvodoma opozoriti, pa je, da po eni od razlag filozofija vzgoje ni toliko nek korpus vednosti, temveč predvsem spraševanje, spraševanje v tem smislu, da postavlja vedno znova pod vprašaj vse, kar vemo ali verjamemo, da vemo, o vzgoji in izobraževanju (Reboul, 1989: str. 3). To velja tudi za obravnavo pravičnosti in neoliberalizma v kontekstu izobraževanja.¹ Predvsem je treba ponovno premisliti razmerje med liberalizmom in neoliberalizmom, vpliv neoliberalnih idej na izobraževanje in izobraževane politike, ki so ubesedene v dokumentih EU, ter koncept pravičnosti, ki ga ti dokumenti bolj ali manj eksplicitno vključujejo.²

Neoliberalizem in njegov vpliv na izobraževanje

Na prvi pogled se zdi, da na vprašanje, kaj je neoliberalizem, odgovarja že njegovo ime, ki implicira razliko med starim in novim liberalizmom (Bobbio, 1995: str. 115–140). Toda če neoliberalizem opredelimo kot novi liberalizem, ki se razlikuje od starega, je to sicer pravilna opredelitev, vendar nam kot taka ne pove niti tega, kaj je tisto, po čemer se razlikuje od starega liberalizma. Še več, lahko celo zavaja, ker nas napotuje na misel, da gre pri razlikovanju med starim in novim predvsem za časovno razliko, za razliko med prej in potem. Stari liberalizem, kakor ga imenuje Norberto Bobbio, je sicer res predhodnik novega, vendar to še ne pomeni, da je neoliberalizem zadnja stopnja v razvoju liberalizma. Tudi razprave o zgodovini liberalizma, ki se končajo z obravnavo von Hayekovih del (Badeschi,

1 Tu mislim na razlago, ki sem jih podal v Kodolja (2005, 2006).

2 Odgovor na vprašanje, zakaj je treba te teme ponovno premisliti, čeprav se zdi, da je vse to splošno znano, je podal že Hegel, ko je zapisal: »Kar je splošno znano, ravno zato, ker je splošno znano, ni znano. V procesu spoznanja je najpogostejši način, da sebe in druge prevaramo, ta, da predpostavimo, da je nekaj splošno znano« in nato to domnevo tudi sprejmemo (Hegel, 1969 v Losurdo, 2011: str. 27).

1999), ki veljajo za enega od temeljev neoliberalizma, tega ne potrjujejo. Kajti te razprave se ukvarjajo z zgodovino liberalizma, ne pa s sodobnim liberalizmom. V sodobnosti namreč obstajajo poleg neoliberalizma še druge vrste liberalizma, ki izhajajo iz starega liberalizma,³ ali natančneje rečeno, liberalizmov, saj ni enega samega liberalizma. Liberalizem, razumljen v smislu nekakšne platonске večne in nespremenljive ideje ali neke enotne filozofske, politične ali ekonomske teorije, namreč ne obstaja. Zato s tem izrazom pogosto označujemo ne samo različne zgodovinsko in kulturno pogojene liberalizme, temveč celo nasprotujoče si doktrine. V zgodovini liberalne misli lahko najdemo liberalne mislece, kot je na primer Locke, ki so utemeljili lastne koncepcije jusnaturalizma, in druge, ki so ga radikalno zavračali, obstajata tako etični (Kant) kakor tudi utilitaristični liberalizem (Bentham) itd. Toda o razlikah med različnimi liberalizmi lahko govorimo le na podlagi predpostavke o obstoju določenih skupnih značilnosti, ki omogočajo opredelitev liberalizma v smislu Weberjevih idealnih tipov (Bedeschi, 1999: str. 1–3). Bobbio poudarja, da so bistvene značilnosti liberalizma povezane z dvema področjema: z ekonomijo in politiko. Kot ekonomska teorija je liberalizem zagovornik tržne ekonomije, kot politična teorija pa je zagovornik države, katere vladanje je omejeno na neobhodni minimum (Bobbio, 1995: str. 123). Pravzaprav je liberalizem »v obeh pogledih, ekonomskem in političnem, /.../ doktrina minimalne države: država je nepogrešljiva, toda kljub temu škodljiva,« vendar antiteza liberalni državi ni absolutna država (antiteza tej je demokratična dr-

3 Najbolj znana in vplivna sodobna teorija liberalizma je teorija pravičnosti, ki jo je – izhajajoč iz Kantove filozofije in teorij družbene pogodbe – razvil John Rawls najprej v svoji znameniti knjigi *A Theory of Justice*, ki je izšla leta 1971, pozneje pa jo je deloma spremenil in dopolnil v skladu s teorijo političnega liberalizma in z njo pojmovanje politične pravičnosti, ki je, kolikor je le mogoče, neodvisna od metafizičnih oziroma celovitih filozofskih, moralnih in religioznih naukov, ker je menil, da njegova dotedanja teorija pravičnosti – razumljena kot del celovitega filozofskega in moralnega nauka – ni skladna s sodobno pluralistično družbo, v kateri obstajajo tudi nezdržljivi filozofski, moralni in religiozni nauki, saj pojmovanje pravičnosti, ki vključuje avtonomijo posameznika kot svoj bistveni element, ni sprejemljivo za pripadnike različnih in celo nasprotujočih si celovitih naukov (cf. Renaut, 1999). Poleg njegove liberalne teorije so istočasno obstajale tudi neoliberalne teorije. Nekateri uvrščajo med libertarne avtorje in kritike Rawlove teorije pravičnosti tudi Friedricha von Hayeka in Milтона Friedmana (Brighouse, 2008: str. 85–94), četudi se imata sama za klasična liberalca, drugi pa ju uvrščajo med najbolj razvpite neoliberalce. Po drugi strani pa Renaut uvršča libertarno teorijo Roberta Nozicka med neoliberalne teorije (Renaut, 2008: str. 47). Takšno razlikovanje med sodobnim liberalizmom in neoliberalizmom postavlja navidezno pod vprašanj razlaga, v skladu s katero je Rawlova liberalna teorija pravičnosti opredeljena kot neoliberalizem (Berti, 2014). Toda zdi se, da je z neoliberalizmom mišljena zgolj razlika med Rawlovim in klasičnim liberalnim pojmovanjem države. Njegovo pojmovanje države se namreč približuje ideji socialne države, saj zagotavlja državljanom tudi minimalni dohodek, medtem ko liberalna država, kateri je teoretske temelje postavil John Locke – jamči državljanom zgolj svoboščine in pravice, kakršne so svoboda mišljenja, izražanja, tiska in lastnine (Renaut, 1999: str. 39–42).

žava), ampak paternalistična država, ki skrbi za svoje državljane, kot da bi bili večno nedoletni, in jim predpisuje srečo (ibid.: str. 132). Pogoj za obstoj obeh omenjenih vrst liberalizma – ekonomskega in političnega – pa vidi Bobbio v tako imenovanem etičnem liberalizmu, to je »v doktrini, ki postavlja posameznika, in posledično individualno svobodo v obeh pomenih, negativne in pozitivne svobode, na prvo mesto na lestvici vrednot. Tako zahteva po ekonomski kot po politični svobodi pa sta praktični posledici aksiološkega primata posameznika, ki ju je mogoče prevesti v pravila in institucije« (ibid.: str. 125–126).

Iz tega izhaja, da je ekonomskemu in političnemu liberalizmu skupno zagovarjanje svobode in minimalne države,⁴ tisto, po čemer se razlikujeta, pa je dejstvo, da gre v prvem primeru predvsem za omejevanje poseganja države v ekonomsko sfero (da se zagotovi svobodno delovanje trga, svoboda trgovanja itd.), v drugem pa za omejevanje njenega poseganja na duhovno oziroma etično in religiozno področje (Bobbio, 1995: str. 124),⁵ zato da se zagotovi vsakemu človeku svoboda od države na duhovnem področju (svoboda misli, veroizpovedi itd.). Čeprav gre v obeh primerih za zagotavljanje svobode, pa ne gre za isto pojmovanje svobode. Tako lahko namreč sklepamo na podlagi interpretacije, ki jo je podal John Stuart Mill v svoji znameniti razpravi o svobodi, ko je zapisal, da njegovo »načelo individualne svobode ni del doktrine svobodnega trgovanja« (Mill, 2003: str. 232). To pomeni, da vsaj njegova različica starega liberalizma, katere bistvo je individualna svoboda, izključuje ekonomsko dejavnost. Če privzamemo razlago, da je neoliberalizem nastal iz »srečanja med liberalizmom in ekonomijo« na začetku dvajsetega stoletja (Mastnak, 2016: str. 16), potem lahko rečemo, da je razlika med starim in novim liberalizmom pravzaprav razlika med liberalizmom in neoliberalizmom.

Toda iz tega ne sledi, da je neoliberalizem izključno ekonomska doktrina. Je tudi politična ideologija. Predvsem pa je, kot je pokazal Tomaž Mastnak – opirajoč se na analize Michela Foucaulta in Wendy Brown –,

4 Zavzemanja za minimalno državo ne smemo enačiti z zavzemanjem za šibko državo, kajti »minimalna država ni sinonim za šibko državo« (Losurdo, 2001: str. 188). Prav nasprotno, minimalna država je mišljena kot močna država, katere področje delovanja je omejeno. Minimalna država, kakor jo pojmuje klasična liberalna teorija, je »omejena na funkcije zaščite vseh njenih državljanov pred nasiljem, krajo, sleparstvom in na uveljavljanje pogodb« (Nozick, 1974: str. 26). Za Nozickovo libertarno oziroma neoliberalno pojmovanje države pa je značilno tudi, da država ne sme uporabiti svojega aparata prisile za to, »da bi nekatere državljane prisilila, da pomagajo drugim, ali da bi ljudem prepovedala določene dejavnosti za njihovo lastno dobro ali zaščito« (ibid.: str. IX). Tudi za znamenitega neoliberalca Hayeka je edina funkcija političnih institucij »ohranjanje reda in zakona« (Hayek, 1973, v Losurdo, 2011: str. 187–188).

5 V tem smislu je liberalna država tudi laična država, to je država, ki se ne istoveti niti z določeno religijo niti z določenim politično-filozofskim nazorom (ibid.).

zanj značilen totalizem, to se pravi »prilaščanje vseh sfer človeške dejavnosti, vseobsežno transformiranje družbenega življenja« (ibid.: str. 41). Foucault je namreč razumel neoliberalizem kot »reprogramiranje liberalističnega načina vladanja« ali, drugače rečeno, »kot artikuliranje specifične vladajoče racionalnosti« (ibid.; Foucault, 2004: str. 25). Na to značilnost neoliberalizma se opre Brown, ko opredeli neoliberalizem kot »vladajočo racionalnost, ki na zelo specifičen način ‚ekonomizira‘ vse: človeška bitja postanejo tržni dejavniki in nič drugega kot to, vsa področja dejavnosti veljajo za trg in vsaka entiteta (naj bo javna ali zasebna, naj bo oseba, poslovna enota ali država) je vodena kot podjetje. Pomembno pri tem je, da tu ne gre zgolj za to, da se poblagovljenje in monetarizacija razširita vsepovsod – to je stari marksistični prikaz kapitalske transformacije vsakdanjega življenja. Neoliberalizem skonstruira tudi sfere, ki ne proizvajajo bogastva – denimo učenje, zmenke ali rekreacijo –, v tržnih pojmi, jih izpostavi tržnim meritvam in jim vlada s tržnimi tehnikami. In najpomembneje, ljudi postavi kot »človeški kapital, ki mora nenehno skrbeti za svojo sedanjo in prihodnjo vrednost.« (Brown, 2015, v Mastnak, 2016: str. 41–42.)

V tem kontekstu bom v nadaljevanju obravnaval tudi vpliv neoliberalizma na izobraževanje. Ta vpliv je bil in še vedno je zelo velik. Ta trditev velja tako za izobraževalne sisteme in politike v evropskih državah kakor tudi širše v svetovnem merilu. Ni pa ta vpliv povsod enak. Prav tako ni povsod in vedno viden že na prvi pogled. Na tem mestu ga tudi ni mogoče podrobneje predstaviti, kaj šele analizirati. Zato bom predstavil zgolj nekaj vidikov te problematike, ki sem jo v posameznih segmentih nekoliko natančneje obravnaval že v drugih besedilih. Dober vpogled v to problematiko ponuja že omenjena knjiga Christiana Lavala *Šola ni podjetje*, ki že z naslovom jasno pove, kje je glavna nevarnost za šolo v času prevlade neoliberalne ideologije izobraževanja, ki jo širijo zelo vplivne mednarodne finančne in gospodarske ustanove (kot so Svetovna trgovinska organizacija, Svetovna banka, Mednarodni denarni sklad, OECD) ter EU, sprejemajo pa tudi številne države kot svojo nacionalno politiko izobraževanja. Nevarnost vidi namreč Laval predvsem v tem, da se šola vedno bolj razume, kot da bi bila podjetje. In ker se jo razume kot podjetje, postaja na primer ravnatelj vedno bolj manager; cilj izobraževanja ni več toliko splošna izobrazba, ampak predvsem uporabno znanje oziroma kompetence; samo izobraževanje pa ni več razumljeno kot javno dobro, kot temeljna človekova pravica, ki jo mora zagotoviti država, temveč kot zasebna dobrina s predvsem ekonomsko vrednostjo, ki se obravnava kot vsako drugo blago, ki se prodaja in kupuje na trgu. V tem neoliberalnem kontekstu je torej šola vedno bolj podrejena gospodarstvu, njena poglobitna funkcija pa je produkcija »človeškega kapitala«. V taki šoli dominirata dve vredno-

ti: koristnost in učinkovitost. Vrednoti torej, ki sta po Lavalovem mnenju uničujoči za tradicionalni model javne šole, saj postaja šola vse manj avtonomni kraj širjenja vednosti, socialne integracije, moralnega oblikovanja in formiranja razsvetljenega državljana ter vse bolj kraj vzgoje potrošnika. Posledica tovrstnega razumevanja šole je tudi spremenjeni pogled na vlogo staršev in pogled samih staršev na šolo. Tako, kot imajo potrošniki pravico izbrati in kupiti katerokoli blago, ki se nahaja na trgu, naj bi imeli tudi starši pravico izbrati šolo in vrsto izobrazbe za svoje otroke. Za starše se sicer ne predpostavlja, da so neposredni potrošniki izobraževalnih dobrin (znanje, veščine itd.), ki jih šole nudijo (to so pač njihovi otroci), temveč, da so tisti, ki najbolje vedo ne samo, katera šola in katera vrsta izobrazbe je za njihove otroke najboljša, ampak tudi, kaj naj se v šoli učijo. Zato nekateri zagovorniki neoliberalne koncepcije izobraževalnega trga zahtevajo poleg financiranja zasebnih šol (ki naj bi povečalo ponudbo na trgu šol in omogočilo staršem dejansko izbiro šole v skladu z lastnimi preferencami) tudi večji vpliv staršev na določanje šolskega kurikula in ciljev vzgoje in izobraževanja.⁶ Ker je določanje kurikula in ciljev običajno v pristojnosti države, s tem pravzaprav zahtevajo dvojce: večjo vlogo trga in minimalno vlogo države (postavljanje minimalnih standardov, ki jih šole morajo doseči, in zagotovitev mehanizmov kontrole doseganja teh standardov).

Ta nova politika izobraževanja se je začela v začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja v tistih državah, v katerih je prišlo do hitrega vzpona neoliberalizma, ki se je najprej kazal v dveh tipičnih podobah: v podobi reaganizma v ZDA in thatcherizma v Veliki Britaniji. Reaganova politika izobraževanja, s katero je želel rešiti ameriško nacijo iz ogroženosti, v kateri se je po takratnih uradnih ocenah znašla zaradi slabega znanja ameriških otrok v primerjavi z znanjem otrok v drugih državah, je v veliki meri sledila naukom Milтона Friedmana, ki zagovarja idejo minimalne vloge države in se zavzema za uveljavitev tržnih mehanizmov tudi na področju izobraževanja. Prepričan je namreč, da bi trg zagotovil boljšo in bolj raznoliko ponudbo izobraževanja, večjo možnost svobodne izbire, in zaradi konkurence tudi cenejše storitve in večjo kvaliteto. Eden glavnih ukrepov, ki ga v ta namen predlaga Friedman, je uvedba šolskih bonov oziroma vavčerjev, ki naj bi odpravila državni monopol in uvedla svobodni trg tudi na področju izobraževanja. Ta ideja je doživela številne kritike,⁷ prav tako pa je bila predmet kritike tudi poznejša zahteva po minimalni vlogi države pri do-

6 Podrobnejšo kritično obravnavo ideje izobraževalnega trga in z njim povezanega pojmovanja staršev kot potrošnikov najdemo na primer v razpravah Bridgesa, Whitta in McLaughlina (1994).

7 Naj na tem mestu navedem le eno tujo in eno domačo: Brighouse (2000), Šimenc (1996).

ločanju šolskega kurikula, pri lastništvu šol in pri vpisu učencev v šole, ki jo postavljata vplivna ameriška avtorja J. Chubb in T. Moe (Whitte, 1994).

Tudi thatcheristična izobraževalna politika je temeljila po eni strani na: vpeljavi tržnih mehanizmov v sfero izobraževanja; odpravi ali oslavitvi državnega ali kakega drugega monopola nad izobraževanjem z namenom, da zagotovi staršem (ki jih vidi kot potrošnike) izbiro ponudnika izobraževanja in tekmovanje med samimi ponudniki; javni objavi zanesljivih in primerjalnih podatkov o uspešnosti šol, kar omogoča staršem lažjo izbiro šole; omogočanju večje fleksibilnosti glede šolskega vpisa, kar daje staršem več možnosti, da se bodo njihovi otroci vpisali v izbrano šolo; uvajanju managementskih pristopov pri upravljanju šol prek sodelovanja poslovezev iz sveta biznisa v vlogi voditeljev šol; odpiranju trga za storitve, ki so se prej opravljale v okviru šolskih institucij (od čiščenja prostora, popravil pa vse do svetovanja) itd. (Bridges in McLaughlin, 1994). Po drugi strani pa je ta neoliberalna izobraževalna politika temeljila na utilitaristični doktrini in videla v izobraževanju instrument za uspešno tekmovanje britanskega gospodarstva na konkurenčnem svobodnem trgu. Izobraževanje je tako postalo za posameznika in za družbo blago, katerega vrednost je bila ocenjevana, tako kot pri vsakem blagu, glede na njegovo profitabilnost in uporabnost. V tem kontekstu je bilo za posameznika izobraževanje tisto, ki ga je pripeljalo do dobro plačane službe, za delodajalce tisto, ki je proizvajalo dobro izobraženo in usposobljeno delovno silo, za državo pa tisto, ki je krepilo gospodarsko moč države (Bailey, 1984: str. 167–191).

Prej omenjene mednarodne gospodarske in finančne organizacije pa so imele zelo velik vpliv v nekaterih drugih državah. Vendar tudi tam učinki neoliberalne izobraževalne politike niso bili takšni, kot so bili predvideni, ampak veliko bolj negativni: ekonomski položaj javnih šol se je poslabšal; finančna odvisnost od »klientov« ali lokalnih skupnosti ne zmore kompenzirati izgube državnih subvencij za socialno slabo stoječe šole; konkurenca med šolami in svobodna izbira šol (za tiste, ki to zmorejo) vodita v večjo socialno in etnično segregacijo šolske populacije; odsotnost socialno mešanih šol slabo vpliva na šolsko uspešnost učencev iz defavoriziranih okolij; vrednotenje splošne izobrazbe vse bolj določajo njeni ekonomski in poklicni učinki (Laval, *ibid.*).

Neoliberalni pogled na šolstvo se jasno kaže tudi v vse večjem pomenu, ki ga snovalci in izvajalci izobraževalnih politik pripisujejo evalvaciji šol. Gre za evalvacije, katerih bistvena značilnost je njena usmerjenost na učinkovitost: učitelja, šole, šolskega sistema in predvsem uporabljanih finančnih virov. Prav zato, ker tovrstne evalvacije »upravlja imperativ ekonomske učinkovitosti«, jih, kot opozarja Laval (*ibid.*: str. 212, 216), »ni mogoče ločiti od čedalje večje podrejenosti šole ekonomskim

imperativom«. ⁸ Kot take so orodje v rokah neoliberalne šolske politike, ki šolo obravnava, kot da bi bila podjetje. Zato evalvacije še zdaleč niso le nekakšen nevtralen postopek preverjanja in ovrednotenja šolstva. Vendar to ni značilno le zanje. Zdi se, da lahko enako upravičeno trdimo tudi za nekatere druge vrste evalvacij, ki so že nekaj časa predmet ostrih kritik. V prvi vrsti gre za kritike danes prevladujočega sistema evalvacije univerz in raziskovalnega dela. V eni izmed njih je Yves Charles Zarka opozoril prav na prej navedeno ugotovitev, ko pravi, da evalvacija, ki jo izvajajo nacionalne agencije za evalvacijo raziskovanja in visokega šolstva, ⁹ ni to, kar se na prvi pogled kaže, da je: poseben objektivni postopek ovrednotenja »kakovosti, učinkovitosti ali inovativnosti nekega dejanja, prakse, raziskave, poučevanja itd.« (Zarka, 2009a: str. 115). Evalvacija je zanj čisto nekaj drugega. V prvem približku lahko rečemo, da jo razume kot ideologijo. Učinek ideologije evalvacije je namreč ravno v tem, da se izvajanje oblasti kaže kot objektivno in kvantificirano merjenje tistega, kar je predmet evalvacije (ibid.: str. 3). In ravno zato, ker nas ideologija evalvacije naredi slepe za ta ideološki preobrat, ne moremo videti, da je evalvacija v resnici način, kako neka oblast – politična ali administrativna – izvaja gospostvo nad vednostjo (ibid.: str. 3). In tisto, kar Zarka še posebej zanima v zvezi z evalvacijo, je prav odnos oblasti do vednosti, se pravi odnos, ki ga omogoča vzpostavitev enotnega sistema evalvacije vednosti. Ta obsega evalvacijo produkcije vednosti (raziskovanje) in njenega prenosa (poučevanje). Evalvacija je namreč postala privilegirano orodje, ki se ga poslužuje oblast z namenom, da si zagotovi dominacijo nad vednostjo. To pomeni, da »sistem evalvacije odpira možnost permanentne zlorabe oblasti, zlorabe oblasti, ki samo sebe potrjuje oziroma akreditira in upravičuje« (ibid.). Toda pri tem je ideologija evalvacije lahko uspešna le, če ji uspe prikriti ključni problem samoupravičevanja oblasti prek procesa evalvacije, to se pravi problem, ki ga lahko izrazimo z vprašanjem: Kdo evalvira evalvatorje? Problem je namreč v tem, da kredibilnosti evalvacije ni mogoče upravičiti z evalvacijo kredibilnosti evalvatorjev, ki evalvacijo izvajajo, saj bi njihovo kredibilnost morali dokazati evalvatorji teh evalvatorjev, ki bi morali biti prav tako evalvirani s strani drugih evalvatorjev, in tako naprej v neskončnost (prim. Zarka, 2009a: str. 118–119; 2009b). Ne glede na to je evalvacija postala v današnjem času najbolj uveljavljen način zagotavljanja dominacije politične ali

8 Po drugi strani pa je sama evalvacija v tem kontekstu mišljena hkrati kot pogoj in kot zagotovilo za učinkovito šolo. Vendar učinkovita šola še ni nujno tudi dobra šola. To se lepo vidi, če poskušamo odgovoriti na naslednje Lavalovo vprašanje: »Če bi segregacijski model šolstva produciral boljše učne dosežke kakor denimo socialno ali etnično mešane šole, ali bi ga morali v imenu učinkovitosti sprejeti?« (Ibid.: str. 218.)

9 V Franciji je to AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur).

administrativne oblasti nad vednostjo. Pred tem je sicer oblast prav tako poskušala nadzorovati vednost, vendar ne prek evalvacije. Najbolj pogost način nadzora vednosti v preteklosti je bila cenzura, pozneje pa je bila cenzura v glavnem opuščena, ker je bila v nasprotju s pravico do svobode misli in posledično tudi z akademsko svobodo, ki je običajno opredeljena kot pravica univerzitetnih učiteljev do svobode raziskovanja, poučevanja in objavljanja izsledkov svojih raziskav. Ta pravica je v nekaterih državah zavarovana celo z ustavo. Zato se je v teh in tudi v drugih sodobnih demokratičnih državah možnost kontrole vednosti prek cenzure zreducirala na minimum. Ker pa se interes oblasti za kontrolo vednosti ni zmanjšal, ampak se je v tako imenovani družbi znanja močno povečal, je morala oblast najti drugačen način kontrole vednosti. Našla ga je v evalvaciji. Ta ji omogoča nadzorovati produkcijo in prenašanje vednosti, poleg tega pa ji daje tudi možnost, da sama določi normo resnice in s tem pove, »kaj je sprejemljivo in kaj ne, kaj je dobro in kaj je slabo, kaj je resnično in kaj ni resnično, kaj je uporabno in kaj ni uporabno« (Zarka, 2012: str. 282). Iz tega se vidi, da oblasti ne zanima »iskanje resnice kot takšne«, ampak nekaj, kar Zarka imenuje potrditev ali »akreditacija nekega mišljenja, mnenja ali diskurza kot resničnega. Oblast torej zanima resnica kot norma, to se pravi način, na katerega določeno pravilo v danem trenutku obvelja kot norma resničnega. Proces akreditacije je za oblast zanimiv toliko, kolikor postavlja normo, ki omogoča razlikovati med resničnim in neresničnim, sprejemljivim in nesprejemljivim, normalnim in nenormalnim, učinkovitim in neučinkovitim itn. Drugače rečeno, akreditacija omogoča, da oblast vpelje določen režim resnice diskurzov« (Zarka, 2009a: str. 120), s čimer »oblast v vednost vnese red, ki ga lahko upravičeno razumemo kot disciplinarnega« (ibid.) v Foucaultovem pomenu besede, saj vključuje nagrade in kazni. Nagrada je, če se denimo evalvacijski postopek konča z odobritvijo financiranja prijavljenega raziskovalnega projekta, kazen pa, če se konča z zavrnitvijo. Podobno velja za habilitacijski postopek na univerzi, ki je v bistvu tudi evalvacija: pozitivna odločitev habilitacijske komisije je za kandidata nagrada, negativna pa kazen.¹⁰

10 Že samo iz teh primerov lahko vidimo, kako veliko moč imajo evalvatorji, pa naj gre za ustanove ali posameznike. V njihovih rokah je usoda univerzitetnih učiteljev in raziskovalcev, fakultetnih oddelkov, raziskovalnih skupin in celih univerz. Spomnimo se samo, kakšen vpliv so imele nanje razne nacionalne agencije za evalvacijo s tem, ko so uvedle vrednotenje kakovosti raziskovalnega dela na podlagi bibliometričnih kazalcev, ali pa tuja ustanova, ki je naredila lestvico najboljših univerz na svetu na podlagi meril kakovosti, ki jih je sama postavila. V obeh primerih je bil odziv tistih, ki so bili objekt takšnih evalvacijskih postopkov, po svoje razumljiv, a hkrati tudi presenetljiv. Prav osupljivo je namreč, koliko znanstvenikov in univerzitetnih učiteljev vse bolj in bolj presoja svojo vrednost glede na število svojih publikacij ali citatov in kako nekritično so »avtonomne« univerze prevzele šanghajске kriterije kot merilo lastne kvalitete ter se jim začele vneto prilagajati.

Navedena analiza je pomembna, ker nam jasno pokaže, »kako – skozi evalvacijo – oblast samo sebe postavlja kot oblast, za katero se predpostavlja, da ve« (ibid.: str. 122). Na ta način, da ustvarja iluzijo o posesti vednosti, »ki je večja, ustrežnejša in bolj veljavna od tistih, o katerih presoja« (ibid.), si oblast poskuša zagotoviti dominacijo nad institucijami produkcije in prenašanja vednosti. Naloga ideologije evalvacije pri tem je, da upraviči to oblast.¹¹

Neoliberalizem in pravičnost

Med neoliberalne teorije pravičnosti uvrščajo različni avtorji različne teorije, ključne pa se zdijo Hayekova, Friedmanova in predvsem Nozickova. Na tem mestu bom nekoliko podrobneje kritično analiziral le Nozickovo teorijo, ki je v bistvu kritika izjemno vplivne Rawlsove teorije pravičnosti.¹² Glavni predmet njegove kritike je Rawlsovo načelo razlike. To načelo pravi, da so dopustne samo tiste neenakosti, ki prinašajo korist ljudem, ki so v najslabšem položaju v neki družbi. To pa so tiste osebe, ki so v najslabšem položaju glede na kateregakoli od treh osnovnih vzrokov neenakosti med ljudmi. To so bodisi tisti, ki izhajajo iz nižjih socialnih slojev, bodisi manj naravno nadarjeni bodisi tisti, ki jim usoda ali sreča nista bili naklonjeni (Rawls, 1975). V skladu z načelom razlike morajo biti ukrepi različnih politik (šolske, zdravstvene, socialne itd.) namenjeni predvsem izboljšanju dolgoročnih pričakovanj tistih, ki so najbolj defavorizirani. Če je ta cilj mogoče doseči s posvečanjem večje pozornosti bolj nadarjenim, je to dopustno, v nasprotnem primeru pa ne. Tisto, kar loči načelo razlike od načela kompenzacije deprivilegiranih, je prav to, da načelo razlike implicira, da lahko posvetimo več pozornosti tudi bolj nadarjenim, če se s tem izboljšajo dolgoročna pričakovanja in možnosti najbolj deprivilegiranih. Teorija pravičnosti kot poštenosti predpostavlja, da se ljudje stri-

11 Toda pri tem je lahko uspešna le, če nas uspe prepričati, da večja in ustrežnejša vednost tistih, ki evalvirajo, ni le predpostavljena, temveč dejanska. O tem nas običajno poskuša prepričati z argumentom, da so evalvatorji bili imenovani za evalvatorje ravno zato, ker takšno vednost imajo. Ali je to prepričljiv argument ali ne, puščam na tem mestu ob strani. Spomnil bi le na že prej omenjeni problem, s katerim smo soočeni tudi pri tovrstni argumentaciji: regressus in infinitum.

12 Rawlsovo »splošno razumevanje pravičnosti sestoji iz ene same osrednje misli: »vse primarne družbene dobrine – svoboda in možnost, dohodki in bogastvo ter podlaga samospoštovanja – morajo biti razdeljene enako, razen če neenaka razdelitev ene ali vseh teh dobrin ni v korist tistim v najslabšem položaju« (Kymlicka, 2005: str. 107). To splošno razumevanje pravičnosti nato Rawls razdeli na tri dele, ki sestavljajo njegovi dve načeli pravičnosti. 1: »Vsak mora imeti enako pravico do najboljšega celovitega sistema enakih temeljnih svoboščin, ki je združljiv s podobnim sistemom svoboščin za vse.« 2: »Družbene in ekonomske neenakosti morajo biti urejene tako, da so hkrati: a) v največjo korist tistim, ki so v najslabšem položaju, in b) povezane z javnimi službami in položaji, ki so dostopni vsem pod pogoji nepristranske enakosti možnosti« (Rawls, 1971: str. 303).

njajo, da se uporabijo naključja narave ali socialnega konteksta le, če je to v skupno dobro. Kajti nihče si ne zasluži svojih višjih naravnih sposobnosti, prav tako pa tudi ne boljše startne pozicije v družbi. Toda to ne pomeni, da teh razlik ni treba upoštevati, ali celo, da jih je treba odpraviti. Prav nasprotno, pravi Rawls, osnovno strukturo družbe je treba organizirati tako, da bodo ta naključja vsem v prid.¹³

Nozick vidi v obravnavanem Rawlsovem načelu razlike nedopusten napad na lastninske pravice nadarjenih do lastne osebe in do njihovega duha. Nozick se sicer strinja, da nismo zaslužni za svoje talente, vendar to zanj ne pomeni, da zato nismo legitimni lastniki teh talentov. Po njegovem prepričanju je obravnavanje talentov, ki jih nekdo ima, kot sredstva v službi skupnih koristi ali v službi socialne kooperacije kot nečesa, kar je samo na sebi dobro, način obravnavanja nadarjenih ljudi zgolj kot sredstev in ne kot ciljev samih po sebi. Torej je takšno obravnavanje nadarjenih v nasprotju s Kantovim kategoričnim imperativom, ki ga Rawls, zavračajoč utilitaristično upravičevanje žrtvovanja nekaterih posameznikov v imenu doseganja večjega skupnega dobrega, sam vključuje v svojo koncepcijo pravičnosti kot temeljno postavko (Nozick, 1974: str. 228). Toda Nozickova ostra kritika Rawlsove obravnave naravnih sposobnosti in nadarjenosti se, kakor v svoji študiji poudarja Thomas Pogge, usmerja na napačno razumljeno idejo, da načelo razlike, kakršno brani Rawls v knjigi *A Theory of Justice*, dopušča ali celo zahteva, da so nadarjene osebe uporabljene kot sredstva za doseganje največjega možnega skupnega dobrega oziroma za dobrobit in koristi drugih (Pogge, 1989: str. 63–73). Tudi Van Parijs meni, da so take kritike neutemeljene, ker Rawls sploh ne trdi, da so posameznikove naravne sposobnosti in talenti »skupna last«, temveč prav nasprotno, da so last tistih posameznikov, ki jih posedujejo. Tisto, kar trdi, je, da je *porazdelitev* talentov (in torej ne talentov samih) mogoče razumeti kot »skupno last«, kot stvar skupnosti, ki šele omogoča številne komplementarnosti med talenti, ker so organizirani na način, da je mogoče iz teh razlik potegniti dobiček (Meuret, 1999; Van Parijs, 1988).

Videli smo torej, da načelo razlike zahteva, da so nekatere primarne družbene dobrine razdeljene v korist najbolj deprivilegiranih. Vendar to načelo ne kaznuje privilegiranih zaradi izhodiščnih prednosti. Te namreč niso ne pravične ne krivične. To, kar je lahko pravično ali ne, je samo način, kako temeljne družbene institucije¹⁴ obravnavajo te izhodiščne razli-

13 Pri tem je mišljena, kakor poudarja Rawls v svojem poznejšem delu *Political Liberalism* (1996), predvsem »osnovna struktura« moderne ustavne demokracije, to so njene glavne politične, socialne in ekonomske institucije.

14 Rawls (1999: str. 6) kot primere glavnih družbenih institucij navaja naslednje: pravno varstvo svobode misli in svobode vesti, konkurenčni trgi, privatna lastnina proizvajalnih sredstev, monogamna družina.

ke. Če imajo nekateri velike sposobnosti, je to dobro za vse, pod pogojem, da so te izhodiščne razlike uporabljene v korist najbolj defavoriziranim. V tem primeru je – če se pri nadaljnji obravnavi omejimo na področje izobraževanja, ki mu je ta problematika verjetno najbolj imanentna – zelo nadarjenim učencem treba v šoli posvetiti posebno pozornost (Meuret, 1999: str. 51). Za Rawlsa torej šolske neenakosti niso nujno nepravične. O pravičnih neenakostih pa vendarle lahko govorimo le, če je do njih prišlo v šolskem sistemu, ki poskuša, kolikor je pač mogoče, zagotoviti vsem enake možnosti izobraževanja, ne glede na posameznikov socialni izvor. Ker pa so s socialnim izvorom povezane neenakosti v aspiracijah, je praktično nemogoče doseči popolno enakost možnosti v neki družbi. Pomembno pa je, da te neenakosti koristijo tistim, ki so v najslabšem položaju v družbi (ibid.: str. 52). To pomeni, da morajo učenci, ki so v najslabšem položaju, zaradi obstoja neenakosti v družbi, izobraževalnem sistemu, ukrepih in učiteljevi obravnavi dobiti (v vzgojenem in izobrazbenem smislu) več, kakor bi dobili, če teh neenakosti ne bi bilo. Toda načelo razlike ne zahteva samo tega, ampak nekaj več: neenakosti, ki jih dopuščata pravičen izobraževalni sistem in šolska praksa, bi morale izboljšati položaj in življenjske perspektive učencev, ki so v najslabšem položaju, kolikor je le realno mogoče, in ne samo toliko, kolikor bi se izboljšal, če teh neenakosti sploh ne bi bilo (cf. Van Parijs, 2003: str. 232). Vprašanje, ki se ob tem zastavlja, je, kakor poudarja v širšem kontekstu Van Parijs, ali bi moral pravičen izobraževalni sistem izločiti vse neenakosti, ki ne izboljšajo položaja in življenjskih perspektiv učencev, ki so v najslabšem položaju, ali samo tiste neenakosti, ki njihov položaj poslabšajo. To vprašanje se upravičeno zastavlja ne glede na to, da je Rawlsov odgovor jasen, in bi torej pravičen izobraževalni sistem, da bi ustrezal Rawlsovi konceptiji načela razlike, moral izločiti obe vrsti neenakosti: tako tiste, ki njihov položaj poslabšajo, kakor tiste, ki ga ne izboljšajo (cf. ibid.: str. 232). Upravičeno se zastavlja zato, ker je v nasprotju z omenjenim Rawlsovim odgovorom, vendar še vedno v kontekstu Rawlsove teorije pravičnosti, mogoče upravičeno predpostaviti, da razumni in preračunljivi individui v fiktivni izvirni poziciji izza tančice nevednosti morda ne bi izbrali samo izobraževalnega sistema, ki zagotavlja, da so neenakosti v njem dopustne samo, če so v prid učencem, ki so v najslabšem položaju, ampak tudi izobraževalni sistem, ki dopušča neenakosti tudi takrat, ko te ne izboljšajo položaja učencev, ki so v najslabšem položaju, ampak le tistih, ki so že tako ali tako v boljšem položaju. Možen Rawlsov argument, da bi izbrali izobraževalni sistem, v katerem so neenakosti dopustne samo, če se na tak način izboljšajo tudi položaj in življenjske perspektive tistih učencev, ki so v najslabšem položaju, je prepričljiv, ker predpostavlja, da bi bil tak izobraževalni sistem, v katerem

imajo korist oboji, sprejemljiv tudi za tiste, za katere bi se pozneje izkazalo, da sodijo med učence, ki so v najslabšem položaju. Prepričljiv je tudi njegov možni argument, da v izvirni poziciji preračunljivi individui ne bi izbrali izobraževalnega sistema, v katerem bi neenakosti privedle do stanja, ko bi se položaj privilegiranih učencev izboljšal, tistih v najslabšem položaju pa še poslabšal, saj verjetno ne bi izbrali sistema, v katerem bi se lahko (če bi se pozneje izkazalo, da sodijo med tiste, ki so v najslabšem položaju) znašli v slabšem položaju, kakor bi se, če bi izbrali takega, ki izključuje neenakosti, ali pa tistega, v katerem bi se zaradi neenakosti njihov položaj izboljšal. Ni pa tako gotovo, da bi tudi v primeru odločanja med izobraževalnim sistemom, ki zagotavlja, da so neenakosti v njem dopustne samo, če so v prid učencem, ki so v najslabšem položaju, in tistim izobraževalnim sistemom, ki dopušča neenakosti tudi takrat, ko te niti ne poslabšajo niti ne izboljšajo položaja tistih, ki so v najslabšem položaju, ampak izboljšajo le položaj in življenjske perspektive privilegiranih učencev, izbrali prvega. Kajti vsakdo bi v težnji, da bi izbral sistem, v katerem bo največ pridobil in najmanj izgubil, lahko sklepal nekako takole: Če se bo izkazalo, da sodim med privilegirane učence, se bo, če izmed omenjenih izobraževalnih sistemov izberem drugega, moj položaj v vsakem primeru izboljšal. Če izberem prvega, pa se bo moj položaj izboljšal le pod pogojem, da bodo neenakosti v prid tudi učencem, ki so v najslabšem položaju. Torej je zame boljše, da izberem drugega. Po drugi strani pa, če se bo izkazalo, da sodim med tiste, ki so v najslabšem položaju, se moj položaj, če izberem drugega, ne bo poslabšal. Toda če izberem prvega, se bo moj položaj izboljšal, ko se bo zaradi neenakosti izboljšal tudi položaj privilegiranih učencev. Zato je zame boljše, da izberem prvega. Na podlagi tovrstnega sklepanja je potemtakem možno, da bi se ljudje v izvirnem položaju odločili bodisi za prvega bodisi za drugega. Iz tega sledi, da v nasprotju z Rawlsovim prepričanjem vendarle ni tako samoumevno, da bi razumni in preračunljivi individui v fiktivni izvirni poziciji izza tančice nevednosti izbrali izobraževalni sistem, ki zagotavlja, da so neenakosti v njem dopustne samo, če so v prid učencem, ki so v najslabšem položaju. Čisto mogoče je, da bi se nekateri raje odločili za izobraževalni sistem, ki dopušča neenakosti tudi takrat, ko te ne izboljšajo položaja učencev, ki so v najslabšem položaju, ampak le tistih, ki so že tako ali tako v boljšem položaju.

Sklepna misel

Pred desetletjem ali dvema so v marsikateri državi prav neoliberalne ideje, ki so jih prek ekspertnih mnenj in izvajanja svojih politik širile Svetovna banka, Svetovna trgovinska organizacija, OECD in tudi Evropska komisija, še vedno v veliki meri določale glavne cilje njihovih nacionalnih

izobraževalnih politik. Med temi cilji so izstopali predvsem trije: učinkovitost izobraževalnih sistemov, prilagoditev izobraževanja potrebam gospodarstva in privatizacija šolstva. Toda že takrat je tudi politikom in načrtovalcem šolskih reform postajalo vse bolj jasno, da ti cilji ne zadoščajo več. Zato so dodali še enega, ki se od naštetih močno razlikuje – pravičnost. Tako je vsaj v EU že kako desetletje promocija pravičnosti v izobraževanju eksplicitno priznana kot pomemben cilj, pravični izobraževalni sistemi pa so razumljeni kot področje posebnega pomena za doseganje socialne pravičnosti. Videti je celo, da je širši družbeni konsenz glede izobraževalnih reform mogoče doseči le, če ljudje dojemajo razlike, ki naj bi jih reforma prinesla, kot pravične. Toda če želimo oceniti, kako pravični ali krivični so različni izobraževalni sistemi, poleg tega pa tudi ugotoviti, zakaj so tako pravični ali krivični, kot se kažejo, je odločilno, da imamo na razpolago pametne kazalnike, ki bodo ustrezno zajeli dosežke posameznih držav glede pravičnosti njihovih izobraževalnih sistemov. Kajti izbira napačnih kazalnikov, pravi Van Parijs, bi ustvarila sprevržene spodbude, to pa bi bilo slabše, kot če ne bi storili ničesar. Doslej je bil izdelan konceptualni okvir za oblikovanje sistema primerljivih kazalnikov pravičnosti, ki dopušča razpravo o pravičnem izobraževalnem sistemu v kontekstu različnih filozofskih teorij pravičnosti (utilitarizem in teorije, ki so jih razvili Rawls, Walzer in Sen).¹⁵ Prav tako so bile predstavljene tudi nekatere ugotovitve glede pravičnosti obstoječih izobraževalnih sistemov, ki izhajajo iz aplikacije teh kazalnikov. Kljub temu pa ostaja vprašanje, kaj je pravičen izobraževalni sistem, še vedno odprto.

Literatura

- Bailey, Ch. (1984) *Beyond the Present and the Particular: A theory of Liberal Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bedeschi, G. (1999) *Storia del pensiero liberale*. Roma-Bari: Laterza.
- Berti, E. (2014) *Il bene di chi? Bene pubblico e bene privato nella storia*. Genova: Casa Editrice Marietti.
- Bobbio, N. (1995) *Il futuro della democrazia*. Torino: Einaudi.
- Bridges, D. in McLaughlin, T. H. (1994) Introduction. V Bridges, D. in McLaughlin, T. H. (ur.). *Education and the Market Place*. London: Falmer Press.
- Brighouse, H. (2000) *School Choice and Social Justice*. New York: Oxford University Press.
- Brighouse, H. (2008) *Justice*. Cambridge: Polity Press.

15 Te kazalnike je leta 2001 pripravila skupina strokovnjakov pod imenom The European Group of Research on Equity of the Educational Systems.

- Foucault, M. (2004) *Naissance de la biopolitique*. Pariz: Galimard-Seuil.
- Kodelja, Z. (2005) Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja. V Laval, Ch. (ur.). *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Kodelja, Z. (2006) *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- Kymlicka, W. (2005) *Sodobna politična filozofija*. Ljubljana: Krtina.
- Laval, Ch. (n.d.) L'éducation pour tous: un droit incompatible avec la logique marchande. http://firgoa.usc.es/drupal/files/chris_laval.pdf (pridobljeno 14. 12. 2016).
- Losurdo, D. (2011) *Hegel e la libertà dei moderni*. Napoli: La scuola di Pitagora editrice.
- Mastnak, T. (2016) *Liberalizem, fašizem, neoliberalizem*. Ljubljana: Založba Cf.
- Meuret, D. (1999) Rawls, l'éducation et l'égalité des chances. V Meuret, D. (ur.) *La justice du système éducatif*. Bruxelles: de Boeck.
- Mill, J. S. (2003) *Utilitarizem in O svobodi*. Ljubljana: Krtina.
- Nozick, R. (1974) *Anarchy, State, and Utopia*. New York: Basic Books.
- Pogge, T. W. (1989) *Realizing Rawls*. Ithaca in London: Cornell University Press.
- Rawls, J. (1971) *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rawls, J. (1975) A Kantian Conception of Equality. *Cambridge Review*, 96, str. 94–99.
- Rawls, J. (1996) *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Rawls, J. (1999) *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reboul, O. (1989) *La philosophie de l'éducation*. Pariz: PUF.
- Renaut, A. (1999) *Libéralisme politique et Pluralisme culturel*. Nantes: Pleins Feux.
- Renaut, A. (2007) *Égalité et discriminations. Un essai de philosophie politique appliquée*. Pariz: Seuil.
- Šimenc, M. (1996) Zasebno šolstvo. V Ministrstvo za šolstvo in šport: *Zasebno šolstvo*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Van Parijs, Ph. (1988) Rawls face aux libertariens. V Audard, C., Dupuy, J. P. in Sève, R. (ur.) *Individu et justice sociale: autour de John Rawls*. Paris: Seuil.
- Van Parijs, Ph. (2003) Difference Principles. V Freeman, S. (ur.) *The Cambridge Companion to Rawls*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Whitte, J. (1994) Education and the Limits of the Market. V Bridges, D in McLaughlin, T. H. (ur.) *Education and the Market Place*. London: Falmer Press.
- Zarka, Y. Ch. (2009a) L'évaluation: un pouvoir supposé savoir. *Cités* 37 (1), str. 113-123.
- Zarka, Y. Ch. (2009b) L'université n'est pas une entreprise, *Le Mensuel de l'Université*, 8. 7. 2009. [Http://ucr.hautetfort.com/archive/2009/07/08/l-universite-n-est-pas-une-entreprise-par-yves-charles-zark.html](http://ucr.hautetfort.com/archive/2009/07/08/l-universite-n-est-pas-une-entreprise-par-yves-charles-zark.html) (pridobljeno 14. 12. 2016).
- Zarka, Y. Ch. (2012) La folie évaluatrice. V Nève, J. Entretien avec Yves Charles Zarka, *Education Santé* 2012/ 282. <http://www.educationsante.be/es/article.php?id=1511> (pridobljeno 14. 12. 2016).

Možnosti in meje konceptualizacij ter praks ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju

Živa Kos, Veronika Tašner in Slavko Gaber

Pojmovanja kakovosti, ki prečijo in strukturirajo različne diskurze o edukaciji in širši družbi, kot so učinkovitost, vseživljenjsko učenje, merjenje rezultatov, razvrščanje, poročila o kakovosti, mednarodna primerljivost, certifikati kakovosti, na dejstvih utemeljene odločitve itd., razkrivajo regulativne ideje in strateško namero urejanja prostorov edukacije. Ti se kažejo kot relativno sistematizirani načini opredeljevanja problemov in upravljanja z njimi.

Čeprav verjetno drži, na kar opozarja Mirowski (2015), da so mehanizmi presoje pod geslom odgovornosti (*accountability*)¹ v razmerju z deregulacijo v jedru neoliberalne ideje prestrukturiranja (ne pa tudi izničenja) funkcij države (ibid.: str. 436), pa bi bilo prakse ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti in presoje pripisati zgolj neoliberalni racionalnosti² prehitro početje. Dean (prim. 2010), na ozadju Foucaulteve ideje vladnosti,³ opozarja, da racionalnosti nikoli ne moremo enačiti s partikularno institucijo, celo s sistemom ne. Gre namreč za preplet, medsebojno vzpostavljanje in izničenje, različno vpetost racionalnosti v različne podsisteme družbe.

Dean (prim. 2010) na ozadju Foucaultove konceptualizacije zamikov in prepletov dispozitivov in vzpostavljanju dispozitiva varnosti (prim. 2009 in 2008b) tudi edukacijo umesti v središče oblastnih razmerij v upravljanju populacije. Osrednja lastnost vlade, kot upravljanja ravnanj, je podelitev svobode avtonomnega delovanja vladanim, hkrati pa zagotavlja

1 Tu *accountability* uporabljamo predvsem v pomenu, ki ga je v razmerju do pojma *responsibility* opredelil Biesta (2010).

2 Mirowski s sodelavci (2015) opozarja prav to: da neoliberalna ideja v jedru ni (bila) zgolj ideja svobodnega tržišča – čeprav je to pomemben regulatorni mehanizem, pa ni edini.

3 Governmentality.

pogoje oblikovanja vednosti, s katerimi si posameznik v teh prostorih lahko vlada sam⁴ (Dean, 2010: str. 24).

Da bi razumeli idejo kakovosti, moramo najprej poskušati razumeti pogoje, v katerih se je vprašanje kakovosti zastavilo. Prispevek na ozadju strukturiranja razmerij, regulativnih idej sodobne družbe ponuja možen vstop v polje konceptualizacij in problematizacij kakovosti, kot regulativnega mehanizma sodobnih družb in v njih edukacij.

Regulacija varnosti

Foucault (prim. 2008a, 2008b, 2009) pojasnjuje, da sodobna družba deluje v prepletu treh dispozitivov – suverenosti, nadzora in varnosti – in je v jedru povezana s spoprijemi z negotovostjo. Tveganja in negotovosti so nekaj, s čimer se človeštvo spopada ves čas svojega obstoja. Spreminja jo se le načini pojmovanj le-teh in pristopi k upravljanju negotovosti. Foucault dokazuje, da je od 18. stoletja dalje upravljanje negotovosti in s tem vzpostavljanje sedanjosti povezano z nastopom politične ekonomije, kot racionalnosti urejanja varnosti družbe, njenih podsistemov ter življenj posameznikov⁵ (2008b in 2009).

Dispozitiv varnosti v tem tekstu privzemamo kot niz regulativnih mehanizmov (tudi idej), ki so se vzpostavili na ozadju liberalnih pojmovanj družbe in ekonomije. Zanj je značilna pomnožitev prostorov avtonomije ter s tem povezana poudarjena vloga vednosti. Vzajemno se je na istem osišču vzpostavljala skrb za temeljno varnost in gotovost življenj kot bega pred pomanjkanjem. Poskus obvladati pomanjkanje se je v tistem obdobju vztrajno izmikal mehanizmom regulacije in pomanjkanje je bilo odpravljeno šele, ko se je ideja regulacije umaknila ideji sprostitve cirkulacije blaga.⁶ Skratka, konec pomanjkanja je zahteval umik oblasti in avtonomijo tržnih menjav. Tako se je vzpostavil prostor samoregulacije trga, ki je prinesel obilje blaga. Svobodno tržišče pa je ob tem sprožalo niz negotovosti in neenakosti, ki so zahtevale regulacijo s strani države v obliki

4 Ko Foucault (2008b) govori o umetnosti vladanja, pravi: »V določenem trenutku se je to zastavilo kot vprašanje: ali vladam skladno z moralnimi, naravnimi ali božjimi zakoni? Potem v šestnajstem in sedemnajstem stoletju /.../ je bilo vprašanje: ali vladam z zadostno intenziteto, globino in pozornostjo za podrobnosti, da bi državo pripeljal do /.../ maksimalne moči? Danes pa je problem: Ali vladam na meji med preveč in premalo, med maksimumom in minimumom, ki jo vzpostavlja narava stvari – mislim, nujnosti lastne dejanjem oblasti.« (Ibid.: str. 19.)

5 Liberalizem, opozori Foucault, je igra svobode in varnosti, ki sili v kalkulacijo individualnih in skupinskih interesov. Prav nevarnost je ena izmed implikacij liberalizma – brez politične kulture ne varnosti ni liberalizma (2008b: str. 63–66). Svoboda, še opozori, pa lahko dejansko proizvede destruktivne učinke, ki lahko prevladajo nad natanko tisto svobodo, ki naj bi jo proizvajali. Sem umesti tudi sodobno krizo liberalizma (ibid.: str. 69).

6 Foucault to tematizira v okviru obravnave spoprijema med merkantilisti in fiziokrati (prim. 2008b).

prerazporejanja (prim. Judt, 2010; Polany, 2008; Skidelsky, 2012). Prav tovrstno produktivno uravnavanje razmerja med liberalizacijo trga in skrbjo socialne države za tiste, ki jih delovanje trga potisne na družbeni rob, je v treh desetletjih po drugi svetovni vojni – tja do leta 1973 – omogočilo vzpostavitev delujočega dispozitiva varnosti.

Obe svetovni vojni lahko na omenjenem ozadju tematiziramo kot do sedaj najresnejši »grožnji« izničanja dispozitiva varnosti. Povojni socialni korektivi pa so po drugi strani v zahodnem svetu omogočili ponovno vzpostavitev socialne varnosti, ki jo je na vzhodu Evrope prinesel socializem, ki je socialno varnost v veliki meri zagotavljal ob hkratnem poudarjenem naslanjanju na disciplinske in suverenistične dispozitive ter pri tem radikalno omejil individualne svoboščine in tudi svobodo delovanja trga.

Razprave o politikah v letih po drugi svetovni vojni, trdi Judt, so bile moralno obarvane: brezposelnost, inflacija in nizke cene kmetijskih izdelkov so pomenili grožnjo povratka k ekstremističnim in revolucionarnim idejam. Sicer ekonomska vprašanja so postala vprašanja etične povezanosti skupnosti, vse od *New Deal*a do zahodnonemških teoretikov socialnega trga, britanske vladajoče laburistične stranke ... (prim. Judt, 2010: str. 44–45). Oblasni mehanizmi povojnih družb so se tako strukturirali okrog socialne varnosti, ki je pomenila vrsto pragmatičnih politik, namenjenih blaženju socialne prikrajšanosti in zmanjševanju razlik med bogatimi in revnimi. Večja enakost, še pravi Judt, je prinesla tudi brezskrbno dobo premoženjske varnosti in strah pred vrnitvijo ekstremistične politike se je polegel. Država blaginje pa je ob tem uspela na liberalne institucije navezati tudi srednji sloj, ki je v preteklosti zaradi nezadovoljstva in strahu pred izgubo lastnega položaja nudil oporo celo fašizmu in nacizmu (prim. *ibid.*: str. 48–49).

Kljub obdobju stabilnosti in relativne varnosti pa je povojna (evropska) socialna država postajala tudi ekonomsko vse bolj nevzdržna. Spremenjene razmere na kolonialnih ozemljih evropskih držav so za državo blaginje v Evropi, ob že obstoječi pomnožitvi prebivalstva doma, pomenile vse večje breme socialne regulacije in predvsem vse večje obdavčitve srednjega razreda (*ibid.*: str. 65, 66).

Od distributivne pravičnosti k osebni svobodi

V sedemdesetih letih dvajsetega stoletja, posebej po t. i. naftni krizi, so se poprej delujoči mehanizmi kombinacije socialne regulacije in politične ekonomije umikali regulativnim mehanizmom neoliberalne racionalnosti, ki se je vztrajno vzpostavljala kot konkurenca in opozicija, v povojnem obdobju prevladujoči, socialni državi (prim. Mirowski, 2015). Regulativna ideja prerazporejanja se je ne le v ekonomskih, temveč tudi v političnih

in družbenih diskurzih ter praksah umikala ideji osebne svobode, v polju ekonomije pa tezi o prosti konkurenci, ki naj bi prinesla tudi učinkovitost drugih podsistemov družbe in ne le gospodarstva.⁷

Tako v ZDA kot kasneje v zahodnoevropskih liberalnih državah se je nova liberalna misel oblikovala v relaciji do povojne socialne politike. Judt (prim. 2010) ta premik tematizira na ozadju generacijskega prepada iz šestdesetih let dvajsetega stoletja. Generacije, rojene po letu 1945, so pogoje, ki jim jih je zagotavljala socialna država, dojemale kot nekaj samoumevnega. Vse več je bilo tistih, ki so si optimistično obetali družbeno mobilnost navzgor, tudi s podaljševanjem izobraževanja. Del varnosti in materialnih ugodnosti je omogočil tudi napredek proizvodnje in industrije ter posledično zamajal volilno bazo stare levice, tradicionalne skupnosti delavskih razredov, ki se je ob spremenjenih pogojih produkcije postopoma krčila (prim. *ibid.*: str. 74–75). Ob tem je vse bolj izobražen del mladih krepil nastanek nove levice, ki je v idejah in praksah socialne pravičnosti videla dušenje osebne. Neomejena svoboda izražanja in individualizem pod sloganom »osebno je politično«⁸ in moteče javne omejitve, ki so strukturirale novo levico, pa so ironično zaznamovale tudi vzpon nove desnice (prim: *ibid.*: str. 77–78).

Zgodovinsko tudi R. in E. Skidelsky (prim. 2012) izpostavita dva razloga za odmik od varnosti socialne politike: zahod je bil primoran pospeševati rast, da je lahko ostal v vojaški tekmi s sovjetskim blokom, ki je na račun zatiranja zasebne porabe v šestdesetih več vlagal v oboroževanje. Zahod je želel tako pokazati, da lahko zagotovi oboje, orožje in dobrine. Hkrati je hitrejša ekonomska rast pomenila način obhajanja vprašanja moči. Nudila je izboljšanje položaja revnih, ne da bi bilo treba zviševati davke bogatim. Zagovorniki rasti v šestdesetih so bile predvsem leve in levosredinske politične stranke ter ekonomisti, ki so se odmikali od ideje javnega lastništva in so iskali drugačne načine zagotavljanja socialnega standarda in doseganja idealov družbene enakosti. Idealizaciji rasti se je v poznih sedemdesetih in v zgodnjih osemdesetih pridružila ideološka zaverovanost v tržni sistem (*Thatcher-Regan*). Rast naj ne bi bila odvisna od načrtovanja, ampak od svobode, ki je bila zagotovljena tržišču. Neenakosti so bile dopustne, saj naj bi bogatejši z ustvarjanjem bogastva izboljšali možnosti tudi tistim manj uspešnim (prim. *ibid.*: str. 182–183). Ekonom-

7 Mirowski (prim. 2015) razpira vpogleda v postopne zamike znotraj koncepta neoliberalizma, ki ga, kot pokaže skupaj s sodelavci, ne gre enostavno enačiti smo z ekonomizmom, še manj pa z »*laissez faire*«. Slednji je sicer eden od možnih regulativnih mehanizmov znotraj politične ekonomije v (neo)liberalnih ekonomskih praksah, ni pa nujno edini, kar Ptak (*ibid.*) demonstrirara na primeru nemškega ordoliberalizma.

8 Le-ta je produktivno omogočil pomnožitev niza svoboščin – žensk, nebelcev, homoseksualcev ...

ski sistem se je počasi podrejal maksimizaciji individualistične in individualne zadovoljitve interesov, ki jo je krepilo tržišče skozi potrošnjo. Posamezniki niso bili več del celote, celota je bila le še seštevek individualnih celot. Omenjeno redukcijo avtorja umeščata v sedemdeseta leta, takrat je tudi očiten premik znotraj vednosti same: odmik od makroekonomije kot vednosti o ekonomiji kot celoti k mikroekonomiji kot vednosti o individualnih ekonomskih praksah. Sočasno se tudi v politični misli krepijo diskurzi pravic in dolžnosti posameznikov ter izrinjajo diskurze skupnega (prim. *ibid.*). Na tem ozadju je mogoče slediti tudi zamikom v polju edukacije.

Edukacija kot oblika zavarovanja pred individualnim in socialnim tveganjem

Foucault omogoča misliti načine, kako se edukacija, vsaj od 18. stoletja dalje, vzpostavlja kot mehanizem zagotavljanja gotovosti sodobnih družb. (prim. Foucault, 2008a, 2008b in 2009). Gre za specifičnost programov, tehnologij, diskurzivnih načinov, ki skušajo povezati poprej nepovezane nize praks tako, da služijo političnim, ekonomskim, družbenim ciljem. Konceptualizacijo ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v edukaciji na tem ozadju mislimo kot del vzpostavljanja in ohranjanja razmerij ter mehanizmov varnosti in gotovosti populacije (učencev, učiteljev, staršev ...), posameznika, nacije in nenazadnje institucij samih.

Med tem ko je sodobna družba kot osišče vladanja in vladnosti privzemala temeljne svoboščine in avtonomijo, se je krepila potreba po zagotavljanju ustreznih dispozicij vladanih. Razumevanje edukacije kot oblike socialne varnosti in enakih možnosti je vzporedno omogočalo navezave liberalnih idej na idejo *homoeconomicusa*.⁹ Partnerstvo v procesih, varnost države blaginje in odgovornost politične ekonomije za zagotavljanje in upravljanje pogojev življenja populacije postopoma izrivajo pojmi, kot so podjetnost, človeški kapital, varnost posameznika, posameznice, za katero prevzema odgovornost on, ona sama, kot upravljalec, upravljalca, skrbnik, skrbnica pogojev kakovosti lastnega življenja (prim. Dean, 2010, in Foucault, 2008b).

Na tem ozadju so se poprej razpršene in različne prakse v polju edukacije prestrukturirale in sidrale v pojem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti (v nadaljevanju UZK), sprva kot ideje popolnega upravljanja kakovosti – *total quality management* (TQM). Morgan in Murtgatroyd (prim. 1994), ki ju lahko uvrščamo med začetnike popolnega upravljanja kakovosti

9 *Homoeconomicus* je predvsem podjetnik sebe in svojega kapitala – kapitala, ki ga sam proizvaja. To omogoča pogoje za konceptualizacijo človeškega kapitala (prim. Foucault, 2008b: str. 227–228).

sti, potrebo po novem načinu vodenja v edukaciji umeščata na ozadje tveganj sicer širše družbenoekonomske dinamike. Ta se v šolskem prostoru kažejo kot niz poprej nepovezanih problematik, kot npr. izdatki za javno šolstvo, skrb za dosežke vseh starostnih skupin, demografske spremembe; pravice staršev in otrok do izbire šole in predvsem zagotavljanje potrebnih izkušenj, ki naj bi že v času šolanja vključenim v edukacijo omogočale doseganje potrebnih kompetenc za vstop na trg dela (ibid.: str. 95–96). Popolno upravljanje kakovosti avtorja razumeta kot poskus celostnega upravljanja šol z zamikanjem obstoječih kulturnih vzorcev industrijske družbe in vzpostavljanjem nove kulture, ki bo krepila sposobnost in v njih odgovornost institucij ter posameznikov za kakovost, predvsem v okviru UZK kot racionalnosti učinkovitosti in produktivnosti (ibid.: str. 98–102 in xi).

Druga linija, ki se s prvo vzajemno strukturira, zamika koncept ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v smer varnosti polja in praks v točkah, v katerih država nezadostno skrbi za urejanje prostorov in praks. Sem lahko umestimo konceptualizacije UZK, ki se formirajo okrog notranjega UZK oz. samoevalvacije (prim. MacBeath, 2004). S to linijo vstopimo v preiščljanja namenov edukacije in življenja onstran meznega dela, dobička in podjetnosti. Ta linija¹⁰ UZK se strukturira na različnih ravneh, odvisno od namena in tipa tveganja, različno. Navezuje se na (novo)liberalne mehanizme decentralizacije in brez posebnih težav privzema politike in prakse zmanjševanja neposrednih posegov v upravljanje edukacije s strani (centralnih in lokalnih) šolskih oblasti, ki so pred tem učiteljstvu nalagale izvrševanje nalog in ob tem tudi nadzirale izvrševanje in doseganje s strani oblasti določenih ciljev. S to linijo se je v ospredje pomikala ideja individualne in skupinske presoje, racionalnosti in smiselnosti delovanja institucij edukacije. Kot opozarjata Gaber in Kos (prim., 2011), to ne pomeni, da so povsem izginili ukazovalni in usmerjevalni momenti nadzora. Zakoni, preverjanje ravnanj in rezultatov so v tem dispozitivu vpotegnjeni v sistem zagotavljanja varnosti in kakovosti delovanja institucij kot momentov oblikovanja kakovosti, s prispevkom h gotovosti in varnosti življenj, vključenih v edukacijo, državljanek in državljanov ter populacije v celoti (ibid.: str. 10, 11).

Skratka, razmerja avtonomije in odgovornosti, prostorov svobode in načinov definiranja tveganja postanejo in ostajajo v jedru diskurzov o UZK. Obe omenjeni liniji sicer ohranjata racionalnost politične ekonomije, kljub temu pa se pojmovanja in prakse učinkovite porabe javnih financ, ohranjanja svobodnih prostorov delovanja, uporabe mehanizmov social-

¹⁰ Na sledi Webru (1978) uporabljamo idealno tipsko povzemanje. Dejansko gre za več bolj ali manj artikuliranih diskurzov, ki se med seboj relativno povezujejo, ponekod tudi izključujejo.

ne varnosti in pravičnosti, tekmovalnosti ipd. razlikujejo.¹¹ Priča smo torej poskusom ohranjanja, ponekod surovega vztrajanja starih racionalnosti družbe, ekonomije, edukacije, spet drugod pa zamikom in formacijam novih racionalnosti, ki tudi v UZK omogočajo nove premisleke predvsem namenov in smotrov edukacije.

Meje racionalnosti sodobnosti in UZK

Hitrost spremembe pogosto ni nič manj pomembna od smeri spreminjanja; in medtem, ko na smer velikokrat ne moremo vplivati, pa na hitrost spreminjanja prav gotovo lahko. Ker verjamemo v spontani napredek, smo slepi za to, kakšno vlogo ima država v gospodarskem življenju. Ta vloga je pogosto prav spreminjanje hitrosti spremembe, bodisi njeno pospeševanje ali upočasnjevanje. (Polany, 2008: str. 94.)

Če je torej od sedemdesetih let dvajsetega stoletja dalje liberalizem zamikal v niz racionalnosti, ki so obljubljele preobrazbo individualnih in institucionalnih praks v smer tekmovalnosti, učinkovitosti, kulture podjetnosti in odgovorne avtonomije, s širitvijo regulatornih mehanizmov tržne racionalnosti v vse sfere družbenega življenja, se danes soočamo z mejami te racionalnosti (prim. Dean, 2010, in Wallerstein, 2013). Problematizacija države blaginje, predvsem birokracije, rigidnosti in odvisnosti, ki so za povojne generacije strukturirale racionalnost, ki jo R. in E. Skidelsky poimenujeta »varnost od zibelke do groba«, je vztrajno odpirala prostore diskurzom nedotakljivega samointeresa in samoregulirajočega se tržišča. Te diskurzivne prakse je sodobna kriza »kapitalizma« sicer omajala, a, kot trdita avtorja, za neoliberalizem še ne obstaja zares artikulirana alternativa (prim. Skidelsky, 2012: str. 191–192). Sodobna družba je torej soočena z rezultati tistega, kar je Weber (prim. 1978) približno stoletje prej opisal kot proces racionalizacije, kot historične značilnosti modernih zahodnih družb.

Ob tem sodobni razglaševalci tveganja (prim. Beck, 2001 in 2009; Bauman, 2002) opozarjajo, da je potreben premislek o vednosti (statistika, sociologija, ekonomija ...), ki tveganju omogoča materializacijo, o tehnikah, ki želijo obvladovati in odkrivati tveganja (verjetnosti računi, intervjuji ...), ter političnih programih, ki ga uveljavljajo (socialna, liberalna, neoliberalna država ...). Beck tako kritično povzame (prim. 2009), da se je Webrova instrumentalna racionalnost, in z njo obljuba nadzora nad

¹¹ Eno od osišč razlikovanja je kompleksno razmerje individualnega in skupnega, predvsem individualnih in kolektivnih konceptualizacij varnosti, ne le v UZK, ampak širše družbeno. Foucault primerja liberalno racionalnost Francije in ZDA. Ugotovi, da so v Franciji razprave med posamezniki in državo problematizirane kot problemi javnega sektorja, v ZDA pa se iste razprave kažejo kot vprašanje svoboščin (2008b: str. 218).

tveganji, strukturirala kot logika vladanja in se manifestirala s tehnološko znanstveno racionalnostjo napredka, s ciljem obvladovanja sekularne družbe in narave. Danes prav ta racionalnost proizvaja vrsto tveganj, ki jih s sebi lastnimi mehanizmi ne zmore prepoznati, še manj pa učinkovito reševati (prim. Beck, 2001). Bergman (2016) del izzivov, s katerimi se sooča sodobna družba, pripiše odsotnosti idej o drugačnem svetu,¹² ki jih je nadomestila ideja o zveličavni varnosti tehnokratskih praks. Te so polje političnega zvedle na prakse upravljanja problemov.¹³ Vse, kar šteje, je doseganje ciljev, in vladam torej preostane zgolj krpanje življenja v sedanosti. Država blaginje (tam, kjer je o tovrstnih praksah še moč govoriti) pa je vse bolj zasipana s simptomi in vse manj sposobna reševati vzroke socialnega nezadovoljstva (ibid.: str. 21–24).

Beck tu izpostavi kompleksnejši premislek in pokaže, da ima politika v odnosu do tehnično-ekonomskih sprememb omejene kapacitete upravljanja in intervencije, ki pa ne zmanjšujejo ponekod tudi nevarno glasnih fiksacij na politični sistem kot ekskluzivno središče politike (2001: str. 283). Če je ravno umik političnega iz življenjskih svetov omogočil nastanek prostorov svobode, pa je odmiranje gotovosti socialno državnega intervencionizma na drugi strani omogočilo porast tipa varnosti, izhajajočega iz tehnoloških inovacij in napredka (ibid.: str. 278–279). Sennett (2006) in Castells (2012) na tem osišču pokažeta tudi na pogoje in tveganja vzpona skrajnega individualizma, ki je izšel iz kulture svobode šestdesetih in se na prelomu tisočletja kaže kot kultura »najprej jaz« (prim. Castells et al., 2012: str. 2).

Ob okoljskih tveganjih (prim. Beck, 2001) se kot izstopajoče tveganje sodobnosti kaže vztrajajoča fiksacija na mezdno delo, kot osrednji mehanizem družbene regulacije. Povečevanje individualizma na račun prostorov skupne varnosti je v jedru spreminjalo tudi racionalnost varnosti pred pomanjkanjem. Alternativo državi »varuški«¹⁴ so ponudile individualizirane prakse potrošništva in kopičenja materialnih dobrin ter še močnejša navezava individualnih usod na mezdno delo. Delo, trdita R. in E. Skidelsky (2012), ne zagotavlja le materialne varnosti zaslužka in družbenih pozicij, povezanih z njim, temveč oblike gotovosti, ki segajo vse do samopodobe in vrednosti posameznika (ibid.: str. 28). Bauman na primer trdi, da so predvsem spremenjeni pogoji dela tisti, ki posameznice in posameznike navdajajo z občutkom (ne)varne svobode (prim. 2002: str. 73). Individualizirani položaji, ki so vseskozi odvisni od trga dela, kažejo na poslavljajočo se zaščitno funkcija dela in poklica (prim. Bauman, 2002). Tveganja,

12 Sam uporablja pojem utopija.

13 *Problem management*.

14 »Nanny state«, Hayek v Mirowski (2015: str. 444).

kot tudi možnosti za vzpostavitev novih oblik varnosti, na tem osišču pa se bodo zgolj še krepila, trdi Rifkin¹⁵ (prim. 2007 in 2015). Ob tem se ponovno odpirajo premisleki o rekonceptualizaciji mezdnega dela, o razmerju mezdnega dela in prostega časa ter o tveganjih, ki jih implicira hitrost sprememb v povezavi s tehnološkim napredkom. Sennett (2006) opozarja, da je način upravljanja s časom politični in ekonomski način upravljanja s posamezniki. Prestrukturiranje časa v povezavi z racionalnostjo tržišča, še opozarja, se kaže v spremembah brez kontinuitete, v pospeševanju produktivnosti in v poskusih vzpostavljanja permanentnih inovacij kot sidrišč varnosti. Gotovost postane iskanje priložnosti za nenehne spremembe, varnost pa išče v poročanju in uradnih poročilih ter načrtovanju. Ta postajajo tolažba in hkrati instrument naturalizacije tveganj. Vzporedno se krepi prepričanje, da je edini učinkovit način upravljanja naraščajočega mnoštva tveganj brezoseben preračun, ki odpravlja še zadnje ostanke političnih razprav (prim. *ibid.*: str. 79–81).

Premisleki o tveganjih torej niso premisleki o mejah zgolj tržne racionalnosti, temveč premisleki, ki se držijo stare racionalnosti, ki se je držijo, jo omogočajo in proizvajajo nova-stara tveganja nenehnega hitenja k napredku.¹⁶

Iz varnosti na rob prepada?

Če so procesi racionalizacije zahodni industrijski družbi dolgo omogočali relativno varnost, se danes tako v družbi kot v edukaciji kažejo kot nezadostni, in sicer tako v točki upravljanja polja edukacije kot tudi, ko gre za zagotavljanje kakovosti kot dela nekdanjega mehanizma varnosti.

Biesta (prim. 2010) povedno opozori na meje konceptualizacije in še mogočih praks kakovosti kot neosebne odgovornosti (*accountability*). Razmerje avtonomije in odgovornosti kot *accountability* po njegovem mnenju sicer temelji na demokratičnem potencialu, ki pa se je z nizom postopkov zamikal v prakse, ki danes predvsem dušijo edukacijo. Biesta se ob tem sklicuje na Webra (prim. 1978), ki izraz uporabi za označevanje prakse finančnega dokumentiranja, računovodstva, ki se je prenesel na druga polja. Slednje razkriva linijo, ki omogoča strukturiranje racionalnosti varnosti zagotavljanja podatkov, ki jih je moč objektivno presojeti, in je postala privzeta resnica odgovornega vedenja (*ibid.*: str. 50, 51; gl. še Foucault,

15 Rifkin že pred zadnjo ekonomsko krizo v knjigi *Konec dela* napove pospeševanje tehnološkega izrivanja in porast svetovne brezposelnosti. Hkrati že ponudi nova polja premislekov in praks, ki jih kasneje v *Družbi ničnih mejnih stroškov* (2015) še dogradi in za katere verjame, da že danes ustvarjajo pogoje za nastanek nove družbene racionalnosti. To poimenuje »*social commons*«.

16 Pri tem puščamo ob strani okoljska tveganja, ki jih proizvaja kapitalizem s tehnološkim razvojem (prim. Beck, 2001).

2009). Kultura merjenja, dokazljivosti, argumentira avtor, ni sposobna generirati diskurzov o tem, komu in čemu naj bi bila edukacija namenjena, omogoča pa transparentnost organizacij in praks, ki jih je na ta način moč presoјati in upravljati. Avtor trdi, da bi se morali od vprašanja »kako« zamikati k vprašanju »čemu« in s tem k mehanizmom, ki bi tudi znotraj UZK omogočali artikulacijo tovrstnih vprašanj. Pojem *accountability* tako premešča v pojem *responsibility*, ki vključuje tudi simbolno dimenzijo odgovornosti, kot skrbi zase in za druge.

Linija, ki jo Biesta označi kot tehnično-menedžerski pristop v upravljanju edukacije, etos črpa iz orientacije edukacije k uporabnikom storitev, odločitve pa sprejema z utemeljevanjem učinkovitosti,¹⁷ največkrat kot logike tekmovanja na svobodnem trgu (2010: 52). Liberalizacija in popularizacija edukacije, ki ju je deloma mogoče pripisati tudi humanistični racionalnosti, sta se ob poprej omenjenem zanosu iztekli v stavo vseh – tudi prikrajšanih – na edukacijo kot mehanizem, ki omogoča dostop do družbeno želenih pozicij. Omenjeno, opozarja Alvesson, na ozadju tehnično-menedžerskega pristopa privzema status pozicijske dobrine (prim. 2013). Alvesson sodobno družbeno dinamiko označi kot racionalnost »zero sum games« – praks nične vrednosti, ki so sočasno tudi kritika kakovosti, ki privzema racionalnost trga (trženje vzgojno-izobraževalnih institucij, študijskih programov, orientacija k šolajočemu se potrošniku kot meri kakovosti), ter hkrati mehanizem izčrpavanja pogojev lastnega delovanja. Koncept označuje predvsem praznost; praznost tekmovanja, ki ob sočasnem prepričanju, da so vsi upravičeni do vsega, vedno znova pokaže, da je dobiček nekoga odvisen od izgube nekoga drugega. To zahteva igro nenehnega pozicioniranja tako institucij kot posameznikov. Biti najboljši je tako lahko le kratkoročen cilj, trenutna pozicija, ki je vseskozi povezana s potrebo po drugačnosti in nenehnem napredku: biti vedno boljši, atraktivnejši, bolj inovativen, zaželen ... Institucije in posamezniki se tako, kot kritično opozarja avtor, skladno z logiko igre zatekajo k uporabam grandioznih predstav in iluzornih trikov, ki njim samim in institucijam pridajajo pozitiven, čeprav zgolj površinsko zloščen, a s statusom podkrepljen videz (prim. 2013: str. 5–15). Večina sodobnih institucij se je tako vsaj deloma primorana zatekati k mehanizmom, ki predvsem na ravni strukture (vpeljava novih tehnik, novih oddelkov, projektov, novih poimenovanj ipd.) zagotavljajo videz kakovosti. Proizvedeni učinki sicer zmanjšujejo kognitivno negotovost, ne učinkujejo pa na dejanske operacije in postopke, še opozori Alvesson, in sodijo na raven simbolno-ceremonialne varnosti (ibid.).

17 Učinkovitost je na tem mestu koncipirana na ozadju zahteve po tem, da iz vsega instrumentalno dobimo kolikor je le mogoče (prim. Weber, 1978).

Kvantitativna rast lahko tako vodi v zniževanje kakovosti in simbolno onesnaževanje, predvsem visokošolskega prostora, in se kaže kot kultiviranje funkcijske neumnosti. Ker je vedno več visokošolskih institucij, ki se na inovativne načine in s svojevrstno ponudbo študijskih programov in tečajev pozicionirajo v prostoru, v najboljšem primeru zagotavljajo ozka področja razmisleka, ki jih spremlja pomanjkanje refleksivnosti, utemeljenosti in razumevanja (ibid.: str. 97–100). Eden izmed sodobnih izzivov edukacije, ki se pokaže tudi na tej liniji, je tako potreba po vedno več izobrazbe, kar še pogloblja nezaupanje v institucije.

Podobno pereča problematika se strukturira okrog vprašanja vrednosti izobrazbe oziroma izobrazbe kot vrednote in se kaže na ozadju širših zamikov v polju produkcije. Čeprav je vedno več tistih, ki opozarjajo, da racionalnost kakovosti, kot zaposljivosti v smislu neposrednega prehoda iz polja edukacije v polje mezdnega dela oziroma vsaj prehodnosti med različnimi ravnmi izobraževanja, trka ob meje še mogočega, pa smo priča vztrajanju stare racionalnosti.

Medtem ko je Beck (prim. 2001) že ob prelomu tisočletja opozarjal na tveganost pretiranega povezovanja edukacije in ekonomije, pa Collins (prim. 2013) podaljševanje izobraževanja na podobnem ozadju umešča med enega izmed zasilnih izhodov, ki jih je kapitalizem že v preteklosti učinkovito uporabil, da bi se izognil procesu tehnološkega izrivljanja. Liberalne vlade, trdi Collins, tudi danes uporabljajo širjenje izobraževalnih sistemov (podaljševanje šolanja, nove oblike izobraževanja) kot prikrito obliko socialne države (prim. 2013; str. 68, 71). Collins prepoznava izobraževanje kot neskončen proces; z vzponom zahtev po izobrazbi pri dobivanju zaposlitve vse več prebivalstva dosega višjo izobrazbo. Čeprav vrednost diplom po tej poti pada kljub širitvi izobraževalnega trga in vztrajanju motivacije za izobraževanje (ibid.: str. 65). Prenapihnjena izobraževalna spirala delodajalcem omogoča postavljanje vse višjih izobrazbenih zahtev, ki vodijo k ponovnem prizadevanju za višjo izobrazbo. Logika, ki izčrpava vrednost in kakovost izobraževanja, je vezana na učinke izobraževanja v razmerju z družbo dela. Collinsov argument je torej, da podaljševanje izobraževanja temelji na lažnih predpostavkah, na vztrajanju čr racionalnosti, ki pravi, da več izobrazbe proizvede več enakih možnosti za vse več ljudi, več tehnološko-ekonomskih storitev in več dobrih služb. S tem pa le delno, oz. čedalje manj, prispeva k reševanju problema tehnološkega izrivljanja delavcev (Collins, 2013; str. 68; prim. tudi Rifkin, 2007 in 2014). Collins s tem opozori na dve resnici, ki v sodobnih družbah pomembno strukturirata delovanje edukacije: na meritokracijo (glej Tašner, 2014) in vero v nenehno rast ter tehnološki napredek (ibid.: str. 69).

Vsaj od preloma tisočletja smo v okviru krize oz. poslavljanja starih racionalnosti priča novim poskusom regulacije v polju politične ekonomije, ki skuša podaljšati trajanje reprodukcije kapitala s stavo na personalizacijo. Ta se kaže, opozarja Hartley (2012), kot vztrajanje tržne racionalnosti. Diskurz se že vse od leta 1973 postopno vpenja v racionalnost potrošništva, hkrati pa ga privzema tudi javni sektor. Personalizacija je uspešna predvsem zato, ker nagovarja socialno, sodelovalno, emocionalno dimenzijo naših bivanj in ravnanj, krepi pa jo tudi razvoj digitalne tehnologije (ibid.: str. 107). Po mnenju Hartleyja gre za svojevrstno kulturno kontradikcijo kapitalizma, ki na eni strani krepi instrumentalno tehnično racionalnost, na drugi pa spodkopava protestantsko etiko in stavi na hedonizem ter narcizem (ibid.: str. 5). Medtem ko v ospredje postavlja emocije in nagovarja dobrobit posameznika/posameznice, kot osrednji mehanizem uporablja soudeležbo v procesih – vedeti, kaj potrošnik želi, in si hkrati zagotoviti zadovoljstvo uporabnika ob čim manjših stroških, je cilj te verzije blagovne produkcije. Potrošnik tako po mnenju avtorja postaja potrošnik, ki kot proizvajalec tudi sam prispeva k vrednosti produkta, ne da bi v zameno dobil plačilo (npr. eBay, Facebook, Youtube ipd.). Personalizacija ustvarja vtis pomembnosti posameznika (ibid.: str. 62–68) in njegove osrednjosti. Posameznica, posameznik sta tako kot v pogrošnih verzijah branja socialnega konstruktivizma v polju edukacije izhodišče in središče produkcije. Vse, kar je proizvedeno, organizirano, uprizorjeno, ustreza prav določeni osebi (načelo »narejeno po meri« oz. *tailor made*). Personalizacija kot mehanizem regulacije se kaže tudi v novih načinih javnega upravljanja. Ti na eni strani predpostavljajo profesionalnost in fleksibilnost javnih uslužbencev in na drugi javnosti omogočajo transparentne primerjave delovanja institucij z namenom opolnomočenja uporabnikov, ne le v izbiri institucije, ampak tudi kot soustvarjalcev rešitev (prim. ibid.: str. 71–72).

Čeprav personalizacija uporablja mehanizme, ki načeloma ne sodijo v tržno ekonomijo (sodelovanje, razumevanje ...), pa avtor opozarja, da je prevladujoča racionalnost, ki koncept določa, še vedno instrumentalno potrošništvo (ibid.: str. 104–106). Koncept personalizacije v šoli primerja z individualizacijo in izpostavi razlike. Medtem ko individualizacija omogoča učiteljem definiranje kurikula in pri tem upošteva kognitivno dimenzijo, personalizacija učečemu omogoča aktivno participacijo v konstrukciji kurikula ter bolj kot kognitivno upošteva emotivno in socialno dimenzijo (ibid.: str. 71–75). Šola, tako kot druge javne institucije, je torej soočena z novim načinom regulacije, ki v ospredje postavlja personalne aspiracije posameznika v okviru možnosti izbire. Čeprav edukacija ostaja del javnih institucij, pa je ponudnikov edukacije vedno več. Večja izbira

naj bi pomenila tudi vse večjo vpetost šolajočih se, staršev v izbiro najboljšega ponudnika in s tem ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti kot mehanizma varnosti na trgu.

Prakse UZK in strukturiranje vednosti ter subjekta v edukaciji

Da so v polju zagotavljanja kakovosti na delu produktivna razmerja moči (prim. Foucault 2008a, 2008b in 2009), pokažejo tudi siceršnji kritiki sodobne družbe. Bauman (prim. 2002) na primer opozori, da avtonomija učiteljstva sočasno vzpostavi tudi strukturiranje odgovornosti v smer aktivnih in avtonomnih posameznikov in skrbi zase (prim. tudi Foucault, 2008b). Avtonomija omogoča in implicira sooblikovanje prostorov ter znotraj njih posameznikov, s tem pa krepi momente samonadzora in samokritike (prim. Beck, 2001). Moderna, liberalna, oblast, kot pokaže Foucault (prim. 2008b in 2009), vključuje vodenje posameznikov tako, da jim je skozi polja svobodnega delovanja omogočena in naložena skrb za lastno ravnanje, vedenje in za vzpostavljanje odnosov v posamezni skupini in polju.

Racionalnost polja edukacije ter institucij vzgoje in izobraževanja je treba vzeti vsaj z enako mero resnosti kot precej bolj tematizirano racionalnost neoliberalne ekonomije (prim. Bernstein, 2015; Bourdieu, 1990, 2002, 2012; Douglas, 1986). V tem okviru tematiziramo tudi Biestova opozorila o mejah racionalnosti odgovornosti (*accountability*), ki na področju edukacije nastopajo vse do učenja in poučevanja.

Biesta predpostavlja, da je za polje edukacije pomembna visoka stopnja avtonomije, ki jo legitimno ohranja sposobnost polja, institucij in tam zaposlenih za refleksivnost. Refleksivnost pa se tudi v diskurzih o družbi sploh (prim. Beck, 2009) pojavlja kot alternativa instrumentalnim racionalnostim, trgu, kvantifikaciji ... Biesta pri tem opozori na meje pogleda na svet, ki se oblikuje skozi »na dejstvih utemeljenih« praksah v edukaciji. Te namreč implicirajo idejo možne, učinkovite intervencije kot kavzalnega modela profesionalne akcije (2010: str. 33). Omenjeni pogled predpostavlja, da so cilji tudi v polju edukacije vnaprej dani, načini pa so prilagojeni učinkovitemu doseganju ciljev. Tako je profesionalna pedagoška akcija zvedena na niz tehnoloških pristopov s predpostavko o fizični interakciji in kavzalnosti. Edukacija in profesionalna akcija v edukaciji, opozarja Biesta, pa ni zgolj fizična, je predvsem simbolna interakcija. Edukacija ima namreč vpliv na učenje tedaj, ko učencem omogoča interpretacijo in osmišljanje tistega, kar je predmet učenja in poučevanja (ibid.: str. 34). Edukacija je torej rekurzivno, dialektično razmerje (ne le med učiteljem in učenci) in ni polje kavzalne tehnologije. Druga implikacija »na

dejstvih temelječe prakse« je ideja, da je edukacijo moč razumeti kot tehnološki proces (*input-output*, prim. Scheerens, 2011), ki jasno ločuje med sredstvi in cilji. Pri tem so postavljeni cilji edino relevantni v razmerju do vprašanj o najučinkovitejšem načinu doseganja le-teh. Ta logika pa se npr. izčrpa, ko trči ob spoznanje, da je družina najvplivnejši dejavnik šolskega (ne)uspeha (prim. Bernstein 1973 in 1990; Bourdieu 1999) in je ni mogoče zamenjati. Ob tem Biesta poudarja smiselnost premisleka o posledicah pedagoškega dejanja – edukacijska sredstva in cilji niso povezani s »tehnološko« zunanji dejavniki, so pa notranje povezani, konstitutivni in vedno arbitrarni. Ideja o učinkovitosti edukacije, poudarja, ni dovolj in je ob tem najverjetneje napačno umeščena, predvsem zato, ker pri edukaciji ne gre le za vprašanje, »kaj je možno« (dejstvo), ampak je zanjo konstitutivno tudi vprašanje, kaj je »želeno« (vrednota) (prim. 2010: str. 37).

Vprašanje edukacije se ob tem pokaže v povezavi s konstitucijo vednosti. Biesta se sprašuje o epistemoloških in diskurzivnih možnostih, ki bi omogočile primernejše, drugačno razumevanje vloge znanja (prim. 2010: str. 15, 40–43) in bi ob tem vključevale tudi premisleke o subjektivaciji. Medtem pa kultura odgovornosti zgolj krepi dispozicije za privzemanje kakovosti kot zadovoljevanja pričakovanj in potreb inšpekcije, agencij za kakovost ipd. Mehanizem za zagotavljanje kakovosti se s tem oddaljuje od spodbud za profesionalno akcijo in od skrbi zanjo (prim. *ibid.*: str. 58). Podobno, kot ugotavlja Alvesson (prim. 2013), tudi Biesta ugotavlja, da so tovrstni procesi predvsem formalni in ne vsebinski in kot taki redefiniirajo pomembne odnose v skladu z ekonomskimi pogoji. Posamezniki, institucije in sistemi se temu ustrezno prilagodijo in podredijo tudi logiki odgovornosti, ki namesto sredstva za doseganje ciljev postaja cilj na sebi (prim. *ibid.*: str. 59).

Racionalnost, ki konstruira subjekt kot objekt vednosti, sledi misli, ki je del racionalnosti zahodne družbe. Deweyeva praktična epistemologija nam lahko služi kot primer alternative instrumentalnosti. Ko Dewey (prim. 1910) govori o tem, kaj je misel, zapiše, da so nekatere misli nezavedne, prihajajo iz nejasnih in nevidnih kanalov ter se postavijo kot sprejemljive in nezavedno postajajo del naše mentalne strukture. Tako nastala prepričanja so privzeta, ne da bi preizpraševali njihovo ozadje, obstojijo pa tudi takšna, ki so sprejeta na ozadju razumevanja narave in pogojev, ki jih omogočajo (*ibid.*: str. 4–5). Refleksivna misel, kot jo povzema Dewey, pomeni iskanje dodatnih informacij, dokazov, preizpraševanje »logičnih« odgovorov in rešitev, tako da se začetne predpostavke pokažejo v svoji kompleksnosti in mestoma tudi kot iracionalne. Refleksija kot način mišljenja je vse prej kot enostavna, sproža stanje mentalne negotovosti, pri čemer je treba preseči inercijo, ki sili v sprejemanje dejstev, takšnih, kot se

kažejo na prvi pogled. Vključuje pripravljenost podvreči se mentalni negotovosti in odlogu sodbe, na račun ohranjanja dvoma (prim. *ibid.*: str. 10–13). Biesta pravi, da Deweyev akcijsko-teoretični okvir ni teorija znanja, ampak teorija vedenja, ki zajema spoprijem z in razumevanje odnosa med dejanjem in posledico. Vedenje nam omogoča boljši nadzor nad dejanji in je po mnenju Deweya edina možna realizacija nadzora. Refleksivno mišljenje vključuje tudi simbolne operacije, kot je miselno eksperimentiranje z različnimi mogočimi poteki dejanja – na simbolni ravni. To ne pomeni, da si v procesu ne pridobivamo znanja, pomeni zgolj, da si to znanje ne lasti sveta, ampak je predvsem znanje o odnosih med dejanji in posledicami v svetu. Na tak način se izognemo kreaciji univerzalnih resnic o svetu. Nadomestijo jih utemeljene trditve o odnosih med tem, kar smo naredili, in tem, kar je temu sledilo. Raziskave nam tako ponujajo zgolj znanje o tem, kaj je v preteklosti v posameznem primeru delovalo, ne pa tudi, kaj bo delovalo vedno.

Vsako profesionalno dejanje zato postane cilj, ki je vedno znova unikaten problem, ki ga je treba prepoznati tudi v materialnih pogojih obstoja in skozi evalvacijo smotrnosti cilja (prim. *ibid.*: str. 40–42). Odgovornost v tem premisleku postane skrb za,¹⁸ na ravni posameznika, institucij in sistema (skrb zase in za druge, onstran ozkih interesov posameznika, skupine ...); »profesionalna skrb za« pa je temeljna komponenta pedagoškega odnosa in nam kot mehanizem zagotavljanja kakovosti nudi možnost refleksivnega preizpraševanja in oblikovanja prostorov, ki sežejo onkraj instrumentalnega uma.

V kakovosti tovrstno racionalnost sledimo v poskusih dograjevanja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo (prim. MacBeath, 2011). Pristopi k samoevalvaciji pa niso enotni. MacBeath (2011) tako trdi, da gre znotraj koncepta zagotavljanja kakovosti vsaj za dva, med seboj različna pristopa k vodenju (prim. tudi Sedikides in Strube, 1995).

Prvi je tisti, ki je vodstvom šol in tam zaposlenim omogočal spoprijeti se z napetostmi med smernicami politike in željo po ohranjanju zvestobe izobraževalnim vrednotam, ki so jih pripeljale v pedagoški poklic. Slednji pa privzema tudi povezave med vodenjem, učenjem in samoevalvacijo, medtem ko drugi pristop samoevalvacijo sicer privzema kot samostojno, a zgolj v kontekstu občasne kontrole in sistematičnega zbiranja podatkov, pretežno v namene zunanjega inšpektorata in revizijskih ekip (prim. *ibid.*: str. 347). Obstaja torej razlika med *samoinspekcijo* in *samoevalvacijo*. Oboje je treba ločiti tako na ravni koncepcije vodenja in mehanizmov moči kot tudi na ravni vednosti, ki v to vodenje vstopajo in v njem obli-

18 *Responsibility* (prim. Biesta, 2010).

kujejo subjekte. Samoinšpekcija prepričljivo prenaša odgovornost na šole, medtem ko jim določa cilje, kriterije in protokole na način, da šole pričnejo z obliko samoinšpekcije. MacBeath na podlagi raziskav (glej *ibid.*) opozarja, da bolj ko vlade ponujajo predlogo, manj je postopek na ravni šole in razreda iznajdljiv ter spontan. »Samoevalvacija« v tej luči tako hitro postane ritualni dogodek, oblika revizije, pri čemer višji vodje prevzema vlogo notranje inšpekcije ob uporabi zelo različnih predpostavk o naravi odgovornosti in izboljšanja. Gotovost postopkov je torej v obratnem sorazmerju z negotovostjo posameznikov. Samoevalvacija pa, nasprotno, gradi na zmožnostih; razume interaktivni odnos med življenjem v razredu in šolskim življenjem ter med učenjem v šoli in izven nje, ob tem pa privzema, da sta oba celostno povezana in da učenje učiteljev izvira iz in sega v organizacijsko učenje (prim. *ibid.*: str. 360–361). »Ravno ta kompleksnost in dinamika sta sestavini, ki manjkata v ritualiziranih in »formulaičnih« pristopih k samoevalvaciji – kljukanje prostorčkov in vpisovanje v obrazce – kar učiteljem in vodjem šol dela samoevalvacijo za tako zahteven in mučen postopek.« (Prim. *ibid.*: str. 361.) Samoevalvacija, kot jo pojmuje avtor, razume negotovost v razmerju z refleksijo, gotovost pa je zanjo sekundarna.

Elmore (prim. 2005) kot obliko samoevalvacije povzema notranjo odgovornost, s katero opisuje pogoje, ki oblikujejo odzive šole na pritisk, ki prihaja iz usmeritev izven organizacije. Pri tem stopnjo notranje odgovornosti meri s stopnjo konvergence med tem, za kar posamezniki pravijo, da so odgovorni (odgovornost), in tem, za kar pravijo, da je odgovorna organizacija (pričakovanja) ter notranjimi normami, postopki, s katerimi ljudje dobesedno odgovarjajo za svoje delo (strukturne odgovornosti). Elmore stavi na močno notranjo odgovornost, ki lahko opolnomoči šole v razmerju do zunanjih pritiskov v obliki zahtev po večji učinkovitosti (prim. *ibid.*).

Na ozadju webrovske linije tipov racionalnosti se kažeta, vsaj tako MacBeath npr. povzema Jafaarja, dve racionalnosti, ki v polje upravljanja edukacije vstopata skozi koncept odgovornosti in samoevalvacije ter ob tem ustvarjata napetosti v šolskem polju. Prva je ekonomsko-birokratska odgovornost, druga pa etično-poklicna odgovornost (prim. 2011: str. 363).

Vprašanje njune racionalnosti in združljivosti njunih ciljev s potrebami družbe pa se kaže kot vprašanje mehanizmov, ki samoevalvacijo koncipirajo kot logiko razvoja »od spodaj navzgor« in tako oblikujejo prostore, v katerih se srečata vodenje in učenje. »Do izboljšav pride, ko je v središču učenje, ko je v šoli prisotna kultura učenja in ko so ravnateljji in višji vodje glavni učenci.« (Prim. *ibid.*: str. 364.) Samoevalvacija, zaključuje avtor, gradi prav na izgradnji tovrstne kulture učenja, pri čemer

zunanja revizija ali inšpekcija igra pomembno vlogo pri podpori in spodbujanju (prim. *ibid.*).

Od TINE¹⁹ k iskanju alternativ

Sodobna (liberalna) družba se sooča z izzivi uravnavanja družbenih, ekonomskih in kulturnih tveganj. Na ozadju iztekov ekonomiziranih preteklih desetletij se kažejo, ponekod bolj, ponekod manj, artikulirani diskurzi in prakse poskusov zamikov obstoječih racionalnosti. Le ti poskušajo, ob soočenjih s pomnožitvijo tveganj, na različne načine strukturirati in dograjevati polja varnosti. V tem delu teksta se tako tudi sami odmikamo od pojmovanja kakovosti edukacije nazaj v polje širših družbenih kontekstov, za katere verjamemo, da bodo v preišljanju izzivov ob zamikih, ki so ponekod že na delu, pomembna osišča zagotavljanja varnosti družb prihodnosti in v njih tudi kakovosti edukacije.

Kljub vztrajanju neoliberalnih regulativnih mehanizmov je danes že mogoče govoriti tudi o naboru diskurzov, ki opozarjajo na meje slednjih in ob tem ne stavijo na radikalne (enostavne in hitre) družbene prelome, temveč pri iskanju alternativ ohranjajo racionalnosti dispozitiva varnosti, postopnih zamikov in hibridnih prehodov.

Te diskurze v izhodišču preči ideja oblikovanja prostorov družbenega, ki jih je neoliberalna racionalnost razglašala in deloma tudi naredila za neobstoječe. Sodobna družba tveganja tako varnost išče predvsem v prostorih skupnega (prim. Bauman, 2002). Skrajne oblike individualizacije v družbi hitenja (prim. Virilio, 2006) kličejo k premisleku Foucaultove teze, da »*problem laissez-faire* ni v odmiku od regulacije«, temveč v zastavitvi mehanizmov varnosti. Temeljni cilj vlade naj bo tako še vedno »državna intervencija z osnovno funkcijo zagotavljanja varnosti naravnih pojavov ekonomskih procesov in procesov lastnih populaciji« (Foucault, 2009: str. 353). Dean na tem ozadju pojasnjuje zamike liberalizma, ki zaznamujejo sedanost, in trdi, da je (neo)liberalizem vsaj v delu, po dveh stoletjih, vlado v temelju odmaknil od vladanja družbi; naloge vladanja niso več zastavljene v razmerju med državo in družbo ali med privatnim in javnim sektorjem. Namesto tega so premostitve med poprejšnjimi delitvami privedle do tega, da so tržne vrednote in strukture potisnjene v poprej distinktivno polje javnih odločitev. Te so strukturirane tako, da delujejo kot niz nepopolnih tržišč uslug in ekspertiz (prim. *ibid.*: str. 200). Na ta način naj bi bila zagotovljena varnost pred pretiranim vladanjem, ki

19 TINA – *There is no alternative* oz. ni alternative; politični slogan Margaret Thatcher in neoliberalnih politikov, ki postavlja neoliberalne regulativne mehanizme, kot so svobodno tržišče, deregulacija družbe in svoboda posameznika, kasneje tudi globalizacija, kot edino politično, ekonomsko in družbeno racionalnost.

pa ga je nadomestila tehnologija učinkovite porabe. Ta je hkrati tudi spremenila institucionalno in individualno vodenje na način, da sta obe ravni privzeli vrednotno orientacijo k tržišču skozi podjetnost in potrošništvo (prim. *ibid.*) Poprej delujoči mehanizmi socialne države, ki so uravnavali to drsenje, pa so, pod težo neoliberalnih kritik socialne politike, postali neproduktivni.

Linija kritičnih premislekov sodobne ekonomije, ki je najbolj artikulirana tako, kliče po »povratku države« kot središča upravljanja in ostaja v okvirih racionalnosti politične ekonomije. Varnost »od zibelke do groba« na ozadju idej »keynesianskega kapitalizma«, predvsem kot povratak socialne države (obvezno socialno zavarovanje, gotovost upokojitve, varnost v času nezaposlenosti in ob nezmožnosti za delo ...), se ponuja kot smiselna rešitev (prim. Castells, 2012: str. 1 in Skidelsky, 2012: str. 189). Tudi ekonomsko polje krepi linijo, ki mehanizme upravljanja z negotovostmi (na ozadju disfunkcionalne neenakosti kot proizvoda neoliberalnega kapitalizma) umešča v polje države. Stiglitz (prim. 2012) tematizira ekonomsko in socialno disfunkcionalnost neenakosti in odgovornost zanj pripiše politiki in preko nje državi. Ta bi namreč morala biti tista, ki uravnava ekonomijo, predvsem skozi davčni sistem. Prav racionalnost samoregulirajočega kapitalizma, trdi Stiglitz, je tista, ki je sodobno ekonomijo pripeljala v krizo. Mit, da bogati ustvarjajo delovna mesta, je razvrednotil vložke v človeški kapital in delovna mesta, ker so se vložki v kapital pokazali donosnejši (prim. *ibid.*: str. xiv–xvii).

Naraščajoča neenakost je dosegla točko, ki zavira rast. Povečanje ekonomske neenakosti in s tem pomanjkanje priložnosti sta trenda, ki sta dodobra spremenila ekonomijo in demokratično politiko ter družbo. Piketty (prim. 2014) ob iskanju izhodov davčno politiko privzema kot temeljni mehanizem upravljanja tržišča in širše ekonomije. Dokazuje, da je bila distribucija bogastva in prihodkov vedno močno politično pogojena in je nikakor ne gre enačiti z izključno ekonomskimi mehanizmi. Odvisna je predvsem od relativne moči akterjev znotraj posameznih polj. Ko kapitalski dobički rastejo hitreje od družbenega produkta, narašča tudi družbena neenakost, ki zmanjšuje efektivno povpraševanje in zadolževanje. Tak kapitalizem je po njegovem samouničujoč in ga je treba reformirati, če hočemo, da bo preživel kot oblika tržne ekonomije. Kar je potrebno, je torej državna regulacija v smeri večje enakosti (prim. *ibid.*). Argumenti ekonomistov nam torej nedvomno govorijo o neracionalnosti »*laissez faire*« ekonomije in opozarjajo na disfunkcionalnost družbene neenakosti, ki jo proizvaja neoliberalna ekonomija.

Ostali »alternativni« diskurzi, ki jih Bergman (prim. 2016) strne pod utopične, se umeščajo v konceptualizacije mehanizmov in politik, ki

naj bi posredno ali neposredno zmanjševali neenakosti in iz njih izhajajoča tveganja. Sem sodijo ideje o skrajševanju delovnega časa (prim. Schor, 2010), univerzalnem temeljnem dohodku (prim. Van Parijs, 2004) in verjetno najdlje domišljena alternativa družbe sodelovalnih skupnosti (*collaborative commons*) (prim. Rifkin, 2007 in 2015).

Sklep

Kaže, da se je ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti kot regulativni mehanizem varnosti bolj ali manj umestilo v politike in prakse polja edukacije in tam tudi vztraja. Pri tem produktivno razkriva domete in meje racionalnosti polj, akterjev in agentov, vključenih v konceptualizacije in zamike UZK. Vprašanje kakovosti se je tako strukturiralo na ozadju prestrukturiranja regulativnih mehanizmov države blaginje kot želja po zmanjševanju vpletenosti države v upravljanje javnih podsistemov in kot pritisk za povečevanje avtonomije akterjev v polju. Pri tem se je večina pristopov k UZK ujela v mreže instrumentalne odgovornosti in učinkovitosti neoliberalnega tipa. Konceptualizacije in zamike ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti pa kažejo, da gre v celotnem spektru za kompleksnejši preplet racionalnosti varnosti od zgolj neoliberalno tržne. Pristopi, ki reflektirajo omenjeno ujetje v mreže zagotavljanja varnosti kot mehanizma skrbi za povečanje dobičkov »podjetnikov«, vzpostavljajo priložnosti za oblikovanje novih racionalnosti, ki ponujajo nova oprijemališča varnosti – ne le kakovosti edukacije, temveč širših družbenih premen, h katerim lahko šolsko polje pomembno prispeva.

Kakšne oblike, prostore in prakse varnosti lahko sodobna družba in šola še vzpostavi v času, ko enostaven povratek k mehanizmom povojne države blaginje verjetno ni več mogoč, obstoječi sistemi varnosti pa postajajo ironično »dušeči« za vse večji odstotek populacije, ostaja odprto. Ta sklep pritrjuje tistim, ki opozarjajo, da utopij ne kaže načrtovati, jih je pa treba resno misliti.

Čeprav so diskurzi, ki nakazujejo temeljne premene v družbi (prim. Castells, 2012; Gaber, Kos in Tašner, tu; Rifkin, 1997 in 2015; Wallerstein et al., 2013), kot kaže, vedno bolj artikulirani v alternative, pa so diskurzi (ne pa nujno tudi prakse) kakovosti edukacije na tej liniji redki.

Literatura in viri

- Alvesson, M. (2014) *The triumph of emptiness. Consumption, Higher Education and work organization*. Oxford: Oxford University Press.
- Bauman, Z. (2002) *Tekoča moderna*. Ljubljana: Cf
- Beck, U. (2001) *Družba tveganja na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Temeljna dela.

- Beck, U. (2009) Critical Theory of World Risk Society: A cosmopolitan Vision. *Constellations* 16 (1), str. 2-22.
- Bergman, R. (2016) *Utopia for realists*. The Correspondent.
- Bernstein, B. (1973) *Class, codes and control*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990) *The structuring of pedagogic discourse*. Volume. IV. Class, codes and control. London, New York: Routledge.
- Bernstein, B. (2015) *Razred, kodi in nadzor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Biesta, G. (2010) *Good education in an age of measurement*. London: Paradigm Publishers.
- Bourdieu, P. (1990) *Reproduction in education, society and culture*, London: SAGE.
- Bourdieu, P. (2002) *Praktični čut I*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Bourdieu, P. (2012) *Homo academicus*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Castells, M., et al. (2012) *Aftermath. The Cultures of the Economic Crises*. Oxford: Oxford university press.
- Collins, R. (2013) *Nič več dela za srednji razred: nič več zasilnih izhodov*. V Wallerstein, I. (ur.). *Ali ima kapitalizem prihodnost*. Ljubljana: Cf.
- Dean, M. (2010) *Governmentality. Power and rule in modern society*. Los Angeles: Sage.
- Dewey, J. (1910) *How we think*. Boston: D. C. Heath and co. Publishers.
- Douglas, M. (1986) *How institutions think*. New York: Syracuse University Press.
- Foucault, M. (2008a). *Vednost-oblast-subjekt*. Ljubljana: Krtina.
- Foucault, M. (2008b) *The birth of Biopolitics*. New York: Palgrave/Macmillian.
- Foucault, M. (2009) *Security, Territory, Population*. New York: Palgrave/Macmillian.
- Gaber, S., in Kos, Ž. (2011) Zagotavljanje kakovosti kot del dispozitiva varnosti. V Kos, Ž., in Gaber, S. (2011) *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Hartley, D. (2012) *Education and the Culture of Consumption. Personalization and social order*. London: Routledge.
- Judt, T. (2011) *Deželi se slabo godi*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- MacBeath, J. (2004) Democratic learning and school effectiveness. V Moos, L., MacBeath, J. (ur.). (2004). *Democratic learning. The challenge of school effectiveness*. London, New York: Rutledge and Falmer.

- MacBeath, J. (2011) *Samoevalvacija za izboljšanje šol*. V Brejc, M. et al. (ur.). *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Teorija in praksa uvajanje samoevalvacije v šole in vrtce*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Mirowski, P., in Plehwe, D. (2015) *The road from Mont Pelerin. The making of neoliberal thought collective*. Cambridge: Harvard university press.
- Morgan, C, Murtgatroyd, S. (1994) *Total Quality Management in Private Sector*. Buckingham: Open University Press.
- Picketty, T. (2014) *Capital in the 21st Century*. Harvard.
- Polanyi, K. (2008) *Velika preobrazba. Politični in ekonomski viri našega časa*. Ljubljana: Cf.
- Rifkin, J. (2007) *Konec dela. Zaton svetovne delavske sile in nastop postržne dobe*. Ljubljana: Krtina.
- Rifkin, J. (2015) *The zero marginal Cost Society: The Internet of Things, the Collaborative commons, and the eclipse of capitalism*. New York: Palgrave Macmillan.
- Scheerens, J. et al. (2011) *Perspectives on educational quality*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: SpringerBriefs in education.
- Schor, J. (2010) *Plentitude*. Charlton North: Scribe Publications Pty. Ltd.
- Sedikides, C., in Strube, M. J. (1995) The Multiply Motivated Self. *PSPB* 21 (12), str. 1330–1335.
- Sennett, R. (2006) *The culture of the new capitalism*. New Haven: Yale university press.
- Skidelsky, R. in E. (2012) *How much is enough? The Love of Money, and the Case for the Good Life*. London: Penguin books.
- Stiglitz., J (2012) *The Price of Inequality*. London: Penguin.
- Tašner, V. (2014) *Dometi in meje meritokracije: o trudu, pameti, pravičnosti in neenakosti: doktorska disertacija*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Van Parijs, P. (2004) Temeljni dohodek za vse. V Pribac, I. (ur.). *Brezplačno kosilo za vse? Predlog univerzalnega temeljnega dohodka*. Ljubljana: Krtina.
- Virilio, P. (2006) *Speed and Politics. An essay on Dromology*. Los Angeles: Semiotext(e).
- Wallerstein, I. et al. (2013) *Ali ima kapitalizem prihodnost*. Ljubljana: *Cf.
- Weber, M. (1978) *Economy and Society*. Berkeley: UCP.

Vzpostavljanje edukacijske¹ meritokracije kot vodilne racionalnosti sodobnega izobraževanja v neoliberalno orientiranih družbah

Veronika Tašner, Živa Kos in Slavko Gaber

Zivimo v času, ko si tisti, ki si ne zatiskajo oči pred razmisleki o prihodnosti sodobnih družb, zastavljajo vprašanja tipa »ali ima kapitalizem prihodnost«. Na sledi njihovih razmislekov so za preučevalce in preučevalke edukacijskih sistemov na mestu vprašanja: Ali in kakšno prihodnost ima izobraževanje in znotraj njega, prevladujoča, meritokratska logika? Bo v prihodnosti, v kateri bo vse manj delovnih mest, za premislek o edukaciji zadostovala paradigma stare meritokracije? Bosta zaslužnost, temelječa na rezultatih in spodbudah za večjo učinkovitost, in več storilnosti dovolj? Si v prihodnosti smemo privoščiti ohranjanje neenakosti, ki jih proizvaja meritokratska logika? Kaj bo z vse večjim številom mladih, ki kljub dobri in visoki izobrazbi ne morejo najti ustreznega mesta, prostora v svetu, v katerem živijo?

Del odgovorov na zastavljena vprašanja nam lahko ponudi analiza vzpostavljanja in ohranjanja danes prevladujoče racionalnosti šolskega polja – edukacijske meritokracije. Spomnimo, da so strukturne spremembe zahodnega sveta v zadnjih dveh stoletjih posameznika, pozneje pa tudi posameznico, postavile pred nove zahteve in izzive. Spremenil se je njegov, njen položaj v družbi in družini. Ta je izgubila svojo osrednjo (skoraj izključno) vlogo, ki jo je imela v agrarnih družbah, ko je skrbela za produkcijo in porabo dobrin, pa tudi za socializacijo potomcev. V »drugачnih čas-

1 V besedilu ohranjamo besedno zvezo edukacijska meritokracija, ki jo uporabljajo francoski in angleško govoreči avtorji in avtorice. Za to smo se odločili, ker je besedna zveza v različnih zgodovinskih obdobjih dajala prednost različnim poudarkom dvojice vzgoja in izobraževanje, ki ju v Sloveniji uporabljamo za prevajanje termina edukacija. Na začetku vzpostavljanja meritokracije v šolskem polju je v ospredju element vzgoje, pozneje postane pomembnejše izobraževanje, nikoli pa procesa nista ločena.

ih« so na pomenu začele pridobivati druge ustanove. Ena pomembnejših med njimi je postala šola, ki je od družine in cerkve prevzela pomemben del socializacijskih funkcij (Bourdieu, 2010; Husen, 1974; Laporte, 1992; Lasch, 1992; Sieder, 1998).

Šola je v modernih družbah postajala vse pomembnejša prenašalka znanja in kulture. Zaradi prenašanja vednosti, vrednot in norm predhodnih generacij na novo je predstavljala ustanovo, ki je skrbela za nadaljevanje družbe in družbeno vezivo (prim. Durkheim, 2009). Šola je ob tem, ko je pridobivala na veljavi, postajala tudi bolj avtonomna. Začela je razvijati in utrjevati lastno logiko ter hkrati sooblikovati druga področja človekovega delovanja. Čeprav se zdi in sama rada vzdržuje mit, da je večna in od zmeraj (Laporte, 1992),² je šola, kot jo poznamo danes, rezultat že omenjenih premen družbenega reda. V ponovni priključitvi jih je treba jemati vsakič, ko poskušamo razumeti vloge, ki jih je zasedla moderna šola in ki jih bolj ali manj uspešno ohranja še danes. Za nas pa so te vloge pomembne za razumevanje vzpostavitve meritokratske logike šole in njenega povezovanja z neoliberalno racionalnostjo. Sociološka analiza nam tako omogoča poudariti družbene procese, v katerih so vidna vzpostavljanja spreminjajoče se logike delovanja šolskega aparata, na katerega vedno vpliva več bolj ali manj povezanih dejavnikov oziroma – kot ugotavlja Ringer (1989) – spremembe edukacijskega sistema se dogajajo zaradi neodvisnih strukturnih sprememb. Šele na omenjenih ozadjih razumemo oblikovanje elementov moderne šole, tudi meritokratskih v povezavi z vzpostavljanjem vse bolj neoliberalnih družb, ki jih je v orisih sicer mogoče zaznati bistveno pred obdobjem, v katerega raziskovalci in raziskovalke postavljajo začetke modernega izobraževanja, zares pa postanejo prevladujoča racionalnost šele v družbenem kontekstu, ki omogoči strukturiranje takega šolskega polja, v katerem se lahko začne promocija meritokracije. Šola v tem obdobju postane več kot samo orodje promocije in v tem je, rečeno strnjeno, poglobljena moč meritokracije.

V nadaljevanju prispevka bomo zato preučili pogoje in dejavnike vzpostavitve ter vztrajanja meritokracije v zahodnih neoliberalnih družbah. Zanimalo nas bo, kako in zakaj se je meritokracija strukturirala v edukacijskem polju, kaj so njene prednosti in kako je z njenimi pomanjkljivostmi. Metoda dela ne bo vezana samo na sociologijo, ampak bo slonela na ideji transdisciplinarnosti in bo temeljila na bourdieujevskem kon-

2 »V resnici Šola ni prav nič večna. Pred dobo kapitalizma resda obstajajo neke osamljene in fragmentarne izvedbe šole. Lahko bi jih imenovali predpotopne oblike šolanja, podobno kot sicer rečemo za trgovski kapital, da predstavlja predpotopno obliko modernega kapitala.« (Ibid.: str. 92.)

ceptualiziranju predmeta preučevanja (Bourdieu in Wacquant, 2004) ter analitskem pristopu.

Javno šolstvo in pojav množičnega izobraževanja kot predpogoja edukacijske meritokracije

Začetki modernega šolstva, ko govorimo o evropskem izobraževanju, so postavljeni v obdobje zgodnjega devetnajstega stoletja (Brown, 1997; Ringer, 1989). Njegove nastavke pa je mogoče, kot opozarjajo različni avtorji in avtorice (Duru-Bellat, 2009b; Furet in Ozouf, 1990; Milharčič Hladnik, 1995), zaslediti že v osemnajstem stoletju. Slednje je bilo v izobraževalnem kontekstu zanimivo tudi zaradi resnih družbenih razpravljanj ne samo o spremembah šolskega sistema, ampak tudi zaradi (novega) pomena in funkcij, ki naj bi jih šola imela. Kot vedno pomembnejša prenašalka vsega tistega, kar je omogočalo nadgradnjo in povezavo razpuščajočih se skupnosti v družbo, je šola nastopila »kot privilegirano mesto oblikovanja zavesti o resnici« (Gaber, 2001) in oblikovanja novih načinov sobivanja. Lai-zacija države v smislu formalnega enačenja pred zakonom je sprožala resne razprave o vlogi in pomenu (zadostne) edukacije (prim. *ibid.*).

Bolj ali manj podobne spremembe v šolskem sistemu so se z različnimi časovnimi razmiki in z nekaterimi specifikami dogajale povsod po Evropi (Brown, 1997; Laporte, 1992; Laval, 2005; Ringer, 1989). Brown jih strne v popis treh valov množičnega izobraževanja. Za prvi val opredeli tistega, ki nastopi v devetnajstem stoletju in je rezultat zahteve po obvezni javni šoli za nižje razrede, ki naj bi omogočila »dostop do osnovnih in zanje potrebnih informacij za že določeno mesto pripadnikov omenjenega razreda v družbi« (Brown, 1997: str. 394). Izobraževanje prvega vala torej še naprej ohranja določene značilnosti izobraževanja starega režima s tem, ko ohranja ločene izobraževalne poti za pripadnike različnih družbenih slojev, vezane na vloge, ki so jim bile predhodno pripisane. Namen tega obdobja množičnega izobraževanja je bil vključiti čim več ljudi v obvezno izobraževanje in jih čim bolje pripraviti oz. opremiti za nadaljnjo vlogo v družbi ter zmanjšati nevarnost demokratizacije takratnih družb. V tem primeru v ospredju ni bilo spreminjanje položaja posameznika, ampak utrjevanje razrednih delitev. »Šola tega časa je bila razumljena kot institucija, ki izboljšuje navade, promovira religijo in vzdržuje red.« (Johnson, 1976 v Brown, 1997: str. 395.)

Ves čas oblikovanja moderne šole pa, kot opozarja predvsem francoska linija preučevalcev, poteka boj za šolo, in sicer v smislu boja za »nadzorovanje«/posedovanje šolskega aparata. Zgodovina gradnje »osnovno-šolskega‘ aparata«, kot ugotavlja Laporte, je »rezultat razrednih bojev« (1992: str. 102). V spoprijemu za šolo je buržoazija zadala protiudarec de-

lavskim prizadevanjem po skrajšanju delovnika, omejitvam dela otrok in (samo)izobraževanju ljudstva. Z uvedbo obvezne šole je omejila pobude proletariata in si zagotovila obliko šolanja, ki ji je omogočila »reprodukcijo kapitalističnih produkcijskih razmerij« (ibid.: str. 103). Laportov pogled na formiranje modernega šolskega sistema omogoča delno pojasnitev segmentirane pripustitve vseh k temeljnemu izobraževanju, ne pa tudi v izobraževanje na splošno.

Čeprav je zametke javnega izobraževanja sicer mogoče najti v osemnajstem stoletju, pa »šele konec 19. stoletja postane šolanje osrednji mehanizem družbene organizacije, ki je pomenil spremenjeno razmerje med izobrazbo, družbo in državo« (Milharčič Hladnik, 1995: str. 73). V obeh omenjenih obdobjih je mogoče govoriti samo o orisih ideje edukacijske meritokracije kot kriterija, ki nagraduje posameznikovo zaslužnost za uspeh v šoli. Krepitev zametkov je prepletena z utrjevanjem demokratičnosti in modernizacije družbe. Ideja osnovne izobrazbe za vse državljane je tako močno povezana z idejo enakih možnosti za vse (Michaud, 2009), kar predstavlja temelj vzpostavljanja edukacijske meritokracije. Kljub temu pa ta v omenjenih obdobjih ostaja na »obrobjih šolskih prostorov« (Duru-Bellat, 2009b: str. 48). Izobrazba, razen temeljna, namreč še vedno ni dostopna vsem pod enakimi pogoji.

Določen tip izobrazbe kot privilegij

Če je obvezno izobraževanje namenjeno vsem, pravzaprav množicam, je sekundarno izobraževanje tega časa razumljeno kot privilegij, ki je bil namenjen srednjemu razredu ter ohranjanju socialnih in ekonomskih elit. Osrednje mesto pri tem ima izobrazba moških. Za ženske tistega časa (znotraj patriarhalne strukture družine in družbe, znotraj patriarhalnega spolnega reda sploh) je še vedno v veljavi prepričanje, da so fizično in intelektualno inferiorne moškim. Kljub temu pa šola že vključuje tudi promocijsko vlogo. Kot ugotavljata Ozouf in Furet (1990), se starši že v času starega režima odločajo v nadaljnje izobraževanje poslati vsaj enega izmed svojih otrok z idejo, da bo vsaj eden izmed njih pripadal višjemu sloju.

Prevladujoča oblika sekundarnega izobraževanja prvega vala množičnega izobraževanja je še vedno temeljila na klasičnih jezikih in literaturi. Šola v tem obdobju je bila močno povezana s klerom in z vladajočimi elitami, kar se je odražalo tudi v njenem kurikulumu. Sekundarna šola je zato prinašala ugled, dobrino, ki je ni premogel vsakdo. Tisti z dokončano srednjo šolo, s spričevali teh ustanov, pa so se lahko potegovali za javne službe. Omogočeno jim je bilo tudi nadaljnje izobraževanje na fakultetni ravni (prim. Durkheim, 2009; Ringer, 1989).

»Klasične sekundarne šole in univerze zgodnje industrijske dobe so pripravljale študente izključno za svobodne poklice (javno upravo, delo v cerkvi), poučevanje na srednjih šolah in univerzah. Skupaj so člani ‚učernih‘ profesij tvorili skupino mandarinov ali džentelmensko elito, intelektualno aristokracijo ali ‚izobražen sloj‘, ki je bil ločen od industrijskega ali komercialnega srednjega razreda.« (Ringer, 1989: str. 58.) Zanimivo pri tem je dejstvo, da srednješolska in fakultetna izobrazba v tem obdobju še ni imela neposredne povezave z industrijo. Še več, dijake in študente je usmerjala stran od neposredne produkcije in vezanosti na zaposlitev. Ringer zato opisuje izobraževanje nad primarno ravno kot avtonomni podsistem. Prav tako ugotavlja, da sekundarna edukacija nima posebnega vpliva na socialno mobilnost v svetu podjetništva. Reprodukcijski ekonomski in kulturni kapital sta v tem obdobju pretežno še tekli ločeno. Pomembnejše spremembe je mogoče zaznati, ko nastopi visoka industrijska faza, ki traja od 1860 ali 1870–1920 in 1930 (ibid.). Takrat se poveča vključenost šolskega polja v pripravo za poklice v sferi proizvodnje, posledično pa se pojavijo novi programi, šole in fakultete, na katerih je mogoče tudi zaznati rast števila vpisanih. Gre za moderne, tehniške in aplikativne študije, ki pa imajo zaradi svoje praktične naravnosti nižji družbeni status. Čeprav je bilo zaznati prisotnost prepričanja, da bo ekonomija – trgovina in industrija – pridobila zaradi spretnejših in sposobnejših delavcev, pa ni jasnih dokazov, ugotavlja Ringer, da bi prav ti novi študiji prispevali k večji ekonomski razvitosti. Sicer pa pozna industrijska faza, ki se začne v letih okrog leta 1920, 1930, nadaljnje povečevanje vpisa v sekundarno in terciarno izobraževanje. Industrijski razvoj in povečevanje deleža vpisanih v sekundarno in terciarno izobraževanje potekata z roko v roki tudi takrat, ko ni mogoče dokazati neposredne povezanosti ekonomskega uspeha in višje specializirane izobrazbe. Še več, zdi se, da se šola tesno preplete z gospodarsko rastjo (prim. Ringer, 1989).

S krepitvijo šolskega polja in z njegovim prepletanjem s sfero gospodarstva, proizvodnje so povezani pojavi novih poklicev, za katere sta po novem potrebni določena vrsta in stopnja izobrazbe. Poveča se tudi stopnja sovpadanja med izobrazbeno hierarhijo in bogastvom oziroma ekonomsko močjo. Novi poklici tako pomenijo nove poti mogočega uspeha posameznika v družbi.

Gre za obdobje močnejše povezanosti sekundarnega in terciarnega izobraževanja s poklicnim sistemom visokega industrijskega obdobja. Vzdrževanje te povezave je na delu še danes. Zanimiva je predvsem zato, ker kaže na zgodovino prepleta in soodvisnosti različnih družbenih podsistemov, ki so zaradi družbenih okoliščin morali priznati in privzeti ta preplet. Povezovanje obeh sfer pa ni potekalo brez zapletov in spoprije-

mov za »svoj prav«; ponovno so bili na delu režimi resnic. Polji industrije in gospodarstva izobrazbe nista sprejemali kot nekaj hvalevrednega in potrebnega. Za uspeh na teh področjih so bile za veliko ljudi bistveno pomembnejše druge »vrline«, kot so pogum, »prava ideja«, vztrajnost, trdo delo. Izobrazba na teh področjih dolgo ni bila najnujnejši pogoj za uspeh, tako ne preseneča, da nekateri slovenski gospodarstveniki še danes mislijo, da izobraževalni sistem mladih ljudi ne pripravi za »pravo življenje in službo«, ampak jim polni glave z nepomembnimi stvarmi.³ To nas ne bi smelo presenetiti, če imamo pred očmi vlogo izobraževalnega sistema, ki naj bi jo ta imel v novi dobi kapitalizma. Slednjega ne zanima več kultivirani posameznik, temveč visoko kvalificirani delavec. Oziroma, kot zapiše Laval: »Izobraževanje v neoliberalni dobi meri na usposabljanje delavca ali, splošneje, ,aktive', katere obstoj je po vsem videzu skrčen na uporabljanje operativnih znanj pri opravljanju specializiranega poklica ali dejavnosti, ki velja za družbeno koristno.« (2005: str. 61.)

Drugi val množičnega izobraževanja in vzpon edukacijske meritokracije

Obdobje po drugi svetovni vojni je tisto, v katero Brown umesti drugi val množičnega izobraževanja. Gre za obdobje t. i. ekonomskega nacionalizma (Brown et al., 1997; Kos, Tašner in Gaber, tu), ki pomembno pripomore k spreminjanju šolskega sistema – tudi njegove percepcije. V ospredje že kmalu po začetku 20. stoletja stopajo profesionalizem, kompetence in strokovnost posameznika, posameznice. Za obdobje po obeh vojnah pa je značilen razmah tehnične racionalizacije, ki temelji na hierarhični delitvi vlog na delu in tudi doma. Posledično se takšna ureditev oblikuje v vseh družbenih podsistemih – tudi v šolskem (prim. Brown et al., 1997). Razmah industrializacije in profesionalizacije produkcije ter skrbi za delovanje družbe postopoma poveča potrebo tudi po ženski delovni sili. »Številčnejše poklicno udejstvovanje žensk od petdesetih let naprej je ne nazadnje povezano tudi z naraščanjem deleža ženskih poklicev, ki zahtevajo višjo usposobljenost, dopuščajo večjo stopnjo identifikacije in deloma – predvsem v državnih službah – ponujajo službo za daljši čas.« (Sieder, 1998: str. 234.) Ženske so tudi nasploh skupina, ki pomembno pridobi z uveljavljanjem novega koncepta zaslužnosti. Potreba po delovni sili, dodana vrednost, ki jo lahko posameznik, posameznica prispeva družbi, začne vse bolj veljati tudi za polovico prebivalstva, ki do tega obdobja ni imela enakega dostopa ne do trga dela in tudi do izobraževanja ne. Spomnimo, da osrednjo vlogo dela krepi tudi šola, ki je – kot ugotavlja Laval (2005) – že zelo kmalu vrednotam dela ponudila pomembno

3 Prim.http://www.nrpslo.org/nrp/partnerji/gospodarska_zbornica_slovenije.aspx.

mesto. Spodbudo krepitvi vezi šolskega prostora in trga pa je mogoče najti prav v ekonomskem nacionalizmu, v »katerem vlada birokratska paradigma dela« (Brown et al., 1997: str. 2), ki skozi zagotavljanje večje učinkovitosti celotne družbe postane osrednja družbena norma. Birokratski način organizacije se je posledično prenesel tudi v izobraževalni podsistem. S to podvojitvijo je bila omogočena standardizacija vzorca socializacije in družbenega upravljanja ter deloma tudi družbenega nadzora. Pri tem velja opozoriti na podobnost birokratske organizacije in meritokratske logike. V obeh je mogoče zaznati vzorec pozicioniranja posameznikov, posameznic glede na njihove sposobnosti (kvalifikacije). V birokratski organizaciji je moč skoncentrirana v rokah redkih, ki so blizu vrha hierarhije. Ti skozi nadzor znanja in virov nadzorujejo celotno organizacijo (ibid.: str. 2). Podobno kot meritokracija tudi birokracija kot eno izvornih mest lastnega udejanjanja za najsposobnejše predvideva vzpon na najvišja mesta. Preostali zasedejo mesta, ki ostanejo prosta in za katera niso potrebna najzahtevnejša znanja ter sposobnosti. Za birokracijo in izobraževanje pa velja tudi, da je njuna logika nasprotna logiki starega režima, ki je favoriziral nepotizem. Po novem šteje posameznikova zaslужnost (*merit*). Birokracija in meritokracija obravnavata posameznike skladno z »objektivnimi« kriteriji individualnih dosežkov (ibid.: str. 4). Nesposobneži, čeprav iz uglašenih družin, če ne posedujejo ustreznih znanj, niso več koristni za državo, ki je v tekmi z drugimi državami. Vzpostavljati se začne obdobje t. i. človeškega kapitala. Povedano drugače, posameznika in posameznico se začne presoјati glede na ekonomsko vrednost njegovih, njenih znanj, kompetenc, karakteristik itd. Izobraževanje s tem postaja vse bolj doјeto kot dobra naložba za posameznico, posameznika in za družbo, kot vir (večje) produktivnosti in konkurenčnosti (prim. Becker, 1993).

V izobraževanju je omenjeni zamik pomenil, da je treba posameznike, posameznice obravnavati skladno z njihovimi sposobnostmi. To je omogočilo vzpon ideje enakih možnosti in je imelo v kontekstu nacionalnih držav tri vloge:

- delovalo je kot učinkovito načelo selekcije in alociranja posameznikov na trg dela po kriteriju sposobnosti;
- delovalo je kot moralno načelo, ki izbira študente po načelu pravičnosti in s tem zapuščā osovraženī teren dednih privilegijev, in;
- deluje kot orodje asimilacije (povz. po Brown et al., 1997: str. 4).

V povojnem obdobju je tako edukacija zasedla eno ključnih mest v politični ekonomiji nacij. Zaradi dostopnosti vsem je pomembno prispevala k občutku ekonomskega in socialnega napredka ter pravičnosti, ki je zaznamoval povojno obdobje. Ekonomski uspeh držav, so verjeli, je mogo-

če pripisati doktrini ekonomskega nacionalizma, v katerem je bil socialni napredek za delavce in njihove družine spodbujan z nacionalno ekonomsko rastjo (prim.: *ibid.*). Na ozadju orisane racionalnosti se je vse bolj uveljavljalo prepričanje, da lahko primerna izobrazba omogoči večjo zaposljivost, s tem pa tudi boljšo prihodnost revnejših, in tako izboljša njihove življenjske priložnosti.

Edukacija naj bi omogočila socialno mobilnost po družbeni lestvici. Prepričanje v moč izobraževanja so utrjevali država, učitelji in starši. Elite na oblasti so jo promovirale, ker so se vse bolj zavedale neizkoriščenih nacionalnih potencialov. Zaradi njene privlačnosti pa so jo privzeli tudi starši, ker so želeli izboljšati položaj svojih otrok. To je veljalo za kapitalistične in tudi socialistične države.

Na delu sta torej (vsaj) dve sili ali dimenziji meritokratske logike – individualna in socialna. Obe prečita vse edukacijske sisteme zahodne Evrope (Husen, 1974: str. 3). Katera je kdaj prevladovala, pa je bilo odvisno od politične in družbene filozofije, tipa racionalnosti, ki je v določenem obdobju prevladal v konkretni družbi. Če je bila država bolj klasično liberalna, je bolj poudarjala pomen individuuma in njegove samorealizacije, v državah z močno komponento kolektivnega in s tem povezanega sistema načrtovanja pa so bolj poudarjali uporabo talenta za krepitev nacionalne ekonomije (več v Husen, 1974).

Drugi val množičnega izobraževanja je prinesel dokončno zamenjavo šolskega tipa racionalnosti, temelječega na pripisovanju pomena rojstvu (izvoru) in s tem poveznim določanjem položaja posameznika v družbi, z novo racionalnostjo, temelječo na »starosti, nadarjenosti in na sposobnosti« (Brown, 1997: str. 394). Oblikoval in uveljavil se je nov tip racionalnosti, ki je stavil na posameznikove, posameznične danosti, trud in njegove, njene dosežke. Vse to naj bi po novem določalo posameznikovo, posameznično nadaljnjo šolsko in poklicno kariero. Vsem, ki jim je prirojena bistrost in so marljivi, naj bi bile omogočene enake možnosti dostopa do javnih služb, ki ustrezajo njihovim sposobnostim. Edukacija prav zaradi uveljavljanja meritokratske logike s tem tipom racionalnosti dodatno pridobi na pomembnosti, ker identificira in izbere talentirane ter motivirane posameznike, hkrati pa omogoča izobraževanje, vezano na individualne zasluge. Količina utelešenega in institucionaliziranega kulturnega kapitala v povezavi z vrsto izobrazbe je v bistvu mera posameznikove, posameznične zaslužnosti – *merit*. Sposobnosti in trudu, ki ga vloži posameznik in zdaj tudi posameznica, sledita stopnja in vrsta izobrazbe, to pa nadalje omogoča dostop do temu ustreznih služb, končno tudi do zaslужka in načina življenja. Edukacija je zato najpogosteje razumljena kot glav-

ni mehanizem spodbujanja in ohranjanja meritokracije (prim. Duru-Bellat, 2009b; McNamee in Miller, 2009; Tenret, 2011).

Izobrazba kot meritometer

Uveljavljanje izobrazbe, izobraževalnih ustanov, tudi v procesih izbire in razločevanja med uspešnimi in neuspešnimi posameznici ter posamezniki, je pripeljalo do uveljavitve izobrazbe ne samo kot vrednote, ampak tudi kot norme. Za vstop na določeno poklicno področje je postala vstopna mera/norma primerna izobrazba. Če je bilo mogoče v devetnajstem stoletju zakone brati v odvetniški pisarni in nato opraviti izpit, da ste dobili licenco za odvetnika (Bell, 1973: str. 411), in je bila konec 19. in na začetku 20. stoletja srednja izobrazba še zmeraj dojeta kot kulturni kapital, je v 20. stoletju potrebno za to, da opravljate odvetniški poklic, uspešno opraviti fakulteto, podobno pa velja tudi za veliko drugih poklicev, npr. za zdravniškega, učiteljskega itn.

Na zmagovalno pot edukacije in meritokracije med drugim opozori Bell v knjigi *Prihod postindustrijske družbe* (1973), ki razvija tezo o vse večjem pomenu meritokracije in trdi, da postajajo družbe vse bolj meritokratske. V svoji analizi pojasnjuje in se pridružuje ugotovitvam nekaterih drugih avtorjev (predvsem Webru), da se je človeštvo premikalo k vedno večji racionalizaciji družbe, industrializacija pa je samo ena izmed oblik te racionalizacije. Ker piše v obdobju, ko se vse bolj uveljavlja teza o prehodu v postindustrijsko družbo, zanjo predvidi »centralnost teoretičnega znanja, prevlado teorije nad empirizmom in kodifikacijo znanja v abstraktne simbolne sisteme, ki jih je mogoče prevajati v različne in raznolike okoliščine. Vsaka družba zdaj živi zavoljo (s pomočjo) inovacij in napredka, teoretično znanje pa je postalo matrica napredka.« (Ibid.: str. 343.) Bell je bil trdno prepričan, da bo v prihodnosti moč predstavljalo znanje. Še več, namesto podjetnikov in gospodarstvenikov bodo dominantne figure postali »znanstveniki, matematiki, ekonomisti in inženirji novih tehnologij« (ibid.: str. 344). Zato, predvideva, bodo pridobivale na pomenu tudi edukacija in ustanove, povezane z njo: »ne samo talent, ampak končno tudi celotna zloženost prestiža in statusa bo izhajala iz intelektualnih in znanstvenih skupnosti« (ibid.). Bell nam tako predstavlja utopijo sveta, v katerem bodo vladali tehnokrati, znanstveniki. »V postindustrijski družbi bodo tehnične spretnosti postale temelj, edukacija pa model dostopa do moči,« je bil prepričan Bell (ibid.: str. 358).

In v času, ki je sledil, je spreminjanje družbe ter kriterijev zasedanja služb in položajev v družbi zares postalo močnejše kot kadar koli povezano z edukacijskim sistemom. Stanje, v katerem je dostop do (predvsem višje vrednotenih) služb, boljših ekonomskih priložnosti itn. omogočen tis-

tim, ki imajo spričevala, diplome in druge certifikate, ki so izraz/dokaz institucionalizirane oblike kulturnega kapitala, Collins (1979) poimenuje kot kredencializem (*credentialism*). Institucionalizirani kulturni kapital je še posebej pomemben, ker in dokler ga je mogoče uspešno pretvoriti v ekonomskega. Še več, počasi začne kredencializem dobivati monopol nad dostopom do služb. V dobi kredencializma in njegovega zagona diplome zahtevamo tudi za službe, za katere se pred tem ni zahtevalo diplom in ponekod sploh niso bile potrebne, ker delo preprosto intelektualno ni tako zahtevno, da bi zahtevalo posebne stopnje akademske izobrazbe. Zdi se, da gre pri tem za posledico vzpostavitve avtonomne logike polja edukacije in izobraževalnih ustanov, ki pridobijo na moči, ko so dokončno izoblikovane, ki se ji, tudi ko ni nujno potrebna in obče koristna, ne želijo odpovedati.⁴ Diplome postanejo pogoj za službe – imetniki diplom pa seveda želijo ohraniti vrednost svojih diplom, ki ponujajo boljše priložnosti. Prav tako si tega želijo tisti, ki diplome posredujejo, dajejo potrdila o strokovnosti posameznikov, posameznic. Na delu je preplet interesov strokovnih in profesionalnih združenj, vlad in izobraževalnih ustanov ter seveda posameznic, posameznikov. K temu pripomorejo tudi delodajalci. Za to, da najamejo primerno izobraženega kandidata, kandidatko, potrebujejo zagotovilo, kolikor je mogoče trden dokaz, ki ga lahko obravnavajo kot dokaz za dobro izbiro. Dokazila o izobrazbi (diplome itn.) so tako zagotovilo, ker v bistvu sporočajo delodajalcu, da imetnik diplome npr. pedagoške fakultete sprejema ustaljena pravila in vrednote, se zna prilagoditi in je poučen o osnovah področja, na katerem je diplomiral. Tak posameznik se zna, zmore, je pripravljen disciplinirano posvetiti določenemu problemu ali projektu. V takšnega je bila oseba »spogojevana«, ker je enake pogoje morala izpolniti že kot študent/študentka, če je želel/-a opraviti izpite. Hkrati je taka oseba zanesljiva – vsak dan pride na delo, prilagaja se utečenemu delovniku, zna opraviti rutinsko in tudi zahtevnejše samoupravljaljoče in nadzorujoče delo ter pri tem spoštuje voljo in želje nadrejenih. Tako se vzpostavlja univerzum, povezan s povsem določeno racionalnostjo izobrazbe. Brown (1995, 2003) in Collins (1979) tako deloma upravičeno govorita o družbi diplom/dokazil (*credential society*).

»S perspektive delodajalcev je stava na vse tiste, ki so preživeli seminarsko delo in izpite izobraževanja na fakulteti kakor tudi njihovo zaдушljivo birokratsko organizacijo, dobra, saj so razvili potrebne spretnosti za dokončanje študija, ki jih tisti, ki študija niso dokončali, očitno niso razvili.« (McNamee in Miller, 2009: str. 112.) Po mnenju avtorjev delodajalci tudi ne iščejo predvsem posebnih tehničnih znanj ali posedovan-

4 Prim. Bourdieu (1990).

ja določenih informacij – bolj so nagnjeni k iskanju prisotnosti posebne vrste kulturnega kapitala, kot so: arbitrarno znanje, manire, slog in okus, ki predstavljajo privilegirane, in nekognitivne značilnosti, kot so: disciplina, mirnost in odgovornost (ibid.).

Opisana situacija naj bi bila posledica vedno večje veljave institucionalnega in tudi kolektivnega koncepta zaslužnosti (Tenret, 2011: str. 24). Postopoma je namreč izobraževalna vrednost posameznika, posameznice postala dojeta kot popoln »meritometer« (ibid.: str. 24). Seveda so k temu pripomogli tudi prej opisani akterji. Pri tem so se izobraževalne ustanove vedno manj ukvarjale z ločevanjem med vrojenimi in pridobljenimi sposobnostmi, ki so npr. zaposlovale psihologe, sociologe in druge strokovnjake, ki so se ukvarjali s šolsko uspešnostjo otrok. Razloge za to je mogoče pripisati zahtevnosti tovrstnega početja, ki je bilo za šolo samo tudi precej neproduktivno, saj bi z njim težko pojasnjevali vlogo in prispevek – uspeh oziroma neuspeh šole. Za krepitev pomena truda in sposobnosti je bilo dovolj uveljaviti privilegirani instrument spričevala in diplom kot tistih, ki so bile odraz obojega in so kazale stopnjo uspeha meritokracije. Postopoma se je uveljavilo prepričanje, da je družba nedvomno meritokratska, če ima vsak posameznik možnost uspeha v šoli in če se ta uspeh odrazi tudi kot uspeh v družbi.

Vendar pa – kot opozarja Tenret (2011) – združitev meritokracije in edukacijske meritokracije ni bila tako sama po sebi umevna, kot se zdi na prvi pogled. Bila je rezultat razvoja miselnosti, tipa racionalnosti, zveze med zamikanjem pojmovanja inteligentnosti in šolske ustanove. Kot smo dokazovali na začetku tega besedila, je bila povezana z demokratizacijo in liberalizacijo družbe ter s procesom vse večje profesionalizacije in osrednjosti mezdne delo. Vse naštetto se odraža tudi v značilnostih edukacijske meritokracije, za katero je zelo pomembna valorizacija. Šola namreč poudarja pomen dela, ki je potrebno za pridobitev šolskega znanja. V očeh učiteljev so kot najzaslužnejši označeni tisti učenci, ki redno sodelujejo pri urah, opravijo domače naloge, so dobro pripravljene na preverjanja znanja. Delo in sposobnosti sta tako dve načeli, ki ju je v takšni ali drugačni obliki mogoče najti na delu pri dokazilih šolske selekcije.

Zamikanje v smeri poudarjene meritokratske logike in meritokratske formule je mogoče zaznati tudi v spreminjanju ocenjevanja v šoli. Če pogledamo ocenjevanje na slovenskem ozemlju na prehodu iz devetnajstega v dvajseto stoletje, je to nagnjeno v smer splošnih ugotovitev glede uspeha. Kot poudarja Mrgole Jukič, je bila na »prvem mestu [...] ocena za pridnost, sledi ocena za religijo, nato drugi predmeti« (Mrgole Jukič, 1998: str. 106). V spričevalih tistega časa je tako mogoče videti, da se zares ocenjuje po vrstnem redu: vedenje, pridnost, napredek, zunanja oblika pisnih iz-

delkov. Elementi ocenjevanja, predvsem pa njihov vrstni red, kažejo, da je bil ob tem, ko je tudi šola služila v prvi vrsti vzgoji, kultiviranju posameznika, posameznice, v ospredju tisti del meritokratske formule, ki nagrajuje predvsem šolski trud, pridnost, bistveno pozneje pa pride v ospredje drugi del meritokratske formule, tj. ocenjevanje znanja.

Tudi Karabel (2005) z analizo sprejemnih izpitov na Harvard, Yale in Princeton dokazuje, da je koncept zaslužnosti zelo fluiden. Vstopne pogoje sicer določajo profesorji, so pa tudi ob tem precej politično obarvani – še posebej v časih političnih in družbenih napetosti zunanje skupine pritiskajo na fakultete, da sprejmejo alternativne opredelitve zaslužnosti, ki se pokrivajo s tistim, kar si te skupine predstavljajo, želijo, da bi bilo označeno kot meritorno. Izpit ima namreč ob nekaterih drugih funkcijah (pedagoški, oblastniški) predvsem funkcijo izbire in rekrutacije, »torej odločanje o tem, kdo naj ima dostop do nadaljnje izobrazbe in do določenih poklicnih položajev. Izpiti privilegirajo: kdor je opravil izpit, ima več pravic in privilegijev kot tisti, ki ga ni opravil. Izobrazba, izprašana pri izpiti, fungira danes kot rekrutacijski kriterij za privilegije v hierarhični družbeni strukturi.« (Kvale, 1980: str. 35.) Sprejemni izpiti tako odražajo vrednote in interese tistih, ki imajo moč, da svoje interese tudi uveljavijo. Na nekaj zelo podobnega opozori tudi Bourdieu (1990), ko pojasnjuje delovanje simbolnega nasilja v šolskem in drugih poljih. Zato lahko sklenemo, da socialna konstrukcija posameznikove zaslužnosti poteka na več načinov in skozi nenehne spoprijeme za zaslužnost. Lahko bi celo zapisali, da je na njeni vsakokratni pojavnosti (časovni, prostorski) mogoče slediti močem, akterjem, zastavkom spoprijema za njeno konkretno podobo (prim. Bourdieu, 1990; Foucault, 2008; McNamee in Miller, 2009; Walzer, 1983).

Če sklenemo, v procesu individualizacije in demokratizacije postanejo izobraževalne ustanove mesto, na katerem morajo posamezniki, posameznice dejansko pokazati znanja, spretnosti in veščine, ki so potrebni za to, da prejmejo diplome, certifikate idr. Izpiti in testi pa s tem postanejo mehanizmi, s katerimi se naštetu »najbolj objektivno« meri. Zaradi njihovega pomena ne čudi, da je na delu pritisk, da bi bila merila – kolikor je mogoče – zunanje določena in od primera do primera enaka, torej standardizirana. Šele tako lahko namreč diplome in spričevala postanejo sprejeta kot dokaz posameznikove zaslužnosti. Veljalo naj bi, da rezultati, izmerjeni z objektivnimi mehanizmi, dejansko odražajo posameznikove dosežke. Seveda gre – tako kot v številnih drugih primerih – tudi pri uveljavljanju meritokratske logike za družbeno konstrukcijo posameznikove zaslužnosti. Prav izobraževalne ustanove namreč na eni strani certificirajo individualne dosežke, na drugi pa reproducirajo družbene neena-

kosti. Meritokracija tako opravlja eno pomembnejših družbenih funkcij sodobne družbe.

Mogoče je tudi ugotoviti, da uveljavitev meritokracije kaže na dvoje: ne odkriva samo psihološke potrebe posameznika po zaupanju v zasluznost, ampak kaže tudi na objekt določene družbene želentosti. Tenret (2011) meni, da je notranja motivacija – tisto, kar posameznika, posameznico notranje zavezuje – družbeno valorizirana norma v liberalnih družbah. Pomembno je oboje (prim. Duru-Bellat, 2009a; Tenret, 2011), sploh pa tisto, kar je družbeno želeno, postane tudi notranje zavezujoče za posameznika, posameznico. V sodobnih družbah pogosto pojasnjujemo stvari z notranjo motivacijo. Gre za značilnost zahodnih družb, v katerih sta posameznik in individualnost visoko vrednotena. Zahodne družbe poudarjajo pomen akterjev kot vzročnih dejavnikov, pri tem pa rade pozabijo, da je to samo del prepletajočih se relacij v družbi določenega časa.

Očitno je, da je vloga šole pri interiorizaciji meritokracije z evalvacijo učencev in določanjem njihove zasluznosti ena pomembnejših družbenih relacij, vezi, sodobnosti (prim. Duru-Bellat, 2009b; Tenret, 2011). Šola razvršča in je integrativna, povezuje institucionalne karakteristike. Šolski sistem omogoča ponotranjenje družbenih položajev, ki so povezani z rezultati individualnih zaslug. Hkrati pa socializacija, ki poteka v šoli, pomembno prispeva k sprejetju, ohranjanju in reproduciranju prevladujočega tipa racionalnosti. In na delu je še eno načelo: več, kot se nas izobražuje, več nas sprejema logiko meritokracije kot regulativno. Še posebej dobro je sprejeta in reproducirana pri uspešnejših učencih in učenkah, kar potrjujejo tudi predhodni rezultati raziskave *Kazalniki socialnega kapitala in kulturnega kapitala v napovedovanju šolske uspešnosti otrok in mladostnikov* – CRP 2012,⁵ ki jo je izvedla skupina raziskovalk in raziskovalcev, ki so preučevali pomen socialnega in kulturnega kapitala slovenskih devetletkarjev za njihov šolski uspeh. Učenke in učenci, stari 14 let, v devetem razredu osnovne šole⁶ so večinsko soglašali s trditvijo, da v Sloveniji oseba brez ustrezne izobrazbe ne more uspeti. Večina je tudi pritrčila misli, da v Sloveniji najbolje plačana dela zasedajo najsposobnejši ljudje, in izrazila prepričanje, da lahko zaradi uveljavljenega meritokratskega kriterija, ki zagotavlja enake možnosti uspeha vsem, uspe tudi otrok staršev z nizko izobrazbo. To ne preseneča, ker zagovorniki meritokracije v vrstah mladine,

5 Rezultati, nanašajoči se na stališča učencev in učenk osnovne šole glede meritokracije v Sloveniji, še niso objavljeni, je pa na voljo vsebinsko poročilo *Kazalniki socialnega kapitala in kulturnega kapitala v napovedovanju šolske uspešnosti otrok in mladostnikov* – V5-1026.

6 *Vprašalnik o dejavnikih šolske uspešnosti* (Tašner et al., 2012) je izpolnilo 863 učenk in učencev 55 slovenskih osnovnih šol, ki so v šolskem letu 2011/2012 obiskovali 9. razred. Odzivnost je bila 77-odstotna. V vzorec so bile zajete šole iz vseh območnih enot Zavoda RS za šolstvo, upoštevana pa je bila tudi velikost šol oziroma število oddelkov na šoli.

ki se izobražuje, pravzaprav branijo »lastni trud in pamet«. Šolski sistem je zato z ocenjevanjem, s testi, sprejemnimi izpiti itn. precej učinkovit mehanizem interiorizacije meritokracije.

Na tem mestu bomo odprli Foucaultovo tezo o sodobnih družbah, ki so razvile posebne strategije in prakse, ki jim omogočajo upravljanje populacij. Te so namreč »objekt statističnih analiz in vednosti s svojimi intrinzičnimi zakonitostmi« (Oksala, 2007: str. 82). Moderna upravljavka racionalnost ima namreč dva vidika: na eni strani je za moderne družbe značilna centralizirana politična moč s svojo »visoko organizirano administracijo in birokracijo« (ibid.: str. 83), na drugi strani pa imamo pogosto zanemarjen vidik Foucaultovih analiz, to je individualizirano moč oziroma t. i. pastoralno oblast (ibid.). Če poenostavimo, gre za tehnologije moči, orientirane na individuuum, ki naj bi mu omogočile kontinuirano in permanentno samoupravljanje. S ciljem vzdrževati, omogočati in izboljšati življenje vseh in vsakogar. Prav ta vidik je tisti, ki omogoča misliti državo z njenimi ustanovami kot ne samo represivno in tisto, ki izvaja negativno oblast nad družbenim telesom, ampak tudi kot tisto, ki ob represiji in nadzoru izvaja tudi paleto za naša življenja produktivnih praks. Pri edukacijski meritokraciji omogoča samorealizacijo posameznika, posameznice, zato edukacijske meritokracije ni mogoče razumeti samo kot mehanizma nadziranja posameznikov in posameznic, ampak jo je treba misliti tudi kot mehanizem varnosti, ki s svojo produktivno stranjo, kljub vsem oviram, omogoča bistveno več samoobvladovanja in samorealizacije, kot bi je bilo brez nje. Tudi zato je meritokracija kljub svojim mejam, o katerih bomo razpravljali v nadaljevanju, tako močno zasidrana v naših življenjih in se ji nismo pripravljene zlahka odpovedati.

Ambivalentnost meritokracije in ambivalenten odnos do meritokracije

Naj se za konec vrnemo k Youngovim (1958) svarilom pred negativnimi platmi meritokracije. Avtorju koncepta je mogoče pritrditi in skleniti, da v njegovem delu predstavljena meritokracija, v kateri dominirajo talentirani, netalementirani pa nimajo nikakršnih možnosti za uspeh, ni nekaj, kar bi si ljudje želeli in podpirali. Ali kot ugotavljata MacNamee in Miller, če bi bila meritokratska družba ustrojena tako, kot jo prikazuje Young, potem z gotovostjo »ni nujno, da bi bila zares meritokratsko ustrojena družba bolj pravična, še manj pa bolj zaželena« (2009: str. 265), kot so sodobne družbe.

Svarilom in opozorilom navkljub pa ostaja dejstvo, da sta promocija in vseprisotnost koncepta zaslužnosti in nagrajevanja na podlagi le-te danes še kako živa in delujoča regulativna ideja sodobnosti. Zdi se, da ni

dvoma, da je tako tudi zato, ker se strukturiranje meritokratskosti ni odvil po Youngovem scenariju. In čeprav tudi nekateri sodobni raziskovalci in raziskovalke (Duru-Bellat, 2009; Tenret, 2011; MacNamee in Miller, 2009; Brennan, 2013) meritokracije izpostavljajo prvenstveno njene negativne vidike in jo označujejo kot ideologijo ali jo celo razglasijo za mit in iluzijo, je za to, da bi jo lahko ocenili in razumeli njeno privlačnost ter vztrajanje, treba nekaj več refleksije o njenih produktivnih platih in o njenih mejah.

Naj tokrat začnemo z njenimi mejami. Meritokracijo je mogoče upravičeno kritizirati. Vendar pa večina kritik ne pojasni v zadostni meri njenega vztrajanja, njene privlačnosti za pripadnike in pripadnice sodobnih družb, njihovega pristajanja na kriterij, ki omogoča in ohranja vrsto zunaj dvoma nepravičnih neenakosti. Dodaten vpogled v razloge vztrajanja koncepta nam omogoči, kot smo ugotavljali na predhodnih straneh, poglobljanje v njeno racionalnost.

V vzpostavljanju vseprisotne racionalnosti meritokracije, in to je tudi že pomemben del zgodbe o njeni privlačnosti, je na delu stava na individualno. In to stavo lahko, z naslonitvijo na Durkheima, pojasnimo kot družbeni produkt, ki se je razvil v pogojih, v katerih je bil vznik posameznika, kasneje tudi posameznice, edinkrat zares mogoč in je postal družbeno dejstvo in celo družbena nujnost. Ob tem mora po novem bistveno več odgovornosti za svoj uspeh ali neuspeh v življenju privzeti posameznik, posameznica. Vzводи upravljanja z lastno usodo so v tem tipu racionalnosti pripisani individuu. Posameznik, posameznica nikoli prej ni imel/-a takšnih možnosti, kot jih je dobil/-a z vzpostavitev koncepta zaslужnosti. V verjetju, in ne le v njem, v pomen osebne odločitve, sposobnosti vztrajati na poti in se tako dokazati s tem, da dosežemo zastavljeni cilj prav po svoji zaslugi, kaže iskati tudi pomemben del naznačene interpelacijske moči meritokracije. K temu je mogoče dodati, da je, ko so bili izpolnjeni pogoji za polno vzpostavitev novega tipa racionalnosti, ta prevladala in za zdaj dokončno zmagala nad ostalimi. Izhajajoč iz Webrove predpostavke, bi lahko rekli, da je pri vzpostavljanju meritokracije bolj kot ideološki moment na delu logika racionalizacije delovanja, razmišljanja, ravnanja, pričakovani posameznik in posameznikov, ki so vezani na omenjeni kriterij. Predpostavka, da po novem za uspeh v življenju štejeta trud in pamet, je postala privlačna za množice, ne samo za tiste, ki so bili na oblasti. Bolj ali manj vsem je koncept prinesel neverjetno obljubo.

Ko je meritokracija v pomembnem delu nastala kot odgovor na zahtevo po odpravi vrste neenakosti, ki so se pojavljale znotraj družbenih sistemov, je spremembe in repozicioniranja omogočala tako posameznikom kot skupinam. Zdi se, da glede na njeno stavo ne čudi, da se je posebej

uspešno s svojo formulo (pamet + trud) uveljavila v edukacijskem polju in v njem še naprej odločilno vztraja.

Bellova (1973) trditev, da si posameznik ali posameznica zasluži toliko izobrazbe, kot je lahko čim bolje uporabi, se zdi v družbah znanja večini ljudi (še vedno) smiselna. Čeprav zdaj vemo, da bi dosledna izpeljava Bellove teze v praksi pomenila, da si boljši učenci zaslužijo daljše in bolj zahtevno izobraževanje, boljše šolske pogoje in več pozornosti. Ob omenjeni trdni zasidranosti formule inteligenčni kvocient (IQ) in trud pa težava nastopi pri zahtevi po dovolj zgodnjem odkrivanju tistih, ki so zares najboljši. In ne le to; skorajda hkrati je treba najti rešitev tudi za tiste, ki v meritokratskem sistemu niso zmagovalci in prebojniki. A. Gutmann zato opozarja, »da v praksi le redki meritokrati sprejemajo posledice standardov, ki jih zagovarjajo« (Gutmann, 1999: str. 134). Če gre za neuspešne posameznike v šolskem sistemu, velja spomniti na Milnerjevo (1992) zahtevo šolskemu sistemu, da naj ne bi zapečatil človekove usode. »Ne uspeti zaradi šole v življenju /.../ je nepopravljivo.« (Milner, 1992: str. 44.) Neuspeh v življenju nasploh pa ni neproduktiven le za individuum, tudi država si ne more dovoliti, da bi stavila samo na svoje najuspešnejše člane in članice. Vključenost čim večjega dela prebivalcev in prebivalcev, izkoristek večine potencialov, je ideja ekonomskega nacionalizma, tudi tega, ki ga zagovarja EU danes.

Pristajanje na vedno večje družbene neenakosti in njihovo poglobljanje, tudi, če se to dogaja na področju edukacije, je za družbo pogubno. Spomnimo, da lahko njihovo nekritično sprejemanje vodi v raznotere patologije, ki jih neenakosti prinašajo (prim. Judt, 2011; Barry, 2005). Neenakosti namreč načenjajo kakovost družbenih razmerij – načenjajo solidarnost in zaupanje drug v drugega. So tudi eden od razlogov za povečanje nasilja in kriminalitete. Še več: so tudi močno povezane s težavami z zdravjem – telesnim in duševnim (Stiglitz, 2015). Enakost možnosti je zato načelo, ki ga sodobne družbe v veliki večini še vedno zelo cenijo (Duru-Bellat, 2009) in se mu niso pripravljene odreči. In, da bi bil zaplet z meritokracijo zahtevnejši, je prav enakost možnosti tudi v jedru meritokratskega kriterija.

Nezadostnost instrumentalnega dela meritokracije

Če torej izhajamo iz predpostavke, da je meritokracija v bistvu podaljšanje splošnega sistema nagrajevanja zaslužnosti, lahko ob analizi elementov meritokracije pritrdimo Senovi ugotovitvi, da kljub svojim pomanjkljivostim »spodbuja večjo storilnost posameznikov« (2000: str. 8). Zato je mogoče vztrajanje meritokracije pripisati njeni učinkovitosti. Vemo namreč, če nekoliko poenostavimo, da družbe nagrajujejo družbeno zelena de-

janja, sankcionirajo pa odklonska, zato lahko rečemo, da je ideja zaslužnosti v sistemu družbenega nagrajevanja, vsaj v svojem instrumentalnem delu, povezana »z motivacijo za doseganje boljših rezultatov« (ibid.). V tem smislu so zaslužne vse dejavnosti, ki »izhajajo iz nagrajevanja meritornih dejavnosti« (ibid.: str. 8) vodijo do večje količine dobrega za državljanke in državljane.

Na drugi strani, opozarja Sen, je seveda mogoče dejanja soditi glede na njihovo primernost, neodvisno od njihovih rezultatov. Zato so tudi sodbe o njih neodvisne od rezultatov teh dejanj. Pri presoji koncepta zaslužnosti je tako mogoče uporabiti oba pristopa. Čeprav se zdi, da je pri meritokraciji vendarle večkrat na delu upravičevanje skozi posledice, torej z rezultati. K temu je pripomogla prav instrumentalna logika, ki je prevladala v kapitalistično usmerjenih družbah. Posebno mesto ji je že zgodaj tlakoval Adam Smith s svojo analizo uporabe spodbud za večjo storilnost in njihove krepitve (prim. tudi Weber, 1978).

Na povezanost kapitalizma, ekonomskega nacionalizma in individualizma, ki v ospredje postavljajo predvsem učinkovitost, s konceptom edukacijske meritokracije smo že opozorili. Na tem mestu želimo ponovno izpostaviti zgolj dejstvo, da se je v sodobnih neoliberalno naravnanih družbah krepila predvsem zaslužnost, temelječa na rezultatih in spodbudah za več storilnosti. Povedano drugače, krepil se je instrumentalni del koncepta meritokracije. V tem ni nič nenavadnega, če privzamemo, da je za dobro delovanje družb spodbujanje učinkovitosti njen integralni del.

Ja pa treba ob tem upoštevati tudi dejstvo, da je pri kriteriju nagrajevanja dejanj posameznika na delu še t. i. proces personifikacije. V bistvu načelo spodbud za dobro opravljena dejanja personificira dejanje. Tako se dogaja, da v sledenju logiki zaslužnosti ne vrednotimo le dejanj, ampak predvsem ljudi. Njim pripisujemo zasluge, ne pa njihovim dejanjem. Posameznik ali posameznica, v kateri prepoznamo določen talent, je pogosto prepoznan/-a kot zaslužen posameznik ali zaslužna posameznica, tudi če teh talentov ne uporablja v prid soljudi oz. družbe. Nekateri ljudje se zdi-jo bolj zaslužni kot drugi in so se zares rodili bolj talentirani, vendar pa, kot ugotavljata Dworkin in tudi Rawls, za te talente niso prav nič zaslužni, najpogosteje so zgolj pripadniki t. i. kluba srečnih dobitnikov genske loterije. Ob tem se dogaja tudi to, da v sodobnih družbah pojasnjujemo določene talente s »teorijo posredovanosti z drugimi različnimi značilnostmi, kot so barva kože ali velikost nosu« (Sen, 2000: str. 13). V vseh navedenih primerih je meritokratska logika uporabljena za sprejemanje in upravičevanje neenakosti in ne za odpravo le-teh.

V meritokratski formuli se ob IQ ni po naključju znašel tudi element truda, za katerega pričakujemo poplačilo. Prav »logika povračilnih na-

grad za opravljeno delo je v celoti instrumentalne narave« (ibid.). V družbah, ki bolj ali manj izrecno uveljavljajo meritokratski kriterij, je to pogostokrat prezrto.

»Uveljavljena in fiksirana narava sistema nagrajevanja lahko implicitno, včasih pa tudi izrecno, generira prepričanja o nagradah, ki jih družba dolguje zaslužnemu posamezniku.« (Ibid.) Gre za pogost pojav v vseh družbah razvitega sveta. Če spomnimo samo na razočaranje študentov, ki navkljub diplomam ne dobijo služb po končanem študiju ali pa, ko službe niso v skladu z njihovimi pričakovanji. Razočaranje nastopi, ko preveč ponostavljeno dojemamo kriterij zaslužnosti in verjamemo, da nas, če bomo vsaj približno sledili meritokratski formuli, na koncu poti čaka zaslužena nagrada. Sodoben primer tovrstnega razočaranja je npr. zagotavljanje priložnosti z vključevanjem čedalje večjega števila mladih v visoko šolstvo. To je zagotovo pomemben del še bolj pomembne zgodbe zagotavljanja enakih možnosti, torej tudi večje veljave meritokracije v sodobnih družbah, a diplome niso zgolj odraz dejanske zaslužnosti, sploh pa niso garancija za zaposlitev (prim., Duru-Bellat, 2009b: str. 140). V primeru prej omenjenih diplomantov so ta prepričanja vezana na njihovo »upravičenost« do dobro plačane službe za nedoločen čas. Osebe, ki so uspešno zaključile visokošolski študij, so dokazale, da so pridne in pametne, a nagrada že dolgo ne sledi več avtomatično. Pri tem vsi skupaj sicer radi pozabljamo, da sodelujemo v tekmi za omejene pozicije (posebej, če so prestižne) in da je v danem primeru treba ločiti med kvalifikacijo in upravičenostjo.

Walzer (1983) opozarja, da diploma, ki smo si jo prislužili s svojo pametjo in trdom, še ne pomeni naše upravičenosti do določene službe, za katero smo očitno dovolj kvalificirani. Je zgolj predpogoj za upravičeno kandidiranje za to delovno mesto. Izpolnujemo namreč zgolj formalni pogoj, da se uvrstimo v krog tistih, ki se potegujejo za določeno delovno mesto. Delodajalec pa se bo odločil, velikokrat tudi na podlagi nemeritokratskih kriterijev, ali bomo službo zares dobili ali ne. To, sicer dokaj logično in samoumevno pojasnilo velikokrat ostane prezrto. Prezrto pa ne bi smelo ostati dejstvo, ki je precej manj samoumevno, da sistem nagrajevanja zaslužnosti, če ni zavezan »močni distributivni komponenti, ki daje prednost enakosti« (Sen, 2000: str. 13), proizvaja tudi velike neenakosti. Meritokracija, kljub odpravljanju nekaterih družbenih neenakosti, dovoljuje in celo spodbuja druge družbene neenakosti – tiste, ki so posledica njenega kriterija. Mehanizmi, ki onemogočajo posamezniku, da bi v celotnem obsegu realiziral svoje potencialne, hkrati pa zaradi njih tudi ni v celoti odgovoren za svojo usodo – ti mehanizmi so tudi del neenakosti zaslužnosti. Zato v sodobnih neoliberalnih družbah, v katerih so cilji naravnani h kopičenju dosežkov, brez preferenc glede neenakosti oziroma pravičnosti,

ni redek pojav, da so tudi cilji sami pristranski in naravnani v smeri interesov tistih, ki so imeli več sreče. Ko to povzroča frustracije vsem, ki v tekmi niso uspeli, je na delu meritokracija, ki »prinaša kvečjemu konstantno nezadovoljstvo« (Duru-Bellat, 2009b: str. 145). Dejstvo, ki nas ne bi smelo pustiti indiferentne, ker so v prvi vrsti »žrtve« tega nepravilnega in vedno manj delujočega kriterija, ki povzroča razkroj družbenega in ekonomskega prostora, kot opozarjajo Castel (2009), Laval (2006), Sue (2006), prav mladi. Že H. Arendt (2006) je izpostavila problem obupnosti določenega dela mladine, Laval pa ga dodatno potrjuje z navajanjem simptomov, kot so: »porast prestopkov in nasilja med mladimi, širjenje samomorov in zasvojenosti, ogromna razširjenost odvisnosti od televizije in potrošništva blagovnih znamk, vse večje težave učencev slediti pouku (kar je morda tudi ključ nediscipline oziroma nezainteresiranosti v številnih izobraževalnih ustanovah), in končno, visoka stopnja brezposelnosti mladih, viden pojav, ki je moteč za celotno družbo« (2006: str. 103). Če vse več mladih nima in ne more najti ustreznega mesta, prostora v svetu, v katerem živi, ob tem, ko so mnogi med njimi dokazali sposobnost in trud, ne izgublja na prepričljivosti zgolj logika meritokracije. Negotovost, ki so ji izpostavljeni, ne po svoji krivdi, načenja njihovo pripadnost svetu, v katerem živijo. Slednje pa načenja solidarnost in možnost sobivanja, družbeno kohezivnost. Izgublja se durkheimovsko družbeno vezivo.

Ko je sprejet instrumentalni pogled na zaslužnost, je s tem bistveno določena tudi vsebina koncepta, ta pa je povezana s tistim, kar je v družbi željeno in sprejemljivo. Res pa je tudi, da ti pomeni niso fiksni, stalni in nespremenljivi. Značilnosti meritokracije niso naravno dane in niso neodvisne od vrednotnega sistema družbe, katerega del je. Prav družbena narava zaslužnosti omogoča misliti dograjevanje in zamikanje koncepta meritokracije onstran prevladujoče neoliberalne logike.

Sklepne misli

Če se v razmisleku o prihodnosti meritokracije v sklepnem delu osredotočimo na edukacijsko polje, potem lahko zaključimo, da vzpon in vztrajanje meritokracije v enem delu kažeta na moč šole, skozi katero se je meritokracija najprej uveljavila. Šola je našla pomembno mesto v novem tipu racionalnosti, saj je izobrazba postala glavno opravičilo izbire in nadzora, ki ju za družbo prakticira šola. Obveljala pa ni samo na področju šolstva, postala je racionalnost socializacije in že dolgo velja, da »družba, ki priznava in nagrajuje talent v šolah, ne pa tudi v industriji, deluje proti sebi« (Bell, *ibid.*: str. 79). Kot so opozarjali Dewey (1899), Durkheim (1922), Lasch (1992), je šola zaradi prevlade industrijske družbe okrepila pomen (mezdnega) dela kot vrednote. Koncept zaslužnosti je povezan z mezdni

delom postal in v veliki meri tudi danes ostaja ideološka os sodobnih edukacijskih in družbenih sistemov. Ko sta bila za merilo zaslug postavljena pamet in trud, se je utrdilo prepričanje, da vednost ohranja primat med družbenimi in šolskimi vrednotami, s tem v zvezi pa se je ohranjala in krepila vera v moč edukacije. Znanje je sicer upravičeno bilo in ostaja vedno bolj želeno od neznanja. Ni dvoma, da je koristno tako za posameznika kot za družbo. Že dolgo pa pojmovanje znanja ne ostaja zgolj pri omenjeni opredelitvi. Šola, ki proizvaja vednost in s podeljevanjem potrdil o doseženem znanju prenaša tudi družbeno veljavo, podeljuje tudi moč. Zato ne preseneča, da posameznik želi vedeti; družba pa vednost pričakuje ali, bolje, zahteva. Še več: družba danes od človeka vednost zahteva že za preživetje – opravljanje meznega dela brez izobrazbe je čedalje manj predstavljivo. Izobrazba, ki je včeraj še zadostovala, danes ni več dovolj in bo jutri bolj ali manj brez kakršne koli vrednosti na trgu kulturnih in človeških kapitalov. Znanje je tako vse bolj zvedeno na instrument preživetja. Ob tem se še vedno utrjuje prepričanje, da vednosti ne pridobivamo samo zaradi vednosti same, temveč predvsem zato, ker lahko s kopičenjem vednosti povečamo sposobnost obvladovanja vsakokratne situacije, naj gre za pozicioniranje v tovarni, družbi, obvladovanje narave ali kaj tretjega.

Posledično so tudi v šolo začeli vse bolj vstopati elementi t. i. koristnega znanja. Ker naj bi šola pripravljala na poklic in nasploh na življenje, so »nekoristna«, abstraktna, znanja začele izpodrivati uporabne vednosti. Buržoazija in proletariat sta počasi, a zanesljivo razvrednotila »aristokratsko« vednost in nekoristna znanja, vse bolj pa tudi skozi spoprijem čislala tisto, kar v življenju in poklicu človek najbolj potrebuje. Laval ugotavlja, da je prišlo do pojava kapitalizacije vednosti in znanja, ki se je utrjevala z družbeno delitvijo dela na materialno in intelektualno. 20. stoletje pa označi kot tisto, v katerem se je »težnja h 'kapitalizaciji vednosti' močno okrepla« (2005: str. 51), saj je znanje zaradi uspeha na trgu pridobivalo na pomenu. Vendar pa, opozarja Laval, odkar je »ekološko ozaveščanje spodkopalo dogmo o neomejenem razvoju proizvodnih sil, v osnovi velja enako za edukacijo kot za okolje. Počasi se začinjamo zavedati, da v naših družbah obstaja ,edukacijsko vprašanje', ki ga ni mogoče zvesti na rast števila učencev, status učiteljev, vsebino programov« (2006: str. 97).

Popularizacija edukacije, njena masifikacija navkljub rasti števila diplom razlik med mladimi iz različnih družbenih okolij ni uspela zmanjšati. V določenih pogledih so se neenakosti celo povečale. Neenakosti življenjskih pogojev so tisto, kar onemogoča enake izobraževalne pogoje. Bolj, ko so pogoji nesorazmerni, močnejši so njihovi učinki na šolsko uspešnost. Družbeni teoretiki in teoretičarke (Laval, 2006; Duru-Bellat, 2009b; MacNamee in Miller, 2009; Renault, 2007) tudi opozarjajo, da

je v kontekstu neenakosti dejansko težko doseči enakost možnosti. Dokler na posameznikov uspeh v življenju vplivata družina in socialni izvor, socialne dobrine niso razdeljene zgolj na podlagi zaslужnosti. Zato kljub povečevanju priložnosti za vstop v tekmo, ki edukacijo zamikajo v smer večje pravičnosti (Dubet in Duru-Bellat, 2004), neenakosti, ki ostajajo in se celo povečujejo, krepijo razočaranje na različnih ravneh izobraževanja. To pa je zgolj druga plat iste medalje. Plat, ki odkriva nemoč šole in edukacijske meritokracije. Kakšna bo prihodnost edukacijske meritokracije, kam se bo zamikala racionalnost šolskega polja, bomo poskušali v grobih orisih prikazati v zapisih, ki bodo sledili.

Literatura in viri

- Arendt, H. (2006) *Med preteklostjo in prihodnostjo: šest vaj v političnem mišljenju*. Ljubljana: Krtina.
- Barry, B (2005) *Why social justice matters*. Cambridge: Polity Press.
- Becker, G. S. (1993) *Human Capital*. Chicago: UCP.
- Bell, D. (1973) *The coming of post-industrial society*. New York: Basic Books.
- Bernstein, B. (2003) *Class Codes and Control IV*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970/1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P (2010) *Moška dominacija*. Ljubljana: Sophia.
- Bourdieu, P., (1989) Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory* 7 (1), 14–25.
- Brennan, J. (2013) Higher education differentiation and the myth of Meritocracy: The case of the UK. V Zgaga, P., Teichler, U. in Brennan, J. (ur.). *The globalisation challenge for European higher education: Convergence and diversity, centres and peripheries*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Brown, P. (1997) The “Third Wave”: Education and the ideology of parenocracy. V Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P. in Wells, A. S. (ur.). *Education: Culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, P., Halsey, A. H., Lauder, H., Wells, A. S. (1997) The Transformation of Education and Society: An Introduction. V Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P. in Wells, A.S. (ur.). *Education: Culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Castel, R. (2009) *La montée des incertitudes-travail protections statut de l'individu*. Pariz: Seuil.

- Collins, R. (1979) *The credential society: A historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Durkheim, E. (1922/2009) *Vzgoja in sociologija*. Ljubljana: Krtina.
- Dubet, F., in Duru-Bellat, M. (2004) »Qu'est-ce qu'une école juste?«. *Revue Française de pédagogie* 146, str. 105-114.
- Duru-Bellat, M. (2009a) Dénaturaliser l'intelligence. V Duru - Bellat, M., Fournier, M. (ur.). *L'intelligence de l'enfant. L'empreinte sociale*. Auxerre Cedex: Science Humaines Éditions.
- Duru-Bellat, M. (2009b) *Le mérite contre la justice*. Pariz: Presses de Sciences Po.
- Foucault, M. (2008) *The birth of biopolitics*. London: Palgrave Macmillan.
- Furet, F., in Ozuf, M. (1990) Šola, stari režim in revolucija. V Baskar, B. et al. (ur.). *Šolarjevo ogledalo*. Ljubljana: DZS.
- Gaber, S. (2006) Edukacija, socialna promocija in »dedovanje« izobrazbe. *Sodobna pedagogika* 57 (special edition): str. 42-53.
- Gaber, S. (2001) Konteksti demokratičnega izobraževanja. V Gutmann, A. *Demokratična vzgoja*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
- Gutmann, A. (1999) *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press.
- Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P., in Wells, A. S. (ur.). (2003) *Education: Culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Husen, T. (1974) *Talent, equality and meritocracy*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Judt, T. (2011) *Deželi se slabo godi*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Karabel, J. (2005) *The Chosen: The hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale and Princeton*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Kvale, S. (1981) *Izpiti in gospostvo*. Ljubljana: KRT.
- Laval, C. (2005) *Šola ni podjetje*. Ljubljana: KRT.
- Laval, C. (2006) Les deux crises de l'éducation. V *Penser la crise de l'école, Revue du M. A. U. S. S.* 28 (2), str. 96-115.
- Laporte, D. (1992) O zgodovini šolanja. V Bahovec, E. D. (ur.) *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: KRT.
- Lasch, C. (1992) Socializacija reprodukcije in zlom avtoritete. V Bahovec, E. D. (ur.) *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: KRT.
- McNamee, S. J. in Miller, R. K. Jr. (2009) *The meritocracy myth*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Michaud, Y. (2009) *Qu'est-ce que le mérite?* Paris: Bourin Éditeur.

- Milharčič - Hladnik, M. (1995) *Šolstvo in učiteljice na Slovenskem*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Milner, J.-C. (1992) Dekompozicija naravnih pogledov na šolo. V Bahovec, E. D. (ur.). *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: KRT.
- Mrgole Jukič, T. (1998) V šolo grem, pa pika! Izobraževanje deklet v prvi polovici 20. st. V Mrgole Jukič, T. (ur.). *Izobraževanje in zaposlovanje žensk nekoč in danes*. Ptuj: Zgodovinski arhiv.
- Oksala, J. (2007) *How to read Foucault*. London: Granta Books.
- Renault, A. (2007) *Égalité et discriminations*. Paris: Seuil.
- Ringer, F. (1989) On segmentation in modern European educational systems: the case of French secondary education 1865–1920. V Müller, D. K., Ringer F. K. in Simon, B. (ur.). *The rise of the modern educational system*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen, A. (2000) Merit and justice. V Arrow, K., Bowels, S. in Durlauf, S. (ur.). *Meritocracy and economic inequality*. New Jersey: Princeton University Press.
- Sieder, R. (1998) *Socialna zgodovina družine*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Smith, A. (1790/2010) *Bogastvo narodov*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Stiglitz, J. (2015) When Inequality Kills <https://www.project-syndicate.org/print/lower-life-expectancy-white-americans-by-joseph-e--stiglitz-2015-12> (pridobljeno 9.11.2016).
- Sue, R. (2006) Les temps nouveaux de l'éducation. *Penser la crise de l'école, Revue du M. A. U. S. S.* 28 (2), str. 193–203.
- Tenret, E. (2011) *Les étudiants et le mérite*. Paris: La documentation française.
- Wallerstein, I., Collins, R., Mann, M., Derlugian, G., in Calhoun, C. (2013) *Ali ima kapitalizem prihodnost?* Ljubljana: *cf.
- Walzer, J. (1983) *Spheres of Justice, A Defence of Pluralism and Equality*. US: Basic Books.
- Weber, M. (1978) *Economy and society, vol. 1 in 2*. Berkeley: University of California Press.
- Weber, M. (1946) *Essays in Sociology*. Trans. And ed. H.H. Gerth and C. Wright Mills. New York: Oxford UP.
- Young, M. (1958) *The rise of the meritocracy*. England: Penguin Books.

Premene v družbi, spremembe v šoli

Slavko Gaber, Živa Kos in Veronika Tašner

Pričujoči zapis nastaja v prepričanju, da je danes, ko mnogi še verjamejo v »rajsko vrnitev ekonomij popolne konkurence in poblagovljenja celote naših življenj«, kot edine mogoče ekonomije prihodnosti, pravi, skrajni čas, da tudi v pričujoči obliki odpremo vprašanja o prihodnji vlogi edukacije. S temi vprašanji se je treba ukvarjati danes že zato, ker omenjene premene deloma že živimo in ker se je z njimi smiselno ukvarjati, preden bomo v zasuke, zamike v našem polju prisiljeni z radikalno zahtevo od zunaj in brez velike možnosti vplivati na tok sprememb.

Ko Martin Ford v delu *Luči v tunelu* tematizira zamudništvo zahodne civilizacije na področju premislekov o spremembah, ki jih v našo družbo vnaša pospešen napredek na področju tehnologije – avtomatizacije in robotizacije produkcije, spomni, da lahko »vpliv teh sprememb nastopi bistveno prej, kot ga pričakujemo – in bistveno prej, kot bomo nanj pripravljeni« (Ford, 2009: str. 6).

Ob tem zastavimo vprašanje o vlogi šol. Že pri mogočem zamikanju danes še vedno prevladujoče racionalnosti – tiste, ki meri bolj ali manj zgolj na povečevanje profita in za to potrebuje čimbolj usposobljeno delovno silo, ki bo za čim nižjo mezdo opravljala delo, ki naj prinese kolikor je mogoče visoke profite – se zdi, da polje edukacije na vseh ravneh stoji pred zahtevnimi in zanimivimi izzivi. Veliko jih bo in vse prej kot enostavni bodo.

Vendar pa že to, da bodo, in če zares bodo, nastopali kot izzivi in ne kot izvršena dejstva, daje upanje, da obstoji možnost aktivnega sooblikovanja »dolgega prehajanja«. Wallerstein in njegovi nam priporočajo, da pri tem vzamemo pamet v roke (prim: Wallerstein et al., 2013).

Pričujoči prispevek poskuša začetno sodelovati pri premisleku naznačenih premikov in pri vzpostavljanju polja spoprijemov za racionalnosti, ki naj bi omogočile relativno miren in ob vseh zapletih še smiseln prehod v polja novih, zamaknjenih pro- in pokapitalističnih racionalnosti. Nas bo tokrat v nadaljevanju zanimal predvsem premislek tistega dela, ki napoveduje možnosti in potrebo po strukturiranju pokapitalističnih, post neoliberalnih racionalnosti.

Danes skorajda ne najdemo več resnih preučevalcev družbe, ki ne bi opazili, da so sodobne družbe ob nevzdržnih neenakostih, desetinah milijonov brezposelnih samo v EU, rastočih tenzijah, ki so povezane z globalizacijo, grozeči ekološki kataklizmi ipd. na pragu velikih sprememb (Beck, 2009; Bregman, 2016; Calhoun, 2013; Castel, 2009; Castells, 2012; Collins, 2013; Ford, 2015; Hartley, 2012; Meda, 2011; Rifkin, 2014; Sennett, 2006, 2008; Stiglitz, 2012; Wallerstein, 2013, idr.).

Zdi se, da so spremembe, o katerih govorijo, tokrat še radikalnejše od tistih, ki so jih napovedovali in beležili ob prehodu iz tradicionalnih industrijskih družb v postmoderne informacijske družbe. Vse kaže, da jih bodo označili internet stvari, avtomatizacija, robotizacija in sodelovalne skupnosti (prim. Rifkin, 2014, in Ford, 2009 in 2015). Ob napovedih zamikov družb prihodnosti se, s povečano in vztrajno brezposelnostjo, začetno napoveduje postopno poslavljanje družb izključno mezdnege dela in z njim povezanih enoznačno zaznamovanih in reguliranih družb kapitala in trga.

Teoretiki (Erving, 2014; Östom, 2010; Rifkin, 2014; Wallerstein, 2013) napovedujejo, da bodo družbe prihodnosti družbe pluralnih upravljanj kompleksnosti oz. t. i. *hibridnih ekonomij*. V njih se bodo stikale, prepletale, tekmovalle, povezovale in spregledovale ekonomije tekmovanja in ekonomije sodelovanja. Vse bodo morale pri svojem delovanju upoštevati meje planeta in bodo ob iskanju »dobičkov« radikalno soočene s pričakovanji ljudi, da bo njihovo življenje varno in individualno ter skupinsko smiselno. Še več: ljudje bodo tudi od vrst upravljanja pričakovali rešitve, ki bodo dajale upanje za dobro življenje ne le njim, ampak tudi njihovim otrokom in vnukom.

Kot del omenjenih premen zahteve po spremembah že doživlja in jih bo v prihodnosti doživljalo v še večji meri tudi polje edukacije. Ob tem, ko se poudarjeno sooča z neoliberalnimi zahtevami po marketizaciji, komodifikaciji in podreditvi logiki kapitala (prim. Laval, 2005; Lundal et al., 2016; Rifkin, 2000),¹ se polje, ki se upira podreditvi logiki popolne instrumentalizacije s strani t. i. gospodarstva, hkrati že zamika v smer pri-

1 Za tematizacijo pojma neoliberalizem gl. tudi Dean (2014), Kobe (2016) ter Mirowski in Plehwe (2009).

hodnjega strukturiranja, ki bo verjetno kombinacija formiranja različnih znanj, vpogledov, veščin in praks. Po eni strani bo polje edukacije tudi v prihodnje streglo logiki individualno kompetitivne ekonomije, ki bo temeljila na ozko specializiranih poklicnih kvalifikacijah v *polju produkcije stvari* in bo v pomembnem delu še podrejena tudi logiki kapitala, mezdnega dela ter označena s poudarjeno instrumentalno logiko. Vzporedno bo, še vedno v okvirih današnje racionalnosti in z njo povezanega pojmovanja socialne države, kot korektiva tržne ekonomije in deloma tudi kot del vzpostavljenega polja avtonomne skrbi za obče dobro, na pomenu pridobivala skrb države za naravo in v polju edukacije skrb za še več znanja visoko specializiranih poklicev v poljih sociale, zdravstva, javne uprave, šolstva (nasploh v poljih skrbi za kakovost življenja ljudi) (prim. Gaber, Tašner, Marjanovič Umek, 2011). Onstran obeh nakazanih linij in v prepletu z njima – torej s tistim, kar danes označujejo regulativne ideje ustvarjalnosti, podjetnosti, kompetitivnosti, gibkosti in kakovosti, personalizacije (Hartley, 2012) ipd. – pa se bodo vzpostavljala polja vednosti in ekonomij skrbi za druge, opor, ki jih zmorejo visoko izobražene populacije zagotoviti sebi in soljudem brez podreditve logiki klasičnega trga in mezdnega dela. Oblikovala se bodo področja sodelovalnih skupnosti, domene, ki jih žene možnost in imperativ prispevati k skupnemu in občemu dobremu. Mozaiku omenjenih elementov pravimo hibridna skrb za skupno in individualno – torej hibridna ekonomija.

Na poti v nove racionalnosti

Ko bodo tako soobstajale *ekonomije trga* (kapitala, mezdnega dela), *ekonomije skupnosti* (vzajemne skrbi za individue, za svoje bližnje in širšo skupnost), *ekonomije državne skrbi* za skupno in obče ter postopoma ponovno vznikajoča ekonomija samooskrbe, skratka, ko se bodo te ekonomije in njihove kombinacije dopolnjevale, si konkurirale in se mestoma izpodrivale (Östrom, 2010, in Wallerstein, 2013), bo, tako se zdi, vsem skupno, da bodo lastno moč črpale iz zakladnice znanja – ne le novega, ampak tudi starega, nepremišljeno odrinjenega, in tistega, ki bo neinstrumentalno nastajalo kot rezultat revitalizacije polja učenja zaradi razumevanja, dojetja in onega, ki izide iz učenja zaradi užitka, ki ga s seboj nosi uspešnost pri spoznavanju in kreiranju uvidov.

Za nas, za učiteljstvo, se s tem, kot eno osrednjih, zastavlja vprašanje, kakšna bo vloga institucij edukacije – vrtcev in šol prihodnosti pri produkciji in reprodukciji omenjene zakladnice vednosti človeštva sploh in še posebej, kako se bomo pozicionirali v procesih omenjenih premen. Vprašanje se izrisuje toliko bolj izrazito, ker bo šola zelo verjetno postala manj pomembna kot generator znanja, potrebnega za neposredno zaposlitev v

segmentu mezdnega dela, pridobila pa bo na pomenu v segmentih sooblikovanja sposobnosti ljudi skrbeti za kakovost (so)bivanja posameznic, posameznikov in družb v celoti. Hkrati pa se bo ekskluzivnost edukacijskega časa umikala sobivanju različnih časov (prim. Sue, 2006), saj se vednost že dolgo ne pridobiva več zgolj v šoli.

Že danes lahko sledimo momentom, ki strukturno napovedujejo pospešeno prehajanje v polje novih racionalnosti, so številni in medsebojno prepleteni.

Eden pomembnejših so meje planeta, ki smo se jim nevarno približali z vztrajanjem pri obstoječem načinu produkcije za profit (prim. Jackson, 2009, in Klein, 2015). Zdi se, da je onstran dvoma, da bo človeštvo preprosto prisiljeno iskati načine bivanja, ki bodo ekološko vzdržni. Dokazov za to, da vprična stava na rast potrošnje in produkcije, ki jo za še zadostno produkcijo dobička potrebuje družba poznega kapitalizma, ogroža obstoj planeta, je iz dneva v dan več in, kot pravi Naomi Klein: *To spremeni vse* (2015)!

Drugi moment napovedovanja premikov onstran obstoječih racionalnosti je povezan s prvim in ga zaznamo kot napredek tehnologije, ki z inovacijami, posebej z avtomatizacijo in robotizacijo, bolj ali manj neogibno zmanjšuje manevrski prostor za nadaljevanje mezdno-delovno intenzivne proizvodnje, ki bi prinašala zelene dobičke in ohranjala strukturo družbe, ki je nekaj manj kot zadnji dve stoletji odločilno nad določala razvoj naših družb. Robotizacija in avtomatizacija (prim. Benedict in Osborne, 2013; Ford, 2009 in 2015; Rifkin, 2013 in 2014) bosta, kot prepričljivo dokazuje vse več študij, v naslednjih dveh desetletjih dejansko radikalno povečali pritisk na skrajšanje delovnega časa. Hkrati se bo bodisi v obliki uničujoče brezposelnosti ali pa kot domišljeno skrajševanje delovnega časa bistveno povečala količina časa, ki ga bomo imeli državljanke in državljani na razpolago za življenje zunaj neposredne angažiranosti v mezdnem delu.

Izjemno glasno potrebo po zamikih, spremembah obstoječih racionalnosti sporočajo tudi ogromne in še rastoče neenakosti v svetu,² ki se hkrati globalizira in ob globalizaciji vodi v pospešene migracije ter z njimi povezane izzive strpnosti na stičišč različnih kultur (gl. tudi Mipex, <http://www.mipex.eu/key-findings>).

Potrebe po socialnih inovacijah

Celota omenjenih in drugih vprašanj, ki jih tu puščamo ob strani, očitno kliče po socialnih inovacijah, ki se morajo pospešeno pridružiti tehnološkimi, ki, kot se zdi, že danes omogočajo upravljanje ekološke problema-

2 Primerjaj poročilo Oxfam (2016) in Stiglitz (2012).

tike in tudi produkcijo dobrin, ki bi zadostile potrebam po univerzalnem dostopu do življenjskih potrebščin (prim. Skidelsky, 2012).

Vprašanje socialnih inovacij seveda ni novo (gl. Taipale, 2013), je pa v času očitnega pomanjkanja znanja in sposobnosti urejati sobivanje v zamikajočih se razlikah sodobnosti pridobilo na ostrini. Vse bolj se zdi, da bodo desetletja, ki so pred nami, ob tehnoloških označena tudi s socialnimi inovacijami. Te bi za začetek lahko omogočile misliti razmerja onkraj zgolj tržne logike in s tem povezano drugačno razumevanje države, vključno z vsemi njenimi podsistemi.

Ko bodo v prihodnosti pred nami tako možnosti kot stiske in tveganja, ki bodo v prepletu vodili v iskanje poti naprej, se zdi smiselno podariti:

- da so na številnih področjih ta iskanja že na delu (prim. vsaj Castells et al., 2012);
- da prepričljivo deluje teza, po kateri bodo poti naprej tudi tokrat vodile po več vzporednih, prepletajočih in nasprotujočih si poteh;
- da je obetavno in po svoje tudi logično, da je, čeprav se je še nedavno tega zdelo, da bodo institucije starih racionalnosti pri tem stale ob strani ali pa prehodom celo nasprotovale, danes mogoče opazovati premike, ki govorijo v prid tezi, da bo po različnih poteh tudi »razred kapitala« v novem iskal priložnost ohraniti in/oz. nadgraditi svojo ekonomijo.

Ob omenjenem bo in že je pomembno:

- a) Kako trdno se bo držal poskusov komodifikacije vseh segmentov naših življenj, govori dokaj uspešno prevzemanje polj ekonomije delitve, v katerem sta, če omenimo zgolj dva primera, *Uber in Airbnb* razvila ekonomijo dostopa, ki je dejansko zgolj še en korak komodifikacije in prekarizacije delovne sile ter pospešenega kopičenja dobička (Morin, 2015).

Ob tem nedavno objavljeni komunike EU na temo ekonomij delitve govori o kombinirani logiki. Po eni strani v njem EU razkriva željo tudi na tem področju stopiti v igro klasične tržne kompetitivnosti in vključitve dela ekonomije, ki robno uhaja običajnim zakonitostim trga, v temeljni tok menjav blaga, vendar je po drugi strani, sicer dokaj robno, na delu tudi poskus regulacije pogojev dela, davčenja in celo urejanja neprofitnih menjav (prim. EU, 2016).

- b) Pravkar omenjeni primer posega odbora EU na polje pretoka dobrin in storitev govori, da se tudi državna in naddržavna skrb za regulacijo ter redistribucijo dobrin (tudi v obliki skrbi za pravice zaposle-

nih in poskusov smiselne regulacije pobiranja davkov in omogočanja skupne koristi od zbranih sredstev), kot je EU, ne umika iz igre, ampak bo sooblikovala delovanje novih ekonomij.

- c) Če omenjenim oblikam sodobnega ekonomiziranja dodamo še polje ekonomij sodelovalnih skupnosti – menjave storitev, dobrin ipd. med državljanke in državljani (v Sloveniji npr. pridelava hrane na vrtovih v Mariboru) – dobimo zbir elementov porajajoče se mreže ekonomij prihodnosti. Verjetno se bo nakazanemu trojčku ponovno poudarjeno pridružila še ekonomija samooskrbe, ki jo kot pomemben del ekonomiziranja najdemo tudi že v zgoraj omenjenem projektu individualno-skupne obdelave vrtov in vznikov malih knjižnic (gl. MK, 2016).

Na tem mestu zgolj nakazani primeri pojavljanja in življenja t. i. hibridnih ekonomij (gl. Altman, 2005; Rifkin, 2013; Östrom, 2010) bodo pomembno vplivali tudi na zamike v polju edukacije. Ker bo še vedno veljala stara Durkheimova ugotovitev (gl. Durkheim, 2009) o tesni povezanosti racionalnosti konkretnih družb in njihovih edukacijskih sistemov, se bodo vzporedno z zamiki ekonomij, njihovo hibridizacijo, zamikale tudi edukacije prihodnosti.

Kot pišemo na drugem mestu (prim. Gaber in Tašner, 2016), ob tem ne gre pričakovati, da bi iz nje kar izginilo pričakovanje po specializiranem poklicnem znanju različnih vrst, tudi po tistem, ki bo ozko vezano na opravljanje meznega dela, ne. Novo bo verjetno predvsem to, da bo ob omenjenih znanjih, spretnosti ipd. na vrednosti dobival tudi spekter znanj, veščin, spretnosti, ki bodo poudarjale sposobnost sodelovanja, skrbi za druge, skrbi zase, zavest o skrbi za naravo ipd.

Kaj si upamo misliti v Sloveniji?

Upanje na reflektirano zamikanje načinov sobivanja je vezano na potencial, ki so ogromnosti naloge primerno razviti. Na planetu ni bilo še nikoli toliko visoko izobraženih oseb kot danes³ in še več: različne institucije, ki strukturirajo polje edukacije, niso bile nikoli bolj razprostranjene in organizirane kot danes. Čeprav ne sodimo med tiste, ki prisegajo na vsemožnost deliberacije, pa velja: možnosti tudi reflektiranih prehodov obstojijo (prim. Wallerstein et al., 2013; str. 163–192.)

Na tu zgolj nakazanem ozadju bomo v nadaljevanju, prav tako zgolj začetno orisali idejo o mogoči vlogi vrtcev in šol vseh ravni in vrst v procesu postopnega prehajanja v svet onstran popolne prevlade logike kapitala.

3 Vpis v visoko šolstvo se je od leta 1970, ko je po podatkih Svetovne banke dosegel 10,2 % populacije, leta 2013 praktično zvišal že na 1/3 celotne tekoče generacije: 32,88 % (prim. WB, 2016).

Slovenija bo primer, na katerem bomo skušali opozoriti na možnost aktivne udeležbe polja edukacije pri vzpostavljanju hibridnih ekonomij prihodnosti.

Zdi se, da za Slovenijo z vsako generacijo, ki zaključi terciarno izobraževanje, velja, da v njej pridobivajo na potencialnem pomenu generacije »reflektiranega državljanstva«. Če je na začetkih demokracije veljalo, da je bil upravičen strah svobodomiselnih (prim. Gaber, 1997) pred oblastjo »neukih množic«, ki bodo, s posredovanjem volitev, oblast predale v roke totalitarnim voditeljem, je danes, vsaj kar zadeva neukost, bojazen povsem odveč. Za našo državo npr. velja, da v tekoči generaciji že več kot 40 % populacije pridobi terciarno stopnjo izobrazbe. Odstotek izobrazbe celotne populacije se tako z zamenjavo generacij pospešeno spreminja. Zadnji podatek, ki ga je za stanje tekoče generacije in celotne objavil OECD (2016), tako govori, da samo v Sloveniji kot nacija leta 2015 imeli 30 % populacije z doseženo terciarno izobrazbo. Generacija v starosti med 24 in 29 pa prihaja iz visokega šolstva že z več kot 40 % tistih, ki so si pridobili terciarno izobrazbo.⁴

Za naš razmislek je ob tem izjemnega pomena, da tako izobražene nove generacije zelo verjetno ne bodo našle prostora za realizacijo lastnih potencialov v polju tradicionalno strukturiranega meznega dela (prim. Gaber, Tašner, Marjanovič, 2016, in Ford 2009, 2015). Te generacije bodo tako ne le pripravljene, ampak tudi potisnjene v aktivno iskanje novih načinov sobivanja. Če jim bodo šole pri tem v oporo, se zdi, bo to iskanje bolj produktivno tako za državljanke in državljane kot za šole.

Eden prvih prebojev se bo, ob dodatnem pritisku na delovna mesta, verjetno zgodil v obliki nadaljnje pluralizacije delovnih razmerij in krajšega delovnega časa. Kot postopoma ugotavljajo na različnih ravneh družbene organizacije, bodo »fleksibilizacijo« delovnih razmerij spremljale čedalje bolj jasno postavljene zahteve po mehanizmih varnosti, ki ne bodo več temeljili skorajda izključno na meznem delu. Na srečo se zdi, da bo tudi na tem področju postopoma prevladalo razumevanje, po katerem socialna politika, ki je od Bismarckovih časov naprej vezana za mezdno delo, ne bo več zadostna in bo nastala socialna politika, ki bo temeljila tako na zamiku skrbi države kot tudi na razvoju »socialne družbe«. V prvem primeru bo na delu premik sidrišča solidarnosti, ki jo zagotavlja država s točke doprinosa individua v polju meznega dela v točko upravičenj do dostopa do temeljnih dobrin, ki so vezane na dejstvo, da je oseba del človeške vrste (prim. Kopač, 2015).

4 Gl. OECD, 2016: table A1.3. Za svet, ki ga povezuje OECD, sicer velja, da ima kar 35 % vseh prebivalcev, prebivalcev v starosti 25.–64. leta terciarno izobrazbo, za EU 22 pa je na istem mestu objavljen podatek o 32 % ljudi z enako stopnjo izobrazbe.

Socialna varnost bo verjetno postopoma in skozi številna iskanja našla svoje sidrišče v kombiniranih oblikah UTD x 2 – najprej kot univerzalni temeljni dohodek ob tem pa še kot univerzalni temeljni dostop. Dostop do določenih temeljnih dobrin (hrana, stanovanje, zdravstveno, socialno varstvo, edukacija, pokojnina ...) bo pripadal osebi in ne delavcu, enako bo veljalo tudi za upravičenje do temeljnega dohodka. Več od »temeljnega« bo zelo verjetno še vedno vezano na takšno ali drugačno »podjetnost«, posel ipd. Pa tudi na teh področjih bo prej kot le mezdno delo na pomenu pridobivala hibridna ekonomija sodelovalnih skupnosti, samoskrbe, različnih oblik dela (dejavnosti) ipd.

Dobro izobrazena populacija lahko išče produktivne načine sobivanja, ki ne bodo vezani predvsem na mezdno delo, dobiček in potrošništvo. V veliki meri lahko opravi tudi dolgo pričakovani prehod od socialne države v socialno družbo.

Šole kot središča skupnosti

Prav v tej točki poskusa odgovora na vprašanje prihodnosti družbe in v njenem okviru edukacije v prostorih spoprijema z neoliberalno logiko in v točki poslavljanja od nje se zdi produktivno vrniti se k ideji šol kot središč/stičišč skupnosti.

Da se kaže »vrniti k ideji«, pravimo zato, ker se je ideja in tudi praksa šol kot središč skupnosti množično pojavila že pred dobrim stoletjem. Za ZDA, kjer se ta ideja pojavi najprej in tudi najbolj celovito, trdijo, da jo je mogoče »zaslediti v obdobju reforme na začetku 20. stoletja« (prim. 100 Years). Porodila naj bi se v skupini, v kateri sta bila med drugim Jane Adams in John Dewey, in v času, ko je v ZDA povezano nastopalo vprašanje integracije dvojnih migrantov in edukacije celotne populacije v moderno ameriško družbo. V tem okviru so kot posebej zahtevna izstopala velika in hitro rastoča mesta, ki so se ob buhtenju industrije in dokončni uveljavitvi tržnega gospodarstva soočala z migracijami s podeželja v mesta in vzporedno še z migracijami iz Evrope v ZDA (prim. tudi Gaber, 2012). Eno prvih središč skupnosti je tako nastalo v Chicagu, v t. i. *Hull House*, ki jo je vzpostavila in upravljala Jane Adams (prim. Bethke Elsh-tain, 2002).

Ko se danes, dobrih sto let kasneje, ponovno soočamo z velikim prehodom in so pred nami časi, ki obetajo in grozijo hkrati, lahko šola ponovno postane stičišče skupnosti,⁵ v katerem ob tradicionalno poznanem

5 V pričujočem prispevku kot mogoče stičišče skupnosti posebej izpostavljamo šolo. To počnemo iz več razlogov. Gre za, najprej, najbolj pogosto prisotno javno institucijo v lokalnih skupnostih v državi; potem za institucijo, ki ima glede na svojo naravo vpogled v stanje v skupnostih in ne nazadnje tudi zato, ker z obsegom dejavnosti, številom zaposlenih ter prostori predstavlja realen potencial oblikovanja stičišča skupnosti. Vse naštetu pa ne

pouku najdejo mesto tudi druge, za življenje posameznikov in skupnosti pomembne dejavnosti.

Morda kaže pri podajanju na teren zamikov in prehodov za začetek poudariti, da vzpostavljanje šole kot stičišča skupnosti ne sme pomeniti zapostavljanja do danes temeljne dejavnosti šole – prenosa temeljnih vednosti, vrednot in veščin na naslednjo generacijo (prim. Durkheim, 2009). Civilizacija, tudi naša družba, s to vlogo toliko pridobi prav zaradi »sistematične forme vdružbljanja« zaporednih generacij, da bi bilo pogubno, če bi se odpovedali mehanizmu, ki je eden ključnih gradnikov pospešenega razvoja naše civilizacije zadnjih dvesto let (glede neverjetnega pospeška v tem razvoju prim. Bregman, 2016).

Seveda je mogoče pričakovati, da bodo šole, ki bodo delovale po načelih šol kot središč/stičišč skupnosti, zamikale tudi dele poučevanja: ob temeljnem izobraževalnem delu tudi delo, ki ga bo omogočilo in zahtevalo zamikanje družb prihodnosti. Šola kot stičišče skupnosti naj bi tekom dolgega/postopnega prehajanja postala prostor različnih aktivnosti, ki bodo vzporedno krepile elemente neblagovnih menjav in razvijale momente integracije čedalje bolj pestre populacije in njenih načinov življenja.

Ko danes koncipirajo šole kot središča skupnosti, izpostavljajo določeno število načel in bistvenih modelov oblikovanja tovrstnih središč/stičišč.

Načela, ki jih npr. izpostavljajo Bengler, Quinn in Sullivan (2003), prinašajo vodila za oblikovanje takšne šole.

- 1.1 Prvo pravi, da »naj učno okolje spodbuja poučevanje in učenje ter skrbi za potrebe vseh učečih«.
- 1.2 Že drugo pa izpostavi potrebo po tem, da bi »učno okolje služilo tudi kot središče skupnosti«.
- 1.3 Tretje nadaljuje v isto smer, ko sporoča, da naj bi to »okolje izšlo iz načrtovanja in oblikovanja, ki vključuje vse interese skupnosti,« ob tem pa naj bi kot vodilo nastopalo
- 1.4 četrto načelo, ki pravi, da »naj učno okolje skrbi za zdravje, varnost in brezskrbnost.
- 1.5 Kot zadnji načeli pa avtorica in avtor izpostavljata zahtevo, da »učno okolje učinkovito uporablja razpoložljive vire« in še
- 1.6 načelo »gibkosti in prilagodljivosti učnega okolja« (prim. Bingler, Quinn in 2003).

pomeni, da kot potencialnih stičišč skupnosti ne bi bilo mogoče koncipirati tudi drugih institucij.

Šola, ki bi delovala po omenjenih načelih, naj bi bila primer šole, za katero velja, da ni le šola za demokracijo, ampak je skladna z Deweyevimi pogledi, »da ne potrebujemo le edukacije za demokracijo, ampak tudi demokracijo v edukaciji« (ibid.: str. 3). Z vključevanjem učencev, staršev, učiteljev in širokega spektra državljanek ter državljanov v načrtovanje in oblikovanje šol kot stičišč skupnosti »strežemo ciljem demokratične družbe tako v točki procesa kot proizvoda« (ibid.: 3).

Na opisanih in njim podobnih načelih so oblikovani modeli šol kot središč skupnosti v različnih delih sveta.

Modeli – oris

Sami bomo v nadaljevanju najprej na kratko predstavili izbrane modele, ki so jih povzeli kanadski pripravljavci študije o možnosti preoblikovanja *Athabasca School* (Graves, 2011) v središče skupnosti, temu pa bo sledil poskus začetnega razmisleka o mogoči zastavitvi šole kot središča skupnosti v kontekstu sodobne Slovenije in Slovenije prihodnosti.

Preučevalci in preučevalke možnosti preoblikovanja šole v Athabasci v Kanadi, ki jih je vodila Diana Graves, so preučevali številne aspekte koristnosti in smiselnosti preureditve šole, ki je ostala bolj ali manj brez otrok in ji je grozilo zaprtje, v središče skupnosti. Nas na tem mestu bolj kot preverjanje konkretnega primera zanima njihova predstavitev različnih modelov šol kot središč skupnosti, ki so jo opravili na osnovi popisa in primerjave le-teh v Kanadi, ZDA, Veliki Britaniji in Avstraliji.

Na osnovi preučevanja različnih vrst šol kot središč skupnosti je nastala kategorizacija desetih modelov le-teh:

1. Šole skupnosti,
2. Partnerstvo šol in skupnosti,
3. Šole, ki so »več kot šole«,
4. Učna središča skupnosti,
5. Šole, ki skrbijo za vse,
6. Program skrbi za otroka v celoti,
7. Učna središča sosesk,
8. Zunajšolski programi,
9. Razširjene šole,
10. Šole kot programi središč skupnosti.

Zgoraj navedena imena so poimenovanja posamičnih modelov, ki se v določeni meri (tudi že na ravni poimenovanj) prekrivajo, sicer pa temeljito razlikujejo. Ob tem, ko za boljši vpogled v modele priporočamo branje študije, želimo na tem mestu opozoriti zgolj na nekaj izstopajočih poudarkov pri koncipiranju različnih med njimi.

Zdi se, da je najbolj očitna lastnost vseh modelov, ki je zanimiva tudi za razmisleke o mogočem pristopu k oblikovanju središč te vrste, bolj ali manj lastnost, da vse želijo povezati skupnost in šolo ter hkrati razširiti spekter dogajanja v šoli. Tega se lotevajo bodisi tako,

- a) da uporabljajo šolo kot prostor, v katerem se odvijajo različne dejavnosti, ki jih v šoli srečamo redkeje, ali pa skušajo
- b) v šoli zagotoviti skrb za določene dejavnosti otrok, ki jih šole sicer praviloma ne zagotavljajo.

Prvo bolj ali manj zadeva nešolsko populacijo skupnosti, drugi vidik pa se nanaša na šoloobvezne otroke, ki so že del šolske skupnosti.

Gre torej za dve različni orientaciji modelov. Dejansko se zdi, da je druga bolj podporna in staršem in otrokom omogoča, da določene dejavnosti (športne aktivnosti, učenje instrumenta, učenje tujega jezika, opravljanje zobozdravstvenih pregledov ipd.) namesto zunaj šole opravijo v šoli, ki so je že vajeni, se v njej počutijo gotovo in brez skrbi. Če so te dejavnosti, ki to lahko so ali pa tudi niso, brezplačne, je podporna vloga šole toliko večja. Starši s podaljšanjem časa, ki ga otrok preživi v šoli, tudi v njenem zavetju, podaljšajo čas, v katerem jim ni treba skrbeti za otroka. V časih ekstremno dolgih delovnih dni za zaposlene se zdi to še posebej pomemben element šole kot središča skupnosti. Če šola ob tem poskrbi še za to, da otrok v šoli opravi domačo nalogo, je skrb zavidljivo blizu tistemu, kar sporoča poimenovanje »*Full Service Schools*« v Torontu in Ontariu v Kanadi ali pa *Whole Child Program* v mestu Whitehorse v Yukonu v Kanadi.

Prvi nabor modelov pa šolo bolj neposredno odpira skupnosti kot prostor, v katerem potekajo srečanja mladih, starejših, različnih društev ipd. V šole se člani, članice lokalne skupnosti v teh primerih lahko odpravijo na kulturne, športne prireditve, na različne proslave, pa tudi na dopolnilna izobraževanja (računalništvo, jeziki ...), na dejavnosti, s katerimi skrbijo za lastno fizično kondicijo, ali pa zgolj z namenom druženja. *School Plus* (Saskatchewan, Kanada; Zahodna Avstralija ...), *Community Schools Partnership*, *Učna središča skupnosti* (Quebec, Kanada), *Učna središča sosesk* (Britanska Kolumbija – Kanada) in še *Središča skupnosti*, ki jih na različnih lokacijah (od šol do trgovskih centrov) uvajajo Finci.⁶

6 Primeri tovrstnih centrov v nastajanju so npr. znani v mestu Tampere, kjer se zdita še posebej zanimiva sicer dokaj različna centra v osnovni šoli Vuores (pri njej je zanimivo tudi dejstvo, da jo ob samostalniku Koulu (šola) označuje kar samostalnik Talo (hiša), Hiša Vuores, pri kateri ob šoli deluje še vrtec, zobozdravstvena ambulanta, vhodna avla pa arhitekturno omogoča različne vrste srečanj in razpolaga z odrom, ki lahko gosti tudi gledališko predstavo in sprejme do 500 udeležencev – gledalk, gledalcev. Seveda so klubom in prebivalkam ter prebivalcem na razpolago tudi prostori telovadnice s tremi premično-pregradnimi enotami ter zunanja igrišča, ki se pozimi spremenijo v dobro vzdrževano drsa-

Oris mogočega slovenskega pristopa k oblikovanju šol in vrtcev kot stičišč skupnosti

Avtor in avtorici pričujočega prispevka poskušamo v nadaljevanju začetno sistematizirati fragmentarno in v posamičnih segmentih že zastavljeno delovanje šol kot stičišč skupnosti. Šole v Sloveniji deloma tako že nastopajo, in sicer v bolj ali manj vseh zgoraj predstavljenih modalitetah šol kot stičišč skupnosti. Tako se zdi, da bi bolj sistematičen pristop najprej h konceptualizaciji, nato pa tudi k skrbi za šole kot središča skupnosti pomenil predvsem nadgradnjo, dopolnitev in dodatno osmiselitev začetih povezovanj lokalnih skupnosti in šol v Sloveniji. Pri tem kaže biti posebej pozoren na nekaj elementov, ki jih predlagamo v premislek v nadaljevanju.

Že iz doslej predstavljenega je očitno, da šole niso edine točke, ki jih je mogoče razviti v središča skupnosti, je pa hkrati jasno tudi, da sodijo med privilegirana mesta sodobnih družb, ki jih kaže misliti in vsaj poskusno strukturirati kot takšna.

Avtorici in avtor teksta ne skrivamo, da nas poudarjeno zanima prav potencial te strukturne točke, da se razvije kot:

- mesto pridobivanja in izmenjave znanj v lokalni skupnosti,
- točka, na kateri je mogoče poiskati nasvete, povezane z reševanjem dilem in problemov, na katere naletimo kot individui in kot skupnost,
- mesto odpora dokončnemu/izključnemu poblagovljenju sodobnih razmerij med ljudmi,⁷
- točka vzpostavljanja neblagovnih menjav in opor, srečevanj,
- mesto premisleka in načrtovanja oblik sobivanja prebivalcev določene skupnosti in
- kot prostor srečevanj različnih skupin ljudi in kot preplet večjega števila od navedenih momentov tudi kot integrativna moč okolja.

lišče in igrišče za hokej, park pa dobi steze za tek na smučeh. Kot primer hibridnega pristopa k zagotavljanju pogojev za kakovostno življenje prebivalcev in prebivalcev pa kaže omeniti tudi 1000 m² površin, namenjenih skupnosti, povezanih s trgovskim centrom Prisma. Ti so v obliki knjižnice, časopisne čitalnice, zdravstvene ambulante in družinske svetovalnice, majhne dvorane za rekreacijo, prostorov za različna srečanja in dvoprostorskega mladinskega centra, v katerem po pouku čas preživljajo otroci, zvečer pa se v njem zbere do 50 mladih med 15. in 25. letom, dobesedno povezani s trgovskim centrom. Mladinski center pri tem omogoča tudi najem prostora za rojstnodnevna praznovanja ipd. in ima v ta namen kot del opreme na razpolago tudi majhno kuhinjo, ki omogoča pripravo hrane. Seveda so vsi omenjeni prostori opremljeni s posebej oblikovanimi boksi, ki omogočajo individualno ali pa skupinsko delo z računalniki in učenje, branje.

7 O tem, kako daleč smo v tej smeri že prišli in kako smo na poti, da poblagovimo tudi medosebna razmerja, načine bivanja ipd., glej Alvesson (2013) in Rifkin (2000).

Našteto že nakazuje, da imamo pri koncipiranju šol in vrtcev kot stičišč/središč skupnosti⁸ v mislih kombinirano in odprto konceptualizacijo zgoraj omenjenih modelov šol kot stičišč skupnosti. Ne odločamo se torej zgolj za šolo, ki naj bi ob pouku ponudila predvsem dodatne aktivnosti, ki bi otrokom nudile različne oblike pridobivanja dodatnih spretnosti, znanj in veščin blizu doma – za šolo, ki bi kot stičišče skupnosti na ta način razbremenila starše in otroke poti in iskanja primernih točk pridobivanja npr. dodatnega znanja tujih jezikov, računalništva, igranja klavirja, različnih vrst treningov ipd., in se temu hkrati tudi ne odpovedujemo. Ob tem, ko naj bi šole po svoji presoji in glede na potrebe staršev v določenem okolju ponudile izbrane in tudi druge aktivnosti, ki širijo obzorja otrok, je naša ideja, da bi kazalo šolo – pač glede na potrebe kraja in pa potencial (tudi voljo) zaposlenih v določeni šoli – odpreti tudi za:

- pridobivanje spretnosti, veščin, znanj za občanke in občane – uvajanje v uporabo interneta, elektronske pošte, različnih ICT orodij ipd. Omenjeno pri tem razumemo kot zgolj eno od idej, pri katerih bi bilo mogoče med starši, dedki in babicami ter otroki zamenjati vlogo tako, da bi otroci v svoj svet povabili starejšo generacijo, jo tudi oni česa naučili in tako začeli tkati drugačne odnose med generacijami.
- Šola pa bi ob tem, ko bi lahko v poznem popoldnevu, ob večerih organizirano (praviloma za majhno nadomestilo ali pa celo brezplačno) dala na razpolago svoje prostore, predstavljala tudi prostor srečevanj in povezovanja krajanov, krajanek, ki bi:
 - a. se preprosto srečevali, razpravljali, igrali šah ... in tako krepili medsebojno povezanost,
 - b. izmenjali informacije, prenesli znanja:
 - i. npr. o izpolnjevanju davčne napovedi,
 - ii. o vlaganju zelenjave,
 - iii. o pripravi dokumentacije za inštalacijo fotovoltaike na lastno hišo,
 - iv. se dogovorili za skupno nabiranje gob, ki jih Mirko pozna, mi drugi pa ne,
 - v. pripravili demonstracijo obrezovanja sadja, trte ipd.
 - vi. ali pa skupaj naredili prve korake v pletenju, šivanju, peki potice, zavitka in še česa, v čemer je posebej večča sosedova Marija,
 - vii. skupaj pripravili protestno noto in načrtovali akcije proti onesnaževalcem lokalnega okolja;

8 S podvajanjem pojmov želimo ob koncipiranju mogoče iniciative *Vrtci in šole kot stičišča/središča skupnosti* povabiti k iskanju primernega poimenovanja nečesa, za kar upamo, da ima potencial vztrajanja v prostoru.

c. npr. enkrat mesečno organizirali tudi priložnost za neposredno menjavo materialnih dobrin (oblačila, obutev, prehranski artikli ...), ki jih neka oseba potrebuje, druga pa jih lahko pogreši ali pa jih ima trenutno preveč:

- i. oblačila, obutev bi se v izmenjavo ponudila ob pomladanskih in jesenskih pregledih prepolnih omar in menjavi garderobe,
- ii. jabolka, paradižnik, solata ipd. pa bi bili na razpolago na višku sezone; tako ni potrebe po kupovanju, ko je na enem vrtu več nečesa, drugod pa toliko drugega, da npr. že omenjeni Finci v ulici pred svoje hiše že dolgo postavljajo stojnice, v katere položijo sadje, zelenjavo ipd., z namenom, da se z njimi oskrbijo sosedi, ki jih potrebujejo, sami na podobni stojnici pri sosedu poberejo čebulo in spet drugič ribez ali pa ...;

d. Šola ali vrtec pa bi lahko bila tudi prostor, v katerem bi organizirali večerno varstvo otrok, ki bi jih sokrajanom, vzgojiteljicam, učiteljicam, ki bi npr. enkrat mesečno volontirali določeno število ur skrbi, zaupali starši, ki bi želeli ta večer obiskati gledališko predstavo, se odpraviti na koncert ipd. Opore, ki bi tako nastale, bi v rotaciji omogočale prispevati svoje znanje, spretnost, dobrine in pripravljenost vse našteteto ob naslednji priložnosti tudi sprejeti.

e. Če bi šola kot središče skupnosti v okviru svojega notranjega in zunanjega prostora vzpostavila tudi t. i. malo knjižnico – točko, na kateri bi krajanji odložili knjigo, ki so jo že prebrali, da jo lahko vzame v branje druga oseba, ki, ko/če ima drugo knjigo, ki je trenutno ne potrebuje, svojo odloži na istem mestu, bi tako brez hrupa dvignili bralno kulturo prostora in povečali verjetnost, da bi se nas več udeležilo večernih pogovorov o prebranem. Takšna srečanja pa bi lahko vsaj enkrat mesečno organizirala šolska ali pa druga lokalna knjižnica.

f. Prostori za srečevanje mladih, t. i. mladinski centri, bodisi kot prostori individualnega druženja ali pa tudi kot prostori druženja relativno zaokroženih skupin, so naslednja oblika rabe prostorov, ki bi bila v lokalnih skupnosti po Sloveniji več kot dobrodošla. Mladi bi dobili prostore srečevanj, povečala bi se varnost in tudi po tej poti povezanost.

g. Šole in vrtci pa so tudi dokaj logična lokacija mogočega odvijanja kulturnih prireditev. Kot takšni so mesta, na katerih bi lahko:

- i. ljubiteljske skupine in posameznice, posamezniki drugim predstavili svoja prizadevanja, veščine, znanja na določenih področjih

umetniškega izražanja (brali pesmi, predstavili plesne veččine, predstavili poskuse na področju slikarstva, kiparjenja ...);

ii. na istih lokacijah bi lahko vodstva šol posebno pozornost posvetila srečevanju ljudi, ki so novi v naši skupnosti in jim je treba pomagati pri tekoči integraciji;

iii. mogoče bi tako ugotovili tudi, da je mogoče za tiste, ki potrebujejo nekaj spodbude, da javno prikažejo svoje spretnosti, znanje, pripraviti prostor, ki jim omogoča občutek sprejetosti in vključenosti v prostor;

iv. to bi lahko bil tudi prostor, ki bi z občutkom za ljudi v stiski omogočil pripravo podpore v času le-te.

Migracije bi tako postale manj strašljive in tudi manj zahtevne za obe strani – povečala pa bi se tudi integracijska moč šole, ki jo ponekod že demonstrirajo (gl. npr. Fužiniada, 2016).

Naslednji nabor aktivnosti, ki se zdijo primerne za delovanje vrtcev in šol kot središč skupnosti, je njihova vloga točk javne razprave o izzivih časa in prostora ter skupnega načrtovanja mogočih izhodov:

- a. Razprava o ureditvi parka v naši krajevni skupnosti, dogovor o lokaciji dostopa do »bicikljev«, rolk, rolerjev, drsalk, poganjalcev itd.,
- b. Pogovor o organizirani pomoči pri skrbi za kurjavo in prinašanje stvari iz trgovine starejšim, ki nas bo čedalje več v soseskah,
- c. Skupno čiščenje snega, ki bo še vedno zapadel in je že leta najbolj družabni dogodek na Mlinski poti ...,
- d. Kdaj in kako bi kazalo organizirati izmenjavo dobrin, kje locirati našo »malo knjižnico«; kako zmanjšati stroške odvoza smeti in kako spraviti s sveta idejo o privatizaciji vodnih virov v Evropi?
- e. ...

S šolami in vrtci kot središči skupnosti seveda ne bi odpravili tegob tega sveta, bi pa, če bi zaživele kot točke strukturiranja javnega v Sloveniji, vzpostavili dodatne točke:

- odpora ponoreli komodifikaciji naših življenj,
- povezovanj in opor pri iskanju moči za dostojno življenje,
- reflektiranih dograjevanj drugačnega, dolgoročno vzdržnega bivanja na planetu.

Forme nastajanja tovrstnih stičišč skupnosti naj bi bile pluralne in lokalno strukturirane tvorbe, ki se bodo zamikale v komunikaciji med vrtcem, šolo in lokalno skupnostjo. Strokovno bi kazalo spremljati njihov razvoj in pomagati pri iskanjih produktivnih načinov dograjevanja mode-

lov v času dolgega prehajanja med starimi in novimi racionalnostmi. Ob primerni skrbi za reflektirano in tudi finančno podprto dograjevanje modelov vrtcev in šol kot stičišč skupnosti bi tako pridobile tako skupnosti kot tudi vrtci in šole.

V lokalnih skupnostih bi se povečala količina tako kulturnega kot tudi socialnega kapitala, šole in vrtci bi se dodatno vpeli v prostor, iz katerega v njih prihajajo učenke in učenci, ki tam preživijo velik del obdobja odraščanja. Med starši in zaposlenimi v vrtcih in šolah bi se še povečala stopnja medsebojnega zaupanja, narastel pa bi tudi občutek varnosti med državljanke in državljani. Pedagoško gledano bi se pri tem deweyevsko prepletla izkušnja doma, okolja in šole. Kar zadeva družbo prihodnosti, pa bi pridobila mehanizem, ki bi premišljeno blažil pritiske negotovosti, ki jih s seboj prinaša obdobje prehajanja med svetom, ki je do roba še smiselnega zapisan kapitalu in mezdnemu delu, ter družbo hibridnih ekonomij, ki naj bi predstavljala družbo prihodnosti.

Literatura in viri

- Adams, J. (1912) *Twenty Years at Hull-House with Autobiographical Notes*. by Jane Addams (1860-1935). New York: The MacMillan Company, 1912 (c. 1910) <http://digital.library.upenn.edu/women/addams/hullhouse/hullhouse.html> (pridobljeno 9. 11. 2016).
- Alvesson, M. (2013) *The Triumph of Emptiness*. Oxford: Oxford University Press.
- Arntz, M, Terry, G., in Zierahn, U. (2016) *The Risk of Automation for Jobs in OECD Countries. A comparative analysis*. Pariz: OECD.
- Altman, J. C. (2005) *The Indigenous hybrid economy: A realistic sustainable option for remote communities?* Prispevek predstavljen na Australian Fabian Society, Melbourne, 26 October 2005.
- Bauman, Z. (2002) *Tekoča moderna*. Ljubljana: *cf.
- Beck, U. (2009) Critical Theory of World Risk Society: A Cosmopolitan Vision. *Constellations* 16 (1), str. 3-22.
- Benedikt Frey, C. in Osborne, M. A. (2013) *The Future of Employment: How susceptible are jobs to computerisation?* <http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/> (pridobljeno 9. 11. 2016).
- Bethke Elshtain, J. (2002) *Jane Adams and the Dream of American Democracy*, New York: Basic Books.
- Bingler, S, Quinn, L. in Sullivan, K. (2003) *Schools as Centers of Community: A Citizen's Guide for Planning and Design*. Washington: National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Bregman, R. (2016) *Utopia for Realists*. Amsterdam: The Correspondent.

- BCS (2011) *Building Community Schools: A Guide for Action*. New York: National Center for Community Schools.
- Castel, R. (2003) *From Manual Workers to Wage Laborers: Transformation of the Social Question*. London: Transaction Publisher.
- Castel, R. (2009) *La montée des incertitudes – travail protections statut de l'individu*. Pariz: Seuil.
- Castells, M, Caraca, J, in Cardoso, G. (eds.) (2012) *Aftermath. The Cultures of the Economic Crisis*. Oxford: OUP.
- Dean, M. (2014) Rethinking neoliberalism. *Journal of Sociology* 50 (2), str. 150–163.
- Durkheim, E. (2009). *Vzgoja in sociologija*. Ljubljana: Krtina.
- Erving Ellyn, E. (2014) *The Sharing Economy: Exploring the Intersection of Collaborative Consumption and Capitalism*. Scripps Senior Theses. Paper 409. http://scholarship.claremont.edu/scripps_theses/409 (pridobljeno 9. 11. 2016).
- EU (2016) Mnenje Evropskega odbora regij – Lokalna in regionalna razsežnost ekonomije delitve (2016/C 051/06). Bruselj: *Uradni list Evropske unije*.
- Ford, M. (2009) *The Lights in the Tunnel*. USA: Acculant Publishing.
- Ford, M, (2015) *Rise of the Robots: Technology and the Threat of a Jobless Future*. New York: Basic Books.
- Foucault, M. (2009) *Security, Territory, Population*. London: Palgrave Macmillan.
- Fužiniada (2016) http://www.csd-ljmostepolje.si/535/260/Ozivimo_Fuzine_.aspx (pridobljeno 9. 11. 2016).
- Gaber, S. (1997) Tocqueville si umaže roke. V Gaber, S., Jardin, A., Schleifer, J. T., Javoršek, J. J. in Stojan Dolar, M. (ur.). *Tocqueville in demokracija. Študije o Demokraciji v Ameriki*. Ljubljana: KRT.
- Gaber, S. (2012) Dewey z izkušnjo učenca in učitelja. V DEWEY, J. (ur.) *Šola in družba*. 1. izd. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Gaber, S., in Kuzmanič, T. (1985) *Zbornik: Boj proti delu*. Ljubljana: KRT.
- Gaber, S., Tašner, V., in Marjanovič Umek, L. (2011) Družba, šola, delo, lenoba, Ljubljana: PEF (elektronski viri). <http://ceps.pef.uni-lj.si/images/stories/doc/lenoba.pdf> (pridobljeno 9. 11. 2016).
- Galun, R. (2013) V Mariboru načrtujejo še več urbanih vrtov. <http://www.delo.si/novice/slovenija/v-mariboru-nacttujejo-se-vec-urbanih-vrtov.html> (pridobljeno 9. 11. 2016).

- Goetz, A. (1999) *Reclaiming Work. Beyond the Wage-Based Society*. London: Polity Press
- Graves, D. (2011) *Exploring schools as community hubs: Investigating application of the community hub model in context of the closure of Athabasca School, Regina, Saskatchewan, Canada and other small schools*. Regina: University of Regina.
- Hartley, D. (2012) *Education and the culture of consumption. Personalisation and the social order*. Routledge: RUP.
- Jackson, T. (2009) *Prosperity without growth*. London: Earthscan.
- Klein N. (2015) *To vse spremeni - Kapitalizem proti podnebjju*. Ljubljana: MK.
- Kobe, Z. (2015) Nevarna misel Michela Foucaulta. V: FOUCAULT, M. (ur.) *Rojstvo biopolitike : kurz na Collège de France: 1978–1979* (Knjižna zbirka Temeljna dela). Ljubljana: Krtina.
- Kopač, A. (2015) *Slovenija 2030*: <http://www.up-rs.si/up-rs/uprs.nsf/objave/F1475649B3CEADC6C1257E42004AB80B?OpenDocument> (pridobljeno 9. 11. 2016).
- Laval, C. (2005) *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krt.
- Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Holm, A.-S., in Lundstrom, U. (2016) Marketizacija edukacije po švedsko. V Šimenc, M., in Tašner, V. (ur.) *Komu je na poti kakovostno javno šolstvo?* Ljubljana: CEPS, SVIZ.
- Manuel d'économie critique* (2016) Paris: Le monde diplomatique.
- Meda, D. (2011) *Travail: la révolution nécessaire* Paris: L'aube poche.
- Mipex (2016) <http://www.mipex.eu/key-findings> (pridobljeno 9. 11. 2016).
- Mirowski, P. in Plehwe, D. (2009) *The Road from Mont Pelerin. The making of the Neo-liberal Thought Collective*. Cambridge Massachusetts: HUP
- MK (2016) Majhne knjižnice. <http://siol.net/trendi/svet-znanih/posebne-knjiznice-za-promocijo-branja-40740> in <https://littlefreelibrary.org/> (pridobljeno 9. 11. 2016).
- Morin, R. (2015) *Uberisation and the New Economy*. <http://curatti.com/uberisation-and-the-new-challenges-for-organizations/> (pridobljeno 9. 11. 2016).
- OECD (2016) *Education at a glance*. Pariz: OECD.
- Offe, C. (1986) Delo kot ključna sociološka kategorija? [Work as a Key Sociological Category]. *Teorija in praksa* 23 (12), str. 1545–1563.
- Östrom, E. (2010) Beyond Markets and States: Polycentric Governance of Complex Economic Systems; *American Economic Review* 100, str. 1–33.

- Oxfam (2016) An economy for the 1%. How privilege and power in the economy drive extreme inequality and how this can be stopped. Oxford www.oxfam.org (pridobljeno 9. 11. 2016).
- Rifkin, J. (2000) *The Age of Access. The New Culture of Hypercapitalism where all of life is a paid-for Experience*. New York: Tharcher/Putnam.
- Rifkin, J. (2007) *Konec dela*, Ljubljana: KRT.
- Rifkin, J. (2013) *The Third Industrial Revolution: How Lateral Power Is Transforming Energy, the Economy, and the World – Paperback*.
- Rifkin, J. (2014) *The Zero Marginal Cost Society: The Internet of Things, the Collaborative Commons, and the Eclipse of Capitalism*. New York: Palgrave Macmillan. Slovenski prevod: *Družba ničelnih mejnih stroškov* (2015): Ljubljana: Modrijan
- Sennett, R. (2006) *The Culture of the New Capitalism*, Yale: YUP.
- Sennett, R. (2008) *The Craftsman*, London: Penguin.
- Skidelsky, R. in E. (2012) *How Much is Enough?* Milton Keynes: Allen Lane.
- Sue, R. (2006) Les temps nouveaux de l'éducation. *Penser la crise de l'école, Revue du M. A. U. S. S.*, 28 (2), str. 193–203.
- Stiglitz, J. E. (2012) *The Price of Inequality*. New York, London: W. W. Norton&Company.
- Taipale, I (2013) *100 Social Innovations from Finland*; SKS, Falun:ScandBook – second revised edition.
- Wallerstein, I., Collins, R., Mann, M., Derlugian, G., in Calhoun, C. (2013) *Does Capitalism have a Future?* Oxford: OUP in slovenski prevod: *Ali ima kapitalizem prihodnost?*, Ljubljana:cf.
- WB (2016) <http://www.worldbank.org/en/topic/tertiaryeducation> (pridobljeno 9. 11. 2016).
- 100 Years of Community School History web. utk.edu/~fss/minutes/history.doc (pridobljeno 9. 11. 2016).

Pomen intersekcionalnega pristopa pri obravnavi kompleksnih neenakosti

Ana Mladenović

Intersekcionalnost kot pristop za obravnavo kompleksnih neenakosti v izobraževanju

Intersekcionalnost so v akademsko sfero pripeljale feministične avtorice¹ v poznih osemdesetih letih prejšnjega stoletja (Salem, 2016), da bi: *1) v ožjem pomenu* opozorile na to, kako seksizem in rasizem skozi medsebojno presečno sistemsko delovanje omejujeta življenjske priložnosti temnopoltih žensk (Crenshaw, 1991) oziroma, *2) gledano širše*, izpostavile načine, kako raznovrstne dimenzije socialnih kategorij (npr. rasa, etnična pripadnost, spol, razred itd.) različno vplivajo na življenjske priložnosti posameznikov oz. posameznic (Núñez, 2014). Glavni uvid teorije intersekcionalnosti je spoznanje, da so socialne kategorije, ki konstruirajo hierarhije, med sabo presečne, mnogopomenske, fluidne in soustvarjene (in se vzajemno soustvarjajo) (Marecek, 2016). Preseki ustvarjajo številna »križišča« (ibid.), ki predstavljajo kompleksne pozicije (ne)moči, na katerih stojijo posamezniki. P. Hill Collins (1990, 2007, v Núñez, 2014) opozarja, da imajo posamezniki in posameznice lahko hkrati več različnih – tako marginalnih, kot privilegiranih – identitet.

Mnogi avtorji in avtorice (gl. Anthias, 2013; Marecek, 2016; Nelson, Stahl in Wallace, 2015; Salem, 2016; Warner, Settles in Shields, 2016) v zadnjem času pozornost namenjajo predvsem uporabni vrednosti intersekcionalnosti – ali jo naj razumemo kot teoretski pristop, pristop k družbenemu aktivizmu, epistemološki okvir ali morda celo kot specifično

1 Vodilni avtorici, ki sta razvili koncept intersekcionalnosti kot analitičnega orodja za teoretizacijo izkustva različnih zatiranj, sta temnopolti feministki Kimberlé Crenshaw in Patricia Hill Collins (Marecek, 2016).

metodo v humanistiki in družboslovnem raziskovanju. Na tem mestu intersekcionalnost razumemo kot pristop, s katerim poskušamo preseči obravnavo neenakosti kot individualiziranih in partikularnih odmikov, s tem pa prevprašati neoliberalni družbeni kontekst, v katerem se krivda za neenakost vali na pleča posameznikov in posameznic. Tako intersekcionalnost postane najprimernejša platforma za obravnavo kompleksnih neenakosti, hkrati pa nam nudi okvir, skozi katerega lahko neenakosti obravnavamo na sistemski ravni in jih ne trivializiramo kot individualne izkušnje »manj srečnih«.²

Raziskovanje neenakosti se tradicionalno osredotoča na analizo posamičnih dimenzij, ki jih obravnava kot bistvene dejavnike neenakosti, s čimer izgubi uvid v vzajemnost delovanja različnih dimenzij (ne)moči. Socialne kategorije so deterministične že same po sebi, ne glede na to, koliko različnih lahko prepoznamo, saj so osnovane na procesih vključevanja in izključevanja na podlagi točno določenih identitetnih lastnosti. V njih so vpete tudi relacije moči in dominantnosti, ki so umeščene v specifičen zgodovinski, kulturni, politični, ekonomski in socialni kontekst. Intersekcionalnost poskuša preseči obravnavo neenakosti, ki temelji na implicitnih predpostavkah, da lahko globalne realnosti razumemo skozi uporabo samostojne leče (tj. skozi razredno politiko *ali* spol *ali* raso) (gl. Apple, 2011: str. 224) in ne z uporabo prizme, ki z razpršitvijo ustvari množico socialnih in kulturnih dimenzij. Apple, ki se zaveda, da ni dovolj, da govorimo zgolj o »sveti trojici moči« (rasa, razred, spol), saj obstajajo mnoge kombinacije razmerij moči (2012: str. xviii–xix), v intersekcionalnosti prepozna občutljivost za kompleksnosti presekov mnogih socialnih kategorij (Apple, 2011: str. 224), ki se v intersekcionalnem pristopu tako vsaj deloma transformirajo iz omejujočih, rigidnih determinizmov v kompleksne, fluidne možnosti. Intersekcionalnost nam omogoča vpogled v širšo družbeno dinamiko, ki ustvarja neenakost med posamezniki/-cami na podlagi njihovih multiplih identitet (Núñez, 2014). To pa je, tudi po mnenju S. Salem (2016), ključnega pomena. Brez takšnega uvida se namreč lahko tudi tiste edukacijske neenakosti, ki so posledica ekonomskih, socialnih in političnih praks, individualizira in pripisuje nesposobnostim (marginaliziranih) posameznikov ali skupin (Zuberi, 2001, v Núñez, 2014).

To, da se neenakosti analizirajo na sistemski ravni in da se razumejo kot večplastne, sta dve izmed ključnih prednosti intersekcionalnega pri-

2 Za kritiko obrata od intersekcionalnosti kot točke odpora do intersekcionalnosti kot neoliberalnega koncepta, ki briše neenakosti, gl. Salem (2016). S. Salem meni, da moramo intersekcionalnost razumeti kot potujočo teorijo (*»traveling theory«*), ki je izgubila svoj radikalni naboj, ko je pripotovala v *»mainstream«*, to je, ko jo je posvojil liberalni feminizem. Razvodnel koncept, ki neenakost razlaga kot posledico raznovrstnosti, je po njenem mnenju mogoče rešiti s prisvojitvijo v marksistični feminizem.

stopa za obravnavo in uresničevanje koncepta pravičnosti v izobraževanju. Spol, denimo, nikoli ne obstaja sam po sebi, ampak vedno sovпада z določeno razredno, kulturno, etnično in drugo umeščenostjo, ki so označene s hierarhijami in razmerji moči. Zato socialnih kategorij, sploh v družboslovnem in humanističnem raziskovanju, ni smiselno analizirati ločeno, še posebej, ko odpiramo vprašanja pravičnosti. Vidimo namreč, da le-te sodelujejo in součinkujejo pri oblikovanju sistemov dominacije, ki omejujejo dostop do moči (Hrženjak, 2013). Celostna obravnava razsežnosti strukturnih neenakosti je prvi korak k odpravi nepravičnih neenakosti, pri tem pa je ključno spoznanje, da se pravičnost v izobraževanju ne nanaša zgolj na izobraževalne rezultate, pač pa tudi na samo izobraževalno izkušnjo.

Do te točke smo razpravljali o različnih vrstah neenakosti, da pa bi kompleksnost problematike prikazali na kar se da sistematičen način, se bomo v nadaljevanju osredotočili na (ne)enakosti med spoloma v izobraževanju. Z intersekcionalnim pristopom, ki je še posebej obetaven konceptualni okvir za vprašanja edukacijske pravičnosti, predvsem zaradi svoje večdimenzionalnosti in fokusa na dinamiko moči (Dill in Zambrana, 2009, v Núñez, 2014: str. 86), lahko namreč naslavljamo tudi tista vprašanja pravičnosti, ki se vežejo na problematičnost diskurzov o spolni razliki v izobraževalnih dosežkih. Kot opozarjajo Nelson, Stahl in Wallace (2015), so identitete učencev izrazito ospoljene in umeščene v rasne ter razredne kategorije v različnih socialnih in kulturnih kontekstih. Nič drugače ni z identitetami učenk. Šole so kot institucije prepletene z nepredvidljivimi in nasprotujočimi zahtevami, vezanimi na diskurzivno in kulturno produkcijo tekmovalnih oblik moškosti (in ženskosti, op. a.), in fantje (ter dekleta, op. a.) morajo dnevno, skozi konstantna pogajanja, upravljati s protislovnimi zahtevami edukacijskega okolja (ibid.: str. 172). Razprave o slabih dosežkih učencev so pogosto repetitivne, redukcioniistične in nezadostne, saj se velikokrat osredotočajo zgolj na »krizo moškosti« (ibid.: str. 173) ali pa krivca za neuspehe fantov iščejo v feminizaciji šolstva (gl. Skelton, 2002; Tašner in Mencin Čepiak, 2011). Hkrati pa takšne razprave služijo poenostavljanju kompleksnosti izobraževalnih izkušenj, saj naslavljajo vse fante kot homogeno skupino, brez ozira na vlogo kulturnih reprezentacij telesa, razreda, rase, etnične pripadnosti in seksualnosti pri konstruiranju različnih identitetnih pozicij in moškosti v izobraževalnem kontekstu (Nelson, Stahl in Wallace, 2015: str. 173).

Še ena prednost intersekcionalnega pristopa pri obravnavi neenakosti v izobraževanju je v tem, da naslavlja tako identitetno raven, kulturno in socialno perspektivo, kot tudi širši strukturni (ekonomski, politični) kontekst; s tem pa predstavlja možnost prekinitve ozkih, binarnih konceptualizacij in kritičen vpogled v šolsko izkušnjo fantov in deklet (ibid.:

str. 174). Intersekcionalni pristop tako razkriva heterogenost spolnih kategorij, s čimer omogoča analizo kompleksnih neenakosti v izobraževalnih izkušnjah in dosežkih učencev in učenk v šolskem vsakdanu, prepletenu z medsebojnimi odnosi, praksami uokvirjanja in delovanja ter součinkovanja različnih dimenzij moči in neenakosti v socialnih kategorijah in med njimi.

Intersekcionalni pristop je premalokrat kritično uporabljen v edukacijskem raziskovanju, v katerem se pogosto ugotavlja in primerja kakovost (npr. izobraževalnega sistema/metode/učitelja/učenca), evalvira (npr. učne načrte), analizira stališča in mnenja akterjev (npr. ravnateljev/učiteljev/učencev) in interpretira statistične podatke (npr. dosežke na mednarodnih standardiziranih testih glede na spol/razred/etnično pripadnost/regijo/kulturni kapital družine). Vse naštetu so dragocene raziskave, a če interpretacija dobljenih rezultatov ni umeščena v mrežo vsakokratnih specifičnih odnosov moči, ki se odvijajo v določenem ekonomskem, političnem, kulturnem in socialnem kontekstu (in pogosto tega uvida ni), ostanejo plavajoče nekje med teorijo in abstrakcijo, v navidezno nevtralnem vakuumu, odrezane od kompleksne realnosti. Tudi v edukacijskem raziskovanju je smiselno (in, pravzaprav, nujno)³ istočasno misliti pojave, procese in odnose v okvirih dinamike (rasne, spolne, razredne, etnične ...) moči; določanja uradno sprejetega znanja; zgodovinskega konteksta, trenutno zaznamovanega z neoliberalno in neokonzervativno ideologijo, ki vztrajno in vedno bolj očitno restrukturirata izobraževalne institucije (gl. Apple, 2013: str. 9); pa skozi procese ospoljanja edukacijskih politik; prefinjene oblike rasizma in razredne segregacije, ki jih (re)producirajo izobraževalne institucije; skozi etnično pristranske šolske (prikrite in uradne) kurikule ter, ne nazadnje, skozi institucionalno arhitekturo hierarhizacije in hegemonije. Intersekcionalni pristop omogoča, da na izobraževalne izkušnje učenk in učencev pogledamo skozi prizmo edinstvenih identitetnih pozicij in ne skozi enojno lečo statistike številčk, z uporabo katere težko zajamemo kompleksnost izkušenj posameznikov/-ic v vsakdanji realnosti šolskega življenja.

Raziskovalni problem, metoda in cilj

V aktualnih razpravah o enakosti med spoloma v izobraževanju je uspeh deklet v neoliberalni maniri interpretiran kot znak dosežene enakosti. Dejstvo, da je izključno uspeh deklet na standardiziranih testih razumljen kot znak dosežene (ali celo presežene) enakosti, je problematično, saj vprašanje spola v izobraževanju konstituira predvsem v razmerju do (ne)dosež-

3 Za kritiko dela literature, ki se (nekritično) ukvarja z edukacijskimi reformami, gl. Apple (2011: str. 225).

kov, pozablja pa na ostale pomembne sistemske vidike in identitetne dimenzije enakih možnosti (Vendramin, 2012). Takšen nekritičen pristop k obravnavi neenakosti v izobraževanju postavlja temelje za razvoj popularnih, enodimenzionalnih diskurzov o spolni razliki v izobraževalnih dosežkih, ki so pogosto nerefektirani, temeljijo pa na naturalizmi, esencializmi, determinizmi in dualizmi. Izhajajoč iz kontekstualizacije moralne panike, ki se veže na slabše izobraževalne rezultate fantov,⁴ bomo na podlagi konceptualnega modela A. M. Núñez (2014) opozorili na heterogenost in pluralnost socialnih kategorij, ki delujejo na različnih nivojih in v specifičnem zgodovinskem kontekstu neoliberalnih politik, skozi medsebojno interakcijo pa dinamika socialnih razmerij moči vpliva na izobraževalne izkušnje ter rezultate učencev in učenk.

Diskurz krize, ki je v mnogih edukacijskih sistemih po svetu že podlaga za oblikovanje in implementiranje novih edukacijskih politik, ki naslavljajo »neuspešne fante«,⁵ je zastavljen zelo ozko in slika podobo fantov kot homogene skupine poražencev (v binarni opoziciji z dekleti, homogeno skupino zmagovalk). Za skupinski neuspeh fantov krivi feminizacijo šolstva (gl. Francis in Skelton, 2005; Hrženjak, 2013; Skelton, 2002; Tašner in Mencin Čeplak, 2011), z esencializmi, biologizmi, dualizmi in s homogenizacijo spolnih kategorij pa zakriva in individualizira strukturne neenakosti v izobraževalnem procesu, ki so rezultat součinkovanja spola, razredne in etnične pripadnosti ter migrantskega ozadja (Hrženjak, 2013; str. 73) in drugih kombinacij različnih identitetnih pozicij. Zato je ključna uporaba intersekcionalne perspektive, ki ima močen raziskovalni potencial, saj osvetljuje subtilne razlike in neenakosti, razkriva neravnovesja razmerij moči med socialnimi kategorijami in se upira neoliberalni individualistični logiki, ki individualizira odgovornost za neuspeh,⁶ s tem pa predstavlja najboljši poskus poglobljenega vpogleda v izkušnje preučevanih subjektov, v tem primeru šolajočih se.

4 Za tematizacijo problematičnosti in redukcioniistične narave t. i. diskurza o »krizi fantov« gl. Francis in Skelton (2005, 2009); Griffin (2000); Hrženjak (2013); Nelson, Stahl in Wallace (2015); Sadker, Sadker in Zittleman (2009); Tašner in Mencin Čeplak (2011); Vendramin (2012, 2014); Weaver-Hightower (2003).

5 Globalni diskurz o »krizi« v izobraževalnih dosežkih fantov je vplival na oblikovanje edukacijskih politik (oblikovanje ciljnih strategij, programov in posegov za fante, ciljno višanje finančnega vložka) in javnega mnenja o edukacijskih sistemih, predvsem v Združenih državah Amerike, Veliki Britaniji, Avstraliji, že od poznih devetdesetih let prejšnjega stoletja (gl. Francis in Skelton, 2005; Nelson, Stahl in Wallace, 2015), o negativnih učinkih »feminizacije« šolskega sistema pa se vedno bolj razpravlja tudi v Sloveniji (gl. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 2011; Tašner in Mencin Čeplak, 2011). Za kritiko oblikovanja edukacijskih politik na podlagi takšnih »resnic« in poziv h kritični analizi diskurzivne moči na izobraževalne učinke prim. Vendramin (2006), Walkerdine (1989).

6 Prim. Salem (2016).

Če bi lahko popularne konceptualizacije spolne (ne)enakosti v izobraževanju zgoščili v eno samo trditev, bi se le-ta glasila približno tako: »Glavni problem v šolstvu danes je, da (vsi) fantje (povsod) dosegajo slabše rezultate od (vseh) deklet.«⁷ Z uporabo interseksionalnega pristopa bomo prikazali, zakaj je ta univerzalistična izjava, iz katere se zrcali ideja o tem, da je spol edina determinanta šolskega uspeha, problematična. Zanimalo nas bo: 1) kateri fantje zaostajajo, kaj jim je skupnega in kaj jih loči, 2) na katerih področjih zaostajajo za uspehi deklet in 3) ali res drži, da *vsi* fantje zaostajajo za *vsemi* dekleti.

Metoda

V procesu razkrivanja dinamike moči med spolom, razredom, migrant-skim ozadjem in etnično pripadnostjo bomo na podlagi pregleda relevantne literature in raziskav prikazali, kako preplet različnih socialnih kategorij, odnosov ter interakcij, umeščenih v družbene arene delovanja v danem zgodovinskem kontekstu, vpliva na izobraževalne dosežke in izkušnjo fantov in deklet. Za čim bolj sistematičen prikaz smo izbrali konceptualni model interseksionalnosti, na katerem je A. M. Núñez (2014) ponazorila vpliv identitete latinoameriških (i)migrantov na izobraževalno izkušnjo in dostop do terciarne izobrazbe. Pri tem je izhajala iz dela F. Anthias (2013). Model prepoznava različne ravni analize, tipe delovanja in odnose med socialnimi kategorijami (Núñez, 2014), ki medsebojno (ali vsak zase) vplivajo na izobraževalne rezultate učencev in učenk.

Cilj

Cilj prispevka je umestiti izobraževalne rezultate in izkušnje učencev in učenk v presek odnosov moči in praks delovanja in s tem pod vprašaj postaviti neoliberalni mit o tem, da so posamezniki in posameznice za svoj (ne)uspeh odgovorni/-e izključno sami/-e. Pri tem bomo uporabili model, ki omogoča, da pri interpretaciji izobraževalnih rezultatov fantov in deklet upoštevamo kontekst, zgodovinsko perspektivo, različne nivoje delovanja in heterogeni preplet različnih osi razlik v socialnih kategorijah.

7 Morda se zdi, da na zapisano trditev v tako fundamentalistični obliki ne more pristati nihče. Težko si je namreč zamisliti, da bi kdo verjel, da so *prav vsi* fantje slabši od *prav vseh* deklet. A diskurzi o spolni razliki v izobraževalnih dosežkih so osnovani ravno okoli takšnih implicitnih predpostavk, ki s homogenizacijo celotnih skupin šolajočih otrok namenoma ne puščajo prostora za rabo izraza »*v povprečju*« in za odpiranje pomembnih vprašanj o tem, *za katere* fantje (in dekleta) pravzaprav gre.

Konceptualni večnivojski model intersekcionalnosti v izobraževalnih izkušnjah učencev in učenk

Predlagani model po A. M. Núñez (2014) ima tri ravni analize. Prvo raven predstavljajo socialne kategorije in odnosi. V našem primeru so to spol, razred, migrantsko ozadje in etnična pripadnost. Te medsebojno prepletene identitetne dimenzije so umeščene na drugo raven, ki predstavlja ključno sestavino modela, na raven družbenih aren delovanja, v katerih dinamike moči in identitet oblikujejo izobraževalne izkušnje in rezultate posameznikov/-ic, stoječih na različnih križiščih socialnih kategorij. Obe ravni pa preplavlja tretja, ki predstavlja specifičen zgodovinski kontekst, v katerem se konstruirajo pomeni, odnosi, prakse delovanja in definicije socialnih kategorij.

Prva raven: Socialne kategorije in odnosi

Na prvi ravni analize opredelimo izbrane socialne kategorije in preučimo kompleksne odnose med njimi (Núñez, 2014). Socialne kategorije so družbeno konstruirane kategorije diskurzivne prakse, ki vplivajo na razvoj družbenih delitev, omejevanje in hierarhizacijo družbenih pozicij (Anthias, 2013). Čeprav se lahko dosežki fantov različnih socialnih kategorij med sabo razlikujejo celo bolj kot dosežki fantov v primerjavi z dekleti,⁸ se celotno skupino v odnosu do vprašanja uspeha homogenizira ter se ji pripisuje skupne lastnosti. Ali je res, da so vsi fantje slabši od vseh deklet? Ali pa morda spol v resnici ne zadostuje kot edina determinanta šolskega (ne)uspeha? Kateri fantje zaostajajo? Ali morda ne obstajajo tudi takšni fantje, ki prehitujejo? Na kakšnih križiščih stojijo eni in drugi?

M. Hrzenjak (2013) na podlagi podatkov *Študije o vlogi moških v enakosti spolov v Evropi*⁹ ugotavlja, da kvantitativni kazalci razlik o izobraževalnih dosežkih po spolu, stopnji dosežene izobrazbe, učnem uspehu, osipništvu in spolno specifičnih izobraževalnih izbirah kažejo na slabše rezultate fantov v primerjavi z dekleti. A podrobnejša analiza podatkov pokaže, da socialno-ekonomski razred, etničnost in migrantsko ozadje skupaj s spolom pomembno součinkujejo na izobraževalne dosežke, zato učencev in učenk ni mogoče obravnavati kot homogenih kategorij, prav tako kot tudi razreda, etničnosti in migrantskega ozadja ni mogoče obravnavati kot spolno nevtralnih kategorij. Vsak/-a posameznik/-ca je podvržen/-a spolno specifičnim praksam konstrukcije in uravnavanja identitet, delovanj in odnosov, ki pa se med seboj razlikujejo in so še pose-

8 Prim. Scambor in Sidler (2013).

9 *Study on the Role of Men in Gender Equality in Europe* (v Hrzenjak, 2013; str. 73).

bej opresivne ravno v najbolj deprivilegiranih razrednih in etničnih okoljih (ibid.: str. 84–85).¹⁰

Raziskave¹¹ kažejo, da izobraževalni dosežki fantov in deklet variirajo glede na njihov razred, etnično pripadnost in migrantsko poreklo, kot že omenjeno pogosto celo močneje, kot glede na spol. »Dihotomne primerjave med kategorijama fantov in deklet vzpostavljajo spol kot deterministično dimenzijo neenakosti in ne zmorejo pojasniti razlik znotraj kategorij, zlasti vpliva faktorjev, kot so kontekst, zgodovina, razmerja moči med različnimi družbenimi skupinami, identitete in mnogoterost pripadnosti, v katerih spol součinkuje z etnično in razredno dimenzijo.« (Hrženjak, 2013: str. 73.) Raziskave tako kažejo, da lahko denimo migrantsko ozadje oz. etničnost v součinkovanju s spolom natančneje pojasni razliko v osipništvu, socialno-ekonomski razred v součinkovanju s spolom pa natančneje pojasni razliko v učnih dosežkih (Lynch in Feely, 2009, v ibid.). Tudi mednarodne standardizirane »/r/aziskave TIMSS, PIRLS in PISA dosledno ugotavljajo močno pozitivno povezanost spremenljivk socialno-ekonomskega statusa (SES) in dosežkov učencev. Višja stopnja izobrazbe staršev je povezana z višjimi dosežki učencev, pa tudi z višjimi pričakovanji staršev glede izobrazbe svojih otrok. /.../ Dosledno so ugotovljene tudi pozitivne povezave med številom knjig doma ter dosežki učencev.« (Pavešić, Svetlik in Kozina, 2012: str. 351.)

Če se navežemo na izhodiščna vprašanja, ugotovimo, da spola ne gre obravnavati kot edine determinante šolskega (ne)uspeha. Ni namreč res, da so *usi* fantje slabši od *useb* deklet. Na to, da nekatere skupine deklet, še posebej pri določenih predmetih (predvsem tistih, ki so tradicionalno koncipirani kot moška področja – matematika, tehnika, naravoslovje), dosegajo slabše rezultate od nekaterih skupin fantov, opozarjata tudi

10 A. Phoenix in Frosh (2001) denimo ugotavljata razlike v izvajanju moškosti med fanti iz različnih socialno-ekonomskih ozadij. Za fante iz višjih razredov je izražanje kariernе drže skozi inteligenco in učni uspeh sprejemljivejše kot za fante iz nižjega razreda, ki svojo moškost konstruirajo predvsem skozi uporniško vedenje. Fantje iz deprivilegiranih razrednih pozicij si na tak način gradijo ugled med vrstniki, kar je fantom iz spodbudnejših socialno-ekonomskih ozadij (vsaj v določeni meri) prihranjeno (gl. tudi Hrženjak, 2013).

11 Gl. Scambor in Sidler (2013). Podrobneje o izrabljanju statističnih podatkov o slabšem uspehu fantov, ki ne predstavljajo dejanske kompleksne situacije, pišejo Francis in Skelton (2005); Gorard (2000); Smith (2003), o součinkovanju različnih osi razlik na izobraževalne dosežke fantov in deklet pa gl. tudi Francis in Skelton (2005, 2009) ter Hrženjak (2013), ki izpostavljajo, da je (ne)uspeh določene skupine izredno kompleksen in da je ob dejstvu, da so nekatere skupine fantov uspešnejše od nekaterih skupin deklet, problematično vleči splošne zaključke o »uspešnih« dekletih in »neuspešnih« fantih. Podobno diferenciacijo znotraj kategorije spola ugotavljajo tudi nekatere evropske raziskave – prim. Plevnik (2010); Phoenix in Frosh (2001); o tem, da so razlogi za v splošnem boljšo bralno pismenost deklet kompleksni ter o problematičnosti uporabe empiričnih podatkov za dokazovanje neenakosti pa gl. Weaver-Hightower (2003).

B. Francis in Ch. Skelton (2005). V študiji o razlikah med spoloma pri izobraževalnih dosežkih v Evropi pa izpostavljajo, da pripadnost etnični skupini sicer nima povsem enotnih učinkov, so pa – gledano v celoti – dosežki deklet iz etničnih manjšin sicer boljši kot dosežki fantov iz teh skupin, vendar slabši kot pri dekletih iz večinskih skupin (Plevnik, 2010: str. 73).

Druga raven: Multiple arene vpliva

Drugo raven modela predstavljajo utelešene prakse (Anthias, 2013) v specifičnih družbenih domenah (strukturne, disciplinarne, hegemonске in interpersonalne) moči (ibid.: str. 5), ki konstruirajo neenakost med socialnimi kategorijami (Núñez, 2014: str. 88). Na tej ravni poteka analiza načinov, kako so konkretni socialni odnosi na posameznih vozliščih identitet v kontekstu družbenih delitev oblikovani, umeščeni, utelešeni in hierarhizirani v različnih družbenih arenah (Anthias, 2013: str. 10). Vsaka izmed teh aren predstavlja »kontekst« (Bourdieu, 1990, v ibid.) za ostale in omogoča uvid v njihovo medsebojno povezanost in delovanje. F. Anthias (2013) definira štiri družbene arene: 1) organizacijska arena (strukturna pozicija, ki se nanaša na organizacijo družbenih struktur – v našem primeru izobraževalnega sistema – v institucionalnih kontekstih) ; 2) reprezentativna arena (diskurzivni procesi v institucionalnih okvirjih); 3) intersubjektivna arena (prakse delovanja, odnosi med posamezniki in družbenimi skupinami) in 4) izkustvena arena (prakse narativnega osmišljanja sveta na mikro ravni). Ti štirje prostori so medsebojno povezani vidiki družbenih odnosov, ki sovpadajo in ki jih zato ni smiselno analizirati ločeno. Če poskusimo vanje umestiti diskurz o »krizi fantov« v izobraževanju, lahko prepoznamo, kako različne dimenzije in odnosi moči, v katere so vpeti učenci in učenke glede na različna križišča, na katerih stojijo, vplivajo na množico različnih izobraževalnih priložnosti, izkušenj in dosežkov.

Organizacijska arena. Edukacijske politike, ki vplivajo na neenakost izobraževalnih dosežkov in izobraževalnih izkušenj, so pogosto sicer zastavljene dobronamerno, a mnogokrat povsem nepremišljeno in brez kritične distance. Največkrat so posledica nezadostno koncipiranih problemov oziroma prepričanj o razlogih zanje. Razlage, zakaj, kje in kako se fantje in dekleta glede na izobraževalne dosežke razlikujejo med sabo, so odvisne od izhodiščne pozicije tistega, ki o tem presoja (Francis in Skelton, 2005: str. 75). Iz različnih izhodišč izhajajo različne interpretacije, zato način, kako koncipiramo problem, ni nepomemben, saj hkrati določa tudi način njegovega reševanja (Vendramin, 2012: str. 118), ki se v organizacijski areni uteleša v obliki edukacijskih politik.

Problematične so predvsem tiste edukacijske politike, ki temeljijo na predpostavkah o tem, da je spol (kot *edina determinanta* (ne)enako-

sti v izobraževanju) vrojen, neenakosti v dosežkih pa so zato razumljene kot posledica hormonskih, kromosomskih ali možganskih razlik (Francis in Skelton, 2005: str. 75). Prav tako so vprašljive edukacijske politike, ki temeljijo na priljubljenem javnem mnenju o tem, da je učiteljski poklic feminiziran,¹² s tem povsem pristranski, posledično pa naj bi bila dekleta v šoli v nepravilni prednosti. Kot pravi V. Vendramin (2012: str. 117), je v postfeminističnem duhu¹³ uspeh deklet pogosto interpretiran, kot da gre na račun fantov, kar je v moralni paniki videti ogrožajoče. Če so neuspehi fantov pripisani zunanji dejavnikom,¹⁴ potem se problem rešuje na specifičen način in drugače, kot če bi krivca iskali drugje. Zato bi edukacijske politike morale temeljiti na vrednotenju uspeha deklet samega po sebi in ne zgolj v luči tega, kaj nam lahko pove o (ne)uspehu fantov (ibid.: str. 118), hkrati pa bi (ne)uspeh v izobraževanju morale zaobjeti skozi različne dimenzije neenakosti.

V. Tašner in M. Mencin Čeplak (2011: str. 184) navajata nekatere popularne predloge vprašljivih edukacijskih politik za izboljšanje šolskih dosežkov fantov, ki temeljijo na iluziji o bioloških razlagah spolnih razlik in »pozivajo k spremembam učnih načrtov, stilov poučevanja in življenja v šolskem razredu, ki bi ponovno vzpostavili hegemonijo moških in moškosti« (Raphael Reed, 2006, v ibid.: str. 185). Izobraževalni in vzgojni programi ter prakse naj bi: sledili naravnemu načrtu in upoštevali genetsko pogojene razvojne značilnosti fantov, fantom zagotovili *kvalitetnejše po-*

- 12 Po podatkih Eurostata (2015) je v zgodnjem izobraževanju na ravni Evropske unije zaposlenih občutno več učiteljic kot učiteljev. Podatki iz leta 2013 kažejo, da je v primarnem izobraževanju zaposlenih 85,2 % žensk in 14,8 % moških (v Sloveniji 97,1 % žensk in 2,9 % moških), na sekundarni ravni pa se razlika nekoliko zmanjša, čeprav je še vedno očitna (64 % žensk in 36 % moških; v Sloveniji 73 % žensk in 27 % moških). Dejstvo je, da je med zaposlenimi v osnovnih in srednjih šolah več žensk, a pri tem je problematično, da se razprava o razmerju učiteljev in učiteljic pogosto zreducira na nekritična posploševanja o škodljivosti feminizacije v edukaciji. Ta temeljijo na predpostavkah o vplivu spola učiteljev/-ic na njihovo presojo, (ne)pristranskost ter na slog učenja (za več o tem gl. Tašner in Mencin Čeplak, 2011) in na tezi, da se učenci/-ke lažje poistovetijo z učitelji/-cami svojega spola (prim. Carington in McPhee, 2008), čeprav nekatere raziskave kažejo celo nasprotno, da učenci/-ke ne zaznavajo vpliva spola učiteljev/-ic na odnose v razredu ter na njihov stil učenja (Lahelma, 2000, 2014). Morda so pri kontekstualizaciji spolnega neravnovesja v šolstvu (in npr. tudi v skrbstvenih poklicih) relevantnejša vprašanja o družbenem statusu poklicev. V tej luči je prav gotovo poveden podatek o deležu zaposlenih žensk v predšolski vzgoji, ki jih je bilo na ravni EU leta 2013 kar 95,1 %, v primerjavi z deležem zaposlenih žensk v terciarni edukaciji, kjer se razmerje med spoloma prevesi v prid moškim (59 % moških in 41 % žensk).
- 13 Več o tem, kako postfeministična misel pronica, vdira in oblikuje politično realnost in domene oblikovanja edukacijskih politik, gl. v Ringrose (2013).
- 14 Teza o različnem izvoru dejavnikov uspeha in neuspeha fantov temelji na implicitni predpostavki, da fantje na svoj neuspeh – ki je posledica slabega prenosa znanja, nezanimivega in feminiziranega kurikula ter nesposobnih in/ali feminiziranih upravljaljskih struktur (gl. Cohen, 1998; Mahony, 1998, v Francis in Skelton, 2005: str. 47) – ne morejo neposredno vplivati, zasluge za uspeh pa so, nasprotno, povsem njihove.

učevanje kot dekletom ter bolj praktično in dinamično delo, ki bi spodbujalo njihovo ustvarjalnost, nagrajevalo odločno vedenje in ne kaznovalo »nagnjenja« k tveganju (Tašner in Mencin Čeplak, 2011: str. 184–185, nav. po: West v Martino in Kehler, 2006; Hannan v *Independent*, 27. 11. 2013).

B. Francis in Ch. Skelton (2005) sta kritični do angleških, ameriških in avstralskih intervencij v edukacijske politike, ki ozko ciljajo na »fante v krizi«. Glavni cilji neoliberalnih posegov v edukacijske politike so vsekakor namenjeni zagotovitvi doseganja predpisanih standardov znanja in niso cilji socialne pravičnosti in enakosti. Takšne reforme temeljijo na nekritičnih in neraziskanih ter nepotrjenih ospoljenih predpostavkah in stereotipih, povezanih v diskurze, ki perpetuirajo ustaljene koncepcije moškosti v edukaciji. Tovrstne politike ne upoštevajo socialnih, kulturnih in ekonomskih kontekstov akademskega (ne)uspeha (Lingard in Douglas, 1999; Raphael Reed, 1998, v *ibid.*: str. 47) in ne zmorejo uvida v kompleksnost večslojnih neenakosti v izobraževalnih izkušnjah in dosežkih. Tudi v Sloveniji poenostavljene in nekritične interpretacije statističnih podatkov o dosežkih po spolu že vplivajo na usmeritev edukacijske politike. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011) namreč izpostavlja pomislek o tem, ali vzgojno-izobraževalni sistem fantom zagotavlja manj možnosti za pridobitev kakovostnega znanja in izobrazbe (gl. Vendramin, 2012: str. 117). Tudi v raziskovalnem poročilu o težavah dijakov pri učenju v poklicnem in strokovnem izobraževanju na podlagi nekaterih raziskav (Flere et al., 2009; Makarovič, 1984; Razdevšek Pučko et al., 2003; Toličič in Zorman, 1977, v Grašič et al., 2010: str. 5–6) ugotavljajo, da so dijaki moškega spola »rizična populacija«, da »fantje nimajo enakih možnosti za izobraževanje kot dekleta« (Grašič et al., 2010: str. 5) ter priporočajo slovenskim osnovnim in srednjim šolam, da postanejo »bolj pravične do učencev in dijakov moškega spola« (*ibid.*: str. 7). Pri tem je problematično, da obstaja vrsta raziskav, ki ugotavljajo, da so deleži razlik med spoloma v primerjavi s podobnostmi majhni (Alton-Lee in Praat, 2001, v Vendramin, 2006; Gipps in Murphy, 1994, v Plevnik, 2010) in se z leti še zmanjšujejo (William, 2000, v Plevnik, 2010), da so razlike, če so že ugotovljene, običajno povprečne in zato ne odražajo realnosti za vse fante in dekleta (Alton-Lee in Praat, 2001, v Vendramin, 2006), da fantje statistično pomembno zaostajajo za dekleti predvsem na področju bralne pismenosti, medtem ko so na drugih področjih njihovi dosežki bolj izenačeni ali pa se celo prevešajo v prid fantom (Francis in Skelton, 2005; Plevnik 2010) ter da so ravno fantje tisti, ki so v kasnejšem življenju in na trgu dela v prednosti, saj najvišje položaje še vedno v večini zasedajo moški (gl. Ule, 2010). Prav tako je treba opozoriti na pomisleke o veljavnosti preizkusov in preverjanj znanja, na podlagi katerih se ugotavlja uspešnost

enega in drugega spola. Ti niso vedno nujno točni pri napovedih, ne izražajo učnih zmožnosti, ki jih zahteva kurikulum, pač pa tiste, ki se za učenje zdijo pomembne raziskovalcem, lahko pa tudi sami povzročijo razlike (Gipps in Murphy, 1994, v Plevnik, 2010; gl. tudi Smith, 2003; za tematizacijo problematičnosti posploševanja statistik pa gl. Gorard, 2000).

B. Francis in Ch. Skelton (2005: str. 36) opozarjata, da lahko v analizi edukacijskih politik skozi celotno zgodovino na katerikoli točki identificiramo, *katere* spretnosti so percipirane kot pomembne in *za koga*. Ugotovimo pa tudi, da so te percepcije vedno ukoreninjene v specifičnih pojmovanjih spola, družbenega razreda, v zadnjem času pa tudi etničnosti in seksualnosti. Edukacijske politike tako nikoli niso nevtralne, zato je pomembno, na kakšne (specifične, a med sabo povezane) načine vplivajo na učence in učenke, njihove izobraževalne priložnosti, izkušnje in dosežke.

Reprezentativna arena. Vsi smo najbrž že slišali o sosedovi odličnjakinji, ki je – prav po basensko – pridna in marljiva kot mravljica, tiha kot miška ter učenjaška kot sova. Najbrž ima tudi kot živo srebro živahnega bratca, *mulca*, ki je odličen v igrah z žogo, malo manj sicer blesti v šolskih klopeh, mu pa jezik teče kot po maslu, kar kaže na njegovo siceršnjo superiorno naravno možgansko kapaciteto. Dekleta so v javnem dominantnem diskurzu koncipirana kot pridna in delovna, fantje pa kot pametni, česar njihovi dosežki zaradi domnevne neskladnosti hegemonске moškosti z žensko naravo šolstva sicer ne odsevajo, ampak ker so (in bodo) »fantje pač fantje«, se jim lahko pogleda skozi prste. V takšnih reprezentacijah se zrcalijo ospoljeni diskurzi,¹⁵ ki s homogenizacijo celotne populacije fantov in deklet brišejo kompleksnost neenakosti v razredu.

V. Tašner in M. Mencin Čeplak ugotavljata, da so »/r/esnice', ki *pridnost* (delavnost?) obravnavajo kot nasprotje *pameti* in nedvoumno podcenjujejo intelektualne sposobnosti deklet (kar je ena najbolj trdovratnih biologističnih predpostavk o razlikah med spoloma),/« v slovenskih medijih prisotne najmanj desetletje (Mencin Čeplak, 2000, 2002; Mencin Čeplak in Tašner, 2009, v Tašner in Mencin Čeplak, 2011: str. 182). Biologizmi se zrcalijo tudi v trditvi, da je naša šola bolj prilagojena potrebam deklet kot fantov in da namesto pameti (fantov) nagrajuje pridnost (deklet) (ibid.). Tradicionalni miti o poslušnih dekletih in pametnih fantih so, kot ugotavljata V. Tašner in M. Mencin Čeplak (2011), pa tudi nekatere druge avtorice (gl. npr. Jones in Myhill, 2004), v izobraževalnem sistemu očitno še kako prisotni. Z njimi šola perpetuira stare dualizme, ki izvira-

15 Za več o ospoljenih diskurzih v izobraževanju gl. Francis in Skelton (2005, 2009); Griffin (2000); Jones in Myhill (2004); Sadker, Sadker in Zittleman (2009); Tašner in Mencin-Čeplak (2011); Vendramin (2006, 2012, 2014); Walkerdine (1989); Weaver-Hightower (2003).

jo še iz modernosti in temeljijo na neenakem razmerju moči stroge delitve med javnim, ki je v domeni moških, in zasebnim, ki pripada ženskam.

Nič drugače ni, če v analizo vključimo še razredno in etnično dimenzijo. Večinska populacija (višjega) srednjega razreda je diskurzivno umeščena kot norma, kateri je (tehnično in vsebinsko) prilagojen celoten šolski sistem, o vseh ostalih etničnih in socialno-ekonomskih »variacijah« pa se lahko razpravlja zgolj v relaciji do te norme, ki je praviloma nedosegljiva. M. O'Brien je na primer ugotovila, da se dekleta iz delavskega razreda težko privadijo na kulturo srednjega razreda in šolska pričakovanja, ki izvirajo iz le-te. Za irska dekleta iz delavskega razreda je cena za doseganje visokih šolskih rezultatov tako previsoka, saj doma ponotranjijo predstave in vzorce o tem, da je njihov vložek glede na rezultat nesorazmerno naporen, proces pa osamljen, nesocialen in stresen (O'Brien, 2003, v Francis in Skelton, 2005: str. 110). Podobne vzorce bi najbrž lahko ugotovili, če bi poglobljeno opazovali dinamiko v slovenskih šolskih razredih. Na to nas namreč opozarjajo sekundarne študije rezultatov mednarodnih primerjav znanja (PISA, PIRLS, TIMSS), ki kažejo, da so med pomembnimi dejavniki, ki vplivajo na uspešnost, ravno socialno-ekonomski status, izobrazba staršev, etnični izvor, migrantsko poreklo (gl. Pavešič, Svetlik in Kozina, 2012; Plevnik, 2010; Puklek Levpušček, Podlessek in Šterman Ivančič, 2012).

Preko dekonstrukcije ospoljenih, razrednih ter etničnih diskurzov lahko z uporabo intersekcionalne perspektive vidimo, kako reprezentativna arena v odnosu do organizacijske postavlja (nenapisana) pravila in navodila o tem, na podlagi katerih dimenzij socialne (ne)enakosti se določenim posameznikom in posameznicam oz. družbenim skupinam podeli, drugim pa omeji dostop do izobraževalnih priložnosti (Núñez, 2014: str. 89); organizacijska arena pa tem navodilom sledi in jim s formalizacijo in legalizacijo podeljuje legitimnost.

Intersubjektivna arena. Prakse delovanja in načini medsebojnega sodelovanja med posamezniki/-cami in skupinami vplivajo na izobraževalne izkušnje ter rezultate učencev in učenk (ibid.). Za pravično obravnavo deklic in dečkov v šoli ni pomemben zgolj način obravnave dejanskih razlik. Kodelja (2003: str. 77) opozarja, da so pomembne predvsem tiste namišljene razlike, za katere učitelji/-ce zgolj verjamejo, da obstajajo. Spolna diskriminacija se v šoli torej ne dogaja le na podlagi dejanskih razlik, pač pa na podlagi verovanja, da razlike so. Carrington in McPhee (2008) sta opravila kvalitativne intervjuje z 51 učitelji/-cami, od tega jih je približno polovica povedala, da načrtno prilagaja način učenja in vsebino učnih ur spolnim razlikam v učnih stilih učencev in učenk ter njihovim spolno specifičnim interesom. Ospoljene percepcije oz. nezavedne predpostavke učiteljev/-ic o spolu in spolnih

vlogah v izobraževanju (npr. kateri predmeti bolj ležijo dekletom in kateri fantom ter kakšno je »pravilno« obnašanje za en in drugi spol), kot pravi K. Scantlebury (2009), močno barvajo pedagoško delo in lahko vplivajo na stereotipna pričakovanja o (ne)uspehu in (ne)sodelovanju v razredu. Ugotovitve raziskav kažejo, da so fantje tisti, ki so v razredu deležni večje pozornosti učiteljev/-ic, tako negativne, kot tudi pozitivne (Duffy, Warren in Walsh, 2001; Swinson in Harrop, 2009). Fantje so večkrat deležni vedenjskih kritik, a tudi pogosteje od deklet prejemajo intelektualne kritike in pohvale (Jones in Wheatley, 1990, v Anderson, 2015). Fante se tudi bolj spodbuja h govorjenju med urami (sploh pri t. i. tipično »moških« predmetih), ko spregovorijo brez dviga roke, pa so za to kaznovani redkeje od deklet (Scantlebury, 2009). Ta vzorec se vleče skozi celotno izobraževalno vertikalo in je opazen tudi v terciarnem izobraževalnem obdobju. Ch. Krupnick (1985) tako ugotavlja, da učne ure na Harvardski univerzi zaznamujejo dolga obdobja večinoma neprekinjene moške retorike, ki jim sledijo kratki izbruhi ženskega govora, praviloma prekinjeni z vmesnimi komentarji moških. To vodi v moško dominirane ure, na katerih ženske pogosteje govorijo v skupinah, njihovi komentarji pa so redkejši in krajši. Ospoljeni diskurzi v izobraževanju so v intersubjektivni areni razvidni tudi iz retorike o škodljivosti feminizacije šolstva, ki, kot opozarjata V. Tašner in M. Mencin Čepлак (2011: str. 185), temelji na predpostavkah o tem, da so do učencev učitelji pravičnejši kot učiteljice, kar sicer izpodbijajo številne raziskave (Sadker in Sadker, 1994; Walkerdine, 1997, v *ibid.*; gl. tudi Sadker, Sadker in Zittleman, 2009; Skelton, 2002), in iz očitkov, da šola »otežuje spolno identifikacijo in subjektivizacijo dečkov /.../ ker naj bi bili /.../ prikrašani za vlogo moškega vzora« (Tašner in Mencin Čepлак, 2011: str. 185; gl. tudi Francis in Skelton, 2005).

Spol, še posebej v kombinaciji z določeno razredno pripadnostjo, etničnim izvorom oz. migrantskim ozadjem v izobraževalnem sistemu, umeščenen v specifično zgodovinsko, politično, kulturno, socialno in ekonomsko realnost, močno zaznamuje medosebne odnose in izobraževalno izkušnjo. Ko analiziramo intersubjektivne prakse delovanja posameznikov/-ic, moramo tako konstantno misliti tudi razmerja moči, ki so vtkana v odnose med specifičnimi vozlišči množstva identitet.

Izkustvena arena. Učinki diskurzov o spolni razliki v izobraževanju so vidni tudi v narativnih konstrukcijah o lastnih izobraževalnih možnostih in sposobnostih. Zrcalijo se v izbirah nadaljnje izobraževalne poti, ki so še vedno spolno specifične,¹⁶ in v različnih dosežkih po spolu glede na

16 Prim. Ule (2010).

področje.¹⁷ Morda najočitnejši pa so učinki diskurzivnega delovanja v znanah o lastnem znanju, v stopnji samozaupanja ter samozavesti učencev in učenk, na vseh tistih področjih torej, ki se vežejo na konstrukcije moškosti in ženskosti in na ustvarjanje spolne identitete. Raziskave (gl. Chaplain, 2000; Joshi in Srivastava, 2009; Rahmani, 2011) tako kažejo, da dekleta izkazujejo statistično pomembno nižjo stopnjo samozavesti glede svojega znanja kot fantje. Dekleta torej kljub višjim dosežkom podcenjujejo svoje znanje in obratno – fantje kljub v povprečju slabšim dosežkom v svoje znanje zaupajo bolj, prav tako krivdo za lasten neuspeh dekleta v večji meri kot fantje pripisujejo sebi. Dekleta poročajo tudi o višjih stopnjah stresa, bolj kot fantje izražajo, da jih skrbi, kako se bodo odrezale na preverjanjih znanja (Pomerantz, Altermatt in Saxon, 2002). Vse to kaže na ponotranjenje spolno zaznamovanih stereotipov o lastnih akademskih sposobnostih, pa tudi neoliberalne ideologije, ki (ne)uspeh pogojuje z individualnimi sposobnostmi in trudom, ekonomske in družbene pogoje, ki oblikujejo izobraževalne izkušnje in dosežke, pa pušča ob strani (Pacheco in Nao, 2009, v Núñez, 2014).

Tretja raven: zgodovinski kontekst

Zadnja raven intersekcionalnega modela postavlja socialne kategorije ter iz njih izhajajoče medosebne odnose in družbene arene delovanja v širši časovni in prostorski kontekst zgodovinske realnosti. Na tej ravni gre za analizo makro sistemov ekonomske, zakonodajne, politične, medijske in družbene moči, ki se skozi čas razvijajo na določenem prostoru, pa tudi družbenih gibanj, ki te, med sabo prekrivajoče se sisteme, poskušajo postavljati pod vprašaj (Núñez, 2014: str. 89). Za intersekcionalni pristop je prav ta nivo najbolj kritičnega pomena, saj presega nekritične analize, ki se osredotočajo zgolj na osebna izkustva neenakosti, brez da bi jih umestile v makro družbeno-ekonomski kontekst.¹⁸

Živimo v času negotovosti, ko se svetovna ekonomija počasi pobira in poskuša sestaviti nazaj po hudem padcu, v javnem govoru pa so socialno pravičnost in enakost možnosti zamenjali termini varčevanja, privatizacije, gospodarske odličnosti in tekmovalnosti. V takšnem okolju je postalo opravljanje storitev za gospodarstvo eden izmed ključnih ciljev in smotrov (izobraževalnih) institucij (Laval, 2005). V edukacijo se je, podobno kot v ostala področja družbenega življenja, vtkala neoliberalna ideologija,

17 Fantje, kot že povedano, za dekleti izraziteje zaostajajo »le« v bralni pismenosti, njihove slabše dosežke pri jeziku, branju, pismenosti in komunikacijsko orientiranih predmetih pa lahko razumemo kot produkt relacijskih spolnih konstrukcij, ki komunikacijo in čustva vežejo na ženskost ter jih posledično označijo kot neprimerna polja za uspeh fantov (Francis in Skelton, 2005: str. 9).

18 Prim. Salem (2016).

ki prevaja izobraževalno izkušnjo v ekonomsko terminologijo, s tem pa jo postavlja v tržno sfero (gl. npr. Apple, 2001; Laval, 2005; Hakala, Uusikylä in Järvinen, 2015; Vendramin, 2014). Gre za subtilen, a pomemben obrat v izobraževalnih vrednotah – od *potreb* učencev/-k do *uspeha* učencev/-k in od tega, kaj šola nudi učencu/-ki, do tega, kaj lahko učenec/-ka nudi šoli (Apple, 2001: str. 413). Pri tem se – v želji po odličnosti – vedno več vlaga v nadarjene in pogosto pozablja na tiste, ki so najbolj potrebni (izobraževalne) pomoči in spodbud (ibid.: 417).

Apple (2012: str. x–xi) opozarja, da je šole, edukacijske politike, kurikule, učitelje/-ice in učence/ke nujno razumeti in misliti v tem, zelo specifičnem, socialno-ekonomskem okolju. Kapitalizem se morda res počasi transformira, a še vedno obstaja in deluje kot velika strukturna sila, ki s pomočjo neoliberalnih, neokonzervativnih in postfeminističnih ideologij izvaja simbolno nasilje in narekuje načine delovanja posameznikov/-ic, vpetih v različna razmerja moči. Mnogi morda ne razmišljajo in ne delujejo (več?) spolno, razredno in etnično esencialistično, a to ne pomeni, da so rasne, etnične, spolne in razredne delitve plačanega in neplačanega dela izpuhtele, kot tudi ne pomeni, da vprašanja odnosov (ekonomske in kulturne) produkcije niso več pomembna (ibid.: str. xix). Epistemološka drža raziskovalcev bi tako morala izhajati iz analize socialnih razmerij v zgodovinskem kontekstu. Pri tem ni smiselno težiti k nevtralnosti, saj je za intersekcionalni pristop bistveno, da na kompleksna razmerja poskuša pogledati s križišč tistih, ki so najbolj prikrajšani.

Pomembno je tudi, da se v reprodukciji sistemov dominance identificira vrzeli, nasprotujoče si težnje in mesta, ki imajo subverzivni potencial in ki lahko zmotijo ali prekinajo dominantni tok. To, katero znanje je uradno, kaj je vključeno v uradni kurikulum in kdo ostaja spregledan ali pozabljen, so le nekatera vprašanja, ki se nanašajo na različne dimenzije neenakosti in odnose moči, ki so vpeti vanje; in so stvar nenehnih pogajanj ter novih definicij, zato je prav, da poskušamo kot kritični akterji z uporabo intersekcionalnosti v njih aktivno sodelovati (ibid.: str. x–xi).

Refleksija intersekcionalnega pristopa in nekatere omejitve

Na tem mestu izpostavljamo vprašanje, ki se veže na primernost oziroma smiselnost uporabe različnih modelov v intersekcionalnem pristopu. Če je naš namen res opozoriti na kompleksnost neenakosti, očitek o tem, da z uporabo modela za prikaz neizogibno reduciramo problematiko, morda ni povsem neupravičen. Res je, da v konceptualni model nikoli ne moremo zajeti celotne družbene realnosti, zato je dobro, da na tovrstno samorefleksijo o metodoloških omejitvah ne pozabimo. Torej, ali je raziskovanje

kompleksnih neenakosti skozi uporabo modela, katerega primarni namen je – vsaj v določeni meri – prav redukcija kompleksnosti, sploh smiselno?

Je, v kolikor pri tem upoštevamo vsaj dve ključni predpostavki. Prva je ta, da predstavo o objektivnosti kot *pogledu, ki vidi vse od nikoder*, transformiramo v objektivnost kot *pogled iz specifične, točno določene pozicije* (gl. Vendramin, 2012). Druga predpostavka je vezana na prvo in se nanaša na izhodiščno raziskovalno pozicijo, ki naj bo umeščena; naj torej odseva perspektivo subjekta – ta pa je vedno lahko le delna, omejena in ne univerzalna (gl. Vendramin, 2010). Šele z opustitvijo pozitivistične ideje o enem in edinem znanstvenem spoznanju in z zavedanjem o umeščenosti v enkratno, specifično situacijo lahko namreč ustrezno utemeljimo našo odločitev za uporabo specifičnega modela. Seveda bi se lahko odločili za uporabo mnogih drugih modelov, ki bi vsak na svoj način poskusili zaobjeti kompleksne neenakosti, prav gotovo bi mnogi izmed njih razkrili kak drug, pomemben vidik problematike izobraževalnih dosežkov v luči različnih socialnih kategorij, ki ga naš model ne izpostavlja.¹⁹ A če pristanemo na epistemološko pozicijo umeščenosti raziskovalnega subjekta, pristanemo tudi na umeščenost vednosti. V našem primeru smo izbrali model A. M. Núñez (2014), zanj pa smo se odločili, ker omogoča analizo izobraževalne izkušnje in rezultatov na treh nivojih. Tako različne socialne kategorije umesti v štiri ključne družbene arene delovanja in v širši časovni kontekst, s tem pa se zelo približa glavnim ciljem intersekcionalnega pristopa, saj 1) ne individualizira; 2) poskuša zajeti izobraževalne izkušnje na celosten način; 3) opozarja na strukturne omejitve in 4) opozarja na vlogo zgodovinskega konteksta.

Sklep

Z uporabo konceptualnega modela intersekcionalnosti v edukacijskem raziskovanju smo poskusili prikazati kompleksnost neenakosti v izobraževalnih dosežkih in izkušnjah učencev in učenk. Te se namreč v diskurzih o spolni razliki v izobraževanju vse prepogosto poskuša zreducirati na posledice biološkega spola ali individualnih (ne)spособnosti, pri čemer se pozablja na vprašanja socialne pravičnosti v edukaciji. Pri tem smo opozorili na heterogenost socialnih kategorij učencev in učenk, na mnogoterne pre-

19 Lahko bi sledili K. Crenshaw (1991) in izobraževalne rezultate v luči spola, razreda ter etnične pripadnosti analizirali skozi strukturno, politično in reprezentativno intersekcionalnost, vendar menimo, da model po A. M. Núñez (2014) zajema vse tri kategorije problematike, k njim pa vključuje še nekatere dodatne razsežnosti. Lahko bi oblikovali nov model ali pa uporabili vrsto drugih modelov, ki identificirajo podkategorije in oblikujejo zbirne, vendar bi z golj z drobitvijo socialnih kategorij izgubili možnost analize makro družbenega okolja in interakcij med posamezniki. Ne nazadnje bi se lahko odločili tudi za drugačen pristop, za razgradnjo obstoječih modelov. Tako bi skozi dekonstrukcijo opozorili na njihove konceptualne pomanjkljivosti in omejitve.

plete njihovih identitetnih pozicij, na neravnovesja v razmerjih moči, ki so vtkana v arene delovanja, ter na vlogo širšega zgodovinskega, kulturnega, ekonomskega in socialnega konteksta.

Edukacijsko raziskovanje bo v prihodnosti lahko vzpostavilo in/ali ohranilo kritično ter prodorno držo zgolj v primeru, če si bodo raziskovalci zastavljali vprašanja, ki bodo poskušala nasloviti različnost ter kompleksnost izobraževalnih izkušenj vseh učencev in učenk, odgovore pa iskala v zagotavljanju enakosti in pravičnosti ne glede na (ne)ugodnost pozicije križišč, na katerih stojijo posamezniki/-ce. Ti namreč v svojem delovanju v izobraževalnem okolju niso svobodni, pa tudi okolje samo ni nevtralnno, saj je umeščeno v makro socialni, ekonomski, politični in kulturni kontekst. Z uporabo intersekcionalnega pristopa smo poskusili pokazati, da spol ni edina determinanta izobraževalnih dosežkov, da torej nikakor ne velja, da so vsi fantje na vseh področjih slabši od vseh deklet. Izobraževalni dosežki in izkušnje učencev in učenk variirajo glede na kombinacijo drugih dimenzij socialnih kategorij, ki so vpete v specifična razmerja moči, odvisni pa so tudi od dominantnih konstrukcij moškosti in ženskosti in kompleksnih identitetnih procesov.

Resna vprašanja v edukacijskem raziskovanju so in bodo tudi v prihodnje torej tista, ki temeljijo na prepoznavanju, da na izobraževalne dosežke in izobraževalno izkušnjo vplivajo tudi strukturne neenakosti in odnosi moči v neoliberalizmu in kapitalizmu, ne pa le tista, ki izvirajo iz trhljih argumentov o individualnih razlikah kot posledicah raznolikosti ter o »fantih, ki ne znajo ali nočejo brati, ker jih šola pač ne zanima«.

Literatura

- Anderson, K. J. (2015) *Modern misogyny: Antifeminism in a post-feminist era*. Oxford: Oxford University Press.
- Anthias, F. (2013) Intersectional what? Social divisions, intersectionality, and levels of analysis. *Ethnicities* 13 (1), str. 3–19.
- Apple, M. W. (2001) Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education. *Comparative Education* 37 (4), str. 409–423.
- (2011) Global Crises, Social Justice, and Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 62 (2), str. 222–234.
- (2012) *Education and Power*. New York: Routledge.
- (2013) *Knowledge, Power and Education*. New York: Routledge.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011) J. Krek, M. Metljak (ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

- Carrington, B., in McPhee, A. (2008) Boys' ,underachievement' and the feminization of teaching. *Journal of Education for Teaching* 34 (2), str. 109–120.
- Crenshaw, K. (1991) Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review* 43 (6), str. 1241–1299.
- Chaplain, R. (2000) Beyond exam results? Differences in the social and psychological perceptions of young males and females at school. *Educational Studies* 26 (2), str. 177–190.
- Duffy, J., Warren, K., in Walsh, M. (2001) Classroom interactions: Gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex Roles* 45 (9), str. 579–593.
- Eurostat. (2015) *Women teachers over-represented at early stages of education in the EU*. <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7017572/3-02102015-BP-EN.pdf/5a7b5406-4a0d-445b-8fa3-3558a8495020> (pridobljeno 28. 10. 2016).
- Francis, B., in Skelton, Ch. (2005) *Reassessing Gender and Achievement – questioning contemporary key debates*. London, New York: Routledge.
- (2009) *Investigating Gender*. New York: Open University Press.
- Gorard, S. (2000) One of us cannot be wrong: the paradox of achievement gaps. *British Journal of Sociology of Education* 21 (3), str. 391–400.
- Grašič, A., Kavkler, M., Magajna, L., Lipec Stopar, M., Bregar Golobič, K., Čacinovič Vogrinčič, G., in Janželj, L. (2010). Težave dijakov pri učenju v poklicnem in strokovnem izobraževanju: opredelitev, prepoznavanje, oblike in mreža pomoči. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Center RS za poklicno izobraževanje. http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/Tezave_dijakov_pri_ucenju_raziskovalno_porocilo.pdf (pridobljeno 28. 10. 2016).
- Griffin, Ch. (2000) Discourse of crisis and loss: Analysing the ,boys' underachievement' debate. *Journal of Youth Studies* 3 (2), str. 167–188.
- Hakala, J. T., Uuskylä, K., in Järvinen, E. M. (2015) Neoliberalism, Curriculum Development and Manifestations of ,Creativity'. *Improving Schools* 18 (3), str. 250–262.
- Hrženjak, M. (2013) Kompleksnost (spolnih) neenakosti v izobraževanju. *Šolsko polje* XXIV (5–6), str. 71–88.
- Jones, S., in Myhill, D. (2004) ,Troublesome Boys' and ,Compliant Girls': Gender Identity and Perceptions of Achievement and Underachievement. *British Journal of Sociology of Education* 25 (5), str. 547–561.

- Joshi, Sh., in Srivastava, R. (2009) Self-esteem and Academic Achievement of Adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology* 35 (spec.), str. 33-39.
- Kodelja, Z. (2003) Pravičnost v izobraževanju in šolska (ne)diferenciacija otrok po spolu. *Šolsko polje* XIV (5-6), str. 73-84.
- Krupnick, G. Ch. (1985) *Women and Men in the Classroom: Inequality and Its Remedies*. <http://isites.harvard.edu/fs/html/icb.topic58474/krupnick.html> (pridobljeno 1. 7. 2016).
- Lahelma, E. (2000) Lack of male teachers: A problem for students or teachers? *Pedagogy, Culture and Society* 8 (2), str. 173-186.
- (2014) Troubling discourses on gender and education. *Educational Research* 56 (2), str. 171-183.
- Laval, Ch. (2005) *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Marecek, J. (2016) Invited Reflection: Intersectionality Theory and Feminist Psychology. *Psychology of Women Quarterly* 40 (2), str. 177-181.
- Nelson, J. D., Stahl, G., in Wallace, D. (2015) Race, Class, and Gender in Boys' Education: Repositioning Intersectionality Theory. *Culture, Society & Masculinities* 7 (2), str. 171-187.
- Núñez, A. M. (2014) Employing multilevel intersectionality in educational research: Latino identities, contexts, and college access. *Educational Researcher* 43 (2), str. 85-92.
- Pavešič, B. J., Svetlik, K., in Kozina, A. (2012) *Znanje matematike in naravoslovja med osnovnošolci v Sloveniji in po svetu: Izsledki raziskave TIMSS*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Phoenix, A., in Frosh, S. (2001) Positioned by Hegemonic Masculinities: A Study of London Boys' Narratives of Identity. *Australian Psychologist* 36, str. 27-35.
- Plevnik, T. (2010) (ur.) *Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih: študija o položaju v Evropi in sprejetih ukrepih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R., in Saxon, J. L. (2002) Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology* 94 (2), str. 396-404.
- Puklek Levpušček, M., Podlesek, A., in Šterman Ivančič, K. (2012) *Dejavniški bralne pismenosti v raziskavi PISA 2009*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=124> (pridobljeno: 4. 7. 2016).

- Rahmani, P. (2011) The relationship between self-esteem, achievement goals and academic achievement among the primary school students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 29, str. 803–808.
- Ringrose, J. (2013) *Postfeminist Education?: Girls and the Sexual Politics of Schooling*. London, New York: Routledge.
- Sadker, D. M., Sadker, M., in Zittleman, K. R. (2009) *Still failing at fairness: How gender bias cheats girls and boys in school and what we can do about it*. New York: Scribner.
- Salem, S. (2016) Intersectionality and its discontents: Intersectionality as traveling theory. *European Journal of Women's Studies*. <http://ejw.sagepub.com/content/early/2016/04/21/1350506816643999>. full. pdf (pridobljeno 16. 5. 2016).
- Scambor, E., in Sidler, V. (2013) Boys in Education in Europe: Theoretical Reflections and the Case of Early School Leaving. *Journal of Boyhood Studies* 7 (1), str. 3–20.
- Scantlebury, K. (2009) *Gender Bias in Teaching*. <http://www.education.com/reference/article/gender-bias-in-teaching/> (pridobljeno 4. 7. 2016).
- Skelton, Ch. (2002) The ‚feminisation of schooling‘ or ‚re-masculinising‘ primary education? *International Studies in Sociology of Education* 12 (1), str. 77–96.
- Smith, E. (2003) Failing boys and moral panics: Perspectives on the underachievement debate. *British Journal of Educational Studies* 51 (3), str. 282–295.
- Swinson, J., in Harrop, L. (2009) Teacher talk directed to boys and girls and its relationship to their behaviour. *Educational Studies* 35 (5), str. 515–524.
- Tašner, V., in Mencin Čeplak, M. (2011) Razlike v šolskih dosežkih deklic in dečkov ter protislovja regulacije spolov. *Šolsko polje* XXII (3–4), str. 171–195.
- Ule, M. (2010) Prikrite spolne neenakosti v potekih in prehodih. *Sodobna pedagogika* 3, str. 16–29.
- Vendramin, V. (2006) »Resnica« o deklicah? O raziskovanju razlik med spoloma v šoli. *Šolsko polje* XVII (3–4), str. 85–98.
- (2010) Feminizem, epistemologija in kurikulum. *Sodobna pedagogika* 3, str. 106–118.
- (2012) Postfeminizem: nova doba, stare težave (in kaj to pomeni za vzgojo in izobraževanje). *Šolsko polje* XXIII (5–6), str. 111–120.
- (2014) V zameno za feminizem: »uspešna« dekleta in »ospoljeni« neoliberalizem. *Časopis za kritiko znanosti* XLII (256), str. 42–50.

- Walkerdine, V. (1989) *Counting girls out: Girls and mathematics*. London: Virago Press.
- Warner, L. R., Settles, I. H., in Shields, S. A. (2016) Invited Reflection: Intersectionality as an Epistemological Challenge to Psychology. *Psychology of Women Quarterly* 40 (2), str. 171-176.
- Weaver-Hightower, M. (2003) The »Boy Turn« in Research on Gender and Education. *Review of Educational Research* 73 (4), str. 471-498.

3 PRAVIČNOST
IN/ALI UČINKOVITOST
V EVROPSKEM IN SLOVENSKEM
IZOBRAŽEVALNEM
PROSTORU

Pravičnost in/ali učinkovitost v kontekstu izobraževalnih politik v Evropski uniji

Urška Štremfel

Izhodišče članka predstavljajo sodobne razprave o javnopolitičnih instrumentih, s katerimi Evropska komisija vodi, usmerja in nadzira države članice, da s kolektivnim reševanjem problemov skupaj dosegajo zastavljene cilje. Pri tem je v središču pozornosti vprašanje neoliberalne zasnovanosti nove oblike vladavine v EU in njenega vpliva na oblikovanje in izvajanje nacionalnih izobraževalnih politik. Ta proces je pri tem bistveno določen s konceptom na podatkih temelječega oblikovanja politik (angl. *evidence-based policy making*). Osrednja pozornost je na dosežkih učencev in učenk, ki jih države članice na podlagi kulture performativnosti primerjajo v mednarodnih primerjalnih lestvicah dosežkov. Na podlagi teh uvrstitev in večinoma poenostavljenih analiz dosežkov Evropska komisija in druge mednarodne organizacije (npr. Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj – OECD, in Mednarodni denarni sklad – IMF) državam posredujejo priporočila, v katerih predlagajo ukrepe za (domnevno) izboljšanje uspešnosti izobraževalnega sistema in s tem gospodarske konkurenčnosti države. Navedena priporočila pogosto temeljijo na idejah neoliberalizma tako, da ukrepe za izboljšanje utemeljujejo na načelu učinkovitosti (angl. *efficiency*), ob strani pa puščajo druga pomembna načela, na primer načelo pravičnosti (angl. *equity*). Prevlada ekonomskih ciljev (učinkovitost izobraževanja) nad socialnimi (pravičnost izobraževanja) ne pomeni le premika v vsebini izobraževanja, temveč nosi s seboj celotno neoliberalno ideologijo o tem, kako (k uresničevanju določenih ciljev) usmerjati družbo.

Ob tem ostajata odprti vsaj dve znanstveno relevantni vprašanji: edukacijsko – o (ne)komplementarnosti načel učinkovitosti in pravičnosti pri

zasledovanju evropskih ciljev na področju izobraževanja – ter politološko – o vplivu novih oblik vladavine v Evropski uniji (EU) na proces oblikovanja in izvajanja nacionalnih izobraževalnih politik. V Sloveniji znanstvenih razprav, ki naslavljajo ti dve vprašanji, ni veliko, njihovi izsledki pa z različnih znanstvenih perspektiv in ob uporabi različnih študij primerov opozarjajo na dosedanje pasivno in nekritično sprejemanje evropskih agend v slovenskem izobraževalnem prostoru (npr. Adam, 2014; Medveš, 2008; Štefanc, 2008; Vežjak, 2014). V članku se v navedene razprave umeščamo in jih dopolnjujemo s politološkimi vpogledi v zasnovanost nove oblike vladavine v EU, ki (lahko) pomembno pojasnjujejo dosedanje nekritično sprejemanje evropskih agend v slovenskem izobraževalnem prostoru.¹ Strukturo nove oblike vladavine v EU na področju izobraževalnih politik in procese vladanja orišemo na konkretnem primeru spoštovanja načel učinkovitosti in pravičnosti izobraževanja. Pri tem s predstavljenimi uvidi predstavljamo del pomembnih podlag za spoštovanje načel in strateških usmeritev Slovenije pri razvoju izobraževalnega sistema v prihodnje.

Namen članka je odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja:

- S kakšnimi mehanizmi (javnopolitičnimi instrumenti) deluje nova oblika (neoliberalne) vladavine v evropskem izobraževalnem prostoru?
- Kako sta v takšno obliko vladavine umeščeni načeli učinkovitosti in pravičnosti izobraževanja?
- Kateri so izkazi njenega dosedanjega umeščanja v slovenski izobraževalni prostor?

Skladno z Mitchell (2006) lahko študije neoliberalizma razvrstimo v tri analitične kategorije: javnopolitični okvir, ideologija, politično vladanje/vladavina (angl. *governmentality*), pri čemer je zaslediti manko raziskav prav na področju preučevanja neoliberalizma kot političnega vladanja/vladavine. V članku vladavino obravnavamo kot normativno in analitično kategorijo. V normativni kategoriji so objekt preučevanja nova oblika vladavine v EU, njena struktura in procesi. V analitični perspektivi uporabimo kompleksen večnivojski okvir analize, ki pojasnjuje pogoje, pod katerimi nova oblika vladavine v EU spodbuja države članice, da sledijo ciljem EU na področju izobraževanja (Altrichter, 2010; Ioannidou, 2010).

1 Štefanc (2008: str. 11) ugotavlja, da je razmeroma preprosto utemeljevati, da se področje izobraževanja podreja neoliberalnim idejam, zahtevneje pa je pokazati, kako se te izražajo v konkretnih ukrepih izobraževalne politike, sistemskih spremembah in reformnih posegih.

Nova oblika vladavine v EU na področju izobraževalnih politik

Proces, s katerim Evropska komisija vpliva na oblikovanje in izvajanje nacionalnih izobraževalnih politik je, kot uvodoma navedeno, bistveno določen s konceptom na podatkih temelječega oblikovanja politik, ki ga teoretsko umeščamo v razumevanje nove (neoliberalne) oblike vladavine kot vladavine ciljev, primerjav, (javno)političnih problemov in vladavine ekspertnega znanja (npr. Grek, 2010; Lawn, 2011; Ozga, 2011).² Teoretsko gledano (npr. Weible, 2008) je namen uporabe ekspertnega znanja v oblikovanju javnih politik lahko različen: instrumentalen (v smislu nevtralne uporabe ekspertnega znanja za izboljševanje javnopolitičnih rezultatov), političen (v smislu uporabe ekspertnega znanja v podporo določeni ideologiji) in družben (v smislu, da je akumulacija ekspertnega znanja namenjena postopnemu spreminjanju sistema prepričanj v družbi). Na podlagi navedenih teoretskih predpostavk ni izključeno, da javnopolitični instrumenti, ki jih uporablja Evropska komisija (tudi mednarodne raziskave znanja), poleg proceduralnih postopkov primerjave izobraževalnih sistemov in njihovih dosežkov ne vsebujejo tudi normativnih mehanizmov definiranja upravičene oz. pametne in dobre politike, zato niso nujno nevtralen javnopolitični instrument. Z vključenostjo ekspertov in ekspertnega znanja delujejo na daljavo (Miller in Rose, 2008) in vzpostavljajo evropski izobraževalni prostor (Grek, 2010; Lawn, 2011) ter s tem sprožajo vprašanja o suverenosti nacionalnih izobraževalnih politik. Po mnenju več avtorjev (npr. Apple, 2001; Cort, 2010; Dale, 2009) je bistvena prednost neoliberalne ideologije pri usmerjanju družbe, da politične strategije dobijo vtis nevtralnosti. Novo obliko vladavine v EU na področju izobraževalnih politik je zato mogoče razumeti kot posebno obliko političnega vladanja. Koncept na podatkih temelječega oblikovanja politik pa kot tehniko upravljanja in nadzora javnopolitičnega procesa (Parsons, 2002; Shahjahan, 2011).

V nadaljevanju izpostavljamo teoretske predpostavke, ki lahko predstavljajo uvid v uspešnost delovanja novih oblik vladavine, razlago raziskovalno še vedno ne dovolj pojasnjene vpliva nove oblike vladavine EU na države članice ter njeno zaznano nekritično in pasivno sprejemanje v slovenskem izobraževalnem prostoru.

2 Čprav mnogi novo obliko vladavine EU na področju izobraževalnih politik, ki vključuje uporabo ekspertnega znanja, umeščajo predvsem v obdobje po letu 2000, Pépin (2006) s številnimi konkretnimi primeri prikazuje na podatkih temelječe odločanje že v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja.

Vladavina ciljev

Sabel in Zeitlin (2010) novo obliko vladavine v EU opredelita kot eksperimentalno vladavino, ki deluje na podlagi štirih mehanizmov: 1) postavljanja skupnih ciljev, 2) avtonomije posameznih akterjev pri doseganju le-teh, 3) odgovornosti akterjev za njihovo doseganje, 4) identifikacije novih problemov in priložnosti pri doseganju skupnih ciljev. Eksperimentalno vladavino tako označita kot rekurzivni proces zastavljanja ciljev in pregleda njihovega uresničevanja, ki je osnovano na javnopolitičnem učenju in primerjavi njihovega doseganja v različnih kontekstih.

Grek (2009) meni, da sta pri t. i. vladavini ciljev (angl. *output-oriented governance*) ključna vloga podatkov in upravljanje z njimi. Podatki omogočajo vladati na podlagi določanja ciljev in s tem usmerjati dosežke akterjev pri njihovem doseganju. Pri tem se v novi obliki vladavine v ospredju kot mehanizem nadzora in usmerjanja vedenja pojavijo materialne in diskurzivne strategije. Te so kombinirane z zunanjimi regulativnimi mehanizmi (s kazalniki in ciljnimi vrednostmi), ki skušajo skupaj usmerjati in preoblikovati delovanje posameznih (individualnih in kolektivnih) akterjev. To pomeni, da so objave in publikacije, ki predstavljajo informacije o uspešnosti pri doseganju zastavljenih ciljev, sredstva za spodbujanje, presojanje in primerjanje akterjev v smislu dosežkov. Na ta način predstavljajo nadzor konteksta, a hkrati avtonomnost akterjev, ki v njem delujejo, glede tega, kako bodo cilje dosegli. Gre za sistem discipliniranja na podlagi presojanja in klasifikacij akterjev pri doseganju (skupno dogovorjenih) ciljev. Ozga (2003) meni, da je na področju izobraževanja vladavina dosežkov postala ključni instrument izboljševanja izobraževalnih sistemov in večanja odgovornosti posameznih akterjev zanje. Njen vpliv temelji na strahu pred podpovprečnostjo, ki je ob naraščajoči konkurenčnosti in tekmovalnosti v globaliziranem svetu še toliko večji.³

Med cilji, ki jim države članice na področju izobraževanja v EU sledijo, nedvomno ne moremo spregledati Lizbonske strategije, po katerih naj bi EU postala na znanju temelječe gospodarstvo, sposobno zagotavljati tako trajnostno gospodarsko rast kot socialno kohezijo. Jakobijeva (2007: str. 39) meni, da je ideja na znanju temelječe družbe in na znanju temelječega gospodarstva države spodbudila k izvajanju sprememb na področju izobraževanja. Države članice na znanju temelječo družbo oziroma gospodarstvo vidijo kot simbol sprememb in zeleno stanje, ki ga pričakujejo v prihodnjih letih, zato sprejemajo politike, ki bodo namenjene tem potrebam in ciljem. Zgaga (2011: str. 21) meni, da je pri tem izjemno relevantno

3 V zadnjem času se je po svetu izoblikovalo prepričanje, da so dosežki države v raziskavi PISA kazalnik njenega prihodnjega gospodarskega razvoja (Hanushek in Wößmann, 2010).

vprašanje, kako dejansko razumemo pojma »življenje v na znanju temelječi družbi« in »delo v na znanju temelječem gospodarstvu«, saj se uporabljata zelo ohlapno in vključujeta različne semantike, ki jih posredno lahko označimo kot ideološke redukcionizme ali moralizme populističnih iniciativ.⁴ Žiljak (2008: str. 97) tako na znanju temelječo družbo označi kot diskurz, imaginarnost, projekcijo možnega stanja stvari ali možnih svetov. Ta imaginarnost lahko predstavlja zamišljene dejavnosti ali družbeno realnost, ki vsebuje materializacijo tega diskurza. Podobno Ozga in Jones (2006: 5) menita, da je na znanju temelječe gospodarstvo slogan, banalnost, ki je univerzalno sprejeta kot resnica, ki oblikuje splošno prepričanje v družbi. Je javnopolitični metanarativ, ki predpostavlja in zahteva prilagoditev, deljenje in izmenjavo znanja v sistemu globalne produkcije. Namenjen je za utemeljitev potrebnih sprememb v novi obliki vladavine na področju izobraževalnih politik v EU, ki bodo vodile h globalni konkurenčnosti EU.

Uresničevanje ciljev (angl. *effectiveness*) je težko presoјati, če ti niso jasno določeni.⁵ Pri tem se sklicujemo na bistvene teoretske predpostavke evalvacije javnih politik, ki temelji na presoји, ali so zastavljeni cilji javne politike doseženi (Hogwood in Gunn, 1984; Nachmias, 1979). Če novo obliko vladavine v EU teoretsko razumemo kot vodenje, usmerjanje in nadziranje akterjev (Kooiman, 2003), da s kolektivnim reševanjem javnopolitičnih problemov skupaj dosejajo zastavljene cilje (Pierre in Peters, 2000), prej omenjena ohlapnost in nejasnost ciljev izobraževanja (na najvišji strateški ravni opredeljena kot življenje v na znanju temelječi družbi) tako na nadnacionalni kot nacionalni ravni odpira prostor političnim manipulacijam ter s tem odmik od objektivnega in nevtralnega k političnemu vladanju (Borrás in Radaelli, 2011). Ravno odprtost in nejasnost ciljev EU pa omogočata ustvarjanje definicij upravičenih oz. pametnih in dobrih politik ter skupnega dobrega (Borrás in Conzelmann, 2007). Takšne definicije so namreč sredstvo političnega pritiska na akterje (države članice), da spremenijo svoje vedenje (Adler in Haas, 1992). Skupno razumevanje javnopolitičnih problemov in rešitev na področju izobraževalnih poli-

4 Žiljak (ibid.: 99) meni, da je znotraj tega diskurza izraze dejavni državljani, odgovorni ljudje, sodelovanje in družbena blaginja zamenjal diskurz učinkovitosti, kakovosti, kompetenc, ciljne orientiranosti in evalvacije.

5 Room (2005: str. 122) pojasni, da so se eksperti v EU soočali z velikimi dilemami, kako operacionalizirati in določiti kazalnike, ki bodo merili tako ohlapne pojme, kot sta na znanju temelječa družba oziroma na znanju temelječe gospodarstvo. Ravno tako Gornitzkova (2006) opominja, da iz trinajstih ciljev in kazalnikov I&U 2010 (glejte: Evropska komisija, 2002) ni natančno razvidno, kakšne so njihove vzajemne povezave, oziroma kako kot celota prispevajo k uresničevanju na znanju temelječe družbe oziroma na znanju temelječega gospodarstva.

tik v EU tako predstavljata novo obliko konvergence, ki ni institucionalna in zavezujoča, temveč kognitivna in normativna. Vendar ne smemo zane-mariti, da je, kot menijo Birkland (2005) ter Borrás in Conzelman (2007), doseganje nenasprotujočih si in hegemonskih definicij javnega dobrega in ciljev v sodobnih družbah postalo nedosegljivo, toliko bolj, če upoštevamo veliko družbenopolitično in gospodarsko različnost EU. Navedeno kaže na možnost manipulacije z odprtimi cilji Lizbonske strategije na področju izobraževanja ter s tem prevlade enih ciljev (gospodarske rasti in učinkovitosti) nad drugimi (pravičnosti in socialne kohezije).

Vladavina primerjav

Naslednji vidik nove oblike vladavine so primerjave in primerljivost dosežkov (angl. *governance by comparison*). Primerjave (pogosto prikazane kot mednarodni spektakel uspeha in neuspeha na primerjalnih lestvicah dosežkov) krepijo vzajemno odgovornost akterjev za doseganje skupnih ciljev, legitimirajo politične akcije in tako tvorijo novo obliko vladavine. Podlago za primerjave predstavljajo v ta namen oblikovani kazalniki, ki podpirajo novo preračunljivo racionalnost nove oblike vladavine (Bauman, 1992). Mednarodne organizacije (npr. OECD) namreč na podlagi oblikovanja kazalnikov in merjenja dosežkov postajajo »javnopolitični leksikon« in konstruirajo svetovni/evropski izobraževalni prostor na podlagi mehanizma vladavine primerjav. Te primerjave vsebujejo predvsem racionalistični pristop oblikovanja javnih politik, v katerem so (vrednoteni) akterji implicitno pod pritiskom, da se približujejo tistemu, kar je pojmovano kot najboljše (bodisi v skladu z racionalističnim pristopom kot najučinkovitejše bodisi v skladu s konstruktivističnim pristopom kot najprimernejše) v skladu s posebnimi kriteriji določenega konteksta primerjav. Primerjava kot oblika vladavine naj bi predpostavljala znanstveni pristop k političnemu odločanju. Najučinkovitejše (racionalizem) ali najprimernejše (sociološki institucionalizem) odločitve morajo biti v tem kontekstu sprejete na podlagi objektivnih kriterijev in evalvacije (March in Olsen, 1998). Navedeno nevtralnost in objektivnost naj bi zagotavljali kvantitativni kazalniki, ki zagotavljajo primerljivost ter državam omogočajo odpravo določenih slabosti in izboljšanje dosežkov. Pri tem gre za pozitivni pritisk, ki lahko vodi k javnopolitičnim izboljšavam na nacionalni ravni (Šenberga, 2005: str. 15).

A primerjanje ne sme biti videno le kot (nevtralna) metoda, temveč tudi kot politika. Növoa in Yariv-Mashal (2003) opozarjata, da vladavina primerjav skozi proces svojega delovanja v tem pogledu ne proizvaja le konvergence (ciljev in dosežkov), temveč lahko privede tudi do uniformnosti delovanja in mišljenja. Haverland (2009), Lange in Alexiadou

(2010) ter Radaelli (2003) pa izpostavljajo, da okoliščine, v katerih se države zanašajo na objektivnost mednarodnih primerjav, odpirajo prostor za politični vpliv mednarodnih institucij ali določenih držav. Predstavo o dobrih (izobraževalnih) sistemih, ki nastane na podlagi mednarodnih primerjav, namreč lahko izkoristijo tudi za uveljavljanje svojih posebnih interesov (širjenje lastnih javnopolitičnih idej, modelov ali konceptov). Strategija ekspertnega diskurza namreč gradi svoje predloge na podlagi primerjalnih strategij, ki skušajo vsiliti nevtralno podobne odgovore v različna nacionalna okolja (Nóvoa, 2002: str. 144). Na področju izobraževanja so mednarodne raziskave znanja zato dragocen vir za refleksijo, delovanje ter legitimizacijo dejanj, zahvaljujoč njihovi ugledni objektivnosti. Nacionalni javnopolitični odločevalci jih kot take težko prezrejo, saj so razumljene kot neodvisna struktura ekspertnosti in jim hkrati nudijo vire za oblikovanje nacionalnih izobraževalnih politik na podlagi (navidezne) neodvisnosti in kozmopolitizma tega specializiranega znanja (Carvalho, 2012). Bistvo njegovega uspeha je v prikriti prisotnosti, ki brez vsiljevanja usmerja ter proizvaja predvidljive akterje. Z vidika vladavine primerjav tako prikazuje, da moč ni izvajana le s tradicionalnimi regulativnimi dejavnostmi, temveč tudi z mehкими primerjalnimi ocenami in lestvicami dosežkov (Abbot in Snidal, 2000). Vladavina primerjav na mednarodni ravni ima tako potencial, da s kreiranjem standardov in dobrih praks vpliva na institucionalizirane prakse na nacionalni ravni ter proizvaja pritisk po izboljšanju. Mednarodne organizacije, ki proizvajajo in objavljajo primerljive evalvacije, tako dobijo moč s postavljanjem standardov, ki so neodvisni od originalnih motivov in pričakovanih posledic, ki so jih imele države, ko so jim naložile nalogo objektivne evalvacije (Martens, 2007). Podatki, izhajajoči iz primerjav, hkrati zahtevajo in opravičujejo (politične) akcije, pri čemer sprožajo režim nujnosti, ki izziva permanentno potrebo po samoopravičevanju (Nóvoa in Yariv-Mashal, 2003: str. 427). Primerjalne raziskave v izobraževanju tako oblikujejo definicije »dobrih« in »slabih« izobraževalnih sistemov, identificirajo javnopolitične probleme in nudijo smeri njihovega reševanja (Ozga, 2011a: str. 219).

Vladavina (javno)političnih problemov

»Javnopolitični problemi so tisti družbeni problemi, ki jih je mogoče razreševati oziroma jih razrešuje država z instrumenti in mehanizmi, ki jih ima na voljo.« (Fink Hafner, 2002: str. 105.) Kadar o javnopolitičnih problemih govorimo v smislu vladavine, pa imajo ti tudi institucionalno logiko. Strukturiranje problemov je zapleten kognitivni vidik problematizacije v politiki in javni politiki. Problematizacija nastane iz izkušenj in razmišljanja o praktični tenziji med identifikacijo (trenutno situacijo) in

reševanjem problema (bolj zaželeno situacijo v prihodnosti). Procesiranje problemov se pravzaprav začne z iskanjem problemov: vladanje je odvisno od identifikacije situacij kot problematičnih, priznavanja ekspertiz v povezavi s temi problemi in odkritjem tehnologij vladanja, ki so videne kot primeren odziv (Colebatch, 2006: str. 313). Za razumevanje vladavine reševanja problemov (angl. *governance of problems*) je zato bistveno prikazati, kdo postavlja kakšne vrste vprašanj v javnopolitični diskurzu in kdo se pojavi s kakšno vrsto odgovora in kako razmerje med vprašanjem (identifikacijo problema) in odgovorom (rešitvijo problema) vzpostavi in oblikuje javnopolitično razpravo kot osnovo za oblikovanje in implementacijo javnih politik.

Z vidika družbenih konstruktivistov oblikovanje (predvsem nadnacionalnih) politik predstavlja vladavino reševanja problemov. Akterji oblikovanja nadnacionalnih politik namreč prihajajo iz različnih držav ter se razlikujejo po izkušnjah, vrednotah, normah in prepričanju. Skupno sodelovanje postane mogoče le, če uspejo proizvesti skupno razumevanje o nujnosti skupnega sodelovanja (Paster, 2005; Bernhard, 2011). Bistveni proces pri tem je skupna konstrukcija problema, ki je predpogoj za skupni odziv oziroma sodelovanje (Hoppe, 2011: str. 50). O vladavini kot transnacionalnem reševanju problemov govorimo, kadar skupina držav spozna skupni javnopolitični problem ter skupaj načrtuje njegovo reševanje, ki je razvidno iz skupno oblikovanega modela javne politike, ki javnopolitični problem naslavlja.

Vladanje na področju izobraževanja ni omejeno z nacionalnim, saj mednarodni primerjalni podatki gradijo javnopolitične probleme in oblikujejo javnopolitične rešitve nad in med nacionalnimi ravnmi (npr. Nóvoa in Yariv-Mashal, 2003). Razvoj novih javnopolitičnih instrumentov (mednarodne raziskave znanja, mednarodne primerjalne lestvice dosežkov, ciljne vrednosti) tako zagotavlja kapaciteto vladavine mednarodnih institucij in organizacij (npr. Evropska komisija, OECD, IMF) ne le z merjenjem in spremljanjem dosežkov nacionalnih izobraževalnih sistemov, temveč predvsem s konstrukcijo specifičnih javnopolitičnih problemov in oblikovanjem njihovih rešitev na podlagi predpostavk javnopolitičnega učenja (Grek, 2010: str. 397). Grekova (ibid.) meni, da je konstrukcija javnopolitičnega problema na podlagi vedno novih podatkov in standardov nujna za vzpostavitev novih oblik vladavine. Vsaka konstrukcija problema namreč že predstavlja možnost in smer njegovega (v naprej predpostavljenega) reševanja. Rešitev predstavlja (naj)pomembnejši del definiranja javnopolitičnega problema (Wildavsky, 1979: str. 17), vladajoči pa proizvajajo natančno toliko problemov, kot jih bodo lahko rešili, nič več (Hoppe, 2011: str. 33).

Sodobni javnopolitični problemi na področju izobraževanja so multidimenzionalni, ker se morajo prilegati uvrstitvi vsake države na mednarodni primerjalni lestvici dosežkov in politiki vsake države. Sočasni, ker se stalno spreminjajo in prilagajajo širšemu družbenemu in političnemu okolju (npr. med gospodarsko krizo je tudi na področju izobraževanja v ospredju vprašanje učinkovitosti). So prostorski, ker različno učinkujejo v različnih nacionalnih kontekstih. So tako moralni (npr. pravičnost je poudarjena v skoraj vseh javnopolitičnih dokumentih) kot ekonomski (na znanju temelječe gospodarstvo je vedno v njihovem ozadju). Ko so javnopolitični problemi oblikovani, so kmalu zaznani in prepoznani v širšem prostoru. Pri tem ima bistveno vlogo politika znanja, ki je skupaj z javnopolitičnim učenjem bistveni dejavnik problematizacije in postavljanja javnopolitične agende na področju izobraževanja v EU (Grek, 2010).

Vladavina problemov je tesno povezana z obvladovanjem negotovosti, stalne (navidezne) krize ter z nujnostjo njenega reševanja (npr. Alexiadou, 2014). Retorika krize, ki se prikazuje kot naravni zakon, pa je eden izmed bistvenih elementov neoliberalizma. Slater (2015) navaja, da je že v zapisu Friedmana, enega temeljnih avtorjev neoliberalne misli, jasno zasediti vlogo krize v reformi družbe: »Le kriza – dejanska ali namišljena – lahko privede do pravih sprememb. Ob nastanku krize sprejeti ukrepi temeljijo na že obstoječih idejah, ki so prisotne v družbi. To je po mojem mnenju naša bistvena funkcija: razviti alternative obstoječim politikam, jih razvijati ter omogočiti njihovo razpršitev in široko dostopnost, dokler politično nemogoče ne postane politično neizogibno.« (Friedman, 1962: str. IX, v Slater, 2015: str. 3.) Kot meni Slater (2015: str. 4), neoliberalizem ne le pasivno čaka na krizo, da materializira svoje ideje v obliki javnopolitičnih priporočil, temveč aktivno (so)ustvarja njen (navidezen) prihod ter opozarja na nujnost njenega takojšnjega reševanja. V kontekstu neoliberalnih politik imajo takšne navidezno ustvarjene krize v zadnjih nekaj desetletjih pomembno vlogo tudi v reformah na področju izobraževanja (ibid.).

Alexiadou (2014) ugotavlja, da smo v času gospodarske krize v EU priča novemu valu modernizacije izobraževanja oziroma intenzivnim reformam nacionalnih izobraževalnih sistemov, h katerim v svojih dokumentih pozivajo institucije EU (npr. Evropska komisija, 2012a). V ta okvir lahko štejemo tudi okrepljeno odprto metodo koordinacije (OMK), ki je v teh dokumentih prikazana ne le kot instrument širjenja najprimernejših izobraževalnih politik, temveč tudi spremljanja reform (npr. Svet EU, 2013). Pri tem Svet EU spodbuja države članice in Evropsko komisijo k aktivnejši vlogi pri identifikaciji javnopolitičnih problemov z izvedbo vzajemnih pregledov nacionalnih izobraževalnih politik (angl. *peer*

review). Ti predstavljajo osnovo za oblikovanje specifičnih priporočil državam članicam in konkretnih vsebinskih predlogov reform, ki naj bi jih te glede na zaznane javnopolitične probleme (kriza) potrebovale (Alexiadou, 2014: str. 125).

Čeprav OMK eksplicitno ne predpostavlja harmonizacije izobraževalnih nacionalnih politik, vlada prepričanje (npr. Nòvoa, 2007), da je ekspertno znanje, ki ga uporablja Evropska komisija pri oblikovanju specifičnih priporočil držav članicam, tisto, ki vodi države članice k poenotenemu razumevanju problemov sodobnega izobraževanja ter k poenotenim rešitvam le-teh. Navedeno predstavlja močno politično orodje pri (pre)oblikovanju izobraževalnih reform v smeri, ki je prikazana kot nujna in edina logična pot (prim. Kos, Tašner in Gaber, tu).

Vladavina ciljev, primerjav, (javno)političnih problemov ... vladavina znanja

Značilnosti vladavine dosežkov, vladavine primerjav in vladavine reševanja problemov lahko opišemo pod skupnim imenom vladavina znanja (angl. *governance of knowledge*). Podatki in izsledki znanstvenih analiz so zaradi tehnološkega napredka postali širše dostopni kot kdajkoli prej. Hkrati pa v kontekstu naraščajočega demokratičnega primanjkljaja EU naraščajo pričakovanja glede transparentnosti in javne odgovornosti evropskih institucij. Da bi jih lahko izpolnili, je znanje uporabljeno kot podpornik legitimnosti ter avtoritete družbenih in političnih procesov v EU oziroma, povedano drugače, sta legitimnost in avtoriteta družbenih in političnih procesov v EU v večji ali manjši meri odvisni od legitimnosti in avtoritete znanja, na katerih temeljita (Ozga, 2011: str. 220). Nova oblika vladavine v EU je zato pogosto označena kot vladavina znanja. Le-ta z navidezno objektivnostjo in nevtralnostjo (ter s tem poudarjeno vlogo ekspertov in ekspertnega znanja) usmerja države članice k doseganju skupnih ciljev EU na področju izobraževanja. Čeprav ti cilji niso znanstveno utemeljeni oziroma so politično oblikovani, so v nadaljevanju natančno operacionalizirani in kvantificirani s kazalniki in ciljnimi vrednostmi, kar vzbuja navidezno nevtralnost in s tem omogoča svojstveno obliko vladanja (*vladavina ciljev*). Kazalniki in ciljne vrednosti (oblikovani tudi na podlagi izsledkov mednarodnih raziskav znanja) torej omogočajo merjenje ter primerjanje dosežkov držav članic pri doseganju skupnih (političnih) ciljev EU. Mednarodne primerjalne lestvice dosežkov pa na države članice EU izvajajo dvojni pritisk (občutek lastne (ne)konkurenčnosti glede na dosežke drugih držav članic, občutek neuspešnosti zaradi (ne)doseganja skupnih ciljev) ter jih na ta način usmerjajo k doseganju strateških ciljev EU (npr. Ioannidou, 2010) (*vladavina primerjav*). Ko

na podlagi uvrstitve na mednarodni primerjalni lestvici dosežkov države članice zaznajo javnopolitični problem (gospodarska nekonkurenčnost), so na ravni EU pogosto že vnaprej oblikovani najboljši javnopolitični modeli za njegovo reševanje (*vladavina reševanja problemov*). Predstavljena dinamika omogoča poglobljanje evropskega sodelovanja na področju izobraževanja v smeri, ki ga želi EU, države članice pa mu v okoliščinah gospodarske krize zadnjih nekaj let toliko bolj sledijo v želji po ohranitvi konkurenčnosti v gospodarstvu, temelječem na znanju (npr. Tsarouhas, 2009). Jacobsson (2004) meni, da je skrivnost nove oblike vladavine EU v posebni kombinaciji pritiska, ki ga sproža, ter iniciativnosti in želji akterjev po prostovoljni javnopolitični spremembi. Haahr (2004, str. 210) novo obliko vladavine tako opiše kot poseben primer tehnologije izpolnjene neoliberalne vladavine, ki vključuje noto svobode, a hkrati privlačnost njene uporabe.

Pravičnost in/ali učinkovitost v novi oblike vladavine EU na področju izobraževalnih politik

Čeprav Evropska komisija (2006) poudarja, da so za uspešnost nacionalnih izobraževalnih sistemov in s tem za doseganje evropskih ciljev na področju izobraževanja pomembna tako načela učinkovitosti kot pravičnosti, številni avtorji (npr. Rizvi in Lingard, 2009) opozarjajo, da njena priporočila državam članicam na osnovi idej neoliberalizma ukrepe za izboljšanje nacionalnih izobraževalnih sistemov utemeljujejo na načelu učinkovitosti. Poseganje Evropske komisije in drugih mednarodnih organizacij (npr. OECD) v tradicionalna načela (ne le postsocialističnih) nacionalnih izobraževalnih sistemov je v ospredju akademskih razprav: ne le razmerje med učinkovitostjo⁶ in pravičnostjo⁷ izobraževalnih politik in praks, temveč tudi vprašanje njune (ne)komplementarnosti (npr. Baye in Demuse, 2008; Wössmann, 2008).

6 »Učinkovitost predstavlja odnos med vložki (angl. input) in izidom (angl. output) določenega procesa. Sistemi so učinkoviti, če vložki proizvedejo maksimalne izide. Relativna učinkovitost v sistemih izobraževanja se navadno meri s preizkusi znanja, medtem ko se njihova učinkovitost v odnosu do širše družbe in gospodarstva v zasebnih in državnih izdatkih za izobraževanje.« (Evropska komisija, 2006.)

7 »Pravičnost je stopnja, do katere posameznik lahko izkorišča prednosti izobraževanja in usposabljanja v smislu priložnosti, dostopnosti, (enake) obravnave in dosežkov. Pravični sistemi zagotavljajo, da so izidi izobraževanja in usposabljanja neodvisni od socialno-ekonomskega položaja in drugih dejavnikov, ki vodijo do izobraževalnih neenakosti, in da so učenci obravnavani glede na njihove specifične učne potrebe. Neenakosti glede na spol, pripadnost etnični manjšini, telesno oviranost in regionalne razlike niso v središču pozornosti, vendar jih je relevantno upoštevati, v kolikor prispevajo k splošni socialno-ekonomski neenakosti.« (Evropska komisija, 2006.)

Dokumenti institucij EU

Baye in Demeuse (2008) v okviru analize dokumenta Evropske komisije (2006), ki najbolj neposredno naslavlja razmerje med učinkovitostjo in pravičnostjo pri doseganju skupnih evropskih ciljev na področju izobraževanja,⁸ izpostavljata problematičnost integracije različnih dimenzij pravičnosti v izobraževanju. Bøyum (2014) na podlagi normativne analize javnopolitičnih dokumentov OECD ugotavlja, da OECD uporablja zelo široko definicijo pravičnosti, ki je združljiva zgolj s formalno enakostjo in implicitno z meritokratsko različico enakosti priložnosti. Pri tem je vprašanje pravičnosti v izobraževanju izolirano od vprašanja socialne pravičnosti. Definicija OECD namreč predpostavlja, da deprivilegirano domače okolje učencev ne sme predstavljati deprivilegiranosti v izobraževanju, pri tem pa OECD zapostavlja vprašanje, ali je pravično, da v družbi sploh obstajajo deprivilegirana (domača) okolja (ibid.: str. 868). Rizvi in Lingard (2009: str. 448) menita, da v okviru OECD pravičnost v izobraževanju ni obravnavana kot moralna vrednota, temveč instrumentalno, kot sredstvo razvoja človeškega kapitala. Rizvi (2013) takšno opredelitev enakosti opisuje kot odmik od socialnodemokratskega k tržnemu pojmovanju enakosti. Meni, da so definicije pravičnosti v izobraževanju postale ločene od tradicionalnih idej socialne pravičnosti in omejene na enake možnosti formalnega dostopa do izobraževanja in udeležbe na trgu delovne sile.

Baye in Demeuse (2008) v analizi dokumenta Evropske komisije (2006) izpostavljata tudi nejasnost pri razumevanju učinkovitosti kot doseganja izobraževalnih ciljev (angl. *effectiveness*) in ekonomske učinkovitosti kot razmerja med finančnimi vložki in doseganjem ciljev (angl. *efficiency*). Na njuno (ne)namerno nedosledno rabo kaže tudi analiza strateških ciljev delovnih programov Evropske komisije Izobraževanje in usposabljanje 2010 (I&U 2010) in 2020 (I&U 2020) (Svet EU, 2002, 2009). V I&U 2010 je namreč kot eden izmed treh strateških ciljev opredeljeno »izboljšanje kakovosti in učinkovitosti /angl. *effectiveness*/ sistemov izobraževanja in usposabljanja«, v I&U 2020 pa kot eden izmed štirih strateških ciljev »izboljšanje kakovosti in ekonomske učinkovitosti /angl. *efficiency*/ sistemov izobraževanja in usposabljanja«. Navidezno zanemarljiva sprememba diskurza, ki jo v uradnih prevodih navedenih dokumentov v slovenski jezik sploh ni zaznati, pa ob upoštevanju v prejšnjem poglavju predstavljenih teoretskih predpostavk vladavine ciljev, primerjav in (javno)političnih problemov lahko predstavlja temeljit premik v vsebi-

8 Ni zanemarljivo poudariti, da je Evropska komisija dokument sprejela na podlagi izsledkov analize Evropskega omrežja ekspertov na področju ekonomskih vidikov izobraževanja (EENEE) (Wößmann in Schültz, 2006).

ni izobraževalnih politik v EU in ima posledično lahko pomembne implikacije za razvoj nacionalnih izobraževalnih politik. Zagata pri nedosledni uporabi obeh terminov postane toliko večja, razprava pa toliko bolj nejasna, ko obravnavamo načelo učinkovitosti (bodisi v smislu doseganja izobraževalnih ciljev bodisi v smislu ekonomske učinkovitosti izobraževanja) v razmerju do pravičnosti v izobraževanju.

V zvezi z učinkovitostjo izobraževanja nekateri avtorji opozarjajo, da je družbeni konstrukt (družbeni dogovor, kaj je tisto, kar v določenemu sistemu opredeljujemo kot zelene cilje in v kolikšni meri jih je treba uresničiti, da lahko govorimo o njihovem učinkovitem doseganju). Pri tem izpostavljajo, da čeprav so v zadnjem času v ospredju merjenj v mednarodnih primerjalnih raziskavah izobraževanja predvsem kognitivni dosežki kot temelj razvoja človeškega kapitala, so enako pomembni nekognitivni izidi izobraževanja (npr. socialni kapital) (npr. Kozina, tu), ki pa v mednarodnih primerjalnih lestvicah dosežkov pogosto ostanejo prezrti (npr. Fukuyama, 1999). Le Grand (1990) celo ocenjuje, da je učinkovitost lahko določena le kot sposobnost družbe dosegati njene primarne cilje. Učinkovitost sama po sebi pa ne more biti primarni cilj. Meni, da v družbi lahko govorimo o dveh kompromisih – vrednotnem in produktivnem. Zaradi različnosti kategorij pravičnosti (kot vrednote) in učinkovitosti (kot produkta) pa ju lahko obravnavamo le ločeno, ne moremo pa ju medsebojno primerjati.

V tem kontekstu je zanimiva tudi študija Dolton, Marcenaro-Gutiérrez in Still (2014), ki naslavlja vprašanje, kateri izobraževalni sistemi dosežejo največ z vloženim denarjem. Poudarjajo, da je ekonomska učinkovitost relativno vprašanje, ki ga lahko razumemo le z mednarodnimi primerjavami več izobraževalnih sistemov ter s spremljavo učinkov njihovih reform v daljšem časovnem obdobju. Pri tem avtorji ne zagovarjajo komplementarnosti načel učinkovitosti in pravičnosti, temveč poudarjajo, da nekatere države lahko izberejo politike, s katerimi kot prioritetni cilj zasledujejo kakovost v izobraževanju in ne ekonomske učinkovitosti. Pri tem pa se sprašujejo, ali naj države res stremijo k absolutni kakovosti izobraževalnega sistema ne glede na potrebne visoke finančne vložke. Poudarjajo, da na svobodo te odločitve vpliva gospodarski status države. Pri tem si je zanimivo zastaviti vprašanje, ali s tem posredno implicirajo, da si v času gospodarske krize države ne morejo privoščiti visokih stroškov zagotavljanja kakovosti izobraževanja.

Wößmann (2008) nasprotno utemeljuje, da je ekonomsko učinkovitost in pravičnost izobraževanja mogoče sočasno izboljšati z ustreznimi načrtovanimi in na dosežke osredotočenimi reformami v celotni vertikali izobraževalnega sistema. Podlago za to naj bi po njegovem mnenju pred-

stavljal regulativni okvir, v katerem država za doseganje najboljših izidov izobraževanja zagotavlja finančna sredstva in odgovornost akterjev ter omogoči njihovo izbiro in tekmovanje. Meni, da edino ekonomsko učinkoviti in pravični izobraževalni sistemi lahko pomembno (so)prispevajo h gospodarski rasti in družbeni koheziji EU.

Kratek pregled razprav nakazuje številna odprta vprašanja o (ne) komplementarnosti pravičnosti in (ekonomske) učinkovitosti v izobraževanju. Čeprav nekateri raziskovalci menijo, da na področju skupnega evropskega sodelovanja na področju izobraževanja ne moremo govoriti o popolnem izginotju socialnih ciljev (pravičnosti), je drugim z uporabo različnih teoretskih in metodoloških okvirov uspelo prikazati, da se je ravnotežje močno prevesilo na stran ekonomskih ciljev (učinkovitosti). Navedeno podpirajo tudi analize kazalnikov in ciljnih vrednosti, ki poudarjajo predvsem ekonomske cilje izobraževanja in s tem usmerjajo pozornost akterjev na merjena področja (Gornitzka, 2006; Nordin, 2011).⁹

Pri tem Grimaldi (2012) ocenjuje kot zanimivo dejstvo, da je pravičnost ostala vključena v javnopolitične dokumente EU na področju izobraževanja in ima osrednjo vlogo v nacionalnih izobraževalnih politikah številnih držav članic. Grimaldi (ibid.: str. 1131), sklicujoč se na številne avtorje, meni, da pravičnost kljub njenim številnim in raznolikim (celo nasprotujočim si opredelitvam) predstavlja pomemben simbol v diskurzu vseh pravilno mislečih ljudi. Ta simbol je zaradi široke pozornosti in podpore v družbi pri oblikovanju javnopolitičnih dokumentov nemogoče prezreti. Vendar nadalje opozarja, da si je v številnih nacionalnih izobraževalnih sistemih neoliberalizem (tudi z mehanizmi nove oblike vladavine) prisvojil koncept socialne pravičnosti in ga zreduciral na enakost možnosti. Na oblikovanje nacionalnih politik socialne pravičnosti tako močno vpliva neoliberalno razumevanje pravičnosti, ki je v velikem nasprotju z distributivnimi, kulturnimi in povezovalnimi idejami socialne pravičnosti. Izobraževanje tako postaja nesporno podrejeno ekonomskim imperativom rasti, zaposlenosti in globalne konkurenčnosti. Neoliberalna ideologija kot skupek kompleksnih idej, vrednot, javnopolitičnih tem in procesov, v ozadju katerih je ekonomska racionalnost, tako temeljito preoblikuje področje izobraževanja, njegove koncepte, objekte, subjekte in tehnologije. Če povzamemo, čeprav v dokumentih evropskih institucij (npr. Evropska komisija, 2006) zasledimo načelna prizadevanja za uskladitev sicer nasprotujočih si diskurzov ekonomske učinkovitosti in socialne pravičnosti, kritične analize kažejo, da smo priča ne njenemu so-

9 Čeprav so bili ob začetku okrepljenega sodelovanja članic EU na področju izobraževanja na ravni EU oblikovani kazalniki pravičnosti v izobraževanju (glej tudi Kodolja, tu), pregled in analiza novejših dokumentov nakazujeta, da le-ti niso zaživelj v praksi.

obstoju, temveč marginalizaciji in podrejanju socialne pravičnosti s strani hegemonkega neoliberalnega diskurza.

Priporočila Sloveniji

V nadaljevanju izpostavljamo ključne ugotovitve pregleda Posebnih priporočil državam članicam EU, s katerimi Evropska komisija in Svet EU v okviru uresničevanja strategije Evropa 2020 članicam EU na podlagi analize njihovih letnih nacionalnih reformnih programov in programov stabilnosti predlagata ukrepe, ki naj bi v najširšem smislu vodili k doseganju na znanju temelječega gospodarstva ter pametne, trajnostne in vključujoče rasti. Posebno pozornost pri pregledu namenjamo v prejšnjem poglavju izpostavljenim vprašanjem pravičnosti in ekonomske učinkovitosti izobraževanja.

Slovenija v nacionalnih reformnih programih in programih stabilnosti poudarja tako ekonomske kot socialne vidike izobraževanja: »Zaradi gospodarske krize so nujni varčevalni ukrepi na področju izobraževanja.«¹⁰ (Vlada Republike Slovenije, 2012: str. 13.) »Dolgoročen pritisk stroškov, ki so povezani z demografskimi trendi, na javne finance, jasno kaže potrebo po /.../ prilagoditvi sistema usposabljanja in izobraževanja.« (Vlada Republike Slovenije, 2015: str. 29.) »Krepilo se bo tudi kompetence strokovnih delavcev na celotni izobraževalni vertikali (socialne in državljanske kompetence), saj so le-ti ključni za zagotavljanje kakovosti izobraževalnega sistema.« (Vlada Republike Slovenije, 2016: str. 19.) Iz Priporočil Evropske komisije in Sveta EU pa sta jasno razvidni osredinjenost le na ekonomsko učinkovitost izobraževanja ter tesna navezanost izobraževanja na trg dela: »Poleg tega iz sorazmerno majhne učinkovitosti javne porabe, na primer na področju izobraževanja, izhaja, da bi lahko imela Slovenija dodatni manevrski prostor za konsolidacijo, ki temelji na odhodkih, in sicer brez slabšanja kakovosti javnih storitev.« (Evropska komisija, 2011: str. 4.) »Odzivnost sistema izobraževanja in usposabljanja na potrebe trga dela ostaja nezadostna.« (Evropska komisija, 2012b: str. 7.) »Odpravi naj se neusklajenost kvalifikacij in potreb na trgu dela.« (Evropska komisija, 2014: str. 8.)

Tako, kot je samo sprejemanje evropskih agend odvisno od zgodovinskega, kulturnega in družbenopolitičnega ozadja držav članic, tudi priporočil članicam, ki prihajajo od institucij EU, ni mogoče razumeti ločeno od širšega mednarodnega konteksta in priporočil, ki jih članicam posredujejo druge mednarodne organizacije (npr. OECD in IMF). Na tem mestu zato povzemamo poročili Ekonomski pregled o Sloveni-

10 Navedena ugotovitev je zapisana pod razdelkom z naslovom »Kakovostno in racionalnejše izobraževanje kot ključni dejavnik razvoja«.

ji (OECD, 2011) in Tehnično poročilo IMF (IMF, 2015) ter odzive, ki sta jih poročili in njuna priporočila ob objavi sprožila v slovenskem izobraževalnem prostoru.

OECD (2011) je v poročilu ocenila, da slovenski izobraževalni sistem ni dovolj ekonomsko učinkovit, rezultati učencev in učenk pa so pod povprečjem OECD držav. Kot predlagane ukrepe za izboljšanje učinkovitosti slovenskega izobraževanja je OECD izpostavila krčenje števila šol, večanje oddelkov, zmanjševanje pedagoškega in svetovalnega kadra ter prenos finančnih sredstev iz osnovnošolskega in srednješolskega v visokošolsko oz. univerzitetno izobraževanje. Slovenska strokovna javnost (npr. Pedagoški inštitut, 2011) je ob objavi poročila izpostavila pomanjkljivosti temeljnih metodoloških predpostavk analiz OECD, principe in različne možnosti interpretacije (in reinterpreteracije) numeričnih rezultatov ter statističnih podatkov, kakor tudi družbeno-ekonomsko in socialno ozadje tovrstnih analiz ter vprašanje socialne pravičnosti.

Poročilo IMF (2015) podobno izpostavlja relativno visok delež bruto domačega proizvoda, ki ga Slovenija vlaga v izobraževanje (tj. četrti najvišji delež med članicami EU), povečevanje zaposlovanja v izobraževanju od leta 2000 naprej kljub zmanjšanju števila učencev ter veliko število majhnih šol. Predlagani ukrepi na področju varčevanja v slovenskem izobraževalnem sistemu pa med drugim vključujejo povečanje števila učencev na učitelja in optimizacijo mreže šol. V enem od odzivov na poročilo v slovenskem izobraževalnem prostoru (Vidmar et al., 2015) so bile pod vprašaj postavljene prav vse ugotovitve in priporočila IMF. Poudarjeno je bilo, da so ugotovitve v poročilu osnovane na podlagi kumulativnih podatkov o sistemu vzgoje in izobraževanja v več časovnih točkah, vendar pri interpretaciji ne upoštevajo (vsebinsko) strukturnih sprememb, ki so bile v Sloveniji zasnovane in implementirane v tem času. Slovenski izobraževalni sistem je specifičen tudi v geografski razpršenosti (razmeroma majhnih) šol, ki vsekakor pripomore k družbenemu ohranjanju in razvoju določenih odrinjenih geografskih območij. Na podlagi pregleda raziskav je bilo ugotovljeno, da ne obstaja nekakšna univerzalna velikost šole, ki bi bila optimalna v vseh kontekstih. Prav tako je bilo izpostavljeno, da IMF uporablja metodologijo, ki upošteva tako formalno kot neformalno izobraževanje, medtem ko predlogi varčevanja v poročilu posegajo izključno v formalno izobraževanje, kjer delež BDP nikakor ni med najvišjimi v Evropi, pač pa je zelo blizu povprečja EU-21. (ibid., 2015).

Iz podrobnega pregleda poročil in priporočil Evropske komisije, OECD in IMF je jasno razvidna njihova utemeljenost na logiki eko-

nomske učinkovitosti izobraževanja.¹¹ Pri tem pa navedena priporočila niso naslovila pomembnega nacionalnega strateškega cilja v Sloveniji – pravičnosti v izobraževanju – in odprtih izzivov njegovega uresničevanja (Bela knjiga, 2011). Grimaldi (2012) navaja, da pri oblikovanju in sprejemanju takšnih priporočil mednarodnih institucij pogosto niso upoštevane in ustrezno kontekstualizirane posebnosti nacionalnih izobraževalnih politik in konteksta. Posledično prihaja do širjenja domnevno nevtralne neoliberalne agende ter posplošenega in poenostavljenega razumevanja učinkovitih receptov, kako se soočiti s sodobnimi izzivi na področju izobraževanja. Ti recepti so pogosto razumljeni kot edini pravi, njihove neoliberalne ekonomsko obarvane predpostavke in temeljne vrednotne usmeritve pa niso prevpraševane.¹² Neustreznost navedenih priporočil v slovenski strokovni javnosti ni bila prezrta. Iz nacionalnih reformnih programov in programov stabilnosti pa v nekaterih vidikih lahko razberemo skladnost z navedenimi priporočili, čeprav njihov dejanski vpliv na samo oblikovanje izobraževalnih in drugih politik v Sloveniji ostaja raziskovalno še nepojasnen.

Sklepne misli

Številni avtorji (npr. Medveš, 2008; Štefanc, 2008; Štremfel, 2013; Vezjak, 2014) so ob preučevanju vpliva globalnih/evropskih politik na proces oblikovanja in izvajanja izobraževalnih politik v Sloveniji poudarili nekritično presojanje in pasivno sprejemanje evropskih agend v slovenskem izobraževalnem prostoru.

»Reforme in posodobitve slovenskega šolstva v preteklih letih so same postale svoje lastno nereflektirano gibalno, njihova domnevna nujnost se je ugnezdila v zavest šolnikov na vseh ravneh in njihovo jedro je ostalo nepreizprašano in nevprašljivo. Kritičnega premisleka o morebitnih slabih posledicah ni bilo. Pomembni so tudi vidiki, ki neoliberalizem kot paradigmo vnašajo kot samoumevno glede na preostale evropske države ...« (Vezjak, 2014: str. 8.)

V članku smo k bolj poglobljenemu razumevanju do sedaj zaznanega nekritičnega sprejemanja globalnih/evropskih agend v slovenskem iz-

11 Da so bila vsa dosedanja priporočila Evropske komisije članicam na področju izobraževanja vezana na kontekst trga dela in inovacij, ugotavljata tudi Volante in Ritzen (2016: str. 990).

12 Pri tem sta postavljeni pod vprašaj dve dejstvi: a) v skladu z načelom subsidiarnosti države članice EU suvereno odločajo o vsebini nacionalnih izobraževalnih politik (npr. Walkenhorst, 2008), b) države članice niso pasivni prejemniki iniciativ in priporočil EU in lahko razvijejo svojstvene (svojim kulturnim, upravnim in političnim tradicijam prilagojene) načine doseganja skupnih ciljev EU (npr. Héritier, Knill in Mingers, 1996).

obraževalnem prostoru prispevali s poglobljenim vpogledom v strukturo in procese nove oblike (neoliberalne) vladavine v EU na področju izobraževalnih politik kot vladavine ciljev, primerjav in (javno)političnih problemov. Prikazali smo, kako navedeni procesi na ravni EU in v odnosu do (slovenskega) nacionalnega prostora delujejo na primeru uresničevanja dveh temeljnih načel sodobnih izobraževalnih politik – pravičnosti in ekonomske učinkovitosti izobraževanja –, in s tem naslovili tako strateško kot vsebinsko ideološko širjenje (neoliberalnih) idej v evropskem izobraževalnem prostoru. Čeprav je načelo pravičnosti na načelni ravni močno poudarjeno v strateških dokumentih institucij EU in drugih mednarodnih organizacij (npr. OECD), podroben pregled drugih operativnih dokumentov (tudi priporočil Evropske komisije članicam) izkazuje njegovo instrumentalizacijo in specifično (neoliberalnim idejam podrejeno) izpeljavo v praksi.

V okoliščinah, ko »globalizacija zlasti v svoji difuzni obliki kaže na strahovito moč globalizacijskih procesov takrat, ko se ji nacionalni sistemi prostovoljno odpirajo in ne-zavestno, nekritično in pasivno sprejemajo njihovo logiko« (Medveš, 2008: str. 8), izpostavljamo, da lahko ob nadaljnjem nekritičnem sprejemanju evropskih in drugih mednarodnih agend v Sloveniji pride do problematičnih sprememb v vsebini izobraževalnih politik tudi v primeru prevzemanja načel (neoliberalne) ekonomske učinkovitosti izobraževanja ter odmika od temeljnega načela slovenskega izobraževalnega sistema – pravičnosti v izobraževanju (Bela knjiga, 2011).

Literatura in viri

- Adam, A. (2014) Analiza predloga sprememb zakona o gimnazijah s perspektive odnosa med šolo in ekonomijo. *Vzgoja in izobraževanje* XLV (3), str. 15–21.
- Adler, E., in Haas, P. M. (1992) Conclusion: Epistemic Communities, World Order, and the Creation of a Reflective Research Program. *International Organization* 46 (1), str. 367–390.
- Abbot, W. K. in Snidal, D. (2000) Hard and Soft Law in International Governance. *International Organization* 54 (3), str. 421–456.
- Alexiadou, N. (2014) Policy Learning and Europeanisation in Education: the governance of a field and the transfer of knowledge. V Nordin, A., in Sundeberg, D. (ur.). *Transnational Policy Flows in European Education, the making and governing of knowledge in the education policy field*. Oxford: Symposium Books.
- Altrichter, H. (2010) Theory and Evidence on Governance: conceptual and empirical strategies of research on governance in education. *European Educational Research Journal* 9 (2), str. 147–158.

- Apple, W. M. (2001) Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education. *Comparative Education* 37 (4), str. 409–423.
- Bauman, Z. (1992) *Intimations of Postmodernity*. London: Routledge.
- Baye, A., in Demeuse, M. (2008) The European Commission Stepping Up Both the Efficiency and Equity of Education and Training Systems. *Policy Futures in Education* 6 (6), str. 771–780.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bernhard, S. (2011) Beyond Constructivism: The Political Sociology of an EU Policy Field. *International Political Sociology* 5 (4), str. 426–445.
- Birkland, A. T. (2005) *An Introduction to the Policy Process: Theories, Concepts, and Models of Public Policy Making*. New York: M.E. Sharpe.
- Borrás, S. in Radaelli, C. M. (2011) The Politics of Governance Architectures: Creation, Change and Effects of the EU Lisbon Strategy. *Journal of European Public Policy* 18 (4), str. 463–484.
- Borrás, S. in Conzelmann, T. (2007) Democracy, Legitimacy and Soft Modes of Governance in the EU: The Empirical Turn. *Journal of European Integration* 29 (5), str. 531–548.
- Bøyum, S. (2014) Fairness in education – a normative analysis of OECD policy documents. *Journal of Education Policy*, 29 (6), str. 856–870.
- Carvalho, L. M. (2012) The Fabrications and Travels of a Knowledge – Policy Instrument. *European Educational Research Journal* 11 (2), str. 172–188.
- Colebatch, K. H. (2006) What work makes policy?. *Policy Sciences* 39 (4), str. 309–321.
- Cort, P. (2010) Stating the Obvious: the European Qualifications Framework is not a neutral evidence-based policy tool. *European Educational Research Journal* 9 (3), str. 304–316.
- Dale, R. (2009) Studying Globalisation and Europeanisation in Education: Lisbon, the Open Method of Coordination and beyond. V Dale, R., in Robertson, S. (ur.). *Globalisation and Europeanisation in Education*. Wallingford: Symposium Books.
- Dolton, P., Marcenaro-Gutierrez, O., in Still, A. (2014) *The Efficiency Index: Which Education Systems Deliver the best Value for Money?* London: GEMS Education Solutions.
- Evropska Komisija (2006) *Efficiency and equity in European education and training systems*. Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Bruselj: Evropska komisija.

- Evropska komisija (2011) Priporočilo Sveta v zvezi z nacionalnim reformnim programom Slovenije za leto 2016 in mnenje Sveta o programu stabilnosti Slovenije za leto 2016. Bruselj: Evropska komisija.
- Evropska komisija (2012a) Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomskemu-socialnemu odboru in Odboru regij: Ponovni razmislek o izobraževanju: naložbe v spretnosti za boljše socialno-ekonomske rezultate. Bruselj: Evropska komisija.
- Evropska komisija (2012b) Priporočilo Sveta v zvezi z nacionalnim reformnim programom Slovenije za leto 2012 in mnenje Sveta o programu stabilnosti Slovenije za leto 2012. Bruselj: Evropska komisija.
- Evropska komisija (2014) Priporočilo Sveta v zvezi z nacionalnim reformnim programom Slovenije za leto 2014 in mnenje Sveta o programu stabilnosti Slovenije za leto 2014. Bruselj: Evropska komisija.
- Fink Hafner, D. (2002) Analiza politik – akterji, modeli in načrtovanje politike skupnosti. V Jelovac, D. (ur.). *Jadranje po nemirnih vodah menedžmenta nevladnih organizacij*. Ljubljana: Radio Študent: Študentska organizacija Univerze v Kopru: Visoka šola za management.
- Fukuyama, F. (1999) *The Great Disruption: Human Nature and the Reconstitution of Social Order*. New York: Free Press.
- Gornitzka, Å. (2006) The Open Method of Coordination as practice – A watershed in European education policy? Oslo: University of Oslo, Arena Working Paper, No. 16/2006.
- Grek, S. (2009) Governing by numbers: the PISA “effect” in Europe. *Journal of Education Policy* 24 (1), str. 23–37.
- Grek, S. (2010) International Organisations and the Shared Construction of Policy “Problems”: problematisation and change in education governance in Europe. *European Educational Research Journal* 9 (3), str. 396–406.
- Grimaldi, E. (2012) Neoliberalism and the marginalisation of social justice: the making of an education policy to combat social exclusion. *International Journal of Inclusive Education* 16 (11), str. 1131–1154.
- Haahr, Jens Henrik. 2004. Open co-ordination as advanced liberal government. *Journal of European Public Policy* 11 (2), str. 209–230.
- Hanushek, E. A., in Wößmann, L. (2010) *The cost of low educational achievement in European Union*. EENEE Analytical Report No. 7. Brussels: European Expert Network on Economics of Education.
- Haverland, M. (2009) How leader states influence EU policy-making: Analysing the expert strategy. *European Integration online Papers* 13 (1): 1–19. http://eiop.or.at/eiop/index.php/eiop/article/view/2009_025a/143 (pridobljeno 22. 2. 2011).

- Héritier, A., Knill, C. in Mingers, S. (1996). *Ringing the Changes in Europe: Regulatory Competition and the Transformation of the State*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Hogwood, W. B., in Gunn, L. A. (1984) *Policy Analysis for the Real World*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoppe, R. (2011) *The Governance of Problems: Puzzling, Powering and Participation*. Bristol: The Policy Press.
- IMF (2015) *Technical assistance report—establishing a spending review process*. IMF Country Report No. 15/265. Washington: IMF.
- Ioannidou, A. (2010) Educational Monitoring and Reporting as Governance Instruments. V Amos, K. S. (ur.). *International Educational Governance*. Bingley: Emerald.
- Jacobsson, Kersin. (2004) Soft Regulation and the subtle transformation of states: the case of EU employment policy. *Journal of European Social Policy* 14 (4), str. 355–370.
- Jakobi, P. A. (2007) The Knowledge Society and Global Dynamics in Education Politics. *European Educational Research Journal* 6 (1), str. 39–51.
- Kooiman, J. (2003) *Governing as Governance*. London: Sage
- Lange, B. in Alexiadou, N. (2010) Policy learning and governance of education policy in the EU. *Journal of Education Policy* 25 (4), str. 443–463.
- Lawn, M. (2011) Standardizing the European Education Policy Space. *European Educational Research Journal* 10 (2), str. 259–272.
- Le Grand, J. (1990) Equity Versus Efficiency: The Elusive Trade-Off. *Ethics* 100 (3), str. 554–568.
- March, G. J. in Olsen, J. P. (1989) *Rediscovering Institutions. The Organizational Basis of Politics*. New York: The Free Press.
- Martens, K. (2007) How to become an Influential Actor – the “Comparative Turn” in OECD Education Policy. V Martens, K., Rusconi, A., in Leuze, K. (ur.). *New Arenas of Education Governance – The Impact of International Organizations and Markets on Education Policy Making*. Joun-dsmills: Palgrave Macmillan.
- Medveš, Z. (2008) Globalizacija in slovensko šolstvo. *Sodobna pedagogika* 59 (1), str. 6-24.
- Miller, P., in Rose, N. (2008) *Governing the Present*. Cambridge: Polity Press.
- Mitchell, K. (2006) Neoliberal governmentality in the European Union: education, training, and technologies of citizenship. *Environment and Planning* 24, str. 389-407.
- Nachmias, D. (1979) *Public Policy Evaluation: Approaches and Methods*. New York: St. Martin's Press.

- Nordin, A. (2011) Making the Lisbon strategy happen. A new phase of life-long learning discourse in European policy? *European Educational Research Journal* 10 (1), str. 11-20.
- Nòvoa, A. (2002) Ways of thinking about education in Europe. V Nòvoa, A. in Lawn, M. (ur.). *Fabricating Europe – The formation of an education space*. Dortrech: Kluwer Academic Publishers.
- Nòvoa, A. in Yariv-Mashal, T. (2003) Comparative Research in Education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education* 39 (4), str. 423-443.
- OECD (2011) *OECD Economic Surveys, Slovenia*. Pariz: OECD.
- Ozga, J. (2003) Measuring and Managing Performance in Education. Edinburgh: University of Edinburgh: Centre for Educational Sociology (CES) Briefing No. 27.
- Ozga, J. (2011) Introduction. Researching the Powerful: seeking knowledge about policy. *European Educational Research Journal* 10 (2), str. 218-224.
- Ozga, J., in Jones, R. (2006) Travelling and embedded policy: the case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy* 21 (1), str. 1-17.
- Parsons, W. (2002) From Muddling Through Muddling Up – Evidence Based Policy Making and the Modernisation of British Government. *Public Policy and Administration* 43 (17), str. 43-60.
- Paster, T. (2005) The New Modes of EU Governance: Combining Rationalism and Constructivism in Explaining Voluntarist Policy Coordination in the EU. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 34 (2), str. 147-161.
- Pedagoški inštitut (2011) Kritična tiskovna konferenca. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Pépin, L. (2006) *The History of European Cooperation in Education and Training: Europe in the making – an example*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Pierre, J., in Guy B. P. (2000) *Governance, Politics and the State*. New York: St. Martin's Press.
- Radaelli, C. M. (2003) The Open Method of Coordination: A new governance architecture for the European Union? Stockholm: Swedish Institute for European Policy Studies, SIEPS Working Paper, No. 2003:1.
- Rizvi, F. (2013) Equity and Marketisation: A Brief Commentary. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 34 (2), str. 274-278.

- Rizvi, F. in Lingard, B. (2009) The OECD and Global Shifts in Education Policy. V Cowen, R. in Kazamias, A. M. (ur.). *International Handbook of Comparative Education*. Dordrecht: Springer.
- Room, G. (2005) Policy Benchmarking in the European Union: Indicators and Ambiguities. *Policy Studies* 26 (2), str. 117–132.
- Sabel, C., in Zeitlin, J. (ur.) (2010) *Experimentalist Governance in the European Union: Towards a New Architecture*. Oxford: Oxford University Press.
- Shahjahan, R. A. (2011) Decolonizing the evidence-based education and policy movement: Revealing the colonial vestiges in educational policy, research, and neoliberal reform. *Journal of Education Policy* 26 (2), str. 181–206.
- Slater, G. B. (2015) Education as recovery: neoliberalism, school reform, and the politics of crisis. *Journal of Education Policy* 30 (1), str. 1–20.
- Svet EU (2002) *Delovni program Izobraževanje in usposabljanje 2010*. Bruselj: Svet EU.
- Svet EU (2009) Sklepi sveta z dne 12. maja 2009 o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju („ET 2020“). Bruselj: Svet EU.
- Svet EU (2013) Council Conclusions on investing in education and training – a response to Rethinking Education https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/135467.pdf (pridobljeno 15.10.2016).
- Šenbrega, K. (2005) The Open Method of Coordination and Mutual Policy Learning, Opportunities and Constraints. Lund: Lund University, Department of Political Science, University Essay from Lund University.
- Štefanc, D. (2008) Ideje neoliberalizma v procesih rekonceptualizacije obveznega splošnega izobraževanja: nekatere teoretske poteze in praktične implikacije. *Sodobna Pedagogika*, 3, str. 10–31.
- Štremfel, U. (2013) *Nova oblika vladavine v Evropski uniji na področju izobraževalnih politik*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Tsarouhas, Dimitris. 2009. The Open Method of Coordination and integration theory: are there lessons to be learned? Prispevek predstavljen na 11th European Union Studies Association Biennial Conference, 23.–25. april, Los Angeles, ZDA.
- Vežjak, B. (2014) Neoliberalizem v šolstvu. Uvodnik. *Časopis za kritiko znanosti* XLII (256), str. 7–12.

- Vidmar, M., Štremfel, U., Klemenčič, E., Štraus, M., in Mlekuž, A. (2015) V izkrivljenem ogledalu: gostujoče pero: varčevalni predlogi IMF za izobraževanje ignorirajo posebnosti in vloge nacionalnega sistema. *Delo* 57 (256), str. 5
- Vlada Republike Slovenije (2012) *Nacionalni reformni program*. Ljubljana: Vlada Republike Slovenije.
- Vlada Republike Slovenije (2015) *Program Stabilnosti*. Ljubljana: Vlada Republike Slovenije.
- Vlada Republike Slovenije (2016) *Nacionalni reformni program*. Ljubljana: Vlada Republike Slovenije.
- Volante, L., in Ritzen, J. (2016) The European Union, education governance and international education surveys. *Policy Futures in Education* 14 (7), str. 988-1004.
- Walkenhorst, H. (2008). Explaining change in EU education policy. *Journal of European Public Policy* 15 (4), str. 567–587.
- Weible, M. C. (2008) Expert-Based Information and Policy Subsystems: A Review and Synthesis. *Policy Studies Journal* 36 (4), str. 615–635.
- Wildavsky, A. (1979) *Speaking truth to power. The art and craft of policy analysis*. Michigan: Little Brown.
- Wössmann, L. in Schültz, G. (2006) Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. EENEE Analytical Report No. 1. Brussels: European Expert Network on Economics of Education (EENEE).
- Wößmann, L. (2008). Efficiency and equity of European education and training policies. *International Tax and Public Finance*, 15 (2), str. 199–230.
- Zgaga, P. (2011) Družba, kriza in trajnost: izobraževanje in izobraževanje učiteljev. V *Izzivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Žiljak, T. (2008) Lost in Translation: Discursive Obstacles in Educational Policy Transfers. *Politička misao* 45 (5), str. 91–113.

Trendi v socialno-ekonomskem in kulturnem gradientu iz raziskave PISA med letoma 2009 in 2012 po slovenskih regijah

Mojca Štraus

Sodobne razprave o kakovosti sistemov vzgoje in izobraževanja v ospredje pogosto postavljajo vprašanje njihove učinkovitosti (angl. *efficiency*) in/ali pravičnosti (angl. *equity*) (npr. Rizvi in Lingard, 2009; Bela knjiga, 2011). Pri tem se še kot posebej relevantno izkazuje tudi vprašanje, ali je na podlagi obstoječih, praviloma poenostavljenih, analiz rezultatov mednarodnih raziskav znanja utemeljeno sklepati o (ne)pravičnosti in (ne)učinkovitosti izobraževalnih sistemov.

Vprašanje pravičnosti izobraževalnih politik se pogosto operacionalizira z ugotavljanjem povezav med socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem učenk in učencev ter njihovo uspešnostjo v izobraževanju. Te povezave so sicer že dolgo prepoznane (npr. Duru-Bellat, 2004; Sirin, 2005; White, 1982), vendar zagotavljanje enakih možnosti učenkam in učencem ne glede na njihovo ozadje tudi v Sloveniji (Bela knjiga, 2011) ostaja znanstveno relevantno in javnopolitično odprto vprašanje. Razlike v dosežkih učenk in učencev, ki se povezujejo s socialno-ekonomskim ozadjem njihovih družin, lahko izhajajo iz genetskih vplivov ali vplivov okolja in seveda medsebojno povezanega delovanja obojih. Ugotovljeno je, da je povezanost mogoče zaznati že zgodaj v otroštvu; že v vrtcu otroci iz depri-vilegiranih družin verjetneje izkazujejo počasnejši kognitivni razvoj (npr. Freijo et al., 2006; Hertzman in Weins, 1996; Merry, 2013; Thiel, 2012). Ko vstopijo v šolo, je zanje verjetneje, da bodo imeli šibkejšo učne rezultate ali da bodo šolo prezgodaj opustili (npr. Alexander, Entwisle in Olson, 2007; Martins in Veiga, 2010). S tem nastane verjetnost, da bodo imeli manj priložnosti za nadaljevanje izobraževanja in na trgu dela (npr. Kerckhoff,

Raudenbush in Glennie, 2001; Rumberger, 2010; Samuel, Bergman, Hupka-Brunner, 2013).

Izkaze povezanosti dosežkov s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem najdemo v sodobnih raziskavah znanja tako na mednarodni ravni kot v Sloveniji. Mednarodno poročilo o rezultatih raziskave PISA 2012 o tem navaja, da »socialno-ekonomsko privilegirani učenke in učenci ter šole v splošnem dosegajo precej višje rezultate kot njihovi deprivilegirani vrstniki z razlikami, ki so večje, kot med katerimikoli drugimi skupinami učenk in učencev« (OECD, 2013b: str. 34). Vendar PISA kaže tudi, da doseganje visokih rezultatov ne gre nujno na račun enakih možnosti, saj je kar nekaj držav s pozitivnimi trendi v dosežkih uspelo hkrati omiliti vpliv socialno-ekonomskega statusa na te dosežke, na primer z zmanjševanjem razlik med privilegiranimi in deprivilegiranimi učenkami in učenci (ibid.: str. 35). Navedeno kaže na pomen poglobljenih analiz za odkrivanje povezanosti in oblikovanje ukrepov za zmanjševanje vpliva socialno-ekonomskega statusa na dosežke učencev.

Raziskava PISA za mero pravičnosti v izobraževanju (angl. equity) uporablja moč socialno-ekonomskega in kulturnega gradienta¹ v dosežkih. Če je povezanost šibka, potem socialno-ekonomsko in kulturno ozadje učenk in učencev ni močan napovednik njihovih dosežkov. Po povezanosti dosežkov s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem je Slovenija v raziskavi PISA podobna povprečju OECD (npr. OECD, 2013b: str. 174).² Malo pa je znanega o podobnosti ali različnosti v tej povezanosti po podskupinah učenk in učencev, kot na primer po slovenskih regijah. V Sloveniji raziskave kažejo obstoj relativno stabilnih razlik v samih dosežkih med regijami, pri čemer so v ospredju rangiranja pogosto regije, ki imajo višje tudi kazalnike o t. i. ozadenjskih dejavnikih, kot so socialno-ekonomski status, bruto plača, BDP (npr. Državna komisija za vodenje ..., 2014: str. 313; Štraus, 2015; Žakelj in Ivanuš Grmek, 2010: str. 101), vendar pa to ne velja za vsa izobraževalna področja (npr. Rutar in Štraus, 2016). V članku z uporabo podatkov iz zadnjih dveh ciklov raziskave PISA, torej iz let 2009 in 2012, analiziramo povezanost dosežkov bralne, matematične in naravoslovne pismenosti s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem učenk in učencev po posameznih statističnih regijah v Sloveniji. Na ta način raziskujemo (ne)stabilnost povezanosti dosežkov

1 Pojem socialno-ekonomskega in kulturnega gradienta je podrobneje opisan v razdelku Podatki in metode.

2 Odstotek s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem učenk in učencev pojasnjene variance v dosežkih na različnih področjih pismenosti se giblje okoli 15 odstotkov, razlika v dosežkih med skupinama učenk in učencev z eno standardno deviacijo različnim socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem se giblje okoli 40 točk.

s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem v treh dimenzijah: časovni (med letoma 2009 in 2012), vsebinski (bralna, matematična in naravoslovna pismenost) in geografski (12 statističnih regij Slovenije). Zaradi kompleksnosti ugotavljanja primerjav v vseh treh dimenzijah hkrati smo dali prednost časovni dimenziji. Raziskujemo torej, kako se je povezanost med dosežki in socialno-ekonomskim in kulturnim statusom po posameznih regijah v navedenem obdobju morda spremenila. Te analize se umeščajo v kontekst že znanih rezultatov, da so bili dosežki na ravni Slovenije na vseh treh področjih pismenosti v raziskavi PISA med letoma 2009 in 2012 stabilni (OECD, 2013a).³ Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

1. *Kakšni so trendi v socialno-ekonomskem in kulturnem statusu 15-letnikov iz raziskave PISA med letoma 2009 in 2012 po posameznih statističnih regijah v Sloveniji?*
- 2.a *Kakšni so trendi v dosežkih in v njihovi povezanosti s socialno-ekonomskim in kulturnim statusom na področju bralne pismenosti med letoma 2009 in 2012 po posameznih statističnih regijah v Sloveniji?*
- 2.b *Kakšni so trendi v dosežkih in v njihovi povezanosti s socialno-ekonomskim in kulturnim statusom na področju matematične pismenosti med letoma 2009 in 2012 po posameznih statističnih regijah v Sloveniji?*
- 2.c *Kakšni so trendi v dosežkih in v njihovi povezanosti s socialno-ekonomskim in kulturnim statusom na področju naravoslovne pismenosti med letoma 2009 in 2012 po posameznih statističnih regijah v Sloveniji?*

Raziskovalna vprašanja se umeščajo v okvir ugotavljanja, kolikšne ravni t. i. socialne reprodukcije v šoli oziroma pravičnosti je mogoče zaznati in kakšni so trendi v teh ugotovitvah za Slovenijo po podskupinah učenk in učencev iz različnih statističnih regij. Za raziskovanje socialne reprodukcije sta Duru-Bellat in Suchaut (2005) iz podatkov raziskave PISA 2000 oblikovala pokazatelj⁴ socialnih neenakosti v dosežkih na ravni držav in nasprotno od pričakovanj ugotovila, da med socialnimi neenakostmi v dosežkih in neenakostmi v dohodkih odraslih na ravni držav ni korelacije; med državami s podobnimi neenakostmi v dohodkih so bile velike razlike v socialni neenakosti dosežkov. Sklepala sta, da to kaže, da nekateri izobraževalni sistemi uspešneje kompenzirajo družbe-

3 Povprečni dosežek pri bralni pismenosti je bil leta 2009 enak 483 točk (s.e. 1,0) in leta 2012 481 točk (s.e. 1,2); pri matematični pismenosti v obeh letih 501 točko (s.e. 1,2); pri naravoslovni pismenosti leta 2009 512 točk (s.e. 1,1) in leta 2012 514 točk (s.e. 1,3).

4 Upoštevala sta podatke o poklicu in izobrazbi staršev, najvišjo stopnjo izobrazbe staršev, materialne in kulturne dobrine v družini in povprečno razliko v dosežkih glede na to, ali ima mama nižjo (ISCED 1 ali 2) ali višjo izobrazbo (ISCED 5 ali 6).

ne neenakosti in se le-te v šolah ne reproducirajo. To kaže, da je mogoče pričakovati, da se bodo tudi v Sloveniji po regijah, ki so si morda podobne glede izvenšolskih dejavnikov, pokazale razlike v njihovi uspešnosti zmanjševanja socialne reprodukcije v šolah.

Sirin (2005) razpravlja, da vpliv socialno-ekonomskega statusa družine na izobraževalne dosežke učenk in učencev poteka po dveh poteh. Prva je zagotavljanje dobrin in spodbude doma. V splošnem se lahko višje izobraženi starši odločajo za posvečanje več svojega časa izobraževanju svojih otrok ali se ukvarjajo z njimi doma tako, da spodbujajo njihove učne dosežke (npr. Chiu in Xihua, 2008; Vellymalay, 2012). Prestižnejši poklici staršev lahko pri otrocih zbudijo interes, da bi v odraslosti dosegli katerega od teh poklicev, za katere pa se potrebuje višja izobrazba, kar je lahko spodbuda otrokom, da se v šoli bolj trudijo (npr. Caro, 2009; OECD, 2013b). Druga, posredna pot, so prej omenjeni kontekstualni vplivi socialno-ekonomskega in kulturnega statusa na ravni šol in lokalnih skupnosti. Vpliv se kaže pri možnosti izbire takšnih šol, kjer je zagotovljeno najboljše okolje za uspeh (npr. Mostafa, 2011; Shin, Lee in Kim, 2009), saj med šolami s povprečno visokim socialno-ekonomskim statusom učenk in učencev ter šolami s povprečno nizkim statusom obstajajo pomembne razlike glede organizacije poučevanja, razpoložljivih gradiv za poučevanje in učenje in izkušenj učiteljev (npr. Alegre in Ferrer, 2010; Robert, 2010), razlike pa so tudi v odnosih med šolskim osebjem in starši (Watkins, 1997). Ozadje družine nadalje vpliva na učenčeve šolske dosežke tudi posredno, preko konteksta lokalne skupnosti; v mestih je učencem na primer na voljo več javnih knjižnic, muzejev in drugih dobrin, ki spodbujajo učenje.

V raziskavi PISA v Sloveniji sodelujejo večinoma dijaki in dijakinje, ki so začetek tekočega šolskega leta vstopili v srednješolske izobraževalne programe. Definicija ciljne populacije v raziskavi PISA, za katero so kasneje izpeljane mednarodne primerjave, je generacija 15-letnikov v izobraževanju (npr. OECD, 2014). PISA sicer ni preverjanje le formalno pridobljenega znanja, ki naj bi ga učenke in učenci pridobili v šoli zadnje leto ali v vseh letih izobraževanja do svojega petnajstega leta, ampak je ugotavljanje kumulativnih rezultatov formalnega in neformalnega učenja v šoli in zunaj nje (npr. OECD, 2012b). Zato je pomembno razumeti tudi, da rezultati raziskave niso neposreden odraz kakovosti šolskega dela v državi ali po lokalnih skupnostih, še manj pa dela v srednjih šolah, v katere so dijakinje in dijakinje šele vstopili. Tudi zato v članku udeležence izobraževanja, ki so vključeni v vzorec PISA, imenujemo učenke in učenci namesto dijakinje in dijaki. Vendar je kljub navedenemu ali prav zato PISA pomembna podlaga za ugotavljanje kakovosti in učinkovitosti izobraževalnih sistemov, ker lahko skozi mednarodne primerjave in nacionalne analize

izpostavi morebitna spregledana področja, kjer bi v vzgojno-izobraževalnem sistemu kazalo sistemsko ali lokalno vpeljati spremembe. Primer je prepoznavna šibkosti v ravnih bralne pismenosti slovenskih učenk in učencev v raziskavi PISA 2009 (OECD, 2010) in ponovno v raziskavi PISA 2012 (OECD, 2013a), kar je vodilo k oblikovanju in izpeljavi različnih sprememb v vzgojno-izobraževalnih procesih z namenom zviševanja doseženih ravni te pismenosti (npr. Nolimal in Novaković, ur., 2013).

Naslednji razdelek opisuje podatke in metode za raziskovanje v tem članku. Za tem predstavljamo rezultate analiz in razpravo o ugotovljenih trendih v dosežkih in njihovi povezanosti s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem učenk in učencev v raziskavi PISA po slovenskih regijah. Z opisovanjem teh trendov poskušamo bolje razumeti kakovost, različnost in pravičnost v izobraževalnem sistemu v Sloveniji.

Podatki in metode

Zbiranje podatkov v zadnjih dveh ciklih raziskave PISA je potekalo v letih 2009 in 2012. O uporabi tovrstnih podatkov za analize kakovosti izobraževalnih sistemov razpravljata Duru-Bellat in Suchaut (2005), in sicer, da primerjave izobraževalnih dosežkov iz tovrstnih raziskav, in torej tudi raziskave PISA, vedno naletijo na ovire in omejitve, kot so potreba po upoštevanju različnosti izobraževalnih kontekstov (npr. OECD, 2012b), odsotnost neposredne merljivosti znanja (npr. Mislevy, Wilson, Erickan in Chudowsky, 2003), in zato operacionalizacije vsebine preverjanja (Cole, 1990; OECD, 2012b), ki s seboj nosijo svoje prednosti in slabosti za ugotavljanje kakovosti dosežkov in možnosti njihovega nadgrajevanja (Mislevy, 1995). Uporabo podatkov PISA 2009 in PISA 2012 za analize v tem članku je torej treba razumeti v okviru teh podlag. V tem razdelku na kratko predstavljamo koncept socialno-ekonomskega in kulturnega gradienta, ki nam služi kot temeljno orodje za naslavljanje zastavljenih raziskovalnih vprašanj, nekaj osnovnih značilnosti podatkov PISA 2009 in PISA 2012 in podrobnejše statistične metode, ki jih bomo uporabili za analizo ob naslavljanju raziskovalnih vprašanj.

Socialno-ekonomski in kulturni gradient⁵

Čeprav ni enotnega mnenja, kaj pomeni socialno-ekonomsko in kulturno ozadje (npr. White, 1982), se ta izraz tipično uporablja za relativni položaj družine ali posameznika v hierarhični družbeni strukturi, glede na dostop ali nadzor nad premoženjem, ugledom in vplivnostjo (Mueller in Parcel, 1981, iz Willms, 2003). Običajno se operacionalizira kot sestavljena

5 Razlaga socialno-ekonomskega in kulturnega gradienta je predstavljena enako kot že v Štraus (2015).

mera dohodka, ravni izobraževanja in ugleda poklica (Mueller in Parcel, 1981, iz Willms, 2003). Družbena struktura je lahko katerakoli struktura, ki združuje posameznike, kot na primer geografsko opredeljene lokalne skupnosti in regije v državi, ali socialno opredeljene strukture, na primer šole in delovna okolja (Willms, 2003). PISA uporablja sestavljeno mero učenčevega ekonomskega, socialnega in kulturnega ozadja, ki je izpeljana iz najvišjega poklicnega in izobraževalnega statusa staršev in domačih materialnih, kulturnih in izobraževalnih dobrin, kot o njih poročajo učenci in učenke v posebnem vprašalniku; mera se imenuje indeks socialno-ekonomskega in kulturnega statusa⁶ (OECD, 2013b).

O kakovosti tega indeksa Schulz (2005) navaja, da učenke in učenci z nizkimi ravnmi izobraževalnih in kulturnih dobrin morda preveč pozitivno odgovarjajo na vprašanja o materialnih dobrinah, kar domnevno izhaja iz njihovega nepoznavanja domače situacije, ali pa so posebej nagnjeni k socialno zaželenemu odgovarjanju na ta vprašanja. Nonoyama-Tarumi (2008) dodatno ugotavlja, da v tem indeksu komponenta kulturnih dobrin doda zelo pomemben delež k veljavnosti pojasnjevanja razlik v dosežkih učenk in učencev, Hansen in Munck (2012) pa poudarjata, da se socialni status večinoma reproducira preko tega, torej kulturnega kapitala.

Za obravnavo povezav dosežkov učencev s socialno-ekonomskim ozadjem je Willms (2003) uporabil pojem socialno-ekonomskega gradienta. Zaradi vključitve komponente kulturnega kapitala v ugotavljanje indeksa socialno-ekonomskega in kulturnega statusa v raziskavi PISA gradient v tem članku imenujemo socialno-ekonomski in kulturni gradient. Ta gradient je uporaben za opis kakovosti in razlik v dosežkih učenk in učencev iz različnih socialno-ekonomskih in kulturnih ozadij. Willms (ibid.) navaja tri komponente gradienta: raven, naklon in moč⁷ povezave med kriterijsko spremenljivko, v našem primeru dosežki, in socialno-ekonomskim in kulturnim statusom učenk in učencev. *Raven* gradienta je definirana kot pričakovani dosežek pri povprečnem statusu (oziroma pri vrednosti 0). *Raven* gradienta je pokazatelj splošne kakovosti dosežkov,

6 Indeks je v bazi PISA oblikovan na intervalni lestvici, za katero velja, da je povprečje OECD enako 0 in standardni odklon 1, pri čemer je v standardizaciji vsem državam dodeljena enaka utež (OECD, 2013b). Pomembno je razumevanje, da negativna vrednost indeksa ne nakazuje neposredno negativnega odgovora na postavke, iz katerih je indeks izpeljan, ampak odgovore, ki so manj pozitivni (ali bolj negativni) od povprečnega odgovora v državah OECD. Podobno pozitivna vrednost nakazuje bolj pozitivne (ali manj negativne) odgovore od povprečnega odgovora v državah OECD. Za ugotavljanje trendov v tem indeksu smo za leto 2009 uporabili s strani mednarodnega centra raziskave PISA naknadno pripravljene podatke, ki so dostopni na <http://www.oecd.org/pisa/>.

7 V veliko aplikacijah za izračun parametrov regresijskih modelov se za raven gradienta uporablja oznaka »constant« (kar bi v slovenščini pomenilo »presečišče«), za naklon gradienta oznaka »b« in za moč gradienta oznaka »R²«.

po tem, ko je upoštevan status. *Naklon* gradienta je pokazatelj različnosti v dosežkih, ki jo lahko pripišemo vplivu statusa. Strmejši naklon nakazuje večji in položnejši manjši vpliv. *Moč* gradienta se nanaša na razpršenost dosežkov nad in pod gradientno krivuljo, ki opisuje povezanost; če je povezava močna, je razpršenost manjša oziroma je več razpršenosti v dosežkih dejansko povezane z dejavnikom, če pa je moč povezave šibka, potem je razpršenost nad in pod krivuljo večja oziroma lahko z dejavnikom pojasnimo le manjši del razpršenosti v dosežkih. Najpogostejša mera moči povezave je R^2 , ki predstavlja delež variance v dosežkih učenk in učencev, ki jo lahko pojasnimo z dejavnikom, v našem primeru s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem.

Značilnosti vzorca po regijah

V članku uporabimo vzorca slovenskih 15-letnih dijakinj in dijakov iz raziskav PISA 2009 in PISA 2012, za katere so na voljo rezultati o ravnih bralne, matematične in naravoslovne pismenosti, socialno-ekonomskega in kulturnega statusa ter regije. Za definicijo regij sledimo opredelitvam dvanajstih statističnih regij v Sloveniji.⁸ Učencu oziroma učenki smo določili tisto regijo, v kateri se nahaja osnovna šola, o kateri je poročal oziroma poročala v spremljajočem vprašalniku PISA.⁹ Glede na to, da so v raziskavo PISA v Sloveniji vključene vse srednje šole¹⁰ – ki torej zastopajo vseh dvanajst statističnih regij – in na teh šolah reprezentativni vzorci dijakinj in dijakov, katerih večina je predhodno leto obiskovala deveti razred osnovnih šol, lahko razumemo, da so tudi tako določene regije z vzorcem PISA reprezentativno zastopane.¹¹

V bazah PISA 2009 in PISA 2012 je v vzorca za Slovenijo vključenih 6154 oziroma 5911 učenk in učencev, kar predstavlja celotni generaciji 18.772 oziroma 18.418 15-letnih učenk in učencev.¹² Podrobnejše informacije o uporabljenih podatkih v analizah so predstavljene v Preglednici 1.

8 https://sl.wikipedia.org/wiki/Statisti%C4%8Dne_regije_Slovenije.

9 Pri interpretacijah rezultatov je treba upoštevati, da sta podatek o regiji osnovne šole in indeks socialno-ekonomskega statusa izpeljana iz lastnih odgovorov učenk in učencev na vprašanja v vprašalniku in ne iz neodvisnih opazovanj ali drugih vrst meritev. To pomeni, da so odgovori in s tem tudi zaznave o povezavah z dosežki odvisne od učenčevega razumevanja vprašanj in posledično izbranega odgovora. Nekateri učenke in učenci v vzorcu PISA so osnovno šolo obiskovali izven Slovenije ali pa podatka niso navedli.

10 V raziskavo PISA v Sloveniji so vključene vse srednje šole ločeno po izobraževalnih programih.

11 Vendar pa vzorec PISA ne predstavlja reprezentativnih vzorcev za posamezne osnovne šole.

12 Natančnejši podatki o obeh vzorcih in izvedbi raziskave PISA za Slovenijo so v tehničnih poročilih obeh raziskav (OECD, 2012a; OECD, 2014).

Preglednica 1: Podatki o vzorcih 15-letnikov v raziskavah PISA 2009 in PISA 2012 po slovenskih regijah.

	PISA 2009			PISA 2012		
	n	N	odstotek (N)	n	N	odstotek (N)
Gorenjska regija	488	1660	9,9	498	1665	10,3
Goriška regija	407	1088	6,5	414	945	5,9
Jugovzhodna Slovenija	504	1444	8,6	444	1130	7,0
Koroška regija	257	623	3,7	235	592	3,7
Notranjsko-kraška regija	160	398	2,4	176	415	2,6
Obalno-kraška regija	286	637	3,8	328	742	4,6
Osrednjeslovenska regija	1005	4124	24,5	1009	3984	24,8
Podravska regija	816	2510	14,9	789	2495	15,5
Pomurska regija	413	1048	6,2	376	1029	6,4
Savinjska regija	799	2347	14,0	781	2175	13,5
Spodnjeposavska regija	216	576	3,4	229	575	3,6
Zasavska regija	181	351	2,1	150	345	2,1
SKUPAJ	5552	16806	100,0	5429	16092	100,0
neznani podatki*	622	1966	10,5	482	2326	12,6

n ... število učenk in učencev v vzorcu

N ... uteženo število učenk in učencev

* Ta odstotek je izračunan glede na število vseh enot v bazi, torej vsoto števila učenk in učencev, za katere je podatek znan, in števila učenk in učencev, za katere podatek ni znan.

Vir: PISA 2009 in PISA 2012.

Statistične analize¹³

V prvem koraku smo izvedli osnovne deskriptivne analize dosežkov bralne, matematične in naravoslovne pismenosti ter indeksa socialno-ekonomskega in kulturnega statusa iz baz PISA 2009 in PISA 2012 po statističnih regijah. Za ugotavljanje povezanosti med dosežki in statusom smo uporabili regresijsko analizo, ki smo jo izvedli za vsako področje, leto in regijo posebej. Zaradi strukture dvostopenjskega vzorčenja v raziskavi PISA – posamezni učenci so vzorčeni znotraj predhodno vzorčenih šol – je treba upoštevati posebnosti pri izračunu standardnih napak cenilk, kar smo zagotovili z uporabo Bootstrap metode (npr. Gonzalez in Foy, 2000). Ker pa ugotavljamo le povezanost na ravni posameznih učencev brez vključevanja višjih hierarhičnih ravni (npr. šol ali regij), smo uporabili pristop nehierarhične linearne regresije. S tem smo sicer zanemarili ugotavljanje kontekstualnih učinkov regij in šol, kot je na primer učinek skupinskega socialno-ekonomskega statusa regije. Z analizami v članku tako ugotavljamo splošne socialno-ekonomsko in kulturno pogojene razlike v dosežkih znotraj posameznih regij, razlike med šolami in regijami pa so puščene ob strani.

Rezultati

Raziskovalna vprašanja v tem članku naslavljajo trende v dosežkih na področjih bralne, matematične in naravoslovne pismenosti v raziskavi PISA med letoma 2009 in 2012 po slovenskih regijah ter trende v povezanosti teh dosežkov s socialno-ekonomskim in kulturnim statusom učenik in učencev. To povezanost raziskujemo z analizo socialno-ekonomskega in kulturnega gradienta po področjih pismenosti, regijah in cikličnih raziskave. Za ugotavljanje sprememb v povezanosti med dosežki in socialno-ekonomskim in kulturnim statusom je kot podlago treba najprej ugotoviti morebitne spremembe v samem statusu v tem obdobju. V Preglednici 2 so predstavljeni podatki o socialno-ekonomskem in kulturnem statusu 15-letnikov po slovenskih regijah, kot so o njem poročali v vprašalnikih raziskave, in primerjave med letoma 2009 in 2012.

Preglednica 2 kaže, da kljub določenim večjim nominalnim razlikam v indeksu socialno-ekonomskega in kulturnega statusa med letoma 2009 in 2012 nobene spremembe ne moremo ovrednotiti kot statistično

13 Za analize smo uporabili statistični paket SPSS 24.0 ter aplikacijo IDB Analyzer (IEA, 2016), kar je omogočalo izračun statističnih parametrov in njihovih populacijskih ocen s standardnimi napakami z uporabo ustreznih vzorčnih uteži in vseh 5 ocen dosežka v bazah PISA. Z uporabo navedenih standardnih napak je mogoče pri izbrani stopnji tveganja ugotavljati statistične značilnosti vzorčnih razlik. V članku razlike navajamo pri stopnji tveganja 5 %.

pomembne.¹⁴ Na ravni Slovenije je po podatkih iz obeh mednarodnih baz PISA indeks stabilen; v obeh letih je njegova povprečna vrednost 0,07. V tem smislu lahko ugotovimo, da tudi na ravni posameznih regij med letoma 2009 in 2012 ni bilo večjih sprememb v socialno-ekonomskem statusu slovenskih učenk in učencev.

Preglednica 2: Podatki o povprečnih vrednostih indeksa socialno-ekonomskega in kulturnega statusa po slovenskih regijah s primerjavami med letoma 2009 in 2012.

Socialno-ekonomski in kulturni status	PISA 2009		PISA 2012	
	povprečje	s.e.	povprečje	s.e.
Gorenjska regija	0,17	(0,04)	0,15	(0,06)
Goriška regija	0,03	(0,04)	0,11	(0,05)
Jugovzhodna Slovenija	-0,10	(0,04)	-0,04	(0,06)
Koroška regija	-0,04	(0,05)	0,02	(0,09)
Notranjsko-kraška regija	-0,02	(0,06)	0,04	(0,08)
Obalno-kraška regija	0,24	(0,05)	0,14	(0,07)
Osrednjeslovenska regija	0,24	(0,03)	0,28	(0,04)
Podravska regija	0,08	(0,02)	0,08	(0,04)
Pomurska regija	-0,13	(0,05)	-0,19	(0,07)
Savinjska regija	-0,07	(0,03)	-0,04	(0,05)
Spodnjeposavska regija	0,00	(0,07)	-0,02	(0,09)
Zasavska regija	-0,07	(0,07)	-0,02	(0,09)

Vir: PISA 2009 in PISA 2012.

V nadaljevanju predstavljamo rezultate analiz socialno-ekonomskega in kulturnega gradienta za vsako področje pismenosti posebej. V Preglednici 3 so predstavljeni rezultati analize dejanskih in t. i. pričakovanih¹⁵ dosežkov ter naklona in moči socialno-ekonomskega in kultur-

14 Prepoznavna statistične pomembnosti razlik je odvisna od velikosti standardnih napak, ki so v nekaterih regijah relativno velike. To velja tudi za druge preglednice v članku.

15 Pojem pričakovanih dosežkov je opisan v razdelku Podatki in metode; gre za dosežke, ki bi jih pričakovali, če bi vsi učence in učenci imeli povprečen socialno-ekonomski in kulturni status.

nega gradienta za področje bralne pismenosti. Ob že znanih rezultatih o nespremenjenih bralnih dosežkih na ravni celotne Slovenije smo z našo analizo ugotovili tudi, da se na državni ravni niso (statistično pomembno) spremenili tudi pričakovani dosežki ter naklon in moč gradienta, kot je predstavljeno v zadnji vrstici preglednice.

Preglednica 3: Dosežki in podatki o socialno-ekonomskem in kulturnem gradientu pri bralni pismenosti med letoma 2009 in 2012 po slovenskih regijah.

Branje	Dejanski dosežek		Pričakovani dosežek		Naklon b		Moč R ²	
	2009	2012	2009	2012	2009	2012	2009	2012
Goriška regija	488 (3,7)	491 (4,1)	479 (3,9)	485 (4,0)	48 (5,1)	42 (5,0)	0,18 (0,04)	0,14 (0,03)
Gorenjska regija	483 (5,5)	493 (3,3)	482 (5,1)	489 (3,3)	47 (5,2)	39 (5,4)	0,15 (0,03)	0,12 (0,03)
Jugovzhodna Slovenija	484 (3,7)	480 (4,8)	487 (3,9)	481 (4,9)	36 (4,9)	48 (6,7)	0,11 (0,03)	0,18 (0,05)
Koroška regija	477 (4,8)	472 (6,4)	478 (5,0)	472 (6,5)	27 (8,0)	25 (6,9)	0,06 (0,04)	0,06 (0,04)
Notranjsko-kraška regija	478 (6,4)	490 (6,8)	478 (6,2)	489 (7,2)	34 (9,0)	20 (9,5)	0,08 (0,04)	0,03 (0,03)
Obalno-kraška regija	478 (5,0)	474 (5,8)	472 (4,7)	470 (5,9)	28 (6,9)	34 (6,6)	0,08 (0,04)	0,08 (0,03)
Osrednjeslovenska regija	499 (3,6)	502 (2,5)	489 (3,7)	490 (2,6)	45 (3,8)	42 (3,3)	0,17 (0,03)	0,17 (0,02)
Podravska regija	472 (3,0)	482 (3,6)	468 (2,9)	479 (3,5)	▲ 47 (3,9)	37 (3,8)	0,20 (0,03)	0,14 (0,03)
Pomurska regija	456 (4,1)	470 (4,3)	▲ 462 (4,2)	474 (4,7)	45 (5,9)	22 (6,5)	▼ 0,16 (0,04)	0,04 (0,02)
Savinjska regija	476 (3,5)	476 (3,0)	478 (3,4)	477 (3,1)	34 (4,5)	28 (4,0)	0,09 (0,02)	0,07 (0,02)
Spodnjeposavska regija	481 (6,4)	468 (6,9)	481 (5,7)	469 (6,9)	43 (6,7)	37 (8,6)	0,17 (0,05)	0,09 (0,04)
Zasavska regija	476 (6,1)	476 (6,8)	479 (6,0)	477 (6,5)	42 (8,4)	42 (9,6)	0,15 (0,05)	0,14 (0,06)
Slovenija	484 (1,0)	482 (1,2)	481 (1,0)	480 (1,2)	43 (1,6)	40 (1,6)	0,15 (0,01)	0,14 (0,01)

▲▼ Podatek za leto 2012 je statistično pomembno višji/nizji od podatka za leto 2009. Standardne napake so v oklepajih. Pri izračunu statistične pomembnosti razlike v dejanskih dosežkih med letoma 2009 in 2012 je treba upoštevati tudi t. i. napako trendov (link error), ki je v tem primeru 2,602 (OECD, 2013a).

Vir: PISA 2009 in PISA 2012.

Iz Preglednice 3 je razvidno, da tudi na ravni posameznih regij med letoma 2009 in 2012 ni bilo večjih (statistično pomembnih) sprememb. Analiza kaže, da so se dosežki pomembno zvišali v Pomurski regiji (s 456 na 470 točk, torej za 14 točk), v drugih regijah pa se statistično pomembne spremembe niso pokazale. Vendar pa lahko opazimo, da so v določenih regijah tudi večje¹⁶ spremembe, čeprav le-te niso statistično pomembne in jih torej ne moremo ovrednotiti kot manj verjetne posledice ugotavljanja rezultatov na podlagi vzorca in ne celotne populacije učenk in učencev. Gledano na ta način, recimo temu nominalno gledanje, so večji porasti dosežkov opazni še v Gorenjski (za 10 točk), Notranjsko-kraški (za 12 točk) in Podravske regiji (za 10 točk), nominalno večji padec dosežkov pa je v Spodnjeposavski regiji (za 13 točk).

Pričakovani dosežki povedo, kakšne rezultate bi lahko pričakovali, če bi vsi učenci in učenke imeli socialno-ekonomski in kulturni status enak (oziroma enak 0, kar je v tem primeru tudi povprečje OECD). Po regijah se pričakovani dosežki nominalno nekoliko razlikujejo od dejanskih dosežkov, večje razlike so predvsem v tistih regijah, katerih povprečni indeks socialno-ekonomskega in kulturnega statusa bolj odstopa od vrednosti 0. Tako so na primer za Pomursko regijo izračunani pričakovani dosežki v obeh letih (nominalno gledano) višji od dejanskih dosežkov zato, ker je v obeh letih indeks socialno-ekonomskega in kulturnega statusa precej pod povprečjem OECD in tudi pod povprečjem Slovenije; iz Preglednice 1 je razvidno, da je leta 2009 indeks za obravnavano populacijo učenk in učencev enak -0,13 in leta 2012 -0,19. Iz Preglednice 3 je razvidno, da je med letoma 2009 in 2012 statistično pomembna razlika v pričakovanih dosežkih nastala v Podravske regiji (s 468 na 479 točk), v drugih regijah pa nismo zaznali statistično pomembnih sprememb. Nominalno so večje spremembe praviloma v tistih regijah, kjer smo večje nominalne spremembe zaznali tudi v dejanskih dosežkih. Nominalno večji porast tudi v pričakovanih dosežkih se je pokazal še za Notranjsko-kraško (11 točk) in Pomursko regijo (12 točk), padec pa za Spodnjeposavsko regijo (12 točk). Ta podobnost med spremembami v dejanskih in pričakovanih dosežkih je smiselna zaradi prej ugotovljene stabilnosti indeksa socialno-ekonomskega in kulturnega statusa po regijah.

Povezanost dosežkov bralne pismenosti s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem nadalje raziskujemo z analizo naklona socialno-ekonomskega in kulturnega gradienta. Kot že omenjeno, naklon gradienta predstavlja povprečno razliko v dosežkih med skupinama učenk in učencev, ki se po indeksu socialno-ekonomskega in kulturnega statusa razli-

16 Za določanje večjih razlik smo izbrali mejo 10 točk, ki pa je arbitrarna; izbrana je za namen orientacije pri pregledu rezultatov. To velja tudi za nadaljnje tovrstne primerjave v članku.

kujeta za eno enoto oziroma en standardni odklon tega indeksa v državah OECD. S tem pridobimo vpogled v t. i. vpliv¹⁷ socialno-ekonomskega in kulturnega statusa na dosežke. Pri tem učenci in učenke iz ugodnejših okolij praviloma dosegajo višje rezultate od sovrstnikov iz manj ugodnih okolij. Rezultati v Preglednici 3 kažejo, da smo lahko statistično značilno spremembo naklona gradienta med letoma 2009 in 2012 zaznali v eni regiji, in sicer gre za znižanje tega naklona v Pomurski regiji. Le-tam je bil naklon gradienta leta 2009 enak 45 točk, kar pomeni, da je bila med skupinama učenk in učencev, ki sta se po socialno-ekonomskem in kulturnem statusu razlikovali za 1 enoto (kar je v našem primeru 1 standardni odklon socialno-ekonomskega statusa v državah OECD), razlika v povprečnih bralnih dosežkih 45 točk z višjim dosežkom bolj privilegirane skupine. Leta 2012 pa je bil v tej regiji naklon gradienta »le še« 22 točk. Lahko sklepamo, da so se v Pomurski regiji dosežki bralne pismenosti zvišali ob hkratnem znižanju vpliva socialno-ekonomskega in kulturnega statusa na te dosežke, kar ocenjujemo, da še dodatno »okrepi« prej ugotovljene pozitivne rezultate v dosežkih.

Pogled na spremembe v naklonih gradientov po drugih regijah pokaže, da se je naklon za nominalno večjo vrednost znižal tudi v več ostalih regijah, vendar teh sprememb ne moremo ovrednotiti kot statistično pomembne. Gledano po vseh regijah, so se nakloni socialno-ekonomskega in kulturnega gradienta v dosežkih bralne pismenosti nominalno zmanjšali za več kot 5 točk¹⁸ v sedmih regijah, v treh regijah je naklon ostal znotraj razpona zvišanja ali znižanja do 5 točk, le v dveh regijah, Jugovzhodni Sloveniji in Obalno-kraški regiji, pa se je ta naklon nominalno zvišal za več kot 5 točk. Povprečno po 12 regijah je zmanjšanje v vrednostih naklonov za 4,9 točke. Tudi to, recimo ji splošno, tendenco k zmanjšanju naklona socialno-ekonomskega in kulturnega gradienta po slovenskih regijah lahko razumemo kot pozitiven rezultat v smeri zmanjševanja vpliva socialno-ekonomskega in kulturnega statusa na bralne dosežke v Sloveniji.

Obravnavajmo še tretji pokazatelj vpliva socialno-ekonomskega in kulturnega statusa na dosežke, moč gradienta. Primerjave te moči med letoma 2009 in 2012 po posameznih regijah so predstavljene v zadnjih dveh stolpcih Preglednice 3. Analiza pokaže, da se je moč gradienta zmanjšala v Pomurski regiji, in sicer z vrednosti 0,16 leta 2009 na vrednost 0,04 leta 2012. Vrednost 0,16 za leto 2009 razumemo v smislu, da z uporabljenim regresijskim modelom pojasnjevanja razlik v dosežkih bralne pismenosti z

17 Uporaba izraza »vpliv na dosežke« ni nujno mišljena v vzročnem smislu. To velja za celoten članek.

18 Izbira meje 5 točk je arbitrarna, izbrana je za namen orientacije pri pregledu rezultatov. To velja tudi za nadaljnje tovrstne primerjave v članku.

napovednikom indeksa socialno-ekonomskega in kulturnega statusa lahko pojasnimo 16 odstotkov celotne variance v dosežkih, ostalih 84 odstotkov variance v dosežkih pa s tem napovednikom ne moremo pojasniti. Večji, kot je odstotek pojasnjene variance s takšnim modelom, bolj lahko razumemo, da ima socialno-ekonomski in kulturni status večji vpliv na dosežke. Zato tudi zmanjšanje moči gradienta v Pomurski regiji razumemo kot pozitiven rezultat v smislu zmanjševanja tega vpliva. Ob hkratnih, prej ugotovljenih rezultatih zvišanja dosežkov in zmanjševanja naklona gradienta v tej regiji je mogoče sklepati o splošno pozitivnih premikih v dosežkih na področju bralne pismenosti v tej regiji. V ostalih regijah statistično pomembnih sprememb v moči gradienta nismo zaznali. Je pa mogoče razbrati, da se je moč gradienta nominalno vsaj nekoliko zmanjšala v več regijah, kot pa se povečala; moč gradienta je v osmih regijah leta 2012 manjša kot leta 2009, v treh regijah je enaka in v eni regiji, Jugovzhodni Sloveniji, večja. Povprečno po 12 regijah je zmanjšanje v moči gradientov za 3 odstotne točke.

Trende v dosežkih bralne pismenosti in socialno-ekonomskega in kulturnega gradienta v teh dosežkih med letoma 2009 in 2012 lahko pozamemo kot pozitivne v smislu, da so dosežki v večini regij stabilni in da obstajajo vsaj nakazane spremembe, da se vpliv socialno-ekonomskega in kulturnega statusa na te dosežke v Sloveniji po posameznih regijah zmanjšuje. S statistično pomembnimi spremembami pa se to pokaže za Pomursko regijo.

Nadalje pogledjmo rezultate analize socialno-ekonomskega gradienta v dosežkih na področju matematične pismenosti iz raziskave PISA v letih 2009 in 2012. Rezultati so predstavljeni v Preglednici 4.

Najprej lahko iz zadnje vrstice Preglednice 4 ugotovimo, da se tako dejanski kot pričakovani dosežki na ravni Slovenije niso spremenili; dejanski povprečni dosežki pri matematični pismenosti so za obravnavano populacijo učenk in učencev v obeh ciklih raziskave enaki – 502 točki – pričakovani dosežki po upoštevanju socialno-ekonomskega in kulturnega statusa pa 499 točk. Stabilnost dejanskih dosežkov je znana že iz predhodnih objav o rezultatih raziskav PISA 2009 in PISA 2012, stabilnost pričakovanih dosežkov pa izhaja iz stabilnosti socialno-ekonomskega in kulturnega statusa. Se pa na ravni države pokaže sprememba v naklonu socialno-ekonomskega in kulturnega gradienta. Leta 2009 je bil ta naklon 47 točk in leta 2012 42 točk, pri čemer je mogoče spremembo 5 točk ovrednotiti kot statistično pomembno. V moči gradienta ni spremembe, v obeh ciklih je z napovednikom socialno-ekonomski in kulturni status mogoče pojasniti 16 odstotkov variance v dosežkih matematične pismenosti.

Preglednica 4: Dosežki in podatki o socialno-ekonomskem in kulturnem gradientu pri matematični pismenosti med letoma 2009 in 2012 po slovenskih regijah.

Matematika	Dejanski dosežek		Pričakovani dosežek		Naklon b		Moč R ²	
	2009	2012	2009	2012	2009	2012	2009	2012
Goriška regija	510 (3,6)	512 (4,2)	502 (3,8)	506 (3,8)	48 (5,7)	40 (5,2)	0,17 (0,04)	0,15 (0,03)
Gorenjska regija	513 (5,7)	512 (3,2)	512 (5,4)	508 (3,2)	45 (6,5)	36 (4,7)	0,12 (0,04)	0,14 (0,04)
Jugovzhodna Slovenija	507 (4,0)	502 (4,6)	511 (4,1)	504 (4,6)	45 (5,2)	47 (5,6)	0,17 (0,04)	0,18 (0,04)
Koroška regija	491 (6,3)	494 (6,4)	492 (6,4)	493 (6,4)	27 (7,8)	23 (7,5)	0,05 (0,03)	0,06 (0,04)
Notranjsko-kraška regija	501 (6,9)	512 (6,6)	503 (6,6)	511 (7,0)	54 (8,8)	24 (8,9)	▼ 0,17 (0,05)	0,06 (0,04)
Obalno-kraška regija	490 (5,6)	490 (5,6)	482 (4,7)	485 (5,7)	35 (8,1)	39 (6,2)	0,11 (0,05)	0,11 (0,04)
Osrednjeslovenska regija	519 (3,8)	525 (2,9)	506 (3,9)	513 (3,1)	52 (3,9)	44 (3,3)	0,19 (0,03)	0,17 (0,03)
Podravska regija	483 (4,0)	496 (3,4)	▲ 479 (3,8)	493 (3,2)	▲ 48 (4,2)	39 (4,4)	0,19 (0,03)	0,16 (0,03)
Pomurska regija	472 (4,4)	487 (4,8)	▲ 478 (4,7)	492 (5,1)	47 (6,6)	27 (6,7)	▼ 0,15 (0,04)	0,06 (0,03)
Savinjska regija	491 (5,0)	493 (2,9)	493 (5,0)	494 (3,1)	35 (4,5)	25 (4,1)	0,10 (0,02)	0,06 (0,02)
Spodnjeposavska regija	502 (7,0)	495 (6,8)	502 (5,8)	496 (6,6)	46 (8,3)	40 (7,3)	0,18 (0,05)	0,12 (0,04)
Zasavska regija	497 (6,4)	498 (6,9)	500 (6,2)	498 (6,7)	47 (8,0)	40 (9,1)	0,18 (0,06)	0,13 (0,05)
Slovenija	502 (1,2)	502 (1,2)	499 (1,2)	499 (1,3)	47 (1,7)	42 (1,5)	▼ 0,16 (0,01)	0,16 (0,01)

▲▼ Podatek za leto 2012 je statistično pomembno višji/nizji od podatka za leto 2009. Standardne napake so v oklepajih. Pri izračunu statistične pomembnosti razlike v dejanskih dosežkih med letoma 2009 in 2012 je treba upoštevati tudi t. i. napako trendov (link error), ki je v tem primeru 2,294 (OECD, 2013a).

Vir: PISA 2009 in PISA 2012.

Analiza nadalje pokaže, da so tudi po posameznih regijah trendi v matematični pismenosti večinoma stabilni. Statistično pomemben porast v dosežkih na področju matematične pismenosti je bilo mogoče zaznati v Podravske (s 483 na 496 točk, torej za 13 točk) in Pomurske regiji (s

472 na 487 točk, torej za 15 točk). Nominalno večji porast v dosežkih pa je tudi v Notranjsko-kraški regiji (za 11 točk). V nobeni regiji nismo zaznali statistično pomembnih niti nominalno večjih padcev v dosežkih. Po upoštevanju socialno-ekonomskega ozadja učenk in učencev je statistično pomemben porast v pričakovanih dosežkih mogoče zaznati v Podravske regiji, nominalno pa tudi v Pomurski regiji. Glede na prej ugotovljeno relativno stabilnost v indeksu socialno-ekonomskega in kulturnega statusa med letoma 2009 in 2012 je smiselno, da so razlike v pričakovanih dosežkih, ki bi jih pričakovali po upoštevanju socialno-ekonomskega statusa v posameznih regijah, podobne kot razlike v dejanskih dosežkih v teh regijah.

Ob prej ugotovljenem padcu naklona socialno-ekonomskega in kulturnega gradienta v dosežkih matematične pismenosti na ravni Slovenije je tudi po posameznih regijah mogoče zaznati določeno znižanje naklonov tega gradienta. Naklon socialno-ekonomskega in kulturnega gradienta oziroma razslojenost v dosežkih se je pomembno znižala v Notranjsko-kraški (s 54 točk leta 2009 na 24 točk leta 2012, torej za kar 30 točk) in v Pomurski regiji (s 47 točk leta 2009 na 27 točk leta 2012, torej za 20 točk). Nominalno gledano pa je tudi večina ostalih sprememb v naklonu gradienta »pozitivna« v smislu, da so se nakloni zmanjšali vsaj za 5 točk, čeprav razlike niso nujno statistično pomembne. Od 12 regij se nominalno večji padci pokažejo v devetih regijah, za ostale tri regije pa so razlike ostale znotraj razpona do 5 točk. Povprečno zmanjšanje v naklonih po 12 regijah je 8,7 točke. Podobno kot pri bralni pismenosti lahko torej tudi pri matematični pismenosti ugotovimo t. i. splošno tendenco k zmanjšanju s socialno-ekonomskim ozadjem pogojene razslojenosti v dosežkih.

Moč gradienta je tretji pokazatelj povezanosti dosežkov s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem učenk in učencev. Pri matematični pismenosti med letoma 2009 in 2012 nismo zaznali statistično pomembnih sprememb v moči gradienta. Nominalno pa je moč gradienta leta 2012 manjša od moči leta 2009 v osmih regijah, v dveh regijah je enaka in v dveh regijah višja. Povprečno zmanjšanje v moči gradientov po 12 regijah je 3 odstotne točke. Relativno in nominalno največji padec v moči gradienta je v Notranjsko-kraški regiji, in sicer se je moč gradienta znižala za 12 odstotnih točk, čeprav te spremembe ne moremo ovrednotiti kot statistično pomembne.

Rezultate v Preglednici 4 lahko torej povzamemo z ugotovitvijo, da so dosežki pri matematični pismenosti v raziskavi PISA med letoma 2009 in 2012 ostali v večini regij stabilni, z zvišanjem v dveh regijah in s splošno tendenco zmanjšane vpliva socialno-ekonomskega statusa na te dosežke.

Tretje vsebinsko področje dosežkov je področje naravoslovne pismenosti. Rezultati analize socialno-ekonomskega gradienta za to področje so v Preglednici 5.

Preglednica 5: Dosežki in podatki o socialno-ekonomskem in kulturnem gradientu pri naravoslovni pismenosti med letoma 2009 in 2012 po slovenskih regijah.

Naravoslovje	Dejanski dosežek		Pričakovani dosežek		Naklon b		Moč R ²	
	2009	2012	2009	2012	2009	2012	2009	2012
Goriška regija	519 (4,2)	527 (4,4)	510 (4,6)	521 (4,0)	55 (6,2)	43 (5,1)	0,18 (0,04)	0,16 (0,03)
Gorenjska regija	517 (5,0)	521 (3,3)	516 (4,9)	517 (3,4)	39 (5,6)	35 (4,9)	0,11 (0,03)	0,12 (0,03)
Jugovzhodna Slovenija	517 (4,0)	516 (4,7)	520 (4,3)	518 (4,8)	31 (4,6)	48 (6,0)	▲ 0,09 (0,03)	0,18 (0,05)
Koroška regija	508 (5,8)	505 (5,9)	509 (5,9)	504 (6,0)	22 (8,1)	26 (7,1)	0,04 (0,03)	0,07 (0,04)
Notranjsko-kraška regija	510 (7,0)	525 (6,9)	511 (6,9)	524 (7,4)	39 (10,1)	26 (8,9)	0,10 (0,05)	0,06 (0,04)
Obalno-kraška regija	508 (6,1)	497 (5,7)	500 (5,6)	493 (5,9)	32 (7,9)	29 (6,9)	0,08 (0,04)	0,06 (0,03)
Osrednjeslovenska regija	523 (4,3)	533 (2,6)	512 (4,3)	521 (2,7)	46 (4,1)	42 (3,0)	0,15 (0,02)	0,16 (0,02)
Podravska regija	500 (3,5)	512 (3,7)	▲ 496 (3,4)	509 (3,7)	▲ 43 (4,0)	35 (4,0)	0,17 (0,03)	0,13 (0,03)
Pomurska regija	486 (4,1)	502 (4,3)	▲ 492 (4,4)	508 (4,6)	▲ 44 (5,7)	27 (6,5)	0,16 (0,04)	0,06 (0,03) ▼
Savinjska regija	509 (3,9)	507 (2,9)	512 (4,0)	508 (3,0)	34 (5,2)	28 (4,1)	0,09 (0,02)	0,08 (0,02)
Spodnjeposavska regija	512 (6,4)	504 (6,5)	513 (5,8)	505 (6,4)	39 (6,9)	43 (8,1)	0,14 (0,04)	0,13 (0,05)
Zasavska regija	497 (7,2)	517 (7,4)	500 (7,0)	518 (7,0)	46 (10,6)	39 (9,8)	0,15 (0,06)	0,12 (0,06)
Slovenija	512 (1,2)	515 (1,3)	510 (1,2)	512 (1,4)	42 (1,7)	39 (1,5)	0,13 (0,01)	0,14 (0,01)

▲▼ Podatek za leto 2012 je statistično pomembno višji/nizji od podatka za leto 2009. Standardne napake so v oklepajih. Pri izračunu statistične pomembnosti razlike v dejanskih dosežkih med letoma 2009 in 2012 je treba upoštevati tudi t. i. napako trendov (link error), ki je v tem primeru 2,006 (OECD, 2013a).

Vir: PISA 2009 in PISA 2012.

Na prvi pogled lahko iz Preglednice 5 ugotovimo, da se pri naravoslovju po regijah pokažejo približno podobne spremembe med letoma 2009 in 2012 kot na ostalih dveh področjih pismenosti. Na ravni Slovenije so ostali dosežki in socialno-ekonomski gradient stabilni. Po regijah so se dosežki med letoma 2009 in 2012 statistično pomembno zvišali v Podravski (s 500 na 512 točk, torej za 12 točk) in v Pomurski regiji (s 486 na 502 točki, torej za 16 točk), v ostalih regijah pa nismo zaznali tovrstnih sprememb. Nominalno so večje spremembe opazne še v porastu dosežkov v Notranjsko-kraški (za 15 točk), Osrednjeslovenski (za 10 točk) in Zasavski regiji (za 20 točk) ter v padcu dosežkov v Obalno-kraški regiji (za 10 točk), vendar teh sprememb ne moremo ovrednotiti kot statistično pomembne.

Pričakovani dosežki po upoštevanju socialno-ekonomskega in kulturnega statusa so med letoma 2009 in 2012 po posameznih regijah tudi večinoma stabilni; statistično pomemben porast je, enako kot za dejanske dosežke, v Podravski in Pomurski regiji. Nominalno večji porasti v pričakovanih dosežkih so se pokazali še v Gorenjski, Notranjsko-kraški in Zasavski regiji, večjih padcev v pričakovanih dosežkih pa ni bilo. Prej omenjeni padec v dejanskih dosežkih v Obalno-kraški regiji se v pričakovanih dosežkih nekoliko zmanjša. Zdi se smiselno sklepati, da je v ozadju nominalni (vendar statistično neznačilen) padec v indeksu socialno-ekonomskega in kulturnega statusa v tej regiji (Preglednica 1).

Glede naklona socialno-ekonomskega in kulturnega gradienta smo pri bralni in matematični pismenosti ugotovili splošno tendenco znižanja. Pri naravoslovni pismenosti je nekoliko drugače. V eni regiji, Jugovzhodni Sloveniji, trend v naklonu gradienta kaže porast z 31 točk leta 2009 na 48 točk leta 2012 (torej 16 točk). V drugih regijah statistično pomembnih sprememb naklona nismo zaznali, gledano nominalno pa se ob že omenjenem porastu naklona v Jugovzhodni Sloveniji v šestih regijah, in sicer v Gorenjski, Notranjsko-kraški, Podravski, Pomurski, Savinjski in Zasavski regiji, kažejo relativno večji padci naklona gradienta. Povprečno zmanjšanje naklonov po 12 regijah je 4,3 točke. Splošno tendenco lahko torej kljub pomembnemu porastu v Jugovzhodni Sloveniji ovrednotimo podobno kot pri branju in matematiki za »pozitivno« v smislu, da zmanjšanje naklonov po regijah nakazuje zmanjšanje vpliva socialno-ekonomskega in kulturnega statusa na dosežke pri naravoslovni pismenosti.

Primerjave moči gradientov pri naravoslovni pismenosti med letoma 2009 in 2012 pokažejo statistično pomemben padec v Pomurski regiji (za 10 odstotnih točk), v ostalih regijah pa ni sprememb. Nominalno je moč gradienta leta 2012 manjša od moči leta 2009 v osmih regijah in v štirih regijah višja. Povprečno zmanjšanje v moči gradientov po 12 regijah je 1 odstotna točka. Ob že ugotovljenem padcu v Pomurski regiji je nominal-

no večji porast v moči gradienta mogoče zaznati v Jugovzhodni Sloveniji (za 10 odstotnih točk). Skupaj s prej ugotovljenim porastom v naklonu gradienta lahko to vzamemo za (sicer ne statistično rigorozen) pokazatelj, da se je vpliv socialno-ekonomskega statusa na dosežke v naravoslovni pismenosti v tej regiji povečal.

Rezultate v Preglednici 5 bi lahko povzeli z ugotovitvijo, da so dosežki pri naravoslovni pismenosti v raziskavi PISA med letoma 2009 in 2012 znotraj regij nekoliko bolj variirali kot pri bralni in matematični pismenosti, vendar pa so kljub temu v večini regij ostali stabilni. Kot pri branju in matematiki se je pokazal porast dosežkov naravoslovne pismenosti v Podravske in Pomurske regiji, razlika pa je v tem, da za naravoslovne dosežke ne velja tako močna tendenca zmanjšanja vpliva socialno-ekonomskega in kulturnega statusa nanje.

Razprava

Analiza v tem članku naslavlja vprašanje o razlikah v dosežkih učenk in učencev, ki bi jih lahko pripisali razlikam v njihovem socialno-ekonomskem in kulturnem ozadju. Natančneje, raziskovali smo trende v dosežkih in socialno-ekonomskem in kulturnem gradientu na področjih bralne, matematične in naravoslovne pismenosti v raziskavi PISA med letoma 2009 in 2012 po posameznih slovenskih regijah. Med tremi dimenzijami primerjav, vsebinski (bralna, matematična in naravoslovna pismenosti), geografski (12 statističnih regij) in časovni (cikla raziskave PISA 2009 in PISA 2012), in potencialno zelo kompleksni strukturi predstavljanja rezultatov smo dali prednost časovni dimenziji. S tem smo raziskovali, kako se je povezanost med dosežki in socialno-ekonomskim in kulturnim statusom po posameznih regijah v navedenem obdobju morda spremenila. Pozornost časovni dimenziji ima prednosti v tem, da je v okviru istega področja pismenosti in istih geografsko zoženih okvirov regij morda mogoče bolj jasno prepoznati tiste spremembe v obdobju od 2009 do 2012, za katere bi lahko predpostavljali, da so vplivale ali se povezujejo s spremembami v dosežkih v obravnavanem obdobju. Kljub temu ugotavljanje teh sprememb seveda ni nujno preprosto glede na uvodoma opisano kompleksnost povezanosti dosežkov s socialno-ekonomskim in kulturnim statusom učenk in učencev.

Osnova za našo analizo navedenih primerjav med letoma 2009 in 2012 so že na drugih mestih (npr. OECD, 2013a) objavljene ugotovitve, da se dosežki bralne, matematične in naravoslovne pismenosti v raziskavi PISA na ravni Slovenije v tem obdobju niso bistveno spremenili. Analiza po posameznih regijah torej naslavlja vprašanje, ali so se v nekaterih regijah kljub vsemu dosežki spremenili tako, da so se med regijami »izenači-

li«, in so s tem dosežki na ravni države ostali nespremenjeni. Analiza teh sprememb po posameznih regijah je za vsa tri področja pismenosti pokazala, da se je to za nekatere regije dejansko zgodilo. Zaznati je bilo mogoče statistično pomemben porast dosežkov v Podravski in Pomurski regiji, medtem ko se »izenačujoči« padci na ravni regij niso pokazali kot statistično pomembni. To je v bistvu pozitiven rezultat, ki pove, da so se v teh dveh regijah zgodili določeni pozitivni premiki v znanju učenk in učencev, medtem ko so v drugih regijah ti dosežki vsaj ostali bolj ali manj stabilni. Na tem mestu ni prostora za podrobnejše raziskovanje ozadja teh premikov, gotovo pa se zdi smiselna hipoteza o tem, da so lahko tovrstne pozitivne rezultate prinesli (tudi) že omenjeni ukrepi za opolnomočenje učenk in učencev na področju bralne pismenosti (npr. Noliml in Novaković, ur., 2013), ki torej ne rezultirajo le v višjih dosežkih na enem samem področju, v tem primeru v bralni pismenosti, ampak se, če bi sklepali po naših rezultatih, učinki teh ukrepov poznajo na različnih področjih, tudi na področju matematične in naravoslovne pismenosti.

Temeljno raziskovalno vprašanje v članku je naslavljalo povezanost dosežkov s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem učenk in učencev. Vodilna vprašanja pri tem so, ali in kako bi bili dosežki učenk in učencev drugačni, če bi si bili učenci in učenske bolj podobni po socialno-ekonomskem in kulturnem statusu, ter kolikšna je moč te povezanosti. Iz naše analize v splošnem izhaja, da za regije, za katere so se razlike med letoma 2009 in 2012 pokazale v dejanskih dosežkih, velja, da so se v tem obdobju pokazale razlike tudi v pričakovanih dosežkih, torej dosežkih, ki bi jih pričakovali po upoštevanju socialno-ekonomskega in kulturnega statusa. Z ugotavljanjem pričakovanih dosežkov smo želeli preveriti, ali morda niso v ozadju morebitnih sprememb v dejanskih dosežkih »le« spremembe v socialno-ekonomskem in kulturnem ozadju učenk in učencev. Le-teh pa nismo ugotovili (glej Preglednico 1), zato smo v primerih, ko so se pokazale (vsaj nominalno) večje spremembe v dejanskih dosežkih, lahko praviloma ugotovili tudi (vsaj nominalno) večje spremembe v pričakovanih dosežkih. Tako za ugotovljene poraste dosežkov po nekaterih regijah ne moremo trditi, da bi bili »le« posledica morebitnega porasta socialno-ekonomskega in kulturnega statusa učenk in učencev v ozadju. Ugotavljanje vzrokov za nastale pozitivne spremembe je tako pomembno še posebno za to, da bi uspešne aktivnosti prepoznali in jih v upanju na še nadaljnji uspeh lahko nadaljevali.

Iz analize sprememb v vrednostih naklonov in moči gradientov po posameznih regijah med letoma 2009 in 2012 lahko za vsa tri področja sklepamo o indicijah splošne tendence k manjši razslojenosti dosežkov, ki bi jo lahko pripisali razlikam v socialno-ekonomskem ozadju učenk in učenc-

cev, kar je krovno pozitiven pokazatelj izboljševanja kakovosti in pravičnosti slovenskega izobraževalnega sistema. To lahko trdimo zlasti za področje matematične pismenosti, za katero smo na ravni Slovenije ugotovili statistično pomemben padec v naklonu socialno-ekonomskega in kulturnega gradienta oziroma zmanjšanje vpliva socialno-ekonomskega in kulturnega statusa učenk in učencev na njihove dosežke. Analiza je nadalje pokazala, da po slovenskih regijah nakloni gradienta v tem obdobju sicer variirajo, vendar večinoma nismo zaznali statistično pomembnih sprememb, nominalno gledano pa so bile spremembe za večino regij v smeri zmanjševanja naklonov. Izkaz podobnih tendenc pri vseh treh področjih (bralna, matematična in naravoslovna pismenosti), in še posebno primer statistično bolj rigorozno preverjenih rezultatov za Pomursko regijo je mogoče razumeti tudi tako, da imajo lahko ukrepi za zviševanje kakovosti dosežkov in zmanjševanje njihove s socialnim-ekonomskim in kulturnim ozadjem pogojene razslojenosti hkratne učinke na več, če ne vsa področja poučevanja. Analiza podatkov iz naslednjega cikla raziskave PISA 2015 bo lahko pokazala, če so te tendence v posameznih regijah in na ravni Slovenije nadalje stabilne.

O naslavljanju vpliva socialno-ekonomskega in kulturnega ozadja učenk in učencev na njihove dosežke govori tudi mednarodno poročilo PISA (OECD, 2013b: str. 110). Poročilo navaja štiri kategorije priporočil; glede na naklon in moč tega vpliva so lahko ukrepi ciljno naravnani na učenke in učence z nizkimi ravnmi socialno-ekonomskega in kulturnega statusa ali pa na skupine učenk in učencev z nizkimi dosežki ne glede na njihov status. Primerjave socialno-ekonomskih gradientov po slovenskih regijah v obdobju med letoma 2009 in 2012 nakazujejo, da je pri oblikovanju ukrepov smiselno upoštevati tudi specifičnosti lokalnega oziroma regijskega okolja, verjetno tako glede šolskih kot tudi širše družbenih dejavnikov.

Seveda analize v tem članku same po sebi ne odgovorijo na vprašanje, kako so se dosežki izboljšali ali kako jih izboljšati tam, kjer se (še) niso. Tudi ne odgovarjajo na vprašanje, kako zmanjševati vpliv socialno-ekonomskega in kulturnega statusa nanje. Kot že rečeno, bi bilo treba v ta namen podrobneje raziskovati procese v ozadju povezanosti dosežkov s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem, kar bi lahko bil predmet nadaljnjega raziskovanja. Obenem je omejitev le na socialno-ekonomski status kot napovednik dosežkov seveda premalo, da bi lahko izrisali zemljevid časovne dinamike in prepletenosti dejavnikov v socialni reprodukciji v slovenskih šolah. Ena oziroma nekaj mer v okviru socialno-ekonomskega in kulturnega gradienta ne more biti celosten pokazatelj vse kompleksnosti, ki jo koncept pravičnosti v izobraževanju zaobjema. Tudi mnoge

druge karakteristike učencev se povezujejo z njihovimi dosežki, kot so na primer jezik doma, struktura družine in dejavniki, ki izhajajo iz njihovih prepričanj in mnenj. Vendar pa tovrstne mere omogočajo različne primerjave, kot so na primer primerjave v času, med državami ali znotraj držav. V članku smo pokazali tudi na pomen poglobljenih analiz rezultatov mednarodnih raziskav znanja na tem in drugih raziskovalnih področjih. Previdnost v sklepih o izvoru opaženih sprememb pa je še posebno pomembna. Klasični spodrseljaj je pripisovanje prevelike pomembnosti posameznim elementom, izolirano od njihovega širšega konteksta. Verjetneje vplivi nastajajo iz medsebojno povezanega spektra karakteristik držav, regij in lokalnih skupnosti. Ena od večjih omejitev uporabe podatkov iz raziskave PISA za tovrstne analize je v tem, da so podatki zbrani s t. i. prečno metodologijo (kar pomeni zbiranje podatkov v enkratnem posnetku stanja), in je zato zelo pomembno ne prehitro sklepati o vzročni strukturi morebitnih ugotovljenih povezanosti. Na to smo opozarjali tudi pri navajanju konkretnih rezultatov.

Nadaljnje raziskave bi lahko z ugotavljanjem trendov na osnovi še dodatno pridobljenih podatkov v nadaljnjih ciklih raziskave PISA ali drugih raziskav ugotovljale stabilnost ugotovljenih povezav. Smiselno bi bilo razširiti pojasnjevanje dosežkov tudi z dodatnimi napovedniki, kar bi omogočilo boljše razumevanje obstoječih povezav. Raziskovali bi lahko tudi primerjave z drugimi državami in njihovimi notranjimi regijskimi raznolikostmi.

Sklep

Iskanje možnosti izboljševanja kakovosti in pravičnosti vzgojno-izobraževalnega sistema je stalnica v vseh demokratičnih družbah, tudi v Sloveniji (Bela knjiga, 2011). Pri tem pogosto pritegne pozornost že dolgo zaznana povezanost dosežkov na različnih vsebinskih področjih s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem učenk in učencev. Večje razlike v dosežkih, ki se povezujejo z ozadjem učenk in učencev ter šol, signalizirajo, da priložnosti za učenje niso pravično razpoložljive po izobraževalnem sistemu in da nimajo vsi učenke in učenci enakega dostopa do visoko kakovostnega izobraževanja. Medtem ko so mnogi deprivilegirani učenci in učenke v šoli uspešni, je socialno-ekonomski in kulturni status še vedno najmočnejši dejavnik pojasnjevanja različnosti v dosežkih v mnogih državah. V mednarodni raziskavi PISA se ta dejavnik kaže močnejši od kate-regakoli drugega dejavnika, ki se raziskujejo v raziskavi (OECD, 2013b). Vendar pa se je v več zaporednih ciklih raziskave v mnogih državah pokazalo, da je mogoče doseči izboljšanje povprečnih dosežkov učenk in učen-

cev ob hkratnem zmanjševanju povezanosti teh dosežkov s socialno-ekonomskim in kulturnim statusom.

Ob tem, da so si učence in učenci po socialno-ekonomskem in kulturnem statusu različni, je pri izboljševanju kakovosti dosežkov temeljno vprašanje, ali bodo uspešnejši za vse učence in učence enaki pristopi ali pa je bolj smiselno oblikovati različnim podskupinam prilagojene pristope. Pred iskanjem odgovorov na ta vprašanja je smiselno ugotoviti dejansko stanje glede razlik med učenci in učenkami v državi. Kot že omenjeno, so predhodne raziskave pokazale pomembne povezave dosežkov s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem na ravni države in tudi po posameznih regijah v Sloveniji. Glede na to, da so bili med letoma 2009 in 2012 na ravni države dosežki slovenskih 15-letnikov v raziskavi PISA stabilni, smo v članku naslovili vprašanje, ali so se dosežki in njihova povezanost s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem učenk in učencev v tem obdobju spremenili na ravni posameznih regij. Krovne ugotovitve so zelo spodbudne. V Pomurski in Podravski regiji so se dosežki praktično na vseh treh področjih pismenosti izboljšali, obenem pa so v teh (in tudi drugih) regijah opazne tendence zmanjševanja vpliva socialno-ekonomskega in kulturnega statusa nanje.

Izboljševanje enakih možnosti in pravičnosti v izobraževanju stalno sproža vprašanja o vzrokih za morebitne razlike v izobraževalnih dosežkih in kateri dejavniki iz okolja vplivajo na dosežke učenk in učencev. Ta članek prispeva nova spoznanja k ugotovitvam o povezanosti dosežkov z enim od najpomembnejših napovednikov le-teh, s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem učenk in učencev. Posebnost raziskovanja v tem članku so analize trendov v tej povezanosti po slovenskih regijah z uporabo podatkov dveh zaporednih ciklov raziskave PISA iz let 2009 in 2012. S pričujočo analizo smo se dotaknili ene od dimenzij pravičnosti v vzgojno-izobraževalnem sistemu in pokazali, da je mogoče tudi v okoljih z manj ugodnimi pogoji doseči pomembne izboljšave v kakovosti izobraževanja. Seveda je pri tem treba razumeti, da je socialno-ekonomska in kulturna deprivilegiranaost tesno prepletena z več dejavniki na ravni učencev in učenk ter šol, ti dejavniki pa se povezujejo s kakovostjo dosežkov. Pogosto je težko izluščiti le učinek socialno-ekonomskega in kulturnega statusa na dosežke izmed učinkov ostalih dejavnikov. Pri interpretacijah rezultatov, predstavljenih v tem članku, je zato pomembno razumevanje, da rezultati izhajajo iz konteksta medsebojne prepletenosti vseh teh dejavnikov.

Literatura

- Alegre, M.A., in Ferrer, G. (2010) School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal* 36 (3), str. 433-461.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., in Olson, L. S. (2007) Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review* 72, str. 167-180.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Caro, D.H. (2009) Socio-economic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescence. *Canadian Journal of Education* 32 (3), str. 558-590.
- Chiu, M.M., in Xihua, Z. (2008) Family and motivation effects on mathematics achievement: Analyses of students in 41 countries. *Learning and Instruction* 18, str. 321-336.
- Cole, N.S. (1990) Conceptions of educational achievement. *Educational researcher* 19, str. 2-7.
- Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja (2014) *Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2013/2014*. Ljubljana: Državni izpitni center <http://www.ric.si/mma/Letno%20porocilo%20NPZ%202014%20odokoncno%202/2014121113504097/>
- Duru-Bellat, M. (2004) *Social Inequality at School and Educational Policies*. Pariz, Francija: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Duru-Bellat, M., in Suchaut, B. (2005) Organisation and context, efficiency and equity of educational systems: What PISA tells us. *European Educational Research Journal* 4 (3), str. 181-194.
- Freijo, E. A., Oliva, A., Olabarrieta, F., Martin, J. L., Manzano, A., in Richards, M. P. M. (2006) Quality of family context or sibling status? Influences on cognitive development. *Early Child Development and Care* 178 (2), str. 153-164.
- Gonzalez, E. J., in Foy, P. (2000) Estimation of sampling variance. V Martin, M. O., Gregory, K. D. in Stemler, S. E. (ur.). *TIMSS technical report, IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the eighth grade*. Chestnut Hill, MA, ZDA: Boston College.
- Hansen, K.Y., in Munck, I. (2012) Exploring the measurement profiles of socioeconomic background indicators and their differences in reading achievement: A two-level latent class analysis. *IERI Monograph Series: Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments* 5. Amsterdam, Nizozemska: ETS in IEA.

- Hertzman, C., in Weins, M. (1996) Child development and long-term outcomes: A population health perspective and summary of successful interventions. *Social Science and Medicine* 34 (7), str. 1083–95.
- IEA (2016) IDB Analyzer. <http://www.iea.nl/data.html> (pridobljeno 27. 10. 2016).
- Kerckhoff, A., Raudenbush, S., in Glennie, E. (2001) Education, cognitive skill, and labor force outcomes. *Sociology of Education* 74 (1), str. 1–24.
- Martins, L., in Veiga, P. (2010) Do inequalities in parents' education play an important role in PISA students' mathematics achievement test score disparities? *Economics of Education Review* 29, str. 1016–1033.
- Merry, J. J. (2013) Tracing the U.S. deficit in PISA reading skills to early childhood: Evidence from the United States and Canada. *Sociology of Education* 86 (3), str. 234–252.
- Mislevy, R. J. (1995) What can we learn from international assessments? *Educational evaluation and policy analysis* 17, str. 419–437.
- Mislevy, R. J., Wilson, M. R., Erickson, K., in Chudowsky, N. (2003) Psychometric principles in student assessment. V Kellaghan, T., Stufflebeam, D. L., in Wingate, L. A. (ur.). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht, Nizozemska: Kluwer Academic.
- Mostafa, T. (2011) Decomposing inequalities in performance scores: the role of students background, peer effects and school characteristics. *International Review of Education* 56, str. 567–589.
- Mueller, C. W., in Parcel, T. L. (1981) Measures of socioeconomic status: Alternatives and recommendations. *Child Development* 52 (1), str. 13–30.
- Nolimal, F., in Novaković, T. (ur.) (2013) *Bralna pismenost v vrtcu in šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Nonoyama-Tarumi, Y. (2008) Cross-national estimates of the effects of family background on students achievement: A sensitivity analysis. *International Review of Education* 54, str. 57–82.
- OECD (2010) *PISA 2009 Results: What students know and can do. Vol 1*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD (2012a) *PISA 2009 Technical Report*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD (2012b) *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework. Mathematics, reading, science, problems solving and financial literacy*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD (2013a) *PISA 2012 Results: What students know and can do: Student performance in mathematics, reading and science. Volume I*. Pariz: OECD Publishing.

- OECD (2013b) *PISA 2012 Results: Excellence through Equity. Giving Every Student the Chance to Succeed. Volume II*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD (2014) *PISA 2012 Technical Report*. Pariz: OECD Publishing.
- Rizvi, F., in Lingard, B. (2009) *Globalizing Education Policy*. London, Velika Britanija: Routledge.
- Robert, P. (2010) Social origin, school choice, and student performance. *Educational Research and Evaluation* 16 (29), str. 107-129.
- Rumberger, R.W. (2010) Education and the reproduction of economic inequality in the United States: An empirical investigation. *Economics of Education Review* 29, str. 246-254.
- Rutar Leban, T., in Štraus, M. (2016) Razlike v računalniški in informacijski pismenosti osmošolk ter osmošolcev med slovenskimi regijami in povezanost s socialno-ekonomskim statusom. *Šolsko polje* 28 (3-4), str. 53-72.
- Samuel, R., Bergman, M. M., in Hupka-Brunner, S. (2013) The interplay between educational achievement, occupational success, and wellbeing. *Social Indicators Research* 111, str. 75-96.
- Schulz, W. (2005, April) Measuring the socio-economic background of students and its effect on achievement in PISA 2000 and PISA 2003. Paper prepared for the Annual Meetings of the American Educational Research Association in San Francisco, 7-11 April 2005. http://www.acer.edu.au/files/aera2006_schulzw_pisa_escsachievement.pdf
- Shin, J., Lee, H., in Kim, Y. (2009) Student and school factors affecting mathematics achievement. *School Psychology International* 30 (5), str. 520-537.
- Sirin, S. R. (2005) Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research* 75 (3), str. 417-453.
- Štraus, M. (2015) Regijske razlike v matematični pismenosti slovenskih učenk in učencev in vpliv socialno-ekonomskega in kulturnega ozadja. *Šolsko polje* 26 (3-4), str. 101-127.
- Thiel, O. (2012) Socio-economic diversity and mathematical competences. *European Early Childhood Education Research Journal* 20 (1), str. 66-81.
- Vellymalay, S. K. N. (2012) Parental Involvement at Home: Analyzing the Influence of Parents' Socioeconomic Status. *Studies in Sociology of Science* 3 (1), str. 1-6.
- Watkins, T. J. (2001) Teacher communications, child achievement, and parent traits in parent involvement models. *The Journal of Educational Research* 9 (1), str. 3-14.

- White, K. R. (1982) The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin* 91 (3), str. 461–481.
- Willms, J. D. (2003) *Ten hypotheses about socioeconomic gradients and community differences in children's developmental outcomes*. Ottawa, Ontario, Canada: Applied Research Branch of Human Resources Development Canada.
- Žakelj, A., in Ivanuš Grmek, M. (2010) *Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Razvijanje čustvenih in socialnih spretnosti za doseganje pravičnosti in učinkovitosti izobraževalnega sistema: odnos med anksioznostjo in učnimi dosežki

Ana Kozina

Načelo pravičnosti izobraževalnih politik zaobjema spodbujanje celostnega razvoja vseh posameznikov ter razvoj izobraževalnih politik in praks, ki vsakemu posamezniku ne glede na njegov izhodiščni položaj (npr. nizek socialno-ekonomski status) omogočajo doseganje njegovih optimalnih ravni razvoja (tako kognitivnih kot nekognitivnih). Nizek socialno-ekonomski status se namreč povezuje s številnimi negativnimi izidi (Bornstein in Bradley, 2003), tudi s pogostejšimi čustvenimi in vedenjskimi težavami otrok in mladostnikov (Schaffer, 2009), ki so povezane tudi z nižjimi učnimi dosežki (Connor, 2002; Kozina, 2014, 2015; Mazzone et al., 2007; Schwartz et al., 2006). Šola lahko s spodbujanjem celostnega razvoja manjša čustvene in vedenjske težave, na ta način spodbudno vpliva na učni dosežek (Zins et al., 2004), hkrati podpre celostni razvoj posameznikov in zagotavlja enake možnosti. Pravičnost v izobraževanju, ki je bistveni element družbene pravičnosti, je tesno povezana z enakostjo. Zato pravičnost v izobraževanju pogosto razumemo kot enakost izobraževalnih možnosti, ki je nujni pogoj za to, da imajo v sodobnih družbah, temelječih na liberalnih in demokratičnih načelih, vsi njihovi državljani enake možnosti za uspeh v življenju (Bela knjiga, 2011). Načelo pravičnosti, ki vključuje celostni razvoj posameznika, je vključeno v Zakon o osnovni šoli (»spodbujanje skladnega telesnega, spoznavnega, čustvenega, moralnega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika z upoštevanjem razvojnih zakonitosti«, Zakon o osnovni šoli, 2. člen) ter v Beli knjigi (Bela knjiga, 2011). Nujnost uravnoteženega razvoja tako kognitivnih kot socialnih in čustvenih spretnosti za uspeh v šoli in kasneje poudarja tudi OECD (OECD, 2015).

V prispevku se osredinjamo na podporo celostnemu razvoju učencev in dijakov (pravičnost) kot pomembnemu dejavniku doseganja višjih učnih dosežkov (učinkovitost¹). V primerih, ko šola razvija in podpira celostni razvoj, ki vključuje tudi razvoj čustvenih in socialnih spretnosti, to spodbudno vpliva na učne dosežke (Scales et al., 2006; Weissberg in O'Brien, 2004). Učenje in poučevanje imata namreč poleg učne (kognitivne) tudi socialno in čustveno komponento (nekognitivni komponenti) (Zins et al., 2004).

V prvem delu prispevka predstavljamo pomen celostnega razvoja ter socialnega in čustvenega učenja za učno učinkovitost, nadalje pa se osredinjamo ožje na čustvene težave in anksioznost. Stalna anksioznost² namreč prizadene otroka ali mladostnika na čustvenem področju, škodi njegovemu telesnemu zdravju, vpliva na njegov razvoj, učenje in razvoj medosebnih odnosov, še posebej v šolskem obdobju (Boxer et al., 2003; Duchesne in Ratalle, 2010; Wienke-Totura et al., 2009). Eden izmed bolj učinkovitih načinov preprečevanja in zmanjševanja anksioznosti je razvijanje čustvenih in socialnih spretnosti ter podpora celostnemu razvoju (Barrett, Lock in Farrell, 2005), zato lahko visoko anksioznost razumemo tudi kot znak nezadostne podpore celostnemu razvoju učencev/dijakov na ravni šol. Ker anksioznost moti proces učenja (Hribar in Magajna, 2011) in se povezuje z nizkimi učnimi dosežki (Mazzone et al., 2007), je potrebna podpora čustvenemu razvoju, da zagotovimo enake možnosti za učni uspeh tudi tistim učencem in dijakom, ki doživljajo višje ravni anksioznosti.

Socialno in čustveno učenje

Čustveno in socialno učenje lahko razumemo kot proces pridobivanja temeljnih čustvenih in socialnih spretnosti: samozavedanja, samouravnavanja, socialnega zavedanja, uspešnega upravljanja z odnosi in odgovornega sprejemanja odločitev (Durlak et al, 2011). Samozavedanje zajema poznavanje lastnih čustev in občutkov, realistično oceno lastnih sposobnosti in spretnosti ter samozavest. Socialno zavedanje zajema zaznavo čustev in občutij drugih, sposobnost prevzemanja perspektive drugih ter pozitiven odnos in dejavno vključenost v različnih skupinah. Samouravnavanje zajema uravnavanje lastnih čustev, tako da ta čustva spodbujajo dejavnosti, sposobnost odložitve nagrade zaradi sledenja ciljem ter vztrajnost kljub neuspehu, zastoju ali nazadovanju. Uspešno upravljanje z odnosi zajema učinkovito upravljanje s čustvi in z odnosi, vzpostavljanje in ohran-

1 Učinkovitost razumemo v smislu doseganja zastavljenih (učnih) ciljev.

2 Anksioznost je kognitivni, čustveni, vedenjski in fiziološki odziv posameznika, ki ima občutek nevarnosti ali grožnje in katerega vzroka se ne zaveda (Fonseca in Perrin, 2001; Stallard, 2009).

janje dobrih odnosov, ki temeljijo na sodelovanju, odpor ob neprimernih socialnih pritiskih, uporabo pogajanja kot sredstva razreševanja konfliktov ter pridobitev pomoči, ko je to treba. Odgovorno sprejemanje odločitev zajema pravilno oceno tveganja, sprejemanje odločitev na podlagi upoštevanja vseh pomembnih dejavnikov in najverjetnejših posledic različnih dejanj, spoštovanje drugih ter prevzemanje osebne odgovornosti za lastne odločitve (Ragozzino et al., 2003). Ellias s sodelavci (1997, v Durlak et al., 2011) med njimi v povezavi s šolskim okoljem ožje izpostavljajo prepoznavanje in uravnavanje čustev, zastavljanje in doseganje pozitivnih ciljev, upoštevanje perspektive drugih, vzpostavljanje in ohranjanje pozitivnih odnosov, konstruktivno upravljanje z medosebnimi konflikti in sprejemanje odgovornih odločitev.

Sistematično in celostno čustveno ter socialno učenje v šolah podpira pozitivno razredno klimo, razvoj dobrih odnosov, opolnomočenje za učinkovito spoprijemanje s čustvi, ki motijo procese učenja in pozornost; razvoj motivacije in vztrajnosti tudi ob težjih nalogah ter tudi ob učnem neuspehu (Ragozzino et al., 2003) ter vodi v večje subjektivno blagostanje (Ferrer-Wreder, 2013; Zins et al., 2004).

Poveznost socialnih in čustvenih spretnosti z učnimi dosežki

Obstaja nekaj razlag povezav učnih dosežkov s čustvenim in socialnim učenjem (razvijanjem socialnih in čustvenih spretnosti). Prvi sklop razlag se osredotoča na spremembe znotraj posameznika, ki vodijo do kakovostnejših oblik učenja in znanja. Višji učni dosežek je značilen za učence in dijake, ki so glede svojih učnih spretnosti samozavestnejši, ki se bolj trudijo in dlje vztrajajo pri težjih nalogah (Aronson, 2002), ki si zastavljajo višje učne cilje, so bolj samodisciplinirani in motivirani, znajo obvladovati stres (Duckworth in Seligman, 2005), se bolje organizirajo glede lastnega dela (Duckworth in Seligman, 2005; Zins in Ellias, 2006), so razvili boljše spretnosti reševanja problemov ter spretnosti sprejemanja odgovornih odločitev (Zins in Ellias, 2006). V ta sklop sodijo tudi razlage delovanja možganov, predvsem vpliva čustvenega in socialnega učenja na osrednje izvrševalne funkcije (na primer kontrola inhibicij, načrtovanje), ki vodijo v boljše regulacijo prefrontalnih delov možganov in s tem v višje učne dosežke (Greenberg, 2006). Drugi avtorji (Blum in Libbey, 2004; Hawkins, Smith in Catalano, 2004) iščejo povezave v značilnostih okolja. Navajajo značilnosti okolja, kot so norme vrstnikov in odraslih, ki spodbujajo visoka pričakovanja in podporo učnemu uspehu; dobri medosebni odnosi med učenci ali dijaki ter učitelji, ki spodbujajo večjo pripadnost razredu in šoli; spodbujanje sodelovalnega učenja; zagotavljanje varnega in ureje-

nega učnega okolja, ki spodbuja pozitivno vedenje. Najboljša kombinacija so spremembe tako na ravni posameznika kot tudi na ravni šol, ki vodijo v takojšnje in dolgoročne pozitivne posledice (Catalano et al., 2002).

Ena odmevnejših objav s področja povezanosti čustvenega in socialnega učenja z učnimi dosežki je metaanaliza Durlaka in sodelavcev (2011). Raziskovalci so povzeli ugotovitve 213 raziskav, ki so skupaj zajele 270.003 otroke in mladostnike ter ugotovili pomembne in trajnejše pozitivne učinke programov čustvenega in socialnega učenja v šolah, ob katerih so se pomembno povečali tudi učni dosežki otrok in mladostnikov. Učni dosežek se je pri otrocih in mladostnikih, ki so bili izpostavljeni tovrstnemu učenju, povečal za 11 percentilov. Podobno so pred tem ugotavljali tudi Wilson, Gottfredson in Najaka (2001) v metaanalizi, ki je učinkovitost programov socialnega in čustvenega učenja preverjala preko 165 raziskav in med drugim ugotovila, da tovrstni programi pozitivno učinkujejo na preprečevanje zgodnjega opuščanja šolanja. Omenjeni metaanalizi predstavljata izhodišče za mnoge druge, ki so tudi potrdile pomembno povezanost med učenjem socialnih in čustvenih spretnosti ter učno učinkovitostjo (Schonfeld et al., 2015; Rimm-Kaufmann et al., 2014; Sklad et al., 2012) tudi, ko nadzorujemo kognitivne sposobnosti (Malecki in Elliot, 2002).

Anksioznost in učna uspešnost

Razvijanje socialnih in čustvenih spretnosti spodbudno vpliva tudi na manjšanje anksioznosti (Barrett et al., 2005). V šolski situaciji se poleg splošne anksioznosti pojavljajo tudi bolj specifične oblike anksioznosti: testna anksioznost, matematična anksioznost, šolska fobija in socialna anksioznost. Testna anksioznost se nanaša na anksioznost, ki jo posameznik doživlja ob realnem ali namišljenem soočanju s testno ali izpitno situacijo. Matematična anksioznost³ je opredeljena kot občutek napetosti in tesnobe v različnih situacijah v učnem procesu in v vsakdanjem življenju, ki zahtevajo operiranje s števili ali reševanje matematičnih problemov. Učenci in dijaki, ki so testno ali matematično anksiozni, poročajo tudi sicer o višji ravni splošne anksioznosti. Šolska fobija je nerealističen strah pred odhodom v šolo, v ozadju katerega je lahko bodisi separacijska anksioznost ali socialna anksioznost (Hribar in Magajna, 2011). Za socialno anksioznost je značilno doživljanje močne tesnobe ob stikih z drugimi ljudmi, čustvena vznemirjenosti ob izpostavljanju drugim, strah pred nastopanjem, za-

3 Matematika kot predmetno področje se pojavlja kot pogosta tema anksioznosti zaradi osrednje vloge, ki jo matematika kot predmet ima v našem izobraževalnem sistemu (Lutovec, 2008). Obstajajo pa tudi oblike anksioznosti, ki se navezujejo na druge predmete (na primer na tuje jezike).

skrbljenost v zvezi s socialno podobo in zadržanost zlasti v novih situacijah (Puklek Levpušček, 2006).

Anksioznost (ter tudi njene posamezne oblike) se negativno povezuje z učnimi dosežki (Chansky, 1966; Craig in Dobson, 1995; Duchesne in Ratalle, 2010; Gaudry in Spielberg, 1971; Hooloway, 1958; Lowe in Raad, 2008; Merryman, 1974; Normandeau in Guay, 1998; Peck in Mitchell, 1967) tako na kliničnih kot nekliničnih vzorcih (Mazzone et al., 2007) in v različnih starostnih skupinah, tj. pri učencih in dijakih (Mazzone et al., 2007). Učenci in dijaki, ki imajo višje ravni anksioznosti, se težje naučijo novih vsebin, kar je lahko posledica zaradi anksioznosti znižanih spominskih funkcij, ki otežijo reševanje kognitivnih nalog (Prevatt et al., 2010). Na eni strani imamo tako razlage povezav, ki se naslanjajo na težave v kognitivnem delovanju. Na primer, anksioznost kot tudi njene specifične oblike se povezujejo s specifičnimi učnimi težavami. Tako za anksioznost kot za specifične učne težave je značilno ovirano delovanje metakognicije in delovnega spomina. Zato v primerih, ko se anksioznost pojavlja pri učencih in dijakih z učnimi težavami, ta še dodatno obremeni kognitivne procese in tako še bolj razdiralno vpliva na pridobivanje znanja. Nekateri učenci in dijaki razvijejo zaradi zmanjšanih kognitivnih sposobnosti ali specifičnih učnih težav strah pred preverjanjem znanja, ki se povezuje z nižjimi dosežki. Nelson in Harwood (2011, v Hribar in Magajna, 2011) navajata rezultate več študij, ki ugotavljajo, da se pri učencih s specifičnimi učnimi težavami pomembno pogosteje pojavljajo visoke ravni anksioznosti v primerjavi z učenci brez specifičnih učnih težav. Visoka anksioznost ima tako kratkoročne (na primer moti proces branja in računanja zaradi zapolnitve delovnega spomina) kot tudi dolgoročne posledice v znižanem učnem uspehu ter opustitvi šolanja (Hribar in Magajna, 2011). Raziskave poročajo, da je 10 do 20 odstotkov storilnostno podpovprečnih učencev anksioznih. Storilnostno podpovprečni učenci so tisti, ki kljub ustreznim zmožnostim ne dosegajo svojih potencialov.

Na drugi strani pa povezanost med učnimi dosežki in anksioznostjo ne poteka nujno preko kognitivnih sposobnosti. Med učnimi dosežki in anksioznostjo je negativna povezanost tudi ob enakih kognitivnih sposobnostih (Gaudry in Spielberg, 1971; Popp, 2003). Zmanjšani učni dosežki lahko vodijo v večjo anksioznost tudi zaradi visokih pričakovanj staršev. Več kot polovica slovenskih osmošolcev poroča o tem, da imajo starši do njih previsoka pričakovanja, in večino osmošolcev je strah neuspeha v šoli (Nastran-Ule, 2000). Pričakovanja staršev se lahko pojavljajo v obliki negativnih misli, ki zasedajo delovni spomin in s tem ovirajo kognitivni proces (Hribar in Magajna, 2011). Strah pred neuspehom se pojavlja tudi pri uspešnih otrocih, ne samo pri neuspešnih. Te je v enaki

meri strah, da ne bodo dobili odlične ocene, kot je učno manj uspešne, da ne bodo dobili pozitivne ocene (Kos, 1990). Število anksioznih učencev in dijakov je namreč večje v šolah, kjer je večje število nezadostnih ocen in kjer šola podaja sporočila o otrokovi neuspešnosti (Kos, 1990). Če povzamemo, raziskave kažejo, da je možen vpliv v obeh smereh. Zmanjšani učni dosežki vodijo v večjo anksioznost in tudi ta povečana anksioznost vpliva nazaj na zmanjšanje učnih dosežkov, saj anksioznost vpliva na procese mišljenja, zaznavanje in učenje. V okviru kognitivnih teorij so kot posebej moteče izpostavljene negativne avtomatične misli (v obliki skrbi), ki se pojavijo tako med procesom učenja kot tudi med procesom preverjanja znanja. Na vzorcu študentov (Anić, 2009) so bile ugotovljene pomembne razlike v pogostosti negativnih avtomatičnih misli pri bolj in manj uspešnih študentih – pri manj uspešnih študentih so se te pojavljale v večji meri.

Na podlagi predstavljenih teoretičnih izhodišč smo oblikovali predpostavko, da lahko s podporo celostnemu razvoju (z razvijanjem socialnih in čustvenih spretnosti) zagotovimo enake možnosti (za visoke učne dosežke) tudi skupinam, ki so izpostavljene višjim ravнем anksioznosti. Pri tem nas še posebej zanima, katere skupine dijakinj in dijakov so tiste, ki v Sloveniji poročajo o višjih ravneh anksioznosti. Na podlagi teoretskih predpostavk namreč z manjšanjem anksioznosti vseh učencev in dijakov lahko pripomoremo tudi k višjim učnim dosežkom. Uporabili bomo podatke mednarodne raziskave PISA, ki zajema tako podatek o učenem dosežku (bralna, matematična in naravoslovna pismenost) kot tudi o anksioznosti (matematična in testna anksioznost). Analize osredinjamo na vzorec petnajstletnikov, ki večinoma obiskujejo prvi letnih srednjih šol. Populacija je skrbno izbrana, saj raziskave kažejo porast anksioznosti v obdobju mladostništva (Silverman in Treffers, 2001) ter hkrati upad povezanosti s šolo in poslabšanje učnih dosežkov (Blum in Libbey, 2004; Klem in Connell, 2004; Rosenblatt in Maurice, 2008), ki ga lahko omilimo s spodbujanjem socialnega in čustvenega učenja.

Oblikovali smo naslednji raziskovalni vprašnji:

1. Na kakšen način se z učno uspešnostjo povezujejo težave na čustvenem področju, ožje anksioznost dijakinj in dijakov? Ožje se bomo osredinili na matematično in testno anksioznost, vključeno v merjenje ozadenjskih spremenljivk raziskave PISA. Povezanost anksioznosti in učnih dosežkov bomo ugotavljali z regresijskimi analizami (napovedna moč anksioznosti dijakinj in dijakov za njihovo bralno, matematično in naravoslovno pismenost). Pri tem na podlagi teoretičnih izhodišč in predhodnih raziskav predpostavljamo, da se anksioznost dijakinj in dijakov statistično pomembno negativno povezuje

- z njihovimi dosežki (to pomeni, da najdemo višje ravni anksioznosti pri dijakinjah in dijakih, ki dosegajo nižje ravni pismenosti).
2. Katere skupine so tiste, pri katerih je (matematična in testna) anksioznost bolj izražena? Ker izhajamo iz predpostavke zagotavljanja enakih možnosti, se bomo ožje osredinili na povezanost (matematične in testne) anksioznosti s socialno- ekonomskim statusom dijakinj in dijakov ter z njihovim spolom. V analizah ugotovitev se bomo naslonili na vprašanja, ali lahko z usmerjenimi programi (npr. zmanjševanja anksioznosti) tem skupinam omogočimo enake možnosti na področju učnih dosežkov.

Odgovor na raziskovalno vprašanje odpira prostor razmisleku o kompletnosti pravičnosti in učinkovitosti ter razpravi, ali Slovenija v zadostni meri sledi ciljem, zapisanim v Zakonu o osnovni šoli ter Beli knjigi (Bela knjiga, 2011), to je spodbujanju celostnega razvoja posameznika in načelu pravičnosti. O pomembnosti raziskovanja anksioznosti priča na eni strani pogostost anksioznosti v obdobju otroštva in mladostništva in na drugi strani pogostost anksioznosti in težav, povezanih z anksioznostjo slovenskih dijakinj in dijakov v primerjavi z njihovimi vrstniki po svetu. Anksioznost in težave, povezane z anksioznostjo, sodijo med najpogostejše težave v obdobju otroštva in mladostništva (Barret in Farrel, 2009; Neil in Christensen, 2009). Dodatno pa aktualnost problematike izpostavljajo tudi podatki mednarodne raziskave PISA, ki slovenske dijakinje in dijake po pogostosti matematične anksioznosti uvršča nad povprečje OECD. Slovenski 15-letniki so v letu 2012 v povprečju poročali o višjih ravneh zaskrbljenosti glede matematike kot njihovi sovrstniki iz držav OECD. Tako je 61 % slovenskih dijakov poročalo o pogosti zaskrbljenosti glede tega, da bo pouk matematike zanje pretežak, 33 % jih je poročalo o napetosti, ki jim jo povzroča domača naloga iz matematike, 38 % jih je poročalo, da postanejo pri reševanju matematičnih problemov živčni, 30 % dijakinj in dijakov se je počutilo nemočne ob reševanju matematičnih problemov, precejšen odstotek slovenskih dijakinj in dijakov pa je skrbelo, da bodo pri matematiki dobili slabe ocene. Slovenija se torej uvršča med države, kjer dijakinje in dijaki poročajo o višji stopnji zaskrbljenosti in anksioznosti glede matematike, kot se je to pokazalo na povprečni ravni držav OECD (vrednost indeksa matematične anksioznosti je nadpovprečna, tj. 0,07). Mednarodno poročilo Slovenijo poleg Liechtensteina, Nemčije, Avstrije, Češke, Japonske, Kanade, Nizozemske in Francije izpostavlja kot državo, v kateri se je povezanost med matematično anksioznostjo in dosežkom na testu iz matematike pokazala kot najmočnejša (OECD, 2013a).

Podobno se Slovenija tudi v letu 2015 in pri merjenju testne anksioznosti uvršča nad povprečje držav OECD (vrednost indeksa testne anksioznosti je nadpovprečna, tj. 0,06). Slovenski 15-letniki so v letu 2015 v povprečju večinoma poročali o višjih ravneh testne anksioznosti kot njihovi sovrstniki iz držav OECD. Tako je 60 % slovenskih dijakov poročalo o pogostih skrbih, da bo test za njih pretežek, 70 % jih je poročalo o skrbih, da bodo v šoli dobili slabe ocene, 60 % jih je poročalo, da jih skrbi tudi, ko so za test dobro pripravljeni, 35 % jih poroča, da so napeti tudi, ko se učijo za test, ter 50 % jih poroča o živčnosti, ko v šoli ne znajo rešiti določene naloge (OECD, 2016).

Metoda

Udeleženci

V raziskavi PISA v Sloveniji sodelujejo večinoma dijaki in dijakinje, ki so na začetku tekočega šolskega leta vstopili v srednješolske izobraževalne programe. Definicija ciljne populacije v raziskavi PISA, za katero so kasneje izpeljane mednarodne primerjave, je generacija 15-letnikov v izobraževanju. V projektu bomo uporabili vzorec in podatke dijakov in dijakinj, ki so sodelovali v raziskavi PISA 2012 in v raziskavi PISA 2015. V letu 2012 je v raziskavi sodelovalo v 8405 dijakinj in dijakov. V raziskavi v letu 2015 je sodelovalo 6372 dijakov, od tega 2931 deklet in 3441 fantov (povprečna starost: 15,7 let).

Pripomočki

PISA preizkusi pismenosti

PISA 2012 je bila sestavljena iz dveh delov: ocena matematične, naravoslovne in bralne pismenosti (izvedba: papir – svinčnik) ter reševanje problemov (izvedba na računalniku). PISA naloge so razdeljene na področja. V letu 2012 je bil poudarek na matematični pismenosti, v letu 2015 pa na naravoslovni pismenosti (OECD, 2013b; OECD, 2013c). V letu 2015 je bilo merjenje pismenosti v celoti izvedeno na računalniku. Preverjanje je potekalo z naborom delovnih zvezkov (z nalogami različnih težavnostnih stopenj), ki so ob poudarjenih področjih (v letu 2012 matematičnih, v letu 2015 naravoslovnih) vključevali tudi naloge z drugih dveh temeljnih področij. Med sodelujoče dijakinje in dijake so sklopi nalog razdeljeni po načelu rotiranja (OECD, 2016). Bralna, matematična in naravoslovna pismenost dijakinj in dijakov se določi po metodi IRT (Item Response Theory) in izrazi v obliki petih (PISA 2012) ali desetih (PISA 2015) imputiranih vrednosti (angl. plausible values). V analizah smo uporabili imputirane vrednosti za vse tri pismenosti: bralno, naravoslovno in matematično.

PISA ozadenjski vprašalniki

V raziskavi PISA dijakinje in dijaki poleg preizkusa pismenosti rešijo ozadenjski vprašalnik; izpolnjevanje traja 30 do 40 minut. Vprašalnik vsebuje vprašanja o domačem ozadju, šolskih in zunajšolskih aktivnostih, zaznavanju šolskega okolja, odnosu do matematike, naravoslovja in branja ter o učnih strategijah dijakinj in dijakov, vključenih v raziskavo PISA (OECD, 2013c; OECD, 2016).

V analizah smo uporabili:

Anksioznost:

V letu 2012: Uporabili smo kompozitno spremenljivko matematične anksioznosti, sestavljeno iz naslednjih postavk: Pogosto me skrbi, da bo pouk matematike zame zahteven; Ko moram narediti domačo nalogo, postanem zelo napet; Pri reševanju matematičnih problemov postanem živčen/-a; Ko rešujem matematični problem, se počutim nemočen/-a; Skrbi me, da bom pri matematiki dobil/-a slabe ocene (1 = *Sploh se ne strinjam*; 2 = *Ne strinjam se*; 3 = *Strinjam se*; 4 = *Popolnoma se strinjam*) (OECD, 2013c).

V letu 2015: Uporabili smo kompozitno spremenljivko testne anksioznosti, sestavljeno iz naslednjih postavk: Pogosto me skrbi, da bo test zame pretežek; Skrbi me, da bom v šoli dobil/-a slabe ocene; Tudi, če sem na test dobro pripravljen/-a, sem zelo zaskrbljen/-a; Zelo sem napet/-a, ko se učim za test; Ko ne vem, kako naj rešim nalogo v šoli, postanem zelo živčen/-a (1 = *Sploh se ne strinjam*; 2 = *Ne strinjam se*; 3 = *Strinjam se*; 4 = *Popolnoma se strinjam*) (OECD, 2016).

Socialno-ekonomski status:

V obeh letih smo dodatno uporabili tudi indeks dosežene izobrazbe staršev, izražen v zaključenih letih šolanja (povprečje obeh skrbnikov), kot pokazatelj socialno-ekonomskega statusa.

Postopek

Osnovna struktura raziskave PISA vključuje 2 uri preverjanja različnih pismenosti ter približno 40 minut zbiranja podatkov s t. i. spremljajočimi oz. ozadenjskimi vprašalniki za zbiranje podatkov, s katerimi je mogoče ugotavljati nekognitivne rezultate izobraževanja in obenem pojasnjevati različnosti v dosežkih učenk in učencev med in znotraj držav (OECD, 2013c).

Rezultati

V rezultatih se najprej osredinjamo na napovedno vrednost anksioznosti za učni dosežek v raziskavah PISA. V nadaljevanju pa podrobneje analiziramo

ramo povezanost anksioznosti s socialno-ekonomskim statusom ter spolom.

V analizah smo za oba zajema podatkov (PISA 2012 in 2015) uporabili metodo multiple regresije (metoda hkratnega vstopanja spremenljivk: enter). Za oba zajema podatkov smo uporabili tri neodvisne modele napovedi, model za matematično pismenost, model za naravoslovno pismenost, model za bralno pismenost. Ker so se spremenljivke socialno-ekonomskega statusa v prejšnjih ciklih raziskave PISA pokazale kot pomemben napovednik pismenosti (OECD, 2013a), tudi mi vključujemo izobrazbo staršev v modele napovedi (kot kontrolno spremenljivko).

Tabela 1: Napovedna vrednost matematične anksioznosti dijakin in dijakov za matematično, naravoslovno in bralno pismenost (ob dodanem napovedniku izobrazba staršev) v letu 2012.

	b	β	b (SE)	β (SE)	b (t)	β (t)
Bralna pismenost						
Konstanta	399,42		5,64		70,86	
Matematična anksioznost	-10,91	-0,11	2,08	0,02	-5,25***	-5,31***
Izobrazba staršev	20,44	0,29	1,28	0,02	15,91***	16,37***
Matematična pismenost						
Konstanta	416,90		5,86		71,15	
Matematična anksioznost	-25,48	-0,27	1,77	0,02	-14,38***	-14,84***
Izobrazba staršev	21,08	0,30	1,35	0,02	15,62***	15,74***
Naravoslovna pismenost						
Konstanta	439,96		5,94		74,06	
Matematična anksioznost	-15,77	-0,17	2,10	0,02	-7,49***	-7,66***
Izobrazba staršev	18,41	0,27	1,35	0,02	13,64***	13,90***

Uporabljen je bil program IDB Analyzer. Podatki so bili uteženi s skupno utežjo dijakin in dijakov (Full sample students base weight).

*** $p < 0,001$.

Podatki iz leta 2012 kažejo na negativno povezanost med matematično anksioznostjo in bralno, matematično in naravoslovno pismenostjo. Višja matematična anksioznost se povezuje z nižjo bralno, matematično in naravoslovno pismenostjo. Če se matematična anksioznost dijakin in dijakov poveča za eno enoto, potem se bralna pismenost zmanjša za 10,91 točk na bralni pismenosti (ob konstantni izobrazbi staršev). S celotnim

modelom lahko pri bralni pismenosti pojasnimo 10 odstotkov variance ($R^2 = 0,10$) bralne pismenosti (brez napovednika izobrazba staršev lahko pojasnimo 2 odstotka variance bralne pismenosti). Če se anksioznost dijakinj in dijakov poveča za eno enoto, potem se naravoslovna pismenost zmanjša za 15,77 točk na naravoslovni pismenosti (ob konstantni izobrazbi staršev). S celotnim modelom lahko pri naravoslovni pismenosti pojasnimo 10 odstotkov variance ($R^2 = 0,09$) naravoslovne pismenosti (brez napovednika izobrazba staršev lahko pojasnimo 2 odstotka variance naravoslovne pismenosti). Če se anksioznost dijakinj in dijakov poveča za eno enoto, potem se matematična pismenost zmanjša za 25,48 točk na matematični pismenosti (ob konstantni izobrazbi staršev). S celotnim modelom lahko pri matematični pismenosti pojasnimo 17 odstotkov variance ($R^2 = 0,17$) matematične pismenosti (brez napovednika izobrazba staršev lahko pojasnimo 8 odstotkov variance matematične pismenosti). Najvišji odstotek variance lahko z matematično anksioznostjo pojasnimo pri matematični pismenosti, sledita bralna in naravoslovna pismenost.

Tabela 2: Napovedna vrednost testne anksioznosti dijakinj in dijakov za matematično, naravoslovno in bralno pismenost (ob dodanem napovedniku izobrazba staršev) v letu 2015.

	b	β	b (SE)	β (SE)	B (t)	β (t)
Bralna pismenost						
Konstanta	443,08		6,44		68,82	
Matematična anksioznost	-2,95	-0,03	1,89	0,02	-1,56*	-1,56*
Izobrazba staršev	14,46	0,20	1,34	0,02	10,76***	10,50***
Matematična pismenost						
Konstanta	452,09		6,26		72,25	
Matematična anksioznost	-15,47	-0,16	1,64	0,02	-9,46***	-9,49***
Izobrazba staršev	13,54	0,19	1,28	0,02	10,57***	10,62***
Naravoslovna pismenost						
Konstanta	429,73		5,39		79,78	
Matematična anksioznost	-13,84	-0,13	1,96	0,02	-7,05***	-7,06***
Izobrazba staršev	18,33	0,24	1,14	0,01	16,04***	16,23***

Uporabljen je bil program IDB Analyzer. Podatki so bili uteženi s skupno utežjo dijakinj in dijakov (Full sample students base weight),
 *** $p < 0,001$; * $p < 0,1$.

Testna anksioznost se z bralno pismenostjo povezuje sicer negativno, višja anksioznost se povezuje z nižjo bralno pismenostjo, vendar napoved ne dosega praga pomembnih razlik ($p < 0,05$). S celotnim modelom lahko pri bralni pismenosti pojasnimo 4 odstotke variance ($R^2 = 0,04$) bralne pismenosti. Z naravoslovno in matematično pismenostjo pa se testna anksioznost povezuje pomembno negativno. Višja testna anksioznost se povezuje z nižjo matematično in naravoslovno pismenostjo. Če se anksioznost dijakinj in dijakov poveča za eno enoto, potem se naravoslovna pismenost zmanjša za 13,84 točk na naravoslovni pismenosti (ob konstantni izobrazbi staršev). S celotnim modelom lahko pri naravoslovni pismenosti pojasnimo 8 odstotkov variance ($R^2 = 0,08$) naravoslovne pismenosti (brez napovednika izobrazba staršev lahko pojasnimo 2 odstotka variance naravoslovne pismenosti). Če se anksioznost dijakinj in dijakov poveča za eno enoto, potem se matematična pismenost zmanjša za 15,47 točk na matematični pismenosti (ob konstantni izobrazbi staršev). S celotnim modelom lahko pri matematični pismenosti pojasnimo 6 odstotkov variance ($R^2 = 0,06$) matematične pismenosti (brez napovednika izobrazba staršev lahko pojasnimo 3 odstotke variance matematične pismenosti). Če primerjamo med seboj odstotke pojasnjene variance, ugotovimo, da lahko s testno anksioznostjo največ variance pojasnimo pri matematični pismenosti, sledi naravoslovna pismenost.

Tabela 3: Analiza razlik v (matematični in testni) anksioznosti glede na socialno ekonomski status dijakinj in dijakinj (izobrazba staršev).

	2012		2015	
	M (SD)	F	M (SD)	F
Nizek socialno-ekonomski status	0,12 (0,92)		0,06 (0,92)	
Srednji socialno-ekonomski status	0,07 (0,97)	15,952***	0,05 (0,92)	1,967
Visok socialno-ekonomski status	-0,01 (0,95)		0,01 (0,96)	

2012 in 2015: nizek socialno-ekonomski status – izobrazba staršev v letih izobraževanja od 0 do 11; srednji socialno-ekonomski status – izobrazba staršev v letih izobraževanja 12 do 15; visok socialno-ekonomski status – izobrazba staršev v letih izobraževanja 16 let in več; *** $p < 0,001$

V letu 2012 se pomembno višje ravni matematične anksioznosti pojavljajo v skupini dijakinj in dijakov z nizkim socialno-ekonomskim statusom. V letu 2015 razlike v stopnji anksioznosti med skupinami dijakov iz različnih socialno-ekonomskih ozadij ne dosejajo ravni statistične pomembnosti.

Tabela 4: Analiza razlik v (matematični in testni) anksioznosti glede na spol dijakinj in dijakov.

	2012		2015	
	M (SD)	F	M (SD)	F
Dijakinje	0,15 (0,94)	90,492***	0,32 (0,86)	498,105***
Dijaki	-0,01 (0,95)		-0,20 (0,94)	

*** $p < ,001$.

Tako v letu 2012 kot v letu 2015 dijakinje poročajo o pomembno višji testni in matematični anksioznosti v primerjavi z dijaki.

Razprava

V prispevku smo raziskovali odnos med pravičnostjo in učinkovitostjo izobraževalnega sistema. Pri tem smo pravičnost razumeli kot podpora celostnemu razvoju z razvijanjem tako kognitivnih kot nekognitivnih spretnosti, ki vodi v opolnomočenje skupin, ki imajo sicer v okolju manj podpornih dejavnikov. Izhajali smo tudi iz predpostavke, da celostni razvoj manjša verjetnost pojavljanja čustvenih in vedenjskih težav učencev in dijakov in jim na ta način omogoča doseganje višjih ravni učnih dosežkov (učinkovitosti). Izhajali smo iz predpostavke, da spodbujanje celostnega razvoja, ki vključuje tudi razvoj čustvenih in socialnih spretnosti, pomembno zmanjšuje anksioznosti učencev in dijakov ter pozitivno vpliva na učne dosežke. V tem okviru nas je zanimalo, kako se anksioznost (matematična in testna anksioznost, vključena v merjenje ozadenjskih spremenljivk raziskave PISA) povezuje z učnimi dosežki v raziskavi PISA ter katere so tiste skupine dijakinj in dijakov, pri katerih se pojavljajo višje ravni anksioznosti (ožje smo se osredinili na povezanost anksioznosti s socialno-ekonomskim statusom dijakinj in dijakov ter s spolom).

Analizirali smo napovedno vrednost matematične in testne anksioznosti dijakov in dijakinj za njihovo bralno, matematično in naravoslovno pismenost v raziskavah PISA 2012 in PISA 2015. Ugotovitve v obeh zajemih podatkov niso v celoti primerljive, saj se je merjenje anksioznosti v letu 2012 osredinjajo ozko na matematično anksioznost in v letu 2015 nekoliko širše na testno anksioznost. To sicer pomeni, da podatki med seboj niso neposredno primerljivi, omogočajo pa na drugi strani analizo povezav različnih specifičnih oblik anksioznosti (matematične in testne) z učno uspešnostjo. Podatki raziskave PISA iz leta 2012 kažejo pomembno napovedno vrednost matematične anksioznosti za vse tri merjene vrste pismenosti (bralno, matematično in naravoslovno). Dijakinje in dijaki, ki doživljajo višje ravni anksioznosti na področju matematike, dosegajo nižje

ravni pismenosti. Ker je bila v letu 2012 merjena matematična anksioznost, je vsebinsko razumljivo, da se le-ta v največji meri povezuje z dosežkom na področju matematične pismenosti (matematična anksioznost pojasni osem odstotkov variance matematične pismenosti). V letu 2015 je bilo v raziskavo PISA vključeno širše področje testne anksioznosti. Tudi podatki iz leta 2015 kažejo, da lahko na podlagi podatka o testni anksioznosti dijakinj in dijakov pomembno napovemo njihovo matematično in naravoslovno pismenost (napoved ni pomembna za področje bralne pismenosti). Višja testna anksioznost se povezuje z nižjo matematično in naravoslovno pismenostjo. Ob povečani testni anksioznosti se raven pismenosti na področju matematike in naravoslovja pomembno zmanjša. Ugotovitve so skladne z ugotovitvami raziskav v tujini (Chansky, 1966; Craig in Dobson, 1995; Duchesne in Ratalle, 2010; Gaudry in Spielberger, 1971; Hooloway, 1958; Lowe in Raad, 2008; Merryman, 1974; Normandeu in Guay, 1998; Peck in Mitchell, 1967) in pri nas (Kozina, 2014), ki anksioznost in posamezne oblike anksioznosti (kot sta tudi testna in matematična anksioznost) vidijo kot oviro procesu učenja. Skrbi, ki predstavljajo kognitivno jedro anksioznosti (Silverman in Treffers, 2001), namreč obremenijo proces mišljenja in na ta način vplivajo na učno učinkovitost. Podobno negativno povezanost med učno učinkovitostjo in splošno anksioznostjo (ter njenimi čustvenimi in kognitivnimi komponentami) smo ugotovili tudi na vzorcu slovenskih osnovnošolcev z analizami mednarodne raziskave TIMSS (Trends in Maths and Science Study) (Kozina, 2013).

S primerjavo matematične in testne anksioznosti med skupinami dijakinj in dijakov z različnim socialno-ekonomskim ozadjem (izobrazbo staršev) smo ugotovili, da so v letu 2012 o pomembno višjih ravneh matematične anksioznosti poročale dijakinje in dijaki z nizkim socialno-ekonomskim statusom v primerjavi z dijakinjami in dijaki s srednjim in visokim socialno-ekonomskim statusom. Ugotovitve so skladne s strokovno literaturo, ki ugotavlja, da se anksioznost negativno povezuje s socialno-ekonomskim statusom (Boyce, 1974; Puklek in Gril, 1999; Ziv in Luz, 1973). Višje ravni anksioznosti se na primer povezujejo z nižjo ravno izobrazbe staršev oziroma skrbnikov (Guerrero et al., 2006). V letu 2015 ni pomembnih razlik v testni anksioznosti med skupinami dijakinj in dijakov z različnimi socialno-ekonomskimi ozadji. Glede na neskladje med obema zajemoma (2012 in 2015) ter razlike v obliki merjene anksioznosti (matematična in testna anksioznost) med obema zajemoma se nadalje odpira raziskovalno vprašanje, ali je socialno-ekonomski status povezan z nekaterimi oblikami anksioznosti v večji meri kot z drugimi.

Podobno nas je zanimalo, ali obstajajo pomembne razlike med spoloma v stopnji testne in matematične anksioznosti. Ugotovili smo, da so

tako v letu 2012 na področju matematične anksioznosti kot v letu 2015 na področju testne anksioznosti dijakinje pomembno bolj anksiozne v primerjavi z dijaki. Ugotovitve so skladne z strokovno literaturo. Anksioznost je namreč v vseh starostnih obdobjih pogostejša pri ženskem spolu (Craig in Dobson, 1995; Kozina, 2011; Silverman in Treffers, 2001). Razlike med spoloma so prisotne tako na kliničnih (Stallard, 2009) kot ne-kliničnih vzorcih (Chaplin, Gilham in Seligman, 2009; Guerrero et al., 2006).

Uporaba ugotovitev v praksi

Pomembna negativna povezanost matematične in testne anksioznosti z učno učinkovitostjo ter relativna pogostost težav, vezanih na anksioznost, v Sloveniji v primerjavi z drugimi državami, predstavljena v uvodu prispevka, odpirajo vprašanje prepoznave anksioznosti na ravni šol ter tudi razmislek o preventivnih in interventnih aktivnostih. V prvi vrsti je pomembna ustrežna prepoznavna pogosto spregledanih anksioznih dijakinj in dijakov. Za lažjo prepoznavo bolj anksioznih učencev in dijakov so učiteljem lahko v pomoč naslednje značilnosti anksioznih učencev in dijakov v šolski situaciji: anksiozni učenci in dijaki so napeti in se težko sprostito ter tožijo za pogostimi telesnimi težavami; lahko se izogibajo šolskemu delu ali odlašajo zaradi strahu, da zadolžitev ne bodo opravili dovolj dobro (pretiran strah pred napakami); so pretirano zaskrbljeni in nerealistično ocenjujejo lastno zmožnost, pretirano poudarjajo pretekle napake in tudi v prihodnje pričakujejo neuspeh; potrebujejo neprestano odobravanje, posebno s strani odraslih in avtoritet; se njihov strah pred obiskovanjem šole občasno pojavlja v situacijah, ko so zaskrbljeni, da njihovo izvajanje ne bo dovolj dobro glede na pričakovanja; se na videz vedejo bolj zrelo od vrstnikov, vendar pa izhaja to vedenje predvsem iz prilagajanja zahtevam drugih, predvsem odraslih; težijo k popolnosti in se izogibajo manj strukturiranim nalogam (npr. prosti spis); se izgubljajo v nepomembnih podrobnostih in imajo težave pri zaznavanju širše slike neke naloge, problema ali zahteve; so pretirano obremenjeni s skrbmi v zvezi s pravilnim in sprejemljivim vedenjem, ne zaupajo vase in so pretirano odvisni od mnenja drugih in usmerjanja drugih (Hribar in Magajna, 2011). Ustrežna prepoznavna je zelo pomembna tudi z vidika preprečevanja zgodnjega opuščanja šolanja. Dijakinje in dijaki brez ustrezno razvitih čustvenih in socialnih spretnosti skozi čas lahko razvijejo nižjo povezanost s šolo, kar pa negativno vpliva na učne dosežke, torej na učno učinkovitost (Blum in Libbey, 2004; Klem in Connell, 2004; Rosenblatti in Maurice, 2008).

Pri načrtovanju preventivnih in interventnih dejavnosti pa se lahko opremo na socialno in čustveno učenje ter na razvoj socialnih in čustve-

nih spretnosti (Ragozzino et al., 2003). Na ravni šole čustveno in socialno učenje zajema dva širša pedagoška pristopa. Prvi vključuje izvedbo, integracijo in izbor različnih oblik čustvene in socialne spretnosti glede na razvojno obdobje. Skozi sistematično poučevanje se učenci in dijaki lahko naučijo (med učenjem, modeliranjem in vajami) čustvene in socialne spretnosti tako, da ju zlahka posplošijo na različne situacije in ju uporabljajo v vsakdanjem življenju. Nekatere šole se za tovrstne programe učenja odločajo tudi zato, da bi se izognile specifičnim težavam, med drugim tudi nizkemu učenemu uspehu (Zins in Ellias, 2006). Kakovostnejši programi socialnega in čustvenega učenja učencem in dijakom zagotovijo tudi priložnosti za dejavno vključevanje v razredne dejavnosti, v šolo in v družbo, kar večja njihov občutek pripadnosti in spodbuja motivacijo (Hawkins, Smith in Catalano, 2004). V tej luči so univerzalni (in delno prilagojeni posebnostim nacionalnih kontekstov) že oblikovani programi dobrodošli v šolskem okolju, saj pomenijo manjšo časovno obremenitev za šole in dijake, kljub temu pa je njihova učinkovitost tako za delovanje učencev in dijakov kot tudi za delovanje šole kot celote podprta s številnimi empiričnimi raziskavami. Programi čustvenega in socialnega učenja ter tudi programi zmanjševanja anksioznosti so lahko univerzalni, osredotočeni ali individualni. Univerzalni programi zajamejo celotno populacijo, osredotočeni so oblikovani za skupine, v katerih je večja verjetnost povečane anksioznosti in drugih težav, medtem ko so individualni programi namenjeni obravnavi posameznikov, za katere smo predhodno ugotovili višje ravni anksioznosti oziroma drugih težav (Silverman in Treffers, 2001). Raziskave kažejo visoko učinkovitost univerzalnih programov razvijanja čustvenega in socialnega učenja za uspeh učencev in dijakov tako v šoli kot tudi zunaj nje (Zins in Ellias, 2006). Šole so za tovrstno učenje še posebej primerne, saj zajamejo večino učencev in dijakov, brez dodatnega izpostavljanja posameznikov, ki imajo več težav (Masten in Motti-Stefanidi, 2009). Pri tem so programu izpostavljeni učenci in dijaki, ki sicer ne bi posegali po strokovni obravnavi, bi jo pa potrebovali. Raziskave (Mifsud in Rapee, 2005) namreč posebej izpostavljajo, da je na primer anksioznost spregledana ter da učenci in dijaki s to vrsto težav redko prejmejo strokovno obravnavo. Še posebej to velja za učence in dijake z nižjim socialno-ekonomskim statusom (Mifsud in Rapee, 2005). Za šole je pomembna tudi ugotovitev Durlaka in sodelavcev (2011), da samo šolsko osebje lahko enako učinkovito podaja programe čustvenega in socialnega učenja, kar pomeni, da je mogoče tovrstne programe zlahka vključiti v redno delo šole, saj za njihovo učinkovitost ni potreben dodaten najem strokovnjakov.

Drugi pristopi spodbujajo čustveno in socialno učenje na podlagi vzpostavljanja varnega in spodbudnega učnega okolja, ki vključuje vklju-

čevanje vrstnikov in staršev v vzpostavljanje pozitivne razredne šolske in družbene klime (Hawkins et al., 2004). Tudi sicer raziskave (Kos, 1990; Wienke-Totura et al., 2009) kažejo povezanost anksioznosti z negativno šolsko klimo. Anksioznost se v večji meri pojavlja v negativni šolski klimi (Wienke-Totura et al., 2009). Na tej ravni izpostavljamo pomen dodatnega izobraževanja ravnateljev o načinih vzpostavljanja in ohranjanja spodbudne šolske klime. Ravnatelj je namreč na ravni šole odgovoren za celotno klimo v šoli. Raziskave, izvedene na slovenskih podatkih (Kozina et al., 2014), namreč kažejo, da se negativna šolska klima, kot jo ocenjujejo ravnatelji, pomembno povezuje z nizkim učnim uspehom učencev in dijakov. Znotraj razreda je dober primer spodbujanja čustvenega in socialnega učenja sodelovalno učenje. Med njim se učenci in dijaki učijo drug od drugega, drug drugega navdušijo za vsebino, se učijo sprejemati drugega in njegova stališča, se naučijo veščin pogajanja in razreševanja konfliktov. Učinkovito učenje socialnih in čustvenih spretnosti lahko poteka tudi znotraj neformalnega kurikula, to je med odmori, v podaljšanem bivanju. Ta znanja pa se kasneje prenesejo tudi znotraj pouka in omogočajo bolj učinkovito učenje (Zins et al., 2004).

Ne glede na to, kateri pristop na ravni šole uporabimo, lahko z zmanjševanjem anksioznosti omogočimo dijakinjam in dijakom, ki se soočajo z višjimi ravnmi (matematične in testne) anksioznosti, enake možnosti v procesu izobraževanja ter doseganje višjih ravni učne učinkovitosti. To je še posebej pomembno v primeru skupin, pri katerih smo ugotovili višje ravni anksioznosti (nizek socialno-ekonomski status, ženski spol).

Zaključek

S prispevkom smo želeli s pomočjo podatkov mednarodne raziskave PISA pokazati pomen nekognitivnih dejavnikov (matematične in testne anksioznosti) pri učni učinkovitosti. Nadalje smo ugotavljali, katere so tiste skupine dijakin in dijakov, ki so visokim ravnem anksioznosti bolj izpostavljene ter s tem v neenakem položaju z drugimi – tudi na ravni učnih dosežkov. Ugotovili smo, da se višja matematična in testna anksioznost pomembno povezuje z učnim dosežkom. Hkrati smo ugotovili pomembno povezanost spola (v obeh letih) ter socialno-ekonomskega statusa (v letu 2012) z anksioznostjo. Prve predstavljene ugotovitve odpirajo prostor za kritično presojo, ali sta učinkovitost in pravičnost izobraževalnih politik in praks resnično komplementarni in ali je visoke dosežke v mednarodnih raziskavah znanja v Sloveniji mogoče učinkovito dosegati ob večjem upoštevanju načela pravičnosti izobraževalnih politik in praks. Naše ugotovitve na eni strani kažejo prav to, saj lahko ob manjšanju anksioznosti (ne primer preko spodbujanja celostnega razvoja) priča-

kujemo tudi dvig učnih dosežkov. V skladu z načelom enakosti in enakih možnosti je treba proces učenja podpreti s celostnim razvojem, in to ne samo kognitivnih temveč tudi socialnih in čustvenih spretnosti. Slednje je še posebej pomembno za skupine, v katerih je anksioznost bolj izražena. Na ta način lahko tudi tem skupinam omogočimo enake možnosti na področju učnih dosežkov. Spodbujanje čustvenih in socialnih spretnosti torej lahko razumemo kot sredstvo, ki (lahko) prispeva tako k spoštovanju načela pravičnosti kot tudi k učinkovitosti izobraževalnega sistema. Kot je pokazala analiza, ima poudarjanje zgolj učinkovitosti (višjih učnih dosežkov) in zanemarjanje različnih nekognitivnih elementov, kot so na primer čustvene in socialne spretnosti, lahko negativne učinke tudi na učne dosežke.

Prikazane analize predstavljajo prvi korak pri analiziranju prepleta pravičnosti in učinkovitosti s poudarkom na ožji vlogi anksioznosti pri učni učinkovitosti. V nadaljnjem raziskovanju je v analize smiselno vključevati še druge pomembne socialne in čustvene dejavnike ter celosten pregled blagostanja (angl. Wellbeing). Bolj podrobno, kako se blagostanje povezuje z učnimi dosežki (ter katere specifične komponente blagostanja v večji meri napovedujejo učno učinkovitost) ter kako lahko na te v okviru šolskega sistema vplivamo. V okviru našega nadaljnega raziskovanja področja bomo podatke raziskave PISA nadgradili s povezavo z novim merkim pripomočkom, ki bo dodatno osvetlil povezave med učinkovitostjo in pravičnostjo.

Literatura

- Anić, N. (2009) Ocena študentov z učnimi težavami. V Anić, N. (ur.). *Prispevki iz vedenjsko kognitivne terapije – zbornik*. Ljubljana: Društvo za vedenjsko in kognitivno terapijo Slovenije in Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Aronson, J. (ur.). (2002) *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. New York: Academic Press.
- Barrett, P. M., Farrell, L. J., Ollendick, T. H. in Dadds, M. (2006) Long-Term Outcomes of an Australian Universal Prevention Trial of Anxiety and Depression Symptoms in Children and Youth: An Evaluation of the Friends Program. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 35 (3), str. 403–411.
- Barrett, P. M., Lock, S. in Farrell, L. (2005) Developmental differences in universal preventive intervention for child anxiety. *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 10, str. 539–555.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995) Ur. J. Krek. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

- Blum, R. W. in Libbey, H. P. (2004) School connectedness—Strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health* 74, str. 229–299.
- Bornstein, M. in Bradley, R. (2009) *Socioeconomic status, parenting, and child development*. London, England: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Boxer, P. , Edwards-Leeper, L. , Goldstein, S. E. , Musher-Eizenman, D. in Dubow, E. F. (2003) Exposure to »low-level« aggression in school: associations with aggressive behaviour, future expectations, and perceived safety. *Violence and Victims* 18 (6), str. 691–704.
- Boyce, M. W. (1974) Student teacher misconceptions of manifestations of anxiety in children from different socio-economic/ethnicity backgrounds. *Australian and New Zealand Journal of Sociology* 10, str. 138–139.
- Chansky, N. M. (1966) Anxiety, intelligence, and achievement in algebra. *Journal of Educational Research* 60, str. 90–91.
- Chaplin, T. M. , Gilman, J. E. , in Seligman, M. E. P. (2009) Gender, anxiety and depressive symptoms: A longitudinal study of early adolescents. *Journal of Early Adolescence* 29 (2), str. 307–327.
- Catalano, R. F. , Berglund, M. L. , Ryan, J. A. M. , Lonczak, H. S. in Hawkins, J. D. (2002) Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment* 5, str. 1–15.
- Connor, D. F. (2002) *Aggression and antisocial behaviour in children and adolescents. research and treatment*. New York, USA: Guilford press.
- Craig, K. D. in Dobson, K. S. (1995) *Anxiety and depression in adults and children*. Thousand Oaks, ZDA: Sage.
- Duchesne, S. in Ratelle, C. (2010) Parental Behaviours and Adolescents' Achievement Goals at the Beginning of Middle School: Emotional Problems and Potential Mediators. *Journal of Educational Psychology* 120 (2), str. 497–507.
- Duckworth, A. S. in Seligman, M. E. P. (2005) Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16, 939–944.
- Durlak, Weissberg, Dymnicki, Schellinger in Taylor (2011) The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 1, 405–432.
- Ferrer-Wreder, L. (2013) Advancing child and adolescent well-being through positive youth development and prevention programs. V Ben-Arih, A.

- , Frones, I. , Casas, F. in Korbin, J. (ur.). *Handbook of child well-being*. New York: Springer.
- Gaudry, E. in Spielberg, D. (1971) *Anxiety and educational achievement*. Sydney: Wiley.
- Greenberg, M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth: Preventive interventions and their interface with neuroscience. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 139–150.
- Guerrero, A. P. S. , Hishinuma, E. S. , Andrade, N. N. , Nishimura, S. T. , in Cunanan, V. L. (2006) Correlations among socioeconomic and family factors and academic, behavioural, and emotional difficulties in Filipino adolescents in Hawaii. *International Journal of Social Psychiatry* 52 (4), str. 343–359.
- Hawkins, J. D. , Smith, B. H. in Catalano, R. F. (2004) Social development and social and emotional learning. V Zins, J. E. , Weissberg, R. P. , Wang, M. C. in Walberg, H. J. (ur.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. New York: Teachers College Press.
- Holloway, H. D. (1958) Reliability of the children's manifest anxiety scale at the rural third grade level. *Journal of Educational Psychology* 49 (4), str. 193–196.
- Hribar, N. in Magajna, L. (2011) Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učencev z učnimi težavami zaradi anksioznosti. V Magajna, L. in Velikonja M. (ur.). *Učenci z učnimi težavami – prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Klem, A. M. in Connell, J. P. (2004) Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health* 74, str. 262–273.
- Kos, A. (1990) *Strah v šoli, strah pred šolo*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Kozina, A. (2011) Anksioznost učencev in dijakov v Sloveniji: vzorec razlik po spolu in starosti. *Psihološka obzorja* 20 (4), 45–58.
- Kozina, A. (2014) Anxiety in primary schools : the predictive power of selected school and home environment characteristics. V Kaniasy, K. et al. (ur.). *Stress and anxiety : applications to social and environmental threats, psychological well-being, occupational challenges, and developmental psychology*. Berlin: Logos.
- Kozina, A. (2015) Aggression in primary schools: the predictive power of the school and home environment. *Educational studies* 41 (1–2), str. 109–121.

- Kozina, A. , Rožman, M. , Vršnik Perše, T. in Rutar Leban, T. (2014) Napovedna vrednost različnih ocen šolske klime za dosežke v raziskavah TIMSS. *Pedagoška obzorja* 27 (1-2), str. 127-144.
- Lowe, P. A. in Raad, J. M. (2008) *Anxiety*. Pridobljeno s http://sage.reference.com/educational-psychology/article_n12.html.
- Lutovec, S. (2008) Matematična anksioznost. *Revija za elementarno izobraževanje* 1, str. 105-112.
- Masten, A. S. in Motti-Stefanidi, F. (2009) Understanding and promoting resilience in children: Promotive and protective processes in schools. V Gutkin, T. B. in Reynolds, C. R. (ur.) *The handbook of school psychology*. Hoboken: Wiley.
- Malecki, C. K. in Elliot, S. N. (2002) Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly* 17 (1), str. 1-23.
- Mazzone, L. , Ducci, F. , Scoto, M. C. , Passaniti, E. , D'Arrigo, V. G. in Vitello, B. (2007) *The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents*. <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/7/347> (pridobljeno 9. 11. 2016).
- Merryman, E. P. (1974) The effects of manifest anxiety on the reading achievement of fifth grade students. *Journal of Experimental Education* 42, str. 36-41.
- Mifsud, C. in Rapee, R. M. (2005) Early Intervention for Childhood Anxiety in a School Setting: Outcomes for an Economically Disadvantaged Population. *Journal of American Child and adolescents Psychiatry* 11 (10), str. 996-1004.
- Nastran Ule, M. (2000) Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V A. Šelih (ur.), *Prestopništvo in odklonsko vedenje mladih*. Ljubljana: Bonex.
- Neil, A. L. , & Christensen, H. (2009) Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review* 29, str. 208-215.
- Normandeau, S. in Guay, F. (1998) Preschool behavior and first-grade school achievement: the meditational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology* 90 (1), str. 111-121.
- OECD (2013a) *PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III)*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD (2013b) *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework*. Pariz: OECD Publishing.

- OECD (2013c) *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD (2014) *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014)*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD (2015) *OECD skills Studies. Skills for Social Progress. The power of social and emotional skills*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results. (Volume 1)*. Pariz: OECD Publishing.
- Peck, R. F. in Mitchell, J. V. (1967) *Mental health: what research says to the teacher*. Washington, ZDA: National Educational Association of Classroom Teachers.
- Popp, U. (2003) Nasilje v šoli in koncepti njegovega preprečevanja. *Sodobna pedagogika* 52 (2), str. 26–41.
- Prevatt, F., Welles, T. L., Li, H. in Proctor, B. (2010) The contribution of memory and anxiety to the math performance of college students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research in Practice* 25 (1), str. 39–47.
- Puklek Levpušček, M. (2006) *Socialna anksioznost v otroštvu in mladostništvu: razvojni, šolski in klinični vidiki*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Puklek, M. in Gril, A. (1999) Socialnoemocionalne in vedenjske značilnosti otrok ob vstopu v šolo. V Zupančič, M. (ur.). *Razvojnopsihološke značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo*. Ljubljana: i2.
- Ragozzino, K., Resnik, H., Utne-O'Brien, M. in Weissberg, R. P. (2003) Promoting academic achievement through social and emotional learning. *Educational Horizons*, 81, str. 169–171.
- Reeve, J. (2015) *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, Wiley.
- Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Curby, T., Ko, M., Thomas, J. B., Merritt, E. G., Abry, T. in DeCoster, J. (2014) Efficacy of the responsive classroom approach - results from a 3 - year longitudinal randomized controlled trial. *American Educational Research Journal* 51 (3), str. 567–603.
- Rosenblatt, J. in Maurice, J. E. (2008) Dosage effects of a preventive social-emotional learning intervention on achievement loss associated with middle school transition. *Journal of Primary Prevention* 29 (6), str. 535–555.
- Schaffer, D. R. (2009) *Social and personality development* (6. izd.). Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

- Schwartz, D. J. , Hopmeyer, Gorman A. , Nakamoto in McKay, T. (2006) Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: Links with academic performance and school attendance. *Developmental Psychology* 42 (6), str. 1116-1127.
- Sklad, M. , Diekstra, R. , De Ritter, M. , Ben, J. in Gravesteyn, C. (2012) Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skills, behavior and adjustment? *Psychology in the Schools* 49, str. 892-909.
- Samuel, R. , Bergman, M. M. in Hupka-Brinner, S. (2013) The interplay between educational achievement, occupational success, and well-being. *Social Indicators Research* 111 (1), str. 75-96.
- Scales, P. C. , Benson, P. L. , Roehlkepartain, E. C. , Sesma, A. in van Dulmen, M. (2006) The role of developmental assets in predicting academic achievement: A longitudinal study. *Journal of adolescence* 29, str. 691-708.
- Schonfeld, D. J. , Adams, R. E. , Fredstorm, B. K. , Weissberg, R. P. , Gilman, R. , Voyce, C. , Tomlin, R. in Speece- Lineham, D. (2015) Cluster-randomized trial demonstrating impact on academic achievement of elementary social emotional learning. *School Psychology Quarterly* 30 (3), str. 406-420.
- Silvermann, W. K. in Treffers, P. D. A. (2001) *Anxiety disorders in children and adolescents. Research, assessment and intervention*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stallard, P. (2009) *Anxiety. Cognitive behaviour therapy with children and young people*. New York, USA: Routledge.
- Weissberg, R. P. in O'Brien, M. U. (2004) What works in school-based social and emotional learning programs ofr positive youth development. *Annals of the American Academy for Political and Social Science* 591, str. 86-97.
- Wilson, D. B. , Gottfredson, D. C. in Najaka, S. S. (2001) School-based prevention of problem behaviour: A meta analyses. *Journal of Quantitative Criminology* 17, str. 247-272.
- Wienke-Totura, C. M. , Mackinnon-Lewis, C. , Gesten, E. L. , Gadd, R. , Divine, K. P. , Dunham, S. , in Kamboukos, D. (2009) Bullying and Victimization Among Boys and Girls in Middle School – the Influence of Perceived Family and School Contexts. *Journal of Early Adolescence* 29 (4), str. 571-609.
- Zakon o osnovni šoli. (1996, 2006) Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13 in 46/16 – ZOFVI-K.

- Zins, J. E. , & Elias, M. J. (2006) Social and emotional learning. V Bear, G. G. in Minke, K. M. (ur.). *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Zins, J. E. , Weissberg, R. P. , Wang, M. C. in Walberg, H. J. (ur.). (2004) *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Ziv, A. , in Luz, M. (1973) Manifest anxiety in children of different socioeconomic levels. *Human Development* 16, str. 24-32.

Preizkušanje enakosti med spoli v izobraževanju: uspešnost ter neoliberalni in postfeministični diskurzi

Valerija Vendramin in Marjan Šimenc

V zadnjih letih oziroma desetletjih so prepoznavne težnje, da bi nacionalne edukacijske politike sledile globalnim gospodarskim trendom, kar je mogoče videti kot dokaz za vse večjo moč neoliberalne ideologije (Hakala et al., 2015: str. 250).¹ Ker sta med njenimi fokusi promocija učinkovitosti trgov in pomembnost tekmovanja, so tudi v izobraževanju vrednote, kot so denimo solidarnost, sodelovanje, spoštovanje ipd., odrinjene na stran – poudarjen pomen učinkovitosti je torej postala stvar, ki ne zadeva le gospodarstva.

Kot pravi Michael Apple, je v tem okviru ena vrsta racionalnosti močnejša kot vse druge: ekonomska racionalnost, ki jo zaznamujejo privatizacija, deregulacija in umikanje države z mnogih področij socialnega delovanja² (Apple, 2000: str. 59, 60). Za mednarodne organizacije z liberalno ideologijo, »pospremljeno z večino vlad razvitih držav, ki so ustvarile to koncepcijo šole, je konkurenčnost postala prevladujoči aksiom vzgojno-izobraževalnih sistemov«. ³ Ta pa se »meri« predvsem z dosežki učencev oz. učenk in je prikazana v mednarodnih primerjalnih lestvicah dosežkov.

1 Avtorji tega članka so precej kritični do dogodkov v finskem izobraževalnem sistemu po letu 1990: šole so začele govoriti o odličnosti, okrepile so se povezave med šolami in poslovnimi subjekti. Kar se je začelo na terciarni ravni, se je začelo prenašati v vsakdanje funkcije/delovanje osnovnega šolanja (Hakala et al., 2015: str. 251). Morda nam zveni znano.

2 Za več gl. Harvey, 2012. Mimogrede, ena od kritik v tem kontekstu je tudi, da je vse postalo »neoliberalno«. Domet in vsemogočnost izraza nas vsekakor izzivata, da odgovorimo na vprašanje »kaj ni neoliberalno« (prim. Gill in Scharff, 2011: str. 6). (Vprašanje resonira, kot pravita avtorici, s slavnim vprašanjem Stuarta Halla v navezavi na postkolonializem.) Vsekakor je potrebne nekaj previdnosti z izrazjem, kajti če je vse neoliberalno, potem se izgubi razlikovalna moč izraza. Vendar je težava v tem, da ima trditev nekaj upravičenosti. Dominantna poteza dobe obarva celoto, tako da se povsod vidijo njene posledice.

3 C. Laval (2005: str. 31 in nasl.) ponuja tudi razmislek o tem, kako se danes pouk opisuje

Tu se bova osredotočila predvsem na problematiko enakosti med spoloma oziroma spoli, ki se v zadnjem času povezuje s konceptom akademskega dosežka, pri čemer pa se »spregleduje«, da so vplivi na dosežke kompleksni, med drugim nanje vplivajo tudi struktura in dinamika šolske organizacije, pedagogike v kurikulumu in normativne sodbe, ki podpirajo učiteljska pričakovanja in drže (Wilkins, 2012: str. 765). Predvsem pa je treba poudariti, da so kategorije premalo segmentirane, da ločnica po spolu še zdaleč ne zadošča pri iskanju odgovora na vprašanje, kateremu spolu gre danes bolje. Na ta način bi rada tudi nakazala, kako so dekleta in fantje »vpotegnjeni« v konstelacije načinov razmišljanja in vedenja, ki jih lahko označimo kot neoliberalne (ibid.: str. 777).

Kontekst

Leta 1995, ko je v Sloveniji izšla prva *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS*, je bilo videti, da so postavljene bolj ali manj ustrezne zasnove za obdelavo problematike (ne)enakosti med spoloma v vzgoji in izobraževanju. Opozorila je, da je v okviru otrokovih pravic treba spregovoriti tudi o pravicah deklc in o protislovnosti ideje o enakih možnostih v neenakem sistemu edukacije, ki na tak ali drugačen način še vedno privilegira pripadnike enega spola. Enakost med spoloma je bila denimo definirana tudi kot medpredmetna tema, vsaj nekateri kurikuli za prenovljeno, tj. devetletno, osnovno šolo pa so udejanjali cilje enakosti med spoloma in prelamljali z ustaljenimi reprezentacijami spolov oziroma bili dejansko proaktivni glede uveljavljanja nediskriminatornosti (prim. Vendramin, 2005).⁴ Mogoče je reči, da je bilo spričo pozornosti in artikulacije problema neenakosti in seksizma pričakovati, da se bodo raziskovalno in praktično procesi razgradnje neenakosti intenzivirali.⁵

Nova *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* iz leta 2011 pa nediskriminatornost glede na spol sicer uvršča med t. i. strateške izzive in usmeritve vzgoje in izobraževanja, a postavlja drugačne poudarke: ugotavlja, da dek-

z ekonomskimi kategorijami (npr. storilnost, konkurenčnost, učinkovitost). Je to morda konec tistega humanizma, ki je temeljil na nezainteresiranosti oziroma brezinteresnosti in svobodni človeški dejavnosti (ibid.: str. 32; prim. tudi Šimenc in Kodelja, 2016)? Ne gre zgotjati za to, da bi morali biti bolj fleksibilni, bolj kvalificirani – da bi, skratka, »zvišali ravni kompetentnosti zaposlenih, vse izobraževanje mora težiti k temu, da bi bolj upoštevali naslovnika storitve, se pravi podjetje« (Laval, 2005: str. 37).

4 Posebno pozornost so denimo posvečali obravnavi družbeno »občutljivih« tem, nesekistični rabi jezika ipd. (prim. Vendramin, 2005).

5 To se je v nekem obdobju tudi začelo dogajati, a se je potem – ni čisto jasno, kdaj natanko – tudi ustavilo. Res je, da je interes pri bodočih učiteljih in učiteljicah bil, kar je denimo zaznavno, če pogledamo teme diplomskih nalog, fakultete so začele ponujati tovrstno izobraževanje (poseben predmet ali v okviru kakega drugega predmeta), vprašanje pa je, kako je s poudarki in prizadevanji na sistemski ravni (pa seveda tudi na izvedbeni).

leta bolje kot fantje izkoriščajo ponudbo višjih stopenj izobraževanja in da je med diplomiranimi na terciarni stopnji pomembno več deklet kot fantov;⁶ sprašuje se, ali je izobraževanje učenk in deklet kakovostnejše, ter ugotavlja, da razlike v znanju po programih in stopnjah izobrazbe po spolu postajajo širši družbeni problem (Krek in Metljak, 2011: str. 37 in nasl.).⁷

V to smer se lahko samo malce obrnemo, ker je preveč kompleksna za natančno obravnavo na tem mestu. Ni natančno povedano, kaj to pravzaprav pomeni – ali fantje potrebujejo druge pristope, imajo drugačne kognitivne sposobnosti, ki so stvar biologije ali pa tudi ne ... Od tod morda ni več (dosti) daleč do razprave o smiselnosti po spolu ločenih šol (tega v slovenskem prostoru sicer še ni bilo zaslediti), kot poteka ali je potekala v anglo-ameriškemu svetu. Kot piše Robin Truth Goodman, trditve, da je koedukacija boljša ali slabša kot po spolu ločeno šolanje, kar prosijo, da bi si zastavili vprašanje, kaj pravzaprav je boljše šolanje in za koga (Truth Goodman, 2013: str. 119). Opozoriti pa velja tudi, da gre disparitete med uspehom dečkov in deklic pripisati konvergenci rase, kulture in razreda, kar je kompleksen zbir dejavnikov, ki segajo onstran zgolj delitev po spolu (ibid.: str. 120). Morda bi bilo treba določiti tudi, kaj pravzaprav šteje kot uspešno in/ali kvalitetno šolanje.

Razvidno je, da se je dikcija v *Beli knjigi* spremenila, kar je seveda razumljivo tudi zaradi časovnega razpona in spremenjenih družbenih razmer, ki prinašajo drugačne poudarke. Vendar pa je leta 2011 tudi že zaznati odbleske »nove planetarne vulgate« (Bourdieu in Wacquant, 2003: str. 57),⁸ ki jo uvaja izrazje odličnost, vseživljenjsko učenje, promocija poklicev od vrta naprej (to je izrazje iz nove *Bele knjige*).

To seveda ni podrobna primerjalna ali diskurzivna analiza obeh belih knjig. Gre le za to, da bi 1) opozorila na spremenjene poudarke (premik od denimo govora o pravicah deklic k spraševanju o morebitni večji kako-

6 Prim. npr. <http://www.uravnotezenost.si/> – na terciarni stopnji jih res diplomira pomembno več (tj. 60 odstotkov), a na visokih položajih v gospodarstvu in politiki jih je malo, kot je na spletni strani tudi grafično prikazano.

7 Kot je v nadaljevanju tega dela *Bele knjige* ustrezno ugotovljeno, »ta dejstva [med drugim gre za številčno prevlado deklet v t. i. bolj zahtevnih programih in v terciarnem izobraževanju] postavljajo različna sistemska vprašanja in zahtevajo kompleksno analizo in interpretacijo, ki v Sloveniji še ni bila opravljena« (Krek in Metljak, 2011: str. 38). Zastavljeno je vprašanje, ali imajo ključno vlogo kulturno pogojena prepričanja, možnosti zaposlovanja, ali je izobraževanje dijakinj kakovostnejše in ali vzgojno-izobraževalni sistem fantom zagotavlja manj možnosti za pridobitev kakovostnega znanja in izobrazbe (ibid.). Dodati je treba, da bi bilo nujno razmisliti o dehomogenizaciji obeh spolnih skupin.

8 V nadaljevanju avtorja opozarjata, da je razširjenost te vulgate rezultat novega tipa imperIALIZMA, posebnost katerega je v tem, da posplošuje partikularizme, povezane z zgodovinskimi izkušnjami, na način, da jih naredi za napačno razumljene in tako prepoznane kot univerzalne – pretveza očitne dehistorizacije (ibid.).

vosti izobraževanja deklic, ki da so zato v prednosti pred dečki) in 2) utrdila teren za uvedbo problematike (ne)enakosti spolov, ki jo ti poudarki pravzaprav prikrivajo oz. spreobračajo. Lahko bi rekli, da je zaznan premik od politik, ki so se ukvarjale s »krivičnim« obravnavanjem deklic, k politiki, na katero so vplivale in še vplivajo mednarodne študije z velikimi podatkovnimi zajemi in ki se usmerjajo na preizkuse znanja. To slednjo – kot bo mogoče nakazati ali pokazati v nadaljevanju – zanimajo mednarodna primerljivost, konkurenčnost ipd. kot izkaz kakovosti izobraževalnega sistema.⁹

Cilj je postaviti izhodišča, ki bodo omogočila ustreznejši vpogled v aktualno stanje na področju (ne)enakosti med spoloma, in izpostaviti kulturo tekmovalnega etosa, osredotočeno na individualizirane dosežke ter v nadaljevanju izpeljano v dokaz (dosežene ali celo presežene) enakosti med spoloma. Ugotoviti je treba, kje so posledice modernega globalnega kapitalizma najbolj močne in kje se hkrati prikrivajo obnovljene ter intenzivirane oblike (hetero)seksistične spolne politike v izobraževanju (Ringrose, 2013: str. 7). Neustrezne, morda ne dovolj reflektirane (ali pa ne prepoznavne kot zgolj ena plat v problematiki (ne)enakosti) interpretacije dosežkov na globalnih merjenjih znanja podpirajo »neoliberalno logiko« (Ringrose, 2013: str. 149).

Postfeminizem kot kontradikcija

Popularna in potrošniška kultura, ki je zlezla na področje ženske svobode ali osvobojenosti, domnevno podpira žensko uspešnost, a hkrati utesnjuje ženske v nove, postfeministične, odvisnosti.¹⁰ Res je sicer, da so določeni elementi feminizma upoštevani in vključeni v politično in institucionalno življenje, da jih promovira tudi popularna kultura, a to so elementi, ki izhajajo iz besednjaka, v katerem so sedaj besede, kot sta »opolnomočenje« in »izbira«, ki pa so preoblikovani v individualistični diskurz (McRobbie, 2012: str. 1). – K »opolnomočenju« se še vrneva.

9 Lahko pa rečemo tudi drugače: narašča kompetitivna mentaliteta in čim boljši dosežki naj bi bili zagotovilo za konkurenčno gospodarstvo. S tega vidika so slabši dosežki seveda takoj razlog za skrb. V očeh nacionalnih vlad so prav določena predmetna področja (denimo v PISA matematika, naravoslovje in pismenost) videna kot tista, ki bi lahko največ prispevala k ekonomski uspešnosti države. A ta povezava še zdaleč ni dokazana, še več, vprašanje je, kaj je tu vzrok in kaj posledica (prim. Kodelja, 2005: str. 214).

10 Za nekaj več o »post-« v postfeminizmu gl. npr. Vendramin, 2012: str. 113; splošnega konsenza, kako naj bi postfeminizem definirali, ni, zato so definicije kontradiktorne, predpona »post-« v »postfeminizmu« je polna semantične negotovosti – lahko usmerja k nečemu onstran ali nečemu, kar se razvija iz obstoječega stanja oziroma ga presega ali pa to nadgrajuje in zastruje. Kaj naj bi to »predponjenje« pomenilo, kaj dopolnjuje ali zaključuje, če sploh kaj, kaj se v tem procesu dogaja s feminističnimi perspektivami in cilji ipd., ostaja dokaj aktualno vprašanje. »Post-« zaradi svoje nedoločenosti vsaj deloma povzroča nestrinjanja in multiplost pomena celega izraza. Gl. tudi Genz in Brabon, 2009.

Socio-kulturne transformacije so ustvarile kontekst, v katerem popularne percepcije razmerij med spoloma pogosto nakazujejo, da je feminizem kot tak nekaj preživetega. Pri tem diskurzu pa ne gre le za *backlash* proti feminizmu, pač pa tudi za selektivno inkorporacijo feminizma (Budgeon, 2011: str. 280–281). To je torej temeljna kontradikcija: feminizem je hkrati vključen in zavržen.¹¹ »Z zagotavljanjem, da je enakost dosežena, se postfeministični diskurz osredotoča na dosežke žensk, jih spodbuja, naj se vključijo v projekt individualiziranega samodefiniranja in privatiziranega samoizražanja.« (Ibid.) Gre, kot pravi Lilijana Burcar, za strateško prisvajanje in hkratno izvotljevanje feminizma (Burcar, 2011: str. 28–29).

Neoliberalizem, kot pravi Jessica Ringrose, »deluje kot totalizirajoč diskurz, skozi katerega se rekonstituira subjektivnost v ekonomskih okvirih, kjer tržne vrednote in komodifikacija popolnoma zasitijo konstrukcijo sebstva in drugega« (Ringrose, 2013: str. 3).¹² In to gre lepo z roko v roki s tezo, da sta neoliberalizem in postfeminizem diskurza, ki se vzajemno krepita, da je neoliberalizem »ospoljen«, saj so ženske v večji meri kot moški vključene v dinamiko sprememb, transformacij in samoregulacij (Gill in Scharff, 2011: str. 7).¹³ Na kratko, nekontekstualizirano razumevanje ideala »izbire« utrjuje režim osebne odgovornosti (McRobbie, nav. po Budgeon, 2011: str. 286) in nerazumevanje ospoljenega konteksta oziroma strukturnih omejitev. Raziskave, o katerih poroča Shirley Budgeon, so razkrile, da so si mlade ženske predstavljale ospoljena razmerja kot progresivno linearno pot k enakosti in da je bilo biti nekega spola videti kot manj pomembno kot biti individuum. Spolna »enakovrednost« (*gender equivalence*) je postavljena tako, da je pomen spolne različnosti minimaliziran, okrepljen pa občutek individualne samoučinkovitosti. Kljub temu je situacija ambivalentna, saj mnogi vidiki spola ostajajo poudarjeni in cenjeni ter so kot taki zahtevani od tistih žensk, ki želijo biti »uspešne« – ostajajo torej tradicionalni »diktati« ženskosti, kot so telesna privlačnost, telesni ideali, heteroseksualnost, ki jih ni mogoče zlahka zavriniti kot stvar individualne »izbire« (Budgeon, 2011: str. 286).

Kar pa zadeva »opolnomočenje«: to res lahko okrepi občutek dejavne participacije, ki je povezan z individualiziranimi identitetami, pušča pa, kot pravi Shirley Budgeon, le malo prostora za razvijanje zavedan-

11 Prim. npr. tudi Burcar, 2011; Vendramin, 2012. Lahko bi rekli tudi, da je bil del feminizma vključen, da bi bil feminizem kot celota zavržen. Vključitev dela je paradokсно omogočila zavrnitev celote, ta del pa je svoj smisel dobival prav od celote.

12 Ključna poteza neoliberalizma je razširitev tržne kulture na vsakdanje življenje in spodbujanje oblik potrošniškega državljanstva, ki koristijo le tistim, ki so že tako ali tako privilegirani (Duggan, nav. po McRobbie, 2012: str. 29).

13 Za natančnejšo obdelavo razmerij med neoliberalizmom in postfeminizmom oz. še druge ravni »močnega resoniranja« med obema gl. Gill in Scharff, 2011: str. 7.

ja o kompleksnosti tega samoopolnomočenja ali kritičnega razumevanja družbenih kontekstov, v katerih so opolnomočenje in druge feministične vrednote prisvojene – a to v imenu ohranjanja *statusa quo* in na račun nerazumevanja drugih družbenih delitev (poleg seveda tudi nekritičnega razmerja do dominantnih komercialnih reprezentacij seksualnosti in odsotnostjo kolektivne identifikacije, vezane na spol ali feminizem).¹⁴ Zaradi tega je postalo »opolnomočenje« tako problematično (Budgeon, 2011: str. 287–288).

Spol(i) in šola danes

Kot je bilo že omenjeno zgoraj, v razdelku, v katerem orisujeva problemski kontekst pričujočega prispevka, bo v končni fazi šlo predvsem za problematizacijo raziskovalnih trendov vzgoje in izobraževanja, tistih, ki jih porajajo neoliberalni/postfeministični pogoji. S tem v zvezi je treba tudi opozoriti, da konceptualizacija spola kot abstraktne, samostojne »spremenljivke«, ki se opira na binarnost moško/žensko, ni izmislek edukacijskih raziskav, pač pa, kot pravi Jessica Ringrose, dediščina liberalnega feminizma – njegove konceptualizacije spola so neposredno vodile v ozko zamišljena merjenja uspešnosti glede na razliko med spoloma, ki jih sedaj uporabljajo oblikovalci politik pri »dokazovanju« visokih rezultatov deklic, učinkovitosti šol oziroma šolskega sistema in enakosti med spoloma bolj na splošno (Ringrose, 2007: str. 473). In kar je nemara najpomembnejše: konceptualizacija spola kot »očitne spremenljivke« naj bi tako omogočala nedvoumno merjenje (ne)enakosti v denimo edukacijskih raziskavah. Ta spolna (ne)enačba »iztrga spol iz sociokulturnega konteksta ter se zanaša na abstrakten in nelociran ideal enakosti« (ibid.). Vse to ima za posledico manj ustrezne ali celo neustrezne ukrepe v poskusih »saniranja« oziroma »izboljšanja« obstoječih (domnevno) neustreznih edukacijskih situacij, politik in načinov.

Z drugimi besedami, »tradicionalno« merjenje učinkovitosti šol in spopadanje z neenakostjo potekata skozi »ospoljene« meritve, v katerih se primerja dosežke deklic in fantov – na ta način se vzpostavlja »vrzel med spoloma« (*gender gap*), ki je statistično dokazana, ne pa tudi splošno generalizabilna (Gorard, nav. po Ringrose, 2007: str. 478). Ugotavljanje uspeha po spolu nudi izjemno preprost, a dramatično poenostavljen kriterij za izkazovanje šolske učinkovitosti v okviru enakosti med spoli (ibid.). Kar dodatno onemogoča ustrezne vpogled, je to, da je uspeh deklic ved-

14 O tem obširno na več mestih piše Angela McRobbie (prim. McRobbie, 2012; 2007), ki izpostavlja preoblikovanje neenakosti med spoli, ki so sedaj integralni del globalnih neoliberalnih gospodarskih politik. Priložnosti, ki so dane ženskam, so povezane z novimi vrednotami kompetitivne individualizacije (McRobbie, 2007: str. 728) – to je »prokapitalistični, na žensko osredotočni repertoar« (McRobbie, 2012: str. 158).

no znova predstavljen v okviru »opozicijske dinamike« neuspeha fantov (ibid.: str. 479) – kot da uspeh deklic sam na sebi pomeni neuspeh dečkov, oziroma da uspeh deklic na testih pomeni uspeh deklic kot tak, na vseh ravneh in po vsej vertikali.

V tej zvezi je treba izpostaviti tudi tole:

Konstruiranje spolnega binarizma in homogenosti dveh spolnih skupin, ki poteka v pozitivistično naravnem raziskovanju, je treba razgraditi zaradi učinkov aplikativnih rezultatov na pedagoško prakso in strukturiranje oziroma reproduciranje odnosov spolne neenakosti v tem okviru. Poleg spolne diskriminacije so opazna znanstvenoraziskovalna soustvarjanja še drugih oblik diskriminacije; te prav tako kot spol preučuje feministična teorija, navsezadnje tudi v okviru sodobnega prispevka k metodologiji, ki spolne diskriminacije in družbene izključitve povezuje z drugimi izključitvami in družbeno-kulturnimi pogoji ... (Vendramin in Šribar, 2010: str. 158.)¹⁵

Torej je raziskave o razlikah med spoloma v izobraževalnih dosežkih treba uporabljati previdno, saj so lahko stereotipne ali pristranske. Poleg tega morda ne merijo najpomembnejših spretnosti in znanja ter nimajo nujno napovedne vrednosti glede prihodnjih (akademskih) zmožnosti (Plevnik, 2010). Implikacijo, da je »raziskovanje« homogena in nekontradiktorna množina vednosti, ki jo je preprosto treba »prebrati« in pretvoriti v pragmatičen, jasen jezik, ki ga oblikovalci politik potem uporabijo, je treba problematizirati, saj je raziskovalne podatke vedno treba interpretirati, te interpretacije pa se pogosto spreminjajo glede na vsakokratne vrednote in agende (Allington, nav. po Lees, 2007).¹⁶ Ali drugače: nujen je raziskovalni proces, ki vključuje refleksijo produkcije vednosti in izvajanja oblasti (Ramazanoğlu, 2002: str. 118 in nasl.).

Implikacije so jasne: samo opisna statistika ali izkustveni podatki o deklicah ali ženskah še ne konstituirajo emancipatornega (feminističnega) raziskovanja. Feministično raziskovanje mora biti del procesa, v katerem se neenakosti ne le opisujejo, ampak tudi reflektirajo in spodbijajo (prim. Gorelick, 1991: str. 462). Če je razlaga razlik v dosežkih dečkov in

15 Podrobneje presečne neenakosti tematizira Ana Mladenović v pričujoči številki *Šolskega polja* (gl. Mladenović, 2016), ki pravi, da je prednost intersekcionalnega modela izobraževalnih izkušenj v tem, da naslavlja tako identitetno raven, kulturno in socialno perspektivo, kot tudi širši strukturni (tj. ekonomski, politični) kontekst, s tem pa predstavlja možnost prekinitve ozkih, binarnih konceptualizacij in kritičen vpogled v šolsko izkušnjo fantov in deklet.

16 Opozoriti torej velja pred poenostavljenimi dihotomijami, politiziranimi edukacijskimi diskurzmi in ali-ali definicijami (»dobra politika«, »prava pedagogika«, »uspešno učenje«), ki jih ni mogoče preprosto generalizirati.

deklic vezana na predobstojoče »vednosti« glede »narave spola«, temu ustrezno lahko poteka tudi interpretacija.¹⁷

Zaključne besede

Spol kot edina spremenljivka, s katero dokazujemo bodisi enakost bodisi neenakost, radikalno dekontekstualizira izkušnje šolanja in uspešnosti iz ekonomskih ter kulturnih dejavnikov (Ringrose, 2007: str. 480).¹⁸ Diskurz o uspešnih dekletih ima širok doseg ter potrjuje in soustvarja deklico kot metaforo za neoliberalni diskurz osebnega uspeha, izbire in svobode, s svojo drugo platjo, ki je osebna odgovornost za neuspeh (ibid.: str. 481).¹⁹ Šolska uspešnost se še zdaleč ne prevaja nujno v uspeh na, denimo, trgu dela oziroma v kasnejšem poklicnem življenju (skupaj z vzponom na hierarhični lestvici moči in dohodkov).

Kot denimo ugotavlja Londa Schiebinger (1999: str. 54) na primeru znanstvenih karier, je model, s pomočjo katerega se je poskušalo rešiti problem odsotnosti deklet v znanosti, predpostavljal, da več kot bo deklet vstopilo v cev na izobraževalnem začetku, več bo mo na drugem koncu dobili strokovnjakinj in tako napolnili bazen znanstvenih služb. Problem ni bil videti stvar diskriminacije, pač pa bolj samo(de)selekcije, saj je veliko deklet »prostovoljno« izstopilo iz sistema.

Literatura o tem, zakaj ženske zapuščajo znanost, poudarja različne stvari: različna kulturna pričakovanja za fante in dekleta, spolne neenakosti v izobraževanju in potencialno usodne učinke izolacije, ki jo izkušajo ženske na področjih, ki so tradicionalno rezervirana za moške. Mnogi preučevalci, ki se osredotočajo na razloge, zakaj ženske zapuščajo znanost, menijo, da tistim, ki so šle, ni uspelo: niso bile dovolj vztrajne, niso zdržale pritiska, niso dovolj objavljale ipd. Vendar pa, kot pravi Londa Schiebinger, včasih odidejo tudi uspešne ženske, ki se odločijo za odhod, potem ko so že dosegle znanstvene položaje. Problem izboljševanja »puščajoče

17 Stvar je seveda kompleksnejša. Epistemološka »naravnost« (samorefleksija raziskovalca ali raziskovalke in omejitve dometa te samorefleksije) je pomembna nasploh, ne le pri razlagi razlik v dosežkih.

18 Ta dekontekstualizacija hkrati tudi pomeni zasnovati/razumeti spol kot nediferencirano, esencializirano in monolitno kategorijo, ki se dobro ujame z neoliberalnim »programom« individualizacije, avtonomnega sebstva in vzpostavljanja samoodgovornosti (*self-responsibilization*) za bodisi uspeh ali neuspeh v globaliziranih kontekstih marketizacije, negotovosti in tveganja (Ringrose, 2007: str. 480).

19 Še več, kot pišeta Marjan Šimenc in Zdenko Kodelja, nujno je vseživljenjsko učenje, da bi ostali kompetitivni na trgu dela. Samo tisti, ki se znajo in hočejo vseživljenjsko učiti, bodo na trgu dela preživeli. Kot pokažeta avtorja, gre za »biti ali ne biti«, tako to ni več stvar svobodne izbire, pač pa družbene prisile (poudarek besedila je sicer prav v tem »zabrisu« razlikovanja med svobodo in nujo, ki se uveljavlja zadnje čase) (Šimenc in Kodelja, 2016: str. 1719).

cevi« (*leaky pipeline*) je torej vsekakor zelo kompleksen (za več gl. *ibid.*: str. 61 in nasl.).

Vprašamo se lahko, ali potemtakem akademska uspešnost pomeni, da seksizma v šolah ni več? So dekleta sedaj v spolno nevtralnem univerzumu? Gre vsem dekletom dobro? Na kratko, izkazalo se je, da akademski uspeh seveda ne pomeni spolne nevtralnosti, dekleta («pametna» dekleta) se soočajo s seksizmom kot rednim delom svojih vsakdanjih šolskih izkušenj (Pomerantz in Raby, 2011a; 2011b). Ta prispevek bi lahko zaključili z izhodišči (oziroma raziskovalnimi usmeritvami) za naslednjega, kot so denimo: 1) kako domnevno objektivni ali objektivizirani podatki postanejo zavajajoči (epistemološka dimenzija); 2) kateri so tisti momenti, ki omogočajo problematizacijo šolskega sistema kot še ene vrste produkta (s starši kot izbirajočimi potrošniki) (družbeno kritična dimenzija); 3) s katerimi koncepti dopolniti branje/interpretacijo (morda pa tudi zasnovno) globalnih raziskav, da bi dobili ustrežnejši vpogled v aktualno stanje (konceptualna dimenzija)?

Izobraževanje/učenje je več kot vsota ocen, dosežkov – torej ne glejmo le dosežkov, ampak celotno kulturo v razredih in šolah, tu utegne biti slika drugačna. Pozornost je treba posvetiti kurikulumu, didaktičnim materialom in vsakdanjim praksam v razredu: z vidika interakcij, komunikacije, spodbud, pohval, organizacije časa, uporabe opreme ipd., ki kažejo tradicionalne vrednote, povezane s spolom.²⁰ Kajti singularni fokus na dosežke zakriva kompleksne izraze neenakosti (za oboje oziroma za vse spole!), in to tudi, če šole imajo eksplicitne strategije/politike za spopadanje z neenakostjo.

Lik učenca ali učenke z visokimi dosežki ni nevtralna družbena kategorija, ki bi jo bilo mogoče reducirati na individualno psihologijo – tak pogled desocializira akademske dosežke in jih ima za neke vrste individualni preračun, pri čemer se ne upošteva, kako strukturne neenakosti za-

20 Prizadevanja za bolj »uravnoteženo strukturiran« kurikulum, kar zadeva enakost med spoloma, morajo nujno ugledati del »znotraj« samega kurikula, uvideti mora »zapisani« kurikulum in prikriti kurikulum kot »dve plati samega kurikula, ki nista izključujoči kategoriji«, kurikularna (pedagoška realnost) je v obojem skupaj« (Bregar Golobič, 2004: str. 29). O pojmu prikritega kurikula skorajda ne moremo govoriti, če ne omenimo Philipa W. Jacksona in njegovega dela o življenju v učilnicah (*Life in Classrooms*, 1991). Jackson je izpostavil več točk oziroma ključnih besed, ki prežemajo življenje v šoli in ki so odločilnega pomena za razumevanje vpliva šolskega življenja na posameznike/posameznice. Za dvignjeno roko, pravi Jackson, se včasih nihče ne zmeni, vprašanje učitelju je preslišano, dovoljenja ni mogoče dobiti. Nedvomno včasih mora biti tako, saj vseh, ki želijo govoriti, ne moremo poslušati, na vsa vprašanja ni mogoče zadovoljivo odgovoriti in vseh stvari ne dovoliti. Verjetno je tudi res, da so vse te zavrnitve trivialne, če o njih razmišljamo individualno. Če pa na njih pogledamo kumulativno, potem se njihov pomen poveča, ne glede na to, ali so upravičene ali ne.

črtujejo individualna prizadevanja, ki vplivajo na edukacijske izide (Wilkins, 2012: str. 768).

Ugotoviti je mogoče, da kompleksna situacija zahteva nadaljnje raziskave v smeri kontradiktornih učinkov diskurza o uspešnih dekletih in ohranjanje pozornosti do tega, kako se feministični diskurzi vklapljuje v neoliberalne formule in fantazije o dekletih kot »metaforah« za izobraževalni uspeh in enakost (McRobbie, nav. po Ringrose, 2007: str. 474). Prevprašati pa je treba tudi ne le aktualne raziskovalne trende v vzgoji in izobraževanju, pač pa tudi, kako konceptualizirati in raziskovati razliko (po različnih družbenih oseh) v globalnem kontekstu ter v okviru katerih raziskovalnih okvirov za udejanjenje družbenih sprememb, tj. po vsej izobraževalni vertikali in v vseh segmentih družbenega življenja.

Literatura

- Apple, M. W. (2000) Between Neoliberalism and Neoconservatism: Education and Conservatism in a Global Context. V Burbules, N. C., Torres, C. A. (ur.). *Globalization and Education. Critical Perspectives*. New York in London. Dostopno tudi prek: <http://www.southalabama.edu/coe/faculty/fregeau/615readings/BetweenNeoliberalismNewconservatism.pdf> (24. september 2013).
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). Ur. J. Krek in M. Metljak. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995). Ur. J. Krek. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bregar Golobič, K. (2004) Prikriti kurikulum ali *drugo* kurikula. V Bahovec, E. D., Bregar Golobič, K. (ur.). *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: DZS.
- Budgeon Sh. (2011) The Contradictions of Successful Femininity: Third-Wave Feminism, Postfeminism and »New« Femininities. V Gill, R., Scharff, Ch. (ur.). *New Femininities. Postfeminism, Neoliberalism and Subjectivity*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Burcar, L. (2011) Post-feminizmi v službi neoliberalnega »humanizma«: odstranjevanje kritične refleksije in delegitimacija družbeno-političnega boja. *Profemina*, zima-proleće, str. 27–45.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (2003) Neoliberalni novorek: zabeležke o novi planetarni vulgati. *Družboslovne razprave* 19 (43), str. 57–63.
- Genz, S., Brabon, B. A. (2009) Introduction: Postfeminist Contexts. V *Postfeminism. Cultural Texts and Theories*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Gill, R., Scharff, Ch. (2011) Introduction. V Gill, R., Scharff, Ch. (ur.). *New Femininities. Postfeminism, Neoliberalism and Subjectivity*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Gorelick, Sh. (1991) Contradictions of Feminist Methodology. *Gender and Society* 5 (4), str. 459–477.
- Hakala, J. T., Uusikylä, K., Järvinen, E.-M. (2015) Neoliberalism, Curriculum Development and Manifestations of Creativity. *Improving Schools* 18 (3), str. 250–262.
- Harvey, D. (2012) *Kratka zgodovina neoliberalizma*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Jackson, Ph. W. (1991) *Life in Classrooms*, Teachers College Press.
- Kodelja, Z. (2005) Komparativne edukacijske raziskave in šolska politika. *Šolsko polje* 16 (3–4), str. 211–226.
- Laval, Ch. (2005) *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Lees, P. J. (2007) Beyond Positivism: Embracing Complexity for Social and Educational Change. *English Teaching: Practice and Critique* 4 (3), str. 48–60.
- McRobbie, A. (2012) *The Aftermath of Feminism. Gender, Culture and Social Change*. London: Sage.
- McRobbie, A. (2007) Top Girls? Young Women and the Post-Feminist Sexual Contract. *Cultural Studies* 21 (4–5), str. 718–737.
- Mladenović, A. (2016) Pomen intersekcionalnega pristopa pri obravnavi kompleksnih neenakosti. *Šolsko polje* 27 (5–6), str. 95–116.
- Plevnik, T. (2010) (ur.) *Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih: študija o položaju v Evropi in sprejetih ukrepih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Pomerantz, Sh., Raby, R. (2011a) Straight A and Okay? Researching Academically Successful Girls in the Wake of Post-Feminism. <http://www.genderandeducation.com/issues/straight-a-and-okay-researching-academically-successful-girls-in-the-wake-of-post-feminism/> (15. november 2012).
- Pomerantz, Sh., Raby, R. (2011b) 'Oh, she's so smart': girls' complex engagements with post/feminist narratives of academic success. *Gender and Education* 23 (5), str. 549–564.
- Ramazanoglu, C., Holland, J. (2002) *Feminist Methodology. Challenges and Choices*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore in Washington: Sage.

- Ringrose, J. (2013) *Postfeminist Education?: Girls and the Sexual Politics of Schooling*. London in New York: Routledge.
- Ringrose, J. (2007) Successful Girls? Complicating Post-Feminist, Neoliberal Discourses of Educational Achievement and Gender Equality. *Gender and Education* 19 (4), str. 471-489.
- Schiebinger, L (1999) *Has Feminism Changed Science?*. Cambridge in London: Harvard University Press.
- Šimenc, M., Kodelja, Z. (2016) Lifelong learning: from freedom to necessity. *Creative education* 7 (2), str. 1714-1721. <http://www.scirp.org/Journal/PaperInformation.aspx?PaperID=69421>, http://file.scirp.org/pdf/CE_2016080314590031.pdf, (15. oktober 2016).
- Truth Goodman, R. (2013) *Gender Work. Feminism after Neoliberalism*. New York: Palgrave Macmillan.
- Vendramin, V. (2012) Postfeminizem: nova doba, stare težave (in kaj to pomeni za vzgojo in izobraževanje). *Šolsko polje* 23 (5-6), str. 111-120.
- Vendramin, V., Šribar, R. (2010) Onstran pozitivizma ali perspektive na "novo" enakost med spoloma. *Šolsko polje* 21 (1-2), str. 157-169.
- Vendramin, V. (2005) *Šola za deklice: kurikularne spremembe in enakost v izobraževanju: zaključno poročilo ciljnega raziskovalnega programa "Konkurenčnost Slovenije 2001-2006"*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Wilkins, A. (2012). Push and Pull in the Classroom: Competition, Gender, and the Neoliberal Subject. *Gender and Education* 24 (7), str. 765-781.

4 RECENZIJA

Recenzija

Kozina, A. (2016) *Anksioznost in agresivnost. Dejavniki, trendi in smernice za zmanjševanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Anksioznost in agresivnost sta zaradi številnih negativnih učinkov na posameznika, šolo in družbo v središču strokovnih in znanstvenih razprav. Ana Kozina želi najti učinkovito in našemu okolju prilagojeno preprečevanje in zmanjševanje težav, ki nastajajo zaradi agresivnega izražanja anksioznosti. Načini zmanjševanja so toliko pomembnejši, kolikor bolj se pojav v naši družbi in šoli širi. Bralec izve, kakšne so teoretske razlage in empirični opisi teh tendenc. Teoretični deli so prepleteni z empiričnimi deli, ki teoretična izhodišča postavljajo v slovenski prostor ter skupaj omogočajo celostno obravnavo anksioznosti in agresivnosti.

Knjiga ima štiri poglavja. Po 1) uvodni predstavitvi obeh pojmov sledijo 2) analiza pojasnjevalnih dejavnikov anksioznosti in agresivnosti na ravni posameznika in na ravni šole, 3) analiza razvojnih trendov anksioznosti in agresivnosti ter v zaključku 4) načini zmanjševanja anksioznosti in agresivnosti z modelom njune kompleksne povezanosti. Omenjena knjiga ima tabele, literaturo in vire ter stvarno kazalo.

Na osnovi predpostavke, da lahko na podlagi povečane anksioznosti sklepamo na povečano agresivnost, je avtorica oblikovala delovno hipotezo, da lahko z zmanjševanjem anksioznosti zmanjšamo tudi agresivnost. Obstoječe raziskave namreč kažejo, da so dosedanji uporabni načini zmanjševanja agresivnosti tako v tujini kot tudi v slovenskem prostoru večinoma neuspešni. Morda je razlog za to dejstvo v želji po spreminjanju agresivnega vedenja, ne da bi spoznali motive zanj. Pokazalo se je, da je bolj učinkovito, če se fokusiramo na kognitivno-vedenjske pristope. Avto-

rica je hipotezo preverila empirično s strukturnim modeliranjem odnosov in praktično s kvazieksperimentalnim načrtom. Za namene preverjanja modela zmanjševanja agresivnosti z zmanjševanjem anksioznosti je uporabila mednarodno priznan program zmanjševanja anksioznosti PRIJATELJI (angl. Friends) (Barrett, 2005), ki se je izkazal za uspešnega v tujini in pri nas. To je program socialnega in čustvenega učenja. Program je deloval kot varovalni dejavnik. Še bolje se je izkazal pri osmošolkah kot pri osmošolcih. Šlo je za telesno, verbalno, notranjo agresivnost in agresivnost do avtoritete.

Anksioznost lahko definiramo na več načinov. Eden izmed najpogostejših in kompleksnejših je, da ima tri komponente, kot so kognitivna, emocionalna in vedenjska. Emocionalna komponenta je strah pred nevarnostjo oz. ogroženostjo v prihodnosti. Definicije anksioznosti in agresivnosti že vključujejo nekatere različne dejavnike njihovega pogojevanja in izražanja ali pa vsaj smeri, kje naj jih iščemo. Naravno je, da nekateri avtorji poudarjajo en sklop dejavnikov, drugi pa še drugačen sklop, kar navsezadnje izostri takšen celovit pristop, ki omogoča tudi empirično preverjanje Ani Kozini, bralcem pa razumevanje konkretnih rezultatov. Anksioznost in agresivnost smo interpretirali po skupnem modelu, ker pojava drug na drugega vplivata.

Pogojevalni psihosocialni (notranji in okoljski) dejavniki anksioznosti in agresivnosti so kar številni. Najdemo jih pri odtujenih odnosih že v družini, ki se kažejo v pomanjkanju ljubezni do otroka, previsokih zahtevah staršev za šolski uspeh, slabem učnem uspehu učencev, stigmatizaciji sovrstnikov, nalezljivi agresivnosti v razredih, slabi šolski ali razredni klimi (denimo balkanski). Psihična stanja priučene nemoči, depresivnosti in črnogledosti so neproduktivna za dobro komunikacijo. Jasno je, da nizka in negativna samopodoba zanjo ni ustrezno izhodišče.

Na reaktivno agresivnost lahko gledamo kot na ponesrečeno asertivnost (jaz nisem v redu – ti nisi v redu), ki jo razlikujemo od t. i. proaktivne agresivnosti kot upravičenega zavzemanja za svoje interese vključno s partnerjevimi (jaz sem v redu – ti si v redu). V vsakdanjem jeziku nasilje samo negativno konotirano. Pri načelu ničelne tolerance do (šolskega) nasilja nalletimo na paradoksalnost načela tolerance, ki pa ni predmet avtoričinega presojanja kot tudi ne raba terminov »agresivnost in nasilje«. Če opredelimo nasilje kot reaktivno agresivnost, razumemo, da gre za zmanjševanje.

Avtorica je primerjala različno stare udeležence v četrtem in osmem razredu v letu 2007, enako stare udeležence v različnih časih – četrtošolce v l. 2007 in osmošolce v l. 2011 prav tako kot osmošolce v l. 2007 in osmošolce v l. 2011 ter isto generacijo udeležencev v teku štirih let od l. 2007 do 2011. Anksioznost je v starostnih stopnjah višja pri dekletih kot pri fantih.

Vendar pa je pri obeh spolih anksioznost višja v l. 2011 kot v letu 2007. Beležimo tudi upad telesne in porast notranje agresivnosti. Ob tem naj spomnimo, da nekatere šole že izvajajo programe za obvladovanje čustev. PRIJATELJI so ena izmed oblik socialno-emocionalnega učenja v delavnicah.

V kontrolni skupini osmega razreda, v kateri program PRIJATELJI ni bil izveden, se je agresivnost povečala, v eksperimentalni pa je ostala enaka. Zmanjšale so se težave pozunanjenja. Pri četrtošolcih avtorica ni ugotovila pomembnih sprememb vedenja. Program je vplival tudi na boljše samopodobo udeležencev na nekaterih področjih in na aktivne načine spoprijemanja s problemi. Zato avtorica priporoča uporabo tega ali podobnega programa socialnega in čustvenega učenja v šolah po Sloveniji.

Na splošno velja antropološko načelo, naj se šola usmerja na celostni razvoj posameznega učenca na fizični, psihosocialni in duhovni ravni. V pedagoški praksi pa razvoj socialnih in emocionalnih kompetenc še manjka. V nasprotju s kognitivno, spoznavno usmerjenostjo šole pa novejša raziskave kažejo, da so socialne in emocionalne komponente pomembnejše kot spoznavne, ker vplivajo na kakovost poučevanja, kognitivnega učenja in na uspeh v življenju.

Težnje po čim večji količini obvladanih učnih vsebin deficitov v medsebojnih psihosocialnih odnosih, ki se kažejo v distresih, stiskah, depresijah ..., ne odpravljajo, ker nimajo obrambnih mehanizmov na starševske, šolske in družbeno-razvojne pritiske.

Program PRIJATELJI se uporablja ekonomično, po 12 delavnic po eno šolsko uro. Možno jih je vključiti v redno šolsko delo. Drug način vpeljave je v spodbujanju pozitivne šolske in razredne klime. Na Švedskem je ministrstvo za zdravstvo zaradi dolgoletne učinkovitosti podprlo njegovo vključitev v obvezni učni načrt od vrtcev do srednjih šol. Potrebni sta tako kakovostna zasnova kot tudi aplikacija programa. Samo če program sledi zahtevam za postopno razvijanje socialno-emocionalnih veščin, aktivno učenje z igrami vlog, usmerjenost na redne postopke, časovne presledke in neposrednost, je učinkovit. Takšni učinkoviti programi omogočajo učencem in dijakom vključevanje v razredne in šolske skupnosti ter v širšo družbo. S tem si krepijo občutke pripadnosti, bližine in zaupanja.

Avtorica je zasnovala publikacijo na celostnem pregledu anksioznosti in agresivnosti po šolah. Ker se v Sloveniji oba pojava povečujeta, je vpeljava programov PRIJATELJ toliko bolj potrebna in priporočljiva. Obenem z njim presegamo predsodek največje pomembnosti učnovsebinskega učenja, ki ohranja na šolah železni repertoar frontalnega pouka ex cathedra.

Ker je zgolj izkustveno učenje po metodi lastne kože precej mukotrpno in negotovo, predstavlja aplikativna predstavitev programa PRIJATELJ znatno pomoč.

V družbi tveganja in strahu pred terorizmom zaznavamo nasilje na domala vseh področjih življenja posameznikov in družbe. Totalnost in normalizacija nasilja sta značilna za bolno družbo. Zato bi morali biti previdni, da z nepremišljenimi postopki ne sprožamo maligne spirale nasilja, in toliko opolnomočeni, da s preventivnim delovanjem omejujemo dejavnike tveganja za nova grozodejstva v smislu stalnega napora za mir in sožitje v svetu.

V Sloveniji obstaja veliko različnih nevladnih in državnih programov ter modelov na področju preprečevanja nasilja v vzgoji in izobraževanju. Ti programi so nepregledni, slabo financirani in večinoma neučinkoviti. PRIJATELJI pa so mednarodno po več državah preizkušen program. Zgolj deklarativno opredeljevanje za mirovno vzgojo in nenasilno komunikacijo je nezadostno, ker mu manjka aktivno učenje. Enako lahko ugotovimo za 14 dejavnikov tveganja za grozodejstva, ki so opisana v publikaciji (Jamnišek, 2014), ki jih preprečujemo s štirinajstimi preventivnimi dejavnostmi, morda v Franklovem stilu kljubovanja duha, da ne bi govorili samo o ekonomsko-političnih varovalkah.

Knjiga Anksioznost in agresivnost v šoli je dobrodošla zlasti za tiste šole, ki se zavedajo pojava anksioznosti in nasilja in na osnovi lastnih izkušenj, dilem in izzivov iščejo učinkovitejše in bolj kakovostne modele aplikacije in strokovne smernice ter nasvete za zmanjševanje (ali če je komu ljubši izraz »preprečevanje«) obeh pojavov. Primerljiva je z drugimi publikacijami za preprečevanje nasilja v šoli (npr. Lešnik Mugnaioni, 2005). Posredno lahko vzgojno-izobraževalne ustanove z izvajanjem programov emocionalno-socialnega opolnomočenja učencev prispevajo tudi k zmanjševanju števila grozodejstev v svetu.

Pričujoča publikacija bo služila pedagoškim delavcem na šoli in starešem doma, ki se vsakodnevno soočajo s težavami anksioznosti in agresivnosti. Zato so vsakemu poglavju dodane smernice za domače okolje in šolsko prakso.

Bogomir Novak

Literatura

- Barrett, P. (2005) *My friends youth. Resilience program. Group leaders' manual for youth*. Brisbane: Pathways Health and Research Centre.
- Jamnišek B. (ur.). (2014) *Okvir za prepoznavanje grozodejstev. Priručnik za preprečevanje*. Ljubljana: Ministrstvo za zunanje zadeve.
- Lešnik Mugnaioni, D. (ur.) (2005) *Strategije za preprečevanje nasilja v vzgoji in izobraževanju – izkušnje, dileme in izzivi za prihodnost*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

5 POVZETKI

Povzetki

Zdenko Kodelja

Nekaj misli o pravičnosti, neoliberalizmu in izobraževanju

Razprava o neoliberalizmu, pravičnosti in izobraževanju je pisana s perspektive filozofije vzgoje in aplikativne politične filozofije. Predmet preučevanja so tiste bistvene značilnosti neoliberalizma, zaradi katerih se neoliberalizem po eni strani razlikuje od liberalizma, po drugi pa mu je podoben. Poleg tega sta glavna fokusa kritične analize še dve pomembni temi. Prva je destruktivni vpliv, ki ga je imela neoliberalna doktrina, katero so podpirale in vsaj posredno udejanjale zelo vplivne mednarodne finančne in gospodarske organizacije, na izobraževanje v številnih državah. Druga tema pa je najvplivnejša neoliberalna teorija pravičnosti: Nozickova kritika znamenite Rawlsove liberalne teorije pravičnosti kot poštenosti.

Ključne besede: neoliberalizem, pravičnost, izobraževanje, filozofija

Some thoughts about equity, neoliberalism and education

The discussion about neo-liberalism, justice and education is written from the perspective of the philosophy of education and applied political philosophy. The subject of the study are those essential characteristics of neoliberalism, which makes it distinct and familiar with liberalism. The main focus of the critical analysis are also two other important topics. The first is the destructive impact of the neoliberal doctrine on education in many countries, which has been supported and at least indirectly implemented by the highly influential international financial and economic organiza-

tions. Another topic is the most influential neo-liberal theory of justice: Nozick's criticism of the famous Rawls liberal theory of justice as fairness. *Key words:* neoliberalism, justice, education, philosophy

Živa Kos, Veronika Tašner in Slavko Gaber

Možnosti in meje konceptualizacij ter praks ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju

Diskurzi o kakovosti vse od sedemdesetih let dvajsetega stoletja regulirajo pomemben del politik in praks tudi v edukaciji. Strukturiranje koncepta kakovosti je mogoče misliti v razmerju z upravljanjem naraščajočih družbenih in ekonomskih negotovosti, predvsem tistih, ki so se pojavile kot odgovor na ponekod skrajno liberalizacijo družbenih polj in v njih posameznic in posameznikov. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti je na tej linji mogoče tematizirati kot mehanizem varnosti, kot prestrukturiranje razmerij racionalnosti in praks varnosti države blaginje. Danes se, na v pričujočem besedilu tematiziranih zamikih strukturirane racionalnosti ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v edukaciji zadnjih treh desetletji, kažejo kot nezadostne, ponekod izključujoče. Meje vztrajajočih politik in praks se kažejo predvsem kot diskurzi o kakovosti edukacije v povezavi s trgom dela, merjenjem učinkov in nenehnimi spremembami ter pojmovanji edukacije kot pozicijske dobrine.

Ključne besede: kakovost, varnost, racionalnosti, (neo)liberalizem, avtonomija, odgovornosti, skrb zase in za druge.

Possibilities and limits of conceptualizations and practices of quality assessment and quality assurance in education

Discourses on quality have, from the seventies onwards, notably become an important part of policy and practice in education. One of the possible outlooks on the structuring of the concept of quality can be conceived as a relation between shifts in the modes of regulation of increasing social and economic risks – especially ones that emerged as counteractions of radical liberalization of different social fields as well as individuals. Quality assurance and assessment (QAA) can be as therefore thematized as a security mechanism, as a response to restructuring relations of rationalities and practices of security in the welfare state. Today's outlook on QAA shows that dominant rationalities of the last thirty years are becoming increasingly inadequate, somewhere even limiting. The limits of these persistent rationalities can be summarized as discourses on education immanently related to the labour market, discourses of measurement and efficiency in education, continuous improvement and change and discourses that structure education as a personal and a positional good.

Key words: quality, security, rationality, (neo)liberalism, autonomy, accountability, responsibility

Veronika Tašner, Živa Kos in Slavko Gaber

Vzpostavljanje edukacijske meritokracije kot vodilne racionalnosti sodobnega izobraževanja v neoliberalno orientiranih družbah

V članku analiziramo vzpostavljanje meritokracije kot racionalnosti, ki je prevrednotila in predružačila način razmišljanja ter življenja pripadnikov in pripadnic zahodnih družb s konca 19. stoletja, pomembno določala način življenja v 20. stoletju in ga bistveno določa tudi v 21. stoletju. Z uveljavitvijo meritokracije je na veljavi pridobil nov kriterij socialne promocije, ki posamezniku in posameznici omogoča napredovanje po družbeni lestvici ter pri tem kot kriterij uporabi njegovo/njeno pamet in trud. V pričujočem orisu povojne zgodovine vzpostavljanja pojma tematiziramo nekatere dejavnike, ki so v največji meri pripomogli k njegovemu uveljavljanju in obstoju. V nadaljevanju strukturne spremembe zahodnega sveta povežemo s spremembami sistema edukacije, ki se dogajajo zaradi soodvisnosti in ki omogočajo razumeti oblikovanje elementov moderne šole, ki postaja – rečeno strnjeno – poglobitveni dispozitiv meritokracije. Zapisano prikazujemo in dokazujemo s tematizacijo pojavov od javnega prek množičnega do univerzalnega šolstva. V sklepnem delu se podrobneje ukvarjamo z vprašanji ambivalentnosti, instrumentalnosti meritokracije in njenimi mejami.

Ključne besede: meritokracija, edukacija, (ne)enakost, kapital, meritometer

Establishing educational meritocracy as the leading rationality of modern education in the neo-liberal oriented societies

In the present article, we analyse the reinstatement of meritocracy as that type of rationality that reevaluated and transformed the way of thinking and the lives of the members of Western societies from the end of the 19th century; it strongly defined the way of life throughout the 20th century and it seems it still does in the 21st century. Established meritocracy introduced a new criterion of social promotion, one which allows the individual to advance on the social ladder using their intellect and effort as a criterion. Regarding this point, we briefly review the history of western societies after WWII and analyse the factors, which importantly contributed to its establishment and existence. We continue with the linking

of the structural changes of the western world with the changes in the system of education, which take place because of interdependence and allow us to understand the formation of the elements of the modern school, which is becoming – concisely put – the main dispositive of meritocracy. The above said is demonstrated and hopefully proven with the thematisation of phenomena ranging from public education to mass and universal schooling. In conclusion we discuss the questions of inner tensions in the instrumentalised meritocracy and the limits of meritocracy as type of rationality.

Key words: meritocracy, education, (in)equality, capital, meritometr

Slavko Gaber, Živa Kos in Veronika Tašner

Premene v družbi, spremembe v šoli

Avtorici in avtor v pričujočem prispevku poskušamo koncipirati zamike racionalnosti sodobnih družb in na tem ozadju premisliti mogočo in potrebno zamikanje vloge vrtcev in šol. V premislekih posebno pozornost namenjamo možnosti, da bi šole ob dosedanji vlogi prenašalk vednosti, znanj, spretnosti in vrednot, ob tem, ko se bo v prihodnosti del vzgojnih in izobraževalnih nalog lahko ponovno opravil tudi v družinah, ki bodo manj časa namenile mezdnemu delu, del svojih moči in potencialov namenile vzpostavljanju sebe kot stičišč/središč skupnosti. Ob krajšem pregledu klasifikacije mogočih pristopov h koncipiranju vrtcev in šol kot stičišč skupnosti v zaključnem delu začetno razvijemo predlog mogočega modela vrtcev in šol v Sloveniji. Če bi se vrtci in šole vzpostavili kot središča skupnosti, bi, po našem mnenju, predstavljali pomembno sidrišče praks, načinov življenja, racionalnosti, ki bi segli onstran danes prevladujoče neoliberalne logike obče komodifikacije naših življenj.

Ključne besede: vzgoja in izobraževanje, racionalnosti, stičišča skupnosti, hibridne ekonomije

Transformations in society, changes in school

In our present article, we try to conceptualise shifting rationalities of contemporary societies and, on the above-mentioned background, consider the needed and possible shifts in the role of education institutions. Special attention is dedicated to the potential of schools to accentuate its role as community centres in addition to the nowadays still prevalent role as points of knowledge, skills and value disseminators. While briefly presenting the classification of the possible approaches to the structuring of community centres, we present the first draft idea of the possible model of kindergartens and schools as community centres in Slovenia. In the case

that they would be able to establish themselves as such, they could represent an important element of future societies that are supposed to resist neoliberal marketization of public spheres and reach beyond the commodified and wage labour societies.

Key words: education, rationalities, community centres, hybrid economies

Ana Mladenović

Pomen intersekcionalnega pristopa pri obravnavi kompleksnih neenakosti

Kritična uporaba intersekcionalnega pristopa je za obravnavo kompleksnih neenakosti v edukacijskem raziskovanju ključnega pomena, saj predstavlja enega izmed poskusov presega obravnave neenakosti kot individualnih in partikularnih razlik posameznikov ter postavlja okvir za razumevanje neenakosti kot strukturno pogojenih. V članku bomo analizirali ospoljene neenakosti in prikazali, kako spol v kombinaciji z drugimi socialnimi kategorijami vpliva na izobraževalne izkušnje in rezultate. Izhajajoč iz intersekcionalne perspektive bomo kontekstualizirali moralno paniko, ki se veže na slabše (in zato za mnoge zelo zaskrbljujoče) izobraževalne rezultate fantov. Pri tem bomo uporabili večnivojski konceptualni model A. M. Núñez (2014), s katerim želimo opozoriti na heterogenost in pluralnost socialnih kategorij, ki delujejo na različnih nivojih in v specifičnem zgodovinskem kontekstu, skozi medsebojno interakcijo pa dinamika socialnih razmerij moči vpliva na izobraževalno izkušnjo ter rezultate učencev in učenk. Ti tako niso zgolj nevtralni odsevi njihovega osebne (ne)znanja, pač pa impresije, v katerih se zrcalijo kompleksni prepleti družbenih razmerij moči.

Ključne besede: intersekcionalnost, kompleksne neenakosti, izobraževanje, konceptualni model

The importance of intersectional approach in addressing complex inequalities

When addressing complex inequalities in educational research, the intersectional approach should be critically employed. Indeed, intersectionality represents an attempt to go beyond addressing inequalities as particular differences of individuals, while laying a framework for understanding them as structurally conditioned. The paper analyses gendered inequalities and displays the multiple ways in which gender, in combination with other social categories, influences educational experiences and results. Using the intersectional approach, the moral panic, which stems from supposedly low (and thus for many highly worrisome) educational achieve-

ments of boys, will be contextualised. This will be done by employing the multilevel conceptual model of intersectionality by A. M. Núñez (2014), which draws attention to the heterogeneity and plurality of social categories, operating on different levels and in a specific historical context. Interactions and interrelationship dynamics of social relations of power define the educational experiences and outcomes of students. The educational results thus cannot simply be neutral reflections of individual knowledge, but are rather impressions of complex interweaving of social relations of power.

Key words: intersectionality, complex inequalities, education, conceptual model

Urška Štremfel

Pravičnost in/ali učinkovitost v kontekstu izobraževalnih politik v Evropski uniji

V članku naslavljamo politološko znanstveno relevantno vprašanje vpliva novih oblik (neoliberalne) vladavine v EU na proces oblikovanja in izvajanja nacionalnih politik. Dosedanje nekritično sprejemanje evropskih agend v slovenskem izobraževalnem prostoru pojasnujemo s teoretskimi vpogledi v strukturo in procese nove oblike (neoliberalne) vladavine v EU na področju izobraževalnih politik ter s konkretnimi primeri njenega delovanja v evropskem in slovenskem izobraževalnem prostoru. Posebno pozornost namenimo edukacijskemu znanstveno relevantnemu vprašanju (ne)komplementarnosti načel pravičnosti in učinkovitosti pri zasledovanju evropskih ciljev na področju izobraževanja. V sklepnem delu pojasnimo pomen v članku predstavljenih uvidov za spoštovanje temeljnih načel in strateških usmeritev Slovenije pri razvoju nacionalnega izobraževalnega sistema v prihodnje.

Ključne besede: Evropska unija, nova oblika vladavine, neoliberalizem, učinkovitost, pravičnost, Slovenija

Equity and/or efficiency in the context of education policies in the European Union

In the article we address political science relevant questions about influence of new modes of (neoliberal) governance in the EU on the process of development and the implementation of national educational policies. The currently identified non-critical reception of the EU agendas in Slovenian educational space is examined by theoretical insights into structure and processes of new modes of EU governance and concrete examples of its positioning in European and Slovenian educational space. Here,

special attention is paid to the educational scientific relevant question of the (non)complementarity of principles of equity and efficiency in pursuing common European educational goals. In the conclusion, we explain why these insights are crucially important for respecting basic national principles and the sovereign strategic development of national educational system.

Key words: EU, new modes of governance, neoliberalism, efficiency, equity, Slovenia

Mojca Štraus

Trendi v socialno-ekonomskem in kulturnem gradientu iz raziskave PISA med letoma 2009 in 2012 po slovenskih regijah

V članku z uporabo podatkov PISA 2009 in PISA 2012 analiziramo trende v dosežkih bralne, matematične in naravoslovne pismenosti po slovenskih regijah v obdobju med 2009 in 2012.

Članek naslavlja povezanost dosežkov s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem učen in učencev ter kakšne trende lahko zaznamo v tej povezanosti v omenjenem obdobju po regijah. To smo ugotavljali z analizo socialno-ekonomskega in kulturnega gradienta.

Ob tem, da so bili na ravni države socialno-ekonomski in kulturni status ter dosežki v tem obdobju stabilni, je analiza podatkov po posameznih regijah je pokazala, da tudi po regijah v obravnavanem obdobju ni bilo sprememb v socialno-ekonomskem in kulturnem statusu, glede dosežkov pa so se po posameznih regijah pokazale zanimive razlike. Pozitivni rezultati, ki se kažejo tako skozi zvišanje dosežkov kot skozi znižanje vpliva socialno-ekonomskega in kulturnega statusa nanje, so se za vsa tri področja pismenosti (čeprav ne za vsa z enako statistično rigoroznostjo) pokazali za Pomursko in Podravske regije. Podobne ugotovitve nakazujejo tudi rezultati za Notranjsko-kraško regijo (tudi za to regijo ne v vseh primerih z enako statistično rigoroznostjo). Čeprav se je v enem primeru, v Jugovzhodni Sloveniji pri naravoslovni pismenosti pokazal statistično pomemben porast v naklonu gradienta, pa lahko za vsa tri področja pismenosti v večini regij ugotovimo splošno tendenco o nižanju vpliva socialno-ekonomskega in kulturnega statusa na dosežke učen in učencev.

Izkaz podobnih tendenc pri vseh treh področjih (bralna, matematična in naravoslovna pismenosti), in še posebno primer statistično bolj rigorozno preverjenih rezultatov za Pomursko in Podravske regije je mogoče razumeti tudi tako, da imajo lahko ukrepi za zviševanje kakovosti dosežkov in zmanjševanje njihove s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem po-

gojene razslojenosti hkratne učinke na več, če ne vsa področja poučevanja in da so torej bolj povezani z dejavniki v geografskem okolju kot z dejavniki, vezanimi na vsebinsko področje. Analiza podatkov iz naslednjega cikla raziskave PISA 2015 bo lahko pokazala, če so te tendence v posameznih regijah in na ravni Slovenije še naprej stabilne.

Rezultati predstavljajo pomemben uvid v pomen poglobljenih interpretacij mednarodnih raziskav znanja za razumevanje pravičnosti izobraževalnega sistema, tako v smislu vpliva socialno-ekonomskega statusa na dosežke učencev kot razlik med posameznimi regijami.

Ključne besede: PISA, bralna pismenost, matematična pismenost, naravoslovna pismenost, socialno-ekonomski gradient, statistične regije

Trends in socio-economic and cultural gradient from PISA survey in years 2009 and 2012 in Slovenian regions

Using data from the latest PISA 2012 study, regional differences in mathematical literacy of 15-year-old students in Slovenia are investigated. The relationship of these differences to the socio-economic and cultural background is also explored. It was found that the highest average levels of mathematical literacy are achieved by students in the Osrednjeslovenska region and that this achievement is significantly higher than the average achievements in all regions of eastern Slovenia, with the exception of the region Jugovzhodna Slovenija. The average achievement in this region is, as in most other regions of western Slovenia, not significantly different from the achievement in the Osrednjeslovenska region. There is another region, the Obalno-kraška region, in which achievements are significantly lower than the achievements in Osrednjeslovenska region. However, it is important to note that the differences in achievements are much higher within the regions than between the regions.

After taking into account the socio-economic and cultural background of students the differences between the other regions and the Osrednjeslovenska region become smaller, but for some regions they remain significant. This applies to the Savinjska region, Zasavska region, Podravska region and the Obalno-kraška region. On the positive side, it should be pointed out that in the Pomurska region, for which the PISA 2012 data shows the lowest average value of the index of socio-economic and cultural status, the expected average achievement after taking this status into account is much higher than initial achievement and that the difference between the Pomurska region and the Osrednjeslovenska region is no longer among the highest differences.

Socio-economic and cultural inequality in student achievements is most evident in the Osrednjeslovenska region, the Gorenjska region, the Ju-

govzhodna Slovenija region and the Podravska region. Relatively lower inequality was found in the Notranjsko-kraška region, the Koroška region, the Savinjska region and the Pomurska region. These findings hold for both the slope and the strength of the relationship between the achievements and the socio-economic and cultural background. A general finding is suggested that higher inequalities are found in the regions with higher average achievements, however the results for the Notranjsko-kraška region show that this is not always the case.

Key words: PISA, reading literacy, mathematics literacy, science literacy, socio-economic gradient, statistical regions

Ana Kozina

Razvijanje čustvenih in socialnih spretnosti za doseganje pravičnosti in učinkovitosti izobraževalnega sistema: odnos med anksioznostjo in učnimi dosežki

V prispevku izpostavljamo pomen podpore celostnemu razvoju vseh učencev in dijakov (načelo pravičnosti) za doseganje višjih učnih dosežkov (učinkovitost). V primerih, ko šola razvija in podpira celostni razvoj, ki vključuje tudi razvoj čustvenih in socialnih spretnosti, to manjša anksioznost učencev in dijakov ter spodbudno vpliva na učno uspešnost (Durlak, 2011). Ker anksioznost moti proces učenja in se povezuje z nizkimi učnimi dosežki (Mazzone et al., 2007), je potrebna podpora čustvenemu in socialnemu razvoju, da zagotovimo enake možnosti za učni uspeh tudi tistim učencem in dijakom, ki doživljajo višje ravni anksioznosti. Ožje povezave med anksioznostjo in učno uspešnostjo smo v članku preverili empirično na podatkih raziskave PISA. Zanimala nas je napovedna moč posameznih oblik anksioznosti, testne in matematične anksioznosti, za bralno, matematično in naravoslovno pismenost. V regresijskih analizah smo uporabili podatke raziskave PISA 2012 ($N = 8405$) in PISA 2015 ($N = 6372$). Ugotovili smo, da lahko s podatkom o matematični anksioznosti dijakinj in dijakov v letu 2012 pomembno napovemo njihovo bralno, matematično in naravoslovno pismenost v raziskavi PISA 2012 (tudi ob vključitvi izobrazbe staršev). Podobno lahko matematično in naravoslovno (ne pa tudi bralne) pismenost napovemo v letu 2015 iz podatka o testni anksioznosti dijakinj in dijakov (tudi ob vključitvi izobrazbe staršev). Višje ravni matematične in testne anksioznosti se povezujejo z nižjimi ravnmi bralne, matematične in naravoslovne pismenosti. V sklopu razmisleka o pravičnosti ter zagotavljanja enakih možnosti nas je zanimal odnos med anksioznostjo (matematično in testno) ter socialno-ekonomskim statusom dijakinj in dijakov na eni strani in njihovim spolom na drugi. Zanimalo nas je, katere so tiste

skupine dijakinj in dijakov, pri katerih sta matematična in testna anksioznost bolj v ospredju. Ugotovili smo pomembno višje ravni matematične anksioznosti pri dijakinjah in dijakih z nižjim socialno-ekonomskim statusom (v letu 2012) ter višje ravni matematične in testne anksioznosti pri dijakinjah v primerjavi z dijaki (v 2012 in 2015). Podatki so skladni z raziskovalno literaturo ter poudarjajo pomen spodbujanja celostnega razvoja učencev/učenk in dijakov/diakinj z namenom zagotavljanja pravičnega in učinkovitega izobraževalnega sistema. Z zmanjševanjem anksioznosti lahko omogočimo dijakinjam in dijakom, ki se soočajo z višjimi ravni anksioznosti (matematične in testne), enake možnosti v procesu izobraževanja ter doseganje višjih ravni učne učinkovitosti.

Ključne besede: socialne in čustvene spretnosti, anksioznost, PISA, pravičnost, učinkovitost

Developing of social and emotional competences to achieve equity and effectiveness of educational system: the relationship between anxiety and student achievement

The paper stresses the importance of promoting overall development of all students (equity) to promote educational success (efficacy). When schools support and foster overall development (social and emotional development included) this, on one hand, leads to decreases in student anxiety and, on the other hand, to increases in learning outcomes (e.g. academic achievement) (Durlak, 2011). Anxiety interrupts the process of learning and is related to lower academic achievement (Mazzone et al., 2007), therefore it is crucial for school to provide support (e.g. in the form of social and emotional learning) for highly anxious students to give them equal opportunities for educational success and higher academic achievement. In the paper we have used PISA data in order to analyse the relationship between academic achievement and anxiety in more detail. We tested the predictive power of different types of anxiety present in the school setting, test anxiety and math anxiety, for reading, mathematics and science literacy (as measured in PISA study). We used PISA 2012 data base ($N = 8405$) and PISA 2015 data base ($N = 6372$). The analyses showed that math anxiety is a significant predictor of reading, math and science literacy in PISA 2012 (with parental education included in the model). Similarly test anxiety is a significant predictor of math and science (and not reading) literacy in PISA 2015. Higher levels of math and test anxiety are related to lower level of math, science and reading literacy. In the context of assuring equal opportunities for all students we were further interested in the relationship between anxiety and social-economic status and between anxiety and gender. The aim was to identify the groups of students

that are at higher risk for higher levels of anxiety. Higher levels of math and test anxiety were measured in students coming from lower social-economic background (in 2012) and in females compared to males (in 2012 and in 2015). The findings are congruent with the research literature and reflect the need to promote overall development in order to promote equal opportunities for all students (also for the ones that are lacking social and emotional skills to deal with higher levels of anxiety) to reach high equity and efficacy at the same time.

Key words: social and emotional competencies, anxiety, PISA, effectiveness, equity

Valerija Vendramin in Marjan Šimenc

Preizkušanje enakosti med spoli v izobraževanju: uspešnost ter neoliberalni in postfeministični diskurzi

V prispevku gre za analizo nekaterih raziskovalnih trendov v vzgoji in izobraževanju v času, ki ga zaznamuje dvojica neoliberalizem – postfeminizem. Avtorica in avtor za izhodišče vzameta slovenski kontekst obeh belih knjig o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, ki predstavlja določen časovni razpon in ilustrira premik v načinu govora o enakosti med spoli v vzgoji in izobraževanju. V tem okviru avtorica in avtor izpostavita razmerje feminizem – postfeminizem in »resoniranje« slednjega z neoliberalnimi pritiski. V kontekstu enakosti med spoli v šoli nakažeta, da je v »ospoljenih« meritvah, v katerih se primerja dosežke deklic in dečkov, uspeh deklic pogosto (pre)močno predstavljen v okviru »opozicijske dinamike« (neuspeh enih »zaradi« uspeha drugih). V zaključku ponudita nekaj izhodišč za nadaljnjo obravnavo, ki segajo onstran singularnega fokusa na dosežke, ki zakriva kompleksne izraze neenakosti.

Ključne besede: spol in izobraževanje, uspešnost, seksizem, neoliberalizem, postfeminizem

Valerija Vendramin in Marjan Šimenc

Testing Gender Equality in Education: Success and Neoliberal and Postfeminist Discourses

The contribution presents the analysis of the some of the research trends in education at the time heavily marked by the pair neoliberalism-postfeminism. The authors take as a starting point the Slovenian context of both *White Papers on Education in the Republic of Slovenia*, and this context represents a time-span and a shift in the discourse on gender equality in education. The authors highlight the relationship feminism-postfeminism and the »resonating« of the latter with neoliberal pressures. In the

context of gender equality they stress that the »gendered« measurements where achievements of girls and boys are compared, the success of girls is quite possibly too strongly presented in the framework of the »oppositional dynamics« (success of the ones at the expense of the others). They conclude with presenting a platform for further reflection that could reach beyond the singular focus on achievements concealing complex inequalities.

Key words: gender and education, attainment, sexism, neoliberalism, postfeminism

6 AVTORJI

Avtorji

Zdenko Kodelja

Zdenko Kodelja je znanstveni svetnik in vodja Centra za filozofijo vzgoje na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja z etičnimi in epistemološkimi vprašanji vzgoje in izobraževanja, kot so: pravičnost v izobraževanju, človekove in otrokove pravice, religija in šola, avtonomija šol in šolske reforme.

Zdenko Kodelja, PhD, is Research Counsellor and Head of the Centre for Philosophy of Education at the Educational Research Institute in Ljubljana. The fields of his scientific research are ethical and epistemological issues of education, such as: equity in education, human and children's rights, religion and school, autonomy of school and reforms of education.

Živa Kos

Dr. Živa Kos je zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, kot asistentka za področje sociologije vzgoje. Ukvarja se s področjem kakovosti edukacije in edukacijskimi politikami.

Živa Kos, PhD, is a teaching assistant for the Sociology of Education, at the Faculty of education, University of Ljubljana. Her field of research is quality assurance in education and educational policy.

Veronika Tašner

Dr. Veronika Tašner je asistentka za področje sociologije edukacije na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja z meritokracijo, pravičnostjo, enakostjo in neenakostjo v edukaciji, zasebnim šolstvom ter s spoli in vzgojo. Sodelovala je in še sodeluje pri različnih raziskovalnih projektih na temo edukacije in njene prihodnosti. Je avtorica

in soavtorica več prispevkov s področij, s katerimi se raziskovalno ukvarja, v domačih in tujih znanstvenih revijah ter monografskih publikacijah. Veronika Tašner, PhD, is an Assistant for Sociology of Education at the Faculty of Education, University of Ljubljana. Her work involves research into meritocracy, equality and inequality in education, private education, and gender and education. She has participated in various research projects dealing with education and its potential to reduce inequalities in the ones related to the future of education. She has authored or co-authored several articles and chapters in the areas of her research in Slovene and foreign scientific journals and monographs.

Slavko Gaber

Dr. Slavko Gaber je izredni profesor na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Ukvarja se s poljem sociologije vzgoje (enakost, pravičnost, inkluzija ...) in edukacijskih politik (moč, oblast in edukacija, reforme v vzgoji in izobraževanju, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v edukaciji).

Slavko Gaber, PhD, is associate professor at the Faculty of Education - University of Ljubljana. His fields of expertise cover Sociology of Education (equity, equality, social inclusion...) and education policy studies (power and education; education reforms and organisation; quality assessment and assurance in education...).

Ana Mladenović

Ana Mladenović, rojena 1988 v Celju, je diplomirala iz sociologije na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani. V diplomskem delu je analizirala pomen socialnega kapitala v edukativnem procesu. Leta 2015 je zaključila magistrski študij sociologije, kjer se je v sklopu modula Študiji spola in spolnosti ukvarjala s pozno moderno konstrukcijo materinstva in ženskosti. Trenutno je zaposlena kot mlada raziskovalka na Pedagoškem inštitutu, študij pa nadaljuje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, kjer pripravlja doktorsko disertacijo s področja edukacijskih ved in feministične teorije.

Ana Mladenović, born in Celje in 1988, graduated in Sociology at the Faculty of Social Sciences in Ljubljana. In her thesis she analysed the importance of social capital in the education process. She finished her postgraduate studies of Sociology, with a focus on Gender and Sexuality Studies, in 2015. Her master thesis was on the construction of motherhood and femininity in late modernity. She is currently employed as an early stage researcher at Educational Research Institute and continues her studies at Faculty of Education in Ljubljana, where she is writing her PhD dissertation in the field of education and feminist theory.

Urška Štremfel

Urška Štremfel, doktorica politoloških znanosti, je znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu, pri svojem raziskovalnem delu pa sodeluje tudi v Centru za politološke raziskave na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Njen znanstvenoraziskovalni interes predstavlja evropsko sodelovanje na področju izobraževanja in njegov vpliv na nacionalni izobraževalni prostor. V tem okviru posebno pozornost namenja vlogi mednarodnih raziskav pri oblikovanju slovenske izobraževalne politike in izobraževalnih praks slovenskih šol ter razvoju na področjih temeljčnega izobraževanja.

Urška Štremfel, PhD, is a research fellow at the Educational Research Institute in Ljubljana and part-time research fellow at the Centre for Political Science Research at the Faculty of Social Sciences, University of Ljubljana. Her research interests include the European aspects of policy analysis, especially new modes of EU governance and cooperation in the field of education policy in the framework of the open method of coordination. In that framework she has devoted special attention to the role international comparative assessment studies play in development of Slovenian education policies and practices and the development of evidence-based education.

Mojca Štraus

Mojca Štraus se raziskovalno ukvarja z mednarodnimi in nacionalnimi raziskavami različnih področij v izobraževanju in je vodila vrsto raziskovalnih projektov. Trenutno je nacionalna koordinatorica raziskave PISA na Pedagoškem inštitutu in predstavnica v Mednarodnem svetu PISA. Njeno raziskovalno delo je poleg raziskovanja šolskega polja usmerjeno v teoretično in praktično obravnavo različnih statističnih pristopov pri analizi podatkov mednarodnih primerjalnih raziskav.

Mojca Štraus, PhD, is a researcher in international and national studies of different areas in education and served as the leader of many research projects at the Educational Research Institute. Currently she is the national coordinator and member of the Governing Board of the PISA Study. In addition to research in education, her research work focuses on statistical approaches to analysing the data from international comparative studies.

Ana Kozina

Ana Kozina je diplomirana univerzitetna psihologinja, doktorica psiholoških ved in docentka za psihologijo. Zaposlena je na Pedagoškem inštitutu, kjer je vodja *Centra za evalvacijske študije*. Njeno raziskovalno delo sega na področji pedagoške in razvojne psihologije. Ukvarja se z razvojem

agresivnosti in anksioznosti (obdobje otroštva in mladostništva) ter z nju-
no interakcijo na ravni posameznika in širšega družbenega okolja (vključ-
no z razvojem preventivnih in intervencijskih dejavnosti). Na področju
pedagoške psihologije se ukvarja s preučevanjem dejavnikov (šolska kli-
ma, socialno in čustveno učenje, motivacija ...), ki vplivajo na učne dosež-
ke otrok in mladostnikov.

Ana Kozina, PhD, is a researcher, assistant professor and the head of the
Centre for evaluation studies in Educational Research Institute. Her
work is in the field of developmental and educational psychology. She is
focused on the developmental and time related trends of aggression and
anxiety (in childhood and adolescence), their interplay and the role that
anxiety and aggression play on the individual level, on the school level and
on the community level (with possible prevention and intervention desi-
gns). In the field of education she is interested in the factors related to stu-
dents' achievement (school climate, social and emotional learning, moti-
vation...).

Valerija Vendarmin

Valerija Vendramin je doktorica ženskih študij, zaposlena pa je kot višja
znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Med njenimi
interesnimi področji so edukacijske študije, ženske študije in feministična
teorija ter kulturne študije (v tem okviru se ukvarja s problematiko, ki za-
deva konceptualizacijo spolne razlike, kurikulum in feministične kritike
znanosti oz. epistemološka vprašanja).

Valerija Vendramin, PhD in Women's Studies, is a senior research associa-
te at the Educational Research Institute in Ljubljana. Among her current
fields of interest are educational studies, women's studies and feminist
theory, cultural studies (predominantly, but not exclusively, in connec-
tion to the issues concerning the conceptualization of sexual difference,
curriculum and the feminist critiques of science together with epistemo-
logical issues.).

Marjan Šimenc

Marjan Šimenc je izredni profesor za filozofijo in docent za sociologi-
jo vzgoje. Deluje na Pedagoški fakulteti (Ljubljana), Filozofski fakulteti
(Ljubljana) in na Pedagoškem inštitutu. Raziskovalno deluje na področju
filozofija in sociologija vzgoje.

Marjan Šimenc, PhD, is an associate professor of philosophy and assistant
professor of Sociology of Education. He works at the Faculty of Educati-
on (Ljubljana) and the Faculty of Arts (Ljubljana). His main research in-
terests are philosophy and Sociology of Education.

Navodila avtorjem/-icam člankov v reviji *Šolsko polje*

Članek (praviloma v obsegu od 7000 do največ 10.000 besed) naj ima na začetku: 1) naslov ter ime in priimek avtorja/-ice; 2) povzetek v slovenskem in angleškem jeziku, do 300 do 350 besed; 3) ključne besede v slovenščini in angleščini (do 5); 4) kratko predstavitev avtorja/-ice (do 100 besed v slovenščini in angleščini), navedena naj bo tudi organizacija zaposlitve.

Prispevki naj bodo napisani v knjižni slovenščini ob upoštevanju veljavnega pravopisa, v nasprotnem primeru si uredništvo pridržuje pravico, da članka ne recenzira oziroma ga zavrne.

Če je prispevek že bil objavljen v kaki drugi reviji ali če čaka na objavo, je treba to izrecno navesti.

Prispevek naj ima dvojni medvrstični razmik, tip črk naj bo Times New Roman, velikost 12 pik (v opombah 10). Besedilo naj bo levo poravnano, strani pa zaporedno oštevilčene. Odstavki naj bodo ločeni s prazno vrstico.

Uporabiti je mogoče tri hierarhične nivoje podnaslovov, ki naj bodo oštevilčeni (uporabljajte izključno navaden slog, v prelomu bodo ravni ločene tipografsko): 1. – 1.1 – 1.1.1

Za poudarke uporabite izključno *ležeči* tisk (v primeru jezikoslovnih besedil, kjer so primeri praviloma v ležečem tisku, lahko za poudarke izjemoma uporabite polkrepki tisk). Ležeče pišite tudi besede v tujih jezikih. Raba drugih tipografskih rezov (podčrtano, velike male črke, krepko kurzivno ...) ni dovoljena. Ne uporabljajte dvojnih presledkov, prav tako ne uporabljajte preslednice za poravnavo besedila. Edina oblika odstavka, ki je dovoljena, je odstavek z levo poravnavo brez rabe tabulatorjev prve ali katerekoli druge vrstice v ostavku (ne uporabljajte sredinske, obojestranske ali desne poravnave odstavkov). Oglate oklepaje uporabljajte izključno za fonetične zapise oz. zapise izgovarjave. Tri pike so stične le, če označujejo prekinjeno besec... Pri nedokončani misli so tri pike nestične in nedeljive... Prosimo, da izključite funkcijo deljenja besed.

Sprotno opombe naj bodo samoštevilčene (številke so levostično za besedo ali ločilom – če besedi, na katero se opomba nanaša, sledi ločilo) in uvrščene na tekočo stran besedila.

Citati v besedilu naj bodo označeni z dvojnimi, citati znotraj citatov pa z enojnimi narekovaji. Izpuste iz citatov in prilagoditve označite s tropičjem znotraj posevnice /.../. Daljše citate (več kot 5 vrstic) izločite v samostojne odstavke, ki jih od ostalega besedila ločite z izpustom vrstice in umikom v desno. Vir citata označite v okroglem oklepaju na koncu citata: (Benjamin, 1974: str. 42). Če je avtor/-ica naveden/-a v sobesedilu, priimek lahko izpustite.

V besedilu označite najprimernejša mesta za *likovno opremo* (tabele, skice, grafikone itd.) po zgledu: [Tabela 1 približno tukaj]. Posamezne enote opreme priložite vsako v posebni datoteki (v .eps, .ai, .tif ali .jpg formatu, minimalna resolucija 300 dpi). Naslov tabele je nad tabelo, naslov grafa pa pod grafom. Prostor, ki ga oprema v prispevku zasede, se šteje v obseg besedila, bodisi kot 250 besed (pol strani) ali 500 besed (cela stran).

Na vir v besedilu se sklicujete takole: (Ducrot, 1988). Stran navedka navedite za dvočipčjem: (Foucault, 1991: str. 57).

Če so trije avtorji/-ice navedenega dela, navedite vse tri: Bradbury, Boyle in Morse (2002), pri večjem številu pa izpišite le prvo ime: (Taylor et al., 1978).

Dela enega avtorja/-ice, ki so izšla istega leta, med seboj ločite z dodajanjem malih črk (a, b, c itn.), stično ob letnici izida: (Bourdieu, 1996a).

Dela različnih avtorjev/-ic, ki se vsa nanašajo na isto vsebino, naštejte po abecednem redu in jih ločite s podčipčjem: (Haraway, 1999; Oakley, 2005; Ramazanoğlu, 2002).

Pri večkrat zaporedoma citiranih delih uporabite tole: (ibid.).

V članku uporabljena dela morajo biti po abecedi navedena na koncu, pod naslovom *Literatura*. Če so bili v prispevku uporabljeni viri, se seznam virov, pod naslovom *Viri*, uredi posebej. Če je naslovov spletnih strani več, se lahko navedejo tudi v posebnem seznamu z naslovom *Spletne strani*. Pri navedbi spletnih strani se v oklepaju dopiše datum dostopa. Vsako enoto v teh seznamih zaključuje pika. Način navedbe enot je naslednji:

Knjige: Bradbury, I., Boyle, J., in Morse, A. (2002) *Scientific Principles for Physical Geographers*. Harlow: Prentice Hall.
Garber, M. (1999) *Symptoms of Culture*. Harmondsworth: Penguin.

Clanki: Kerr, D. (1999b) Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education* 25 (4), str. 25–35.

Poglavja v knjigi: Walzer, M. (1992) The Civil Society Argument. V MOUFFE, Ch. (ur.). *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge.

Spletne strani: http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php?id_article=881 (pridobljeno 5. 5. 2008).

O morebitnih drugih posebnostih se posvetujte z uredništvom.

Naslov uredništva: Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266, e-pošta: info@theschoolfield.com; eva.klemencic@pei.si

Naročilnarevijo: Šolskopolje, Slovenskodruštvoraziskovalcevšolskegapolja, Mestnitrg 17, 1000 Ljubljana, e-pošta: eva.klemencic@pei.si; tel.: 01 420 12 53, fax: 01 420 12 66

Guidelines to the authors

The submission of an article to the *Šolsko polje* journal should be between 7.000 to 10.000 words long. At the beginning it should include

- the author's name and address;
- a summary in both Slovene and English (from 300 to 350 words);
- 5 keywords in both Slovene and English;
- a short presentation of the author in both Slovene and English (each of up to 100 words) including his/her institutional affiliation.

The submission should be accompanied by a statement that the submission is not being considered for publication in any other journal or book collection.

The spacing of the article should be double spaced, the font Times New Roman (size 12 in the main text and size 10 in the footnotes). Paragraphs should be indicated using an empty row. There are three types of hierarchical subheadings, which should be numbered as follows:

- 1.
- 1.1
- 1.1.1

For emphasis, use italics only. Words in a foreign language should also be italicized. Use self-numbered footnotes. Double quotations marks should be used for quotes in the text and single quotation marks for quotes within quotes. Longer quotations (more than 5 lines) should be extracted in separate paragraphs and separated from the rest of the text by omitting the rows and by having an indentation to the right. The source of the quotation should be in round brackets at the end of the quotation, e.g. (Benjamin, 1974, pp. 42–44).

Please mark in the text the place where a graphic product (tables, diagrams, charts, etc.) should be included, e.g. [Table 1 about here]. These products should be attached in a separate file (in 'eps', 'ai', 'tif' or 'jpg' format [300 dpi resolution]). The table title should be above the relevant table or the graph.

The source in the text should be referred to as follows: (Ducrot, 1988). Please quote the page for a: (Foucault, 1991, p. 57). If there are three authors, please refer as (Bradbury, Boyle and Morse, 2002) or (Taylor et al., 1978) for four or more authors.

For the works of an author that were published in the same year, distinguish between them by adding small letters (a, b, c, etc.), e.g. (Bourdieu, 1996a). Repeatedly cited works should use the following: (ibid.). Please, use the following style for each of publication:

Books:

Bradbury, I., Boyle, J., and Morse, A. (2002) *Scientific Principles for Physical Geographers*. Harlow: Prentice Hall.
Garber, M. (1999) *Symptoms of Culture*. Harmondsworth: Penguin.

Journal Articles:

Kerr, D. (1999b) Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education*. 25 (1–2), pp. 25–35.

Book chapters:

Walzer, M. (1992) The Civil Society Argument. In: Mouffe, Ch. (ed.), *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge.

Websites:

http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php?id_article=881 (5, 5, 2008).

Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266,
e-pošta: info@theschoolfield.com; mojca.straus@pei.si

Šolsko polje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000
Ljubljana, e-pošta: mojca.straus@pei.si; tel.: 01 420 12 53, fax: 01 420 12 66

Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Letnik XXVII, številka 5–6, 2016

1 UVODNIK

Urška Štremfel

- 7 Pravičnost, neoliberalizem in izobraževanje

2 PRAVIČNOST V OBSTOJEČIH IN NOVO PORAJAJOČIH SE RACIONALNOSTIH EDUKACIJSKEGA POLJA

Zdenko Kodolja

- 13 Nekaj misli o pravičnosti, neoliberalizmu in izobraževanju

Živa Kos, Veronika Tašner in Slavko Gaber

- 29 Možnosti in meje konceptualizacij ter praks ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju

Veronika Tašner, Živa Kos in Slavko Gaber

- 51 Vzpostavljanje edukacijske meritokracije kot vodilne racionalnosti sodobnega izobraževanja v neoliberalno orientiranih družbah

Slavko Gaber, Živa Kos in Veronika Tašner

- 75 Premene v družbi, spremembe v šoli

Ana Mladenović

- 95 Pomen intersekionalnega pristopa pri obravnavi kompleksnih neenakosti

3 PRAVIČNOST IN/ALI UČINKOVITOST V EVROPSKEM IN SLOVENSKEM IZOBRAŽEVALNEM PROSTORU

Urška Štremfel

- 119 Pravičnost in/ali učinkovitost v kontekstu izobraževalnih politik v Evropski uniji

Mojca Štraus

- 143 Trendi v socialno-ekonomskem in kulturnem gradientu iz raziskave PISA med letoma 2009 in 2012 po slovenskih regijah

Ana Kozina

- 171 Razvijanje čustvenih in socialnih spretnosti za doseganje pravičnosti in učinkovitosti izobraževalnega sistema: odnos med anksioznostjo in učnimi dosežki

Valerija Vendramin in Marjan Šimenc

- 195 Preizkušanje enakosti med spoli v izobraževanju: uspešnost ter neoliberalni in postfeministični diskurzi

CENA: 10 EUR

ISSN 1581-6036

