
Mednarodne raziskave znanja in (nacionalno) oblikovanje politik: era delovanja Pedagoškega inštituta¹

Eva Klemenčič

Razvoj komparativne edukacije

Komparativna edukacija² je danes zelo razvito področje raziskovanja, ki združuje strokovnjake, ki se osredotočajo na edukacijske teme v komparativnem kontekstu, kar pomeni, da ne gre za posebno disciplino. Samo področje komparativne edukacije je (v smislu internacionalizacije) prvi definirala Bereday (1964) »kot analitično raziskovanje edukacijskih sistemov v drugih državah« (Kubow, Fossum, 2007: str. 11). V zgodovini naj bi se komparativna edukacija razvijala skozi več faz, a konsenza o tem, koliko faz je prešla do danes, ni. Pravzaprav ni konsenza niti o tem, kdaj se je komparativna edukacija začela. Bodisi je bil začetek 19. stoletja tudi njen začetek (kar povezujejo z imenom Marc-Antoina Julliena, zato ga nekateri poimenujejo »oče komparativne edukacije«) ali pa je to bila pravzaprav že druga faza. Po tej kategorizaciji segajo začetki (pravzaprav bolj izvori) komparativne edukacije stoletja nazaj, natančneje: avtorji to opisujejo kot »pripovedi popotnikov« (ang. *travellers' tales*), ki so predstavljale brezciljno opazovanje, kako so (drugod) izobraževali otroke (Klemenčič, 2011); ta faza je trajala nekje do leta 1817.³ Za komparativno edukacijo z začetka 19. stoletja je bilo značilno predvsem sposojanje dobrih praks iz različnih edukacijskih sistemov, ki so jih nato skušali prilagoditi svojim nacionalnim potrebam – gre za sistematično opa-

1 Članek je nastal kot diseminacija dela v okviru WERA IRN: ILSA-PM, in sicer v sklopu sofinanciranja MIZŠ s pogodbo št. 3330-15-314002 (Pogodba o sofinanciranju JRZ Pedagoški inštitut v letu 2015).

2 V članku je namenoma uporabljen termin edukacija, kajti ne želimo problematizirati razmerja med vzgojo in izobraževanjem (razen na enem mestu, kjer je bolj smiselno uporabiti termin izobraževanje).

3 Kar povezujejo z Jullienom – zgoraj.

zovanje določenih elementov edukacijskih sistemov (Klemenčič, 2011), ki so jih zbirale mednarodne agencije (Andere, 2008: str. 42). Kot pravi Andere, gre za začetek pozitivističnega pristopa, ki poudarja sistematično zbiranje empiričnih, statističnih podatkov za seznanjanje oblikovanja politik (ibid., str. 42). Po eni od klasifikacij bi naj bila četrta faza razvoja komparativne edukacije tista, ki je trajala približno pol stoletja, nekje od leta 1900 naprej (pa tam do konca druge svetovne vojne). Kot pravi Spring, se je slednja do leta 1950 v glavnem osredotočala na filozofske in kulturne izvore nacionalnih edukacijskih sistemov (2009: str. 5). Zadnja faza naj bi sledila v desetletjih po tem, nekateri ji celo pravijo »faza družboslovne perspektive«, in naj bi trajala približno od leta 1945 do danes.⁴ Podrobneje si bomo pogledali samo zadnjo fazo razvoja komparativne edukacije, saj le-ta sovpada tudi z razvojem mednarodnih raziskav znanja, kot jih poznamo danes.

Za fazo »družboslovne perspektive komparativnega raziskovanja« je značilen povečan interes za samo področje komparativne edukacije. Pri tem izstopata dva glavna vidika. Na eni strani je to vzpostavitev novih (pa tudi vplivnih) nacionalnih in mednarodnih »agencij«, ki so vključene v raziskovanje edukacije, pa tudi načrtovanje in izvajanje različnih programov, sami strokovnjaki na področju komparativne edukacije pa so tudi bolj začeli sodelovati v mednarodnih projektih. Na drugi strani imamo opraviti s povečanim interesom tovrstnega poučevanja na univerzah in z vzpostavljanjem novih centrov, ki so se specializirali za področje komparativne edukacije. S tem novim poudarkom je opaziti tudi premik od deskriptivnega pristopa k družboslovnemu raziskovanju področja, in sicer s posebnim poudarkom na analizah odnosa med posameznimi sodobnimi temami v družbi in edukaciji. Če pogledamo, kaj to pomeni za metodološki okvir, je jasno, da pretežno historična analiza več ni zadostna. Gre za premik k bolj kvantitativnemu in empiričnemu raziskovanju, za uporabo metod, tehnik in pristopov ved, kot so sociologija, filozofija, politologija, ekonomija, kar pomeni tudi interdisciplinarno raziskovanje in sodelovanje različnih strok.⁵

Na razvoj faz komparativne edukacije so vplivali številni družbeni dejavniki (socialni, politični, ekonomski, kulturni). Podobno je z razvojem posameznih mednarodnih raziskav znanja: ne nastajajo v vakuumu, ampak so odraz časa.

4 Treba je opozoriti, da ne gre za zelo natančne ločnice med fazami, slednje so bolj kot ne oblikovane glede na pomembna zgodovinska dogajanja, velja pa tudi opozoriti, da niti slednjih ni mogoče zelo natančno opredeliti (začetek neke faze še ne pomeni, da se je prejšnja faza enostavno končala; še vsaj neko obdobje se »prejšnja« in »nova« faza prekrivata).

5 <http://camponotes.blogspot.com/2013/01/development-of-comparative-education.html>.

V tem trenutku je nemogoče napovedati, ali se na področju komparativne edukacije dogaja že peta faza, slednje bo lažje definirati v neki drugi historični perspektivi. Vsekakor nezanemarljiv doprinos razvoju tega področja, pa tudi pri poskusu sinergij med raziskavami in oblikovanjem politik, ponujajo mednarodne primerjalne raziskave (v članku se v nadaljevanju osredotočamo na mednarodne raziskave znanja – ang. *international large-scale student assessments*, ILSA).

Zgodovina mednarodnih raziskav znanja v svetu in v Sloveniji

Dve mednarodni organizaciji, OECD (Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj) in IEA (Mednarodna organizacija za raziskovanje dosežkov v izobraževanju),⁶ usmerjata velike mednarodne primerjalne raziskave znanj, ki jih novim generacijam posredujejo izobraževalne ustanove. V teh raziskavah sodeluje velika večina visoko razvitih držav, pa tudi desetine srednje in šibko razvitih držav. Ko govorim o sodelovanju držav v teh raziskavah, je pravzaprav pravilneje govoriti o sodelovanju edukacijskih sistemov, kajti znotraj nekaterih držav lahko obstaja več edukacijskih sistemov (npr. v Belgiji, ZDA) in ni nujno, da v posameznem zajemu podatkov sodelujejo vsi edukacijski sistemi posamezne države (Klemenčič, 2011).

Ob omenjenih dveh organizacijah obstaja še nekaj drugih, s specifičnim regionalnim fokusom. Nekatere so povezane z UNESCOM (tako, kot je bila v začetku tudi organizacija IEA), npr. SACMEQ – Konzorcij južnoafriških držav za spremljanje kakovosti edukacije,⁷ katere cilj je raziskati pogoje šolanja in kakovost edukacijskih izidov v anglofonski afriški regiji. SACMEQ združuje 15 ministrstev, pristojnih za edukacijo, in je prilagodil IEA-jev kurikularno osredotočen pristop pri merjenju dosežkov bralne in matematične pismenosti (Wagemaker, 2014). LLECE – Latinsko-ameriški laboratorij za ocenjevanje kakovosti edukacije,⁸ izvaja raziskave, ki so oblikovane po vzoru IEA in SACMEQ raziskav, in sicer v 3. in 6. razredu osnovne šole (Wagemaker, 2014). Razvoj v tej smeri lahko zasledimo tudi v Evropski uniji (EU), in sicer z raziskavo ESLC,⁹ katere cilj je bil testirati znanje dveh najpogostejših tujih jezikov v sodelujočih državah (ciljna populacija so bili učenci na koncu ISCED 2 ali na začetku ISCED 3 ravni).

Mednarodne raziskave znanja (ILSA) imajo več kot petdesetletno zgodovino. Prva taka raziskava je bila izvedena v 60. letih prejšnjega stolet-

6 *International Association for the Evaluation of Educational Achievement.*

7 *Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality.*

8 *The Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education.*

9 *The European Survey on Language Competences.*

ja. Gre za raziskavo, ki jo je koordinirala organizacija IEA. Omenjena organizacija je leta 1959 pričela z raziskavo *The Pilot Twelve-Country Study*, v kateri je sodelovala tudi takratna Jugoslavija (Klemenčič, 2011). Večji pomen v javnosti in pri oblikovanju strategij razvoja edukacijskih sistemov pa so te raziskave pridobile v 80. letih 20. stoletja (Kellaghan, 1996). Ob koncu prve deкаде 21. stoletja je v te raziskave vključenih skoraj petintrideset odstotkov držav sveta (Kamens, McNeely, 2010: str. 5–6), število vključenih držav pa raste še danes.

Po prvi mednarodni raziskavi znanja, ki je vključevala več domen/predmetov/področij, je razvoj šel v smer samostojnih mednarodnih raziskav, začeni s področjem matematike,¹⁰ nato naravoslovja, poučevanja v razredu, bralne pismenosti, državljanske vzgoje, učiteljev, IKT, tujih jezikov.¹¹ Skratka, prvemu valu mednarodnih raziskav znanja je sledila tudi ločitev področja humanistično-družboslovnega in matematično-naravoslovnega raziskovanja, kar sovpada z razvojem faze »družboslovne perspektive komparativnega raziskovanja«. Opaziti je tudi večji poudarek na znanju in/ali kompetencah (npr. področje IKT se je najprej primerjalno raziskovalo v smislu opremljenosti šol, kasneje kot računalniška in informacijska pismenost). Zato se je spremenila tudi uporaba termina: najprej smo, tudi v slovenščini, za tovrstno raziskovanje uporabljali termin mednarodne primerjalne raziskave, danes uporabljamo izraz mednarodne raziskave znanja.

Kako družbeni dejavniki (podobno kot pri razvoju komparativne edukacije) vplivajo na razvoj mednarodnih raziskav znanja, je vidno tudi iz zgodovine razvoja mednarodne raziskave o državljanski vzgoji. Prva IEA mednarodna raziskava na področju študija državljanske vzgoje je bila izvedena kot del *Six-subject study*, s podatki, zbranimi v letu 1971. Torney-Purta in Schwille ugotavljata, da v obdobju od konca 70. do poznih 80. let državljanska vzgoja ni bila v središču zanimanja organizacije IEA, nato sledi preobrat. Leta 1988 je bil izveden NAEP (nacionalno merjenje znanja v ZDA), ki je testiralo državljansko vedenje v 4., 8. in 12. razredu; njegove sekundarne analize so pokazale, da takratna edukacija tega področja ni prinesla želenih učinkov. Podobni pozivi glede učinkovitosti državljanske vzgoje in ravni participacije mladih so prihajali tudi iz drugih držav, denimo iz Avstralije in Anglije. Najvplivnejši politični dogodek tistega časa je bil padec Berlinskega zidu in kolaps komunizma v centralni in vzhodni Evropi. Vprašanja, ki so se postavljala, so bila povezana s tem, kako so edukacijski sistemi teh držav pripravljeni na poučevanje demokracije.

¹⁰ *The Cross-National Study of Mathematics* (1964).

¹¹ Zgodovinski pregled mednarodnih raziskav znanja je dostopen v knjigi *Globalizacija edukacije* (Klemenčič, 2012).

Svet Evrope in druge organizacije so tedaj začele sklicevati sestanke, na katere so sočasno vabile vzhodnoevropske in zahodnoevropske učitelje. Leta 1993 je Torney-Purta pripravila predlog mednarodne raziskave državljanske vzgoje, ki so ga, po pričevanju avtorice, predlagali nekateri predstavniki vzhodnoevropskih držav (držav, ki so sicer že sodelovale v IEA raziskavah na področju matematike ali bralne pismenosti). Kajti zaznali so relevantnost komparativne metodologije za temo, ki je bila takrat visoko na njihovi agendi – tj. potreba vedeti, kako bodo naslednje generacije pripravljene na demokracijo. Zniževanje ravni političnega interesa in participacije med mladimi pa je motiviralo nekatere predstavnike zahodnoevropskih držav v IEA, da so prav tako podprli predlog te raziskave (Torney-Purta, Schwille, 2011: str. 100–103). Razvoj omenjene mednarodne raziskave državljanske vzgoje je šel dalje. Leta 2009 je bil izveden nov zajem podatkov (z dodatkom – regionalni moduli), trenutno poteka cikel raziskave 2016, v katerem so ponovno dodane nove teme in poudarki, ki odgovarjajo na potrebe sedanjosti.

Mednarodne raziskave znanja za Slovenijo koordinira in izvaja Pedagoški inštitut, vse od začetka, ko se je Slovenija tovrstnemu raziskovanju pridružila, tj. v devetdesetih letih prejšnjega stoletja. Eno od teoretičnih načel prenovе javnega sistema edukacije v devetdesetih letih je bila tudi t. i. »zahteva po doseganju mednarodno primerljivih standardov znanja razvitih dežel« (Bela knjiga, 1995: str. 16), zato ni presenetljivo, da se je Slovenija začela intenzivneje vključevati v tovrstne mednarodne raziskave znanja ravno v tem obdobju. Tako tudi ni presenetljivo, da v teh raziskavah sodelujemo še danes (poročanje mednarodnim organizacijam, skrb za zunanjo evalvacijo šolskega sistema, možnosti evalvacije učinkovitosti šolskih politik, učenje od drugih (uspešnejših) držav na področjih merjenja znanja itd.).

Kaj ima komparativna edukacija skupnega z mednarodnimi raziskavami znanja

Raziskovalci komparativne edukacije po navadi sistematično zbirajo različne podatke o drugih edukacijskih sistemih. Slednje se kaže v področjih njihovega raziskovanja, kot so npr.: lastnosti kurikula; odgovornost in stroškovna učinkovitost; administrativne prakse, ponavljanje in osip; dosežki in nacionalni standardi; ogroženi otroci, decentralizacija in avtonomija učiteljev; enakost možnosti, inkluzija in multikulturalizem; izobraževanje učiteljev, reforme na področju edukacije ter, v zadnjem času, demokratizacija edukacije in edukacija za demokratično državljanstvo pa tudi svetovni sistemi/globalizacija (Clarkson, 2009: str. 5; Gins-

burg, Price-Rom, 2009: str. 161). Kot vidimo, se večina omenjenih področij osredotoča na strukturo edukacijskega sistema.

Komparativno edukacijo v zvezi z mednarodnimi raziskavami znanja zanimajo globalizacijski trendi (v smislu trendov dosežkov, kontekstov posameznih edukacijskih sistemov itd.), ne pa globalizacija znanja oziroma tematizacija tega fenomena (v teoretskem smislu). Kljub temu faza »družboslovne perspektive komparativnega raziskovanja« sovpada tudi z diskurzi okoli znanja – ne glede na to, kako ga definiramo (bodisi socio-loško, epistemološko itd.).

Družba znanja¹² v obdobju »družboslovne perspektive komparativnega raziskovanja«

Kar zadeva sodobno družbo, je ena od trditev zagovornikov globalizacije ta, da se svet giblje v smeri, da postane družba znanja. Gre za trditev, za katero se zdi, da obsega naslednje: 1) ogromno znanja, ki bo potrebno na vseh ravneh ekonomske aktivnosti;¹³ 2) slednje lahko posamezniki in države zagotovijo le z zanašanjem na pridobivanje tovrstnih znanj in veščin; 3) pri pridobivanju tovrstnega znanja ne obstaja nobena ovira (Stromquist, 2002: str. xxi). Če se na prvi pogled zdi, da je družba znanja predvsem družba, ki je povsem v skladu s človekovo naravo,¹⁴ je po drugi strani znanje v družbi znanja vedno manj obravnavano kot izraz človekove razumne narave, vedno bolj pa kot dragoceno družbeno blago – znanje je nekaj dobrega in zaželenega predvsem zato, ker je sredstvo za ustvarjanje dobička (Kodelja, 2010: str. 3). Ta opredelitev družbe znanja referira ne le na družbo kot tako (v smislu znanja kot osnovne predpostavke obstoja družbe), kar sem opisovala zgoraj, temveč na družbo, katere predpostavka je globalizirana ekonomija, ki potrebuje posameznike, ki posedujejo določena »napredna« znanja, prav tako pa tudi posameznike, ki posedujejo določene veščine, in če slednje povežemo s teorijo človeškega kapitala in s teorijo oblikovanja veščin, so to zagotovo tiste veščine, ki jih bodo posamezniki potrebovali na trgu delovne sile. Koncept družbe znanja se s tem zelo približa konceptu »ekonomije znanje« (ang. *knowledge economy*).

Pojem družba znanja je povezan z raziskavami iz 60. let prejšnjega stoletja, in sicer predvsem z ekonomsko dominantno vlogo znanja. Temelj transformacije modernih družb v družbe znanja je v prav tako pomembnem obsegu, kot je v primeru industrijske družbe, osnovan na spremen-

12 Razdelek se opira na tekst, ki sem ga predstavila v monografiji *Globalizacija edukacije* (Klemenčič, 2012: str. 108–120).

13 Avtor sicer v tem delu uporablja konceptualno metaforo, t. i. »visoko znanje«, iz konteksta zapisanega pa je mogoče zaznati, da gre za kompleksna znanja.

14 Kakor jo razume Aristotel – da vsi ljudje po svoji naravi stremijo k znanju (Kodelja, 2010: str. 3).

jeni strukturi ekonomije naprednih družb. Ekonomski kapital oziroma vir ekonomske rasti in dejavnosti dodanih vrednosti se vedno bolj zanaša na znanje, znanje postaja produktivna sila (na ta način se opravičuje tudi (pre)imenovanje napredne moderne družbe v družbo znanja). Iz tega sledi, da znanje pridobiva na pomenu v vseh sferah življenja in v vseh družbenih institucijah moderne družbe (Stehr, 2005: str. 113). Prvi, ki je eksplicitno poudaril vlogo znanja v ekonomiji (gospodarstvu), je bil leta 1962 Machlup, nato je leta 1969 Drucker uvedel pojem »kognitivnih delavcev«, kjer v ospredje postavi znanje kot glavni kapital pri delu.¹⁵ Lane je znan kot eden prvih avtorjev (1966), ki so omenili termin »dobro obveščena oziroma izobražena družba« (ang. *knowledgeable society*).¹⁶ Iz poznih 60. in iz začetka 70. let pa sta znana predvsem Etzioni in Bell, ki sta raziskovala to novo vodilno vlogo (predvsem teoretičnega) znanja, in sicer kot »načelo osi« (ang. *axial principle*) družbe.¹⁷ Za opis tega novega tipa družbene strukture so se uveljavljali tudi drugi pojmi, npr. »družba znanosti« (Kreibich, 1986), »informacijska družba« (Nora, Minc, 1980), »post-industrijska družba« (Bell, 1973), »postmodernizacija« (Inglehart, 1995), »tehnološka civilizacija« (Schelsky, 1961), »družba omrežij« (Castells, 1966; vse v: Stehr, 2005: str. 129). Opravka imamo z iskanjem pojma, ki bi zadovoljivo opisal novi tip družbene strukture. V tem članku raje uporabljamo pojem družba znanja, pa ne zaradi prevladujočih diskurzivnih praks uporabe tega pojma, temveč zaradi tega, ker družbi znanja na ta način priznamo, da jo opredeljujejo vse njene posebne dimenzije. Pri tem ne želimo zmanjšati vloge, ki jo igra ekonomska globalizacija, zato je zanimivo pogledati še opredelitev družbe znanja, ki v svoji dimenziji še posebej izpostavi ekonomijo: gre za gospodarstvo, ki temelji na znanju (GTZ)¹⁸ (ang. *knowledge economy*), kot izpostavi Svetovna banka, ki jo štejemo za eno ključnih institucij v procesih ekonomske globalizacije, s finančnimi vlaganji na področju edukacije, ki jih namenja predvsem državam v razvoju, pa velja tudi za eno ključnih institucij v procesih globalizacije edukacije. Edukacija in GTZ sta ena od pomembnih idej v diskusijah znotraj

15 Zaradi čedalje večjega integriranja znanja v industrijsko okolje se delavci spreminjajo v »kognitivne delavce« (ang. *knowledge workers*) (Laval, 2005: str. 45), s čimer se opravičuje relativno dolgo (množično) izobraževanje posameznikov, saj si bodo le-ti na ta način zagotovili tista znanja, ki jih bodo na trgu dela lahko učinkovito uporabili.

16 Pri tem se Lane ne osredotoča zgolj na ekonomijo ali sodobno tehnologijo, temveč v večji meri na družbene transformacije, ki zadevajo tudi vse tiste transformacije, ki so povezane z znanjem in dojemanjem resničnosti.

17 Zlasti na področju politike, dela in znanosti (<http://www.knowledge-experts.com/knowledgemanagement.htm>).

18 V nadaljevanju teksta bomo zaradi lažje berljivosti uporabljali kratico, ki je sestavljena iz začetnih črk (ta kratica se sicer v slovenskem prostoru ne uporablja).

mreže Svetovne banke, ki se ukvarja z edukacijo (kar sicer ne predstavlja posamičnih mnenj posameznikov, vključenih v to mrežo). Uradniki Svetovne banke imajo tako posebno definicijo in agendo, tako za »GTZ« kot za »vseživljenjsko učenje« (Spring, 2009: str. 29). V knjigi *Constructing Knowledge Society* (World Bank, 2002: str. 7) najdemo zapis, da »je sposobnost družbe, da ustvarja, izbira, prilagaja, komercializira in uporablja znanje, odločilna za trajno gospodarsko rast in izboljšanje življenjskih standardov« ter, da je znanje postalo najpomembnejši dejavnik gospodarskega razvoja (World Bank, 2002: str. 7). Za Svetovno banko pomeni cilj edukacije za GTZ pomagati državam, da se bodo edukacijski sistem prilagodili novim izzivom GTZ, in sicer po dveh komplementarnih poteh. To sta oblikovanje čvrste osnove človeškemu kapitalu ter izgradnja učinkovitega nacionalnega inovacijskega sistema (Spring, 2009: str. 37–38). Izvor ideje GTZ najdemo pri ekonomistih Schultzu in Beckerju. Že leta 1961 je Schultz izpostavil, da ljudje investirajo v sebe s pomočjo edukacije, na način, da bo to povečalo njihove priložnosti na trgu dela; na podoben način naj nacije investirajo v povečevanje edukacijskih možnosti za ljudi, kajti to pomeni spodbudo za ekonomsko rast (Spring, 2009: str. 38). Na podoben način je tudi Becker že leta 1964 videl investicije v edukacijo, saj lahko le-te izboljšajo človeški kapital, ki bo prispeval k ekonomski rasti (Spring, 2009: str. 38).

Evropska unija (EU) z Lizbonsko strategijo iz leta 2000 predstavlja enega od mnogih mednarodnih odgovorov na idejo edukacije za GTZ (Spring, 2009: str. 40). Z Lizbonsko strategijo so se voditelji držav članic Evropske unije dogovorili, da je nov strateški cilj EU do leta 2010 postati najbolj konkurenčno, dinamično in na znanju temelječe gospodarstvo na svetu. Omenjena strategija je doživela kar nekaj modifikacij in prehod v novo fazo, ki podpira nadaljevanje načrtanih procesov in reform,¹⁹ opisanih v Strategiji Evropa 2020. Ena od pglavitnih poti za doseg teh ciljev pa še vedno temelji na znanju kot kritičnem dejavniku, s pomočjo katerega si bo EU zagotovila to prednost. Tako Lizbonska strategija kot revidirane različice njenih ciljev (primer poročilo Nov začetek za Lizbonsko strategijo) se opirajo predvsem na vlaganje v človeški kapital in se, natančneje, osredotočajo na trg delovne sile ter na nanj vezane raziskave in razvoj, inovacije, pridobivanje znanj in veščin itd.

Tej prevladujoči »ideologiji« sledi EU tudi pri mednarodnih raziskavah znanja – primer so raziskave OECD PISA.²⁰ V zadnjih letih se

19 [Http://www.evropa.gov.si/si/lizbonska-strategija](http://www.evropa.gov.si/si/lizbonska-strategija).

20 Program mednarodne primerjave dosežkov učencev (*Programme for International Student Assessment*). Ciljna populacija so 15-letniki v edukacijskem sistemu. Namen: merjenje »pripravljenosti na življenje oz. trg dela« – merjenje kompetenc bralne, matematične in naravoslovne pismenosti.

je spoznanje, da ima edukacija ključno vlogo pri reševanju socialno-ekonomskih, demografskih, okoljskih in tehnoloških izzivov, s katerimi se sooča Evropa, dodobra utrdilo. Slednje je bilo upoštevano tudi v številnih strateških dokumentih na evropski in nacionalni ravni. Za uspešno reševanje teh izzivov pa je bistveno sodelovanje članic EU²¹ in Evropske komisije, ki spodbuja in podpira nacionalne aktivnosti za doseganje skupnih ciljev z odprto metodo koordinacije. To sodelovanje je bilo utrjeno z dokumentom Strateški okvir za evropsko sodelovanje na področju izobraževanja in usposabljanja do leta 2020 (2009), ki je nadaljevanje delovnega programa na tem področju do leta 2010 na podlagi Lizbonske strategije in bo bistveno podprl prizadevanja za doseganje ciljev strategije Evropa 2020. Opredeljeni so bili štirje strateški cilji²² do leta 2020, katerih izvajanje se spremlja z referenčnimi ravnmi povprečne evropske uspešnosti in kazalniki. Do sedaj je bilo opredeljenih pet takih evropskih meril²³ (Ložar et al., 2012: str. 3).

Tretje evropsko merilo pomeni neposredno uporabo rezultatov raziskave PISA.²⁴ Pomembno je predvsem, da se je oblikovalo evropsko merilo, pomembno za analizo doseganja referenčne ravni le na podlagi OECD mednarodne raziskave znanja. Znanje torej ni več pomembno predvsem za občo družbeno blaginjo, temveč najprej kot prispevek h gospodarstvu (k višji gospodarski rasti), k blaginji posameznika (aktivnega na trgu delovne sile) in šele nato posledično kot prispevek k obči družbeni blaginji, čeprav se zdi, da se izpostavljenost slednjega poudarja vse manj. Znanje se danes torej bolj legitimira skozi posameznika kot pa skozi družbo kot tako. Njegova legitimacija skozi družbo se opravičuje predvsem enodimenzionalno, in sicer preko tistega diskurza o družbi znanja, ki je tes-

21 Za katere sicer velja načelo subsidiarnosti na področju izobraževanja.

22 Uresničevanje načela vseživljenjskega učenja in študijske mobilnosti; izboljšanje kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja; spodbujanje pravičnosti, socialne vključenosti in aktivnega državljanstva; krepitev ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetništva na vseh ravneh izobraževanja in usposabljanja.

23 1) najmanj 95 % otrok v starosti od 4 let do vstopa v osnovno šolo naj bi bilo vključenih v program predšolske vzgoje v vrtcih; 2) delež tistih, ki predčasno zapustijo izobraževanje, naj bi se zmanjšal na manj kot 10 % (tudi glavni cilj strategije Evropa 2020); 3) delež 15-letnikov, ki dosegajo nizke rezultate v bralni ter matematični in naravoslovni pismenosti, naj bi bil manjši od 15 %; 4) vsaj 40 % populacije v starosti 30–34 let naj bi doseglo terciarno raven izobrazbe (tudi glavni cilj strategije Evropa 2020); 5) v povprečju naj bi bilo vsaj 15 % odraslih udeleženih pri vseživljenjskem učenju (Ložar et al., 2012: str. 3).

24 V preteklem obdobju je Evropska komisija sofinancirala pretežni del stroškov mednarodnega sodelovanja EU držav v raziskavi IEA ICILS (računalniška in informacijska pismenost), sedaj sofinancira te stroške za raziskavo na področju državljanske vzgoje (IEA ICCS). A zanimivo je, da nobena od teh dveh raziskav nima opredeljenega »posebnega evropskega merila«, na podlagi katerega bi EU države spremljale svoj napredek. Kljub temu je referenco na rezultate teh raziskav mogoče najti v ekspertnih poročilih EU in nacionalnih ekspertnih poročilih.

no povezan z diskurzom o gospodarski rasti oz. z ekonomsko dimenzijo globalizacije.

Koncept pojava družbe znanja ima seveda veliko daljšo tradicijo. Stehr (2005: str. 114) opozori na zgodovinsko dimenzijo družbe znanja, ki se ne pojavi nenadoma; ne predstavlja revolucionarnega razvoja, temveč je zaporedni proces, v kontekstu katerega se nenehoma spreminjajo definicije karakteristik družb. Slednje velja tako za preteklost kot za sedanjost, vse družbene spremembe se namreč dogajajo postopoma in postanejo jasno vidne pogosto šele takrat, ko je določeno prehajanje že zaključeno. Družbe znanja se ne prikazujejo kot rezultat naravnost usmerjenega skupnega vzorca razvoja, niso enodimenzionalna družbena oblika, temveč ravno nasprotno, družbe znanja si postanejo podobne s tem, da so si različne (ibid.: str. 114). To pomeni, da družbo oziroma družbe znanja opredelujeta čas in prostor. Stehr (2005: str. 114–115) ugotavlja, da je bila moderna družba do nedavnega prvenstveno razumljena v pogojih lastnine (kapitala) in delavstva (oboje ima tudi dolgo tradicijo v družbeni, ekonomski in politični teoriji). To razumevanje danes seveda ni popolnoma izginilo, dodan mu je bil le nov princip, tj. znanje. Vendar ne znanje v pomenu starodavnih družb (Rim, Kitajska, Azteški imperij), ki bi jih prav tako lahko poimenovali neke vrste družbe znanja (dejanja teh družb so prav tako temeljila na znanju),²⁵ temveč znanje, ki je postalo veliko bolj bistveno in celo strateško za vse sfere življenja. Ideja, da je moderna družba družba znanja, sicer ni brez pomena in konsekvenc. Določeno podobnost vidimo tudi s konceptom industrijske družbe, čeprav vemo, da so že prej obstajali družbeni sistemi, ki so temeljili na delu »strojev« (Stehr, 2005: str. 115). Pravzaprav gre za intenzifikacijo znanja, ki se hkrati kreira in intenzificira v pogojih globalizacije. To tezo je mogoče razbrati, če pogledamo, kako podobna sta si koncepta pojava in koncepta pojma globalizacije in družbe znanja. Pri poskusu konceptualiziranja obeh konceptov naletimo namreč na podobne težave, ki se kažejo tako v njuni pojavnosti, kakor pri opredeljevanju. Obstaja pa ena (etimološka) podobnost. To je časovna opredelitev – v smislu identifikacije začetkov pojava in začetkov pojma²⁶ (kar velja za oboje, tako globalizacijo kakor za družbo znanja). Še več, pri identifikaciji začetkov se vračamo v ista zgodovinska obdobja.

Pri opisovanju pojavov družbe znanja in pri opisovanju pojma družba znanja je osrednja tema znanje. Pri vsem tem je znanje pomembno v smislu pojasnjevanja dejavnikov in razvoja ekonomskega sistema. Kako pomembno pa je za razvoj družbenega sistema in podsistema edukacije?

25 Moč so si namreč pridobili in jo vzdrževali kot posledico lastnega superiornega znanja in informacijske tehnologije (Stehr, 2005: str. 115).

26 Ko družbeni pojav poimenujemo s posebnim pojmom.

Premik k vrednotenju dosežkov učencev/dijakov v zadnjih desetletjih, ko imamo opravka z evalvacijo šolskega sistema, ni presenetljiv. Sodobno šolo namreč lahko opredelimo tudi kot tisto, ki gre v smeri neoliberalne doktrine, za katero je trg sila pomemben, in ker na trgu lahko tekmujejo in konkurirajo le storitve in subjekti, ki so ovrednoteni (in to s kar najbolj objektivnimi kriteriji). Zato porast mednarodnih raziskav znanja, ki merijo dosežke učencev, ni presenetljiv. Če temu hkrati pridamo še koncept družbe znanja, bi bilo pravzaprav sila nenavadno, če tovrstne raziskave ne bi bile tako globalno odmevne (Klemenčič, 2012: str. 105). Pa vendarle, ali je sploh mogoče znanje primerjati? Katero znanje je mogoče primerjati? Je mogoče z mednarodnimi raziskavami znanja primerjati šolsko in nešolsko znanje? To razlikovanje bi bilo mogoče poimenovati tudi drugače – razlikovanje med disciplinarnim (akadamskim) in družbenim znanjem (vsakodnevne izkušnje, domorodsko, doksatično znanje itd.). Takoj ko uvedemo ta razlikovanja, pa naletimo na teoretsko koncepcijo, ki je relevantna tako za konceptualizacijo in legitimacijo šolskega znanja in mednarodnih raziskav znanja (ki slednje skušajo meriti in primerjati), kakor za oblikovanje politik na področju edukacije (ki skušajo slediti izmerjenemu in to tudi izboljšati).

Socialni realizem: mednarodne raziskave znanja, oblikovanje politik

Danes velik del razprav o nacionalnih šolskih kurikulumih sledi nekemu temeljnemu razcepu, ki se je pojavil v epistemoloških teorijah, razcepu na realistično in protirealistično pojmovanje znanja (Klemenčič, 2011).²⁷ Pri tem realisti poudarjajo, da realnost, ki je osnovana na znanju, obstaja. Kar pomeni, da je znanje neodvisno od človeških spoznavnih dejavnosti. V nasprotju s tem je, za protirealistične teorije, znanje družbena konstrukcija.²⁸ Znotraj vsake od teh filozofskih tradicij najdemo skrajna stališča obeh polov. Tudi na teoretskem kontinuumu obstajajo seveda različne »teorije« realizma. Ena teh je socialni realizem.²⁹

27 Obstajajo seveda tudi drugi razcepi.

28 Protirealistične teorije znanja ne dopuščajo možnosti, da bi bilo znanje nevtralna in objektivna odlikava dejstev, ki obstajajo neodvisno od človeške spoznavne dejavnosti, temveč vežejo spoznavanje na specifične spoznavne položaje, institucije, simbolne sisteme, v končni posledici pa na družbe, kulture, razmerja moči itd. Te teorije so razvile konceptualna orodja, s pomočjo katerih je mogoče preiskovati možnost, da osrednji sistemi vednosti, na katere so naravnani instrumenti mednarodnih raziskav znanja, v resnici izvirajo iz posameznih družb in kultur ter so vezani na interese in razmerja moči v sodobnem svetu (Klemenčič, 2011: str. 53). Več o realističnih in protirealističnih teorijah znanja v: Klemenčič 2012b in 2013.

29 Na področju sociologije išče ta intelektualna tradicija inspiracijo pri Emilu Durkheimu (čeprav je bil pogostejše označen kot pozitivist in ne realist), med pomembnejšimi velja izpostaviti še Pierra Bourdieuja in Randalla Collinsa, na področju filozofije, vključujoč Bhaskarjev kritični

Mišljenje realistov, še bolj pa pristašev socialnega realizma je, da mora postati znanje ponovno v središču kurikula in nasploh edukacije. To vprašanje je relevantno tudi za področje mednarodnih raziskav znanja. Kaj merijo današnje mednarodne raziskave znanja? Po pregledu teh raziskav bi bila prva teza, da merijo disciplinarno znanje (mislimo na teste, ne na spremljajoče vprašalnike). Kako bi lahko upravičili/zavrgli to tezo?

Prva predpostavka temelji na raziskovalnih okvirjih teh raziskav; še posebej raziskave IEA temeljijo na kurikulu (vsaj večina). Merijo znanje, ki se danes poučuje v šoli, večinoma znotraj posameznih disciplin, razdeljeno v šolske predmete, ki sledijo disciplinarni delitvi. Druga predpostavka temelji na institucionalni orientaciji na mednarodni ravni, npr. OECD razvija svoj pristop kot kompetenčni pristop (pravzaprav že več kot 30 let). Kompetence, kot jih definira OECD, pa niso sinonim za veščine, vključujejo namreč tako znanje, kognitivne in socialne veščine, pa tudi družbene in vedenjske komponente, kot so npr. stališča, čustva, vrednote, motivacija.³⁰ Namen OECD je, da nacionalni šolski sistemi postavijo kompetence v središče vsakega kurikula in da bi slednje morali neposredno poučevati ter usvajati, s čimer opozarja na negotov položaj znanja (Benade, 2013: str. 205).

Obema predpostavkama lahko pridamo bolj epistemološko razlago. Če je prva predpostavka povezana s prevlado disciplinarnega znanja, ki je za socialne realiste osrednje in prevladujoče, je druga predpostavka povezana z imanentno protirealistično utemeljitvijo »objektivizacije« socialnega realizma. In oblikovanje politik na področju edukacije se z mednarodnim primerjanjem temu približa.

Zakaj socialni realizem?

Teza v tem članku je, da socialni realizem legitimira mednarodne raziskave znanja, prav tako pa tudi kasnejše oblikovanje politik na tej osnovi. Pozicije realizma in protirealizma (eden od protirealizmov je recimo konstruktivizem) lahko razvrstimo od zmernih do skrajnih. Če bi za skrajni realizem lahko rekli, da je realnost univerzalna in da je za protirealizem (natančneje konstruktivizem) realnost družbeno in zgodovinsko konstruirana, da univerzalni koncepti ne obstajajo, pač pa da obstajajo zgolj koncepti (ki sicer niso napačni ali pravilni, ampak taki, da dovolj učin-

realizem, sta to tudi Ernest Gellner in Bernard Williams, na področju lingvistike (še posebej sistemske funkcionalne lingvistike) pa Michael Halliday in Jim Martin (Maton, Moore, 2010: str. 11). Poleg omenjenih je na socialni realizem najbolj neposredno vplivala sociologija Basila Bernsteina, kajti njegove ideje služijo kot vodilna izhodišča za socialnorealistična mišljenja in kot vir inspiracij za razvoj tega področja (Maton, Moore, 2010: str. 11; vse v: Klemenčič, 2011: str. 31). Več o socialnem realizmu opisujemo v nadaljevanju članka (razdelek *Zakaj socialni realizem*).

³⁰ To vključujejo tudi IEA raziskave, ki pa se vendarle osredotočajo na merjenje šolskega znanja.

kovito opisujejo realnost) – kaj bi to pomenilo za mednarodne raziskave znanja? Iz realistične perspektive tistemu, kar merijo mednarodne raziskave znanja, ne bi priznali posebnih kontekstov (torej bi morali vsi instrumenti temeljiti na neki univerzalni veljavi, se pravi, tudi znanju ne bi smeli priznati nobene kontekstualnosti – ne družbene, kulturne, ekonomske, politične). Če bi govorili s pozicije skrajnega konstruktivizma, bi pa seveda znanju morali priznati vse te specifične kontekste, a bi s tem mednarodnim raziskavam znanja morali priznati neobjektivnost in posledično nelegitimnost. Skratka, protirealizem se v tem primeru postavi na pozicijo tega, da primerjaje ni mogoče meriti tistega, kar merijo mednarodne raziskave znanja. Seveda imajo vse te raziskave zaradi svoje izrazito primerjalne narave vgrajene v dizajn in procese varnostne mehanizme, na podlagi katerih je mogoče to merjenje zagovarjati.

Zaradi natančnih raziskovalnih procedur in instrumentov (še posebej z izborom domen/področij in s pojasnjevalnimi faktorji, s pripravo instrumentov za merjenje dosežkov, z izborom nalog, treningi koderjev, nacionalnimi adaptacijami itd.) je logična posledica, da morajo sodelujoči edukacijski sistemi doseči dogovor o posameznih konceptih znanja in kako jih bodo merili. Če domnevamo, da je edukacija kulturno, ekonomsko in družbeno determinirana, velja enaka predpostavka tudi za znanje. To pomeni, da morajo sodelujoči edukacijski sistemi doseči dogovor o tem, kaj je posebej pomembno za (vsaj) večino sodelujočih (znanje, ki je splošno prepoznano) in ni pomembno le za posamezne države oziroma njihovo družbo. Neko partikularno (lokalno) znanje pač ne more biti merjeno v mednarodnih raziskavah znanja, če naj bodo primerjave objektivne in legitimne. Dejstvo je, da morajo biti mednarodne raziskave znanja (oziroma naloge, ki jih vsebujejo) semantično »enake« za vse učence iz različnih kultur (Klemenčič, 2011: str. 305–306).

In končno: je mogoče najti »tretjo pot« (med realizmom in protirealizmom) pri legitimizaciji tako mednarodnih raziskav znanja kakor pri oblikovanju politik (ki bi naj nastajale tudi na tej osnovi)?³¹

Eni najvplivnejših zagovornikov socialnega realizma, natančneje tega, kar naslavlja vprašanja znanja in kurikula, so Bernstein, Young, Muller, Moore in Maton. Izraz socialni realizem »je v uporabi kot priročna okrajšava – niti ga ni določila nobena »skupnost/odbor«, niti ni intencionalno definiran« (Maton, Moore, 2010: str. 10). Za razlikovanje med dvema nasprotujočima frakcijama na področju sociologije edukacije, tj. med socialnim realizmom in socialnim konstruktivizmom, je ključno razmerje med disciplinarnim in družbenim znanjem. Kot je izpostavila Rato-

31 Nadaljevanje tega poglavja (teoretizacija socialnega realizma) se opira na tekst Klemenčič, Mirazchiyski, 2015.

va, ta razcep temelji na vprašanju: Kako znanje, ki je nastalo v družbenem kontekstu, postane neodvisno od njegovih kreatorjev? Za konstruktiviste na področju edukacije ne postane – tisti, ki zna, ostane »zvezan« z znanjem, ki je vedno subjektivno in odvisno od konteksta; medtem ko socialni realisti trdijo, da je znanje lahko neodvisno od njegovega »proizvajalca« in torej objektivno (Rata, 2012: str. 54). V tem primeru je torej mogoče znanje, ki je lahko objektivno, tudi primerjati.

Velja poudariti, da obstajata dve vprašanji, okoli katerih (še posebej) socialni realizem in konstruktivizem soglašata: 1) oba zavračata konzervativno stališče, da je znanje brezčasno, univerzalno in neodvisno od družbenih kontekstov, v katerih je nastalo; 2) socialni realizem sprejme konstruktivistično premiso, da je znanje družbeno »producirano« v skupnostih »producentov znanja« in da so za te skupnosti značilni boji za moč in nasprotujoči si interesi (Wheelahan, 2010: str. 8–9). Young je izpostavil konstruktivistični argument, da je znanje produkt družbenih praks, ki vodi do dveh problematičnih zaključkov (četudi upoštevamo različne tipe konstruktivizmov): 1) Ker je znanje produkt skupnosti proizvajalcev znanja, skušajo slednji ohraniti svojo moč, privilegije in rezultate, v »moči moči« (ang. *power of the powerful*) legitimirajo in uvajajo svoje definicije ter kategorije znanja nad tistimi, ki imajo manj moči – znanje je primarno in predvsem povezano z močjo; 2) Delitve med teoretičnim in vsakodnevnim znanjem ni, ker sta oba »produkta« družbenih praks (Young, 2008a, v Wheelahan, 2010: str. 9). Kot odgovor na prvi argument (Wheelahan, 2010: str. 9) je Young razvil razliko med dvema idejama – med »znanjem močnih« in »močnim znanjem« (ang. *knowledge of the powerful* in *powerful knowledge*). Medtem ko je prvo (»visokostatusno«) definirano s tem, kdo dobi znanje v družbi (kar se nanaša na ozadja tistih, ki imajo več dostopa do znanja ali ki znanju dajejo legitimnost, in nam ne pove nič o samem znanju), drugo referira na to, kaj znanje lahko naredi ali kakšno intelektualno moč daje tistim, ki imajo dostop do njega, in zagotavlja bolj zanesljive razlage razmišljanja o svetu in pridobivanju znanja, učečim pa zagotavlja »jezik« za vključevanje v moralne, politične in druge vrste debat (Young, 2008b: str. 14). V moderni družbi je »močno znanje« vedno bolj specializirano znanje, kjer so šole pomembne, ker zagotavljajo dostop do specializiranega znanja, ki je vpleteno v različne domene znanja (Young, 2008b: str. 14). Odgovor na drugi argument (da je znanje lahko definirano kot »le še en sklop družbene prakse«, Young, 2008a: str. 89) je mogoče argumentirati kot gledanje na diferenciacijo med posameznimi področji, pa tudi med teoretičnim in vsakdan-

jim znanjem kot temeljem edukacije³² – s tem socialni realizem zavrne tudi ta konstruktivistični argument (Wheelahan, 2010: str. 10). Kot pravi Wheelahanova, je socialni realizem socialni³³ v zagovarjanju, da je vso znanje družbeno sproducirano v skupnosti proizvajalcev znanja, medtem ko je realističen v zagovarjanju tega, da je znanje pravzaprav znanje o objektivnem svetu, tistem, ki obstaja neodvisno od naše družbene konstrukcije (Wheelahan, 2010: str. 7–8). Socialni realizem je alternativa pristopom, ki so prevladovali v razmišljanju o edukaciji zadnjih desetletij (npr. konstruktivizmu, poststrukturalizmu, postmodernizmu), tako v teoretičnem mišljenju kot v empiričnih raziskavah (Maton, More, 2010: str. 1). Za razliko od »post-« teorij socialni realizem ne razglša radikalnega preloma s preteklostjo, niti z drugimi sodobnimi idejami, zato ta pristop lahko imenujemo tudi »koalicija misli« (Maton, Moore, 2011: str. 11). »Epistemološka dilema« temelji na predpostavki, da obstaja zgolj izbira med pozitivističnim absolutizmom in konstruktivističnim relativizmom, ki proizvede napačno dihotomijo med, na eni strani, prepričanjem, da mora biti znanje dekontekstualizirano, brez vrednosti, samostojno in »objektivno«, in na drugi strani idejo, da je znanje družbeno skonstruirano zlasti znotraj kulturnih in zgodovinskih okoliščin (in nujno prepleteno z vprašanji interesa in moči) – soočeno z »ali/ali« (Maton, Moore 2010: str. 1–2). Kot sta izpostavila Maton in Moore, ima ta napačna dihotomija škodljive posledice tudi za razumevanje edukacije, politik (ang. *policy*) in praks ter za socialno pravičnost. Zato je glavna skrb za socialne realiste na področju edukacije, da nadomestijo »ali/ali« z »očiščenim« in razvitim »oboje/in« (2010: str. 2). Racionalna objektivnost znanja je torej priznati znanje kot dejstvo samo (dejansko imamo znanje) in znanje kot družbeni fenomen (znanje je nekaj, kar ljudje »delajo« v družbenih in zgodovinskih kontekstih), kar znanju dopušča, da je videno znotraj samega sebe, ne pretežno kot refleksija nečesa, bistvene resnice, družbene moči itd., in ne kot le absolutno ali relativno (Maton, Moore, 2010; Klemenčič, 2012).

Kot izpostavita Lepistö in Justin, je pri razmišljanju o edukaciji razmišljanje o znanju osrednje (Lepistö, 1990; Justin, 2012), kar je tudi ideja socialnega realizma, ki znanje postavi v središče razmišljanja o edukaciji in kurikularne debate (Young, 2008a; Moore, Young, 2010; Maton, Moore 2010). Skrbi socialnega realizma na področju edukacije so vsebinske, njegova pozicija pa alternativa »epistemološki dilemi«, zato za socialni realizem znanje vključuje več kot družbeno moč, vključuje tudi epis-

32 Čepprav oblika in vsebina diferenciacije nista določeni in se bosta spremenili (Young, 2008a: str. 89).

33 Namenoma ne prevajam v družbeni zaradi terminologije, ki jo sicer uporabljam, tj. socialni realizem.

temsko moč (Maton, Moore, 2010: str. 5). Na podlagi tega vidika socialni realizem nobenega znanja ne obravnava kot danega (kot je to v primeru konzervativnih tradicionalistov), temveč ima eksplisitno družbeno teorijo znanja in njegovo razlikovanje; znanje dojema kot družbeno kategorijo, ki je ločena od izkušenj, pa tudi od politične in ekonomske uporabe znanja ter pedagoških problemov, s katerimi se soočajo učitelji pri različnih skupinah učečih (Young, 2008b: str. 20). Young je zavezan socialnemu realizmu pri razumevanju znanja, kar opredeljuje z naslednjimi premisami: a) vprašanja, povezana z znanjem, morajo postati osrednja vprašanja edukacijskih politik; b) znanje v kurikulumu mora temeljiti na konceptih, ki segajo onkraj okolja, v katerem živijo učeči, pa tudi onkraj situacij, v katerih je znanje pridobljeno ali ustvarjeno; c) razlikovanje med znanstvenim (akademijskim) in vsakodnevnim znanjem – v središču kurikula mora biti znanstveno znanje, kar pa ne zmanjšuje vrednosti vsakdanjega znanja; d) glavna naloga šole je, da se posamezniki zavedajo znanja, ki presega njihovo vsakdanje znanje, s katerim se usposobijo za ustvarjanje smisla lastnega življenja in da se zavedajo ter razumejo alternative (Young, 2006, v Barle et al., 2008: str. 55–56). Medtem ko disciplinarno znanje objektivizira družbo, družbeno znanje ohranja subjektivno vez med tistim, ki zna, in objektom – ne pride do procesa objektivizacije (Rata, 2012: str. 43). Za mednarodne raziskave znanja je mogoče trditi, da merijo disciplinarno znanje. V nekem delu te raziskave merijo tudi družbeno znanje; kaj se bo merilo, je namreč vedno v domeni nekega ožjega kroga ljudi. Pa vendarle: zagotavljanje objektivnosti pri koncipiranju teh raziskav sledi (in mora slediti) načelu, da se merjeno čim bolj približa objektiviziranemu znanju.³⁴

34 Kot sem zapisala zgoraj, znanje ni več pomembno predvsem za občo družbeno blaginjo, temveč najprej kot prispevek h gospodarstvu (k višji gospodarski rasti), k blaginji posameznika (aktivnega na trgu delovne sile) in šele nato posledično kot prispevek k obči družbeni blaginji, čeprav se zdi, da se izpostavljenost slednjega poudarja vse manj. Zato ni presenetljivo evropsko merilo, ki je nastalo na podlagi rezultatov raziskave PISA in ki se spremlja na tej podlagi – kot referenčna točka. Pri tem se raziskovalni okvir PISA ne osredotoča na znanje, temveč na kompetence. Danes bi lahko identificirali številne »ideologije« na področju edukacije. Za analizo raziskovalnega okvira raziskave PISA je zanimiva relacija edukacija – ekonomija oziroma natančneje: teoriji človeškega kapitala in oblikovanja veččin, kajti ravno skozi slednje se raziskovalni okvir PISA legitimira. Na drugi strani imamo opravka z drugim tipom mednarodnih raziskav znanja, ki so prvenstveno vezane na kurikulum oziroma šolsko znanje (gre za IEA raziskave). Provokativno vprašanje se ponuja kar samo: Je raziskava PISA torej pomembnejša od raziskav IEA ali obratno? Teza, zapisana zgoraj, bi bila, da so rezultati raziskave PISA pomembni za ekonomski sistem. Kaj pa šolsko znanje? Kot je predstavil Young, je najbolj trajen in originalen poskus konceptualizacije razlik med šolskim in nešolskim znanjem razvil Bernstein, ki je poudaril ključno vlogo meja med tipi oziroma domenami znanja (zanj so meje družbene in ne določene), v tem, kako se vzpostavljajo identitete učečih in da se lahko učeči pomaknejo onkraj svojih izkušenj v pridobivanju novega znanja le s seznanjanjem s temi mejami (Young, 2008b: str. 15–16). Zapisano bi lahko napeljalo na sklep, da trdimo, da so IEA raziskave, v katerih je mogoče hitro identificirati (in bolje izolirati) znanje, pridobljeno v šoli, pomembnejše (ker

Vzporednico s socialnim realizmom je mogoče identificirati preko razmerja diskurz o mednarodnih raziskavah znanja – oblikovanje politik na področju edukacije. Pomen, ki ga imajo te raziskave za nacionalno oblikovanje politik, je vse večji. S tem se krepijo tudi diskusije o pomenu znanja v šoli (šolskem kurikulumu). Globalna skupnost postaja skupnost identifikacije pomembnega znanja šoloobveznih otrok oziroma na splošno učencev in dijakov znotraj edukacijskega sistema in zraven družbene moči tistih, ki identificirajo, kaj je pomembno znanje; krepi se tudi epistemska moč znanja (tudi na splošni diskurzivni ravni – sicer ob poudarjanju pomena družbe znanja). Socialni realizem lahko služi tudi za opozarjanje, da je v veliki večini primerov težko določiti »vpliv« mednarodnih raziskav znanja na nacionalno oblikovanje politik, tako s njihovo socialno kot realistično »dimenzijo«.

Mednarodne raziskave znanja in oblikovanje politik

Hallak je že leta 1990 opozarjal, da lahko ima komparativna analiza za oblikovanje politik na področju edukacije številne prednosti, obenem pa je podal tudi nekaj opozoril: 1) cilj komparativnih študij ni poiskati lahke in preproste rešitve drugod za reševanje kompleksnih problemov doma; 2) medtem ko mnogi vztrajajo na »neprenosljivosti« rešitev iz ene v drugo državo, zaradi zelo specifične soodvisnosti in povezanosti med edukacijskim sistemom ter socio-političnim, ekonomskim in kulturnim sistemom, ki označuje vsako družbo, je ta argument veljaven le do določene mere. Kot pravi, če je kulturna, družbena ter ekonomska vrzel prevelika, potem je seveda ni mogoče premostiti z nobeno skupno dimenzijo primerjave, v vseh ostalih primerih pa lahko mednarodne primerjalne raziskave³⁵ identificirajo potencial mednarodnega sposojanja in adaptacije; 3) za namene oblikovanja politik so verjetno najuporabnejše analize v komparativni perspektivi narejene na predpostavki, da imajo različne države pogosto skupne probleme, ki jih (do določene mere) naslavljajo različno (Hallak, 1990: str. 1–2).

Hallak torej izpostavi, da so primerjalne študije edukacijskih sistemov lahko uporabne za oblikovanje politik – ko pomagajo identificirati (onstran vseh nacionalnih posebnosti) določene skupne probleme, ki

so raziskave tega tipa tako koncipirane). Prav tako je treba opozoriti, da ne gre za tezo, da pa raziskava PISA ne meri šolskega znanja in da se osredotoča na vsakodnevno znanje – v sociološki teoriji bi bila ta teza zavajajoča. Oba tipa raziskav se razlikujeta v tem, kaj želita meriti (v vsebinskem smislu) in kaj je njun cilj. Na tem mestu je pomembno opozoriti še na nekaj. Ena od konceptualnih razlik med IEA raziskavami in raziskavo PISA je zagotovo instrumentalizacija znanja, a je treba tudi pri tej tezi biti pazljiv. Vsekakor bi bilo napačno trditi, da raziskava PISA preverja zgolj instrumentalno znanje, raziskave IEA pa tega tipa znanja sploh ne.

35 Avtor uporablja termin medkulturne.

jih posamezne države različno naslavljaajo, zato da predlagajo, kaj je lahko narejeno v posameznem nacionalnem kontekstu in kaj naj bo princip/kriterij za delovanje (Hallak, 1990: str. 15). Gre za tezo, katere posledenca bi lahko bila tudi homogenizacija edukacijskih politik.

Če sprejememo tezo, da globalni pretok idej in ideologij vpliva na globalno homogenizacijo nacionalnih edukacijskih politik, je treba najprej identificirati tiste referente, preko katerih se to dogaja.³⁶ Zagotovo so eden od teh referentov institucije, ki delujejo na globalni ravni. Avtorji med mrežami političnih odločevalcev, ki delajo za medvladne organizacije ter »skrbijo« za globalni diskurz in prispevajo h globalni vnemi edukacijskih praks, največkrat omenjajo UNESCO, OECD in Svetovno banko (Boli, 2002; Spring, 2004; Spring, 2009; Rizvi, Lingard, 2010; Laval, 2005; Klemenčič, 2011, 2012). Med ostalimi velja posebej izpostaviti še IEA (ter pogojno Svet Evrope in EU – ki pa sta regionalno organizirana). Za to »vrsto« globalizacije bi bilo mogoče reči, da jo je mogoče priznati, če priznamo obstoj protirealističnih teorij, da pa sama sebe legitimira skozi socialni realizem oziroma skozi teorije socialnega realizma.³⁷

Številni raziskovalci spremljajo in raziskujejo³⁸ znatno rast števila mednarodnih raziskav znanja, števila sodelujočih edukacijskih sistemov in pogostost tovrstnega zbiranja podatkov zadnjih 50 oziroma 60 let (npr. Kamens, McNeely, 2010; Klemenčič, 2011; De Boer, 2010; Wiseman, 2010; Wagemaker, 2014); mnogi pišejo o stroških in koristih, ki jih prinaša sodelovanje v mednarodnih raziskavah znanja za nacionalno oblikovanje politik (Wagner et al., 2011: str. 3–6), pa tudi določeni vplivi so ponekod raziskovani. Merjenje »vplivov« bi lahko razdelili na: merjenje posrednih in merjenje neposrednih vplivov. Dejanskih vplivov, ki jih lahko imajo mednarodne raziskave znanja na nacionalno oblikovanje politik, ne moremo ločiti od drugih potencialnih vplivov. Pa vendarle: vseeno je lažje določiti »vplive« tistih mednarodnih raziskav znanja, ki se osredotočajo na kurikulum (in na določene učne načrte), čeprav je tudi te mogoče preučevati kot njihove neposredne in posredne vplive (Klemenčič, 2011).³⁹ Številni analitiki in raziskovalci so ugotavljali tudi izzive, povezane s

36 Naj opozorim, da je to zgolj eno videnje procesov. Drugo videnje bi bilo, da obstajajo tudi procesi, ko lokalno vpliva na globalno – in da globalizacija pravzaprav ni tako enostavna, da bi bilo mogoče govoriti le o pristopu »od zgoraj navzdol« in, obratno, »od spodaj navzgor« (tak primer bi lahko bili Appaduraijevi globalni pretoki, natančneje *ideoscapes*).

37 Podobno velja za področje diskusij ter procesov, oboje pa je povezano z oblikovanjem politik na področju edukacije.

38 V nadaljevanju poglavja se opiram na del teksta, ki je *WERA IRN State of the Art Report* (Klemenčič, Mirazchijski, 2015).

39 Analiza je pokazala tudi to, da so nekatere ocene neposrednega »vpliva« lahko tudi zavajajoče (Klemenčič, 2010).

presojo »vpliva« mednarodnih raziskav znanja, ampak iz drugega zornega kota. Na primer pri refleksiji, zakaj imajo informacije, ki jih ustvarijo družboslovni raziskovalci (še posebej tisti na področju raziskovanja edukacije), tako malo opaznega vpliva na oblikovanje politik. Kot povzema Wagemaker, sta Caplan (1979) in Wzckoff (2009) opozorila na »teorijo dveh skupnosti«, v katerih družboslovni raziskovalci in oblikovalci politik živimo v drugačnem svetu, si delimo različne vrednote, sistem nagrajevanja, pogosto uporabljamo celo drugačen »jezik« ali, kot trdi Weiss, medtem ko lahko evalvacija veliko ponudi oblikovalcem politik, njihove politične odločitve redko temeljijo neposredno na rezultatih evalvacije (Wagemaker, 2014: str. 12). Zato lahko oblikovanje politik razumemo kot »umetnost mogočega«, namesto »umetnosti optimalnega« (Sanderson, 2009: str. 699), razmerje družboslovnih ved in oblikovanje politik pa kot pomembno povezano s politično kulturo (Sanderson, 2002: str. 2). Wagemaker je obenem tudi opozoril, da je bolj verjetno, da bodo te raziskave bolj hevristično pomembne za intervencije ali razvoj politik, kot pa, da bodo neposredno (preprosto linearno) povezane s posamezno intervencijo politik (Wagemaker, 2014: str. 12). Če povzamemo različne »vplive« mednarodnih raziskav znanja, od povečanja števila teh raziskav in večjega povpraševanja po vključitvi vanje kot enega od dokazov o njihovem pomenu in vplivu, ne smemo zanemariti niti drugih učinkov: velik vpliv, ki ga imajo te raziskave na diskurz na področju edukacije; na spremembe v edukacijski politiki⁴⁰ kot merjenje tega vpliva (npr. kurikularne spremembe, spremembe na področju poučevanja); doprinos k raziskovalnim kapacitetam; merjenje tega vpliva gledano globalno (Wagemaker, 2014: str. 16–32). Če zanemarimo vprašanje, ki bi si ga lahko zastavili, tj. ali je to res nekaj, na podlagi česar se sprejemajo odločitve na področju edukacije, je eno bistvenih vprašanj za na podatkih temelječe politike (ali na podatkih informirane politike) naslednje: O čem so te politike lahko informirane?

Kot pravi Sanderson, obstajata dve prevladujoči obliki dokazov, potrebnih za izboljšanje vladne učinkovitosti: dokazi, ki spodbujajo odgovornost v smislu rezultatov (npr. informacije o uspešnosti), in dokazi za spodbujanje izboljšav z bolj učinkovitimi politikami in programi (dokazi v obliki znanja o tem, kako s posegi politik doseči spremembo v družbenih sistemih) (Sanderson, 2002: str. 3). Mogoče je reči (vsaj diskurzi na področju oblikovanja politik so takšni), da je oblikovanje politik povezano z intervencijo in reformami, ki temeljijo na dokazih, ki jih je mogoče pridobiti tudi iz mednarodnih raziskav znanja. A je težko zbrati informacije

40 Reagan povzema Kerra (1976), ki pravi, da na področju edukacije obstajajo štirje različni tipi politik: kurikularne politike; politike, ki jih zanimajo metode poučevanja; politike resursov in distribucijske politike (zadnja dva tipa sta oba povezana z resursi) (Reagan, 2013: str. xviii).

o vplivu na politike (v pomenu ang. *policies*), ki temeljijo na podatkih teh raziskav (težko, če ne nemogoče, je izolirati različne »vplive«).

Zdi se, da je epistemološka teorija v konceptu oblikovanja politik prav tako najbližje socialnemu realizmu. Kot je izpostavil Sanderson, tradicija realizma v filozofiji družboslovja uživa nekakšen preporod v okviru skrbi, da bi moralo oblikovanje politik temeljiti bolj na dokazih (Sanderson, 2002: str. 8). Za realiste so družbeni pojavi neodvisni od spoznanja (osnovnih mehanizmov), naloga družboslovja pa je razumeti način, na katerega ti mehanizmi delujejo v povezavi s kontekstualnimi dejavniki za ustvarjanje družbenih dosežkov (ibid.: str. 8). Povedano drugače: če hočemo razumeti »produkcijo« edukacijskih politik znotraj posamezne države, je nujno razumeti izvore in determinacijo vplivov na tovrstne politike v razmerju do družbenih, kulturnih, političnih in ekonomskih vplivov, ki presegajo nacionalni kontekst (Olssen et al., 2004: str. 11).

Če se je pred desetletji govorilo predvsem o prednostih mednarodnih raziskav znanja, je mogoče danes slišati vse več kritik na ta račun (ob hkratnem povečevanju pogostosti pomena in tudi prednosti tega tipa primerjalnega raziskovanja). Ker je kritike, ki se danes pojavljajo, konkretno ob raziskavi PISA, opisoval že Štrajn (2014), se bomo v nadaljevanju osredotočili na osrednjo kritiko danes, in sicer na mednarodne lestvice dosežkov. Lestvice dosežkov imajo namreč opraviti tako z medijskim diskurzom na področju edukacije, kakor z nacionalnim oblikovanjem politik na področju edukacije. Na ta način bomo pokazali, zakaj lestvice dosežkov niso v osrčju interesa komparativnega raziskovanja (katerega fokus je sistematično zbiranje različnih podatkov o drugih edukacijskih sistemih) in zakaj je t. i. interpretacija dobrih praks za oblikovanje politik na tej osnovi vedno omejena. S tem, ko lestvice dosežkov ne upoštevajo premis socialnega realizma, pa pod vprašaj postavljajo tudi samo legitimizacijo mednarodnih primerjav in oblikovanje politik na tej osnovi.

Zakaj lestvice dosežkov niso v središču komparativnega raziskovanja

V zadnjem času so mednarodne raziskave deležne številnih kritik, niso pa kritike tovrstnega raziskovanja nič novega. Ena od kritik, ki so jih te raziskave deležne danes, se nanaša na lestvice dosežkov.⁴¹

Sodelovanje nekega edukacijskega sistema v mednarodnih raziskavah znanja in uporaba zbranih podatkov na področju nacionalnega oblikovanja politik sta danes dojeta kot nekaj normalnega, zaradi tega, ker so mednarodne raziskave znanje razumljene kot legitimna metoda ocene razvoja in produktivnosti nacije, a so te raziskave vseeno nekaj več kot

41 V tem delu članka se opiram na neobjavljen tekst Mirazchiyski in Klemenčič 2015.

zgolj lestvica dosežkov (Wiseman, 2010). Edukacijski sistemi, ki so na teh lestvicah uvrščeni visoko, postanejo nemudoma simbol odličnosti – interpretacija t. i. dobrih praks, olimpijada edukacijskih sistemov – na ravni celotnega edukacijskega sistema (Takayama, 2008; Klemenčič, 2010), kar lahko vodi do nevarnih zaključkov. Takayama izpostavi lestvice dosežkov raziskave PISA, ki, kot pravi, služijo sramotenju in izpostavljanju krivde držav, s tem pa jih silijo, da začno tekmovati, za boljšo realizacijo tega, kar je vizija organizacije OECD na področju edukacije (Takayama, 2008: str. 388). Pogosto mediji in politiki zgolj preletijo lestvice dosežkov in na tej podlagi delajo zaključke o kakovosti edukacijskega sistema (Klemenčič, 2010, 2011). Mediji imajo na tem področju posebno vlogo. Interpretacija rezultatov je pogosto njihova domena, predvsem v smeri tega, da morajo rezultate predstaviti tako, da bodo javnosti razumljivi. Popularni mediji pogosto poenostavljajo ali zlorabljajo rezultate mednarodnih raziskav znanja (Rutkowski, Prusinski, 2011). Dosežki, izraženi s številkami, so pogosto zlorabljeni preko izjav, s katerimi so edukacijski sistemi ovrednoteni kot dobri ali slabi. Pri tem Bos in Schwippert opozarjata, da edukacijski sistem države A ni boljši ali slabši kot tisti države B, temveč gre le za to, da imajo učenci/dijaki v enem od sistemov signifikantno višje dosežke kot drugi (Bos, Schwippert, 2003). Pozicija na mednarodni lestvici dosežkov je postala virtualna prerokba prihodnjega preživetja ali propada nacije, s čimer se ustvarja do sedaj neprimerljiva vročica nad rezultati (Takayama, 2008: str. 389). Tako je uporabnost teh raziskav pogosto zmotno videti le kot produkcijo lestvic dosežkov, kar pušča vtis, da mednarodne raziskave znanja pomenijo neke vrste »konjsko dirko«, ki neposredno primerja edukacijske sisteme. Ta odnos je mogoče pripisati lenobnosti ali ignoranci raziskovalcev in političnih odločevalcev na področju edukacije (Wiseman, 2010: str. xiv). »Učinki«, ki jih imajo lestvice dosežkov na politične reakcije, so pogosto večstranski. Steiner-Khamsijeva (2003) povzema te reakcije v tri kategorije: škandalizacija, glorifikacija in indiferentnost. Prva kategorija se nanaša na šibkosti nacionalnega edukacijskega sistema, ki izhajajo iz mednarodnih primerjav. Druga kategorija (oziroma tip reakcij) se osredotoča na prednosti sistema, ki izhajajo iz teh mednarodnih primerjav. Kot rezultat so nacionalne politike bodisi nagnjene k temu, da si sposojajo ali posojajo politike (odvisno od tipa reakcij) (Steiner-Khamsi, 2003). Kar je lahko težava, je, če je sposojanje politik, spreminjanje letih itd. osnovano na podlagi ranga na mednarodni lestvici dosežkov, brez upoštevanja specifik družbenih, političnih, kulturnih in ekonomskih kontekstov, v katerih se razvija vsak posamezni edukacijski sistem.

O razlikah med sposojanjem politik (ang. *policy borrowing*) in političnim učenjem (ang. *policy learning*) lahko razpravljamo na različne

načine, npr. pristop političnega učenja ponuja za kontrast bolj obetaven način uporabe mednarodnih izkušenj za informiranje političnih odločitev; sposojanje politik vključuje iskanje mednarodnih izkušenj, prenosljivih »najboljših praks«, medtem kot politično učenje uporabi te izkušnje za širše namene, vključno z boljšim razumevanjem lastnega sistema, identificiranjem skupnih trendov in pritiskov, ki vplivajo na različne sisteme, pojasnjevanjem alternativnih strategij in prepoznavanjem vprašanj, ki jih različne strategije izpostavljajo (Raffe, 2011: str. 2).

Ne glede na to, da je škandalizacija lahko učinkovito orodje za motivacijo za boljši vpogled v nacionalni edukacijski sistem in ji pogosto sledi sposojanje politik oziroma rešitev oziroma v boljšem primeru *policy* učenje, je mogoče izpostaviti nekaj težav pri uporabi mednarodnih raziskav znanja v procesih oblikovanja politik – predvsem, ko izpostavimo lestvice dosežkov kot identifikacijo (ne)kakovosti nekega edukacijskega sistema.

Ko primerjamo povprečni dosežek učenca/dijaka iz enega edukacijskega sistema s povprečnim dosežkom učenca/dijaka v drugem sistemu, je mogoče zgolj razlagati oziroma interpretirati kakovost edukacijskega sistema na podlagi določenih »norm« (npr. primerjalni dosežek učencev/dijakov) – gre za normativne interpretacije (Hambleton, Sireci, 1997). Če želimo pogledati, kaj učenci/dijaki znajo in česa so sposobni, morajo biti njihovi dosežki interpretirani tako, da se nanašajo na določene zunanje kriterije in standarde – gre za kriterijske interpretacije, ki so pogosto povezane s cilji in standardi v kurikulu (oziroma v posameznih učnih načrtih) (Hableton, Sireci, 1997) ali s kakšnimi drugimi zunanjimi kriteriji. Vendar se zdi, da je »fenomen najboljših praks« (če na slednje gledamo kot na osnovo sposojanja politik) pogosto identificiran na podlagi mednarodnih lestvic dosežkov. V tem smislu lahko rečemo, da sposojanje politik v tem primeru legitimira normativne interpretacije, kajti mednarodne lestvice dosežkov (mednarodnih raziskav znanja) so omejene zgolj na normativne interpretacije.

Med poenostavljanji razumevanja lestvic dosežkov lahko izpostavimo še nekaj drugih vidikov, na katere je treba biti pazljiv pri interpretaciji kakovosti edukacijskih sistemov:

- relativnost rangov na lestvici (Rutkowski, Prusinski, 2011),
- razlike med izobraževalnimi sistemi niso vedno signifikantne (Bos, Schwippert, 2003; Rutkowski, Prusinski, 2011),
- da bi razumeli razlike med edukacijskimi sistemi, je treba upoštevati kompozicijo in variacijo znotraj populacije vsakega od šolskih sistemov, ki ga primerjamo (Williams, 2003; Rutkowski, Prusinski, 2011),

- posamezne številke ne reprezentirajo niti celotnega spektra distribucije dosežkov niti faktorjev, povezanih z dosežki (Takayama, 2008),
- za oblikovanje politik so pomembni tudi nekognitivni dosežki (Levine, 2013),
- lestvice dosežkov predstavljajo merljivo in lahko dostopno, čeprav pogosto skrajšano in pristransko, obliko »znanstvene racionalnosti« – argument pri načrtovanju ali opuščanju določenih reform (Steiner-Khamsi, 2003; Sahlberg, 2007),
- za politične odločevalce so lestvice dosežkov premalo informativne (Mirazchijski, Klemenčič, 2015).

Wiseman in Klieme podobno opozarjata na pomen (še) drugih podatkov, ne le mednarodne lestvice dosežkov, pri oblikovanju politik na področju edukacije (in v povezavi z mednarodnimi raziskavami znanja). Za Wisemana so ključne sekundarne analize zbranih podatkov v procesu razvoja informiranja politik in sprejemanju odločitev, ki temeljijo na mednarodnih dokazih (Wiseman, 2010). Klieme izpostavi dva izmed pomembnih »produktov« mednarodnih raziskav znanja. To so kazalniki za spremljanje delovanja, pravičnosti, produktivnosti edukacijskega sistema ter informacije o dejavnikih, ki določajo učinkovitost edukacije (Klieme, 2013). Slednje ima največji potencial za politične odločevalce, tako pri postavljanju ciljev, kakor pri raziskovanju dejavnikov, ki so lahko predmet spremljanja politike in profesionalnih praks, in sicer zaradi mejnikov znanja, možnosti operacionalizacije kognitivnih in nekognitivnih dosežkov (Klieme, 2013).

Na podlagi vsega opisanega lahko izpostavim, da lestvice dosežkov za politične odločevalce in medije pomenijo kavzalni odnos – seveda na zelo poenostavljeni osnovi: odličen edukacijski sistem – sistem, s katerim se želimo primerjati – sistem, ki ima dobre rešitve za naš sistem. Pri tem tak način razmišljanja ne upošteva premis socialnega realizma, predvsem pa ne tega, da je edukacijski sistem družbeno sproduciran v neki posebni skupnosti in da je »objektivizacija« neke družbene realnosti (ki sicer obstaja neodvisno od naše družbene konstrukcije) kot prenosljive celote omejena. Mednarodne raziskave znanja vendarle ne evalvirajo celotnega edukacijskega sistema, prav tako so edukacijski sistemi v neki stalni interakciji z drugimi družbenimi sistemi in podsistemi. Ta težna po kavzalnosti se kaže tudi drugje – ne zgolj pri napačni interpretaciji dosega teh raziskav med neeksperti (na podlagi rangov na lestvici dosežkov). Kavzalnost je nekaj, kar sicer te raziskave »skušajo doseči«, vsaj diskurz je včasih tak, a se je treba zavedati, da gre za raziskave, ki kavzalnega odnosa ne dopuščajo (v nasprotju z longitudinalnimi raziskavami). Kavzalnost je po drugi strani še ena od pomembnih tematik, ki se je ponovno začela pojavljati danes,

in sicer posebej še pri tistih raziskavah, katerih rezultati doživljajo škandalizacijo ali glorifikacijo in še zlasti pri raziskavah, katerih »dobre prakse in politike« se pojavljajo pri sami nameri teh raziskav oziroma natančneje, pri organizaciji, ki koordinira določeno raziskavo. Je torej raziskovanje kavzalnosti na velikih populacijskih vzorcih nova era raziskovanja na področju edukacije? Verjetno ne, a vsekakor odpira novo poglavje v razmerju raziskave na področju edukacije (mednarodne raziskave znanja) – politični odločevalci.

Sklep

V času od začetka delovanja do danes so se na Pedagoškem inštitutu razvijala različna področja raziskovanja. Pa vendarle: obdobje razvoja mednarodnih raziskav (znanja) pomembno sovпада z delovanjem Pedagoškega inštituta. Gre za obdobje, ki hkrati sovпада s »fazo družboslovne perspektive« komparativnega raziskovanja, za katero je značilna intenzifikacija interesa za komparativno raziskovanje, tako na ravni posameznikov, kot na ravni institucionalnih struktur. V tem času je mogoče opaziti premik k bolj kvantitativnemu in empiričnemu raziskovanju, uporabo metod, tehnik in pristopov različnih ved. To pomeni tudi interdisciplinarno raziskovanje tematik in sodelovanje različnih strok. Vsekakor nezanemarljiv doprinos razvoju tega področja, pa tudi poskusu sinergij med raziskavami in oblikovanjem politik ponujajo mednarodne primerjalne raziskave (oziroma kasneje mednarodne raziskave znanja), ki so se tekom zadnjih petdesetih let prav tako razvijale, da bi uspešneje odgovarjale na potrebe časa. Tako je npr. prvemu valu mednarodnih raziskav znanja sledila tudi ločitev področja humanistično-družboslovne in matematično-naravoslovne raziskovanja, kar sovпада z razvojem faze »družboslovne perspektive komparativnega raziskovanja«. Sočasno se je razvijal tudi (sodobni) koncept oziroma pojem družbe znanja, ki se kaže preko različnih perspektiv razumevanja slednjega, v današnjem času pogosto preko poudarjanja ekonomske dimenzije globalizacije. Zato ni presenetljiv niti premik k vrednotenju dosežkov učencev/dijakov v zadnjih desetletjih, ko imamo opravka z evalvacijo šolskega sistema, katerega pomemben del so podatki, zbrani z mednarodnimi primerjalnimi raziskavami in mednarodnimi raziskavami znanja. Kljub različnim pristopom, ki so jih organizacije, ki koordinirajo te raziskave, sprejele (npr. IEA, OECD), so podatki, ki jih na ta način pridobimo, dragocen vir za t. i. »na dokazih temelječe politike« (ang. *evidence-based policies*) ali za »z dokazi informirane politike« (ang. *evidence-informed policies*) na področju edukacije. Pomembno je pa opozoriti, da ob mednarodno primerljivih podatkih in kazalnikih o dosežkih učencev in dijakov te raziskave zbirajo ve-

like količine podatkov tudi o posameznih edukacijskih sistemih, kontekstih poučevanja in učenja, učencih, starših/družini, učiteljih, učiteljicah, ki pri analizah dajejo vpogled v pomembne odnose med temi podatki. Le-to je še posebej pomembno pri konkretnih primerih ukrepov na ravni politik oziroma pri nacionalnem oblikovanju politik na področju edukacije.

Pri razumevanju razvoja šolskega sistema in znanja ima socialni realizem posebno mesto. Izpostavljena teza v članku je, da socialni realizem legitimira mednarodne raziskave znanja (objektivizirajo jih procesi nastajanja in izvajanja teh raziskav ter kasneje interpretacija podatkov, pridobljenih na ta način), prav tako pa tudi kasnejše oblikovanje politik na tej osnovi. Socialni realizem pri razmišljanju o edukaciji postavi v ospredje prav znanje, in sicer disciplinarno znanje. Znanje v tem pogledu vključuje tako družbeno kot epistemsko moč, kar je osrednje tudi pri konceptualizaciji mednarodnih raziskav znanja in pri legitimizaciji veljavnosti mednarodnega primerjanja. Vzporednico s socialnim realizmom je mogoče identificirati preko razmerja diskurz o mednarodnih raziskavah znanja – oblikovanje politik na področju edukacije. Pomen, ki ga imajo te raziskave za nacionalno oblikovanje politik, je vse večji, s tem se krepijo tudi diskusije o pomenu znanja v šoli (šolskem kurikulumu), globalna skupnost postaja skupnost identifikacije pomembnega znanja šoloobveznih otrok oziroma na splošno učencev in dijakov znotraj edukacijskega sistema in zraven družbene moči tistih, ki identificirajo, kaj je pomembno znanje; krepi se tudi epistemska moč znanja (tudi na splošni diskurzivni ravni – sicer ob poudarjanju pomena družbe znanja). Socialni realizem lahko služi tudi za opozarjanje, da je v veliki večini primerov težko določiti »vpliv« mednarodnih raziskav znanja na nacionalno oblikovanje politik, tako z njihovo socialno kot realistično »dimenzijo«.

Komparativna analiza, katere podlaga so mednarodne raziskave znanja, ima za oblikovanje politik na področju edukacije številne prednosti, prav tako pa tudi nekaj slabosti. Ena od slabosti pri identifikaciji kakovosti edukacijskih sistemov so normativne interpretacije, ki so izražene v lestvici dosežkov. Interpretacija dobrih praks za oblikovanje politik na tej osnovi je vedno omejena. Lestvice dosežkov so namreč premalo informativne, predstavljajo pristransko obliko »znanstvene realnosti«, ne upoštevajo kompozicij in variacij znotraj populacije vsakega od edukacijskih sistemov, posamezni rang ne reprezentira niti celotnega spektra distribucije dosežkov niti faktorjev, povezanih z dosežki. Nenazadnje, poenostavljeno razumevanje lestvic dosežkov zanika pomen socialnega realizma, ki pa je pomemben pri legitimizaciji samih

mednarodnih raziskav znanja in objektivizaciji primerjanja ter komparativnega raziskovanja.

Literatura

- Andere, E. (2008) *The Lending Power of PISA: League Tables and Best Practice in International Education*. Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Barle, A., Trunk Širca, N., Lesjak, D. (2008) *Družba znanja: izzivi izobraževanja v 21. stoletju*. Koper: Fakulteta za management.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1996) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Boli, J. (2002) Globalization. V Levinson, L. D., et al. (ur.). *Education and Sociology: An Encyclopedia*, str. 307–314. New York, London: RoutledgeFalmer.
- Bos, W., Schwippert, K. (2003) The Use and Abuse of International Comparative Research on Student Achievement. *European Educational Research Journal* 2 (4), str. 559–573.
- Benade, L. (2013) Book Review of Elizabeth Rata – The Politics of Knowledge in Education. *NZ Sociology* 28 (1), str. 204–206.
- Clarkson, J. (2009) What is comparative education? V Bignold, W., Gayton, L. (ur.). *Global Issues and Comparative Education*, str. 4–17. Exeter: Learning Matters.
- De Boer, J. (2010) Why the Fireworks?: Theoretical Perspectives on the Explosion in International Assessments. V Wiseman, A. W. (ur.). *The Impact of International Achievement Studies on National Education Policymaking*, str. 297–330. Bradford: Emerald Group Publishing Limited.
- Ginsburg, B. M., Price-Rom, A. (2009) Comparative and International Education. V Provenzo, F. E., Renaud, P. J., Provenzo-Baker, A. (ur.). *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*, 1. knjiga, str. 158–162. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications.
- Hambleton, R. K., Sireci, S. G. (1997) Future directions for norm-referenced and criterion referenced educational assessments. *International Journal of Educational Research* 27 (5), str. 379–393.
- Justin, J. (2012) Kurikulum in znanje – poglavje iz uporabne. *Šolsko polje* 23 (5–6), str. 11–35.
- Kamens, H. D., McNeely, L. C. (2010) Globalization and the Growth of International Educational Testing and National Assessment. *Comparative Education Review* 54 (1), str. 5–26.

- Kellaghan, T. (1996) IEA studies and educational policy. V *Assessments in Education, Principles, Policies & Practice* 3 (2), str. 143–160.
- Klemenčič, E. (2010) The impact of international achievement studies on national education policymaking: the case of Slovenia - how many watches do we need? V Wiseman, A. W. (ur.). *The impact of international achievement studies on national education policymaking, International perspectives on education and society* vol. 13, str. 239–266.
- Klemenčič, E. (2011) *Mednarodne raziskave znanja, kurikularne politike in globalno/lokalno znanje*. Doktorska disertacija. Ljubljana: ISH.
- Klemenčič, E. (2012) *Globalizacija edukacije*. Ljubljana: i2.
- Klemenčič, E., Mirazchiyski, P. (2015) *State of the Art in Educational Policy Making Using Data from International Large-scale Assessments*. Neobjavljeno.
- Klieme, E. (2013) The Role of Large-Scale Assessments in Research on Educational Effectiveness and School Development. V von Davier, M., et al. (ur.). *The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*, str. 115–148. Dordrecht: Springer Science, Business Media, LLC.
- Kodelja, Z. (2010) Na poti v družbo znanja. *Šolski razgledi* št. 15, str. 3 (1. oktober 2010).
- Kubow, P. K., Fossum, R. P. (2007) *Comparative education: exploring issues in international context*. Upper Saddle River, Columbus: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Lepistö, V. (1990). Response by Veikko Lepistö. The Conception of Knowledge – a Finnish view. V Voutkainen, T., et al. (ur.). *The conception of Knowledge*. Helsinki: National Board of General Education.
- Levin, H. M. (2013) The Utility and Need for Incorporating Noncognitive Skills Into Large-Scale Educational Assessments. V von Davier, M., et al. (ur.). *The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*, str. 67–86. Dordrecht: Springer Science + Business Media, LLC.
- Ložar, B. et al. (2012) *Izobraževanje v Sloveniji*. Ljubljana: Statistični urad RS.
- Maton, K., Moore, R. (2010) Introduction: Coalitions of the Mind. V Maton, K., R. Moore (ur.). *Social Realism, Knowledge, and the Sociology of Knowledge: Coalitions of the Mind*, str. 1–13. London, New York: Continuum International Publishing Group.
- Maton, K., Moore, R. (2011) *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education: Coalitions of the Mind*. A&C Black.

- Mirazchiyski, P., Klemenčič, E. (2015) *Evidence-Based Policy-Making in Education: Can We Take the Horses Back in the Stable, Please?* WERA Symposium »The Use of International Large-Scale Assessments in National Policy Making«, ECER/WERA 2015 Conference (10. september 2015). Budimpešta: Madžarska (neobjavljeno, predavanje na konferenci).
- Moore, R., Young, M. (2010) Reconceptualizing Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education. V Maton, K., Moore, R. (ur.). *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education: Coalitions of the Mind*, str. 14–34. London, New York: Continuum International Publishing Group.
- Olssen, M., et al. (2004) *Education Policy: Globalization, Citizenship and democracy*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Rata, E. (2012) *The Politics of Knowledge in Education*. New York, Abingdon: Routledge.
- Reagan, T. (2013) *Comparative studies in educational policy analysis*. Charlotte, North Carolina: IAP.
- Rizvi, F., Lingard, B. (2010) *Globalizing education policy*. New York, London: Routledge.
- Rutkowski, D., Prusinski, E. L. (2011) The Limits and Possibilities of International Large Scale Assessments. *Center for Evaluation & Education Policy* 9 (2), str. 1–4.
- Sahlberg, P. (2007) Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy* 22 (2), str. 173–197.
- Sanderson, I. (2009) Intelligent Policy Making for a Complex World: Pragmatism, Evidence and Learning. *Political Studies* 57 (4), str. 699–719.
- Spring, J. (2009) *Globalization of Education: An Introduction*. New York, London: Routledge.
- Spring, J. (2004) *How Educational Ideologies Are Shaping Global Society: Intergovernmental Organizations, NGOs, and the Decline of the Nation-State*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stehr, N. (2005) The texture of knowledge society. V Stehr, N. Grundmann, R. (ur.). *Knowledge: Critical Concepts* (vol. III), str. 112–135. London, New York: Routledge.
- Steiner-Khamsi, G. (2003) The Politics of League Tables. *JSSE – Journal of Social Science Education* (1), str. 1–6.

- Stromquist, P. N. (2002) *Education in a Globalized World: The Connectivity of Economic Power, Technology, and Knowledge*. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Takayama, K. (2008) The politics of international league tables: PISA in Japan's achievement crisis debate. *Comparative Education* 44 (4), str. 387–407.
- Torney-Purta, J., Schwille, J. (2011) The IEA Studies in Civic Education: Their History from the Late 1960s to 2005. V Papanastasiou, C., et al. (ur.). *IEA 1958–2008: 50 Years of Experiences and Memories*, Volume 1, str. 97–114. Nicosia: Cultural Center of the Kykkos Monastery.
- Young, M. (2008a) *Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. Routledge.
- Young, M. (2008b) From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum. *Review of Research in Education* 32 (1), str. 1–28.
- Wagemaker, H. (2014) International Large-Scale Assessments: From Research to Policy. V Rutkowski, L., et al. (ur.). *Handbook of International Large-Scale Assessments: Background, Technical Issues, and Methods of Data Analysis*, str. 11–36. Boca Raton, FL: CRC Press.
- Wagner, D. A., et al. (2011) How Much Is Learning Measurement Worth? Assessment Costs in Low-Income Countries. *Current Issues in Comparative Education* 14 (1), str. 3–21.
- Williams, J. H. (2003) Why compare? Why all educators should think internationally. *International Educator*, str. 18–25.
- Wiseman, A. W. (2010) Introduction: The Advantages and Disadvantages of National Education Policymaking Informed by International Achievement Studies. V Wiseman, A. W. (ur.). *The Impact of International Achievement Studies on National Education Policymaking*, str. xi–xxii. Bradford: Emerald Group Publishing Limited.
- World Bank (2002) *Constructing Knowledge Society*. Washington, D.C.: World Bank.

Internetni viri

- Hallak, J. (1990): *Education policies in a comparative perspective: suggestions for a research agenda*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000904/090473eo.pdf> (14. 7. 2015).
- Raffe, D. (2011) *Policy borrowing or policy learning? How (not) to improve education systems*. <http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief057.pdf> (18. 7. 2015).
- Wheelahan, L. (2010). *Why Knowledge Matters in Curriculum: A Social Realist Argument*. London and New York: Routledge. <http://www.routledge.com/books/details/9780415483186/> (17. 7. 2015).

Lizbonska strategija: [Http://www.evropa.gov.si/si/lizbonska-strategija](http://www.evropa.gov.si/si/lizbonska-strategija)
(17. 3. 2015).
<http://www.knowledge-experts.com/knowledgemanagement.htm>
(17. 3. 2015).
<http://camponotes.blogspot.com/2013/01/development-of-comparative-education.html> (17. 3. 2015).