

kljub kritikam, in ne le mimo zavedanja udeležениh, marveč navkljub vednosti vsaj določenega dela udeležениh, vedno znova v šolskem polju generirajo učinki, ki potiskajo delovanje šolskega sistema stran od deklariranih ciljev.

Da takšni procesi potekajo, je mogoče pokazati na različnih ravneh, simptomatična točka pa je že ocenjevanje znanja. V *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011* (Krek in Metljak, 2011) smo se vprašali, ali so kriteriji za pozitivno in odlično oceno primerljivi s kriteriji v državah, s katerimi se želimo primerjati. Upravičenost takšnega spraševanja so potrdile primerjave rezultatov nekaterih mednarodnih raziskav na eni strani in na drugi strani analize, ki so pokazale visoko raven ocen v naši osnovni šoli oziroma distribucijo ocen, ki je pri določenih predmetih izrazito naklonjena dvema najvišjima ocenama.² Z visokim deležem odličnih ocen seveda ne bi bilo nič narobe, če bi se takšni izjemni rezultati pokazali in potrjevali tudi na mednarodnih preizkusih znanja – vsaj na določenih področjih, kot je denimo bralna pismenost, temu ni tako.³

S tezo, da v prepletu diskurzivnih praks v tem prostoru generiramo *učinke popustljivosti v sistemu*, poudarjamo, da se je problema velikokrat tako težko lotiti tudi zato, ker ne gre za načrtno dejavnost in je tudi ni mogoče razkriti kot tako (denimo kot načrtno popustljivost staršev ali učiteljev), tudi ne za napačna izhodišča (lahko sicer tudi, denimo kot v primeru diskurza kompetenc),⁴ ali napačno postavljanje ciljev ipd. – »le« učinek nekih postopkov ali ravnanj je prav tak. »Na koncu« se iztečejo v odločitve ter dejanja oziroma ravnanja, ki pomenijo, da učitelj ali starš ali šolski sistem kot tak popusti glede postavljenega cilja, in še več, tu lahko rečemo z Lacanom: popusti glede svoje želje. Če se subjekt

² V zvezi s tem cf. *Povezanost rezultatov ...*, 2009; Semen, 2010; Zupanc, 2010.

³ Raziskava PISA je potekala leta 2006 in 2009, učenci so bili stari 15 let, pri bralni pismenosti pa je Slovenija v primerjavi z matematiko in naravoslovjem dosegla slabše rezultate, uvrstili smo se na 20. mesto (med 57. državami) v letu 2006 in na 31. mesto (med 65. državami) v letu 2009. Zaskrbljujoč je tako padec bralne pismenosti za 11 točk od leta 2006 do leta 2009 kakor tudi slabi rezultati pri doseganju najvišjih kompetenc (najvišje bralne kompetence dosega 0,3 % slovenskih učencev, v OECD 1,0 % in v EU 0,6 %). Raziskava bralne pismenosti PIRLS je leta 2001, 2006 in 2011 potekala v 4. razredu. Slovenski učenci so se uvrstili na 24. mesto (med 35. državami) in 28. mesto (med 45. državami). Po rezultatih zadnje raziskave, ki so bili objavljeni leta 2012, ima Slovenija 530 točk, kar je 8 točk bolje kot pred 5 leti, vendar je rezultat v primerjavi z dosežki v naravoslovju in tudi pri matematiki (kot so pokazali rezultati zadnje raziskave TIMMS) toliko slabši, da zahteva analizo razlogov in ukrepanje.

⁴ V *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011* (Krek in Metljak, 2011) smo izpostavili, da koncept kompetenc v šolskem sistemu ne more nadomestiti koncepta znanja (ibid.: 22–23) in da mora »v vzgojno-izobraževalnem sistemu kot ključni pojem ostati pojem znanja.« (Ibid.: 23) Za primer kritične analize kompetenc cf. Štefanc, 2006.