

Pravičnost in kakovost v vzgoji in izobraževanju – med preteklostjo in prihodnostjo¹

Mitja Sardoč

Uvod in opredelitev problematike

Sodobne družbe se soočajo z vrsto problemov in izzivov, ki resno ogrožajo osnovne predpostavke pluralno raznolikih družb. Med najpomembnejšimi »izzivi« (tako »tradicionalnimi« kot »sodobnimi«) velja izpostaviti naslednje, in sicer socialno-ekonomske težave (t. i. »razkorak v priložnostih«), proces(e) neoliberalizacije (Sardoč 2021), vzpon »neliberalnih« demokracij (fenomen t. i. »krčenja državlanskega prostora« (Deželan idr. 2019)) in s tem povezane »kolateralne« probleme, kot so npr. sovražni govor, senzacionalizem, lažne novice (upoštevajoč različne »alternative«, npr. izkrivljena dejstva, napačne informacije itn.), številne pojave oblike nasilja in njihova »normalizacija« (Bufacchi 2009), (že nekoliko pozabljeno) pandemijo covida-19, populizem (tako na levi kot na desni strani političnega spektra) (Galston 2018), radikalizacijo in nasilni ekstremizem oz. politično nasilje nasploh (Sardoč 2022), pomanjkanje zaupanja v demokratične procese in institucije, polarizacijo ter konfliktno različnost itn.

Hkrati so v zadnjih nekaj letih prišli v ospredje tudi tehnološke spremembe ter razvoj umetne inteligence (angl. *artificial intelligence* – AI) in s tem povezana e-demokracija ter digitalno državljanstvo na eni strani

1 Nekateri elementi pričujočega poglavja so bili objavljeni v naslednjih publikacijah: M. Sardoč, »Anatomija enakih možnosti,« *Šolsko polje* 24, št. 5/6 (2013): 143–157; M. Sardoč, »Kako misliti (in razumeti) nasilje,« *Šolsko polje* 30, št. 1/2 (2019): 151–165; M. Sardoč in T. Deželan, »Shrinking Civic Space,« v *Encyclopedia of Diversity*, ur. M. Sardoč (Springer, 2025).

(Bernholz idr. 2021) in t. i. »digitalne motnje« (Lingard idr. 2021), t. i. »prekomernost informacij« (angl. *infodemic*) (npr. Cinelli idr. 2020) in s tem povezan »hrup« (Kahneman idr. 2021), ki ga s seboj prinaša t. i. »veliko podatkovje« (angl. *big data*), na drugi. Čeprav digitalna tehnologija predstavlja enega od možnih izhodov iz številnih od zgoraj predstavljenih problemov, odpirajo algoritmi, ki jih povezujemo s t. i. »e-demokracijo« in z »digitalnim državljanstvom«, vrsto problemov, in sicer: amplifikacijo lastnih prepričanj (fenomen »odmeva sobe«); zmanjšanje izpostavljenosti različnim oz. nasprotnim prepričanjem, vrednotam in stališčem ter argumentom; polarizacijo družbe; socialno distanco, konfliktno različnost, digitalne motnje itn. To so samo nekateri izmed fenomenov, ki nakazujejo, da družbene spremembe odpirajo vrsto napetosti, problemov in izzivov na širšem vsebinskem področju vzgoje in izobraževanja (Rizvi idr. 2022).

Tukaj velja izpostaviti, da zgoraj predstavljeni fenomeni in s tem povezani problemi ne ločijo med »tradicionalnimi« ter »novimi« demokracijami, njihovim spoštovanjem človekovih pravic in svoboščin, blagostanjem itn. Ti družbeni problemi so namreč simptom veliko večjih in pomembnih sprememb v demokratičnem globalnem upravljanju in s tem povezano »vrzeljo v odgovornosti« (Scholte 2013). Le-ta je v veliki meri posledica t. i. »neoliberalne revolucije« in njenega tehnokratskega načina vladovanja, ki ga zaznamuje ne le merjenje uspešnosti in učinkovitosti predvsem (ali celo izključno) s kazalniki, povezanimi z gospodarsko rastjo, temveč številni pomembnejši premiki upravljanja oz. vladovanja, vključno (Sardoč in Deželan 2025)

- s poenostavljenim razumevanjem odnosa med oblastjo, civilno družbo (kot nekakšnim »laboratorijem demokracije«) in drugimi družbenimi sferami;
- z izključno instrumentalističnim pogledom na civilno družbo in njeno vlogo v demokratični družbi;
- s proceduralističnim pojmovanjem demokracije in njenega institucionalnega okvira;
- z redukcionističnim razumevanjem državljanske enakosti ter
- instrumentalnim pojmovanjem vzgoje in izobraževanja.

Tudi zato so sodobne razprave o vzgoji in izobraževanju osredotočene okoli problematiziranja posameznih družbenih sprememb ter njihovega vpliva na proces edukacije, in sicer na

- družbene spremembe (npr. vzpon populizma in političnega nasilja),
- družbeno-tehnološke spremembe (npr. digitalizacija in razvoj umetne inteligence),
- spremembe v samem pojmovanju pravičnosti (npr. zahteve radikalnega egalitarizma),
- spremembe v pojmovanju vzgoje in izobraževanja ter njune družbene vloge (npr. teorija »človeškega kapitala«) ter
- vse pomembnejšo vlogo vzgoje in izobraževanja ter s tem povezano distribucijo selektivnih družbenih položajev (meritokratično izobraževanje kot podlaga za meritokratično družbo (Young 1958)).

Hkrati se sodobne družbe soočajo s številnimi in raznolikimi izzivi, kar ima pomembne posledice tudi za sisteme vzgoje in izobraževanja, saj se številni – vsaj navidez – progresivni in emancipatorični ukrepi izkažejo za preuranjene, nepravilne, pomanjkljive ali pa celo zgrešene. Med njimi velja izpostaviti politike ničelne tolerance, ki veljajo za ključno politiko spoprijemanja s problematiko nasilja (Akiba 2008). Postale so pravzaprav »generična« oblika reševanja (med seboj sicer zelo raznolikih) moralno problematičnih ali celo nesprejemljivih praks in s tem povezanih problemov, npr. nasilja, drog, orožja, vandalizma, sovražnega govora itn. Kakor je izpostavil Zdenko Kodolija (2010, 181),

izvira izraz »ničelna toleranca« (ki označuje politike, ki strogo kaznujejo vsak, tudi najmanjši prekršek) iz uveljavljanja državne in zvezne politike o mamilih iz 80. let prejšnjega stoletja. [...] Politika je zajemala prekrške, povezane z mamili, orožjem, tobakom in motenjem pouka. Zakon od šol, ki prejemajo sredstva iz zveznega proračuna, zahteva, da sprejmejo politiko ničelne tolerance in za vsaj eno koledarsko leto izključijo vse učence oziroma dijakke, ki v šolo prinesejo orožje.

Navkljub preprosti »anatomiji«, ki je skupna tem politikam, ki jih povezujemo z retributivno pravičnostjo, se njeni zagovorniki soočajo z vrsto (tako empiričnih kakor tudi konceptualnih) ugovorov in očitkov (Sardoč in Prebilič 2015). Vrsta empiričnih raziskav, npr. analiza učinkov politik ničelne tolerance do nasilja v šolah (Kafka 2011), namreč opozarja, da so v praksi te politike pogosto pomanjkljive ali v celoti neustrezne (predvsem

z vidika retributivne pravičnosti). V prvi vrsti velja izpostaviti predvsem očitke o njihovi neučinkovitosti, kontraproduktivnosti, diskriminatornosti in nepravičnosti. Med substantivnimi očitki zoper te politike pa izstopajo predvsem ugovori o nepravičnosti, disproporcionalnosti in asimetričnosti politik ničelne tolerance. Tudi zaradi tega so postale politike ničelne tolerance s svojo distopično podobo družbe del problema in ne rešitve, saj se (vse prepogosto) soočajo z vrsto negativnih stranskih učinkov, npr. s t. i. problemom »dvojnega učinka«.

Poleg izzivov, ki jih odpirajo posamezni zgoraj naštetih družbeni problemi (kot tudi nekatere izmed predlaganih rešitev), posebno tveganje odpira njihovo medsebojno prekrivanje in s tem povezana intersekcionalnost. Kakor je izpostavljeno v uvodu v Unescovo poročilo *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education* (UNESCO 2021, 8) se sodobne družbe soočajo s številnimi paradoksi:

Paradoksalni razvojni trendi nas vodijo na pot v netrajnostno prihodnost. Svetovna stopnja revščine se je zmanjšala, vendar so se neenakosti med državami in znotraj njih povečale. Najvišji življenjski standardi obstajajo sočasno z največjimi neenakostmi v zgodovini. Podnebne spremembe in degradacija okolja ogrožajo preživetje človeštva in drugih vrst na planetu Zemlja. Vedno več ljudi se dejavno vključuje v javno življenje, vendar se civilna družba in demokracija marsikje po svetu krhata. Tehnologija nas je povezala bolj kot kdaj koli prej, a hkrati prispeva k družbeni razdrobljenosti in napetostim. Svetovna pandemija je še bolj poudarila naše številne ranljivosti. Te krize in izzivi omejujejo naše individualne in kolektivne človekove pravice. V veliki meri so posledica človeških odločitev in dejanj. Izvirajo iz družbenih, političnih in gospodarskih sistemov, ki smo jih sami ustvarili in v katerih imajo kratkoročni interesi prednost pred dolgoročnimi, interesi peščice pa prevladajo nad interesi mnogih.

Ne preseneča torej, da so bile v zadnjih nekaj desetletjih razprave o javnem šolanju v veliki meri osredotočene okoli problematizacije različnih funkcij oz. vlog, ki naj bi jih v sodobni družbi opravljalo javno šolanje, ter okoli vloge in pomena vzgoje in izobraževanja. Kakor izpostavlja Tammy Harel Ben-Shahar (2015, 491), »[i]zobraževanje vpliva tudi na zdravje, pričakovano življenjsko dobo, družbeni položaj ter stopnjo vključenosti v kriminalne dejavnosti in zaporno kazen. Skratka, le malo je dobrin, ki bi tako

močno vplivale na življenje ljudi, kot je izobraževanje.« Razlikujemo torej lahko vrsto različnih funkcij in s tem povezanih vlog vzgoje in izobraževanja v sodobni družbi, in sicer (1) z identiteto povezana vloga; (2) z znanjem povezana vloga; (3) s statusom povezana vloga.²

Prva funkcija, s katero povezujemo javno šolanje, je njegova vloga pri vzpostavitvi »nacionalnega« značaja populacije (Anderson 1983; Gellner 1983). V okviru tega pojmovanja je prevladujoča funkcija, ki naj bi jo opravljalo javno šolanje, socialno-integracijska. Monopol legitimnega izobraževanja tako postane, kakor opozarja Ernest Gellner (1983, 33), »pomembnejši od monopola legitimnega nasilja«, saj je izobraževanje za posameznika »njegova najdragocenejša naložba, ki mu v bistvu podeljuje identiteto« (str. 35). Poleg t. i. »državlanske« identitete in s tem povezanega pojmovanja državljanske enakosti (Sardoč 2010) je šolanje postalo tudi osrednji poligon različnih politik, povezanih z zagotavljanjem kulturne pravičnosti (Kymlicka 1995; Young 1990).

Druga funkcija, ki naj bi jo opravljajo javno šolanje, je osredotočena okoli vloge šole kot »ideološkega aparata države« (Althusser 2014), katerega osrednja vloga je reprodukcija obstoječih produkcijskih razmerij (Apple 1999). S tem je povezana tudi vloga oz. funkcija t. i. »uradnega« znanja oz. kakor opozarja Michael W. Apple (1993, 222),

[k]aj šteje kot znanje, načini, kako je organizirano, kdo je pooblaščen za njegovo poučevanje, kaj šteje kot ustrezen prikaz, da se ga nauči ter – prav tako kritično – kdo lahko sprašuje in odgovarja na vsa ta vprašanja, so del tega, kako se dominacija in podrejenost reproducirata in spreminjata v družbi.

To pojmovanje vloge in pomena šolanja si skupaj s socialno-integracijsko funkcijo deli predpostavko, da javno šolanje primarno služi kot orodje pri reprodukciji obstoječih družbenih razmerij oz. družbene neenakosti (meritokratično izobraževanje kot podlaga za meritokratično družbo (Young 1958)).

Tretja funkcija javnega šolanja je osredotočena okoli zagotavljanja enakih možnosti v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje vsem posameznikom ne glede na socialno ali kulturno poreklo, spol, raso, veroizpoved, narodno oz. etnično pripadnost, telesno in duševno konstitucijo itn. Kakor izpostavlja John Rawls (2001, 44), bi morali imeti

2 Predstavitev posameznih funkcij, ki jih v sodobni družbi opravljata vzgoja in izobraževanje, temelji na Sardoč (2013).

posamezniki »z enako stopnjo nadarjenosti in sposobnosti, enake možnosti za uspeh, ne glede na poreklo svojega družbenega razreda«. Prav slednja funkcija javnega šolanja je s perspektive zagotavljanja pravičnosti ključnega pomena, saj sta posameznikov družbeni status in socialna mobilnost v veliki meri odvisna prav od njegove uspešnosti v procesu šolanja oz. pridobivanja kvalifikacij. Enake (izobraževalne) možnosti predstavljajo namreč enega od osnovnih mehanizmov pravične oz. poštene distribucije selektivnih družbenih položajev ter s tem povezane socialne mobilnosti. »Tako praktično kakor tudi etično,« je v *Vzponu meritokracije* opozoril britanski sociolog, politik in aktivist Michael Young (1994, 73), postane »meritokratično izobraževanje podlaga za meritokratično družbo«. Ideja enakih možnosti ima »velik praktičen pomen za izobraževanje«, saj sta družbeni status ter socialna mobilnost posameznika v veliki meri odvisna prav od dosežkov oz. njegove uspešnosti v procesu šolanja.

A treba je iti še korak naprej, saj v imaginariju neoliberalnega reda vzgoja in izobraževanje oz. šolanje prevzame vlogo generatorja gospodarskega razvoja, izobraževalni dosežki učencev pa v prvi vrsti služijo kot indikator (ekonomske) uspešnosti družbe v prihodnosti (Bruno idr. 2010). To »ekonomistično« pojmovanje vloge vzgoje in izobraževanja predstavlja ključno razsežnost t. i. »meritokratične revolucije« in s tem povezanega procesa »globalizacije izobraževanja« (Spring 2015).

Prav ta korak prinaša pomemben vplogled v delovanje na zaslugah utemeljenega pojmovanja enakih možnosti in s tem povezane »meritokratične racionalnosti«. Četudi meritokracija, ki naj bi odpravila nepravilnost načela dedovanja oz. aristokratskih privilegijev kot svoje skrajne oblike ali pa zaobšla prakse, kot so nepotizem, korupcija itn., predstavlja pomemben korak naprej v iskanju pravične distribucije selektivnih družbenih položajev, se dejansko sprevrže v svoje nasprotje. Meritokratična toksičnost, kakor v svoji knjigi *The Tyranny of Merit* opozarja Michael Sandel (2020), je namreč enako uničujoča za zmagovalce kakor tudi za poražence oz. t. i. »luzerje«. Na eni strani pri zmagovalcih procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje vzbuja t. i. »meritokratični napuh«, občutek, da nam kot zmagovalcem s tem povezani privilegiji pripadajo. Na drugi strani pa pri tistih, ki so bili v okviru procesa konkuriranja neuspešni, vzbuja meritokratično ponižnost. Meritokratična racionalnost tako vpliva na naša najintimnejša dožemanja lastnih uspehov in neuspehov, družbenega položaja, karijerne poti, vloge starševstva itn. Meritokracija namreč temelji na enostavni (a zato nič manj vplivni) ideji, da vsakdo dobi tisto, kar si zasluži.

Ne preseneča torej, da so v 21. stoletju oz. v času »velikega podatkovja« šolske oblasti – vsaj kar zadeva »navigacijsko opremo« – naredile nekakšen kvantni preskok (Ben-Porath in Harel Ben Shahar 2017). Posodobitve in spremembe javnega šolanja se namreč praviloma sprejemajo ob upoštevanju rezultatov mednarodnih raziskav merjenja trendov v izobraževalnih dosežkih učenk in učencev (Karseth idr. 2022). Število sodelujočih držav in obseg vloženih sredstev kot tudi medijska ter politična pozornost, namenjeni rezultatom posameznih raziskav, npr. OECD-jevi raziskavi PISA (gl. Gaber idr. 2012) ali IEA-jevim raziskavam TIMSS, ICCS itn., so neizpodbiten dokaz, da te raziskave predstavljajo (vsaj za svoje zagovornike) prvorazredno globalno merilo za ocenjevanje kakovosti in učinkovitosti ter pravičnosti šolskih sistemov (Maddox 2018). Imperativ učinkovitosti ter na njej utemeljena kultura storilnostne usmerjenosti, ki jo številni avtorji povezujejo z ideologijo neoliberalizma, je neposredno povezana z vprašanjem, »kaj deluje«, tako na ravni izobraževalnih politik kot tudi vsakodnevne pedagoške prakse (Kvernbekk 2016; Moss 2007).

Val ugovorov in očitkov zoper monopolni položaj raziskave PISA ter s tem povezana »ideologija globalizirajočega empiricizma« (Torrance 2006) problem sicer zadane, vendar osnovno dinamiko t. i. »velikega kompromisa« pravzaprav zgreši, saj med OECD-jevimi politikami³ na področju vzgoje in izobraževanja (in v tem kontekstu tudi raziskave PISA) ter neoliberalizmom postavi enačaj. Kljub kritiki, da raziskava PISA predstavlja izhodišče »neoliberalne« paradigme – kakor v prispevku »Neoliberalism and Beyond« izpostavlja Mark Olssen (2017, 42) –, »napad na idejo javnega dobrega, ki je bilo značilno za obdobje države blaginje«, ostaja pojem neoliberalizem v okviru t. i. »standardne« kritike raziskave PISA⁴ v veliki meri nedorečen. Tudi zato predstavlja »standardna« kritika raziskave PISA del problema in ne rešitve. Kakor je v recenziji knjige *Crisis Without End: The Unravelling of Western Prosperity* zapisala Vera Troeger (2014) – kritika sam pojem neoliberalizem predstavlja kot »nekakšen babbav za vse,

3 Za analizo OECD-jevega (globalnega) vpliva na vzgojo in izobraževanje glej Wiseman in Stevens Taylor (2017), za analizo OECD-ja kot akterja v mednarodni politiki ter njegovega vpliva na nacionalne javne politike pa Martens in Jakobi (2010).

4 T. i. »standardna« kritika raziskave PISA – vsaj od odprtega pisma oz. prispevka »OECD and PISA are Damaging Education Worldwide« v britanskem časniku *The Guardian* – je tudi sama postala – pravzaprav ironično – velika industrija, kar potrjuje tudi število člankov v akademskih revijah ter zbornikih ali monografijah na temo kritike raziskave. Za analizo vsebinskih poudarkov člankov, ki obravnavajo posamezne razsežnosti raziskave PISA v obdobju med letoma 2000 in 2015, glej Hopfenbeck in Görgen (2017).

kar je narobe s prevladujočim političnim in gospodarskim sistemom na Zahodu, ne da bi ta pojem tudi definirali».

A obsežne mednarodne raziskave merjenja izobraževalnih dosežkov je treba misliti (in razumeti) tudi kot posredno obliko t. i. »mehke moči« (Nye 1990).⁵ Vzgoja in izobraževanje sta namreč v samem središču neoliberalne agende javne politike, saj naj bi šlo za enega glavnih kazalnikov prihodnje gospodarske rasti in blaginje posameznika. Kot poudarja Stephen Ball (2008, 1), je izobraževanje postalo »ključni dejavnik pri zagotavljanju gospodarske produktivnosti in konkurenčnosti v okviru 'informacijskega kapitalizma'«. Njegova – za mnoge znanstvenike distopična – »vizi-ja« izobraževanja kot naložbe temelji na (deterministični) predpostavki, da so »boljši rezultati izobraževanja močan napovedni dejavnik gospodarske rasti« (OECD 2010, 3). Dosežki učencev naj bi predstavljali kazalnik »prihodnjih virov nadarjenih« (OECD 2012, 26) in bi zato morali biti veljaven kazalnik prihodnjega (gospodarskega) uspeha.

Ta predpostavka o prevedljivosti učnih dosežkov v gospodarsko uspešnost, ki je najvidnejša v velikih mednarodnih raziskavah merjenja dosežkov učencev, npr. raziskavah PISA, TIMSS, PIRLS itd., je v ospredje medijske in politične pozornosti postavila različne vidike poučevanja in učenja, na katere se gleda skozi prizmo fenomenov »izposojanja in posojanja« (Steiner-Khamsi 2004), »referenčnih družb« (Zhu 2021) in »protireferenčnih družb« (Takayama 2018). Velike mednarodne raziskave merjenja dosežkov učencev na posameznih področjih pismenosti so pravzaprav postale »podatkovno intenzivni instrumenti upravljanja« oz. osrednje »orodje za zagotavljanje legitimnosti« (Ringarp 2016), ki je povezano s procesom »vladanja s številkami« (Grek 2009; Madsen 2022). Ta globalna kultura testiranja je pravzaprav postala nekakšna »nova normalnost«, ki vodi v »dataizem« (Beer 2016) in s tem povezano »datafikacijo« (Jarke in Breiter 2019; Williamson idr. 2020). Kazalniki in statistični podatki tako predstavljajo »novo politično orodje za mobilizacijo družbenega soglasja in politične podpore« (Hamilton idr. 2015, xi).

»Pozitivne referenčne družbe«, kakor izpostavlja Florian Waldow (2021, 9), tako »služijo kot projekcijska platna za idealne izobraževalne sisteme, vendar to počnejo kot navidezno resnično, prepoznavno mesto, zaradi česar je projekcija verjetno še toliko močnejša«. Hkrati pa rezultati velikih mednarodnih raziskav merjenja dosežkov učencev – kakor tudi kazalniki

5 V zvezi s problematiko t. i. »metodološkega nacionalizma« glej Steiner-Khamsi in Waldow (2018).

nasploh – dajejo vtis, da je določen problem ali pa rešitev jasen/-na in neposreden/-na, kar ima za posledico iskanje poenostavljenih rešitev. Kakor opozarjajo Stephen Ball idr. (2017, 2–3), sta

identifikacija in imenovanje teh »problemov« ključni vidik »dela« v okviru GERM [Global Education Reform Movement]. Oprelitev problemov politik opredeljuje možnosti reševanja [...]. V okviru kompleksne in ekspanzivne politične retorike reform izobraževanja so ideje preobrazbe, modernizacije, inovacij, podjetništva, ustvarjalnosti in konkurenčnosti ključni označevalci resnosti in dejavnosti vlade.

Pa vendar raziskava PISA kot tudi ostale mednarodne primerjalne raziskave merjenja izobraževalnih dosežkov niso »zgolj in samo« arena za pridobivanje in izmenjavo podatkov ter njihovo primerjavo. Veljajo namreč za enega od osrednjih mehanizmov iz arzenala t. i. »mehke moči« oz. »mehkega načina upravljanja« (Nye 1990). Raziskava PISA – kakor v svojem članku »Governing by Numbers« opozarja grško-britanska sociologinja edukacije Sotiria Grek (2009, 23) – predstavlja »novo politično tehnologijo upravljanja evropskega izobraževalnega prostora preko števil«. »Fenomen« raziskave PISA (kakor tudi proces vzgoje in izobraževanja nasploh) je torej treba misliti v kontekstu spremenjenih globalnih razmer v kontekstu spreminjajočega se pojmovanja države in njene suverenosti. Pri tem je pomemben prenos dela pristojnosti države na mednarodne oz. medvladne organizacije kot element novih »tehnologij« vladovanja. Kakor izpostavlja Svein Sjøberg (2020, 36), je treba raziskavo PISA razumeti »kot družbeni pojav v širšem političnem, družbenem in kulturnem kontekstu in kot normativni instrument upravljanja izobraževanja« oz. tudi kot nekakšen kolonizacijski diskurz. Eno od osišč spreminjanja sodobnih sistemov vzgoje in izobraževanja brez dvoma predstavlja dejstvo, da v OECD-jevi izobraževalni agendi ter v veliki meri tudi agendi EU vzgoja in izobraževanje zasedata mesto osrednjega generatorja gospodarskega razvoja, izobraževalni dosežki oz. rezultati učenk in učencev pa predstavljajo ter domnevno napovedujejo (ekonomsko) uspešnost družbe v prihodnosti.⁶

V obdobju zadnjih treh desetletij so se nacionalni sistemi vzgoje in izobraževanja preko mehke moči mednarodnih primerjalnih raziskav znašli veliko bolj pod pritiskom mednarodnih organizacij in vse manj v domeni

6 V zvezi z genealogijo OECD-jevega vpliva na vzgojo in izobraževanje glej, npr. Ydesen (2019).

domačih oblasti. Te raziskave pravzaprav vzpostavljajo zapleteno razmerje med znanostjo, številkami in politiko (Christensen 2022; Prutsch 2019) ter s tem povezano »pretvorbo« mednarodnih organizacij v znanstvene avtoritete (Rautalin idr. 2021). Kakor opozarja Johanna Kallo (2021, 779):

Vzpon Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD) kot globalnega akterja se pripisuje njeni zmožnosti, da z močnimi diskurzivnimi koncepti, kot je zamisel o ekonomiji znanja, ustvarja in na novo določa meje znanja.

Tudi zato se večina reformnih »ukrepov« ter ostalih sprememb ter posodobitev na področju vzgoje in izobraževanja utemeljuje (v veliki meri) prav skozi kvantifikacijo, ki naj bi zagotavljala nekakšno »kulturo objektivnosti«. Reforme (in ostale spremembe) v vzgoji in izobraževanju so tako utemeljene primarno na rezultatih primerjalnih raziskav merjenja dosežkov učencev (Teodoro 2022). Kakor v svoji knjigi *Trust in Numbers* izpostavlja ameriški zgodovinar znanosti Theodore Porter (1995), predstavlja to »zaupanje v številke« (tako v znanstvenem, administrativnem kot v birokratskem registru), najnežnejšo, a kljub temu še vedno najprodornejšo obliko moči v sodobnih demokracijah. Kot opozarjata Sellar in Lingard (2019), podatki iz tovrstnih velikih mednarodnih primerjalnih raziskav pogosto ne služijo kot podlaga dokazov o stanju sistemov vzgoje in izobraževanja, pač pa prej nastopajo kot katalizatorji že obstoječih agend, interesov in razprav.

Eden od problemov v času t. i. »big data« (tudi na področju vzgoje in izobraževanja) tako torej ni pomanjkanje podatkov, temveč pomanjkanje konceptualizacij in refleksije njihovega zbiranja ter interpretacij že zbranih in agregiranih podatkov. Ena od ključnih nalog raziskovanja v vzgoji in izobraževanju namreč ni samo v reševanju problemov, temveč predvsem v njihovi identifikaciji. Kakor opozarjajo Gert Biesta idr. (2019, 3),

[v] tem pogledu izobraževalno raziskovanje, ki deluje na način postavljanja in ne reševanja problemov, ni le raziskovanje o izobraževanju ali za izobraževanje, temveč je na nek način tudi samo oblika izobraževanja, saj poskuša spremeniti miselnost in splošne predstave, poskuša razkriti skrite predpostavke in poskuša sodelovati v stalnih pogovorih o tem, kaj je v izobraževanju in družbi nasploh vredno in koristno.

V zadnjih nekaj desetletjih so bile številne reforme in s tem povezane posodobitve (ter ostale spremembe) na širšem vsebinskem področju vzgoje in izobraževanja praviloma usmerjene v zagotavljanje pravičnosti na eni strani ter povečanje kakovosti na drugi.⁷ Osnovni imperativ tega trenda je v prvi vrsti temeljil na rezultatih velikih mednarodnih raziskav merjenja izobraževalnih dosežkov učencev. Najpomembnejši indikator kakovosti posameznega sistema vzgoje in izobraževanja naj bi bili dosežki učencev, merjeni skozi obsežne mednarodne raziskave merjenja dosežkov učencev na posameznem vsebinskem področju. Ključni indikator kakovosti vzgoje in izobraževanja na posameznem vsebinskem področju tako postane t. i. »pismenost« (angl. *literacy*), npr. bralna, matematična, naravoslovna, medijska, okoljevarstvena, finančna, varnostna, digitalna, državljska pismenost itn. Pojem pismenost je torej eden od ključnih konceptov, kako določeno pojmovanje kakovosti ta pojem pravzaprav zaobjame in tako »proizvede« njegovo pretvorbo v merljiv dosežek (Luke 2004). Nena zadnje pismenost namreč ni nevtralna oz. nepristranska (Addey 2018; Hamilton idr. 2015), saj predstavlja ključni indikator človeškega kapitala: sama pismenost postane nekakšen substitut pojma izobraževanje (Krenz-Dewe in Rangger 2021).

Na eni strani imamo torej fenomen t. i. »zaupanja v številke« (Porter 1995) ter s tem povezano »vladanje preko števil« (Grek 2009), na drugi strani pa pojem pismenost in s tem povezane probleme. V samem središču obeh sta pojem vednost ter proces merjenja le-te. Nena zadnje predstavlja sam proces merjenja izobraževalnih dosežkov poseben »performativni akt« kot »nov način regulacije, ki ustvarja nove resnice, nove načine gledanja in nove realnosti« (Hamilton idr. 2015, xi). »Branje« rezultatov mednarodnih raziskav pomeni namreč tudi nekakšno »prevajanje« (Steiner-Khamsi 2014).

A je zadeva še veliko problematičnejša. Če sta analiza in s tem povezana kritika kompetenc ustrezno dokumentirani (Laval 2005; Tahirsylaj in Sundberg 2020), je analiza pismenosti v literaturi o raziskovanju vzgoje in izobraževanja veliko manj prisotna. V prvi vrsti gre namreč za redukcionistično pojmovanje procesa vzgoje in izobraževanja, saj temelji na funkcionalistični paradigmi, ki jo povezujemo z ekonomističnim pojmovanjem procesa vzgoje in izobraževanja oz. njegovo korporatizacijo (Spring 2015). Nena zadnje pismenost ni zgolj in samo »tehnična« spretnost na

7 Za primerjalno analizo kompromisa med učinkovitostjo ter enakostjo različnih sistemov vzgoje in izobraževanja glej Van de Werfhorst in Mijs (2010).

posameznem področju, temveč je v prvi vrsti nekakšen »družbeni konstrukt« (Jones Díaz 2007) oz. »družbena praksa« (Papen 2016). Posamezne oblike pismenosti namreč predstavljajo ključno sredstvo mednarodnih primerjalnih raziskav merjenja izobraževalnih dosežkov pri zamenjavi paradigme, kako misliti (in razumeti) rezultate procesa vzgoje in izobraževanja, in začnejo delovati – kakor opozarja Monica Heller (2010, 50) – kot »skupni referenčni okviri in prakse pomenov, ki konstruirajo, legitimirajo in maskirajo razmerja moči«. Kakor je v uvodu v knjigo *Critical Perspectives on PISA as a Means of Global Governance* opozoril António Teodoro (2022, 3), pismenost predstavlja ključno sredstvo za preseganje »lokalnih« (beri: nacionalnih) specifik, tradicij in kontekstov.

Ne preseneča torej, da se večina – vsaj navidez – progresivnih iniciativ, ki predstavljajo osnovni motivacijski impulz vsake šolske reforme v »krasnem novem svetu« neoliberalnega družbenega reda, pogosto sprevrže v svoje nasprotje. Kakor opozarja Michael Apple (2016, 128), je v okviru te premestitve poudarka na delu proces »deartikulacije in reartikulacije«, s katerim dominantne skupine »vzamejo besede in vprašanja, ki so del kompleksne čustvene ekonomije in ki globoko odmevajo z upi in strahovi ljudi ('demokracija' je dober primer), in ustvarijo pogoje, v katerih so ti upi in strahovi povezani z desničarskimi 'rešitvami'«. Kako sicer misliti (in razumeti) fenomen vse večje neenakosti in s tem povezanega »razkoračka v priložnostih«, s katerimi se sooča večina sistemov vzgoje in izobraževanja? Naraščajoča neenakost namreč ni rezultat porušenega ravnovesja med učinkovitostjo in enakostjo, temveč posledica (nič kaj emancipatoričnega) »kopernikanskega obrata« v pojmovanju izobraževalne pravičnosti in s tem povezanih vrednot (Smyth 2020). Retorika neoliberalizma je namesto pojma učinkovitost in njegovih izpeljank v svoje besedišče namreč začela vključevati koncepte, ki so bili vse do nedavnega zunaj njegove gravitacijske orbite, npr. pravičnost, poštenost, enake možnosti, dobrobit oz. blaginja itd. (Sardoč 2021).

A gre pri mednarodnih primerjavah kot ključnem orodju usmerjanja izobraževalnih politik še za fenomen t. i. »moralne panike« (Alexander 2012). Moralno paniko – kakor v eni od najcelovitejših predstavitev tega fenomena opozarja Charles Krinsky (2013, 1) – namreč sprožijo »alarmantne medijske zgodbe, ki jim sledijo striktni zakoni in javne politike ter pretirano ali napačno usmerjena pozornost javnosti, tesnoba, strah ali jeza do zaznane grožnje socialnemu redu«. Tudi zato ne preseneča, da je postala

moralna panika pomemben spremljevalec izobraževalnih politik (Rodwell 2018).

Literatura

- Addey, C. 2018. »Assembling Literacy as Global: The Danger of a Single Story.«
V *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*, uredili J. Holford, M. Milana, P. Jarvis, R. Waller in S. Webb. Palgrave Macmillan.
- Althusser, L. 2014. *On the Reproduction of Capitalism: Ideology and Ideological State Apparatuses*. Prevedel G. M. Goshgarigan. Verso.
- Akiba, M. 2008. »Predictors of Student Fear of School Violence: A Comparative Study of Eighth Graders in 33 Countries.« *School Effectiveness and School Improvement* 19 (1): 51–72.
- Alexander, R. 2012. »Moral Panic, Miracle Cures and Educational Policy: What Can we Really Learn From International Comparison?« *Scottish Educational Review* 44 (1): 4–21.
- Anderson, B. 1983. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso.
- Apple, M. W. 1993. »The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense.« *Teachers College Record* 5 (2): 222–241.
- Apple, M. W. 1999. *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. Routledge.
- Apple, M. W. 2016. »Introduction to “The Politics of Educational Reforms”.« *The Educational Forum* 80 (2): 127–136.
- Ball, S. J. 2008. *The Education Debate: Policy and Politics in the Twenty-First Century*. Policy.
- Ball, S. J., C. Junemann in D. Santori. 2017. *Edu.net: Globalisation and Education Policy Mobility*. Routledge.
- Beer, D. 2016. *Metric Power*. Palgrave Macmillan.
- Ben-Porath, S., in T. H. Ben Shahr. 2017. »Introduction: Big Data and Education: Ethical and Moral Challenges.« *Theory and Research in Education* 15 (3): 243–248.
- Bernholz, L., H. Landemore in R. Reich. 2021. *Digital Technology and Democratic Theory*. The University of Chicago Press.
- Biesta G., O. Filippakou, E. Wainwright in D. Aldridge. 2019. »Why Educational Research Should not Just Solve Problems, but Should Cause Them as Well.« *British Educational Research Journal* 45 (1): 1–4.

- Bruno, I., P. Clément in C. Laval. 2010. *La grande mutation: néolibéralisme et éducation en Europe*. Syllepse.
- Bufacchi, V. 2009. »Introduction: Rethinking Violence.« *Global Crime* 10 (4): 293–297.
- Christensen, J. 2022. »Studying Expert Influence: A Methodological Agenda.« *West European Politics* 46 (3): 600–613.
- Cinelli, M., W. Quattrocioni, A. Galeazzi, C. M. Valensise, E. Brugnoli, A. L. Schmidt in A. Scala. 2020. »The COVID-19 Social Media Infodemic.« *Scientific Reports* 10 (1): 16598.
- Deželan, T., J. A. Laker in M. Sardoč. 2020. *Safeguarding Civic Space for Young People in Europe*. European Youth Forum.
- Gaber, S., L. Marjanovič-Umek in V. Tašner. 2012. »The Danger of Inadequate Conceptualization in PISA for Education Policy.« *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 42 (4): 647–663.
- Galston, W. A. 2018. *Anti-Pluralism: The Populist Threat to Liberal Democracy*. Yale University Press.
- Gellner, E. 1983. *Nations and Nationalism*. Cornell University Press.
- Grek, S. 2009. »Governing by Numbers: The PISA “Effect” in Europe.« *Journal of Education Policy* 24 (1): 23–37.
- Hamilton, M., B. Maddox in C. Addey, ur. 2015. *Literacy as Numbers: Researching the Politics and Practices of International Literacy Assessment*. Cambridge University Press.
- Harel Ben-Shahar, T. 2015. »Distributive Justice in Education and Conflicting Interests: Not (Remotely) as Bad as You Think.« *Journal of Philosophy of Education* 49 (4): 491–509.
- Harel Ben Shahar, T. H. 2017. »Educational Justice and Big Data.« *Theory and Research in Education* 15 (3): 306–320.
- Heller, M. 2010. »Bourdieu and “Literacy Education”.« V *Pierre Bourdieu and Literacy Education*, uredila J. Albright in A. Luke. Routledge.
- Hopfenbeck, T. N., in K. Görgen. 2017. »The Politics of PISA: The Media, Policy and Public Responses in Norway and England.« *European Journal of Education* 52 (2): 192–205.
- Jarke, J., in A. Breiter. 2019. »Editorial: The Datafication of Education.« *Learning, Media and Technology* 44 (1): 1–6.
- Jones Díaz, C. 2007. »Literacy as Social Practice.« V *Literacies in Childhood: Changing Views, Challenging Practice*, uredile L. Makin, C. Jones Díaz in C. McLachlan. Elsevier.

- Kafka, J. 2011. *The History of "Zero Tolerance" in American Public Schooling*. Palgrave Macmillan.
- Kahneman, D., O. Sibony in C. R. Sunstein. 2021. *Noise: A Flaw in Human Judgment*. Hachette.
- Kallo, J. 2021. »The Epistemic Culture of the OECD and its Agenda for Higher Education.« *Journal of Education Policy* 36 (6): 779–800.
- Karseth, B., K. Sivesind in G. Steiner-Khamsi, ur. 2022. *Evidence and Expertise in Nordic Education Policy: A Comparative Network Analysis*. Palgrave.
- Kodelja, Z. 2010. »Politika ničelne tolerance.« *Šolsko polje* 21 (5/6): 181–189.
- Krenz-Dewe, D., in M. Rangger. 2021. »Social Orders and the Political Dimension of Literacy.« V *Regimes of Belonging–Schools–Migrations*, uredili L. Heidrich, Y. Karakaşoğlu, P. Mecheril in S. Shure. Springer.
- Krinsky, C. 2013. »Introduction: The Moral Panic Concept.« V *The Ashgate Research Companion to Moral Panics*, uredil C. Krinsky. Ashgate.
- Kvernbekk, T. 2016. *Evidence-Based Practice in Education: Functions of Evidence and Causal Presuppositions*. Routledge.
- Kymlicka, W. 1995. *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford University Press.
- Laval, C. 2005. *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Prevedla K. Rotar. Krtina.
- Lingard, B., C. Wyatt-Smith in E. Heck. 2021. »Transforming Schooling through Digital Disruption: Big Data, Policy, Teaching, and Assessment.« V *Digital Disruption in Teaching and Testing: Assessments, Big Data, and the Transformation of Schooling*, uredili C. Wyatt-Smith, B. Lingard in E. Heck. Routledge.
- Luke, A. 2004. »On the Material Consequences of Literacy.« *Language and Education* 18 (4): 331–335.
- Maddox, B., ur. 2018. *International Large-Scale Assessments in Education: Insider Research Perspectives*. Bloomsbury.
- Madsen, M. 2022. *Governing by Numbers and Human Capital in Education Policy Beyond Neoliberalism: Social Democratic Governance Practices in Public Higher Education*. Springer.
- Martens, K., in A. P. Jakobi, ur. 2010. *Mechanisms of OECD Governance: International Incentives for National Policy-Making?* Oxford University Press.
- Moss, P. A., ur. 2007. »Introduction: Evidence and Decision Making.« V *Evidence and Decision Making*, uredila P. A. Moss. Wiley-Blackwell.
- Nye, J. S. Jr. 1990. »Soft Power.« *Foreign Policy*, št. 80: 153–171.

- OECD. 2010. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. OECD.
- OECD. 2012. *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II)*. OECD.
- Olssen, M. 2017. »Neoliberalism and Beyond: The Possibilities of a Social Justice Agenda?« V *Policy and Inequality in Education*, uredili S. Parker, N. Kalervo, Gulson in T. Gale. Springer.
- Papen, U. 2016. *Literacy and Education: Policy, Practice and Public Opinion*. Routledge.
- Porter, T. 1995. *Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*. Princeton University Press.
- Prutsch, M. J., ur. 2019. *Science, Numbers and Politics*. Palgrave Macmillan.
- Rautalin, M., J. Syväterä in E. Vento. 2021. »International Organizations Establishing Their Scientific Authority: Periodizing the Legitimation of Policy Advice by the OECD.« *International Sociology* 36 (1): 3–24.
- Rawls, J. 2001. *Justice as Fairness: A Restatement*. Harvard University Press.
- Ringarp, J. 2016. »PISA Lends Legitimacy: A Study of Education Policy Changes in Germany and Sweden after 2000.« *European Educational Research Journal* 15 (4): 447–461.
- Rizvi, F., B. Lingard in R. Rinne. 2022. »Reimagining Globalization and Education: An Introduction.« V *Reimagining Globalization and Education*, uredili F. Rizvi, B. Lingard in R. Rinne. Routledge.
- Rodwell, G. 2018. *Moral Panics and School Education Policy*. Routledge.
- Sandel, M. 2020. *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?* Picador Paper.
- Sardoč, M. 2010. *Multikulturalizem: pro et contra*. Pedagoški inštitut.
- Sardoč, M. 2013. »Anatomija enakih možnosti.« *Šolsko polje* 24 (5/6): 143–157.
- Sardoč, M. 2021. »The Language of Neoliberalism in Education.« V *The Impacts of Neoliberal Discourse and Language in Education*, uredil M. Sardoč. Routledge.
- Sardoč, M., ur. 2022. *Making Sense of Radicalization and Violent Extremism: Interviews and Conversations*. Routledge.
- Sardoč, M., in V. Prebilič. 2015. »Paradoks(i) ničelne tolerance.« *Teorija in praksa* 52 (1-2): 83–96.
- Sardoč, M., in T. Deželan. 2025. »Shrinking Civic Space.« V *Encyclopedia of Diversity*, uredil M. Sardoč. Springer.
- Scholte, J. A., ur. 2013. *Building Global Democracy? Civil Society and Accountable Global Governance*. Cambridge University Press.

- Sellar, S., in B. Lingard. 2013. »The OECD and Global Governance in Education.« *Journal of Education Policy* 28 (5): 710–725.
- Sjøberg, S. 2020. »The PISA-Syndrome - How the OECD Has Hijacked the Way We Perceive Pupils, Schools and Education.« *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics* 7 (1): 34–88.
- Smyth, N. 2020. »A Genealogy of Emancipatory Values.« *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy* 67 (7): 2197–2226.
- Spring, J. 2015. *Globalization of Education: An Introduction*. Routledge.
- Steiner-Khamsi, G., ur. 2004. *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. 2014. »Cross-national Policy Borrowing: Understanding Reception and Translation.« *Asia Pacific Journal of Education* 34 (2): 153–167.
- Steiner-Khamsi, G., in F. Waldo. 2018. »PISA for Scandalisation, PISA for Projection: The Use of International Large-Scale Assessments in Education Policy Making – An Introduction.« *Globalisation, Societies and Education* 16 (5): 557–565.
- Tahirsylaj, A., in D. Sundberg. 2020. »The Unfinished Business of Defining Competences for 21st Century Curricula: A Systematic Research Review.« *Curriculum Perspectives* 40 (2): 131–145.
- Takayama, K. 2018. »The Constitution of East Asia as a Counter Reference Society through PISA: A Postcolonial/De-Colonial Intervention.« *Globalisation, Societies and Education* 16 (5): 609–623.
- Teodoro, A., ur. 2022. *Critical Perspectives on PISA as a Means of Global Governance: Risks, Limitations, and Humanistic Alternatives*. Routledge.
- Torrance, H. 2006. »Globalizing Empiricism: What, If Anything, Can Be Learned from International Comparisons of Educational Achievement.« *V Education, Globalization and Social Change*, uredili H. Lauder, P. Brown & J.-A. Dillabough in A. H. Halsey. Oxford University Press.
- Troeger, V. 2014. »Crisis Without End? The Unravelling of Western Prosperity, by Andrew Gamble.« *Times Higher Education*, 31. julij. <https://www.timeshighereducation.com/books/crisis-without-end-the-unravelling-of-western-prosperity-by-andrew-gamble/2014778.article>.
- UNESCO. 2021. *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. UNESCO.
- Van de Werfhorst, H. G., in J. J. B. Mijs. 2010. »Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective.« *Annual Review of Sociology* 36:407–428.

- Waldow, F. 2021. »Introduction: Projection in Education Policy-Making.«
V *Understanding PISA's Attractiveness: Critical Analyses in Comparative Policy Studies*, uredila F. Waldow in G. Steiner-Khamsi. Bloomsbury Academic.
- Williamson, B., S. Bayne in S. Shay. 2020. »The Datafication of Teaching in Higher Education: Critical Issues and Perspectives.« *Teaching in Higher Education* 25 (4): 351–365.
- Wiseman, A. W., in C. Stevens Taylor, ur. 2017. *The Impact of the OECD on Education Worldwide*. Emerald.
- Ydesen, C. 2019. *The OECD's Historical Rise in Education: The Formation of a Global Governing Complex*. Springer.
- Young, I. M. 1990. *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.
- Young, M. D. 1994. »Looking back on Meritocracy.« *The Political Quarterly* 77:73–77.
- Young, M. 1958. *The Rise of the Meritocracy*. Routledge.
- Zhu, G. 2021. »A Prism of the Educational Utopia: The East Asian Educational Model, Reference Society, and Reciprocal Learning.« *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 42 (6): 943–957.