

Kazalniki pravičnosti v izobraževanju

Ingrid Kodelja

Sistem kazalnikov pravičnosti lahko z zagotavljanjem jasnih in merljivih podatkov o različnih vidikih pravičnosti v izobraževanju pomaga pri spodbujanju razprave o pravičnosti. Na osnovi teh podatkov lahko raziskovalci, odločevalci in širša javnost bolje razumejo stanje pravičnosti v izobraževalnih sistemih ter spremljajo napredek pri doseganju ciljev pravičnosti. Poleg tega sistem kazalnikov omogoča primerjavo med različnimi izobraževalnimi sistemi in med različnimi državami, kar spodbuja razpravo o tem, kako doseči pravičnost. Navsezadnje je pravična izobraževalna politika izjemnega pomena tudi za doseganje socialne pravičnosti.

Na vsaki ravni izobraževalnih sistemov bi morala torej baza znanja o vprašanih izobraževanju vključevati konsistenten niz – sistem kvantitativnih statističnih podatkov in kazalnikov, ki zajemajo vprašanja kakovosti izobraževanja ter enakosti in pravičnosti. Ker živimo v času, ko so mednarodni trgi, naraščajoče migracije in socialno-politični trendi vse bolj razslojeni ter gospodarske priložnosti vse neposredneje povezane z izobrazbo, so takšni kazalniki še posebej pomembni.

V prispevku bom skušala prikazati poglede na kazalnike pravičnosti, ki so jih razvili Denis Meuret, Luciano Benadusi in Evropska skupina za raziskovanje enakosti v izobraževalnih sistemih (European Group for Research on Equity in Education Systems – EGREES). Meuret in Benadusi sta namreč dva izmed skupine raziskovalcev, ki je leta 2001 v publikaciji *In Pursuit of Equity in Education, Using International Indicators to Compare*

Equity Policies (Hutmacher idr.) objavila ene prvih teoretičnih okvirov kazalnikov pravičnosti v izobraževanju. Na tej podlagi je EGREES oblikovala svoj sistem kazalnikov pravičnosti izobraževalnih sistemov.

Zakaj so potrebni kazalniki pravičnosti

Kazalniki, ki merijo neenakosti, se že dolgo pojavljajo v mednarodnih publikacijah o izobraževanju, v različnih poročilih, ki so nastala kot rezultat mednarodnega vrednotenja dosežkov učencev, v več mednarodnih raziskovalnih programih na področju izobraževanja pa tudi v nekaterih nacionalnih raziskavah (European Group for Research on Equity in Education Systems 2005). Vendar samo na podlagi teh kazalnikov ne moremo soditi o pravičnosti izobraževalnega sistema. Neenakost namreč ni sinonim za nepravičnost. Različni pogledi na neenakosti v izobraževanju so posledica različnih predstav o tem, kako in zakaj neenakosti nastajajo, ne pa razlik v uporabljenih načelih pravičnosti. Koncept pravičnosti vsaj načeloma dopušča obstoj nekaterih neenakosti. Zato večina političnih filozofov pri opredelitvi pravičnosti meni, da je pravičen položaj na splošno pravičnejši od strogo egalitarnega pristopa. Obravnavanje pravičnosti šolskega sistema zahteva posebno konfiguracijo neenakosti in enakosti, zato je pravičnost mogoče ustrezno oceniti ali o njej razpravljati le na podlagi sistema ustreznih kazalnikov.³⁷

Poleg enakosti je torej treba upoštevati tudi normativna vprašanja pravičnosti. Kazalniki pravičnosti bi morali po mnenju nekaterih odražati tudi, kaj različne zainteresirane strani štejejo za pravično ali nepravično in kakšna so njihova merila; kako se dojemanje pravičnosti in merila pravičnosti spreminjajo skozi čas ter prostor. Skratka, treba je meriti stanja in spremembe stališč, pričakovanj in presoj učencev, staršev, učiteljev ali državljanov o pravičnosti v izobraževanju (Hutmacher 2001, 19–20).³⁸

37 Npr.: »[Z]manjšanje neenakosti pri dostopu do visokošolskega izobraževanja je nedvomno značilnost pravičnejšega sistema, saj izobraževanje zagotavlja notranje prednosti. Vendar bo takšno zmanjšanje imelo večjo težo pri presoji o splošni pravičnosti izobraževalnega sistema, če so prisotni nekateri drugi dejavniki (npr. če se ni zmanjšala dohodkovna vrzel med tistimi, ki so ali niso obiskovali visokošolskega izobraževanja, ali če otroci nekaterih manjšin niso bili potisnjeni na stranski tir)« (Meuret 2001, 133).

38 V tej zvezi velja omeniti Philippeja Van Parijsa, ki zavrača stališče, da je pravičen izobraževalni sistem tisti, ki ga domnevni upravičenci štejejo za pravičnega. Pravi (Van Parijs 2010, 2), da sicer »pridobivanje podatkov o občutkih učencev o pravičnosti v šoli lahko služi nekaterim koristnim namenom, npr. preverjanju, ali je razširjen občutek nepravičnosti povezan z nediscipliniranim vedenjem ali s slabšim učnim

V poročilu Evropske skupine za raziskovanje enakosti v izobraževalnih sistemih so izpostavili tudi dejstvo, da pravičnost v izobraževanju vse bolj postaja pomembno politično vprašanje.³⁹ Politične posledice prizadevanj za pravičnost v izobraževanju se lahko v bližnji prihodnosti še povečajo zaradi vse večjega pomena in vpliva individualnih ter kolektivnih rezultatov in posledic izobraževalnih sistemov ter zaradi vse večjega kritičnega potenciala, ki izhaja iz naraščajoče ravni izobrazbe.

Cilji sistema kazalnikov enakosti in pravičnosti so torej na nacionalni ravni opisati, obravnavati, spremljati in vplivati na stanje ter spremembe neenakosti v izobraževanju, pri čemer je treba upoštevati stanje in spremembe globalne strukture neenakosti v družbi. Takšen sistem kazalnikov mora omogočati primerjavo in spremljanje relativnih neenakosti ter pravičnosti v izobraževanju v različnih izobraževalnih sistemih, ki imajo vsak svoje zgodovinsko, kulturno, institucionalno in politično ozadje, ter upoštevati splošne strukture neenakosti v lastnem nacionalnem okolju (Hutmacher 2001, 16).

Vzpostavitev takšnega sistema kazalnikov na mednarodni ravni tako lahko pomaga odgovoriti na kompleksna vprašanja, kot so (Hutmacher 2001, 17):

- Kako (ne)enaki so izobraževalni sistemi držav v primerjavi z drugimi, ob upoštevanju različnih obstoječih socialnih, kulturnih in gospodarskih neenakosti?
- Kako se neenakost dostopa, možnosti in rezultatov razvija skozi čas ter v povezavi s spremembami drugih razsežnosti družbene ter gospodarske neenakosti?

uspehom, in če je, ali je občutek nepravilnosti vzrok ali posledica. Vendar pa je kot način iskanja primernega izhodišča za oceno pravičnosti izobraževalnega sistema v osnovi pomanjkljiv. Če se od učencev zahteva, da ocenijo dejanske situacije, bodo njihovi občutki o tem, kako pravičen je sistem, sistematično pristranski zaradi nepoznavanja njegovega delovanja in učinkov, ki jih ustvarja. Če jih namesto tega prosimo, da iz vsake konkretne situacije izluščijo svojo predstavo o pravičnem izobraževalnem sistemu, je povprečje njihovih improviziranih odgovorov težko boljše izhodišče od tistega, ki ga lahko po temeljitem premisleku in po preučitvi posledic alternativnih predlogov, bodisi iz literature bodisi izmišljenih od začetka, oblikujemo sami.«

39 Npr., v 60. letih prejšnjega stoletja, ko so znanstveniki iz različnih držav dokazali obstoj socialnih neenakosti v šolskih sistemih, to področje ni predstavljalo takšnega političnega problema kot zdaj. O tem več v European Group for Research on Equity in Education Systems (2005, 10–11).

- Kakšna je različna dodana vrednost šol in izobraževalnih sistemov glede na zmanjševanje neenakosti v različnih državah?
- Kako se neenakost razvija glede na spreminjajoče se strukture, institucionalne ureditve in politične ukrepe?
- Kako nedavne spremembe v strukturah upravljanja in prenos pristojnosti v izobraževalnih sistemih vplivajo na vprašanja enakosti in pravičnosti?

Kljub temu pa se proti uvajanju kazalnikov pravičnosti pojavljajo nekateri konceptualni ugovori, kot so:

- da ni soglasja o značilnostih pravičnega sistema;
- da so izobraževalne neenakosti neizogibne in nespremenljive;
- da je nemogoče upoštevati vse razsežnosti pravičnosti in
- da iskanje pravičnosti škoduje drugim, pomembnejšim ciljem.

Meuret vse te ugovore zavrača. Glede prvega ugovora, da ker obstajajo različna mnenja o značilnostih pravičnega izobraževalnega sistema, lahko ustreznost katerega koli kazalnika enakosti izpodbijajo zagovorniki drugega načela pravičnosti, pravi (Meuret 2001, 138):

Raznolikost teorij ne odraža nezmožnosti raziskovalcev, da bi človeštvu zagotovili jasno in edinstveno pojmovanje enakosti, ampak prej sam obstoj razprave o enakosti med človeštvom. Z drugimi besedami, obstoj več načel ne vodi k temu, da nekatera načela razveljavljajo druga, temveč k vprašanju pravičnosti, kot je pojmovana v tem okviru. Zato iz obstoja te razprave izhaja, da bi sistem kazalnikov to razpravo osvetlil in spodbujal, ne pa, da bi bil neuporaben.

Zdi se, da v prid drugemu ugovoru – »neenakosti v izobraževanju so neizogibne in nespremenljive« – govori dejstvo, da enakosti v izobraževanju še vedno obstajajo, kljub številnim politikam, namenjenim njihovi odpravi; sile, ki jih poganjajo, so premočne, da bi jih premagali. Lahko sicer rečemo, da se nobena država ni uspela izogniti neenakosti, to pa pomeni le, da ni storila tistega, kar je bilo potrebno, da bi se tej neenakosti izognila. Vendar pa, če je ena ali več držav jasno zmanjšalo neenakost, potem morajo druge države sprejeti krivdo, ker niso storile enako, pod predpostavko, da se ta neenakost šteje za neupravičeno (European Group for Research on Equity in Education Systems, 2005, 15). Meuret (2001, 139–141) na več primerih

pokaže, da neenakosti v izobraževanju niso niti neizogibne niti nespremenljive, temveč jih ustvarjajo močni, prepleteni zunanji in notranji dejavniki. Nekatere neenakosti se spreminjajo v daljših časovnih obdobjih, nekatere je mogoče spremeniti s spremembami (šolske) politike, danes tudi bolje razumemo zunanje dejavnike neenakosti v šolskih sistemih, pojavljajo se nove teorije ...⁴⁰ Pravičnost izobraževalnega sistema je torej odvisna od njegove sposobnosti, da z notranjimi dejavniki izravnava nepravično delovanje zunanjih dejavnikov. Zato vrednotenje pravičnosti izobraževalnega sistema zahteva merjenje tako notranjih kot zunanjih dejavnikov.

Tretji ugovor proti uvajanju kazalnikov nepravičnosti je, da je nemogoče upoštevati vse razsežnosti pravičnosti, saj so neenakosti preveč raznolike, da bi lahko merili vse. Težko je določiti razumno velik seznam neenakosti za merjenje razlik med državami, ki bi omogočal globalno presojo o pravičnosti izobraževalnega sistema. Vsi so do neke mere ustrezni. Najti je treba neko metodo združevanja, tj. njihovega uravnoteženja in kombiniranja, da bi iz teh ugotovitev ustvarili sodbo o celoti. Po drugi strani pa se je treba omejiti na tiste, ki izhajajo iz množice možnih koristi in kategorij. Nedvomno je treba sprejeti, da je ta izbira nepopolna in odvisna od pojmovanj pravičnosti, ki jih le delno določa razum (Meuret 2001, 141). Vzpostavitev ustreznih kategorij v zvezi s tem je naloga ne le raziskovalcev, ampak tudi političnih ali družbenih gibanj in javnega mnenja. Vloga sistema kazalnikov je namreč v tem, da na racionalnih temeljih (temeljih načel pravičnosti) primerjajo dobrine in kategorije, ki so pomembne za državljane.

Glede četrtega ugovora pa lahko rečemo, da je lahko odnos med pravičnostjo in drugimi vrednotami ambivalentnejši ali zapletenejši kot zgolj rivalstvo. Zato je pomembno, da lahko vidimo, kako se v posameznih državah razvijajo pravičnost v izobraževanju in vrednote, ki jo lahko podpirajo ali onemogočajo (Meuret 2001, 144–145).

Kazalniki pravičnosti

Luciano Benadusi (2001) s pregledom socioloških teorij o neenakosti v izobraževanju poskuša pojasniti razmerje med enakostjo in pravičnostjo ter vzpostaviti celovit nabor možnih kazalnikov pravičnosti. Izhaja iz štirih teoretičnih pristopov, za katere so značilne analitične in do neke mere normativne razlike: funkcionalistični pristop, teorija družbene in kulturne reprodukcije, kulturni relativizem in pluralizem ter metodološki individualizem.

40 Glej tudi Benadusi (2001, 32–34).

1. Funkcionalistični pristop

Po funkcionalističnem pristopu neenakosti v izobraževanju izhajajo iz dveh vrst dejavnikov: v prvo vrsto sodijo pripisani dejavniki, kot so družbeni razred, spol, etnična skupina ali narodnost, v drugo pa dejavniki dosežkov, ki jih je mogoče na eni strani opredeliti z osebnimi naravnimi danostmi, s talentom, na drugi strani pa z voljo posameznika, da te danosti uporabi, razvija in bogati. Ker zgolj druga vrsta dejavnikov (sposobnosti plus trud) velja za funkcionalno in posledično pravično, lahko rečemo, da imamo pri tem pristopu opravka z meritokratsko razlago načela pravičnosti, ki se zdi precej podobna novejši ideji »liberalne enakosti možnosti«, kot jo je oblikoval Rawls (Benadusi 2001, 27).

Analitične in normativne karakteristike funkcionalističnega pristopa se odražajo v dveh smereh empiričnih raziskav (Benadusi 2001, 27):

- raziskave, ki preučujejo dinamiko t. i. »kulturne deprivacije« kot glavnega vzroka neenakih učnih rezultatov, ki je posledica zapostavljenosti skupin nižjega položaja v času primarne socializacije;
- raziskave, katerih cilj je ugotoviti, kako različne spremenljivke pripisovanja ali dosežkov vplivajo na izobraževalne in poklicne dosežke.

Glede na to paradigmo lahko o enakosti glede na rezultate govorimo, kadar »so odvisne spremenljivke (glede na doseženo izobrazbo in poklicni status) v korelaciji s tistimi neodvisnimi spremenljivkami, ki so povezane z dosežki (npr. učenčev IQ glede na šolsko izobrazbo in stopnja dokončane izobrazbe glede na prvo pridobljeno zaposlitev)« (Benadusi 2001, 28). O enakosti pa ne moremo govoriti, kadar so odvisne spremenljivke povezane z vzorcem pripisovanja (npr. spol, rasa ali ekonomski, socialni in izobrazbeni status učenčeve družine). Za razumevanje vrednosti kazalnikov izobraževalnih rezultatov z vidika pravičnosti je treba upoštevati celoten družbeno-ekonomski kontekst (stopnja industrializacije, modernizacije itd.). Če pa gledamo na sam proces izobraževanja in ne na rezultat, je eden od kazalnikov, ki je lahko pomemben s teoretičnega vidika, količina sredstev, namenjenih politikam za povečanje enakih možnosti. V tem smislu lahko rečemo, da pravična obravnava zahteva neke vrste kompenzacijsko politiko in ne zgolj enakost izobraževalnih pogojev. Zato je lahko drug ustrezen kazalnik pravičnosti obratno sorazmerje med javnimi izdatki na učenca in njegovim socialno-ekonomskim položajem.

2. *Teorija družbene in kulturne reprodukcije*

Glede koncepta pravičnosti teorija družbene in kulturne reprodukcije, podobno kot funkcionalizem, zagovarja enakost možnosti med skupinami oz. družbenimi razredi, vendar z drugačnim, radikalnejšim pomenom. Po tej teoriji strukturne in/ali funkcionalne omejitve določajo potek ponavljanja hierarhije družbenih razredov in se ne odzivajo na splošne potrebe družbe. Ta pristop ne pripisuje nobenega pomena različnim sposobnostim posameznikov. Neenakosti med skupinami, razlike v dosežkih šolanja so, ne glede na kazalnike neenakosti (neenak dostop do šolskega sistema in smeri šolanja), posledica družbenih omejitev in ne genetskih danosti ter individualnih izbir. Benadusi (2001, 29) pravi, da teoretiki družbene in kulturne reprodukcije optimistično stališče funkcionalistov spremenijo v radikalen pesimizem: »Vse neenakosti so neizogibno prepletene v globalni strukturi naše družbe in nobena reforma izobraževanja ne more prekiniti te sistemske prisile.« Po tej teoriji izobraževalni sistemi prispevajo k reprodukciji nepravičnih neenakosti tudi na »subjektivističen« način, tako, da razširjajo prepričanja, ki te neenakosti legitimirajo. Nasprotno pa funkcionalistična teorija priznava vlogo šol pri širjenju prepričanj, ki so v skladu z vrednotami dosežkov.

Znotraj tega pristopa lahko razlikujemo dve smeri:

- smer, ki poudarja neposreden vpliv strukturnih dejavnikov, npr. položaj staršev v družbeni delitvi dela (Bowles, Gintis, Althusser);
- smer, ki poudarja pomen kulturnih dejavnikov, ki skupaj s strukturnimi dejavniki vplivajo na vedenje posameznika (Bourdieu, deloma Bernstein).

Benadusi na tem mestu izpostavi koncept »kulturnega kapitala«, po katerem je znan francoski sociolog Pierre Bourdieu, ki opozarja na pomembno korelacijo med posameznikovim družbenim razredom, kulturo in izobraževanjem. Družine z nižjo stopnjo izobrazbe ali družine migrantov pogosto nimajo kulturnega kapitala, ki je pomemben v šolskem sistemu, niti sredstev in socialnega kapitala (omrežij), da bi ga pridobili. To pa vpliva na uspešnost otrok v šoli. Slabši dosežki otrok iz takšnih okolij se potem, ko zapustijo šolski sistem, odrazijo v nižjih kvalifikacijah. Poleg tega učinki teh socialno-ekonomskih razlik vplivajo tudi na pričakovanja in ambicije učencev (torej na predstavo o dosegljivih možnostih). Ker so posamezniki popolnoma podrejeni zunanji silam, ki vplivajo nanje, ne da bi se tega zavedali, postanejo orodje kulture skupine, ki ji pripadajo, in strukturno

utemeljene hierarhije med dominantno ter dominirano kulturo. Ta nezaveden vpliv povzroča, da si posamezniki želijo izobrazbeni in poklicni status, ki jim ga družba dovoljuje doseči kot pripadnikom določenih družbenih razredov ali podrazredov (Benadusi 2001).

Iz povedanega torej sledi, da lahko izobraževalne neenakosti pojasnimo z družbenimi. Merjenje pravičnosti izobraževalnih sistemov temelji na porazdelitvi kvalifikacij, pridobljenih v različnih socialno-ekonomskih, rasnih ali etničnih skupinah, ali na rezultatih testov, ki kažejo pridobljene kompetence ali dosežene ravni dosežkov. Slednji pristop pomeni preučevanje razlik med družbenimi skupinami glede njihovih dosežkov in preučevanje vpliva nekaterih značilnosti okolja na rezultate testov.

Če pa kulturni kapital razumemo kot element statusne kulture, ki se razlikuje od položaja razreda, saj naložbe družin v izobraževalne vire za otroke (ali kulturni kapital) »ostajajo diskrecijske« (Benadusi 2001, 30), prav tako kot njihove naložbe v socialni kapital, potem lahko sklepamo, da neenakosti delujejo tudi znotraj skupin in ne le med njimi. V tem smislu sta pomembna kazalnika izobraževalne neenakosti statistično razmerje med stopnjo izobrazbe staršev in načinom kulturne uporabe na eni strani ter otrokovimi izobraževalnimi potmi na drugi.

3. *Kulturni relativizem in pluralizem*

Teorija kulturnega relativizma in pluralizma se od funkcionalističnega pristopa razlikuje po tem, da vir neenakosti v izobraževanju prestavi od lastnosti neuspešnih posameznikov, njihovih družin in kulture, k splošnejšim družbenim procesom, vključno s šolanjem. Šole ne le potrjujejo neenakosti, ki so posledica zunanjih dejavnikov, temveč tudi ustvarjajo ali aktivno reproducirajo neenakosti, ki prizadenejo nekatere skupine, zlasti delavski razred, etnične manjšine in ženske. Za razliko od strukturnih teorij reprodukcije teorija kulturnega relativizma in pluralizma poudarja aktivno vlogo učencev ter učiteljev pri uvajanju sprememb.

Znotraj tega pristopa sta se razvili dve posebni tradiciji raziskovanja: nova sociologija izobraževanja v Združenem kraljestvu in interpretativna sociologija izobraževanja v Združenih državah Amerike.

Angleška nova sociologija izobraževanja izpodbija splošno razumevanje kurikula kot instrumenta objektivnega in nevtralnega posredovanja znanja. Skuša dokazati, da so kurikularne prioritete pristranske zaradi nasprotujočih si družbenih interesov in povzročajo ideološke učinke. Šole so zato diskriminatorne, to pa izkoriščajo prevladujoče kulturne skupine

za dominacijo nad drugimi skupinami. Da bi dosegli pravičnost v izobraževanju, je treba uvesti diferencirane in ustrezne učne načrte za vse družbene skupine; to pomeni »enake pravice do reproduciranja lastnih specifičnih kultur in jezikov skozi šolanje brez kakršne koli prevlade ali vmešavanja katere koli druge skupine« (Benadusi 2001, 33). Kazalnika, ki bi ustrezala temu pristopu, bi lahko bila število učencev iz delavskega razreda ali manjšinskih etničnih skupin in število žensk, ki jim diferencirani in ustrezni učni načrti omogočajo koristi.

Po ameriški interpretativni sociologiji izobraževanja neenakosti v izobraževanju prizadenejo predvsem manjšinske etnične skupine. Vzrok za neenakosti so nekompatibilni jezikovni vzorci in socializacijske prakse v domačem okolju ter v šoli. Podobno o vzrokih za neenakosti razmišljajo tudi teoretiki kulturne deprivacije, ki menijo, da so jezikovna raba in socializacijske prakse manjšinskih etničnih skupin pomanjkljive sama po sebi, ta primanjkljaj pa je po njihovem mnenju treba odpraviti s kompenzacijskimi izobraževalnimi politikami. Zagovorniki interpretativne sociologije pa predlagajo vzajemno prilagajanje tako učiteljev kot učencev v smeri skupnega cilja. Na več primerih se je pokazalo, da se uspeh učencev izboljšuje, ko učitelj uskladi način podajanja informacij in spraševanja s tistim, ki ga je učenec navajen doma (Benadusi 2001, 35).

Kazalniki pravičnosti, ki odgovarjajo tej teoriji, »bi morali ugotavljati in meriti, kolikor je to mogoče, koliko se učni proces, ki se izvaja v šoli, in njeni organizacijski mehanizmi spopadajo z različnimi stili učenja, spoštujejo kulturni pluralizem, spodbujajo dialog in priznavajo vrednost vsakega posameznika in skupine. To pomeni oblikovanje novih vrst kvalitativnih kazalnikov izobraževalnega procesa v skladu s širšo in bolj pluralistično zamislijo o enakosti možnosti, kot jo predlaga pristop kulturne prikrajšanosti« (Benadusi 2001, 36).

4. Metodološki individualizem

Središče analize v metodološkem individualizmu predstavlja posameznik kot nameren in racionalen akter. Na njegove odločitve sicer vplivajo tudi družbeni dejavniki, vendar ga v celoti ne določajo. Benadusi (2001) izpostavi dve različici tega pristopa: Raymonda Boudona in Jamesa S. Colemana.

Francoski sociolog Boudon pošolsko kariero učencev pojmuje kot zaporedje procesov odločanja, v katerih se primerjajo koristi, stroški in tveganja, povezana z vsako možno odločitvijo. Pri izbiri je treba na eni strani upoštevati objektivne in subjektivne vire, na drugi strani pa cilje, ki jih želi

učenec doseči. Količina razpoložljivih virov velja za ključno pri pojasnjevanju posameznikovih izbir. Vendar je treba upoštevati tudi subjektivne ocene o ciljih. In bolj kot je družbeni akter predstavljen kot *homo sociologicus* in ne zgolj kot *homo economicus*, pomembnejše so te ocene (Benadusi 2001, 36). Benadusi (2001, 36–38) ugotavlja, da Boudonova teorija namenja pozornost tudi kulturnim vplivom na posameznika, ne le ekonomskim ali strateškim. V skladu s tem stališčem so neenakosti posledica različnih dejavnikov, ki so bili s strateškim načrtovanjem znotraj družbene stratifikacije različno pripisani stroškom, tveganjem in koristim, povezanim z ostajanjem v šoli namesto z odhodom v službo. Na podlagi Boudonove analize bi lahko sklepali, da je družbeno razslojenost, ki neizogibno vpliva na šolsko kariero preko sposobnosti in aspiracij, mogoče do neke mere zajeziti s podaljšanjem in poenotenjem obveznega šolanja. Drug način lahko predstavlja zmanjšanje stroškov zasebnih šol za učence z nizkimi dohodki s pomočjo politike štipendij in posojil, kar bi omogočilo večjo dostopnost do višjih stopenj izobraževanja.

Glede Colemanovega pristopa pa Benadusi (2001, 38–40) pravi, da se njegova analiza neenakosti v izobraževanju od Boudonove razlikuje zlasti v dveh točkah. Prvič, ameriški sociolog je veliko več pozornosti namenil odkrivanju, ali so spremenljivke na strani ponudbe ali procesa – najsi jih pripišemo razlikam znotraj šol ali med šolami – pomembne pri ustvarjanju neenakosti v izobraževalnih rezultatih. S tega vidika je večkrat dokazal ključno vlogo družbene sestave organizacijskih kategorij, kot so šola, razred in učna skupina.

Drugi, analitično pomembnejši Colemanov prispevek k razumevanju neenakosti v izobraževanju je koncept socialnega kapitala. Ta teoretični konstrukt skuša dopolniti individualistični metodološki pristop, saj več pozornosti posveča družbenim in kulturnim kontekstom. Pojem socialni kapital je Coleman razširil, ne vključuje le medosebnih vezi in informacij, temveč tudi druge razsežnosti, kot so vrednote, norme in zaupanje. Tako zajema komponente socialnega ozadja študentov, ki jih teorije kulturnega ali človeškega kapitala ne obravnavajo. Poleg tega sta socialni in človeški kapital večplastna subjekta: delujeta zunaj in znotraj šole. Šola se lahko z neenakostmi v socialnem kapitalu med učenci spopade le tako, da sama ustvarja več socialnega kapitala za vse. Glede na teorijo metodološkega individualizma moramo pri izbiri ustreznih kazalnikov enakosti upoštevati naslednje: neenakosti v izobraževanju so del procesa, ki ga določajo posameznikove odločitve in na katerega vplivajo zunanji in notranji dejavniki.

Zato moramo upoštevati različne spremenljivke, kot so osebni viri, možnosti, odnosi, ki pomembno vplivajo na proces in tudi njihovo povezanost s kolektivnimi spremenljivkami, kot so družbeni razred, rasa in spol.

Benadusi torej ugotavlja, da ni neke splošno sprejete teorije o izobraževalnih sistemih ter enakosti in pravičnosti v izobraževanju, iz katere bi lahko izpeljali skladen sistem kazalnikov. Vsak konceptualni okvir odpira področje za razvoj ustreznih kazalnikov in ga hkrati omejuje. Za izhodišče lahko sprejmemo splošno idejo, da je pravičen izobraževalni sistem tisti, ki vse učence obravnava kot enakopravne in katerega cilj je spodbujati pravično družbo, v kateri so osnovna sredstva razdeljena v skladu s pravili pravičnosti in ki spodbuja enakopravno sodelovanje. Takšna opredelitev pravičnosti seveda zahteva, da se določene dobrine izobraževanja porazdelijo enako, druge pa sorazmerno s posameznikovim prispevkom. Strogo egalitarni pristop torej ni mogoč, upoštevati je treba številna načela pravičnosti ter dobrine, povezane z izobraževanjem ali s skupinami posameznikov. Pri določitvi ustreznih kazalnikov pravičnosti v izobraževanju je zato treba upoštevati in smiselno kombinirati vse tiste koncepte pravičnosti v izobraževanju, ki se v modernih družbah zdijo razumni in pomembni. Med načela, o katerih je mogoče doseči široko soglasje, vsekakor spadajo koncepti enakih možnosti, enakih državljskih pravic in pravično spoštovanje razlik.

Načela kazalnikov pravičnosti

Denis Meuret (2001) na podlagi systemskega pristopa, ki povezuje vhod, proces in izhod izobraževalnih sistemov s posebnimi gospodarskimi, socialnimi in institucionalnimi okoliščinami, predlaga devet načel, ki jih je treba upoštevati pri oblikovanju kazalnikov pravičnosti v izobraževanju⁴¹:

- (1) Sistem kazalnikov mora meriti neenakosti in tako pomagati državljanom ter tistim, ki vladajo, da ocenijo kakovost sistema, vendar mora za potrebe tistih, ki vladajo, opredeliti tudi mnenja državljanov o pravičnosti izobraževalnega sistema in merila, ki so podlaga za ta mnenja (Meuret 2001, 136).

Merilo teh mnenj morda ne odraža natančno dejanske neenakosti v izobraževanju. Mnenja državljanov so lahko pristranska vsaj iz dveh razlogov: zaradi ožjega referenčnega območja (npr., starši v soseskah nižjega

41 Razen osmega načela so ta načela kazalnikov pravičnosti predlagali tudi v European Group for Research on Equity in Education Systems (2005).

in srednjega razreda ne poznajo razmer v šolah, ki jih obiskujejo učenci v bogatih soseskah) ali pa zaradi uporabe prekratkega časovnega okvira lahko pride do podcenjevanja nepravilne neenakosti, ki ima dolgoročne učinke. Vendar pa se oblikovalci politik ne morejo zanašati le na realno stanje, temveč tudi na dojemanje državljanov. Državljanom je treba zagotoviti prave in podrobne informacije, na podlagi katerih bodo lahko presojali o pravičnosti v izobraževanju (Meuret 2001, 136).

Podobno menijo tudi raziskovalci EGREES. Tudi oni se zavedajo, da so mnenja posameznikov o lastnih merilih in občutkih pravičnosti lahko pristranska zaradi vpliva družbenega okolja. To vsekakor lahko vpliva na merila in otežuje primerjave med državami. Sistem kazalnikov pravičnosti mora opredeliti tudi presojo državljanov o pravičnosti v sedanjem izobraževalnem sistemu in merila, na katerih temelji ta presoja, saj se ne glede na to, kako močni so družbeni mehanizmi, ki ustvarjajo neenakosti v izobraževanju, ti lahko izvajajo le, če jih državljanji dopuščajo. Ugotavljajo, da večina državljanov meni, da so te neenakosti v premajhni meri nepravilne, da bi sprejeli stroške političnega boja proti tem mehanizmom, ali pa večina državljanov ni tako prepričana o nepravilnosti, da bi si prizadevala za njeno odpravo. Če je pravičnost v izobraževanju politični problem, je seveda pomembno poznati to presojo in merila, na katerih temelji (European Group for Research on Equity in Education Systems 2005, 23).

- (2) Kazalniki morajo meriti ne le neenakosti v izobraževalnih rezultatih (znanje, šolski uspeh, družbena koristnost in akademski nazivi), temveč tudi neposrednejše neenakosti, povezane z življenjem v šoli in z načinom, kako učence obravnavajo institucija in njeni predstavniki (Meuret 2001, 137).

Pomisleki učencev in staršev glede neenakosti in pravičnosti pogosto pokažejo, da ti uporabljajo merila, ki se ne merijo pogosto in jih ni lahko izmeriti: npr. način, kako z učenci ravna institucija, njeni zaposleni ali sošolci, stopnja nasilja, kakovost življenja, varnost in družabnost. To so nekatere od meril, ki jih navajajo tudi pri izbiri šole. Iz tega sledi, da neenakosti v izobraževalnih sistemih ne izhajajo le iz neenakosti v dosežkih, ampak tudi iz neenakosti, ki jih učenci doživljajo v šoli. Pri tem ne gre le za neenakosti v izobraževalnem procesu, ki vodijo do neenakosti v rezultatih izobraževanja, temveč tudi za to, da so nekatere od njih takoj nepravilne kot del izkušnje učencev (European Group for Research on Equity in Education Systems 2005, 22). To načelo velja upoštevati tudi zato, ker gre za bistven

element politične presoje, ki si jo uporabniki (starši, učenci) ustvarjajo o pravičnosti sistema in preko tega o institucijah lastne države.⁴²

- (3) Kazalniki morajo omogočati razpravo v obstoječem okviru različnih načel pravičnosti in ne smejo biti vpisani v katerega koli od njih (Meuret 2001, 138).

Če hočemo na vprašanja o pravičnosti v izobraževanju odgovorili čim širše, ne da bi vnaprej določili odgovor v skladu z določenim načelom, je treba oblikovati več različnih kazalnikov, da lahko z razpoložljivimi podatki primerjamo različne vidike pravičnosti.

EGREES npr. pri oblikovanju kazalnikov pravičnosti upošteva pet glavnih pristopov k pravičnosti: utilitarizem, Rawlsovo teorijo, Walzerjevo teorijo, teorijo odgovornosti in Senovo teorijo. Benadusi (2001, 26–40), kot smo videli, izpostavi štiri sociološke teoretične pristope k neenakosti v izobraževanju, funkcionalistični pristop, teorijo družbene in kulturne reprodukcije, kulturni relativizem in pluralizem ter metodološki individualizem, ki se naj bi jih upoštevalo pri izbiri kazalnikov. Van Parijs (2010, 2–4) zavrača utilitaristični in libertarni pristop kot izhodišči za oblikovanje kazalnikov pravičnosti, kot primerno pa zagovarja pojmovanje pravičnosti kot enakosti ali vsaj izenačevanje možnosti, predvsem Rawlsovi načeli poštene enakosti možnosti in načelo razlike.⁴³

- (4) Neenakosti v izobraževanju, ki se nanašajo na večino koristi, razdeljenih v okviru izobraževalnega sistema, je mogoče pregrupirati v tri velike družine: neenakosti med kategorijami, odstopanja med posamezniki in delež posameznikov, ki ne dosegajo minimalnega praga (Meuret 2001, 139).

42 Kot je bilo že omenjeno, se Van Parijs s tem načelom ne strinja. Pravi, da je takšno pojmovanje v osnovi pomanjkljivo. Podatki, ki bi jih dobili od učencev o tem, kako pravičen je izobraževalni sistem, bi bili pristranski zaradi nepoznavanja njegovega delovanja in učinkov, ki jih ustvarja (Van Parijs 2010, 2).

43 »Predvidevam, da bomo pri tem, tako kot poročilo, hitro zavrgli tako utilitaristični kot libertarni pristop. Za utilitarista ne more obstajati normativno relevanten pojem pravičen izobraževalni sistem v nasprotju z učinkovitim, tj. takšnim, ki družbi pomaga doseči najvišjo možno raven skupne blaginje. In takšen učinkovit sistem je lahko sistem, ki npr. sistematično izloča tiste, ki so zaradi svojega slabega socialnega okolja slabo sposobni in si ne želijo izobraževati. Po drugi strani pa za libertarijca ni normativno relevantnega pojma pravičen izobraževalni sistem, razen tega, ali spoštuje ustrezno opredeljene lastninske pravice. Če npr. lastniki vseh lokalnih šol onemogočijo dostop etničnim manjšinam, ker pričakujejo, da bodo slednje povzročale težave, ali če se nihče ne trudi zagotoviti šolanja otrokom revnih, ni treba vpletati nobene nepravčnosti. Tovrstne posledice lahko mirno štejemo za diskvalifikacijo utilitarizma in libertarizma kot primernih izhodišč« (Van Parijs 2010, 2).

Pravičen šolski sistem bi bil takšen, v katerem rezultati nikakor ne bi bili odvisni od pripadnosti posameznika eni ali več skupinam in v katerem bi se ustrezno (kompenzacijsko) upoštevalo različno poreklo. Vemo pa, da se dosežki na področju izobraževanja še vedno razlikujejo po socialnih in ekonomskih skupinah.

Pomembna so tudi načela, ki poudarjajo individualne neenakosti in se nanašajo na odstopanja med posamezniki. Če so te neenakosti prevelike, med najmanj izobraženimi ustvarjajo občutek manjvrednosti in ogrožajo občutek enakosti, ki je nujen za demokratično delovanje politične družbe (Meuret 2001, 138).

Izpostaviti je treba še eno neenakost, tj. prag, pod katerega se po pravičnosti ne sme spustiti nikogar. Biti pod določenim minimalnim pragom sposobnosti je nedvomno tisti izobraževalni položaj, ki ima lahko za posameznika hude družbene posledice. V nekaterih državah, npr. v Franciji, je z zakonom določeno, da se učenci šolajo, dokler ne dosežejo praga minimalne usposobljenosti za dostojno življenje v sodobni družbi (Meuret 2001, 138–139). Seveda se lahko opredelitev praga in s tem usposobljenosti, ki se nahajajo pod njim in onkraj njega, razlikujejo. Več dokumentov Evropske komisije se nanaša na »zaposljivost« posameznikov v industriji, nekateri avtorji se sklicujejo na minimalne usposobljenosti za sodelovanje v demokratičnem življenju in uveljavljanje lastnih pravic (European Group for Research on Equity in Education Systems 2005, 19).

- (5) Pomembno je meriti ne le neenakosti v izobraževalnih rezultatih, temveč tudi neenakosti pri izvoru izobraževalnega sistema, ki vplivajo na sam učni proces (Meuret 2001, 144).

Neenakosti v izobraževanju so povezane z zunanjimi in notranjimi pojavi. Ko govorimo o pravičnosti izobraževalnih sistemov, moramo upoštevati tako družbeni kontekst, v katerem izobraževalni sistemi delujejo, kot tudi pravičnost teh procesov. Primerjati je treba družbene in ekonomske neenakosti, ki predhodijo izobraževalnim sistemom. Raziskave so, denimo, pokazale, da je zmanjšanje neenakosti na Švedskem in Nizozemskem mogoče pojasniti bolj z zmanjšanjem socialnih neenakosti ali večjo varnostjo, ki so jo pridobili najrevnejši v teh državah, kot pa z reformami izobraževanja (European Group for Research on Equity in Education Systems 2005, 21).

Povsem upravičeno lahko domnevamo, da večje kot so neenakosti v družbi (v bogastvu, socialnih in kulturnih dobrinah), večje so neenakosti v virih, ki jih je mogoče nameniti izobraževanju, in večja je mobilizacija

teh sredstev s strani tistih, ki jih imajo, da bi poleg dobrih šolskih rezultatov zagotovili tudi uspešnost in blaginjo svojih otrok. Zato je za razumevanje neenakosti v izobraževanju in presojo pravičnosti izobraževalnih sistemov potrebno merjenje tudi kontekstualnih razsežnosti, ki se nahajajo v izvoru izobraževalnih sistemov (European Group for Research on Equity in Education Systems 2005, 22; Meuret 2001, 140).

Ekonomisti so opozorili na še en zunanji dejavnik. Pravijo, da če imajo revni ljudje malo finančnega povračila za svoje izobraževanje oz. če je finančni donos na izobraževanje majhen (npr. zaradi diskriminacije na trgu dela ali visokošolskih učnih načrtov, ki ne ustrezajo njihovim ciljem), svojega človeškega kapitala ne bodo vlagali v izobraževanje – tudi če je to brezplačno in pravično (Meuret 2001, 140).

Te zunanje neenakosti delujejo tudi preko notranjih neenakosti. Za nekatere imajo povsem notranje neenakosti lahko dejanske učinke: šibkejši oz. manj »talentirani« učenci in tisti, ki morajo ponavljati letnik, so lahko zaradi neenakih pričakovanj deležni manj pozornosti učiteljev. Pokazalo se je tudi, da šibki in prikrajšani učenci v določenem obdobju dosežejo manjši napredek kot drugi učenci, kar je manj posledica njihove začetne prizadetosti (šibki) ali zunanje prizadetosti (prikrajšani) kot dejstva, da imajo slabše učne pogoje kot drugi učenci (Meuret 2001, 141; European Group for Research on Equity in Education Systems 2005, 21–22). Pogoji za nastanek teh neenakosti so pomembni. Če lahko neenakosti med učenci razložimo s tem, da so bili učencem z manj »talenti« dodeljeni manj kakovostni viri, namesto da bi to slabost skušali odpraviti z dodelitvijo kakovostnejših virov, so te neenakosti nepravilne. Po drugi strani pa se neenakosti ne štejejo za nepravilne, če so posledica različne volje učencev ali njihovih staršev.

Kazalniki pravičnosti v izobraževanju morajo torej pomagati odgovoriti na vprašanje, ali ima delovanje izobraževalnega sistema izravnalno vlogo v zvezi z neenakostmi, ki smo jih podedovali, ali pa jih še povečuje.

- (6) Med koristmi, ki izhajajo iz izobraževalnega procesa, je treba dati prednost tistim, katerih porazdelitev je najpomembnejša za posameznike ali za demokratično življenje države (Meuret 2001, 144).

Sistemi kazalnikov pravičnosti v izobraževalnih sistemih na temeljih načel pravičnosti primerjajo dobrine in kategorije, ki so pomembne za državljane. Koristi oz. dobrine, ki izhajajo iz izobraževalnega sistema, so:

- neposredni rezultati izobraževanja (znanje, stališča, spretnosti, diplome),
- posredni rezultati (družbeni položaj, poklic, zaposljivost) in
- nekateri vidiki izobraževalnega procesa (trajanje šolanja, izdatki skupnosti za izobraževanje) skupaj z manjšimi koristmi, ki lahko s ponavljanjem sčasoma oblikujejo močno izkušnjo (kazni, šikaniranje, prijateljstva med učenci itd.).

Poleg tega Meuret predlaga še prečna merila, ki naj bi vključevala tiste koristi, pri katerih imajo neenakosti najtežje posledice za posameznike, tiste, pri katerih neenakosti grozijo z najhujšimi političnimi posledicami za demokracijo, in tiste, pri katerih je ugotovljeno, da imajo neenakosti posebno pomembno vlogo pri ustvarjanju prvih dveh vrst koristi (Meuret 2001, 143; European Group for Research on Equity in Education Systems 2005, 20–21).

Glede kategorij pa pravi, da je treba dati prednost tistim, ki so neodvisne od posameznikove volje, npr., kraj šolanja lahko spremenimo, ne moremo pa spremeniti svoje narodnosti. Pomembna kategorija, ki določa družbeni položaj, je kategorija dohodka. Zanj bi lahko rekli, da veljajo univerzalna pravila, za razliko od statusa manjšine ali družbenega razreda, katerih opredelitve se med državami razlikujejo. Poleg tega je dohodek tudi dober pokazatelj položaja na več drugih lestvicah (npr. prestiž, moč, slava ali diskriminacija). Seveda dohodkovne neenakosti niso edine družbene neenakosti, vendar pa je družbeni status posameznika pogosto določen z njegovim poklicnim položajem.

- (7) Med kategorijami, ki se nanašajo na posameznike, so najpomembnejše tiste, na katere posameznik ne more vplivati (Meuret 2001, 144).

To načelo usmerja določitev meril za opredelitev in razlikovanje kategorij posameznikov. Izbira teh kategorij je odvisna od časa, v katerem živimo – nekatere neenakosti, ki jih danes opažamo, v preteklosti lahko sploh ne bi bile problematične (npr. neenakosti med spoloma). Sistem kazalnikov mora torej pokazati, kaj »povzroča težave« z vidika pravičnosti v skladu s skupno zavestjo našega časa. Prednostne kategorije morajo biti po mnenju Meureta in avtorjev iz skupine EGREES tiste, ki jim posameznik pripada, če to želi ali ne (npr. nacionalnost, invalidnost ob rojstvu). V navedeni publikaciji European Group for Research on Equity in Education Systems

so na splošno opredelili kazalnike za tri kategorije, in sicer glede na socialno-ekonomski status, narodnost in spol posameznika.

- (8) Kazalniki morajo omogočati razpravo med skrbjo za enakost in drugimi vrednotami, za katere se zdi, da jim nasprotujejo (Meuret 2001, 146).

Pogosto se pojavljajo pomisleki, da je skrb za enakost v izobraževanju v nasprotju z drugimi cilji ali vrednotami, kot so: učinkovitost izobraževanja za povprečne ali najboljše učence, gospodarska rast, svoboda in odgovornost. V mnogih primerih so se ti pomisleki izkazali za neupravičene (Meuret 2001, 146–147), vseeno pa morajo sodobne teorije pravičnosti resno vzeti izziv, ki ga za pravičnost predstavlja sočasnost drugih vrednot, in predlagati rešitve, ki omogočajo pravilno ravnanje v skrbi za pravičnost.

- (9) Kazalniki ne smejo zajemati le neenakosti v izobraževanju, temveč tudi učinke teh neenakosti na družbene neenakosti na splošno (Meuret 2001, 147).

Ker je pravičen izobraževalni sistem tudi sistem, ki spodbuja socialno pravičnost, se morajo kazalniki nanašati ne le na neenakosti v izobraževanju, temveč tudi na družbene in politične učinke teh neenakosti. Upoštevati je treba tako družbene posledice, ki vplivajo na posameznika, kot tudi učinke, ki vplivajo na družbeno pravičnost dodeljevanja in uporabe virov (kvalificiranih ljudi), ki jih izobraževalni sistem daje na razpolago družbi. Npr.: če so neenakosti v izobraževanju med domačini in priseljenci zelo majhne, vendar zaradi ovir za vstop na trg dela priseljenci ne morejo dobiti zaposlitve, ustrezne svoji izobrazbi, bo učinek enakosti izobraževalnega sistema na socialno enakost ustrezno oslavljen. Kolektivne učinke ponazorijo naslednji primer: glede na to, ali gospodarska rast koristi najrevnejšim ali ne, bodo izdatki za usposabljanje kvalificiranih delavcev, inženirjev, raziskovalcev, menedžerjev, bančnikov, podjetniških pravnikov, ki prispevajo k tej rasti, bolj ali manj pravični. »Odvisno od tega, ali najbolj izobraženi zapustijo šolo z občutkom solidarnosti z najrevnejšimi ali, nasprotno, s prezirom in z aroganco, in odvisno od tega, ali zunaj dela več ali manj časa namenijo dejavnostim v korist teh kategorij, bo izobraževalni sistem bolj ali manj pravičen« (European Group for Research on Equity in Education Systems 2005, 23).

Pravičen izobraževalni sistem torej ni le sistem, ki pravično usmerja izobraževanje, ampak tudi sistem, ki izobraževanje usmerja tako, da je družba pravičnejša.

Kazalniki pravičnosti

Glede na zgoraj navedena načela Meuret (2001, 147–155) predlaga splošen okvir, ki ponazarja določene možnosti za kazalnike pravičnosti. Ta oris je predstavljen kot osnova za nadaljnji razmislek o optimalnem sistemu kazalnikov, ki naj bi pripeljal do optimalnega programa mednarodnih raziskav na tem področju.

Oris kazalnikov pravičnosti izobraževalnih sistemov

Kontekst
Socialni in kulturni kontekst Politični kontekst
Proces
Količina pridobljene izobrazbe Kvaliteta pridobljene izobrazbe
Notranji rezultati
Akadska uspešnost Osebn in socialni razvoj Šolska kariera
Zunanji rezultati
Socialna mobilnost Individualne posledice izobraževalnih neenakosti Kolektivne posledice izobraževalnih neenakosti

1. Kontekst

Družbene in kulturne neenakosti, ki se kažejo v pričakovanjih, dohodu, kulturnem in socialnem kapitalu, so tesno povezane z neenakostmi v šoli. Na splošno velja, da neenakomernejša kot je porazdelitev teh dobrin (med družbenimi kategorijami ali posamezniki) v določeni državi, močnejši je vpliv teh dobrin na neenakosti v učnih rezultatih. Ni pa nujno, da bo razmerje med družbenimi in šolskimi neenakostmi vedno premozorazmerno; morda obstajajo pragovni učinki – npr., da so med določenim dohodkom in materialno varnostjo razlike šibke. Kazalniki družbenega in kulturnega konteksta so pomembni za pojasnitev neenakosti v notranjih rezultatih pa tudi zato, da bi ocenili pravičnost sistema glede na druge države (5. načelo).

Če sledimo prvemu načelu, je treba upoštevati tudi politični kontekst: odločevalci morajo spoštovati merila, po katerih javnost (državlani, šolsko osebje, učenci) ocenjuje pravičnost izobraževalnega sistema, in tudi mnenja

javnosti glede njegove pravičnosti, saj so ta zelo pomembni kazalniki pravičnosti v izobraževanju. Sodbe o pravičnosti sistema pomagajo meriti politični učinek ukrepov za njegovo izboljšanje. Merila pravičnosti posameznikov lahko določimo tako, da jih neposredno vprašamo o njihovih načelih pravičnosti in o naravi neenakosti, ki jih najbolj vznemirja, ali pa jim postavimo moralne dileme. Iz teh presoj lahko razberemo tudi, kako pravičnost vstopa v konflikt z drugimi vrednotami (deveto načelo).

2. Proces

Merjenje pravičnosti v izobraževalnem procesu je pomembno za razumevanje vzrokov neenakosti v notranjih rezultatih. Pomembno je tudi zato, ker so številne neenakosti, ki vplivajo na izobraževalni proces – npr. neenakosti v obravnavi in dobrem počutju –, lahko neodvisne od svoje morebitne povezave z neenakostmi v rezultatih (drugo in peto načelo). Za razumevanje neenakosti v šolskem procesu je koristno razlikovati med:

- količino prejetega izobraževanja (dolžina šolanja, višina izdatkov za izobraževanje) in
- kakovostjo izobraževanja (neenakosti v pogojih za učenje, neenakost v kakovosti počutja učencev v šoli, občutek učencev, da so obravnavani (ne)pravično).

Kombinacija obeh je tista, ki ob enakih pogojih pojasnjuje, kaj bo učenec (pri)dobil ob koncu šolanja.

3. Notranji rezultati

Notranji rezultati so opredeljeni kot učinki delovanja izobraževalnega sistema glede na tri razsežnosti zastavljenih ciljev:

- dosežki (pridobljeno znanje in spretnosti);
- osebni in družbeni razvoj (pridobljene medpredmetne kompetence, vrednote in stališča);
- šolska kariera (merjena npr. z najvišjo pridobljeno izobrazbo).

Pri merjenju notranjih rezultatov je primerno soočiti pravičnost in učinkovitost izobraževanja.

4. Zunanji rezultati

Zunanji rezultati so povezani z/s:

- družbenomobilnostjo, ki je prekonačela enakih možnosti povezana s pravičnostjo in je odvisna tako od enakosti v izobraževanju kot tudi od učinkovitosti in ustreznosti izobraževanja;
- individualnimi posledicami izobrazbenih neenakosti, ki se nanašajo na razmerje med položajem v izobraževalni hierarhiji in položajem glede na dohodek ali družbeni položaj; odvisne so tudi od tega, ali se dosežena izobrazba izraža v posedovanju materialnih ali nematerialnih dobrin (spretnosti in znanja, za katere se domneva, da jih posameznik pridobi v šoli);
- kolektivnimi posledicami izobrazbenih neenakosti, ki se delijo na:
 - eksternalije med posamezniki: izhajajo iz neenakosti v izobraževanju, ki v večji ali manjši meri koristijo najmanj privilegiranim ali vsem učencem;
 - globalne eksternalije: zadevajo skupnost kot celoto – če npr. izobrazevalna nepravičnost vpliva na zaupanje v institucije, lahko politične posledice občutijo vsi.

Skratka, večje kot so negativne družbene posledice neenakosti v izobraževanju, nepravičnejše so. In obratno, če določena neenakost v izobraževalnem sistemu nima posledic za preostala področja življenja, je ta manj pomembna z vidika pravičnosti.

Podoben teoretični okvir kazalnikov pravičnosti v izobraževalnih sistemih, ki izhajajo iz skoraj identičnih načel, je oblikovala tudi Evropska skupina za raziskovanje enakosti v izobraževalnih sistemih (European Group for Research on Equity in Education Systems 2005, 25):

	Neenakosti med posamezniki	Neenakosti med kategorijami	Posamezniki/kategorije pod mejno vrednostjo
<i>A. Ozadje neenakosti v izobraževanju</i>			
A.1 Individualne posledice izobraževanja			
A.2 Gospodarske in družbene neenakosti			
A.3 Kulturni viri			
A.4 Želje in zaznave			
<i>B. Neenakosti v izobraževalnem procesu</i>			
B.1 Količina prejete izobrazbe			
B.2 Kakovost pridobljenega izobraževanja			

	Neenakosti med posamezniki	Neenakosti med kategorijami	Posamezniki/ kategorije pod mejno vrednostjo
<i>C. Notranji rezultati – neenakosti v izobraževanju</i>			
C.1 Kognitivne spretnosti			
C.2 Osebnostni razvoj			
C.3 Poklicne poti v šoli			
<i>D. Zunanji rezultati – družbeni in politični učinki neenakosti v izobraževanju</i>			
D.1 Izobraževanje in socialna mobilnost			
D.2 Prednosti izobraževanja za prikrj- šane			
D.3 Kolektivni učinki neenakosti			

Ta okvir je bil uporabljen za oblikovanje 29 kazalnikov, ki so bili postavljeni za presojo pravičnosti v evropskih izobraževalnih sistemih. Strukturiran je v dveh dimenzijah. Prva, triravenska vodoravna os je povezana z naravo opaženih razlik oz. s tremi merili pravičnosti: razlike med posamezniki, razlike med kategorijami (glede na spol, socialno-ekonomski izvor, narodnost) in posamezniki ali skupine pod pragom pravičnosti. Druga, navpična os ima kvartalno strukturo in upošteva: kontekst neenakosti v izobraževanju; neenakosti v izobraževalnem procesu; neenakosti v izobraževanju (notranji rezultati) ter družbene in politične učinke neenakosti v izobraževanju (zunanji rezultati).

Ta teoretični okvir naj bi pokazal, da neenakosti, ki vplivajo na notranje rezultate in proces, v enakem obsegu opozarjajo na nepravilnosti v izobraževalnem sistemu, zlasti tam, kjer so njihove posledice za prihodnje življenje učencev pomembne (zunanji rezultati); kjer je nepravilnosti treba pripisati izobraževalnemu sistemu (proces) in ne samim družbenim neenakostim (družbeni in kulturni kontekst); kjer vplivajo na najbolj prikrajšane in presojo državljanov ali uporabnikov o pravičnosti izobraževalnega sistema ter povzročajo izgubo zaupanja v institucije in manjšo družbeno-politično udeležbo (European Group for Research on Equity in Education Systems 2005, 26).

Literatura

- Abbagnano, N. 2000. *Dizionario di filosofia*. TEA.
- Alexander, J. M. 2008. *Capabilities and Social Justice The Political Philosophy of Amartya Sen and Martha Nussbaum*. Routledge.

- Aristotel. 1993. *O duši*. Prevedel V. Kalan. Slovenska matica.
- Aristotel. 2004a. *Fizika: knjige 1, 2, 3, 4*. Prevedel V. Kalan. Slovenska matica.
- Aristotel. 2004b. *Kategorije*. Prevedel F. Zore. Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Aristotele. 1974. *I Topici*. Prevedel A. Zadro. Loffredo.
- Aristotele. 1986. *Etica Nicomachea*. Prevedel M. Zanatta. Rizzoli.
- Aristotele. 1989. *Le categorie*. Prevedel M. Zanatta. BUR.
- Aristoteles. 1994. *Nikomahova etika*. Prevedel K. Gantar. Slovenska matica.
- Aristoteles. 1999. *Metafizika*. Prevedel V. Kalan. Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Benadusi, L. 2001. »Equity and Education: A Critical Review of Sociological Research and Thought.« V *In Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies*, uredili W. Hutmacher, D. Cochrane in N. Bottani. Kluwer Academic.
- Berti, E. 1962. *La filosofia del primo Aristotele*. CEDAM.
- Berti, E. 1993. *Introduzione alla metafisica*. UTET.
- Berti, E. 2008. »Sono ancora utili oggi le categorie di Aristotele?« *Rivista di estetica* 39:57–72.
- Bobbio, N. 1995. *Eguaglianza e libertà*. Einaudi.
- Brighouse, H. 2000. *School Choice and Social Justice*. Oxford University Press.
- Brighouse, H. 2004. *Justice*. Polity.
- Cambridge Dictionary*. B. l. »Quality.« <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/quality>.
- Comte-Sponville, A. 2002. *Mala razprava o velikih vrlinah*. Prevedel M. Leskovar. Vale-Novak.
- European Group for Research on Equity in Education Systems. 2005. »Equity in European Educational Systems: A Set of Indicators.« Department of Theoretical and Experimental Education, University of Liège.
- Foin, S., in R. F. Gauthier. 2020. »Quelle mesure de la qualité dans les réformes éducatives?« *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 83:95–104.
- Grgić, F. 1992. »Komentar.« V *Aristotel, Kategorije*, prevedel F. Grgić. Hrvatska sveučilišna naklada.
- Hegel, G. W. F. 1840. *Philosophische Propädeutik*. Logik.
- Hegel, G. W. F. 1991. *Znanost logike I: 1832*. Prevedel Z. Kobe. Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Her Majesty's Stationary Office. 1991. *White Paper: Higher Education; A New Framework*. HMSO.
- Hutmacher, W. 2001. »Introduction.« V *In Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies*, uredili W. Hutmacher, D. Cochrane in N. Bottani. Kluwer Academic.

- Hutmacher, W., D. Cochrane in N. Bottani, ur. 2001. *In Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies*. Kluwer Academic.
- Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. 2014. »Kakovost.« V *Slovar slovenskega knjižnega jezika, druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja*. Fran. <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=kakovost>.
- Kahm, N. 2016. »Aquinas on Quality.« *British Journal for the History of Philosophy* 24 (1): 23–44.
- Kant, I. 1887. *The Philosophy of Law: An Exposition of Fundamental Principles of Jurisprudence as the Science of Right*. Prevedel W. Hastie. T.&T. Clark.
- Kant, I. 1992. *Lectures on Logic*. Uredil in prevedel I. M. Young. Cambridge University Press.
- Kant, I. 1999. *Prolegomena*. Prevedel J. Lavrič. DZS.
- Kant, I. 2019. *Kritika čistega uma*. Prevedel Z. Kobe. Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Kymlicka, W. 2005. *Sodobna politična filozofija: uvod; druga izdaja*. Prevedli Z. Erbežnik idr. Krtina.
- Laval, C. 2005. *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Prevedla K. Rotar. Krtina.
- MacIntyre, A. 1993. *Kratka zgodovina etike*. Prevedel M. Šimenc. Znanstveno in publicistično središče.
- Marx, K., 2012. *Kapital: kritika politične ekonomije*. Prevedla M. Dobnikar. Sophia.
- Meuret, D., ur. 1999. *La justice du système éducatif*. DeBoeck.
- Meuret, D. 2001. »A System of Equity Indicators for Educational Systems.« V *In Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies*, uredili W. Hutmacher, D. Cochrane in N. Bottani. Kluwer Academic.
- Nussbaum, M. 2000a. »Aristotle, Politics, and Human Capabilities: A Response to Antony, Arneson, Charlesworth, and Mulgan.« *Ethics* 111 (1): 102–140.
- Nussbaum, M. 2000b. *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge University Press.
- OECD. 2012. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD.
- O'Neill, O. 1996. *Towards Justice and Virtue*. Cambridge University Press.
- Platon. 2004a. *Država*. V Platon, *Zbrana dela I*, prevedel G. Kocijančič. Mohorjeva družba.
- Platon. 2004b. *Zakoni*. V Platon, *Zbrana dela I*, prevedel G. Kocijančič. Mohorjeva družba.

- Popescu, D. 2015. »Category of Quality in Aristotle and Hegel.« *Revue Roumaine de Philosophie* 59 (2): 271–287.
- Rawls, J. 1975. »A Kantian Conception of Equality.« *Cambridge Review* 96 (2225): 94–99.
- Rawls, J. 1999. *A Theory of Justice: Revised Edition*. Harvard University Press.
- Rawls, J. 2011. *Pravičnost kot poštenost: reformulacija*. Prevedla K. Zakrajšek. Krtina.
- Reale, G. 2004. *Zgodovina antične filozofije*. II. zvezek, *Platon in Aristotel*. Prevedel M. Leskovar. Studia humanitatis.
- Sen, A. 1999. *Development as Freedom*. Knopf.
- Snoj, J., M. Ahlin, B. Lazar, in Z. Praznik. 2016. *Sinonimni slovar slovenskega jezika*. Založba ZRC, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU.
- Snoj, M. 2015. *Slovenski etimološki slovar*. Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Studtmann, P. 2003. »Aristotle's Category of Quality: A Regimented Interpretation.« *Apeiron* 36 (3): 205–227.
- Studtmann, P. 2021. »Aristotle's Categories.« V *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/aristotle-categories/>.
- Thomasson, A. 2019. »Categories.« V *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2019/entries/categories/>.
- Trendelengurg, A. 2012. *La dottrina delle categorie in Aristotele*. EDUCatt.
- UNESCO. 2004. *Education for all: The quality imperative*. UNESCO.
- Unterhalter, E., and H. Brighouse. 2007. »Distribution of What for Social Justice in Education? The Case of Education for All by 2015.« V *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*, uredili M. Walker and E. Unterhalter. Palgrave Macmillan,
- Van Parijs, P. 2010. »What is a Just Educational System? A response to the report 'L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs'«. *Document de travail de la Chaire Hoover* 138.
- Zadro, A. 1974. »Note a I, 4.« V *Aristotele, I Topici*, prevedel A. Zadro. Loffredo.
- Zanatta, M. 1986. »Note.« V *Aristotele, Etica Nicomachea*, prevedel M. Zanatta. Rizzoli.
- Zanatta, M. 1989. »Commento.« V *Aristotele, Le categorie*, prevedel M. Zanatta. BUR.
- Zore, F. 2004. »Aristotelova 'logika' in nauk o kategorijah.« V *Aristotel, Kategorije*, prevedel F. Zore. Založba ZRC, ZRC SAZU.