
Sprejemanje rezultatov PISA 2009 v Sloveniji skozi prizmo javnopolitičnega učenja¹

Urška Štremfel, Mojca Štraus in Damjan Lajh

Od osamosvojitve Slovenije dalje je slovenski izobraževalni prostor² doživel pomembne konceptualne in paradigmatške spremembe, ki jih lahko pripišemo (tudi) vedno večjemu odpiranju v mednarodni prostor. Od takrat dalje je Slovenija začela sodelovati v nekaterih mednarodnih raziskavah znanja (npr. TIMSS – Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja, PIRLS – Mednarodna raziskava bralne pismenosti, PISA – Program mednarodne primerjave dosežkov učencev), pridobila članstvo v Organizaciji Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (UNESCO), Svetu Evrope, Organizaciji za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD) in ne nazadnje vstopila v Evropsko unijo (EU). Če ji je na nekaterih področjih javnih politik (npr. ekonomska in monetarna unija) članstvo v EU narekovalo obvezujoče sodelovanje in implementacijo evropske zakonodaje in standardov, so druga področja predvsem t. i. socialnih politik (npr. zaposlovanje in socialna vključenost), med katere sodi tudi izobraževanje, ostala na ravni neobvezujočega sodelovanja, postavljanja skupnih ciljev in izmenjave izkušenj v okviru odprte metode koordinacije (OMK). Kljub temu, da je sodelovanje držav članic na področju izobraževanja neobvezujo-

-
- 1 Članek je nastal na podlagi sinteze raziskovalnih ugotovitev projekta »Evalvacija vzgoje in izobraževanja na podlagi mednarodno priznanih metodologij«, ki ga je v obdobju od leta 2008 do leta 2013 izvajal Pedagoški inštitut, sofinancirala pa Evropski socialni sklad Evropske unije in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, ter temeljnega raziskovalnega projekta »Odrta metoda koordinacije: analiza njenih javnopolitičnih (policy) in političnih posledic«, ki je v obdobju od leta 2009 do 2012 potekal na Centru za politološke raziskave na Fakulteti za družbene vede, Univerze v Ljubljani, financirala pa ga je Agencija Republike Slovenije za raziskovalno dejavnost.
 - 2 V članku menimo, da je z vidika sprejemanja mednarodnih dejavnikov *izobraževalna politika* (pre) ozko poimenovanje. Zato uporabljamo termin *izobraževalni prostor*, s čimer želimo poudariti vlogo in pomen vseh akterjev (javnopolitičnih odločevalcev, ekspertov, deležnikov), ki v njem delujejo.

če, imajo instrumenti takšnega sodelovanja številne neformalne vzvode, ki države članice spodbujajo, da delujejo v skupno dogovorjeni smeri. V primeru, da države članice skupno dogovorjenih ciljev ne dosegajo, pa EU z instrumenti t. i. mehkega prava (*soft law*) nanje (lahko) izvaja neformalni pritisk. Seveda odziv na te pritiske v vseh državah članicah ni enak in je v odsotnosti pravno zavezujočih norm toliko bolj odvisen od njihovih institucionalnih struktur, politične kulture, razmerij med akterji ter navsezadnje rezultatov, ki jih države članice dosegajo pri zasledovanju skupno dogovorjenih ciljev EU. V skladu z navedenimi predpostavkami se v članku skozi prizmo OMK kot javnopolitičnega učenja³ osredotočamo na sprejemanje⁴ mednarodnih raziskav znanja v nacionalnem izobraževalnem prostoru (izobraževalni politiki in izobraževalnih praksah) ter na specifične slovenskega izobraževalnega prostora, ki na to sprejemanje (lahko) vplivajo.⁵

Delovanje OMK po načelu t. i. mehkega prava oziroma neobvezujočega sodelovanja držav članic je v akademskih razpravah izzvalo številna vprašanja glede načina, ki ga OMK v odsotnosti obvezujočih pravil uporablja za t. i. evropeizacijo (usmerjanje in oblikovanje) nacionalnih izobraževalnih politik. Čeprav je OMK s svojo relativno novostjo, inovativnostjo in kompleksnostjo v politoloških in edukacijskih znanostih sprožila širok spekter raziskav, bistveni problem navedenih preučevanj predstavlja še vedno odprto in ne dovolj pojasnjeno vprašanje njenega vpliva na države članice (Radaelli, 2003; López Santana, 2004; Alexiadou, 2007; Ioannidou, 2007). Raziskovalci so si enotni, da so raziskave o dejanski uporabi OMK v državah članicah preredke, deloma tudi zato, ker je vpliv mehkega prava na vsebino in sam proces oblikovanja izobraževalnih po-

3 Javnopolitično učenje predstavlja sklop teorij, ki se osredotočajo na to, kako so javne politike, administrativne ureditve in javnopolitične ideje iz enega konteksta (iz preteklosti ali sedanjosti) uporabljene v razvoju politik, administrativnih ureditev in javnopolitičnih idej v drugem kontekstu (Dolowitz in Marsh, 1996).

4 V okviru neobvezujočega sodelovanja držav članic na ravni EU se je v literaturi s področja analize politik (npr. Lajh in Štremfel, 2011; Alexiadou in Lange, 2013) uveljavil termin sprejemanje (*the reception*) vpliva EU na nacionalni ravni, saj o izvajanju (*implementation*) politik EU v odsotnosti pravno zavezujočih norm (zakonodaje EU) ne moremo govoriti.

5 V okviru preučevanja evropskih integracijskih procesov je vzajemni vpliv EU in nacionalne ravni pri oblikovanju in izvajanju javnih politik, označen s skupnim terminom *evropeizacija* (glejte npr. Sedelmeier, 2011, str. 5). Navedeno pomeni, da različne evropske prakse, institucije, politike in diskurzi, ki so razviti na ravni EU, predstavljajo pritisk v smer reforme in spremembe v strukturi, procesu in politikah na nacionalni ravni. Pritisk v smer prilagoditve se razlikuje glede na tip pravila EU, ki je v veljavi, kot tudi glede na stopnjo skladnosti z zdajšnjimi politikami in s praksami oblikovanja politik v državi članici (Lajh in Štremfel, 2011). Ker v članku evropeizacijo preučujemo v okviru OMK, med njene javnopolitične instrumente pa se uvrščajo tudi mednarodne raziskave znanja, govorimo o vplivu mednarodnih raziskav znanja na nacionalni izobraževalni prostor.

litik na ravni posamezne države zaradi številnih razlogov⁶ težko presoja-
ti. Poglobljene empirične raziskave torej predstavljajo raziskovalno prazni-
no, ki zahteva mnogo konceptualnega in empiričnega raziskovalnega dela
(Schattenmann, 2006). Namen članka je tako prispevati k zaplnitvi na-
vedene vrzeli na podlagi študije primera PISA 2009 v Sloveniji. Članek
skuša odgovoriti na naslednji raziskovalni vprašanji:

- Kakšne javnopolitične učinke (angl. *policy effects*)⁷ so sprožili rezul-
tati mednarodne raziskave znanja PISA 2009 v slovenskem izobraže-
valnem prostoru?
- Kako lahko navedene javnopolitične učinke osvetlimo s teorijo jav-
nopolitičnega učenja?

Navedeno razumevanje je pomembno, saj se na podlagi teorije javno-
političnega učenja posamezna država pri zasledovanju mednarodno pri-
merljivih rezultatov lahko uči ne le o vsebini sprememb, ki so jih sprejele
druge države, temveč tudi o samem procesu sprejemanja rezultatov in uva-
janja sprememb (glejte npr. Büchs, 2003). Da pa bi se ta/posamezna drža-
va lahko učinkovito učila od drugih, je v prvi vrsti potrebno ustrezno raz-
zumeti posebne kontekstualne značilnosti lastnega nacionalnega okolja.

Zaradi navedene kompleksnosti in širine obeh preučevanih podro-
čij (teorije javnopolitičnega učenja in mednarodnih raziskav znanja) je po-
trebno naše raziskovanje oziroma tematiko obravnave tudi ustrezno za-
mejiti. V članku se izmed več mednarodnih raziskav znanja, v katerih
sodeluje Slovenija, ter številnih področij skupnega sodelovanja na podro-
čju izobraževanja v EU ter OECD osredotočamo na raziskavo PISA. Pri
tem se poglobljeno osredotočamo na sam proces sprejemanja rezultatov na
nacionalni ravni; ob strani tako puščamo dinamiko, ki se odvija na nadna-
cionalni (EU, OECD)⁸ ravni ter jo orišemo le toliko, kot je to potrebno za

6 V precejšnjem delu obstoječe literature se koncepti, povezani z javnopolitičnim učenjem, pre-
pletajo, prav tako je javnopolitično učenje težko identificirati, saj nanj vplivajo številni preple-
tajoči se dejavniki. Znotraj teorije javnopolitičnega učenja tako najdemo številne definicije in
kategorizacije javnopolitičnega učenja (Freeman, 2006, str. 368).

7 Javnopolitični učinki so v literaturi s področja analize politik opredeljeni kot dejanski rezul-
tati javne politike v družbenem okolju (Knoepfel et al., 2011, str. 239) oziroma kot vpliv javne
politike na vsakodnevno življenje ciljne skupine (Van den Bosch in Cantillon, 2008, str. 314;
Kraft in Furlong, 2010, str. 422). Vpliv OMK na nacionalni ravni naj bi bil po mnenju Rada-
ellija razviden v naslednjih javnopolitičnih učinkih: prevod evropskih smernic v nacionalni
kontekst, sprememba diskurza in terminologije, sprejem strateških dokumentov, spremem-
ba vsebine izobraževalnih politik ter sprememba paradigem.

8 Čeprav se na prvi pogled zdi, da je raziskava PISA predvsem projekt OECD, nam številni
podatki kažejo na močno sodelovanje EU in OECD tako pri njenem oblikovanju kot izva-
janju: EU šestdeset odstotkov podatkov za razvoj svojih kazalnikov na področju izobraževa-
nja pridobiva od OECD (tudi iz raziskave PISA, vendar več o tem v nadaljevanju); EU ima v
najpomembnejšem odboru OECD, relevantnem za raziskavo PISA – t. i. PISA Governing
Board, svoje predstavnike. Tudi če bi želeli ločiti vpliv EU in OECD na slovenski izobraževal-

razumevanje sprejemanja rezultatov v nacionalnem okolju. Prav tako naše raziskovanje ni osredotočeno na same spremembe vsebine nacionalne izobraževalne politike, temveč se osredotoča na procesualne in strukturne vidike sprejemanja.

V članku z vidika sprejemanja OMK in teorije javnopolitičnega učenja na študiji primera PISA 2009 osvetlimo vlogo in pomen mednarodnih raziskav v Sloveniji s pomočjo naslednjih uporabljenih metod in tehnik: poglobljena analiza relevantne literature in sekundarnih virov, analiza (ne)formalnih dokumentov in pravnih virov, metoda poglobljenega (pol)strukturiranega družboslovnega intervjuja⁹ ter podatki, pridobljeni v srečanjih z deležniki.¹⁰

Po uvodu so v prvem razdelku članka predstavljene bistvene značilnosti skupnega evropskega sodelovanja na področju izobraževanja ter bistvena izhodišča teorije javnopolitičnega učenja, s katerimi bomo raziskali odzive na rezultate PISA 2009 v Sloveniji. V drugem razdelku članka predstavimo pomen mednarodnih raziskav znanja za javnopolitično učenje v EU, tretji razdelek članka pa je namenjen kratkemu pregledu dosedanjih izkazov odpiranja slovenskega izobraževalnega prostora mednarodnim vplivom. V četrtem razdelku članka na podlagi v predhodnih razdelkih predstavljenih teoretskih predpostavk na študiji primera PISA po posameznih elementih OMK pregledno pojasnimo skupno evropsko sodelovanje na področju ključnih kompetenc, ki jih raziskava meri (bralna, matematična in naravoslovna pismenost), ter presojamo njihovo sprejemanje v slovenskem izobraževalnem prostoru. V sklepnem razdelku sledi predstavitev izsledkov raziskovanja in odgovorov na razisko-

ni prostor, nas številni avtorji opozarjajo na to, da je to praktično nemogoče storiti: Wallace (2010) namreč OMK opiše kot OECD-tehniko. Drugi (Grek, 2009; Lange in Alexiadou, 2010) so si enotni, da na področju izobraževanja tako v okviru EU kot v okviru OECD sodelovanje poteka na osnovi javnopolitičnega učenja. Nadalje so dosedanje raziskave (Grek, 2009) pokazale, da v večini držav članic EU akterji niso zmogli razlikovati med vplivom EU in OECD na njihov izobraževalni prostor.

9 Intervjuji so bili izvedeni v okviru projekta »Odporna metoda koordinacije: analiza njenih javnopolitičnih (*policy*) in političnih posledic«, in sicer z uradniki na Ministrstvu za šolstvo in šport v letih od 2008 do 2010 ter na Direktoratu za izobraževanje in kulturo Evropske komisije v Bruslju januarja leta 2010. Srečanja z deležniki sta bili izvedeni 10. 12. 2009 in 21. 11. 2011 na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani.

10 Kohler-Kochova (2010) meni, da predstavljajo vse individualne ali kolektivne akterje, katerih interesi so z določeno javno politiko pozitivno ali negativno dotaknjeni. Ne moremo govoriti o samodejnem in kategoričnem opredeljevanju deležnikov v javni politiki, saj je njihova opredelitev odvisna od vsake konkretne situacije. Deležniki v okviru javnih politik EU so tako lahko posamezniki, skupine, organizacije, skupnosti, podjetja, drugi deli vlade ali celo druge vlade. Brejčeva in drugi (2008, str. 9) izraz *deležnik* na področju izobraževanja v širšem pomenu uporabljajo za »različne skupine in posameznike, ki imajo interese na področju vzgoje in izobraževanja in kamor uvrščamo ravnatelje ter druge strokovne delavce vrtec in šol, starše, lokalno skupnost, resorno ministrstvo in druge«.

valno vprašanje na podlagi sinteze teoretskih predpostavk in empiričnih podatkov.

Skupno evropsko sodelovanje na področju izobraževanja temelji na javnopolitičnem učenju

Evropsko sodelovanje na področju izobraževanja se je od leta 1971, ko se je prvič sestalo šest pristojnih evropskih ministrov, do danes bistveno okrepilo. Prelomnico v okrejitvi sodelovanja predstavlja Lizbonska strategija (Zaključki Evropskega sveta 2000), v kateri je izobraževanje na ravni EU prvič prepoznano kot nujen pogoj za večanje gospodarske učinkovitosti EU. Zaradi narave izobraževanja kot javnopolitičnega področja, nad katerim želijo države članice ohraniti suverenost, in hkratnega zavedanja o pomenu izobraževanja za doseganje strateških ciljev EU, je bila z *Lizbonsko strategijo* kot način sodelovanja opredeljena nova metoda vladanja – t. i. »OMK«. Metoda deluje na podlagi mehkega prava na področjih, kjer pogodbe o ustanovitvi Evropske skupnosti dajejo zelo malo ali nič pristojnosti za neposredno delovanje institucij v okviru EU oziroma so pristojnosti omejene na spodbujanje sodelovanja med državami članicami. S svojim deklarativnim namenom OMK predstavlja sredstvo za doseganje večje konvergenca pri zasledovanju skupnih evropskih ciljev (Gornitzka, 2006; Alexiadou, 2007; Pépin, 2007).

OMK, ki je po ugotovitvah Zeitlina in drugih (2005) sprožila daleč največ zanimanja, razprav in polemik v celotnem razvoju evropskih integracij, je pogosto preučevana kot proces javnopolitičnega učenja (de la Porte, Pochet in Room, 2001; Radaelli, 2004).¹¹ OMK predstavlja institucionalizirano obliko učenja med različnimi javnopolitičnimi akterji (Olsen in Peters v Gornitzka, 2006, str. 39). Poudarek je na tem, da se države kljub različnim tradicijam ter pomembnim sistemskim razlikam lahko učijo ena od druge in izboljšujejo svoje politike z namenom doseganja skupnih ciljev. V organiziranih in utečenih interakcijah v okviru OMK se države lahko naučijo več kot le z bilateralnim posnemanjem. Radaelli (2004) vzajemno učenje definira kot osnovno koordinacijsko moč OMK. Njegov cilj je razširjanje znanja in povečano zavedanje potrebe po razvijanju novega znanja. Ker države stremijo k skupno opredeljenemu cilju, se vzajemno učenje pojmuje kot racionalno in kolektivno reševanje problemov.

11 Ostali vidiki preučevanja predstavljajo OMK kot rešitev za odpravo demokratičnega deficita EU (npr. Smismans, 2008), novo obliko vladavine (npr. Rodrigues, 2001), regulacijo konfliktov (Schäfer, 2005), način evropeizacije (npr. Radaelli, 2003).

Na podlagi sinteze raznolikih teoretskih predpostavk in kategorizacij javnopolitično učenje v EU razumemo kot proces, v katerem je znanje¹² nekoga časa in/ali prostora (o javnih politikah, instrumentih, administrativnih strukturah, institucijah) uporabljeno v drugem času ali prostoru (Dolowitz in Marsh, 1996). Pri tem javnopolitično učenje v EU predstavlja kompleksne vidike (javnopolitičnega, družbenega in političnega) učenja¹³ med številnimi javnopolitičnimi akterji (posamezniki, institucijami in državami) na vseh ravneh mnogonivojske vladavine¹⁴ (Štremfel, 2010). Predpostavljamo, da lahko le takrat, ko se javnopolitično učenje odvija znotraj in med vsemi ravnmi mnogonivojske vladavine (EU, nacionalne, regionalne, lokalne), in sicer v obliki učenja iz lastnih izkušenj, od drugih in z drugimi,¹⁵ govorimo o izpopolnjeni institucionalni struktu-

12 Pri tem znanje kot element na podatkih temelječega oblikovanja politik v evropskem izobraževalnem prostoru predstavlja izsledke rednega spremljanja, primerjav in poročanja o izobraževalnih sistemih; evalvacij v procesih vzajemnega učenja; obsežnih mednarodnih primerjalnih raziskav v izobraževanju (Ioannidou, 2007; Grek, 2008).

13 *Javnopolitično učenje* je relativno trajen, premišljen in nameren poskus prilagajanja vsebine javnih politik in javnopolitičnih instrumentov v luči preteklih izkušenj in novih (znanstveno pridobljenih) informacij, da bi se doseglo najpomembnejše cilje. Pri tem prihaja do relativno trajne spremembe v mišljenju ali ciljnih vedenja, ki so posledice izkušenj in so povezane s pridobitvijo ali spremembo vsebine sistema prepričanj posameznikov ali skupnosti (Sabatier in Jenkins-Smith, 1993, str. 41–45). *Družbeno učenje* vključuje širše paradigmatške spremembe, ki se ne dotikajo le javnih politik, temveč tudi osnovnih družbenih interakcij in institucionalnega vedenja (Gibaldi in Radaelli, 2012, str. 155). Je družbeni proces, v katerem akterji v interakciji s širšim institucionalnim kontekstom oblikujejo nove interese in preference v odsotnosti očitnih materialnih spodbud ter tako v družbenih interakcijah rešujejo skupne javnopolitične probleme. *Politično učenje* v najširšem pomenu predstavlja strategije, ki javnopolitičnim odločevalcem omogočajo nadzor nad določenim področjem. Politično učenje se nanaša predvsem na krepitev sposobnosti javnopolitičnih odločevalcev, da uveljavijo (ali obranijo) svoja prepričanja ter povečajo uresničljivost svojih predlogov. Pri tem lahko zagovarjajo svoje javnopolitične ideje ali skušajo usmeriti pozornost na določene javnopolitične probleme.

14 V prevladujoči angleški literaturi o novih oblikah vladavine v EU zasledimo término *governance*. V članku ga slovenimo kot vladavina¹ (struktura) in vladanje² (proces). V slovenski literaturi sicer lahko zasledimo tudi nekatere druge prevode, kot je npr. »upravljanje« (Boh, 2005). Prevod *upravljanje* v smislu procesa, ki predpostavlja prevladujočo ali celo izključno vlogo nevladnih akterjev v javnopolitičnem procesu, ocenjujemo kot neustrezne, saj je izobraževanje javnopolitično področje, za katero je tradicionalno značilna prevladujoča vloga države (Hudson, 2007, str. 268). Zaradi navedenega v članku rabimo prevoda *vladavina* in *vladanje*, ki sta tudi sicer najbolj uveljavljena prevoda na področju politoloških znanosti oziroma analize politik (Lajh, 2006; Knep in Fink Hafner, 2011).

15 *Učenje iz lastnih izkušenj* akterjem pomaga zmanjšati napake v prihodnosti. Zmanjševanje napak namreč predstavlja motivacijsko podlago za pregled lastne institucionalne in organizacijske preteklosti ter na ta način učenje na podlagi spremljanja in vrednotenja lastnega sistema. O *učenju od drugih* govorimo, ko akterji uporabijo informacije o posledicah političnih odločitev v drugih državah, ne da bi jih občutili sami. Pri tem se na podlagi izkušenj drugih lahko izognejo bolečim lastnim izkušnjam ali posledicam lastnih napak. *Učenje z drugimi* vključuje posvetovanje, eksperimentiranje, izmenjavo ter zbiranje informacij in izkušenj pri zasledovanju skupnih ciljev (Radaelli, 2004, str. 6; Hartlapp, 2009, str. 3).

ri javnopolitičnega učenja, ki omogoča svojstveno obliko nove oblike vladavine EU.

Pomen mednarodnih raziskav znanja pri javnopolitičnem učenju v Evropski uniji

Evropske institucije (Evropska komisija, Svet Evropske unije) uporabo mednarodnih raziskav v izobraževanju kot elementa na podatkih temelječega oblikovanja politik (*evidence based policy making*) utemeljujejo s potrebo po jasni (znanstveno podprti) določitvi dejavnikov, ki prispevajo k uspešnosti in učinkovitosti nacionalnih izobraževalnih sistemov. Ti dejavniki odpirajo možnosti za doseganje skupnih strateških ciljev oziroma ciljnih vrednosti EU. Pri tem imajo bistveno vlogo eksperti, ki kazalnike razvijajo, utemeljujejo ter merijo njihove vrednosti preko primerjav posameznih držav. Mednarodne raziskave znanja imajo tako s svojimi podatki (številčnimi informacijami) pomembno vlogo pri vzpostavljanju vladavine primerjav (*governance by comparison*). Primerjave v mednarodnih lestvicah dosežkov države spodbujajo k javnopolitičnemu učenju. Znanje in ekspertize, ki nastajajo iz te skupne osnove, predstavljajo nov instrument vladanja v evropskem izobraževalnem prostoru ter sredstvo za usmerjanje nacionalnih izobraževalnih politik (Ioannidou, 2007; Dunlop in Radaelli, 2010).

Analize izobraževalnih reform v evropskih državah (npr. Grek, 2008) nakazujejo, da se države pri oblikovanju strategije razvoja svojih izobraževalnih sistemov naslanjajo na podatke, zbrane v mednarodnih raziskavah znanja, ter stanje v svojem izobraževalnem sistemu primerjajo s stanjem v drugih državah. Mednarodne raziskave dopolnjujejo podatke o ravneh znanja učencev, ki jih nudijo ocene učiteljev in rezultati državnih preizkusov znanja (Štraus, 2006, str 8).¹⁶ Redno spremljanje stanja izobraževalnega sistema je potrebno, da bi lahko v izobraževalni sistem vpeljali spremembe takrat, ko bi se to izkazalo za potrebno, in na področju, kjer bi bilo to treba. Kot kazalnik stanja izobraževalnega sistema so v mednarodnih raziskavah poudarjeni dosežki učencev na mednarodnih preizkusih znanja, ki se izvajajo v večletnih ciklih. Večina mednarodnih raziskav dosežke učencev spremlja s ponavljajočimi zbiranji podatkov v razmikih nekaj let, namenjenih ugotavljanju, kako se dosežki s časom spreminjajo in ali so imele uvedene spremembe v izobraževalnem sistemu zelen učinek. Najsplošneje, podatki iz mednarodnih primerjav pomagajo identificirati

16 Vendar so med državnimi preizkusi in mednarodnimi raziskavami v izobraževanju razlike: medtem ko je osnovni namen državnih preizkusov obvestilo posameznim učencem o njihovem znanju, mednarodne raziskave v izobraževanju nudijo informacije o delovanju izobraževalnega sistema nasploh, na nacionalni in mednarodni ravni (Štraus, 2006, str. 8).

močne in šibke plati nacionalnega izobraževalnega sistema v luči dosežkov ostalih sistemov ter prav tako spremljati njihov razvoj/napredek v daljšem časovnem obdobju.

Natančneje, mednarodne raziskave znanja učencev¹⁷ nam omogočajo vsaj dva primerjalna vpogleda: prvi je t. i. vsebinski vpogled (na podlagi katerega sodelujoče države dobijo vpogled v »Kakšno je znanje učencev glede na splošna pričakovanja, dosežke v drugih državah, cilje kurikula ali potrebne ravni znanja za nadaljnje izobraževanje in vključevanje v družbo?«, »Kakšno je znanje različnih podskupin učencev (regija, spol, socialno-ekonomski status)?«, »Kateri dejavniki v šolskem sistemu ali zunaj njega so povezani z uspešnostjo učencev?«).¹⁸ Države lahko v tem pogledu med seboj primerjajo podatke, kot so npr. podatki o kurikulu, številu ur, ki so namenjene posameznim predmetom, organizaciji šolskega sistema na nacionalni ravni in organizaciji življenja in dela posameznih šol. Na ta način lahko mednarodne primerjalne raziskave pripomorejo k razumevanju povezav med dejavniki v izobraževalnem sistemu in pojasnjevanju razlik v dosežkih učencev (Štraus, 2006, str. 11). V tem, prvem, pogledu si države torej z vzajemnim medsebojnim učenjem prizadevajo identificirati dejavnike, ki se povezujejo z uspehom učencev in s tem z vrednostmi kazalnikov za države. Drugi vidik, pri katerem se lahko države učijo od drugih sodelujočih držav, pa je samo sprejemanje/soočanje z rezultati. Mednarodne raziskave znanja države spodbudijo k zbiranju in analizi podatkov, ki prej niso bili na voljo, sodelovanje z ostalimi državami pa jim omogoča vpogled v odzive teh držav ter učenje iz njihovih izkušenj (Štraus, 2006).

Slovenski izobraževalni prostor in mednarodne raziskave znanja

Izobraževanje je kulturno specifično javnopolitično področje, zato je treba izobraževalne reforme presoјati v okviru posebnih kulturnih aspektov posameznega izobraževalnega sistema. S tega vidika je smiselno na kratko orisati razvoj slovenskega izobraževalnega sistema s posebnim poudarkom na približevanju in sodelovanju Slovenije v mednarodnem okolju na področju izobraževanja.

17 Vse mednarodne raziskave v izobraževanju se ne osredotočajo na dosežke učencev. Primer takšne raziskave je raziskava TALIS (Mednarodna raziskava poučevanja in učenja), katere cilj je zbrati in preučiti podatke, ki so povezani s poučevanjem učiteljev in njihovim strokovnim izpopolnjevanjem, ter podatke o pedagoških, vodstvenih in upravnih vprašanjih, ki so povezani z delom ravnatelja (Pedagoški inštitut, 2014).

18 Raziskave omogočajo vpogled v tiste dejavnike, za katere se zbirajo podatki. Za mnoge relevantne dejavnike pa je podatke težko zbirati, tako morda zaradi vsebinskih preprek (o podatkih poročajo učenci) kot tudi finančnih preprek (omejen obseg vprašalnikov).

Štrajn (2007, str. 56–59) razvoj slovenskega šolstva (po Hopkins in Reynolds (2001) ter Harris in Chrispeels (2006)) pojasnjuje skozi pet faz. Obravnavo po navedenih fazah Štrajn (ibid., str. 58) sicer priporoča v obliki metaevalvacije reformnih in drugih spremljevalnih dejavnosti v šolstvu, sami pa jo za potrebe pričujočega članka uporabljamo zgolj za oris vloge mednarodnih raziskav v slovenskem izobraževalnem prostoru. Navedene faze izboljševanja šolstva so:

- Prva faza je osredotočena na posamezne šole, skupine učencev ali učiteljev. V drugi polovici 80-ih let 20. stoletja je v Sloveniji mogoče zaznati razpršene iniciative šol, učiteljev in raziskovalcev za izboljšave. Spričo družbenega konteksta vse bolj nepreklicne spremembe političnega sistema bi lahko rekli, da je bila ta faza okrepljena z nekakšno osvoboditvijo iniciativnosti. Faza se je v 90-a leta zavlekla v obliki nekakšnega povsem neavtoritativno nadzorovanega in nenadzorovanega eksperimentiranja.
 - Druga faza je osredotočena na nivo razreda in nivo šole. Kljub temu, da se je v 90-ih letih slovensko šolstvo pripravljalo in vstopalo v sistemsko šolsko reformo, je sledilo trendom drugih držav, ki so izboljševanje sistema vzgoje in izobraževanja povezovali z učnimi rezultati učencev. V tem času se je v Sloveniji uveljavilo merjenje učinkovitosti učnih dosežkov predvsem v okviru mednarodnih raziskav IEA.
 - Tretja faza je osredotočena na natančnejše oblikovanje izobraževalnih programov in prilagoditev reformnih pobud. Velik poudarek je namenjen upoštevanju posebnega konteksta (tudi posameznih šol), v katerem reforme/izboljšave potekajo. Pri tem gre predvsem za krepitev odgovornosti šol za dosežke njihovih učencev z vpeljavo različnih oblik nadzora in preverjanj ter postavljanje standardov znanja in ciljev učnega procesa z namenom večanja učinkovitosti izobraževanja.
 - Četrta faza se osredotoča na uveljavljanje avtonomije posameznih šol ter ponovno krepitev lokalnih oblasti pri upravljanju vzgoje in izobraževanja.
 - V peti fazi pridobijo velik pomen »mreženja učečih se skupnosti«. Kovač Šebart (2007, str. 11) dodaja, da navedeno mreženje ter povezovanje šol in izobraževalno-raziskovalnih institucij vse bolj uresničujejo projekti, ki se financirajo iz t. i. evropskih skladov.
- »Osamosvojitvena reforma« po Kodelji (2007, str. 40) »ne predstavlja zgolj re-reforme prejšnje reforme in obstoječega sistema, ampak njegovo temeljito spremembo v skladu s spremenjenim položajem Slovenije in z vrednotami /.../, ki predstavljajo skupno evropsko dediščino političnih, kulturnih in moralnih vrednot«. Splošne spremembe v Sloveniji, spre-

membe na področju izobraževanja kot tudi »šolska reformatorska mrzlica« v večjem delu sveta – vse skupaj je v Sloveniji omogočilo dosežek visoke stopnje soglasja tudi v polju ožje pojmovanega političnega (tudi nacionalno/mednarodno (evropsko)) (Gaber, 2007, str. 70). Stava na modernizacijo, na znanje – na standarde znanja si je v času razprtih prostorov svobode in odpiranja v Evropo v Sloveniji izbojevala rahlo prednost (Gaber, 2007, str. 68).

Razloge za to, da Slovenijo nekaj let po njenem formalnem vstopu v EU predstavniki Evropske komisije označujejo kot »pridno učenko« (glejte Fink Hafner et al., 2010),¹⁹ lahko pojasnimo z relativno kratko zgodovino (avtonomnega) slovenskega sistema vzgoje in izobraževanja ter s spremembami družbenih in političnih razmer, ki so tudi na tem področju zahtevale temeljito reformo. V tem kontekstu je v Sloveniji zaznati odprtost do mednarodnih primerjav (učenja od drugih). Odprtost do mednarodnih primerjav je razvidna že v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995): »Tudi v Sloveniji je eden od ciljev prenovljenega šolskega sistema, da omogoča doseganje mednarodno primerljivih standardov ob koncu osnovne šole« (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1996, str. 71). V novi *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* iz leta 2011 pa je mednarodni primerljivosti dosežkov slovenskih učencev namenjeno še več pozornosti:

»Eden pomembnih ciljev slovenskega šolstva je zagotovitev mednarodno primerljive izobraženosti naših učencev in dijakov. /.../ Če želimo doseči mednarodno primerljivo izobraženost naših učencev, moramo poleg mednarodno usklajenih učnih načrtov in standardov znanja doseči tudi mednarodno usklajenost kriterijev ocenjevanja znanja, seveda s tistimi državami, s katerimi se želimo primerjati. /.../ Na ravni države si moramo jasno postaviti in začrtati pot k cilju, da se po kakovosti izkazanega znanja slovenski učenci uvrščajo k vrhu, to je vsaj v zgornjo tretjino dosežkov učencev razvitih držav.« (*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 2011, str. 24–25)

Formalni vstop v EU je Sloveniji povečal priložnosti ne le učenja iz lastnih izkušenj ter učenja od drugih, temveč tudi učenja z drugimi. Glede na predstavljen zgodovinski razvoj izobraževanja v Sloveniji bi lahko pričakovali, da v novem okolju EU Slovenija z zadržkom sprejema ponovne²⁰ vplive od zunaj oz. selektivno izbira kdaj, koliko in od koga se bo pripravljen učiti (glejte Lajh in Štremfel, 2010).

19 Navedeno trditev so predstavniki Evropske komisije utemeljevali z doseganjem evropskih ciljnih vrednosti, s sledenjem (sicer neobvezujočih) priporočil Evropske komisije ter poglubenostjo poročil Slovenije o napredku pri zasledovanju skupnih ciljev EU.

20 Navedeno lahko pojasnimo z dejstvom, da se je slovenski izobraževalni sistem vse od Habsburžanov dalje do osamosvojitve Slovenije leta 1991 razvijal v okviru drugih večjih sistemov

Sprejemanje rezultatov PISA 2009 v Sloveniji po posameznih elementih OMK

V nadaljevanju pregledno po bistvenih elementih OMK (opredeljenih v *Zaključkih Evropskega sveta v Lizboni* (2000)) skozi prizmo javnopolitičnega učenja osvetljujemo sodelovanje držav v okviru EU na področju izobraževanja. Kot bistvene elemente OMK opredeljujemo v skladu s Sklepi Evropskega sveta (2000), v katerih so navedeni: oblikovanje skupnih usmeritev ter rokov za doseganje kratkoročnih, srednjeročnih in dolgoročnih ciljev EU; vzpostavitev kakovostnih in količinskih kazalnikov ter ciljnih vrednosti; prenos evropskih usmeritev v nacionalne in regionalne politike; periodično spremljanje, vrednotenje in izmenjava izkušenj, organizirani kot medsebojni učni proces. Poseben poudarek je pri tem na kompetencah, ki jih meri raziskava PISA. Obenem pojasnjujemo vpliv, ki ga ima takšno sodelovanje na slovenski izobraževalni prostor.

Oblikovanje skupnih usmeritev ter rokov za doseganje kratkoročnih, srednjeročnih in dolgoročnih ciljev EU

Lizbonska strategija in OMK delujeta po logiki, ki predvideva, da so strateški cilji organizirani v ciljnih, podciljih in instrumentih ter da kazalniki pomagajo predstavljati cilje kot oprijemljive in merljive entitete. V treh glavnih strateških ciljnih in trinajstih ciljnih, ki jih je v okviru skupnega sodelovanja na področju izobraževanja opredelil Svet EU (2001), je razvidno, da dostopnost izobraževanja ni več med najpomembnejšimi cilji, saj je postalo jasno, da zgolj skrb za zagotavljanje dostopnosti ne zagotavlja uspešnosti izobraževanja. V ospredje so prišli cilji t. i. rezultatov izobraževanja, na primer ravni doseženega znanja učencev na določenih področjih. To je povzročilo premik politične pozornosti s problemov omogočanja in upravljanja kvantitativne rasti izobraževalnega sistema k spremljanju njegovega delovanja v smislu rezultatov (Husén in Tuijman, 1994 v Štraus, 2006, str. 7).

Slovenija, ki je v EU vstopila leta 2004, pri skupnem oblikovanju ciljev EU ni sodelovala, temveč jih je z vstopom sprejela kot dano dejstvo. Z vidika teorije javnopolitičnega učenja je zato zanimivo, kako Slovenija navedene cilje sprejema oziroma ali glede na prostovoljnost skupnega evropskega sodelovanja na področju izobraževanja omogoča vpogled v podatke in doseganje skupno dogovorjenih ciljev.

Slovenija je v raziskavi PISA prvič sodelovala leta 2006. Raziskava PISA je sicer potekala že v letih 2000 in 2003, ko so se vanjo že vključile

(glejte Lajh in Štremfel, 2010). Okrepljeno sodelovanje na področju izobraževanja v EU bi zato lahko bilo dojet kot občutek ponovne ogrožitve suverenosti, ki jo Slovenija na področju izobraževanja uresničuje v relativno kratkem obdobju od osamosvojitve dalje.

tudi nekatere t. i. nove države članice EU.²¹ Dokaj pozen vstop Slovenije v raziskavo slovenski predstavniki pojasnjujejo s tem, da so v Sloveniji že od začetka 90-ih let 20. stoletja potekale druge mednarodne raziskave znanja²², ki so na podobnih vsebinskih področjih, čeprav sicer za druge ciljne populacije učencev, ponujale mednarodno primerljani vidik slovenskega izobraževanja. Med temi raziskavami sta raziskavi TIMSS in PIRLS, ki se izvajata v štiriletnih oziroma petletnih ciklih. Ker je ob koncu 90-ih let v Sloveniji potekala večja prenova osnovnošolskega izobraževanja in so zasnove raziskav TIMSS in PIRLS omogočale raziskovanja trendov v dosežkih učencev iz obdobja pred, med in po prenovi, je bila pozornost usmerjena v rezultate teh raziskav. Večjo spodbudo za vstop Slovenije v raziskavo PISA pa po mnenju slovenskih predstavnikov, zanimivo, ne predstavlja le v tistem času aktualna kandidatura Slovenije za članstvo v OECD,²³ temveč tudi skupni okvir evropskega sodelovanja na področju izobraževanja.²⁴

EU si je za doseganje svojih strateških ciljev na področju izobraževanja zastavila obdobje desetletja tako v okviru *Delovnega programa Izobraževanje in usposabljanje 2010 (I&U 2010)* kot v okviru *Delovnega programa Izobraževanje in usposabljanje 2020 (I&U 2020)*. Desetletje pa tudi številni raziskovalci (Sabatier, 1993; Radaelli, 2009) opredeljujejo kot (minimalno) primerno obdobje za preučevanje javnopolitičnih sprememb. V krajšem času od desetletja je spremembe izredno težko preučevati, ker bodisi do njih še ni prišlo ali pa učinki vpeljanih sprememb/reform še niso razvidni. Navedeno moramo vzeti v obzir tudi pri interpretaciji rezultatov PISA v Sloveniji. Slovenija je namreč v raziskavi sodelovala šele dvakrat, torej leta 2006 in leta 2009, zato navedeni rezultati sicer predstavljajo pomembno indikacijo, a ne popolne slike in primerjave trendov o dosežkih slovenskih učencev na merjenih področjih.²⁵ Zaradi tega se v članku osredotočamo na *proces* javnopolitičnega učenja in ne na javnopolitične *spremembe* kot posledice javnopolitičnega učenja.

21 V letu 2000 so v raziskavi PISA sodelovale Bolgarija, Češka, Latvija, Madžarska, Poljska in Romunija. V letu 2003 so v raziskavi PISA sodelovale Češka, Latvija, Madžarska, Poljska in Slovaška.

22 Slovenija je od osamosvojitve dalje do vstopa v raziskavo PISA sodelovala v naslednjih mednarodnih raziskavah znanja, ki se osredinjajo na bralno, matematično in naravoslovno pismenost: TIMSS leta 1995, 1999 in 2003, TIMSS za maturante leta 1995 in PIRLS leta 2001 in 2006.

23 Slovenija je za članstvo v OECD zaprosila leta 1996, leta 2006 je OECD začel postopek ugotavljanja mogočih kandidatov za članstvo, leta 2010 pa je Slovenija formalno postala članica OECD (Služba vlade Republike Slovenije za razvoj in evropske zadeve, 2012).

24 V konkretnem primeru lahko izpostavimo spodbude Evropske komisije državam članicam, da omogočijo vpogled v doseganje vseh evropskih ciljnih vrednosti (tudi tiste, ki se nanaša na nedoseganje temeljnih ravni bralne pismenosti v raziskavi PISA) ter sredstva evropskih strukturnih skladov, ki so omogočila izvedbo tudi te raziskave.

25 Članek je nastal v letu 2012.

Vzpostavitev kakovostnih in količinskih kazalnikov ter ciljnih vrednosti

Kazalniki in ciljne vrednosti predstavljajo tehnično najbolj izpopolnjen del OMK v izobraževanju in odsevajo prepričanje, da so izobraževalne prakse in rezultati dovolj objektivno merljivi (Alexiadou, 2007). Kazalniki omogočajo Evropski komisiji in državam članicam EU, da še na drug način predstavijo ključna javnopolitična sporočila, analizirajo napredek na ravni EU in v državah članicah, identificirajo dobre prakse ter primerjajo delovanje s tretjimi državami (Evropska komisija, 2008, str. 9). Namen kazalnikov je spodbuditi in operacionalizirati izmenjavo mnenj in razpravo med državami članicami o razlogih za razlike v rezultatih kazalnikov ter na ta način pospeševati javnopolitično učenje.

Z vidika javnopolitičnega učenja je zanimivo predvsem, na katerih področjih so države članice dosegle soglasje, da bodo svoje dosežke primerjale na sistematičen način, in katera izmed teh področij so v obliki ciljnih vrednosti izpostavile še kot posebno strateško pomembna. V okviru I&U 2010 je EU postavila pet ciljnih vrednosti²⁶ in šestnajst kazalnikov (Evropska komisija, 2011).

Presoja relevantnosti kazalnikov v I&U 2010 je ob njihovi vzpostavitvi temeljila tako na tehničnih kot na političnih kriterijih; pri prvih je bilo odločilno, ali so podatkovni viri za dani kazalnik na voljo, ali so zanesljivi in primerljivi na evropski ravni, po možnosti pa celo na svetovni ravni, ali obstajajo časovne serije ter možnosti stalnega posodabljanja podatkov. EU se je sprva soočala z epistemološkimi in tehničnimi izzivi, saj nobena izmed držav ni imela dovolj razvitega sistema, ki bi omogočal zbiranje in klasifikacijo vseh potrebnih podatkov (Pangerc Pahernik, 2006). Vzpostavitev kazalnikov in ciljnih vrednosti na ravni EU in vključitev držav članic v mednarodne raziskave znanja je od mnogih na začetku zahtevala, da na novo vzpostavijo oziroma preoblikujejo obstoječe zbiranje statističnih podatkov.²⁷ Konkretno je raziskava PISA zahtevala vzpostavitev institucionalne strukture, ki omogoča merjenje bralne, matematične

26 Zmanjšanje deleža učencev, ki ne dosegajo temeljne ravni pismenosti v raziskavi PISA, predstavlja eno izmed petih ciljnih vrednosti. Za ciljno vrednost je EU določila, da naj bi se ta delež v primerjavi z letom 2000 zmanjšal za 20 %. To pomeni, da naj ta delež leta 2010 ne bi bil večji od 17,04 %. Iz rezultatov za Slovenijo je razvidno, da ta ciljna vrednost ni dosežena. V vseh ostalih štirih ciljnih vrednostih (delež učencev z dokončano srednješolsko izobrazbo, delež osipnikov, delež diplomantov v matematiki in naravoslovju, delež udeležbe odraslih v vseživljenjskem učenju) je Slovenija navedene ciljne vrednosti dosegla, in sicer nad povprečjem EU (Lajh in Štremfel, 2011).

27 Te raziskave imajo še dodatne prednosti, saj njihove zahteve po doseganju tehničnih standardov zbiranja podatkov lahko pripomorejo k izboljševanju kakovosti samega raziskovanja v državah, ki sicer morda nimajo močne tradicije na tem področju. Tudi tu skupno sodelovanje z izkušenejšimi državami omogoča učenje iz njihovih izkušenj (Štraus, 2006, str. 12).

in naravoslovne pismenosti. Od dotedanjih mednarodnih raziskav, v katerih je sodelovala Slovenija, je PISA predstavljala premik predvsem zaradi drugačne metodologije vzorčenja učenk in učencev in posledično načina sodelovanja s sodelujočimi šolami.²⁸

V akademski literaturi nekateri (Shattenmann, 2006, str. 21) izpostavljajo dvome o tem, da postavitev ciljnih vrednosti dejansko predstavlja potencial za učenje, saj gre po njihovem mnenju bolj za tekmovalnost kot pa pravo učenje med državami. Dileme se vzpostavljajo tudi pri tem, ali ciljne vrednosti ne zmanjšujejo heterogenosti kot bistvene značilnosti sistemov medsebojnega učenja. Dilema je tudi, da se ciljne vrednosti preveč osredotočajo na uspeh ter zanemarjajo tiste negativne lekcije, iz katerih se še bolj lahko naučimo, česa ne velja storiti v prihodnosti. Pri kazalnikih in ciljnih vrednostih je potrebno biti pozoren še na to, da pogosto zanemarjajo institucionalne in druge kontekste posamezne države. Kazalniki sami in rezultati pa ne zadostujejo za poglobljeno presojanje kakovosti izobraževalnega sistema. Slediti jim morajo kvalitativne ocene in študije rezultatov iz zbranih podatkov s sodelovanjem ekspertov in raziskovalcev ter drugih akterjev. Brez tega vsi zbrani podatki in izračunani dosežki ne morejo učinkovito služiti izboljševanju stanja v izobraževalnem sistemu (Štraus, 2006, str. 11).²⁹ V ta namen nekateri (Radaelli, 2003; 2004) predlagajo kontekstualno občutljivo učenje, ki ima vpogled v institucionalne ter ostale dejavnike, ki vplivajo na uspeh/neuspeh v določeni državi, ter pregled primerljivosti kontekstov določenih držav. Sami k temu dodajamo, da čeprav so primerjave dosežkov med državami zaželeno, se izobraževalni sistemi in dosežki učencev v mnogočem razlikujejo in je nemogoče zahtevati, da bi bilo primerjanje tako kompleksnih sistemov, kot so izobra-

28 Najprej je pomembno dejstvo, da zaradi strukture slovenskega izobraževalnega sistema, v katerem večina ciljne populacije 15-letnikov obiskuje prvi letnik srednjih šol, raziskava PISA v Sloveniji poteka v veliki večini izvedb na srednjih šolah (nekaj izvedb poteka tudi na slučajnostno izbranih osnovnih šolah, v katerih se še izobražujejo 15-letniki, ki pa jih je praviloma na posamezni osnovni šoli zelo malo). Ker je srednjestopenjsko izobraževanje strukturirano z različnimi izobraževalnimi programi in je bila ob vstopu Slovenije v raziskavo na nacionalni ravni sprejeta odločitev, da je relevantno tudi ugotavljanje dosežkov PISA po posameznih izobraževalnih programih, srednje šole v raziskavi sodelujejo z vsakim od programov, ki jih izvajajo, posebej. Tako v raziskavi ne le sodelujejo vse srednje šole v Sloveniji, ampak lahko posamezna šola sodeluje z več programi. Iz vsakega od programov sodelujoči dijakinje in dijaki niso izbrani skupno po razrednih oddelkih, kot je to v zasnovi TIMSS in PIRLS, ampak je izbrano določeno (večje) število učenk in učencev iz skupnega seznama ciljne populacije ustreznega programa na šoli. Ta način vzorčenja, ki je zahtevan v mednarodnih tehničnih standardih raziskave, pomeni za sodelovanje šole v raziskavi precejšnjo obremenitev pri reorganizaciji pouka na dan, ko poteka raziskava na šoli.

29 Poglobljeni kontekstualizacija in interpretacija sta potrebni tudi zato, da nameni raziskave in izpeljane informacije upravičijo obseg sredstev, ki so bila zanjo uporabljena. To se povezuje tudi s kazalniki EU, ki so osredotočeni na boljšo izrabo virov v izobraževanju.

ževalni sistemi z vsemi svojimi karakteristikami in okoliščinami, preprosto. En sam kazalnik ne more opisati vseh značilnosti procesa izobraževanja in dosežkov učencev v državi (Štraus, 2006, str. 25). Iz navedenega sta razvidni nezadostnost pristopa javnopolitičnega učenja pri osvetlitvi skupnega evropskega sodelovanja na področju izobraževanja ter potreba po vpeljavi pristopa družbenega učenja, ki pomena ne pripisuje zgolj znanstveno pridobljenim podatkom, temveč predvsem njihovi ustreznosti kontekstualizaciji.

Prenos evropskih usmeritev v nacionalne in regionalne politike

Pri OMK ni potrebna nova zakonodaja ali prenos evropske zakonodaje, da bi ustrezali evropskim smernicam, in tudi ni predpogoj za spremembo, reformo ali implementacijo. Nacionalni programi reform so vzpostavljeni v namen podrobne razčlembे posebnih ciljev in sprejetja posebnih sredstev, da se smernice EU prevedejo v nacionalne izobraževalne politike, pri čemer upoštevajo nacionalne ter regionalne posebnosti. Primerjava različnih držav pri izvajanju I&U 2010 je tako pokazala, da so države pripravljene sprejemati spodbude EU z različno intenzivnostjo in različnimi pogledi (López-Santana, 2004, str. 8).

S procesi prilagajanja nacionalnih politik in administrativnih praks procesu odločanja v EU se spreminja proces odločanja v državi članici in obenem tudi njen institucionalni ustroj. Prevod evropskih smernic v nacionalni kontekst se kaže predvsem v spremembi diskurza in terminologije, sprejemu strateških dokumentov, spremembi vsebine izobraževalnih politik ter spremembi paradigem (Radaelli, 2003). V smislu spremembe diskurza in terminologije so v slovenskem izobraževalnem prostoru od vstopa v EU dalje pridobili na pomenu izrazi, kot sta *kompetence*, *pismenost* itd. Uveljavitev navedenega diskurza slovenski predstavniki pripisujejo tako priporočilom in smernicam EU kot tudi začetku sodelovanja Slovenije v raziskavi PISA.³⁰ Sprememba diskurza v slovenskem izobraževalnem prostoru se kaže tudi v vzpostavitvi novih definicij, kot je na primer opredelitev učencev z nizkimi dosežki (*low achievers*). Potreba po skupnemu in primerljivemu razumevanju nacionalno raznolikih pojavov na rav-

30 Namen raziskave PISA je zajeti podatke o *kompetencah* učencev, ki jih potrebujejo za svoje življenje, poklicno in zasebno. Torej, raziskava ni eksplicitno usmerjena in vezana na merjenje rezultatov šolskih kurikulumov. Osredotoča se na področje *pismenosti* in na to, v kolikšni meri znajo učenci znanja in spretnosti, ki so jih pridobili v šoli, uporabiti v različnih situacijah in pri razreševanju problemov (Štraus in Markelj, 2011, str. 35). V *Priporočilu Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah* so kompetence opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, ustrežajočih okoliščinam. Ključne kompetence so tiste, ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev (Evropski parlament in Svet EU, 2006)

ni EU namreč države članice spodbuja k premišljanju že uveljavljenih nacionalnih definicij ter njihovem preoblikovanju.

Drugi vidik sprememb lahko predstavlja sprejem nekaterih strateških dokumentov. Mednarodno primerljivim dosežkom slovenskih učencev in bralni pismenosti je kot že navedeno posebna pozornost namenjena v *Belih knjigah o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995 in 2011). Posebna pozornost je pismenosti namenjena tudi v slovenski *Strategiji vseživljenjskosti učenja* (2007),³¹ ki ima za cilj tudi »Zvišati raven vseh vrst pismenosti prebivalcev Slovenije ter rabe pismenosti za različne namene in v različnih povezavah. /.../ S povečanimi vlaganji je treba ustvariti spodbudne okoliščine za doseg višje stopnje pismenosti vseh prebivalcev in prebivalcev, kot je zdajšnja, ki je med najnižjimi v Evropi.« (Strategija vseživljenjskosti učenja, 2007, str. 8–14)

V okviru strateških dokumentov velja posebno pozornost nameniti tudi *Nacionalni strategiji za razvoj pismenosti*.³² Povod za nastanek nacionalne strategije so »izsledki mednarodnih raziskav, ki so pokazale nezadostno stopnjo pismenosti pri slovenskih osnovnošolskih učencih in odraslih, in opozorile na nujnost sistematičnega pristopa k temu področju ter razvojnih spodbud« (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, 2006, str. 5–6). Čeprav je bila strategija oblikovana že leta 2005, pa kljub številnim prizadevanjem nikoli ni popolnoma zaživela, kar je ne nazadnje razvidno tudi iz nerealiziranega akcijskega načrta udejanjanja strategije. Začetke njene posodobitve v letu 2011 pa lahko pripišemo predvsem – glede na povprečje EU in povprečje OECD – podpovprečnim dosežkom slovenskih dijakov in dijakinj v raziskavi PISA 2009 (Pedagoški inštitut, 2011).

Naslednji vidik vpliva OMK lahko predstavlja spremembo vsebine izobraževalnih politik, ki se kaže v vključitvi dobrih praks v vsebinske dokumente. Kljub temu, da se raziskava PISA ne osredotoča izrecno na preverjanje učinkov kurikulumov držav članic, nekatere države navajajo, da so podpovprečni rezultati posegli tudi v to področje nacionalnih politik (Grek, 2008; 2009). V Sloveniji bi lahko zadnje spremembe učnih načrtov pripisali tudi rezultatom mednarodnih raziskav znanja (Klemenčič, 2010). Omenimo še zadnji vidik vpliva OMK, ki se nanaša na paradigmatic

31 *Strategija vseživljenjskosti učenja in Strategija za razvoj pismenosti* obravnavata razvoj pismenosti v širšem (ne le šolskem) kontekstu vseživljenjskega učenja.

32 V *Strategiji* (2005, str. 5) je navedeno »Vlada Republike Slovenije si je zadala cilj, da do leta 2012 – v Unescovem desetletju pismenosti posebno pozornost nameni dvigu pismenosti celotnega prebivalstva Slovenije na primerljivo raven najbolj razvitih držav EU«, kar kaže na preplet mednarodnih vplivov v slovenskem izobraževalnem prostoru. Na eni strani se dokument sklicuje na Unescovo desetletje pismenosti, na drugi pa poudarja pomen primerljivosti z najbolj razvitimi državami EU.

ske spremembe v nacionalnem izobraževalnem prostoru. Premik od *na znanju temelječe družbe* k *na znanju temelječe gospodarstvo* je s svojim poudarjanjem učinkovitosti izobraževalnih sistemov pri zagotavljanju gospodarske rasti tudi v Sloveniji sprožil osredinjenost izobraževanja na merjenje dosežkov ter postavitev novih standardov zagotavljanja kakovosti, ki so razvidni iz naraščajočega števila evalvacij izobraževalnih programov in institucij (Kos Keccojević in Gaber, 2011).

Ker vseh aktivnosti, ki jih je sprožila raziskava PISA, zaradi neobvezujočega in mehkega načina sodelovanja ni moč zaznati v (ne)formalnih dokumentih, je potrebno pozornost nameniti tudi aktivnostim v praksi. V tem pogledu se osredotočamo na v teoretičnem delu že omenjeni vidik medsebojnega učenja znotraj posamezne države članice – Slovenije. Na podlagi opazovanja z udeležbo nekaterih aktivnosti, ki so jih spodbudili podpovprečni dosežki slovenskih učencev pri bralni pismenosti v raziskavi PISA,³³ je mogoče sklepati, da gre v veliki meri za javnopolitično učenje, ki je usmerjeno predvsem v komunikacijo med raziskovalci (eksperti) in deležniki (učitelji, ravnatelji). Hkrati pa so to aktivnosti, ki bodo (lahko) prispevale k dobro informiranim javnopolitičnim odločitvam, ki bodo sledile.

Vpliv PISE na nacionalni izobraževalni prostor pojasnjuje tudi medijski odziv, ki ga lahko zasledimo v skorajda vseh sodelujočih državah. Ko se naslov članka/ prispevka nanaša na rezultate države v mednarodni raziskavi znanja, pogosto tudi v senzacionalnem smislu, je za javnopolitične odločevalce skoraj nemogoče, da bi ga ignorirali. Mediji tako dodatno spodbujajo pozornost političnih vrhov, predvsem na področjih, kjer so rezultati države (glede na mednarodno (OECD, EU) povprečje) podpovprečni.³⁴ V Sloveniji je bilo po objavi rezultatov PISA 2009 v medijih vsekakor zaznati veliko več pozornosti, kot so je bile deležne mednarodne raziskave do tedaj.³⁵

33 Nacionalna konferenca »Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi«, strokovni posvet »Mednarodne raziskave znanja učencev in dejavnosti za izboljšanje pismenosti učencev«, regijski posveti »Ukrepi za izboljšanje bralne pismenosti pri pouku«, projekt »Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja«.

34 Zanimiva je tudi primerjava medijske pokritosti po državah. Prve rezultate PISA 2000 na Finskem, ki se je glede na povprečje EU in povprečje OECD izkazala za visoko nadpovprečno, je v medijih pokrivalo zgolj 8 strani, medtem, ko je bilo v Nemčiji njenim podpovprečnim rezultatom namenjeno 687 strani (Grek, 2009, str. 24).

35 Kot zanimivost dodajmo, da Šimenc (2011, str. 139) ugotavlja, da raziskava ICCS (Mednarodna raziskava državljske vzgoje) v Sloveniji ni bila deležna velike pozornosti v splošni javnosti, zlasti, če jo primerjamo z drugimi mednarodnimi primerjalnimi raziskavami, denimo z raziskavama PISA ali TIMSS.

*Periodično spremljanje, vrednotenje in izmenjava izkušenj,
organizirani kot medsebojni učni proces*

Vzajemno javnopolitično učenje med državami članicami v okviru OMK se odvija predvsem v t. i. vzpostavljenih grozdih in delovnih skupinah ter aktivnostih vzajemnega učenja, ki jih le-te organizirajo. Pri tem je poudarjena predvsem socializacija akterjev (*actor socialization*), ter s tem vzpostavitev predpogojev za konvergenco idej o kriterijih, ki definirajo dobro javno politiko. Pri tem se pojavlja predvsem vprašanje, kaj je definirano kot dobra javna politika in ali je ta eksplicitno podprta s podatki o dosežkih držav v obliki tabel. Pri tem se pojavljata dva dvoma – o dejanski prenosljivosti naučenih lekcij iz drugih držav v nacionalni kontekst ter načinu same izpeljave aktivnosti vzajemnega učenja, ki ji je pogosto očitano, da se odvija po preveč birokratski poti in ne predstavlja učnega procesa, v katerem bi udeleženci pridobili poglobljen vpogled v prakse drugih držav (Schattenmann, 2006, str. 21). V okviru I&U 2010 je bilo na ravni EU vzpostavljenih devet grozdov in ena delovna skupina (glejte Evropska komisija, 2011). Za bralno, matematično in naravoslovno pismenost, ki jih meri raziskava PISA, sta ključna predvsem dva grozda: Ključne kompetence ter Matematika, naravoslovje in tehnologija. Z raziskavo PISA pa se posredno ukvarjajo tudi drugi grozdi in delovne skupine. Slovenija v obdobju do leta 2010 ni imela imenovanih predstavnikov, ki bi se udeleževali aktivnosti grozdov Ključne kompetence ter Matematika, znanost in tehnologija.³⁶ V poročilu o napredku pri uresničevanju I&U 2010 (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2009) je navedeno, da to ni predstavljalo ovire, saj je relevantne informacije Slovenija lahko pridobila tudi iz drugih virov. Iz tega lahko sklepamo, da učinki raziskave PISA 2009 na slovenski izobraževalni prostor niso pogojeni zgolj s sodelovanjem Slovenije v aktivnostih OMK.

Spremljanje napredka držav članic pri doseganju skupno dogovorjenih ciljev v okviru OMK je zagotovljeno s pripravo letnih (kvantitativnih) ter dvoletnih (kvalitativnih) poročil o napredku držav članic pri doseganju ciljev I&U 2010. Prva so osredotočena predvsem na pregled doseganja kazalnikov in ciljnih vrednosti ter s tabelami dosežkov držav članic predstavljajo instrument »sramotenja in obtoževanja«,³⁷ druga so pripravljena na podlagi kvalitativnih poročil držav članic, ki jih le-te pripravijo po

36 V okviru I&U 2020 ima Slovenija imenovana predstavnika v oba grozda.

37 Instrument »sramotenja in obtoževanja« (*shaming and blaming*) predpostavlja, da razvrščanje držav članic v tabelah dosežkov na države članice izvaja pritisk ter izpostavlja njihovo odgovornost za (ne)doseganje skupno dogovorjenih ciljev. Instrument predpostavlja, da so vlade držav članic racionalni akterji, ki se skušajo slabim dosežkom in s tem »sramotenju« (ne le s strani institucij EU, temveč tudi drugih držav članic) izogniti (Alexiadou 2007; Ioannidou 2007), zato si prizadevajo dosegati skupno dogovorjene cilje.

vnaprej dogovorjenem protokolu. Na podlagi poročil držav članic Evropska komisija pripravi predlog skupnega poročila o napredku, ki ga nato sprejme/preoblikuje Svet EU. V okviru I&U 2010 so države pripravile štiri poročila o napredku, pri čemer je Slovenija glede na vključitev v EU leta 2004 pripravila tri taka poročila. Na tematiko, neposredno povezano z raziskavo PISA, se je osredotočilo predvsem zadnje poročilo z naslovom *Ključne kompetence za spreminjajoči se svet*. Nekateri avtorji (npr. Schattenmann, 2006) opozarjajo na vprašljivo poglobljenost takšnih poročil. Mnogo naj bi jih namreč vsebovalo predvsem veliko simbolično skladnost s smernicami EU in ne poglobljenih podatkov in razmišljanj o delovanju nacionalnega sistema, ki bi omogočali presojo o napredku, ter tako priložnost za vzajemno učenje. Pri tem je izpostavljena tudi vprašljiva nevtralnost navedenih poročil, ki naj bi bila večja, če bi poročilo na nacionalni ravni pripravljala zelo heterogena skupina (ki bi poleg javnopolitičnih odločevalcev in uradnikov vključevala tudi nevladne akterje in deležnike).

V odsotnosti neposrednih sankcij je tako učni proces med državami članicami EU spodbujen z izvajanjem (mehkega) pritiska preko zgoraj predstavljenih elementov OMK, ki imajo, kot je prikazano na primeru raziskave PISA 2009, določen vpliv tudi na slovenski izobraževalni prostor.

Sklepi

Prispevek dve leti po objavi rezultatov PISA 2009, ki so glede na povprečje EU in povprečje OECD pokazali podpovprečne dosežke slovenskih dijakov in dijakinj v bralni pismenosti, pregledno prikazuje sprejemanje rezultatov v Sloveniji po posameznih elementih OMK skozi prizmo javnopolitičnega učenja. Čeprav zajema relativno kratko časovno obdobje, v katerem še ni pričakovati poglobljenih javnopolitičnih sprememb, izpostavlja pomembne premisleke o procesu sprejemanja rezultatov PISA in ob ustreznem upoštevanju njihovih posebnosti tudi drugih mednarodnih raziskav znanja v Sloveniji. Ne glede na zasnovanost raziskav je od sodelujočih držav odvisno, kako bodo rezultate sprejemale, zato smo v članku posebno pozornost namenili tudi kontekstualnim značilnostim Slovenije, ki na navedeno sprejemanje (lahko) vplivajo. Alternativni pogled na sprejemanje rezultatov PISA 2009 skozi prizmo evropskega sodelovanja na področju izobraževanja, ki temelji na OMK kot procesu javnopolitičnega učenja, izpostavi nekatere vidike, ki jim velja pri sprejemanju rezultatov mednarodnih raziskav znanja v Sloveniji nameniti posebno pozornost:

- V članku predstavljene oblike javnopolitičnega učenja v EU na področju izobraževalnih politik nas opominjajo, da mora pri sprejema-

nju rezultatov mednarodnih raziskav znanja v slovenskem izobraževalnem prostoru obstajati zdrava skepsa in kritično vrednotenje. Poleg instrumentalne funkcije (javnopolitičnega) učenja in s tem skupnega doseganja ciljev je vedno potrebno upoštevati tudi ostale oblike (političnega) učenja, ki jih lahko strateško uporabljajo drugi akterji (ne le druge sodelujoče države temveč tudi Evropska komisija in OECD). Teorija javnopolitičnega učenja tako lahko z različnih vidikov, ki jih izpostavlja pričujoči članek, osvetli sprejemanje rezultatov raziskave PISA v Sloveniji. Šibkost te teorije pa se kaže predvsem v nujno potrebni kontekstualizaciji podatkov in rezultatov mednarodnih raziskav znanja v nacionalnem kontekstu. Kot smo omenili, jo pri tem uspešno dopolnjuje teorija družbenega učenja.

- Na podlagi teorije javnopolitičnega učenja je v Sloveniji ob vpeljavi OMK in mednarodnih raziskav znanja zaznati prehod od bilateralnih oblik učenja (od drugih) k multilateralnim oblikam (z drugimi), kar pa ne pomeni, da prve niso še vedno prisotne. Multilateralno sodelovanje omogoča identificirati akterje, od katerih se lahko učimo (na podlagi dobrih rezultatov, podobnosti konteksta), zaradi mehkega načina sodelovanja pa lahko še vedno selektivno izbiramo, kdaj, koliko in od koga se bomo pripravljene učiti (glej Lajh in Štremfel, 2010). Pri tem velja posebno pozornost nameniti učinkoviti koordinaciji »učenja na vrhu«, »od zgoraj navzdol«, »od spodaj navzgor« in »horizontalnemu učenju« znotraj države. Prav s slednjim (okrepljenim odnosom med eksperti in raziskovalci ter deležniki) pri sprejemanju raziskave PISA 2009 pa Slovenija predstavlja prakso, ki je na svoj način posebnost tudi zunaj nacionalnih okvirov.
- Članek, ki se osredotoča na ključne kompetence, ki jih meri raziskava PISA (bralno, matematično in naravoslovno pismenost), potrjuje dosedanje ugotovitve drugih avtorjev (Alexiadou, 2007; Ioannidou, 2007; Dale in Robertson, 2009; Grek, 2009), da so mednarodni vplivi tudi na tem področju tako prepleteni, da med njimi ne moremo postaviti jasne ločnice v smislu specifičnega EU – OECD – UNESCO itd. vpliva na nacionalni izobraževalni prostor.
- Intenziteto razprav, ki jih je v državah sprožila PISA, raziskovalci v veliki večini povezujejo predvsem s podpovprečnimi rezultati.³⁸ Naj-

³⁸ Odstopanje in zanimivost v tem primeru predstavlja Finska, ki v raziskavi PISA glede na povprečje EU in povprečje OECD dosega visoko nadpovprečne dosežke. Učinek PISE na finski izobraževalni sistem se kaže v tem, da je pred uvedbo raziskave na Finskem veljalo prepričanje, da se je pri pripravi izobraževalnih reform potrebno zgledovati od drugod (modele so iskali predvsem v Nemčiji). Prvi rezultati PISE 2000 so bili zato veliko presenečenje. Pokazali so, kako dober je finski izobraževalni sistem, in ga postavili v samo središče mednarodne pozornosti (Grek, 2009, str. 28). Kljub nadpovprečnim dosežkom pa so na presenečenje mnogih

bolj je bilo to razvidno v Nemčiji in na Danskem, kjer so na podlagi rezultatov raziskave PISA poglobljeno pregledali svoj izobraževalni sistem ter vpeljali korenite reforme (Grek, 2008). Primerjava obsega izvedenih aktivnosti, ki so sledile objavi rezultatov PISA 2009 v Sloveniji, z aktivnostmi, povezanimi z ostalimi mednarodnimi raziskavami, v katerih je Slovenija glede na povprečje EU in povprečje OECD dosegla (nad)povprečne rezultate, potrjuje izhodišča (Radaelli, 2003; 2004), da so se države pripravljene učiti (in iskati rešitve) predvsem takrat, ko doživijo neuspeh. Primer Finske pa Slovenijo lahko navdahne ne le v smislu vsebine izobraževalne politike, ki vodi k visoko nadpovprečnim dosežkom, temveč tudi k temu, da sprejemanju rezultatov mednarodnih raziskav namenimo večjo pozornost tudi takrat, kadar le-te izkazujejo (nad)povprečne dosežke učencev.

Čeprav so primerjave dosežkov med državami na nek način smiselne, se izobraževalni sistemi in dosežki učencev v teh sistemih v mnogem razlikujejo, tako da je nemogoče pričakovati, da bi bilo primerjanje tako kompleksnih sistemov, kot so izobraževalni sistemi z vsemi svojimi karakteristikami in okoliščinami, preprosto (Štraus, 2006). Kljub smiselnosti opozoril, da je pri spreminjanju nacionalne izobraževalne politike na podlagi rezultatov mednarodnih raziskav znanja potrebna tudi previdnost, je potrebno tudi poudariti, da mednarodne raziskave v izobraževanju dajejo upoštevanja vredne indikacije o znanju v posamezni državi, še posebej, če njihove rezultate spremljamo skozi večletna obdobja in če upoštevamo rezultate na več področjih. Posamezni rezultat in mesto države na lestvici imata omejeno vrednost, rezultati več raziskav v daljšem časovnem obdobju pa pokažejo trende in splošnejšo raven kakovosti delovanja izobraževalnega sistema na izbranih področjih znanja ter lahko nakažejo smer, v katero bi veljalo spodbuditi razvoj izobraževalnega sistema (Bela knjiga, 2011). Pričujoči članek je skušal pokazati, da se lahko pri ubiranju navedene smeri ob upoštevanju specifičnosti nacionalnih kontekstov od drugih držav učimo ne le o vsebinskih spremembah izobraževalne politike, temveč tudi o procesu sprejemanja rezultatov mednarodnih raziskav.

Literatura

Alexiadou, N. (2007) The Europeanisation of education policy – changing governance and »new modes of coordination«. *Research in Comparative and International Education*. 2 (2). Str. 102–116.

držav na Finskem izvedli določene dodatne reforme, ki naj bi prispevale k stalnemu napredku in izboljševanju že tako visoko nadpovprečnih dosežkov.

- Alexiadou, N. & Lange, B. (2013) Deflecting European Union influence on national education policy-making: the case of the United Kingdom. *Journal of European Integration*. 35 (1). Str. 37–52.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1996) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Boh, T. (2005) *Evropeizacija in izvajanje skupnih evropskih okoljskih politik v Sloveniji*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Brejc, M. (ur.) (2008) *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Büchs, M. (2003) Methodological and Conceptual Issues in Researching the Open Method of Coordination. *Cross-National Research Papers*. 7 (1). Str. 31–41.
- Dale, R., & Robertson, S. (ur.) (2009) *Globalisation and Europeanisation in education*. Oxford: Syposium Books.
- De la Porte, C., Pochet, P. & Room, G. (2001) Social Benchmarking, Policy Making and New Governance in the EU. *Journal of European Social Policy*. 11 (4). Str. 291–307.
- Dolowitz, P. D. & Marsh, D. (1996) Who Learns What from Whom: a Review of the Policy Transfer Literature. *Political Studies*. 44 (2). Str. 343–357.
- Dunlop, A. C. & Radaelli, C. M. (2010) *Systematizing Policy Learning*. Prispevek predstavljen na APSA 2010 Annual Meeting, 2.-5. septembra, v Washingtonu, ZDA.
- Evropska komisija. (2008) Commission Staff working document. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2008*.
- Evropska komisija. (2011) *Knowledge System for Lifelong Learning*. Dostopno na: <http://www.kslll.net/> (20. 11. 2011).
- Evropski parlament in Svet Evropske unije. (2006) *Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah*. Bruselj: Evropski parlament in Svet Evropske unije.
- Evropski svet (2000) Zaključki Evropskega sveta v Lizboni. Lizbona: Evropski svet.
- Fink-Hafner, D. et al. (2010) *The open method of coordination: an analysis of its policy and political consequences : report, transcripts and the documentation relating to the first round of interviews in Brussels (12. - 15. 1. 2010)*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

- Freeman, R. (2006) Learning in public policy. V Moran, M., Rein, M. & Goddin, R.E. (ur.). *Oxford Handbook of Public Policy*. Oxford, New York : Oxford University Press.
- Gaber, S. (2007) Spoprijem za hegemonijo ali vaje iz praktične teorije?. *Sodobna pedagogika*. 58 (2). Str. 62–80.
- Gilardi, F. & Radaelli, M. C. (2012) Governance and Learning. V Levi-Faur, D. (ur.) *The Oxford Handbook of Governance*. Oxford: Oxford University Press.
- Gornitzka, Å. (2006) *The Open Method of Coordination as practice – A watershed in European education policy?* Oslo: University of Oslo, Arena Working Paper. No. 16/2006.
- Grek, S. (2008) From symbols to numbers: the shifting technologies of education governance in Europe. *European Educational Research Journal*. 7 (2). Str. 208–218.
- Grek, S. (2009) *The role of the OECD as an agent of Europeanization: problematisation and change in education governance in Europe*. Prispevek predstavljen na Edinburgh's Europa Institute Seminar: Practicing EU Government: Problematisation, 6. maja, v Edinburghu, Velika Britanija.
- Hall, P. A. (1993) Policy Paradigms, Social Learning, and the State: The case of economic policy-making in Britain. *Comparative Politics*. 25 (3). Str. 275–296.
- Hooghe, L. & Marks, G. (2001) *Multi-Level Governance and European Integration*. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Hudson, C. (2007) Governing the Governance of Education: the state strikes back?. *European Educational Research Journal*. 6 (3). Str. 266–282.
- Ioannidou, A. (2007) A Comparative Analysis of New Governance Instruments in the Transnational Educational Space: a shift to knowledge-based instruments?. *European Educational Research Journal*. 6 (4). Str. 336–347.
- Klemenčič, E. (2010) The impact of international achievement studies on national education policymaking: the case of Slovenia - how many watches do we need?. V Wiseman, A. (ur.) *The impact of international achievement studies on national education policymaking*, (International perspectives on education and society, vol. 13). Bingley: Emerald.
- Knep, M. & Fink-Hafner, D. (2011) *Eksperimentalna vladavina na področju zelene politike*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Knoepfel, P. et al., (2011) *Public Policy Analysis*. Bristol: The Policy Press.

- Kodelja, Z. (2007) Reforme, stroka in šolske politike. *Sodobna pedagogika*. 58 (2). Str. 34–48.
- Kohler-Koch, B. (2010). Civil Society and EU Democracy: ‘Astroturf Representation?’. *Journal of European Public Policy*. 17 (1). Str. 100–116.
- Kos Kecojević, Ž. & Gaber, S. (2011) *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kovač Šebart, M. (2007) Od papirnatega tigra do tigra brez papirja: reformna pot slovenskega šolstva. *Sodobna pedagogika*. 58 (2). Str. 6–33.
- Kraft, M. E. & Furlong, S. R. (2010) *Public Policy: Politics, Analysis, and Alternatives*. Third Edition. Washington, D.C.: CQ Press.
- Lajh, D. (2006) *Evropeizacija in regionalizacija: spremembe na (sub)nacionalni ravni in implementacija kohezijske politike v EU v Sloveniji*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Lajh, D. & Štremfel, U. (2010) Flourishing cooperation with limited effects?: Slovenian education policy in an international environment. V Fink-Hafner, D. (ur.) *The open method of coordination: a view from Slovenia*, (Book series Javne politike, 1). Ljubljana: Faculty of Social Sciences.
- Lajh, D., Štremfel, U. (2011) The Reception of the Open Method of Coordination in Slovenia. Ljubljana: Faculty of Social Sciences.
- Lange, B. & Alexiadou, N. (2010) Policy learning and governance of education policy in the EU. *Journal of Education Policy*. 25 (4). Str. 443–463.
- Lopez-Santana, M. (2004) *Soft Europeanization?: The influence of the European Employment Strategy in processes and employment policies in EU member states*. Prispevek predstavljen na The annual meeting of the American Political Science Association, 2. septembra, v Chicago, ZDA.
- May, P. J. (1992) Policy learning and failure. *Journal of Public Policy*. 12. Str. 331–354.
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2009) *National report on the implementation of the Education and Training 2010 work programme*. Slovenia. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti* (2006) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Pangerc Pahernik, Z. (2006) *O evropskih kazalnikih in ciljnih vrednostih procesa Izobraževanje in usposabljanje 2010*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Pedagoški inštitut (2011) Posvet Pedagoškega inštituta »Mednarodne raziskave znanja učencev in dejavnosti za izboljšanje pismenosti učen-

- cev«. Dostopno na: <http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/drugo/Izjava%20udele%C5%BEencev%20posveta.pdf> (18. 1. 2011).
- Pedagoški inštitut (2014) Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS. Dostopno na: <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=11> (6. 3. 2014).
- Pépin, L. (2007) The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: How Lifelong Learning Became a Strategic Objective. *European Journal of Education*. 42 (1). Str. 121–132.
- Radaelli, M. C. (2003) *The Open Method of Coordination: A new governance architecture for the European Union?*. Stockholm: Swedish Institute for European Policy Studies, SIEPS Working Paper. No. 2003: 1.
- (2004) *Who learns what? Policy learning and the open method of coordination*. Prispevek predstavljen na ESRC workshop on the Lisbon Strategy, University of Birmingham, 26. novembra, v Birmingham, Velika Britanija.
- (2009) Measuring policy learning: regulatory impact assessment in Europe. *Journal of European Public Policy*. 16 (8). Str. 1145–1164.
- Rodrigues, M. J. (2001) The Open Method of Coordination as a New Governance Tool. V Telò, M. (ur.) *L'evoluzione della governance europea*, Rome: Fondazione Istituto Gramsci.
- Sabatier, P. A. (1993) Policy Change over a Decade or More. V Lee, P. R., & Estes, C. L. (ur.) *The Nation's Health*, London: Jones and Barlett Publishers Canada.
- Sabatier, A. P. & Jenkins-Smith, H. C. (1993) *Policy change and learning: an advocacy coalition approach. Theoretical Lenses on Public Policy*. Boulder, San Francisco, Oxford : Westview Press.
- Schäfer, A. (2005) A New Form of Governance? Comparing the Open Method of Coordination to Multilateral Surveillance by the IMF and the OECD. *Journal of European Public Policy*. 13 (1). Str. 70–88.
- Schattenmann, M. (2006) Games Real Governments Play. *The European Union's Open Method of Coordination and the Claim of Policy Learning*. Prispevek predstavljen na The annual meeting of the American Political Science Association, 31. avgusta, v Philadelphia, ZDA.
- Sedelmeier, U. (2011) Europeanisation in new member and candidate states. *Living Reviews in European Governance*. 6 (1). Str. 1–52.
- Služba vlade Republike Slovenije za razvoj in evropske zadeve (2012) Slovenija in OECD. Dostopno na: http://www.arhiv.svrez.gov.si/si/delovna_podrocja/slovenija_v_oecd/pristopni_proces/index.html (5. 4. 2012).
- Smismans, S. (2008) New Modes of Governance and the Participatory Myth. *West European Politics*. 31 (5). Str. 874–895.

- Strategija vseživljenjskosti učenja* (2007) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Svet EU. (2001) Report from the Education Council to the European Council »The concrete future objectives of education and training systems«. Brussels: Council of the EU.
- Šimenc, M. (2011) Patriotizem in nacionalizem slovenskih učencev iz perspektive Mednarodne raziskave državljanske vzgoje. *Šolsko polje*. 22 (5-6). Str. 139-156.
- Štrajn, D. (2007) Reformiranje ali izboljševanje šole. *Sodobna pedagogika*. 58 (2). Str. 50-60.
- Štraus, M. (2006) Pomen in vloga mednarodnih primerjav znanja v vzgoji in izobraževanju. *Šolsko polje*. 17 (1-2). Str. 7-26.
- Štraus, M. & Markelj, N. (2011) Bralna, matematična in naravoslovna pismenost dijakinj in dijakov 1. letnikov srednjih šol v Sloveniji v raziskavi PISA 2009. *Šolsko polje*. 22 (5-6). Str. 35-68.
- Štremfel, U. (2010) *Policy learning theory: the analytical framework for analysing the open method of coordination*. Prispevek predstavljen na Mednarodni konferenci o odprti metodi koordinacije, 23.-24. septembra, v Ljubljani, Slovenija.
- Van den Bosch, K. & Cantillon, B. (2008) Policy Impact. V Moran, M. Rein, M. & Goodin, R. E. (ur.). *The Oxford Handbook of Public Policy*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Wallace, H. (2010) An Institutional Anatomy and Five Policy Modes. V Wallace, H., Pollack A. M. & Aesdair, R. Y. (ur.) *Policy-Making in the European Union*, Oxford: Oxford University Press.
- Zeitlin, J., Pochet, P. & Magnusson, L. (ur.). (2005) *The Open Method of Coordination in Action: The European Employment and Social Inclusion Strategies*. Brussels: PIE Peter Lang.