
»Veliki kompromis« v vzgoji ali izobraževanju: trojanski konj ali papirnati tiger

Mitja Sardoč

Oprelitev problematike

Če je s prisposobno o izposojenem kotličku Sigmund Freud v *Interpretaciji sanj* (1900) kot tudi v *Šali in njenem odnosu do nezavednega* (1905) ponazoril »logiko« delovanja nezavednega, je ameriški makroekonomist Arthur M. Okun v eseju *Equality and Efficiency: The Big Tradeoff* (2015 [1975]) za ponazoritev t. i. »velikega kompromisa« uporabil prisposobno preluknjanega oz. puščajočega vedra. S t. i. »eksperimentom preluknjanega vedra«, ki zaradi uporabe podobne prisposobe nekako spominja na Freudovo t. i. »logiko kotlička«, je Arthur M. Okun – sicer tudi nesojeni predsednik Ameriške centralne banke Federal Reserve (FED) – opozoril na problematičnost uskladitve dveh (vsaj navidez) diametralno nasprotujočih si zahtev, in sicer zagotavljanja enakosti na eni strani ter spodbujanja učinkovitosti na drugi.

Tudi danes – navkljub več desetletij dolgemu intervalu – ostaja »veliki kompromis« v samem središču različnih razprav: »standardna« interpretacija razmerja med učinkovitostjo in družbeno (ne)enakostjo v okviru t. i. »igre z ničelno vsoto« (*zero-sum game*) ter tudi s tem povezana problematika pravičnosti pravzaprav določata horizont mišljenja (in razumevanja) javnih politik na širšem vsebinskem področju vzgoje in izobraževanja.¹ Iskanje ravnotežja v uskladitvi zahtev med zagotavljanjem enakosti ter spodbujanjem učinkovitosti velja za enega od temeljnih ciljev Programa mednarodne primerjave dosežkov učencev (v nadaljevanju:

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

PISA), ki predstavlja enega od glavnih »generatorjev podatkov« (Martens in Jakobi, 2010: 11) Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (v nadaljevanju: OECD) ter njenega »mehkega načina upravljanja« (ibid.: 2). Največjo vrednost raziskave PISA – kakor je izpostavil generalni sekretar OECD-ja Angel Gurría – naj bi namreč predstavljal »navdih nacionalnim prizadevanjem za pomoč učencem, da se bolje učijo, učiteljem, da bolje poučujejo, in šolskim sistemom, da postanejo učinkovitejši« (OECD, 2010: 4).² Ta usmeritev, kakor poudarjajo številni avtorji, predstavlja izhodišče t. i. »politik posojanja« na širšem vsebinskem področju vzgoje in izobraževanja (Steiner-Khamsi, 2004) ter s tem povezano »ideologijo globalizirajočega empiricizma« (Torrance, 2006)).

Val ugovorov in očitkov zoper monopolni položaj raziskave PISA problem sicer zadene, vendar osnovno dinamiko t. i. »velikega kompromisa« pravzaprav zgreši, saj med OECD-jevimi politikami³ na področju vzgoje in izobraževanja (in v tem kontekstu tudi raziskave PISA) ter neoliberalizmom postavi enačaj. Kljub kritiki, da predstavlja izhodišče »neoliberalne« paradigme – kakor v prispevku *Neoliberalism and Beyond* izpostavlja Mark Olssen – »napad na idejo javnega dobrega, ki je bila značilna za obdobje države blaginje« (Olssen, 2017: 42), ostaja pojem neoliberalizma v okviru t. i. »standardne« kritike raziskave PISA⁴ v veliki meri nedorečen. Kakor je v recenziji knjige *Crisis Without End: The Unravelling of Western Prosperity* zapisala Vera Troeger, sam pojem neoliberalizma predstavlja kot »nekakšen bavbav za vse, kar je narobe z prevladujočim političnim in gospodarskim sistemom na Zahodu, ne da bi ta pojem tudi definirali« (Troeger, 2014).⁵

2 Imperativ učinkovitosti ter na njej utemeljena kultura storilnostne usmerjenosti, ki jo številni avtorji povezujejo z ideologijo neoliberalizma, sta neposredno povezana z vprašanjem »kaj deluje« tako na ravni izobraževalnih politik oz. pedagoške prakse (Kvernbekk, 2016; Moss, 2007).

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

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

5 Kljub raznolikim opredelitvam neoliberalizma si vsa pojmovanja delijo nekatere temeljne predpostavke, ki temeljijo na t. i. »igri ničelne vsote« med svobodo in enakostjo (ter vrsto s tem povezanih problemov), in sicer 1) da je zagotavljanje enakosti nerazdružljivo povezano z večjo vlogo države (*predpostavka o eksponencialni povezanosti večje enakosti in aktivnejše vloge države*); 2) da je aktivnejša vloga države vselej povezana (zgolj in samo) z zagotavljanjem enakosti (*predpostavka o pristranski naravi vloge države*); 3) da je večanje enakosti obratnosorazmerno po-

Čeprav ugovori in očitki, ki so del »standardne« kritike, sicer pravilno opozorijo na instrumentalno naravo znanja v okviru velikih mednarodnih raziskav (t. i. »kompetenčni« pristop) ter na s tem povezane probleme, ključno premestitev poudarka, ki osnovno dinamiko »velikega kompromisa« v okviru t. i. »igre z ničelno vsoto« postavlja v samo notranjost razmerja med učinkovitostjo in pravičnostjo, pravzaprav spregledajo. V obdobju vsega nekaj let sta OECD-jeva »neoliberalna« agenda ter z njo povezan diskurz o uspešnosti, tekmovalnosti in učinkovitosti namreč doživela nekakšen »kopernikanski obrat«, kjer je zaznati novo senzibilnost za problematiko izobraževalne pravičnosti.

Če sta t. i. »primerjalni obrat« raziskave PISA na področju raziskovanja vzgoje in izobraževanja ter s tem povezano »upravljanje preko velikih podatkov« (Hartong, 2016), »upravljanje preko primerjav« (Martens, 2007) oz. »upravljanje preko števil« (Grek, 2009) dobro dokumentirana, je analiza posameznih razsežnosti »velikega kompromisa« ter na njem utemeljenega kopernikanskega obrata OECD-jeve agende na področju vzgoje in izobraževanja v smer izobraževalne pravičnosti – z nekaj redkimi izjemami (Bøyum, 2014) – pravzaprav odsotna. Zadeva je toliko bolj »akutna«, saj odpira nova senzibilnost v okviru velikih mednarodnih raziskav za problematiko izobraževalne pravičnosti vrsto problemov ter s tem povezanih vprašanj: poleg političnega »predznaka« odpirajo te raziskave – kot nekakšen bazen t. i. »big data«⁶ – tudi številna moralna oz. etična vprašanja (Ben-Porath in Ben Shahar, 2017).⁷

Pričujoči prispevek problematizira nekatere izmed razsežnosti OECD-jevega »kopernikanskega obrata« v smer izobraževalne pravičnosti: nova senzibilnost, ki jo v okviru velikih mednarodnih raziskav predstavljajo vsebinski poudarki enakih izobraževalnih možnosti, družbene (ne)enakosti, prikrajšanosti in dobrobiti, je namreč vse prej kot enoznačna ali neproblematična. Uvodni del prispevka kontekstualizira razpravo o problematiki izobraževalne pravičnosti v okviru t. i. »kulture objektivnosti« (Porter, 1995) kot oblike t. i. »mehke moči«⁸ (Bieber in

vezano z zmanjševanjem svobode (*predpostavka o izključujočem razmerju enakosti in svobode*) ter 4) da je večja svoboda posameznika *absolutno* boljša od večje enakosti (*predpostavka o asimetričnosti razmerja med svobodo in enakostjo*).

6 Za podrobnejšo predstavitev samega koncepta »big data« ter s tem povezanih vprašanj in problemov, npr. pravičnosti v vzgoji in izobraževanju, glej tematsko številko revije *Theory and Research in Education*, 'Big Data in Education' (2017) (ur. Sigal Ben-Porath in Tammy Harel Ben Shahar).

7 Eden od problemov v času t. i. »big data« torej ni pomanjkanje podatkov, temveč pomanjkanje teorij. Znanost, kakor v svojem članku *Big Data and its Epistemology* opozarja Martin Frické – pravzaprav paradoksalno – potrebuje »več teorij in manj podatkov« (2015: 10).

8 Pojem »mehke moči« je v svojem (istoimenskem) eseu, ki ga je objavil v reviji *Foreign Policy*, ar-

Martens, 2011). Osrednji del prispevka analizira vlogo in pomen enakih izobraževalnih možnosti kot ene od razsežnosti izobraževalne pravičnosti (ter s tem povezane problematike poštenosti) v okviru OECD-jevih izobraževalnih politik. Navkljub zagotavljanju in uresničevanju na meritokraciji utemeljenega pojmovanja enakih možnosti ostaja t. i. »razkorak v priložnostih« (Putnam, 2015) eden od ključnih problemov naraščajoče neenakosti. Sklepni del prispevka problematizira meritokratično naravo ideje enakih izobraževalnih možnosti ter postavi pod vprašaj emancipatoričnost OECD-jevega kopernikanskega obrata v smer izobraževalne pravičnosti.

Kultura objektivnosti kot »mehka moč«: primer OECD

Program mednarodne primerjave dosežkov PISA Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj OECD sodi – vsaj politično gledano – med najpomembnejše raziskave na širšem vsebinskem področju vzgoje in izobraževanja. Število sodelujočih držav, obseg vloženih sredstev, število sodelujočih učencev ter predstavnikov vodstva šol kot tudi medijska⁹ ter politična pozornost so neizpodbiten dokaz – kakor je izpostavljeno v enem izmed OECD-jevih poročil –, da predstavlja raziskava PISA – vsaj za svoje zagovornike – »prvorazredno svetovno merilo za ocenjevanje kakovosti, pravičnosti ter učinkovitosti šolskih sistemov« (2015: 3) oz. »orodje, ki ga države in gospodarstva lahko uporabijo za natančnejšo nastavitev svojih izobraževalnih politik« (ibid.: 4). Kakor v svojem članku *PISA's Colonialism* opozarja Vasco D'Agnesse je »(o)d leta 1990 do danes OECD-jeva osrednja dejavnost postala zagotavljanje podatkov o uspešnosti izobraževalnih sistemov« (D'Agnesse, 2015: 57). Cilj raziskave PISA – kakor je izpostavljeno v enem od poročil o rezultatih raziskave PISA 2009 *Overcoming Social Background (Equity in Learning Opportunities and Outcomes)* – je »evalvacija kakovosti, pravičnosti in učinkovitosti sistemov vzgoje in izobraževanja« (OECD, 2010: 3). Ne

tikuliral ameriški politolog Joseph Nye (1990). Za predstavitev OECD-jeve mehke moči skozi t. i. »normativno upravljanje« glej Sellar in Lingard (2014), za analizo IEA-jeve raziskave ICCS skozi perspektivo mehke moči pa Rutkowski in Engel (2010).

9 Pravzaprav je objava rezultatov raziskave PISA v vseh sodelujočih državah nekakšen medijski fenomen *sui generis*: če sta vzgoja in izobraževanje (podobno kakor tudi znanost) na naslovnih straneh dnevnega tiska ali pa v »prime-time« časovnih terminih praviloma odsotna, objavo rezultatov raziskave PISA (vsaj v času objave samega poročila) spremljajo prispevki in komentarji celotne znanstvene in strokovne javnosti (Lingard in Rawolle, 2004). Za analizo vloge medijev pri predstavitvi raziskave PISA v nekaterih izmed sodelujočih držav (npr. v Angliji in na Norveškem ter v Avstraliji) ter za predstavitev OECD-jeve medijske strategije pri disseminaciji rezultatov same raziskave glej Baroutsis in Lingard (2017) ter Hopfenbeck in Görgen (2017), za analizo uporabe števil, grafov in formul kot komunikacijske strategije pa Porter (1995).

preseneča torej, da je t. i. »kultura objektivnosti« (Porter, 1995) ter s tem povezana kvantifikacija del OECD-jeve agende na širšem vsebinskem področju vzgoje in izobraževanja, saj zaupanje v številke, kakor opozarja Theodore Porter, »zmanjšuje potrebo po znanju in osebnem zaupanju. Kvantifikacija je namreč primerna za komunikacijo, ki presega meje lokalnega in skupnosti.« (Porter, 1995: ix.). Kakor v svojem članku *Good Education in the Age of Measurement* izpostavlja Gert Biesta, imajo velike mednarodne raziskave nekakšen Janusov obraz:

(t)a učinek je bil v določeni meri koristen, saj je omogočal razprave, ki temeljijo na dejanskih podatkih in ne le na predpostavkah ali mnenjih o tem, kaj bi bilo mogoče. Problem pa je, da je obilo informacij o izobraževalnih rezultatih dalo vtis, da lahko odločitve o usmeritvah izobraževalne politike ter oblikovanju izobraževalne prakse temeljijo zgolj na dejanskih informacijah. (Biesta, 2010: 34–35.)

V primerjavi s posplošenimi sodbami, ki pogosto temeljijo na anekdotičnih primerih iz pedagoške prakse, zagotavljajo velike mednarodne raziskave tako zanesljiv kakor tudi primerljiv vir informacij, kar je v času t. i. »fake news« in s tem povezanih problemov dobrodošla protiutež. Kakor opozarjata Martens in Jakobi, predstavlja »moč števil v primerjalnih študijah učinkovit instrument za prikaz različnih rešitev na določen problem kot tudi za oceno njihove uspešnosti« (Martens in Jakobi, 2010: 12). Kljub temu pa velike mednarodne raziskave niso »zgolj in samo« arena za izmenjavo informacij in podatkov ter njihovo primerjavo, temveč imajo poleg informacijske tudi transformacijsko ter korekcijsko funkcijo. V razpravah o vzgoji in izobraževanju – kakor opozarja Gert Biesta – prevladujejo meritve in primerjave izobraževalnih rezultatov ter da te meritve kot take usmerjajo večino izobraževalnih politik in s tem tudi večino izobraževalne prakse. (Biesta, 2009: 43). Raziskava PISA – kakor v svojem članku *Governing by Numbers* opozarja Sotiria Grek – predstavlja »novo politično tehnologijo upravljanja evropskega izobraževalnega prostora preko številke« (Grek, 2009: 23). Kvantifikacija (tako v znanstvenem, administrativnem ter birokratskem registru nasploh) ter s tem povezano »zaupanje v številke«¹⁰ predstavljata – kakor je v svoji knjigi *Trust in Numbers* opozoril Theodore Porter – »najnežnejšo, a kljub temu še vedno najbolj prodorno obliko moči v sodobnih demokracijah« (Porter, 1995: 45).

Kakor izpostavlja Steinar Bøyum: »gospodarstvo je (in bi moralo) postati bolj na znanju temelječe in se zato izobraževanje obravnava kot del

10 Tukaj ostaja v celoti ob strani problematika zaupanja. Za celovito predstavitev te problematike glej Levi in Braithwaite (1998) ter Hardin (2006).

ekonomske politike« (Bøyum, 2014: 857). V okviru OECD-jeve agende na področju vzgoje in izobraževanja postane človeški kapital »gonilo gospodarske rasti« (Hanushek, 2013: 204). Kakor je poudarjeno v uvodnem stavku enega od poročil raziskave PISA (*PISA 2012 Results: Excellence Through Equity*), je osrednja skrb snovalcev politik »opremiti državljane s spretnostmi, ki so potrebne za uresničitev njihovega celotnega potenciala, sodelovanje v vse bolj povezanem globalnem gospodarstvu in končno boljša delovna mesta pretvoriti v boljše življenje« (OECD, 2012: 3). V tem kontekstu je tudi treba razumeti OECD-jevo iniciativo »PISA for Schools«,¹¹ katere namen je po besedah generalnega sekretarja OECD-ja Angela Gurría »spodbuditi šolsko osebje in izobraževalce, da presežejo svoje učilnice v iskanju nacionalne in globalne odličnosti. OECD je pripravljen podpreti vse, ki so vključeni v zagotavljanje boljših politik za boljše šole ter boljše življenje« (OECD, 2015: 4). Eden od rezultatov teh naporov predstavlja tudi ideja družbe znanja, v okviru katere – kakor opozarjata Krašovec in Žagar – »ne gre za povečanje splošne stopnje izobraženosti ter materialnega in simbolnega blagostanja (...), temveč le reproducira neenakost in družbeno izključevanje« (Krašovec in Žagar, 2011: 248). Izobraževanje je bilo reformulirano kot osrednji vidik nacionalne gospodarske konkurenčnosti v okviru ekonomističnega pojmovanja človeškega kapitala in povezano z nastajajočim »gospodarstvom znanja« (Grek, 2009: 24).

OECD-jeva »vizija« vzgoje in izobraževanja kot investicije temelji torej na (deterministični) predpostavki, da so »boljši izobraževalni rezultati trden napovedovalec gospodarske rasti« (OECD, 2010: 3). Kakor je v svojem članku *Governing by Numbers* izpostavila Sotiria Grek, predstavljajo rezultati raziskave PISA »indikator uspešnosti ali neuspešnosti izobraževalnih politik« (Grek, 2009: 26), izobraževalne politike pa so »osrednjega pomena za konkurenčno prednost nacionalnih gospodarstev v procesu globalizacije« (Grek, 2009: 26). Današnji dosežki učencev predstavljajo namreč indikator »prihodnjega nabora talentov«¹² (PISA,

11 OECD-jeva iniciativa »PISA-based Test for Schools« (www.oecd.org/pisa/pisa-based-test-for-schools/) je namreč naredila tudi korak v smer neposrednega vplivanja na pedagoško prakso, saj šolam in posameznim učiteljem, ki sodelujejo v raziskavi PISA (zaenkrat v ZDA, Veliki Britaniji in Španiji), omogoča primerjavo z ostalimi sodelujočimi institucijami in državami. Ta korak v smer večje »personalizacije« raziskave PISA izvajalcem samega vzgojno-izobraževalnega procesa (šolam) odpira vrsto vprašanj in s tem povezanih problemov. Za podrobnejšo predstavitev iniciative »PISA for Schools« glej Lewis, Sellar in Lingard (2016), za primer poročila pa OECD (2015b). Tukaj seveda ostaja neodgovorjeno osnovno motivacijsko vprašanje, in sicer cui bono (dobro oz. boljše za koga)? Prav tako ostaja neodgovorjeno tudi vprašanje o samem merilu kakovosti oz. učinkovitosti procesa vzgoje in izobraževanja.

12 Za podrobnejšo predstavitev problematike talentov v okviru egalitarnega pojmovanja družbene (ne)enakosti glej Sardoč (2017a).

2013: 26) in naj bi bili torej veljavni oz. zadostni indikator (ekonomske) uspešnosti družbe v prihodnosti (*predpostavka o prevodljivosti učnih dosežkov v ekonomsko uspešnost*).

Kakor v svojem članku *The Limits of Measurement* opozarja Heinz-Dieter Meyer, predstavlja vzpon OECD-jeve raziskave PISA »eno od najpomembnejših sprememb v našem življenju« (Meyer, 2016: 18). OECD-jev »mehki način upravljanja« – kakor opozorita Kerstin Martens in Anja P. Jakobi – sestavljajo namreč tri ločene razsežnosti, in sicer 1) generiranje idej; 2) evalvacija politik ter 2) proizvodnja podatkov (2010: 2). Kakor opozarjata avtorici v svojem članku *Expanding and Intensifying Governance: The OECD in Education Policy*, »OECD danes ne le opredeli problem, temveč tudi ponudi rešitev« (Jakobi & Martens, 2010: 175). Hkrati je treba fenomen raziskave PISE kot del »političnega teatra« (Adamson et al., 2017) misliti tudi v kontekstu spremenjenih globalnih razmer, v samem pojmovanju države in njene suverenosti, prenosu dela pristojnosti na mednarodne oz. medvladne organizacije ter – nenazadnje tudi – novih »tehnologij« vladovanja (*governmentality*) (Leibfried, 2015, III. del). Kakor opozarjata Judith Torney-Purta in Jo-Ann Amadeo, predstavlja največji izziv velikih mednarodnih raziskav »veljavnost uporabe uvrstitve držav za oceno izobraževalnih dosežkov učencev v samih državah ter nenamernih posledic te uporabe« (Torney-Purta in Amadeo, 2013: 248). Ta izziv je morda najbolj evidenten na področju enakih izobraževalnih možnosti oz. izobraževalne pravičnosti nasploh, saj je pojasnjena varianca dosežkov učencev v okviru velikih mednarodnih raziskav s socialno-ekonomskim statusom (v najboljšem primeru) *nujen*, ne pa tudi *zadosten* indikator izobraževalne pravičnosti.

Enake možnosti in izobraževalna pravičnost¹³

Enega od osnovnih mehanizmov zagotavljanja pravičnosti v procesih distribucije selektivnih družbenih položajev predstavlja ideja enakih možnosti, ki jo – vsaj v njeni egalitarni različici – sestavljata dve ločeni načeli, in sicer 1) načelo nediskriminiranja ter 2) načelo izenačitve začetnega položaja. V okviru prvega načela imajo vsi posamezniki »ne glede na« kateregakoli od moralno arbitrarnih dejavnikov, npr. spol, raso, socialno-ekonomsko ozadje, veroizpoved, telesno in duševno konstitucijo itn., enak dostop do procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje. Kakor v svoji knjigi *Equality of Opportunity* opozarja John Roemer, načelo nediskriminiranja namreč zagotavlja, da so v nabor potencialnih kandidatov vključeni »vsil posamezniki, ki posedujejo lastnosti, ki so

13 Za celovito predstavitev ideje enakih možnosti glej Sardoč (2013a, 2013b in 2014).

pomembne za opravljanje obveznosti določenega položaja, /.../ ter da se za zasedanje položaja presoja posameznika le glede na te pomembne lastnosti« (Roemer, 1998: 1). Če načelo nediskriminiranja zagotovi (vsaj) formalno poštenost v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, pa načelo izenačitve začetnega položaja vprašanje poštenosti razširi in s tem dodatno zaplete. Kakor je bilo izpostavljeno v članku *Enake izobraževalne možnosti in družbena neenakost*, ima to načelo dva cilja, ki sta povezana z zagotavljanjem pravičnosti, in sicer 1) negativnega ter 2) pozitivnega:

Na eni strani ima načelo izenačitve začetnega položaja cilj nevtralizirati, zmanjšati oz. ublažiti ali celo odpraviti tako morebitne prednosti, ki naj bi jo imeli tisti posamezniki, ki so v boljšem položaju oz. privilegirani, kot tudi potencialne ovire tistih, ki so – tako ali drugače – deprivilegirani. Na drugi strani naj bi enake možnosti oz. pozitivni cilj načela izenačitve začetnih položajev vsem posameznikom, ne glede na katerega od moralno arbitrarnih dejavnikov, zagotavljal, da v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje dosežejo pošteno izhodišče. (Sardoč, 2013a: 51.)

Obe načeli torej skušata zagotoviti, da imajo v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje vsi posamezniki tako pri dostopu kot tudi v okviru procesa konkuriranja enake možnosti. S tem je rezultat tega procesa, ki namreč vselej rezultira v neenakosti samih rezultatov, (vsaj formalno) legitimen. Tudi zato so zagovorniki egalitarnega pojmovanja enakih možnosti do te ideje zadržani, saj postavljajo pod vprašaj pravičnost samega procesa konkuriranja ter legitimnost neenakosti rezultatov. Ideja enakih izobraževalnih možnosti tako vzpostavi distinkcijo med »pravično« in »nepravično« neenakostjo,¹⁴ ki predstavlja izhodišče meritokratičnega pojmovanja vzgoje in izobraževanja ter s tem povezano idejo »meritokratičnega upanja« (Piketty, 2014: 422) kot osnovne predpostavke socialne mobilnosti posameznikov. Kako torej misliti dejstvo, kakor je izpostavljeno v tematskem poročilu *Pisa in Focus*¹⁵ (št. 68), da

14 Za distinkcijo med pravično in nepravično neenakostjo ter s tem povezano problematiko glej Sher (2012). Ta distinkcija odpira (vsaj) dva ločena problema, in sicer 1) t. i. »problem razmejnitve« (opredelitev kriterijev, s katerimi določimo, ali je posamezen dejavnik, ki vpliva na proces konkuriranja za selektivne družbene položaje, rezultat danosti ali izbire) ter 2) t. i. »problem (ne)povezanosti« (opredelitev razmerja med »naravno« in »družbeno« (ne)enakostjo). Za podrobnejšo analizo te distinkcije glej Sardoč (2017).

15 V zadnjem desetletju je raziskava PISA vsebinskemu področju zagotavljanja enakih izobraževalnih možnosti namenila posebno pozornost. To potrjujejo tudi posamezna tematska poročila rezultatov PISE (*Pisa in Focus*), kjer je poseben poudarek namenjen izobraževalni pravičnosti, npr. razlikam v dosežkih med deklicami in dečki; dosežkom učencev iz socialno-ekonomsko manj spodbudnega okolja; vplivom domačih nalog na potencialno reproduciran-

»imajo otroci bogatih in visoko izobraženih staršev v šoli boljše rezultate kot otroci iz manj privilegiranih družin« (2017 [št. 68]: 2).

Enega od temeljnih problemov, s katerim se sooča večina sistemov vzgoje in izobraževanja, predstavlja namreč vse večja neenakost, ki povečuje t. i. »razkorak v priložnostih« (Putnam, 2015). Naraščajoča neenakost¹⁶ ter z njo povezan »razkorak v priložnostih« namreč nista rezultat porušenega ravnotežja med učinkovitostjo in enakostjo, temveč posledica premestitve poudarka v samem pojmovanju izobraževalne pravičnosti. Enake možnosti in družbena neenakost namreč niso medsebojno izključujoče. Kot pojasnitev tega fenomena je Alan Krueger, ameriški ekonomist na Princeton University ter predsednik Sveta ekonomskih svetovalcev (ene od agencij Izvršnega urada predsednika ZDA), v enem od svojih govorov vpeljal pojem t. i. »krivulje Velikega Gatsbyja«, ki pojasnjuje obratno sorazmerno povezanost medgeneracijske mobilnosti ter dohodkovne neenakosti.¹⁷

Ostaja torej osnovno vprašanje: ali je na meritokraciji utemeljeno pojmovanje enakih možnosti pravzaprav zaželjeno, saj je npr. v svojem prispevku *Meritocracy and Popular Legitimacy* Peter Saunders opozoril, da ostaja vprašanje okoli ideala meritokratične družbe kot nekaj pozitivnega ali negativnega (Saunders, 2006) brez ustreznega odgovora. Poleg naraščajoče neenakosti, ki samo idejo enakih izobraževalnih možnosti (v najboljšem primeru) relativizira, odpira ideja enakih možnosti tudi vrsto konceptualnih vprašanj ter s tem povezanih problemov, npr. *motivacijsko* (zakaj izenačevanje začetnih položajev); *proceduralno* (kakšen naj bo proces konkuriranja za selektivne družbene položaje); *genealoško* (kakšno je pošteno izhodišče procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje); *substantivno* (katero naj bo merilo izenačevanja (je to npr. zgolj in samo dosežek oz. rezultat ali pa je to lahko tudi vloženi trud, talenti, odrekanje itn.)); *kompensacijsko* (kako naj se proces izenačevanja oz. proces zagotavljanja enakih možnosti izvede) itn. Tudi zato je (vsaj) ironično – če že ne celo paradoksalno¹⁸ –, da so velike mednarodne raziskave tudi dedič t. i.

je neenakosti v vzgoji in izobraževanju; enakim možnostim učencev iz deprivilegirane okolja pri učenju matematike itn. Celoten seznam posameznih poročil *Pisa in Focus* je dostopen na spletni strani http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-in-focus_22260919

16 Čeprav ta literatura pravilno opozarja na fenomen naraščajoče neenakosti, je problematiziranje neenakosti v prvi vrsti instrumentalne narave, npr. da neenakost ogroža demokracijo (npr. Piketty) ali pa prihodnost (npr. Stiglitz, 2013).

17 Za informativno predstavitev »krivulje Velikega Gatsbyja« glej Kruegerjev članek *The great utility of the Great Gatsby Curve*, <http://www.brookings.edu/blogs/social-mobility-memos/posts/2015/05/19-utility-great-gatsby-curve-krueger>.

18 Ironičnost oz. paradoksalnost naraščajoče neenakosti ter s tem povezanega »razkoraka v priložnostih« velja izključno ob predpostavki, da so enake možnosti del egalitarne priza-

»Colemanovega poročila« o enakih izobraževalnih možnostih,¹⁹ ki ostaja vse do danes »najpomembnejša raziskava o šolanju, ki je bila opravljena« (Borman in Dowling, 2010).

Zaključek

Winston Churchill je 11. novembra 1947 v britanskem parlamentu izpostavil, »da je demokracija najslabša oblika vladanja, razen vseh ostalih oblik, ki so bile občasno preizkušane« (Churchill, 1947). T. i. »argument »manjšega zla«, s katerim je Churchill utemeljil demokracijo (v primerjavi z alternativami, ki naj bi bile vse po vrsti še slabše), velja tudi v primeru enakih izobraževalnih možnosti. Če jo namreč primerjamo z ostalimi oblikami oz. praksami distribucije selektivnih družbenih položajev, se zdi »neidealna«²⁰ različica na meritokraciji utemeljenega pojmovanja enakih možnosti (vsaj zaenkrat) najustreznejša alternativa. Tudi zato predstavlja OECD-jeva senzibilnost za problematiko enakih možnosti oz. izobraževalne pravičnosti (v najboljšem primeru) papirnatega tigrarja oz. (v najslabšem primeru) trojanskega konja: temeljni problem namreč ni t. i. »veliki kompromis« (uskladitev učinkovitosti in pravičnosti), temveč sama narava meritokratičnega pojmovanja enakih možnosti oz. izobraževalne pravičnosti ter s tem povezano pojmovanje poštenosti. Vprašanje, ali OECD-jev kopernikanski obrat na področju izobraževalne pravičnosti predstavlja korak v pravo smer, ostaja zaenkrat torej odprto.

Literatura

Adamson, Bob, Forestier, Katherine, Morris, Paul in Han, Christine (2017) PISA, policymaking and political pantomime: education

devanja za poštene enake možnosti (*optimistična predpostavka o naravi enakih možnosti*). V kolikor izhajamo iz predpostavke, da so enake možnosti nekakšen trojanski konj OECD-jevega »mehkega načina upravljanja« (Martens in Jakobi, 2010: 174) (*pesimistična predpostavka o naravi enakih možnosti*), pa zgoraj omenjena zagata izgine (ne pa tudi sam problem).

- 19 Desegregacija ameriškega šolstva skupaj z ostalimi emancipatoričnimi družbenimi gibanji v ZDA (npr. gibanje za državljanske pravice), ki so v veliki meri temeljila na primeru ameriškega vrhovnega sodišča *Brown v. Board of Education* iz leta 1954, je postavila problematiko enakih izobraževalnih možnosti v samo središče razprav o družbeni (ne)enakosti. Raziskavo *The Equality of Educational Opportunity Study* je leta 1964 naročilo Ameriško ministrstvo za zdravje, izobraževanje in socialno varstvo, »da oceni razpoložljivost enakih izobraževalnih možnosti za otroke različnih ras, barve kože, vere in narodnosti« (ibid.). Za celovito predstavitev genealogije »Colemanovega poročila« glej Šimenc (2017) ter Sardoč in Gaber (2017)
- 20 Za podrobnejšo analizo distinkcije med »idealno« in »neidealno« teorijo glej tematsko številko revije *Social Theory and Practice*, ki sta jo uredila Ingrid Robeyns in Adam Swift (2008), za kritiko »idealne teorije pravičnosti« pa Farrelly (2007). Vlogo in pomen t. i. »idealne teorije« v okviru Rawlsovega pojmovanja pravičnosti kot poštenosti predstavi Anthony Appiah v 3. poglavju (*Political Ideals: Lessons from John Rawls*) knjige *As If: Idealization and Ideals* (2017).

- policy referencing between England and Hong Kong, *Comparative Education*, 53(2), str. 192–208.
- Appiah, Kwame Anthony (2017) *As If: Idealization and Ideals*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Baroutsis, Aspa in Lingard, Bob (2017) Counting and comparing school performance: an analysis of media coverage of PISA in Australia, 2000–2014, *Journal of Education Policy*, 32(4), str. 1–18.
- Ben-Porath, Sigal in Ben Shahar Harel, Tammy (ur.) (2017) Big Data in Education, *Theory and Research in Education* 15(3).
- Ben Shahar Harel, Tammy (2017) Educational Justice and Big Data, *Theory and Research in Education* 15(3), str. 306–320.
- Bieber, Tonia in Martens, Kerstin (2011) The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US, *European Journal of Education*, 46(1), str. 101–116.
- Biesta, Gert (2009) Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), str. 33–46.
- Biesta, Gert (2010) »"Why »What Works" Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education«, *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), str. 491–503.
- Borman, Geoffrey in Dowling, Maritza (2010) Schools and Inequality: A Multilevel Analysis of Coleman's Equality of Educational Opportunity Data, *Teachers College Record*. 112(5), str. 1–2.
- Bøyum, Steinar (2014) Fairness in Education – A Normative Analysis of OECD Policy Documents, *Journal of Education Policy*, 29(6), str. 856–870.
- Churchill, Winston (1947) Worst form of Government (dostopno na: <https://www.winstonchurchill.org/resources/quotes/the-worst-form-of-government> (25. december 2017)).
- D'Agnesi, Vasco (2015) PISA's colonialism: Success, money, and the eclipse of education, *Power and Education*, 7(1), str. 56–72.
- Farrelly, Colin (2007) Justice in Ideal Theory: A Refutation, *Political Studies*, 55(4), 844–864.
- Frické, Martin (2015) Big Data and its Epistemology, *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66(4), str. 651–661.
- Grek, Sotiria (2009) Governing by Numbers: the PISA »effect' in Europe, *Journal of Education Policy*, 24(1), str. 23–37.

- Hanushek, Eric A. (2013) Economic Growth in Developing Countries: The Role of Human Capital, *Economics of Education Review*, 37, str. 204–212.
- Hardin, Russell (2006) *Trust*. Cambridge: Polity Press.
- Hopfenbeck, Therese N. in Görgen, Kristine (2017) The politics of PISA: The media, policy and public responses in Norway and England, *European Journal of Education*, 52(2), str. 192–205.
- Hopfenbeck, Therese N. , Lenkeit, Jenny, El Masri, Yasmine, Cantrell, Kate, Ryan, Jeanne in Baird, Jo-Anne (2017) Lessons Learned from PISA: A Systematic Review of Peer-Reviewed Articles on the Programme for International Student Assessment, *Scandinavian Journal of Educational Research*, str. 1–22.
- Jakobi, Anja P. in Martens, Kerstin (ur.) (2010) *Mechanisms of OECD governance: International incentives for national policy-making*. Oxford: Oxford University Press.
- Jakobi, Anja P. in Martens, Kerstin (2010) Introduction: The OECD as an actor in international politics. V: K. Martens in A. P. Jakobi (ur.), *Mechanisms of OECD governance: International incentives for national policy-making*, str. 1–25. Oxford: Oxford University Press.
- Krašovec, Primož in Žagar Igor (2011) *Evropa med socializmom in neoliberalizmom: Evropa v slovenskih medijih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Krueger, Alan B. (2015) The great utility of the Great Gatsby Curve', Social Mobility Memos (Brookings Institution) (dostopno na: <http://www.brookings.edu/blogs/social-mobility-memos/posts/2015/05/19-utility-great-gatsby-curve-krueger> (28. december 2015)).
- Kvernbekk, Tone (2016) *Evidence-based Practice in Education: Functions of Evidence and Causal Presuppositions*. London: Routledge.
- Lauder, Hugh, Brown, Phillip, Dillabough, Jo-Anne in Halsey, A.H. (ur.) (2006) *Education, Globalization and Social Change*. Oxford: Oxford University Press.
- Levi, Margaret in Braithwaite, Valerie (ur.) (1998) *Trust and Governance*. New York: Russell Sage Foundation
- Lewis, Steven, Sellar, Sam in Lingard, Bob (2016) PISA for Schools: Topological Rationality and New Spaces of the OECD's Global Educational Governance, *Comparative Education Review*, 60(1), str. 27–57.
- Lingard, B., and S. Rawolle. (2004) Mediatizing educational policy: The journalistic field, science policy, and cross-field effects, *Journal of Education Policy*, 19(3), str. 361–80.

- Martens, Kerstin (2007) How to become an influential actor – The »comparative turn« in OECD education policy. V: K. Martens, A. Rusconi, in K. Lutz (ur.), *Transformations of the State and Global Governance*, str. 40–56. London: Routledge.
- Meyer, Heinz-Dieter (2016) The Limits of Measurement: Mismatched Precision, Phronesis, and Other Aristotelian Cautions for the Makers of PISA, APPR, etc., *Comparative Education*, 53(1), str. 17–34.
- Moss, Pamela A. (ur.) (2007) *Evidence and Decision Making*. London: Wiley-Blackwell.
- Moss, Pamela A. (ur.) (2007) Introduction: Evidence and Decision Making. V: P.A. Moss (ur.), *Evidence and Decision Making*, str. 1–14. London: Wiley-Blackwell.
- Nye, Joseph S. Jr. (1990) Soft Power, *Foreign Policy*, št. 80, str. 153–171.
- OECD (2010) *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background (Equity in Learning Opportunities and Outcomes)*. Pariz: OECD.
- OECD (2012) *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity*. Pariz: OECD.
- OECD (2014a) Does Homework Perpetuate Inequities in Education (PISA in Focus 46). Pariz: OECD (dostopno na: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5jxrhqhtx2xt-en.pdf?expires=1502291051&id=id&accname=guest&checksum=48F4CC7AE-5310550B4A9C3C24A671DD8> (9. avgust 2017)).
- OECD (2014b) *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know* (dostopno na: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-resultsoverview.pdf> (9. avgust 2017)).
- OECD (2015b) *How Your School Compares Internationally: OECD Test for Schools (based on PISA)*. OECD: Pariz. (dostopno na: http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Golden_e-book_1_example.pdf (17. februar 2018)).
- Okun, M. Arthur (2015) *Equality and Efficiency: The Big Tradeoff*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Olssen, Mark (2017) Neoliberalism and Beyond: The Possibilities of a Social Justice Agenda. V: S. Parker, N. Kalervo, Gulson in T. Gale (ur.) (2017). *Policy and Inequality in Education*, str. 41–71. Dordrecht: Springer.
- Parker, Stephen, Gulson, N. Kalervo in Gale, Trevor (ur.) (2017) *Policy and Inequality in Education*. Dordrecht: Springer.
- Piketty, Thomas (2014) *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge, Mass: Belknap Press.
- Porter, Theodore M. (1995) *Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*. Princeton: Princeton University Press.

- Putnam, Robert (2015) *Our Kids: The American Dream in Crisis*. New York: Simon & Schuster.
- Robeyns, Ingrid in Swift, Adam (2008) Introduction, *Social Theory and Practice*, 34(3), 317.
- Roemer, John E. (1998) *Equality of Opportunity*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rutkowski, David in Engel, Laura C. (2010) Soft Power and Hard Measures: Large-scale Assessment, Citizenship and the European Union, *European Educational Research Journal*, 9(3), str. 381–395.
- Sardoč, Mitja (2013a) Enake (izobraževalne) možnosti in družbena neenakost, *Sodobna pedagogika*, 64(2), str. 48–62.
- Sardoč, Mitja (2013b) Anatomija enakih možnosti, *Šolsko polje*, XXIV(5/6), str. 145–159.
- Sardoč, Mitja (2014a) Paradoks(i) enakih možnosti, *Časopis za kritiko znanosti*, XLII, 256, str. 108–123.
- Sardoč, Mitja, in Barle Lakota, Andreja (2014b). Socialni kapital, enake možnosti in izobraževalne politike, *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 3/2014, str. 9–27.
- Sardoč, Mitja (ur.) (2016) 50 Years After the Coleman Report: A Special Issue on Equality of Opportunity in Education, *Theory and Research in Education*, 14(3).
- Sardoč, Mitja (2017) Talenti, naravna loterija in družbena (ne)enakost, *Šolsko polje*, XXVIII (1/2), str. 87–102.
- Sardoč, Mitja in Gaber, Slavko (ur.) (2017) 50 Years of the Coleman Report. Ljubljana: CEPS Edition.
- Saunders, Peter (2006) Meritocracy and Popular Legitimacy, *The Political Quarterly*, 77(1), str. 183–194.
- Scanlon, Thomas M. (2003) *The Difficulty of Tolerance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sellar, Sam in Lingard, Bob (2014) The OECD and the Expansion of PISA: New Global Modes of Governance in Education, *British Educational Research Journal*, 40(6), str. 917–936.
- Sher, George (2012) Talents and Choices, *Noûs*, 46(3), str. 400–417.
- Steiner-Khamsi, Gita (ur.) (2004) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press.
- Stiglitz, Joseph E. (2013) *The Price of Inequality: How Today's Divided Society Endangers Our Future*. New York: W.W. Norton & Company.

- Šimenc, Marjan (2017) The Coleman Report. V: M.A. Peters (ur.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. New York: Springer.
- Torney-Purta, Judith in Amadeo, Jo-Ann (2013) International Large-Scale Assessments: challenges in reporting and potentials for secondary analysis, *Research in Comparative and International Education*, 8(3), str. 248–258.
- Torrance, Harry (2006) Globalizing empiricism: What, if anything, can be learned from international comparisons of educational achievement. V: H. Lauder, P. Brown & J.-A. Dillabough in A. H. Halsey (ur.), *Education, Globalization and Social Change*, str. 824 – 834. Oxford: Oxford University Press.
- Troeger, Vera (2014) Crisis Without End? The Unravelling of Western Prosperity, by Andrew Gamble, *Times Higher Education* (31. julij 2014) (dostopno na: <https://www.timeshighereducation.com/books/crisis-without-end-the-unravelling-of-western-prosperity-by-andrew-gamble/2014778.article> (12. januar 2018)).
- Van de Werfhorst, Herman G. in Mijs, Jonathan J.B. (2010) Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective, *Annual Review of Sociology*, 36, str. 407–428.
- Wiseman, Alexander W. in Stevens Taylor, Calley (ur.) (2017) *The Impact of the OECD on Education Worldwide*. Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Wößmann, Ludger (2008) Efficiency and Equity of European Education and Training Policies, *International Tax and Public Finance*, 15(2), str. 199–230.