

Spregledane pasti javnega razvrščanja šol

Vir / Avtor: **Bralec**

14. februar 2014 (*nazadnje spremenjeno: 0:00 14. februar 2014*)

Oznake: [pisma bralecev](#)

Zadnje dni smo priča velikemu triumfu zagovornikov javnega razvrščanja srednjih šol na osnovi dosežkov dijakov in dijakinj na maturi in osnovnih šol na osnovi dosežkov na nacionalnih preverjanjih znanja.

V množičnih medijih, tudi v Dnevniku, smo lahko slišali oziroma prebrali izjave, ki problematizirajo kriterije hierarhičnega razvrščanja in opozarjajo na napačne interpretacije zakonodaje, pa tudi opozorilo D. Zupanca, da gre pri javnem objavljaju teh razvrstitev za tipično neoliberalno potezo – prav to je izhodišče mojega odgovora na evforijo, ki je zavladala ob odločitvi pristojnih organov o javni dostopnosti rezultatov mature.

To, kar se prikazuje kot pravica staršev in kot pogoj njihove »svobodne« izbire izobraževalne poti njihovih otrok in celo kot pogoj za ustrezne intervencije v šolah z dna lestvic, je namreč hkrati eden od mehanizmov, ki ne le ohranja, ampak celo dodatno pogloblja in ustvarja družbene neenakosti, opravičuje nadzor nad učitelji in učiteljicami, učenkami in učenci (implicitno celo nad starši) in zaostruje pritiske nanje, hkrati pa ne uresničuje deklariranih ciljev (večja pluralnost in kvaliteta izobraževanja). O tem namreč pričajo kritične analize etike tekmovalnosti, ki so ji neoliberalne oblasti v ZDA, Veliki Britaniji, na Novi Zelandiji in v Avstraliji podvrgle tudi izobraževanje. Seveda s spontano privolitvijo predvsem privilegiranih staršev. S privolitvijo, ki je posledica individualizacije odgovornosti – kolikor manj je namreč država odgovorna za socialno varnost prebivalc in prebivalcev, toliko bolj velja izobrazba za ključno »investicijo v človeški kapital«, če uporabim uveljavljen neoliberalni jezik.

Kako torej etika tekmovalnosti, ki jo implicira etika »svobodne izbire«, reproducira ali celo povečuje obstoječe družbene in politične neenakosti? Kritični analitiki in analitičarke (naj omenim le nekatere: Apple, Aronowitz, Ball, Dale, Edwards, Gewirtz, Gillborn Giroux, Whitty, Youdell) opozarjajo, da se z zaostrvanjem tekmovanja med šolami zaostruje tudi boj za učenke in učence, ki »največ obetajo«, to pa so praviloma otroci iz družin z visokim kulturnim kapitalom (ki v aktualnih razmerah postaja vse bolj odvisen od ekonomskega); hkrati se šole, ki imajo ambicije po najvišjih mestih v hierarhiji, vnaprej otepajo »manj obetajočih« učenk in učencev (za kakršne praviloma veljajo otroci iz imigrantskih in revnih družin), pogosto pod močnim pritiskom privilegiranih staršev, ki imajo relativno veliko moč v šolskih svetih. Šole tekmujejo tudi za učitelje in učiteljice, ki veljajo za najboljše, razen tega pa etika tekmovalnosti nenehno povečuje rabo bolj ali manj anonimnih tehnik nenehnega nadzora, ki omejuje moč učiteljev in učiteljic ter celo uničuje njihove medosebne odnose. Res je sicer, da je v prej omenjenih državah od napredovanja na lestvici oziroma od izboljšanja povprečnega rezultata na standardiziranih preizkusih znanja deloma odvisno financiranje šol. Takih teženj v Sloveniji sicer (za zdaj) ni zaznati, vseeno pa so opozorila, ki izhajajo iz tujih izkušenj, relevantna: če sodimo po odzivu na prve javne objave lestvic, namreč že sama javna objava rangov utegne učinkovati podobno – zaradi dejanskega ali zgolj predpostavljenega vpliva na ugled šole.

Indikativno je, da analize posledic radikalizacije tekmovalnosti na raven doseženega znanja dokazujejo, da ima ta radikalizacija ravno nasprotno učinke od pričakovanih: resno namreč vpliva na delo učiteljic in učiteljev, ki vse

pogosteje zasledujejo predvsem cilj, da učenci in učenke na standardiziranih preizkusih znanja dosežejo kar najvišje rezultate. Razen tega imperativ tekmovalnosti ne povečuje pluralnosti, prej obrnjeno: da bi omogočili primerljivost šol, je treba šole podvreči centralizirani kontroli, torej nacionalnim in mednarodnim standardom in testiranjem, standardiziranim učnim načrtom in definicijam izobraževalnih ciljev. Predvsem pa etika tekmovalnosti prizadene otroke: kot opozarjata Gillborn and Youdell, se poudarek v delu z otroki intenzivno premešča na njihove dosežke, z vprašanja, kaj šola da otroku, pa na vprašanje, kaj otrok da šoli. Že dosedanje raziskave v Sloveniji kažejo, kako zgodaj so otroci izpostavljeni pritiskom glede šolskega uspeha in kako zelo imperativ šolskega uspeha določa razmerja med otroki in starši ter identitetne konstrukcije otrok in mladostnikov. Z rangiranjem šol, s povečano tekmovalnostjo med šolami lahko pričakujemo dodatno zaostrovanje teh pritiskov.

Hierarhično razvrščanje (in že samo standardizirano testiranje) lahko torej razumemo kot obliko panoptičnega nadzora: dosežki učencev ne pomenijo le indikatorjev njihovega znanja, ampak predvsem indikator »kvalitete« šole, učiteljev in učiteljic, ravnateljic in ravnateljev. Pa tudi staršev: govori o »dobrem«, »odgovornem« starševstvu namreč poudarjajo pomembnost kvalitetne zgodnje starševske skrbi za otrokov emocionalni, kognitivni in socialni razvoj, ki naj bi vplivala tudi na otrokove šolske dosežke. Otrokov neuspeh, ki vpliva na položaj njegove šole na hierarhičnih lestvicah, se torej implicitno obravnava tudi kot neuspeh staršev, kot posledica njihove predpostavljene nekompetentnosti in brezbržnosti (pri tem pa se seveda vztrajno spregleduje vpliv strukturnih neenakosti). Etika tekmovalnosti v skrajni obliki tudi na področju izobraževanja uničuje družbene vezi, povečuje medsebojno nezaupljivost in pogloblja neenakosti – ko zahtevamo transparentnost v imenu plemenitih ciljev, si nakoplujemo tudi odgovornost za njene nezaželene učinke (upam seveda, da uničevanje družbenih vezi, poglobljanje nezaupanja in neenakosti veljajo za nezaželene učinke).

Metka Mencin Čeplak, Ljubljana