

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Tjaša Brečko

Povezanost šolskega sistema s procesi reprodukcije družbe in njenih slojev

Diplomsko delo

Ljubljana, 2012

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Tjaša Brečko

Mentorica: izr. prof. dr. Vesna Godina

Povezanost šolskega sistema s procesi reprodukcije družbe in njenih slojev

Diplomsko delo

Ljubljana, 2012

*Hvala družini za podporo. Še posebej hvala sestri Sabini za
neusahljivo podporo in vse spodbude.
Posebej hvala Azri za pomoč in nasvete.
Hvala moji 'drugi družini', mojim prijateljicam Niki, Melisi in Tini za
povsem druge stvari.
Zahvaljujem se tudi mentorici Vesni Godina za vse strokovne napotke
in nasvete. V čast in veselje mi je, da sem jo 'srečala'.*

Povezanost šolskega sistema s procesi reprodukcije družbe in njenih slojev

Izobrazba je eden ključnih dejavnikov, ki vplivajo na družbeni položaj posameznika, vendar lahko v procesu formalnega izobraževanja pridemo dlje, ali pa se ustavimo prej. Pri pisanju diplomskega dela me je zaposlovalo predvsem vprašanje, kdo so tisti posamezniki, ki se prebijejo do relativno visokih nivojev formalne izobrazbe, oz. od česa je odvisna šolska uspešnost. Izhajala sem iz predpostavke, da šola sicer izobražuje, vendar obenem tudi selekcionira in razvršča. Želela sem pokazati, da je šolska socializacija med drugim tudi razredno selektiven proces, ter osvetliti dejavnike in mehanizme, s pomočjo katerih se realizira slojevska reprodukcija skozi šolski sistem. Na kratko sem orisala pogled biološkega determinizma na izobrazbene dosežke posameznikov in predstavila argumente, ki zavračajo idejo biološkega determinizma o genetsko utemeljeni in nespremenljivi inteligentnosti ter utemeljevanje in upravičevanje reprodukcije razredne pripadnosti na osnovi izobraževalnih dosežkov oz. 'podedovane' inteligentnosti. Pri analizi šolskega sistema sem se opirala zlasti na delo Pierra Bourdieja, pionirja na področju sociologije izobraževanja, ter ponazorila njegove ugotovitve o temeljnem pomenu socialno-kulturnega okolja, ki ga ima ta za posameznikove izobraževalne dosežke. Temeljna ugotovitev je, da se kulturni vzorci otrok nižjih slojev ne skladajo z zahtevami in pričakovanji šolskega sistema. Slednje praviloma vodi v izobraževalno neuspešnost, ta pa povratno vpliva na (slabši) družbeni položaj.

Ključne besede: socializacija, reprodukcija družbe, družbeni razred, šolski sistem, kulturni kapital.

The connection of school system with the processes of the reproduction of the society and social classes

Education is one of the main factors that influence the social position of an individual. In the process of formal education one can make progress or stop at a certain level. My thesis made me think of who are those individuals that manage to achieve high levels of formal education and what educational successfulness depends on. My starting-point was the presumption that school not only educates but also selects and classifies. I wanted to show the school socialization is also a selective process and highlight the factors and mechanisms that contributed to the development of social reproduction through the school system. I briefly described the aspect of biological determinism on educational achievements of an individual and represented the arguments that reject the idea of biological determinism about genetically founded and unchangable intelligence as well as the argumentation and the right of the reproduction of social membership on the basis of educational success or "inherited" intelligence. My analysis of school system rests mainly on the work of the pioneer in the field of educational sociology Pierre Bourdieu. I came to the final conclusion that the cultural patterns of the lower-class children do not correspond to the requirements and expectations of the school system. This often leads to educational inefficiency which has a strong influence on the social position.

Key words: socialization, reproduction of society, social class, school system, cultural capital.

Kazalo

1	Uvod	6
2	Socializacija: med posameznikom in družbo	9
2.1	Socializacija kot bipolaren proces	9
2.2	Povezanost socializacijskega procesa s procesi reprodukcije družbe	10
2.2.1	Konzervativnost in razrednost socializacijskega procesa.....	11
2.3	'Optimistična' vizija socializacije	12
3	Šolski sistem kot dejavnik socialnega izključevanja	14
3.1	Vsi zavrnjeni – vsi enakopravni: razredna selektivnost šolske socializacije.....	14
3.2	Šolski sistem kot ideološki aparat	15
3.3	Zvonasta krivulja: okostenelost ideoloških vzorcev, na katerih počiva krivičnost sveta	18
4	Socialni, ekonomski in kulturni dejavniki ohranjanja družbene neenakosti na področju izobraževanja	20
4.1	Ekonomski kapital	21
4.2	Kulturni kapital in habitus: reprodukcija izobraževalnih dosežkov ter socialno- ekonomskega položaja staršev in otrok	23
4.3	'Tek za vozom' - razsežnost socialnega kapitala.....	28
5	Sklep	31
6	Literatura	34

1 Uvod

Trajanje katerekoli družbene ureditve skozi daljše časovno obdobje zahteva zamenjavo svojih članov, ta pa je nujna zaradi biološkega dejstva smrti posameznikov. Družba mora torej znova in znova vključevati nove generacije posameznikov, da se reproducira in ohrani stabilnost kljub spremembam v personalni sestavi. To vključevanje pa izvršuje socializacijski proces. Na proces socializacije lahko namreč gledamo tako z vidika posameznika kot tudi z vidika družbe, saj obstajata dva zorna kota oz. dva cilja socializacijskega procesa. Na ravni posameznika je njen cilj razvoj posameznikove osebnosti, na ravni družbe pa je socializacija sredstvo s katerim je družbi zagotovljeno trajanje skozi prostor in čas, torej njena kontinuiteta oz. reprodukcija.

Pri tem se mi zdi pomembno izpostaviti dejstvo, da se tekom formalnega izobraževanja dijaki oz. študenti seznanjamo predvsem (ali celo izključno) s pomenom socializacijskega procesa, ki ga ima ta za posameznika. Predmet obravnave v kontekstu socializacije je torej le eden izmed obeh v ta proces vključenih subjektov. Prav tako pri prebiranju strokovne literature o tej temi le redkokdaj naletimo na omenjanje oz. izpostavljanje drugega temeljnega socializacijskega procesa, torej povezanosti socializacije s procesi reprodukcije družbe. Tudi sama sem se s tem fenomenom prvič seznanila šele tekom študija kulturologije, na predavanjih iz kulturne antropologije. Prav slednji pa so v meni zbudili dodatno zanimanje in me vodili k nadaljnjemu branju, raziskovanju in nenazadnje k pisanju diplomske naloge v navezavi na to tematiko.

Avtorji, ki proučujejo pomen socializacijskega procesa tudi z vidika družbe, izpostavljajo predvsem tri značilnosti oz. zakonitosti, ki jih izvršuje ta proces, v kolikor ga gledamo s te plati. Te zakonitosti so: 1. represivnost socializacijskega procesa v kolikor nanj gledamo z zornega kota posameznika (socializacijski proces je sicer res proces, v katerem se realizira posameznikova psihološka struktura, vendar se pri tem oblikujejo tiste osebnostne lastnosti posameznika, ki omogočajo reprodukcijo družbe oziroma t.i. funkcionalno zamenjavo); 2. konzervativnost socializacijskega procesa (socializacija konzervira oz. ohranja strukturo družbe od generacije do generacije); 3. razrednost socializacijskega procesa kot konkretizacija problema konzervativnosti v razrednih družbah.

Menim, da je razrednost tista zakonitost socializacijskega procesa, ki mora biti deležna še dodatne pozornosti, saj pomeni, da je socializacija med drugim proces, ki producira in ohranja razredne razlike v (razredni) družbi. To pa pomeni, da producira in ohranja družbeno neenakost. Še več, slednje je ‘nujno zlo’, da (razredna) družba sploh lahko traja. Zaradi tega dejstva je v prvem delu diplomske naloge moj namen kritično in analitično ponazoriti značilnosti socializacije, predvsem njeno bipolarnost in osvetliti zakonitosti drugega temeljnega socializacijskega procesa, procesa reprodukcije družbe. Zanimalo me bo tudi mesto posameznika znotraj tega konteksta ter nenazadnje pomen in posledice, ki ga pušča dejstvo, da se drugega temeljnega socializacijskega procesa in njegovih značilnosti v strokovni literaturi skorajda ne izpostavlja oz. ne problematizira.

Ko razpravljamo o socializaciji, ne moremo mimo vloge in pomena posameznih socializatorjev ter funkcij, ki jih ti opravljajo. Ker je socializacija razredno selektiven proces, predpostavljam, da se mora slednje kazati tudi v vprašanju analize posameznih agensov socializacije. V diplomski nalogi bo pozornost namenjena šolskemu sistemu kot socializatorju, oz. analizi njegove domnevne povezanosti s procesi reprodukcije družbe in njenih slojev. Pomen obravnave šolskega sistema vidim zlasti v tem, da je ta poleg družine najbolj prisoten socializator tekom posameznikovega odraščanja. Ali kot je v okviru razprave o ideoloških aparatih države dejal že Louis Althusser: “Noben drug ideološki aparat države ne more za toliko let – pet do šest dni v tednu po osem ur na dan – prisiliti vseh otrok kapitalistične družbene formacije k obvezni udeležbi” (Althusser 2000, 82).

Predpostavljam torej, da šolski sistem sicer izobražuje, vendar obenem tudi selekcionira in razvršča, zato je v tem smislu tudi ideološki aparat. Temeljna (hipo)teza mojega dela torej je, da je šolska socializacija razredno selektiven proces. Tisto, kar me bo pri tem še posebej zanimalo pa je, kateri in kakšni so tisti mehanizmi in dejavniki preko katerih se vrši domnevna (re)produkcija družbene razslojenosti oz. neenakosti skozi šolski sistem. Kot teoretsko ogrodje mi bodo služili predvsem koncepti in dognanja francoskega sociologa Pierra Bourdieja, ki je precejšen del svojega opusa posvetil edukaciji in reprodukciji neenakosti znotraj nje. Tako je v drugem delu diplomske naloge moj cilj analizirati šolski sistem kot ideološki aparat¹ in odgovoriti predvsem na naslednja (raziskovalna) vprašanja: Ali je v okviru razprave o družbenem položaju posameznikov

¹ Pri analizi šolskega sistema kot ideološkega aparata se bom opirala na Althusserjevo razumevanje ideoloških aparatov države.

mogoče govoriti o medgeneracijskem prenosu prikrajšanosti? Če je temu tako, kakšno in kolikšno vlogo igra pri tem izobraževalni oz. šolski sistem? Je moč trditi, da je družbeni status v zahodnih, demokratičnih družbah bistveno bolj 'pripisan' (namesto pridobljen) kot se zdi na prvi pogled? Na vsakega izmed teh vprašanj bom skušala odgovoriti v mejah, ki jih dopuščajo empirično preverjana spoznanja (opirala se bom predvsem na rezultate in analize podatkov raziskav, ki so bile izvedene v Sloveniji), ali pa na teoretsko-hipotetični ravni s primerjalno analizo pisnih virov.

2 Socializacija: med posameznikom in družbo

Družba, odnos posameznik-družba ter pomen, vloga in značilnosti socializacije so teme, na katere se je odvijalo že mnogo razprav, prav tako je bilo o tem že mnogo napisanega. Kljub temu pa se bo tudi v pričujočem poglavju razpravljalo na to temo, vendar s to (pomembno) razliko, da bom na ta problem gledala s tistega zornega kota, ki se mu v strokovni literaturi posveča relativno (pre)malo pozornosti – predvsem se bom posvetila drugemu temeljnemu socializacijskemu procesu, t.j. povezanosti socializacije s procesi reprodukcije družbe. Tako nameravam v naslednjih razdelkih poglavja predstaviti bistveno značilnost socializacijskega procesa, t.j. njegovo bipolarnost; temeljne zakonitosti drugega temeljnega socializacijskega procesa (njegovo represivnost, konzervativnost in razrednost kot konkretizacijo problema konzervativnosti v razrednih družbah); ter mesto posameznika znotraj tega konteksta. Na koncu bo nekaj besed namenjenih tudi t.i. 'optimistični' viziji socializacije in njenem domnevnem ideološkem dometu oz. učinkom.

2.1 Socializacija kot bipolaren proces

Na proces socializacije lahko gledamo tako z vidika posameznika kot z vidika družbe. V tem smislu je socializacija bipolaren proces, kar pomeni, da obstajata dva cilja in dva zorna kota socializacijskega procesa, pri čemer je vsak vezan na enega izmed subjektov (Godina 1985, 394).

Na ravni posameznika je cilj, h kateremu teži socializacija, vsakokratno učlovečenje novega pripadnika človeške vrste, razvoj posameznikove osebnosti oz. sprememba človekove biološke v družbeno naravo (prav tam, 394). Na ravni družbe pa je socializacija sredstvo, s katerim je družbi in kulturi zagotovljena kontinuiteta, torej trajanje skozi prostor in čas oz. njena reprodukcija (prav tam, 394).

Vesna Godina (1985, 393) ugotavlja, da je za tradicionalno (antropološko) preučevanje socializacije značilno, da na socializacijo gleda izključno z vidika posameznika, torej z vidika le enega v ta proces vključenega subjekta. Tak pristop poskuša osvetliti procese, skozi katere se posameznik šele oblikuje v človeka (proces posameznikovega učlovečenja), in procese, skozi katere se posameznik vključi v družbo, s katero se usklajuje (prav tam, 393). S takšnim pristopom se izpostavlja predvsem pomen

socializacijskega procesa za posameznika, pri tem pa se spregleda dejstvo, da bi lahko te iste odnose analizirali tudi z vidika družbe. Lahko bi se torej spraševali o tem, kakšen pomen ima socializacijski proces za družbo ter kakšne značilnosti in zakonitosti realizira ta proces, v kolikor ga gledamo s te plati (prav tam, 393).

2.2 Povezanost socializacijskega procesa s procesi reprodukcije družbe

“Socializacija je eden nujnih pogojev reprodukcije družbe, zato zagotavlja vključevanje vedno novih in novih generacij posameznikov v družbo; ta proces pogojuje reprodukcijo družbe, ker zagotavlja funkcionalno zamenjavo; funkcionalna zamenjava pa se lahko realizira le skozi opremljenost posameznikov s povsem določenimi osebnostnimi lastnostmi” (Godina 1986, 236).

V skladu z Louisem Althusserjem (2000, 114), ki pravi, da obstajati pomeni reproducirati se, lahko rečemo, da trajanje katerekoli družbene ureditve skozi katerokoli daljše časovno obdobje zahteva zamenjavo svojih članov, ki je nujna zaradi biološkega dejstva smrti posameznikov (Godina 1986, 232). Družba mora torej vedno znova vključevati nove generacije posameznikov in prav to vključevanje izvršuje socializacijski proces (prav tam, 232). Pri tem je bistveno izpostaviti dejstvo, da za reprodukcijo družbe ni dovolj zagotoviti le enostavnega biološkega sosledja generacij, temveč t.i. ponavljajočo se situacijo, ki bi jo lahko imenovali funkcionalna zamenjava, pri kateri pa gre v bistvu za to, da stare generacije novim predajajo celovitost družbenega življenja in s tem zagotavljajo družbi njeno kontinuiteto (prav tam, 232). Na osnovi tega dejstva bi se lahko vprašali, kako se ta proces realizira oz., kateri je pravzaprav nivo, na katerem se realizira.

V zvezi s procesom vključevanja posameznika v družbo Vesna Godina (1986, 233–234) opozarja, da je izhodiščnega pomena dejstvo (na katerega opozarjajo zlasti antropologi), da posameznik ni kar sam po sebi, z rojstvom, pripadnik neke določene družbe, temveč to šele postane. Navsezadnje to pomeni, da mora posameznik za vključitev v družbo izpolniti določene pogoje, ki pa so že vnaprej določeni ravno s strani družbe, v kateri živi (prav tam, 234). “Opisi vsebine predajanja celovitosti družbenega življenja novim generacijam se s tem v zvezi kažejo ravno kot opisi pogojev, ki jih posamezniki za to vključitev morajo izpolniti” (Godina 1986, 234). Nivo, na katerem se uresničuje proces

predavanja celovitosti družbenega življenja novim generacijam, je torej nivo posameznika. Prvi temeljni socializacijski proces je sicer res proces, v katerem se realizira posameznikova psihološka struktura, vendar se pri tem oblikujejo tiste osebne lastnosti posameznika, ki omogočajo funkcionalno zamenjavo oz. pogojujejo reprodukcijo družbe (prav tam, 236).

Na splošni ravni sta temeljna socializacijska procesa soodvisna na dva bistvena načina: 1. gre za problem medsebojnega sopogojevanja, kar pomeni, da nikakor ni mogoče realizirati enega izmed ciljev socializacije (posameznikove psihološke strukture, reprodukcije družbe), ne da bi pri tem realizirali drugega izmed obeh ciljev; 2. govorimo o vprašanju medsebojnega omejevanja, v okviru katerega se skuša ugotoviti zlasti, kako uresničitev enega izmed ciljev socializacijskega procesa omejuje možnosti za realizacijo drugega cilja socializacijskega procesa, saj se cilja obeh temeljnih socializacijskih procesov ne moreta hkrati v enaki meri realizirati - realizacija enega izmed ciljev omeji možnosti za polno in avtonomno realizacijo drugega cilja (Godina 1985, 399).

Avtorica tako ugotavlja, da se v socializaciji vzpostavi med ciljema obeh temeljnih socializacijskih procesov notranja hierarhija, ki določa, kateri izmed ciljev nastopi v odnosu do drugega kot tisti, ki drugemu določi meje in vsebino njegove lastne uresničitve (prav tam, 400). Pri tem pa je zlasti bistveno dejstvo, da "je socializacija predvsem proces vključevanja posameznikov v družbo in šele nato proces ontogenetičnega razvoja le-teh. Realizacija funkcionalne zamenjave se pokaže kot dominantni cilj socializacijskega procesa. Reprodukcijska nadvlada ontogenezo" (Godina 1986, 238).

2.2.1 Konzervativnost in razrednost socializacijskega procesa

V prejšnjem razdelku je bilo ugotovljeno, da so interesi posameznika naddoločeni z interesi družbe, oz. da je individualno učlovečenje naddoločeno z interesi kulture pri njeni reprodukciji. V skladu s tem ločimo dve bistveni lastnosti socializacije: konzervativnost in razrednost socializacijskega procesa (Godina 1986, 239).

Konzervativnost socializacijskega procesa pomeni, da socializacija ni usmerjena le v to, da formira otroka v pripadnika določene družbe, temveč tudi oz. predvsem v to, da konzervira strukturo posamezne družbe od generacije do generacije, kar pomeni, da je

na nek način na strani obstoječe družbe in v družbi obstoječega statusa quo (prav tam, 239).

Na slednje pa se nanaša tudi problem razrednosti socializacijskega procesa, ki ga lahko razumemo kot konkretizacijo problema konzervativnosti v razrednih družbah, saj če naj socializacija zagotavlja kontinuiteto določene razredne družbe, je nujno, da prihajajoče generacije posameznikov vključi v razredno strukturirano realnost (prav tam, 239). “Skozi prenos takšne družbene realnosti se po eni strani posamezniki sploh lahko vključijo v razredne tipe družb, po drugi strani pa se po tej poti že reproducira tudi ta razredno opredeljena socialna realnost” (Godina 1986, 239). Iz tega je mogoče sklepati, da razrednost socializacijskega procesa v razrednih družbah ni slučajna in da je konec koncev v takšnih družbah ni moč odpraviti. “Ukinitev razredne selektivnosti bi v tem smislu pomenila ukinitvev za realizacijo cilja drugega temeljnega socializacijskega procesa nujnega sredstva, brez katerega se ta cilj ne bi mogel realizirati, kar seveda pomeni tudi, da bi se ne mogla realizirati sama reprodukcija družbe” (Godina 1986, 240).

Pri tem pa se poraja vprašanje, ali posamezniki, katerih starši oz. skrbniki pripadajo določenemu družbenemu razredu, tudi sami postanejo oz. ostanejo pripadniki tega istega sloja družbe. Je torej mogoče govoriti o medgeneracijskem prenosu prikrajšanosti? Če je temu tako, kateri so tisti mehanizmi, ki ga vršijo? Kakšna je njihova funkcija oz. teža? Na ta vprašanja bom skušala odgovoriti v nadaljevanju.

2.3 'Optimistična' vizija socializacije

In če bi bil možen ugovor tem trditvam, da je namreč določena represija s strani družbe konstitutivna za proces učlovečenja posameznika, nam seveda še zmeraj ostane vprašanje, za katerega v zvezi z represivnostjo socializacijskega procesa pravzaprav gre – namreč vprašanje o vsebini te represivnosti, ki pa ni neka konstanta, temveč je neposredno odvisna od tega, kako se reprodukcija družbe in razvoj posameznikove osebnosti med seboj sopogojujeta (kako medsebojno vzpostavita hierarhijo realizacije, oz., kako, in posebej, kateri izmed njiju pridobi pozicijo cilja, kateri pa pozicijo sredstva za dosego tega cilja) (Godina 1986, 402–403).

Za pristope, ki socializacijo proučujejo le z vidika posameznika, Vesna Godina (1986, 401) pravi, da se praviloma iztečejo v to, kar bi lahko poimenovali 'optimistična' vizija socializacije. Takšni pristopi ukinejo razpravo o dejanski vsebini in ciljnih socializacijskega procesa s tem, da drugi cilj (reprodukcijo družbe) iz socializacije kratko malo izključijo (prav tam, 401). S tem se onemogoči kritično obravnavanje samega socializacijskega procesa in razprava o dejanskih ciljnih in sredstvih procesa, saj uspe 'optimistična' vizija socializacije ukiniti vsa tista vprašanja, ki socializacijo povsem upravičeno kažejo kot enega najbolj pretanjenih mehanizmov, ki jih ima družba na voljo za obvladovanje in podrejanje posameznikov (prav tam, 402–403). Konflikti interesov med posamezniki in družbo, ki potekajo v socializacijskem procesu, tako postanejo nevidni, socializacija pa prikazana kot bistveno manj konflikten proces, kot je v resnici (prav tam, 402–403). Vesna Godina (1986, 402–403) zato opozarja, da je ravno neizpostavljanje oz. neproblematiziranje represivne plati socializacije tisti temeljni ideološki zastavek (tovrstne) socializacijske teorije.

3 Šolski sistem kot dejavnik socialnega izključevanja

3.1 Vsi zavrjnjeni – vsi enakopravni: razredna selektivnost šolske socializacije

“Lahko rečemo, da je demokratičnost nekega življenja pomembno odvisna od logike zavračanja: vsi zavrjnjeni so gotovo vsi enakopravni” (Rutar 2000, 26).

V pričujočem razdelku poglavja bo pozornost namenjena vprašanju, ali so družba kot celota, predvsem pa njene posamezne strukture (šolski sistem) tako naravnane, da dajejo vsem otrokom enake možnosti za šolanje, ali pa dajejo prednost otrokom iz višjih družbenih plasti.

Kot je bilo ugotovljeno v drugem poglavju in kakor med drugimi opozarja tudi Makarovič (v Vehovar in drugi 2009, 123), morajo obstajati mehanizmi, ki zagotavljajo stabilnost kljub spremembam v personalni sestavi, če naj se (razredna) družba in dana struktura neenakosti ohranja skozi čas. Pri tem pa poudarja, da je temeljni mehanizem, ki omogoča obnavljanje dane strukture neenakosti v družbi proces intergeneracijske vertikalne mobilnosti, to je proces prenosa družbenega statusa z generacije na generacijo (prav tam, 123). Znotraj tega procesa ima po njegovem mnenju poglavitno vlogo prav šolski sistem: “Kolikor prispeva šolski sistem k povečanju mobilnosti posameznikov, prispeva tudi k povečanju stabilnosti strukture neenakosti kot celote: v vsaki generaciji se z mobilnostjo podre dobršen del obstoječe strukture neenakosti – toda prav z mobilnostjo se ta struktura ponovno zgradi” (Makarovič v Vehovar 2009, 124). Šola torej izobražuje, vendar istočasno tudi selekcionira in razvršča.² Da je socializacija razredno selektiven proces in da se slednje najbolj kaže ravno v vprašanju analize agensov socializacije, kakršen je šolski sistem, poudarja tudi Vesna Godina (1985, 393–394). Slednji namreč zmeraj omogoča, da se po lestvici vertikalne družbene mobilnosti hitreje in više povzpnejo pripadniki višjih družbenih plasti, zlasti vladajočega razreda (prav tam, 393–394).

² Flere (v Vehovar in drugi 2009, 118) je v svoji raziskavi o družbeni neenakosti in terciarnem izobraževanju v Sloveniji ugotovil, da koeficienti udeleženosti študentov kažejo na bistven odklon od sorazmerne zastopanosti, kar se tiče socialnega položaja. Na osnovi tega poudarja, da bi bili vsi izobrazbeni razredi staršev enako zastopani, če bi obstajala popolna meritokratska situacija (prav tam, 118). Tako pa je bilo razmerje izgledov vstopa v vrste študentov med skrajnima skupinama, t. j. skupino študentov, ki prihajajo iz revnejših družin, in skupino tistih iz družin z višjim življenjskim standardom, glede izobrazbenosti očeta v letu 1991 kar 1:15 (prav tam, 118). Na osnovi tega dejstva Flere (v Vehovar in drugi 2009, 118) zatrjuje, da je šolsko izobraževanje povezano s stratifikacijskimi neenakostmi in da je stratifikacija sistemske narave, saj se reproducira iz roda v rod.

Izobraževanje naj bi sicer pomenilo pot, po kateri bi lahko otroci, še posebej tisti z manj ugodnim socialnim poreklom (npr. otroci kmetov in nekvalificiranih delavcev), prestopili prag socialne skupine, ki ji pripadajo. Toda kot je razvidno, je teoretično dana možnost zanje manj uresničljiva kot za otroke, ki imajo že v izhodišču ugodnejši družbeni položaj: “Možnost se spremeni v svoje nasprotje: postaja nepremagljiva ovira v izobraževalnem procesu. Tako družbena razplatenost prek izobraževalnega procesa pelje v samoobnavljanje družbenih plasti” (Kunst Gnamuš 1979, 10).

Posebej je treba izpostaviti dejstvo, na katerega opozarja Vesna Godina (1985, 393–394), namreč, da je razredna selektivnost šolskega sistema navadno pojasnjvana kot neke vrste stranski učinek (šolske) socializacije, torej kot nekaj, kar ni lastno njej sami, niti zakonom, ki jo obvladujejo, niti ciljem, h katerim teži. “Iz tega se nato sklepa dalje, da je ta nezaželjeni rezultat mogoče odpraviti (le) z raznoraznimi izboljšavami šole oz. šolskega sistema. Pri tem tovrstne pobudnike ne zmede dejstvo, da vse dosedanje reforme šolskih sistemov v vseh družbah – naj bo socialističnih ali pa kapitalističnih – razredne selektivnosti šolske socializacije nikakor niso uspele odpraviti” (Vesna Godina 1985, 393–394). Tovrstna sklepanja so odraz t.i. ‘optimistične’ vizije socializacije, ki zaradi ločevanja (šolske) socializacije od procesa reprodukcije družbe onemogoča problematiziranje razredne selektivnosti šolskega sistema. Ravno to pa kaže na realnost, o kateri je potrebno spregovoriti nekaj besed: ideologijo.

3.2 Šolski sistem kot ideološki aparat

“Šola (učilnica) je miniaturna inkarnacija družbe” (Kanduč 2003, 117).

V procesu izobraževanja lahko pridemo dlje, ali pa se ustavimo prej. Slednje je skladno s tem, da mora biti delovna sila različno usposobljena, če naj se ‘ustrezno’ reproducira, pravi Althusser³ (2000). “Različno usposobljena: pač po zahtevah družbeno-tehnične delitve dela” (Althusser 2000, 60). Na tem mestu pa se poraja vprašanje, kako je zagotovljena ta reprodukcija različne usposobitve delovne sile. Althusser (2000, 60) zatrjuje, da (kapitalistična) družbena ureditev zagotavlja to reprodukcijo predvsem s (kapitalističnim) šolskim sistemom, saj se v šoli naučimo prvin, ki so neposredno uporabne na različnih delovnih mestih v produkciji (npr. en način usposabljanja za

³ Louis Althusser je marksist druge generacije, na katerega so vplivale zlasti de Saussurove in Freudove ideje. Toda za pričujoče besedilo je ključno dejstvo, da je razvil teorijo 'ideologije kot prakso' (Fiske 2005, 178).

delavce, spet drugačen za višje uslužbenke itd.). Avtor (2000, 61) pri tem poudarja, da reprodukcija delovne sile ne zahteva samo reprodukcije njene usposobljenosti, ampak tudi reprodukcijo njenega podrejanja pravilom veljavnega reda, torej pri delavcih reprodukcijo podrejanja delovne sile vladajoči ideologiji.⁴ “Šola uči spretnosti, toda v oblikah, ki zagotavljajo podrejanje vladajoči ideologiji, ali pa obvladanje njenega prakticanja” (Althusser 2000, 61). To pa je tudi razlog, zaradi katerega Althusser (2000, 70–75) šolski sistem označuje kot ideološki aparat države.⁵ Kaj pa so ideološki aparati države?

Althusser (2000, 70–72) z ideološkimi aparati misli določeno število realnosti, ki se neposrednemu opazovalcu kažejo kot posebne in specializirane institucije, pri čemer je njihova temeljna lastnost ta, da delujejo predvsem z ideologijo, medtem ko represivni aparati države (npr. vojska, policija itd.), ki jih postavi nasproti ideološkemu aparatu, delujejo predvsem s silo. Na čem pa temelji pomen ideoloških aparatov? Kakšna je pravzaprav njihova funkcija oz. vloga? Avtor (prav tam, 74–76) ugotavlja, da ideološki aparati države v veliki meri zagotavljajo reprodukcijo produkcijskih razmerij, za katere pravi, da jih lahko razumemo kot nekakšno delitev dela ter kot izkoriščevalska razmerja oz. razmerja eksploatacije in kot taka temelj razrednih razmerij. Nadalje pravi (prav tam, 80), da sicer vsi ideološki aparati države, ne glede na to, kakšni so, opravljajo isto funkcijo, vendar meni, da je prav šolski ideološki aparat tisti, ki ima v sodobni (kapitalistični) družbi ključno vlogo pri reprodukciji produkcijskih razmerij: “Tam nekje proti šestnajstemu letu velikanska množica otrok pade v proizvodnjo: to so delavci ali mali kmetje. Drugi del šolske mladine se šola naprej: in zlepa ali zgrda rinejo naprej, spotoma pa odpadajo, da zapolnijo delovna mesta nižjih in srednjih kadrov. Zadnji del se povzpne do vrhov” (Althusser 2000, 81). Louis Althusser (2000, 81–82) poudarja tudi, da je vsaka skupina, ki tekom izobraževanja odpade, opremljena z veščinami, predvsem pa z ideologijo, ustrezno vlogi, ki jo mora opravljati v razredni družbi. Pri tem prav priučevanje spretnosti, ovitih v ideologijo vladajočega razreda, v

⁴ Althusser (2000, 87–90) razume ideologijo kot imaginarno razmerje med posamezniki in njihovimi realnimi eksistenčnimi razmerami; v ideologiji torej ni predstavljen sistem realnih razmerij, ki vladajo nad eksistenco individuumov, pač pa imaginarno razmerje teh individuumov do realnih razmerij, v katerih živijo.

⁵ Poleg šolskega sistema (sistem raznih šol, državnih in zasebnih) med ideološke aparate šteje še: verski ideološki aparat (sistem raznih cerkva); družinski ideološki aparat; pravni ideološki aparat; politični ideološki aparat (politični sistem z različnimi strankami); sindikalni ideološki aparat; informacijski ideološki aparat (tisk, radio in televizija itn.); in kulturni ideološki aparat (književnost, lepe umetnosti, šport itn.).

veliki meri reproducira produkcijska razmerja, ki so v razredni družbi razmerja eksploatacije. Dejstvo, ki ga Althusser (2000, 108) pri tem še posebej izpostavlja, pa je, da v resnici tehnična delitev dela sploh ne obstaja, oziroma da je vsaka tehnična delitev in vsaka organizacija dela oblika družbene (t.j. razredne) delitve dela ter družbene (t.j. razredne) organizacije dela.

“Formalno vzeto mora vladajoči razred reproducirati materialne, politične in ideološke pogoje svojega obstoja (obstajati, to je reproducirati se)” (Althusser 2000, 82). Althusser (2000, 82) pravi, da mehanizme, ki prispevajo k temu rezultatu, prikriva in prikriva ideologija o šoli, ki šolski sistem predstavlja kot nekaj nevtralnega in naravnega, torej kot nekaj, kjer ni ideologije. Ideologija nikoli ne reče: “Jaz sem ideologija” (Althusser 2000, 100). Tudi Zoran Kanduč (2003, 117) poudarja, da šola ni zgolj izobraževalna ustanova, ampak je v prvi vrsti aparat socializacije in torej tudi ideološke indoktrinacije. Pravi (prav tam, 81), da ideologija (o šoli) prikriva strukturno nasilje in da je to tudi ena izmed njenih važnejših funkcij, zato šolo označi kot neke vrste karceralno institucijo.

Rutar (2000, 26) zatrjuje, da je množično šolstvo tako rekoč konfekcijsko in je zato zelo prikladen kraj za reprodukcijo vseh vrst oblasti, pri tem pa so prikrajšani zlasti tisti učenci, ki se zaradi različnih razlogov ne morejo prilagoditi standardom: “Zaradi standardov trpijo vsi, ki se ne zmorejo dobro prilagoditi. Zaradi ideologij postajajo učitelji zastopniki idej, ki z vednostjo nimajo veliko skupnega, ali pa ji celo odkrito nasprotujejo. Odstopanje od standardov je kaznovano, čeprav to še ne pomeni, da je tudi slabo. Zastopanje ideoloških ciljev ni kaznovano, a to še ne pomeni, da je dobro” (Rutar 2000, 101).

Ideologija pa prepogosto govori z jezikom narave in tudi danes, v času, ko je mnogokatera ideja biološkega determinizma znanstveno ovržena, njen glas še vedno - bolj ali manj glasno - odmeva.

3.3 Zvonasta krivulja: okostenelost ideoloških vzorcev, na katerih počiva krivičnost sveta⁶

“Velik je naš greh, če bede naših revežev ne povzročajo zakoni narave, temveč naše ustanove” (Darwin v Gould 2000, 21).

Leta 1994 sta Charles Murray in Richard Herrnstein objavila delo z naslovom *Zvonasta krivulja: inteligentnost in razredna struktura v ameriškem življenju*. Ključna ideja njunega dela je, da naj bi bila inteligentnost del genetske dediščine, kar posledično pomeni, da lahko z razlikami v podedovani inteligentnosti razložimo razlike v izobraževalnih dosežkih (Vehovar in drugi 2009, 8). Murray in Herrnstein zagovarjata specifično teorijo inteligentnosti, t.j. teorijo enotne, genetsko utemeljene in nespremenljive inteligentnosti oz. teorijo genetsko pogojenega variiranja inteligentnosti pri pripadnikih določene populacije, ugotavlja Stephen Jay Gould (2000, 34–35). Potemtakem se deduje tudi razredna pripadnost in so tisti, ki so na vrhu družbene lestvice tam zato, ker so bolj sposobni oz. bolj inteligentni od tistih, ki so na dnu. Gre torej za utemeljevanje in upravičevanje reprodukcije razredne pripadnosti na osnovi izobraževalnih dosežkov oz. podedovane inteligentnosti (Vehovar in drugi 2009, 12).

Tovrstno razumevanje inteligentnosti, izobrazbenih dosežkov in družbene neenakosti temelji na logiki biološkega determinizma, ki pravi, da skupne vedenjske norme ter družbene in ekonomske razlike med posamezniki oz. človeškimi skupinami (npr. razredi) izhajajo iz podedovanih, prirojnih razlik in da je družba v tem smislu le odslíkava biologije (Gould 2000). In kateri argument proti družbenim spremembam bi bil bolj učinkovit, kot je prepričanje oz. trditev, da družbena razslojenost odseva prirojene in nespremenljive razumske sposobnosti tako rangiranih ljudi? Gould (2000) opozarja, da je ravno v tem moč biološkega determinizma. Ta nižji družbeno-ekonomski status utemeljuje kot znanstveni nasledek prirojene nezmožnosti, ne pa nepravilnih družbenih izbir (prav tam). Iz narave se torej naredi sokrivko zločina politične neenakosti (Condorcet v Gould 2000, 47).

Če pustim ob strani vprašanja o dedni določenosti lastnosti posameznika ter količini dedne določenosti - ta vprašanja se namreč neposredno ne tičejo te razprave - še zmeraj ostaja vprašanje, ki je za pričujoče besedilo osrednjega pomena in na katerega opozarja

⁶ Idejo za naslov poglavja sem delno dobila iz besed Dušana Rutarja.

zlasti Gould (2000): vprašanje prilagodljivosti in prožnosti dane lastnosti. “Neka poteza je lahko 90 odstotkov dedljiva, a kljub temu v celoti prilagodljiva. Očala za dvajset dolarjev iz bližnje lekarne lahko v celoti popravijo napako v vidu, ki je stodontno dedljiva”, odgovarja Gould (2000, 28). Intervencija okolja torej lahko modificira podedovane pomanjkljivosti, zato razlogov za družbeno neenakost ne moremo iskati v biologiji oz. ‘naravi’.

4 Socialni, ekonomski in kulturni dejavniki ohranjanja družbene neenakosti na področju izobraževanja

V predhodnem poglavju sem skušala utemeljiti, da je šolski sistem povezan z reprodukcijo družbe, zdaj pa je moj namen ugotoviti in prikazati, kako je z njo povezan. Kako ta proces poteka? Kateri so tisti mehanizmi in dejavniki, na podlagi katerih se vrši razredna selekcija skozi šolski sistem? Kakšne so značilnosti uspešnih učencev in kakšne neuspešnih? Kakšno je njihovo socialno, kulturno in ekonomsko ozadje? Kako učni (ne)uspeh povratno vpliva na družbeni položaj? Kako se ta krog sklene? Na osnovi česa torej poteka medgeneracijski prenos prikrajšanosti?

Predpostavljam, da izobraženost niža raven posameznikove socialne ranljivosti in da izobrazba igra eno od ključnih vlog v procesih socialnega izključevanja⁷. Če upoštevam dejstvo, da izobraževalni dosežki niso odraz prirojene, nespremenljive in biološko dane inteligentnosti posameznika in da posledično tudi razlogov za družbeno razslojenost in neenakost ne moremo iskati v biologiji oz. 'naravi', se zastavlja vprašanje, kaj je pravzaprav tisto, kar določa posameznikove kognitivne sposobnosti in vpliva na njegove izobraževalne dosežke ter posledično na njegov družbeni položaj.

Vehovar, Makarovič, Podgornik in Černič (2009, 53) menijo, da predstavlja enega od ključnih dejavnikov, ki vplivajo na izobraževalno uspešnost posameznika, posameznikovo samoumeščanje in samorazumevanje v kontekstu šolskega sistema in poudarjajo, da to samoumeščanje ni neodvisno od socialnih okoliščin in pogojev, v katerih živi posameznik, temveč je pogojeno z: 1. njegovim premoženjskim stanjem oz. s premoženjskim stanjem njegovih skrbnikov; 2. z mrežo znanstev, ki jih ima posameznik oz. njegovi skrbniki; 3. z znanji in izobrazbenimi dokazili njegovih skrbnikov; ter 4. nenazadnje s posameznikovim samorazumevanjem in bolj ali manj nezavednim samoumeščanjem ter ravnanji, ki izhajajo iz medigre njegovega okolja ter dostopnih virov moči. Če povedano povzamem z besedami Pierra Bourdieja: izobraževalna uspešnost posameznika je odvisna od ekonomskega, socialnega in kulturnega kapitala (njegovih skrbnikov) oz. habitusa (prav tam, 53).

⁷ Velja, da je stopnja tveganja revščine tesno povezana z ravni izobrazbe, oz. nižja kot je izobrazba posameznika, večje je tveganje za življenje v revščini (Vehovar in drugi 2009, 62). Raziskava, ki je bila izvedena v Sloveniji (opazovana leta 1993, 1997/1998, 1998, 1999), je pokazala, da daleč največ revnih najdemo med najmanj izobraženimi, ki zapolnjujejo skoraj 60% vse revne populacije (prav tam, 62).

In katera izmed oblik kapitala predstavlja poglobitveni dejavnik razredne reprodukcije? Je to kulturni kapital staršev oz. skrbnikov, ali je to v večji meri materialno in socialno razsežje kapitala? Kakšna so torej razmerja oz. notranja hierarhija med posameznimi zvrstmi kapitala?

4.1 Ekonomski kapital

Socialno-ekonomski izvor posameznika v prvi vrsti vpliva na količino izobraževanja, ki ga je ta deležen. Slednje potrjujejo tudi raziskave, izvedene v Sloveniji (Kramberger 1999; Flere 2000; Flere 2005; Flere in Lavrič 2005; Klanjšek 2007), ki kažejo na velike razlike v izbiri srednje šole, za katero se posamezniki odločijo. Otroci iz revnejših družin se odločajo za nadaljevanje izobraževanja na srednjih poklicnih šolah, medtem ko se otroci družin z višjim življenjskim standardom odločajo za gimnazije in tehniške šole, saj bogatejši starši lažje dalj časa vzdržujejo otroke kot revni (Vehovar in drugi 2009, 118). Slednje pa povzroča stopnjevanje socialne diferenciacije že ob vpisu na terciarno izobraževanje, saj se skoraj vsi maturanti gimnazij, a le dve petini dijakov tehniških šol, odloči za nadaljnje izobraževanje (prav tam, 118).

Pri nas je vpliv revščine in socialne izključenosti na izobraževanje otrok proučevala tudi Bezenškova (v Vehovar in drugi 2009, 61) in ugotovila, da revni, čeprav nadarjeni otrok skorajda nima možnosti za optimalni razvoj svojih sposobnosti. Pri tem izpostavlja vpliv nekaterih družbenih dejavnikov na posameznikovo pridobivanje izobrazbe, med katerimi še posebej poudarja prav vpliv družine in njenega življenjskega standarda, ki pomembno vpliva na uspeh posameznika v izobraževanju ob njegovi (siceršnji) individualni nadarjenosti (prav tam, 61). Avtorica torej ugotavlja, da socialno poreklo oz. finančni kapital otrokovih skrbnikov ne določa samo izbire izobraževalnega programa, temveč vpliva tudi na njegov učni uspeh. Na tem mestu pa se poraja vprašanje, zakaj oz. kako je izobraževalna uspešnost otroka povezana z njegovim socialno-ekonomskim poreklom?

Kavkler in Košak Babuder (v Vehovar in drugi 2009, 61) ugotavljata, da se strategije, znanje, vedenje in norme, ki jih revni otroci prinesejo v šolsko okolje, načeloma ne ujemajo s pričakovanji učiteljev in so pogosto razlog za učno neuspešnost in socialno izključenost:

Izsledki raziskave, v kateri smo proučevali povezanost revščine z učno uspešnostjo in socialno vključenostjo otrok, kažejo, da se otroci, ki izhajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, v večini opazovanih spremenljivk strukturno razlikujejo od skupine otrok, ki izhajajo iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom. Strukturne razlike med vzorcem otrok kažejo na drugačnost znanja in strategij, s katerimi otroci vstopajo v šolsko okolje (Košak Babuder v Vehovar in drugi 2009, 61).

Med pomembnejše slovenske raziskave na tem področju štejemo tudi raziskavo Toličiča in Zormana, ki je bila izvedena leta 1977. Otroke sta razdelila na otroke strokovnih, kvalificiranih in nekvalificiranih delavcev in ugotovila, da se otroci različnega socialnega porekla oz. ekonomskega statusa zelo razlikujejo po šolski uspešnosti (Vehovar in drugi 2009, 122). Največje razlike so se pokazale med otroki strokovnih in nekvalificiranih delavcev, ki v znanju iz temeljnih učnih predmetov občutno zaostajajo za prvimi (prav tam, 122). Nadaljnja analiza, pri kateri so obravnavali otroke iz različnih socialno-ekonomskih razmer in enake inteligentnosti, pa je pokazala, da kažejo otroci strokovnih delavcev pri branju in pri testih znanja iz temeljnih predmetov obsežnejše in bolj kvalitetno znanje kot otroci nekvalificiranih delavcev (prav tam, 122). Zupančič (v Vehovar in drugi 2009, 122) pa med drugim ugotavlja, da obstajajo pomembne razlike predvsem pri razumevanju pojmov, v jezikovnem znanju, splošni poučenosti in pozornosti ter koncentraciji med predšolskimi otroci iz revnih družin in otroci iz družin z visokim socialno-ekonomskim statusom.

Med pomembne dejavnike, ki vplivajo na slabše dosežke in izobraževalno izključenost revnih otrok, sodi torej predvsem različnost njihovega domačega okolja od šolskega okolja, oz. sposobnosti, znanja in strategije, ki se jih naučijo v domačem, primarnem okolju in so bolj ali manj neusklajene s pričakovanji šolskega okolja in osebja (Vehovar in drugi 2009, 60). Otroci iz socialno prikrajšanega okolja tako niso prikrajšani samo materialno, pri prehrani in obleki, ampak tudi v razvoju svojih sposobnosti (Kunst Gnamuš 1979, 12–13). Prav slednje pa tem otrokom zapira pot do izobrazbe, ki v naslednji fazi povratno vpliva na stopnjo revščine oz. na njihov socialno-ekonomski položaj.

Poleg ekonomskih dejavnikov pa na izobraževalne dosežke otrok vplivajo tudi drugi dejavniki, med katere štejemo zlasti kulturne dejavnike oz. socialno-kulturno okolje

posameznika. Kakšni so pravzaprav ti neekonomski vplivi na izobraževalne dosežke otrok? Kateri dejavniki družinskega okolja so pomembnejši, ekonomski ali kulturni? V nadaljevanju bom skušala osvetliti prav kulturne dejavnike, oz. njihov vpliv na (ne)enakost priložnosti za doseganje izobrazbenih dosežkov. Pri tem se bom opirala na teorijo o reprodukciji družbene strukture Pierra Bourdieja.

4.2 Kulturni kapital in habitus: reprodukcija izobraževalnih dosežkov ter socialno-ekonomskega položaja staršev in otrok

Dejavniki slojevske reprodukcije nastopajo na neki drugi ravni, ki jo s klasičnim sociološkim aparatom težje zajamemo, ali pa jih sploh ne moremo zajeti. Kot pravi Beck, so postale klasične sociološke teorije zombi kategorije, pri čemer pa ne moremo pristati na predpostavko, da ni več razslojevanja. Razslojevanje ter vlogo izobraževanja pri razredni oz. slojevski reprodukciji moramo misliti na neki drugi ravni, z uporabo aparata, ki ga je razvil Pierre Bourdieu (Vehovar in drugi 2009, 153).

V prejšnjem razdelku je bilo ugotovljeno, da se otroci, ki izhajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, strukturno razlikujejo od otrok, ki izhajajo iz družin z bolj ugodnim socialno-ekonomskim položajem, pri čemer strukturne razlike kažejo zlasti na drugačnost znanja in strategij, s katerimi ti otroci vstopajo v šolsko okolje. Na tem mestu se poraja vprašanje, kaj konkretno 'proizvaja' te strukturne razlike. Rezultat oz. odraz česa so? V čem in kako se primarno družinsko okolje revnih otrok razlikuje od primarnega družinskega okolja otrok z bolj ugodnim socialno-ekonomskim statusom, če odmislimo materialne dobrine oz. zmožnosti? Pierre Bourdieu⁸ (v Vehovar in drugi 2009) meni, da je temeljna razlika v kulturnem kapitalu⁹ oz. habitusu teh družin.

⁸ Če pogledamo bogat opus francoskega sociologa Pierra Bourdieja, zlahka opazimo, da je avtor v svojem preučevanju prečil mnoge družboslovne discipline. Diplomiral je iz filozofije, vendar si je prek etnologije in antropologije kasneje ustvaril pomembno mesto v sociologiji, znotraj katere je precejšen del svojega opusa posvetil edukaciji in reprodukciji neenakosti znotraj nje (Gaber in Marjanovič Umek 2009, 44). Bourdieu je sam sebe imenoval za durkheimovca in si v svojem delu prizadeval za rekonstrukcijo Durkheimovih zastavitev, s čimer je želel osvežiti polje sociologije (Kramberger 2003, 50). Bržčas lahko rečemo, da mu je uspelo. Tudi na področju sociologije izobraževanja je vpeljal nov, holistični pristop, ki združuje razredno analizo na makro ravni in interakcionistično analizo na mikro ravni (Ballantine in Hammack 2009, 22). Bourdieu in ob njem Basil Bernstein tako začenjata 'novo' generacijo sociologov izobraževanja, ki osvetljujejo uporabo alternativnih pristopov, s poudarkom na sintezi med makro in mikro pristopi (prav tam). Kljub temu, da njuna opusa nista več *nova*, še vedno zasedata pomembno

Bourdieu (v Vehovar in drugi 2009, 58) loči tri oblike kulturnega kapitala: utelešeno, popredmetno ter institucionalizirano obliko. V utelešeni obliki se kulturni kapital odraža v trajnih dispozicijah duha in telesa; v popredmetni obliki v kulturnih dobrinah (npr. kot knjige, slovarji, umetniški proizvodi itd.); v institucionalizirani obliki pa kot izobrazbena dokazila (prav tam, 58). Nadalje pravi, da pridobivanje kulturnega kapitala poteka na nezavedni ravni in da ga označujejo najzgodnejši pogoji pridobivanja, kot je razredna pripadnost, teh pogojev oz. vsebin pa kasneje ni moč bistveno spreminjati. V znatni prednosti so torej tisti otroci, ki so se rodili v družinah, ki si že lastijo razne oblike kulturnega kapitala, saj pridobivanje kulturnega kapitala poteka vse od trenutka rojstva in prav teh okoliščin otroci z družbenega obrobja ne doživijo (prav tam, 59). To pa pomeni, da bodo otroci z nižjih ravni oz. tisti otroci, katerih forme kapitala se razhajajo od (sprejemljivih) form kapitala dominantnih družbenih skupin, 'izgubili', ne glede na svoj dejanski kognitivni kapital oz. potencial (prav tam, 58–59). Utelešeni kapital namreč lahko razumemo kot “zunanje premoženje, spremenjeno v integralni del osebe”, zato ga ni mogoče prenesti (za razliko od denarja, lastninskih pravic ali celo plemiških nazivov) (Bourdieu 1992, 48). Kulturni kapital v svoji utelešeni obliki je pravzaprav habitus¹⁰.

mesto v novejših teoretskih strokah. Enako lahko rečemo za osrednji koncept dela Pierra Bourdieja, to je *kulturni kapital*, ki bo v središču mojega zanimanja v tem poglavju.

⁹ Bourdieu v zgodnjem delu uporablja izraz *kulturni privilegij*, s katerim (v kontekstu povečanja dostopa do izobrazbe v Franciji v šestdesetih letih prejšnjega stoletja) označuje, da “najbolj privilegirani študenti na univerzi ne uživajo le okolja, ki je podobno tistemu, iz katerega izhajajo, in nimajo le navad, praks in stališč, ki jim neposredno pomagajo pri šolanju. 'Podedovali' so tudi znanje, ravnanje, občutek za šolo in željo po tem, da bi od šole kaj imeli” (Bourdieu v Gaber in Marjanovič Umek 2009, 48). To je začetni zasnutek kasnejšega koncepta *kulturnega kapitala*, ki izhaja iz Webrove opredelitve družbenih slojev, vendar ga Bourdieu “uporabi v širšem smislu, kot mehanizem reprodukcije razredne strukture sodobnih družb” (Vehovar in drugi 2009, 12). Avtor ohrani bistvo zasnutka, vendar ga izostri, ko pravi, da je kulturni kapital otrok iz višjih družbenih razredov tisti, ki jim omogoča reprodukcijo njihovega družbenega razreda, saj ga lahko razumemo kot dobroto, ki jo zamenjajo za višji status v šolanju in kasneje na področju dela (Ballantine in Hammack 2009, 22).

¹⁰ Habitus je star filozofski pojem. Njegove korenine najdemo v Aristotelovem pojmu *hexis*, ki je bil izdelan v njegovi doktrini o vrlini, pomeni pa pridobljen, že utrjen položaj moralnega značaja, ki usmerja naše občutke in želje v razmerah in s tem naše obnašanje (Wacquant 2006, 125–126). V 13. stoletju je Tomaž Akvinski izraz prevedel v latinščino kot habitus; opisno so ga uporabljali tudi sociologi klasične generacije, npr. Emile Durkheim in Marcel Mauss (prav tam, 126). V šestdesetih letih 20. stoletja ga je znova našel ter predelal sociolog Pierre Bourdieu. Ob konceptih kulturnega kapitala in polja gre za njegov najbolj znan koncept. Pojem habitusa je uporabil za transcendiranje nasprotja med objektivizmom in subjektivizmom: “Habitus je posredovalni pojem, ki nam pomaga odpraviti zdravorazumsko dvojnost individualnega in družbenega s tem, da zajame internalizacijo zunanosti in eksternalizacijo notranosti, kar je način, kako postane družba odložena v osebe v obliki vzdržljivih dispozicij ali priučenih zmožnosti in strukturiranih nagnjenj k mišljenju, čutenju in dejanjem na določene načine, kar jih nato vodi v ustvarjalne odgovore na prisile in zahteve njihovega sedanjega okolja” (Wacquant 2006, 126). Podobno kot Berger in Luckmann tudi Bourdieu opredeljuje družbeno realnost kot za posemeznika objektivno

Bourdieu razlikuje med primarnim in sekundarnim habitusom. Primarni habitus je habitus, ki ga posameznik pridobi v procesu primarne socializacije v svojem družinskem okolju oz. s strani svojih skrbnikov. Sekundarni habitus pa je habitus, ki ga vzpostavlja šolski sistem (Bourdieu v Vehovar in drugi 2009, 57). V tem oziru Bourdieu predpostavlja, da imajo v šolskem sistemu prednost predvsem tisti otroci, katerih primarni habitus je skladen s sekundarnim habitusom šole: "Odnosi moči, ki izhajajo iz ekonomskega polja, se udejanjajo tudi v šolskem polju, preko razlikujočih se učinkov distribucije kulturnega kapitala, ki je utemeljena na razredni pripadnosti. Sekundarni habitus šole odnose moči še dodatno prečisti" (Vehovar in drugi 2009, 57). Pri sekundarnem habitusu šole gre tako predvsem za vprašanje, kaj je legitimno in pričakovano družbeno znanje. Šolski sistem namreč vzdržuje, selekcionira in izloča tisto znanje in prakse, ki mu ne ustrezajo, hkrati pa je vse znanje, ki ga producira šolski aparat, usklajeno z merili in vrednotenjem, ki ga vzpostavlja vladajoči razred oz. tisti razred, ki opredeljuje, kaj je 'nizka' in kaj 'visoka' kultura (prav tam, 56). Bourdieu (v Vehovar in drugi 2009, 57) poudarja, da je primarni habitus otrok staršev, ki pripadajo dominantni etnični skupini povsem objektivni, prav tako kot je objektivni habitus otrok, katerih starši so revni, težava slednjih pa je v tem, da je njihov primarni habitus neskladen s habitusom ter praksami, ki jih vzpostavlja in promovira šolsko osebje oz. šolski sistem. Na tem mestu pa se zastavlja vprašanje, kaj potemtakem proizvajajo razlike v primarnih habitusih otrok, ki pripadajo različnim družbenim slojem?

Vehovar in drugi (2009) ugotavljajo, da na razlike v primarnih habitusih otrok (različnih slojev) vpliva predvsem izobrazba staršev oz. skrbnikov, torej njihov kulturni kapital (v institucionalizirani obliki). "Vzgojni stili in kulturni vzorci nižje izobraženih niso sporni, so pa neskladni s sekundarnim habitusom, ki ga gojita in nagrajujeta vrtec in šola" (Vehovar in drugi 2009, 220). Ne gre torej samo za stroške izobraževanja, temveč tudi ali pa predvsem za to, kako izobraževanje mislimo in ga osmišljamo. Kar zadeva odnos in oceno koristnosti izobraževanja ter investiranje v (nadaljnje) izobraževanje, pa obstajajo med posameznimi družbenimi razredi temeljne razlike (prav tam, 147–148).

Starši z višjo stopnjo formalne izobrazbe imajo izobrazbene aspiracije in vztrajajo pri vpisu svojih otrok na gimnazije, in obratno, starši z nižjimi ravnmi izobrazbe pogosto

družbeni svet, ki ga pravzaprav proizvajajo sam akter skozi svoje lastno vedenje (v Vehovar in drugi 2009, 58). Teorija habitusa v nasprotju s strukturalizmom torej priznava, da posamezniki dejavno tvorijo družbeni svet s tem, da utelešajo orodja kognitivne konstrukcije; vendar v nasprotju s konstruktivizmom trdi, da je tudi sama orodja izdelal družbeni svet (Bourdieu v Wacquant 2006, 128).

vpisujejo svoje (akademsko sposobne) otroke v poklicne srednje šole (Vehovar in drugi 2009, 148). Tudi Esping-Andersen (V Vehovar in drugi 2009) ugotavlja, da se srednjeslojevski starši zavestno in sistematično usmerjajo v razvoj kognitivnih spretnosti svojih otrok, saj menijo, da je izobrazba absolutna vrednota. Starši imajo torej tem zahtevnejše želje glede poklica in dosega izobrazbe svojega otroka, čim bolj so sami izobraženi. Slednje se kaže predvsem v višjem vrednotenju izobrazbe, večji skrbi za otrokov učni uspeh, večji pomoči otroku pri učenju ter večjih pričakovanjih, da bo otroku uspelo, ugotavlja Olga Kunst Gnamuš (1979, 32). Vse to se po njenem mnenju zliva v skupni imenovalec večje pomoči otroku, predvsem pa večje spodbude za delo v šoli, kar je eden osnovnih pogojev za uspešno učenje (prav tam, 32). Če ima otrok v šoli težave, ti starši ne bodo nemudoma vrgli puške v koruzo, temveč bodo storili vse, da bi jih otrok premagal, poudarja Gnamuševa (prav tam, 32). Otrok torej premaga oviro in ne ovira njega, prav slednje pa je temeljnega pomena za uspešnost v šoli in na sodobnih trgih dela.

Na drugi strani pa starši iz nižjih družbenih plasti ne želijo, da bi otrok šel na pot dolgotrajnega izobraževanja, saj je to povezano s strahom, da cilja ne bo dosegel, zato so zadovoljni z manj zahtevnimi poklici (Kunst Gnamuš 1979, 32). Če ima otrok v šoli težave, mu starši iz nižje družbene plasti pogosto ne znajo pomagati, saj je njihova izobrazba preveč pomanjkljiva, posebej matematična in jezikovna (prav tam, 32). Posledično pogosto menijo, da je šola prezahtevna, in zavzamejo do nje odklonilno stališče (prav tam, 32).

Povedano rezultira v dejstvu, da največ študentov izhaja iz višjih slojev, vendar ne toliko z ozirom na premoženjski status kot z ozirom na stopnjo izobrazbe staršev oz. skrbnikov (Vehovar in drugi 2009, 64). Tudi novejše, na Slovenskem izvedene raziskave (Ganzeboom, Kramberger in Nieuwbeerta 2000; Kramberger 2000; Razdevšek-Pučko 2002; Flere in Lavrič 2005; Peček, Čuk in Lesar 2006; Klanjšek, Flere in Lavrič 2007), ki zadevajo vprašanje razredne reprodukcije in procese izobraževanja, so utemeljene predvsem na primerjavi med izobrazbenim in poklicnim statusom staršev ter otrok (prav tam, 152). Ena izmed takšnih raziskav je tudi raziskava TIMSS (testi TIMSS merijo funkcionalno pismenost učencev na področju matematike in naravoslovja), izvedena v letih 1995, 1999 in 2003, v kateri so primerjali socio-kulturne značilnosti populacije učencev sedmih oz. osmih razredov osemletke in

devetletke (prav tam, 152–157). Učenke in učence so razdelili v skupine najmanj uspešnih, manj uspešnih, povprečnih, uspešnih in najuspešnejših učencev. Kdo pa so najbolj uspešni in kdo najmanj uspešni učenci? Kakšno je njihovo socialno-kulturno okolje?

Analiza podatkov, pridobljenih na podlagi raziskave TIMSS, je pokazala, da v skupino najuspešnejših spadajo pretežno tisti učenci, katerih matere in očetje imajo univerzitetno ali vsaj srednješolsko izobrazbo (prav tam, 177). V tej skupini je tudi največ učencev, ki želijo dokončati univerzitetni študij, ter učencev, ki poročajo, da imajo doma od 101 do 200 knjig ter več kot 200 knjig (prav tam, 177). Število knjig, ki jih premore gospodinjstvo, v katerem otrok živi, je pokazatelj popredmetnega kulturnega kapitala in ga je zato pomembno upoštevati v analizi, zlasti kulturnega okolja, iz katerega izhaja otrok, poudarjajo avtorji (prav tam, 156). Na drugi strani pa je za skupino najmanj uspešnih značilno, da so v tej skupini v večjem deležu učenci, katerih matere in očetje so končali zgolj osnovno šolo, prav tako je v tej skupini največ tistih učencev, ki si želijo dokončati zgolj osnovno ali srednjo šolo, ter učencev, ki imajo doma od 11 do 25 knjig ter od 26 do 100 knjig (prav tam, 177). Omejenost njihovih aspiracij glede izobraževanja je rezultat dejstva, da so socializacijsko prikrajšani za habitus, katerega sestavni del je stališče, da je čim višja izobrazba zaželena in da je nujen (pred)pogoj, ki povečuje preživetvene možnosti na sodobnih trgih dela (prav tam, 219).

Da meja v stopnji intelektualnega razvoja poteka med otroki večinoma telesnih in večinoma umskih delavcev oziroma med otroki staršev, ki so dokončali vsaj srednjo izobrazbo, in tistimi, ki imajo starše z izobrazbo, nižjo od dokončane srednje šole, ugotavlja tudi Gnamuševa (1979, 33). Pri tem pa poudarja, da so otroci iz višjih družbenih skupin sposobnejši zato, ker so v svojem družinskem okolju deležni več spodbud za svoj intelektualni razvoj (prav tam, 33). “Otroci umskih delavcev živijo v okolju s posrednejšim, abstraktnejšim razmerjem do sveta, kjer veliko dejavnosti poteka na simbolični ravni. Ti starši lahko bolj usmerjajo otroka v logično razčlenjevanje pojavov kot starši, ki imajo tudi sami zelo pomanjkljivo izobrazbo” (Kunst Gnamuš: 1979, 33). Nenazadnje je tu še večja razsvetljenost izobraženih staršev v vzgojnih prijemih, večja izkušnjska širina otrok iz višjih družbenih plasti, boljši materialni pogoji ter boljša preskrbljenost z didaktičnimi sredstvi (slikanice, knjige, igrače itd.), opozarja Gnamuševa (19789, 33–34). Vse to so dejavniki, ki odločilno vplivajo na

otrokov umski razvoj. Izobraževalna uspešnost torej še zdaleč ni vezana samo na učenčeve osebne ali celo biološko oz. 'naravno' dane sposobnosti, temveč je poglavitno pogojena z njegovim ekonomskim, predvsem pa socialno-kulturnim okoljem.

“Odvisnost posameznikovega učnega uspeha od izobrazbe staršev je eden ključnih dejavnikov, ki zmanjšujejo meritokratsko naravo šole in enakost možnosti, povečujejo verjetnost samoreprodukcije elit, ovirajo intergeneracijsko mobilnost in ohranjajo elemente pripisanosti (namesto pridobljenosti) posameznikovega položaja v družbi” (Vehovar in drugi 2009, 155). Posledično tudi socialni transferji s strani države in 'brezplačno' izobraževanje ne more preprečiti razredne reprodukcije, saj se za navidezno prostim dostopom do višješolskega ter visokošolskega študija skriva mehanizem selekcije, ki iz procesa izobraževanja izloča otroke nižje izobraženih staršev, ki premorejo manj kulturnega kapitala ter habitus, ki ni skladen s habitusom dominantne družbene skupine (prav tam, 220).

Kako pa je s tistimi posamezniki, ki so otroci kmetov in (nekvalificiranih) delavcev, pa so vendarle dosegli relativno visoko stopnjo formalne izobrazbe (npr. univerzitetno)? Ugotovitve o razredni selektivnosti šolske socializacije oz. o reprodukciji izobraževalnih dosežkov ter (posledično) socialno-ekonomskega statusa staršev in otrok namreč še ne pomenijo tudi, da se določenemu deležu otrok iz teh družin ne uspe prebiti do visokih nivojev formalne izobrazbe. Toda, kdo ima več možnosti za pridobitev 'elitnih', zaželenih, redkih, težko dosegljivih delovnih mest: izobraženi otrok izobražencev ali enako izobraženi otrok kmeta oz. delavca? Imata morda oba enak izhodiščni položaj? Če ne, kaj v tem primeru v največji meri opravlja funkcijo sita, ko gre za karijerne dosežke in posledično boljši socialno-ekonomski status ter družbeni položaj?¹¹ Več o tem v nadaljevanju besedila.

4.3 'Tek za vozom' - razsežnost socialnega kapitala

Če razlikujemo med organizacijo izobraževanja in pomenom izobraževanja ter z organizacijo mislimo: institucionalni okvir, ocene, certifikate, učne načrte in vsebine, in s pomenom izobraževanja mislimo: smisel, ki ga posamezniki povezujejo s svojim izobraževanjem, lahko rečemo: organizacija in pomen izobraževanja sta se ločila in osamosvojila drug od drugega. Izobraževanje je

¹¹ Predpostavljam namreč, da je formalna izobrazba sicer pomembna za začetek karijerne poti, vendar pa sama po sebi še ne določa razsežnosti 'dosežkov' na tej poti.

izgubilo svoj imanentni potem, svojo poklicno smiselno nit (Beck 2001, 221–222).

Nekateri avtorji (npr. Becker), ki proučujejo razmere na sodobnih, zahodnih (kapitalističnih) trgih dela ter dostopnost in pomen izobraževanja v kontekstu teh razmer, opažajo trend hitrega povečevanja izobrazbene participacije vseh družbenih slojev (Vehovar in drugi 2009, 147). Ta proces naj bi se v Nemčiji začel že v drugi polovici 60-ih let prejšnjega stoletja, se pravi kar 30 let pred Slovenijo, kjer se ta proces še ni končal (prav tam, 147). Becker (v Vehovar in drugi 2009, 145) meni, da je višanje izobrazbene ravni delovne sile spremljala nadpovprečna rast povpraševanja po višje izobraženih delavcih, obenem pa se je morala delovna sila dodatno izobraževati. Slednje je rezultat sunkovitih družbenih sprememb, ki so se dogajale v drugi polovici 20. stoletja, predvsem kot posledica naglega znanstveno-tehničnega razvoja ter (posledično) sprememb v zahtevah in potrebah na sodobnih trgih dela. Tako npr. Groot in van den Brink (v Vehovar in drugi 2009, 145) navajata, da je imelo leta 1992 približno 38% prebivalcev držav članic OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), ki so stari med 55 in 64 let, najmanj srednjo šolo, med prebivalci, starimi od 25 do 34 let, pa je bilo takšnih najmanj 65%, kar je več kot 70% porast v manj kot 30-ih letih¹². Porast števila izobraženih lahko med drugim pripišemo tudi (vsaj uradno) brezplačnemu izobraževanju v javnih šolah oz. padcu stroškov izobraževanja, ki je posledica prosperitete vseh družbenih razredov (Vehovar in drugi 2009, 147–148). Toda vprašanje, za katerega menim, da je znotraj tega konteksta in v okviru pričujočega besedila ključno, je, ali (večja) dostopnost izobraževanja tudi že prispeva k realizaciji meritokratskega načela.

Vehovar in drugi (2009, 143) se sprašujejo, ali je 'izrazita' dostopnost izobraževanja vodila v ekspanzijo izobraževanja in na podlagi tega v prezasičenost trga z izobrazbenimi certifikati. Ali lahko v skladu s tem (že) govorimo o neke vrste inflaciji izobrazbenih dokazil, če uporabim Beckov izraz? Beck (2001, 223–224) namreč pravi, da certifikati, ki se podeljujejo v izobraževalnem sistemu, niso več ključ do sistema zaposlovanja, temveč samo še ključ do predsob, v katerih delijo ključne za vrata sistema zaposlovanja.

¹² Toda iz teh podatkov ni razvidno razredno poreklo formalno izobraženih, ki je za to razpravo osrednjega pomena.

In kaj (domnevna) inflacija izobrazbenih potrdil pomeni na trgu delovne sile za izobraženega, katerega starši oz. skrbniki so prav tako izobraženi, in kaj za enako formalno izobraženega posameznika, ki je otrok kmeta ali delavca? Kako oz. na podlagi katerih in kakšnih kriterijev se torej razdeljujejo družbene možnosti med formalno enako izobraženimi? Beck (2001) meni, da izobrazbeni certifikat ni več zagotovilo družbene promocije in da na njegovo mesto stopajo drugi dejavniki, kot so zveze ter poznanstva. Vse večje število izobrazbenih dokazil torej pomeni, da bodo službo prej našle osebe, ki imajo močna socialna omrežja (Vehovar in drugi 2009, 178). Prav na tej točki pa nastopi pomen oz. razsežje socialnega kapitala.

Socialni kapital je seštevček dejanskih ali potencialnih virov, ki so povezani z dostopom do trajne mreže bolj ali manj institucionaliziranih odnosov poznanstva oz. članstva v skupini, ki vsakemu izmed članov zagotavlja podporo kolektivnega kapitala (Bourdieu 1992, 51). Razsežnost socialnega kapitala, ki ga poseduje posameznik, je odvisna od velikosti mreže povezav, ki jih lahko učinkovito mobilizira, in od količine kapitala, ki ga poseduje vsak člen njegove mreže, še dodaja Bourdieu (1992, 51). In kdo premore več socialnega kapitala: otroci izobražencev, ali kmečki otroci oz. tisti otroci, ki prihajajo iz delavskih družin? Raziskave kažejo, da visoka stopnja izobrazbe s seboj prinaša tudi večjo verjetnost obsežnega egocentričnega socialnega omrežja, predvsem pa 'kakovost' tega omrežja (Vehovar in drugi 2009, 155). Prav zaradi tega se Beck (2001, 226–227) sprašuje, koliko ekspanzija izobraževalnega sistema (ob krčenju družbe dela) vodi v preporod razrednih kriterijev dodeljevanja v porazdelitvi družbenih dobrin oz. možnosti. Ob koncu izobraževalnega procesa namreč dobijo pomen prav tisti kriteriji selekcije, ki naj bi jih z izgradnjo družbe izobrazbe oz. z izobrazbenimi dosežki premostili: t.j. dodelitve po spolu, zvezah itd., poudarja Beck (2001, 226): "V izbiri med formalno enako kvalificiranimi ljudmi ponovno pridejo v veljavo kriteriji, ki ležijo onstran certifikatov o izobrazbi in se izmikajo prisilam utemeljevanja" (Beck 2001, 227).

5 Sklep

Izsledki mnogih raziskav kažejo, da je stopnja tveganja revščine tesno povezana s stopnjo izobrazbe, oz. nižja kot je izobrazba posameznika, večja je možnost za življenje v revščini. Izobrazba igra torej eno od ključnih vlog v procesih socialnega izključevanja, saj izobraženost niža raven posameznikove socialne ranljivosti. Vprašanje, za katerega menim, da je ključno in ki me je tudi vodilo pri proučevanju šolskega sistema ter pisanju diplomske naloge pa je, kdo so tisti posamezniki, ki dosežejo relativno visoko stopnjo formalne izobrazbe, oz. kdo so 'uspešni' in kdo 'neuspešni' učenci.

Izhajala sem iz dejstva, da je socializacija razredno selektiven proces in predpostavljala, da se mora kot logična posledica tega dejstva slednje odražati tudi v delovanju agensov socializacije, kakršen je šolski sistem. Tako je bila temeljna teza mojega dela ta, da je šolska socializacija razredno selektiven proces, oz., da šolski sistem vrši slojevsko reprodukcijo, zato je šolski sistem med drugim tudi dejavnik socialnega izključevanja. Vprašanje, na katerega je bilo odgovoriti moj poglobitni cilj pa je, na osnovi kakšnih in katerih dejavnikov oz. mehanizmov se vrši (domnevna) reprodukcija družbene razslojenosti skozi šolski sistem.

Ugotovitve številnih avtorjev (tako slovenskih kot tujih), ki so aktivni na področju sociologije izobraževanja ter znanstveno, predvsem pa kritično in analitično proučujejo funkcijo in pomen šolskega sistema v družbi, pravijo, da je temeljni mehanizem, ki omogoča obnavljanje dane strukture neenakosti v družbi proces intergeneracijske vertikalne mobilnosti in da ima znotraj tega procesa poglobitno vlogo prav šolski sistem. Tudi analize podatkov raziskav izvedenih v Sloveniji kažejo, da šola zmeraj omogoča, da se po lestvici vertikalne družbene mobilnosti hitreje in više povzpnejo pripadniki višjih družbenih plasti. Pri tem so ključnega pomena argumenti, ki dokazujejo zmote biološkega determinizma o tem, da so izobraževalni dosežki odraz prirojene, nespreneljive in biološko dane inteligentnosti posameznika, oz. da z razlikami v 'podedovani' inteligentnosti lahko razložimo razlike v izobraževalnih dosežkih in posledično v družbenem statusu posameznikov. Tako razlogov za družbeno neenakost ne moremo iskati v biologiji ali (zgolj) v 'lastni krivdi' posameznikov.

Pokazano je bilo, da na posameznikove kognitivne sposobnosti oz. na njegov intelektualni razvoj, posledično pa tudi na njegove izobraževalne dosežke in družbeni

položaj, vpliva predvsem socialno-kulturno okolje posameznika. Od slednjega je namreč odvisno, v kolikšni meri se posameznikovo vedenje, znanje in veščine, ki se jih nauči v svojem primarnem družinskem okolju, ujemajo s tistimi, ki ji zahtevata ter nagrajujeta vrtec in šola. Ključni dejavniki socialno-kulturnega okolja so posameznikov ekonomski, socialni ter kulturni kapital oz. ekonomski, socialni ter kulturni kapital njegovih skrbnikov.

Socialno-ekonomski izvor posameznika v prvi vrsti vpliva na količino izobraževanja, ki ga je ta deležen, saj bogatejši starši lažje dalj časa vzdržujejo otroke kot revni. Vendar pa socialno poreklo oz. finančni kapital otrokovih skrbnikov ne vpliva samo na količino izobraževanja, temveč tudi na njegov učni uspeh, saj se strategije, znanje, vedenje in norme, ki jih revni otroci prinesejo v šolsko okolje, načeloma ne ujemajo s pričakovani učiteljev in so pogosto razlog za učno neuspešnost in socialno izključenost. Tisto, kar je pri tem ključno, je dejstvo, da se primarno družinsko okolje revnih otrok bistveno razlikuje od primarnega družinskega okolja otrok z bolj ugodnim socialno-ekonomskim statusom, tudi če odmislimo materialne dobrine oz. zmožnosti. Ugotovljeno je namreč bilo, da je temeljna razlika v kulturnem kapitalu oz. habitusu teh družin. Pri tem je pomembno zlasti dejstvo, da pridobivanje kulturnega kapitala poteka na nezavedni ravni in ga označujejo najzgodnejši pogoji pridobivanja, kot je razredna pripadnost. Teh pogojev kasneje ni moč znatno spreminjati, zato so v precejšnji prednosti tisti otroci, ki so odraščali v družinah, ki si že lastijo razne oblike kulturnega kapitala.

Podana in obrazložena je bila tudi ugotovitev, da je težava otrok, katerih starši oz. skrbniki izhajajo iz nižjih družbenih plasti, zlasti v tem, da je njihov primarni habitus neskladen s sekundarnim habitusom šolskega sistema. Vzgojni prijemi in kulturni vzorci manj izobraženih namreč niso sporni, so pa neskladni s sekundarnim habitusom, ki ga gojita in nagrajujeta vrtec ter šola. Na razlike v primarnih habitusih otrok različnih slojev pa vpliva predvsem izobrazba staršev oz. skrbnikov, torej njihov kulturni kapital. Kar zadeva odnos do izobraževanja oz. investiranje v izobraževanje, obstajajo med posameznimi družbenimi razredi poglobljene razlike. Starši z relativno visoko stopnjo formalne izobrazbe imajo izobrazbene aspiracije in vztrajajo pri vpisu svojih otrok na gimnazije, in obratno, starši z nižjimi ravnmi izobrazbe pogosto vpisujejo svoje otroke v poklicne srednje šole. Starši imajo torej tem zahtevnejše želje glede poklica in dosega izobrazbe svojega otroka, tembolj so sami izobraženi. Tako večina študentov izhaja iz

višjih družbenih plasti, vendar ne toliko z ozirom na premoženjsko stanje kot z ozirom na stopnjo izobrazbe staršev oz. skrbnikov. Izsledki raziskav namreč kažejo, da so najuspešnejši tisti učenci, katerih starši oz. skrbniki imajo univerzitetno ali vsaj srednješolsko izobrazbo, najmanj uspešni pa so tisti, katerih skrbniki oz. starši so končali samo osnovno šolo. Pri tem pa je ključna ugotovitev, da so otroci, ki prihajajo iz višjih slojev, sposobnejši zato, ker so v svojem družinskem okolju deležni več spodbud in možnosti za svoj intelektualni razvoj. Izobraževalna uspešnost posameznika je torej poglavitno pogojena s podobnostjo njegovega primarnega socialno-kulturnega oz. družinskega okolja s šolskim okoljem. Posledično je moč potrditi (hipo)tezo o obstoju mehanizmov selekcije, ki iz procesa izobraževanja izločajo otroke manj izobraženih staršev, ki premorejo manj kulturnega kapitala ter habitus, ki ni skladen s sekundarnim habitusom šolskega sistema, t.j. habitusom dominantne družbene skupine.

Učni uspeh posameznika je torej poglavitno odvisen od izobrazbe staršev, slednje pa ovira intergeneracijsko (vertikalno) mobilnost in posledično onemogoča enakost možnosti. To dejstvo pa veliko bolj kot na pridobljenost kaže na elemente pripisanosti posameznikovega položaja v družbi. In če je temu tako, potemtaka tudi asociacija na Cankarjevo prisposodo o 'teku za vozom' najbrž ni povsem neutemeljena.

6 Literatura

Althusser, Louis. 2000. *Izbrani spisi*. Ljubljana: Založba /*cf.

Ballantine, Jeanne H. in Floyd M. Hammack. 2009. *The sociology of Education: A Systematic Analysis*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.

Beck, Ulrich. 2001. *Družba tveganja: Na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.

Bourdieu, Pierre. 1992. The Forms of Capital. V *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*, ur. John G. Richardson, 241–258. New York: Greenwood Press.

Fiske, John. 2005. *Uvod v komunikacijske študije*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Gaber, Slavko in Ljubica Marjanovič Umek. 2009. *Študije (primerjalne) neenakosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.

Godina, Vesna. 1985. Bipolarnost socializacijskega procesa. *Anthropos: časopis za psihologijo in filozofijo ter za sodelovanje humanističnih ved* 1 (2): 392–403.

--- 1986. Socializacija in procesi reprodukcije družbe. *Anthropos: časopis za psihologijo in filozofijo ter za sodelovanje humanističnih ved* 5 (6): 230–243.

Gould, Stephen J. 2000. *Za-mera človeka*. Ljubljana: Krtina.

Kanduč, Zoran. 2003. *Onkraj zločina in kazni*. Ljubljana: Študentska založba.

Kramberger, Taja. 2003. Možnost in nujnost kritičnega intelektualca: K prevodoma Bourdieuja in Wacquanta. *Družboslovne razprave* 19 (43): 49–55.

Kunst Gnamuš, Olga. 1977. *Vloga jezika v spoznavnem razvoju šolskega otroka*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.

Rutar, Dušan. 2000. *Srečanja*. Ljubljana: samozaložba.

Vehovar, Urban, Matej Makarovič, Nevenka Podgornik in Mateja Černič. 2009. *Od ekonomskega do kulturnega kapitala: Izobraževalni sistem kot dejavnik socialnega izključevanja v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Založba Vega.

Wacquant, Loïc. 2006. Habitus. V *Načela za reflektivno družbeno znanost in kritično preučevanje simbolnih dominacij*, ur. Taja Kramberger in Drago B. Rotar, 125–133. Koper: Založba Annales.