

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Ana Stamejčič

**Pomen socialnega kapitala v oblikovanju izobraževalno-edukativnega procesa**  
Diplomsko delo

Ljubljana, 2012

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Ana Stamejčič

Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

**Pomen socialnega kapitala v oblikovanju izobraževalno-edukativnega procesa**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2012

*Iskrena hvala mentorici za strokovno vodstvo, nasvete in ideje.*

*Staršem za spodbudo in podporo, mami pa tudi za vsa ta leta nadzorovanja vejic.*

*Nuši za vse korake do knjižnice.*

*In Goranu, ki mi je vedno ponudil ramo, na katero sem se lahko naslonila.*

## **Pomen socialnega kapitala v oblikovanju izobraževalno-edukativnega procesa**

Oblikovanje izobraževalno-edukativnega procesa v današnji družbi je izjemno zahtevno in kompleksno opravilo. Ključno je, da izobraževalno-edukativni proces temelji na načelu pravičnosti, to pa pomeni, da naj bo zastavljen tako, da je kar se da vključujoč. Izredno pomembno je namreč, da je izobraževalna izkušnja enaka za učence/-ke vseh socialno-ekonomskih kategorij. V pričujočem besedilu želim pokazati, da je pri oblikovanju takšnega enakopravnega izobraževalno-edukativnega procesa smotno upoštevati koncept socialnega kapitala, ki je ključnega pomena pri vzpostavljanju demokratičnega okolja, kjer se lahko oblikujejo omrežja, temelječa na načelu recipročnosti, in v katerih poteka prost pretok informacij. Predlagam, da delo učiteljev/-ic temelji na konstruktivističnem didaktičnem modelu, komunikacija ter izmenjava idej, zamisli in informacij v učilnici pa poteka dvosmerno. Kot primer dobre prakse ustvarjanja takšnega izobraževalnega okolja predstavim projekt »Dvig socialnega in kulturnega kapitala v okoljih, kjer živijo predstavniki romske skupnosti«, katerega cilj je izenačiti izobrazbene možnosti, potenciale in dosežke romskih otrok, ki prihajajo iz socialno-ekonomsko deprivilegiranega okolja, z izobrazbenimi možnostmi, potenciali in dosežki otrok, ki prihajajo iz večinskega slovenskega okolja, s tem pa krepiti tudi socialno vključenost.

Ključne besede: izobraževalno-edukativni proces, socialni kapital, socialna vključenost, socialna pedagogika.

## **The importance of social capital in the creation of educational process**

The creation of educational process in today's society is exceptionally difficult and complex task. The fact that educational process must be founded on the principle of justice and be all-encompassing is of key importance. Educational experience must be equal for students of all socio-economic categories. In this text I wish to show that it is reasonable to include the concept of social capital in the creation of equitable educational process. This is true especially because social capital is of great importance when establishing democratic environment that allows the formation of reciprocal networks in which there is free movement of information. I propose that teachers employ the constructivist didactic model and that communication and exchange of ideas, thoughts, and information in the classroom flows two-ways. I introduce the project »Raising the social and cultural capital in areas inhabited by the Roma community« as a good practise guide. The objective of this project is to promote social inclusion and equalize the educational chances, potentials, and accomplishments of Roma students that come from depriviledged socio-economic background with those of students that come from a stable socio-economic background.

Key words: educational process, social capital, social inclusion, social pedagogy.

## Kazalo

UVOD.....	7
1 KLJUČNI OPERATIVNI POJMI .....	9
1.1 Socialni kapital .....	10
1.2 Človeški kapital .....	14
1.3 Kulturni kapital.....	15
1.4 Intelektualni kapital .....	16
2 SOCIALNI KAPITAL V IZOBRAŽEVALNO-EDUKATIVNEM PROCESU.....	17
3 OBLIKOVANJE USPEŠNEGA IZOBRAŽEVALNO-EDUKATIVNEGA PROCESA .....	19
3.1 O učitelju/-ici kot izobraževalcu/-ki .....	21
3.2 O učečem/-či se kot izobraževancu/-ki.....	24
3.3 O komunikaciji in didaktiki v učilnici .....	25
3.4 O pomenu šibkih vezi pri ustvarjanju socialnega kapitala v učilnici .....	28
3.5 O spremljevalnih aktivnostih izobraževalno-edukativnega procesa .....	29
4 POMEN APLIKACIJE KONCEPTA SOCIALNEGA KAPITALA NA SOCIALNO PEDAGOGIKO ZA SOCIALNO VKLJUČENOST .....	30
4.1 O socialni izključenosti .....	30
4.2 O socialnem kapitalu in socialni pedagogiki.....	31
4.3 O vplivu socialnih in kulturnih virov moči na neenakopravnost izobraževalne izkušnje.....	32
5 PROJEKT »DVG SOCIALNEGA IN KULTURNEGA KAPITALA V OKOLJIH, KJER ŽIVIJO PREDSTAVNIKI ROMSKE SKUPNOSTI« .....	34
5.1 O položaju Romov/-inj v slovenskem družbenem prostoru in izobraževalnem sistemu.....	34
5.2 O projektu.....	35
5.3 Pogled od znotraj.....	36
5.4 O učinkih in rezultatih projekta .....	38
6 REZULTATI USPEŠNEGA IZOBRAŽEVALNO-EDUKATIVNEGA PROCESA .	40
SKLEP .....	41
POJMOVNIK KLJUČNIH OPERATIVNIH POJMOV.....	46

PRIMARNI OPERATIVNI POJMI .....	46
SEKUNDARNI OPERATIVNI POJMI.....	46
LITERATURA .....	48

## UVOD

Socialni kapital je danes eden izmed ključnih konceptov, ki jih je treba upoštevati, ko raziskujemo kompleksnost družbe in njenih struktur. Temelji namreč na ideji o pomembnosti medosebnih vezi, na katerih se gradi širša družbena struktura. Vezi, ki pomagajo tkati socialna omrežja, odnose reciprocitete med posamezniki/-cami, preko katerih se dosegajo skupni cilji, so v današnji družbi osrednjega pomena na praktično vseh področjih vsakdanjega življenja, tudi na področju izobraževanja ter oblikovanja izobraževalnih politik.

V diplomskem delu se bom ukvarjala z izredno aktualno temo kreiranja izobraževalnih politik, ki naj bodo čimbolj vključujoče. Pri tem je ključnega pomena zagotavljanje pravičnosti in enakih možnosti za vse izobraževance/-ke, zato bom v diplomskem delu poskušala ugotoviti, kako z uporabo koncepta socialnega kapitala v oblikovanju in izvajanju izobraževalno-edukativnega procesa doseči čimbolj enakomerno distribucijo znanja med izobraževanci/-kami različnih socialno-ekonomskih kategorij ter jim zagotoviti enakovredno raven kakovostne izobrazbe.

Odnos med socialnim kapitalom in izobraževalnim procesom bo v delu preučevan s systemskega vidika, saj me bo zanimal predvsem vpliv aktivne uporabe koncepta socialnega kapitala v izobraževalno-edukativnem procesu na izobrazbeno raven z vidika oblikovanja izobraževalnih politik, šolskih učnih načrtov ter celotnega učnega procesa, torej tudi spremljevalnih aktivnosti, kot so na primer govorilne ure, in samega načina podajanja snovi, socialne pedagogike.

Cilj diplomskega dela je podrobno razumeti preučevan odnos in v povezavi s tem poskusiti ponuditi možne rešitve, ki vključujejo povečevanje socialnega kapitala znotraj izobraževalnih institucij za enakomernjšo porazdelitev znanja in promocijo socialne integracije izobraževancev/-ank vseh socialnih kategorij. Menim namreč, da izobraževalno okolje v katerem se aktivno ustvarja socialni kapital, spodbuja vrednote demokratičnosti, strpnosti, recipročnosti, enakopravnosti, odprtosti do drugačnosti ter kritično, reflektivno razmišljanje in s tem posameznikom/-cam širi in odpira pogled na

dogajanje v družbi, podira neutemeljene predsodke in pozitivno vpliva na socialno vključenost posameznikov/-ic.

V samem začetku bom opredelila ključne operativne pojme, ki so pomembni za postavitev temeljev teoretske osnove. Predstavila bom ključne ideje klasičnih teorij avtorjev, ki so se ukvarjali s socialnim kapitalom, predvsem Jamesa Colemana in Pierra Bourdieuja. Vodilno pojmovno kategorijo socialni kapital bom s tem ustrezno teoretsko opredelila in razmejila od sorodnih kategorij intelektualnega, človeškega in kulturnega kapitala. Ker pa v praksi pogostokrat težko ostro ločimo med posameznimi pojmovnimi kategorijami, še posebno na izobraževalno-edukativnem področju, bom v nadaljevanju diplomskega dela socialni kapital obravnavala v relaciji z intelektualnim kapitalom, človeškim kapitalom in kulturnim kapitalom. Koncept socialnega kapitala bom nato razširila na izobraževalno-edukativno polje.

V jedru se bom ukvarjala z načini oblikovanja uspešnega izobraževalno-edukativnega procesa. Zanimalo me bo, kako zagotoviti čim višjo stopnjo kakovosti izobrazbe in njeno enakomerno porazdelitev z uporabo koncepta socialnega kapitala v izobraževalno-edukativnem procesu. Ukvarjala se bom tudi z vprašanjem načina oblikovanja uspešnih učnih načrtov, kurikulumov, ki naj zagotovijo zelene izobrazbene rezultate vseh izobraževancev/-ank, in s tem, kako v ta proces vključiti koncept socialnega kapitala. Pri raziskovanju bom preučila relevantno teorijo in uporabila metodo analize sekundarnih virov. Ker pa je cilj diplomskega dela precej praktično naravnano, saj me zanima, kako aktivno in s konkretnimi posegi izboljšati izobraževalno-edukativni proces, bom skozi prikaz primera dobre prakse poskusila odgovoriti na zastavljena raziskovalna vprašanja in ponuditi čimbolj natančen vpogled v obravnavano tematiko. Kot študijo primera dobre prakse, bom predstavila projekt »Dvig socialnega in kulturnega kapitala v okoljih, kjer živijo predstavniki romske skupnosti«, ki se izvaja pod koordinatorstvom Inštituta za narodnostna vprašanja in ima povsem konkretno zastavljen cilj preseganja družbene izključenosti otrok iz romske skupnosti prek dviga socialnega in kulturnega kapitala skozi izobraževalni proces. S tem bom prikazala takšen način pedagoškega dela, ki v ozir jemlje pomembnost socialnega kapitala in katerega cilj je socialna integracija otrok iz romske skupnosti, s tem pa enakomernejša distribucija znanja med vsemi izobraževanci/-kami.



Tako bom izpostavila pomen aplikacije koncepta socialnega kapitala na socialno pedagogiko za socialno vključenost. Ker socialni kapital igra ključno vlogo pri socialni vključenosti oziroma integraciji posameznika/-ce v družbo, učenca/-ke v razred, predvidevam, da družbena enakost in vpetost posameznikov/-ic v izobraževalni proces ter njihova aktivna participacija pozitivno vplivajo na izobrazbo in dosežke vseh socialno-ekonomskih kategorij. Zato sklepam, da edukacijske politike, ki predpostavljajo visoko stopnjo socialnega kapitala, ki torej spodbujajo zaupanje, sodelovanje, odnose reciprocitete, vključenost staršev, učiteljev/-ic in nenazadnje tudi samih učencev/-enk v izobraževalni proces, predstavljajo primernejše okolje za razvoj kvalitetnejše izobrazbene ravni vseh posameznikov/-ic.

V zaključku bom povzela ključne ugotovitve in skušala ponuditi nekatere konkretne rešitve, ki bi pripomogle k izboljšanju razumevanja pomembnosti socialnega kapitala v izobraževalnem procesu ter njegovi konkretni implementaciji v izobraževalno-edukativni proces v prihodnosti.

## **1 KLJUČNI OPERATIVNI POJMI**

Za začetek naj se dotaknem ključnih pojmov, ki mi bodo pomagali zgraditi teoretsko osnovo kot podlago za nadaljnje raziskovanje. To so: »socialni kapital«, »človeški kapital«, »kulturni kapital« in »intelektualni kapital«. Socialni kapital, vodilna pojmovna kategorija pričujočega teksta, je v praksi pogosto v prepletu z ostalimi ključnimi koncepti. V nadaljevanju koncepta socialni kapital tako ne bom striktno ločevala od človeškega, kulturnega in intelektualnega kapitala, saj mnogokrat delujejo komplementarno. Lahko jih tudi hierarhično razvrstimo, a to ne pomeni, da je določena oblika kapitala več ali manj vredna od druge. Hierarhija kapitalov se nanaša zgolj na njihovo pozicijo v vsakdanjem življenju posameznika/-ice. Na prvem mestu je tako človeški kapital, ki se nanaša na posameznika/-co kot celostno, avtonomno entiteto. Človek kot nosilec znanja oblikuje in poseduje zalogo intelektualnega kapitala. Človek si kot družbeno bitje skozi socialne interakcije ustvarja zalogo socialnega kapitala. Z novimi intelektualnimi in socialnimi znanji pa si oblikuje in aktivno ustvarja tudi kulturni kapital. Razvidno je, da se kapitali med sabo dopolnjujejo, pomagajo graditi in oblikovati nove vrste kapitalov. Vsak kapital je situacijsko uporabljen, kar pomeni, da

ga lahko posameznik/-ca aktivno uporabi v konkretni socialni situaciji. Vsak kapital je svoja kategorija, ki ima ožino, širino in pomen. A vendar to ne pomeni, da v družbenem življenju kapitali nastopajo kot samostojne, ločene in od okolice povsem omejene entitete. Mnogokrat se namreč med sabo prepletajo, dopolnjujejo in nadgrajujejo. Vsak kapital je pomemben kot kakovost, kot vrednota in igra ključno vlogo pri oblikovanju posameznikove/-ičine objektivne kritičnosti in vzpostavitvi posameznika/-ce kot individualne osebe.

### ***1.1 Socialni kapital***

Socialni kapital je relativno nov sociološki koncept, ki pa se je v metaforičnem smislu uporabljal že dolgo preden so ga v ospredje postavili glavni teoretiki Pierre Bourdieu, James Coleman in Robert Putnam. V splošnem orisu namreč predstavlja idejo, znano že sociološkim klasikom, kot je na primer Émile Durkheim, idejo o pomembnosti medosebnih vezi, ki delujejo kot temeljni gradniki širše družbene strukture. V ožjem smislu koncepta pa je središčna ideja socialnega kapitala pomembnost socialnih omrežij, ki posameznikom/-cam predstavljajo dragocena sredstva, saj jim omogočajo skupno sodelovanje in medsebojne interakcije, ki obrodijo skupno korist ter na ta način nudijo temelje za družbeno povezanost, oziroma kohezijo (Field 2003, 11–12).

Bourdieu se je osredotočal na interakcije med tremi viri kapitala, ki jih je poimenoval ekonomski, kulturni in socialni kapital (Bourdieu v Dika in Singh 2002, 32). Coleman (1988) se je posvetil predvsem vlogi socialnega kapitala pri ustvarjanju človeškega kapitala in vplivu socialnega kapitala na izobrazbo otrok. Putnam (2001) pa je pisal o upadu socialnega kapitala v Združenih državah Amerike, ki ga je povezoval predvsem z upadom aktivne državljanske udeležbe. Vsak izmed treh vodilnih avtorjev na področju koncepta socialnega kapitala je izpostavljal svoj, specifičen vidik, za namene pričujočega besedila pa so še posebej relevantna predvsem razmišljanja Bourdieuja in Colemana.

Da bi lažje razumeli sam koncept socialnega kapitala kot socialnega znanja in povezav, ki omogočajo, da ljudje lahko dosegaajo svoje cilje in razširijo svoj družbeni vpliv, ga je

smiselno pojasniti v celoti. Čeprav so trije teoretiki izpeljali vsak svojo različico teorije socialnega kapitala, pa se vsi strinjajo o temeljnih komponentah njegove definicije.

V kontekstu socialnega kapitala se mnogokrat uporabljajo pojmi kot so vezi, norme, pričakovanja in obveznosti. A ključni komponenti, ki pomagata definirati koncept socialnega kapitala, sta gotovo zaupanje in omrežja (Schuller in drugi 2000, 14).

Zaupanje je sociološki koncept, s katerim so se ukvarjali številni avtorji in avtorice<sup>1</sup>. Barbara Misztal (1998) meni, da zaupanje oblikuje vse vidike človekovega življenja. Francis Fukuyama (1995) se ukvarja z ravno zaupanja v družbi, njegovo delo je zato še posebno zanimivo, ko govorimo o zaupanju v povezavi s socialnim kapitalom. Zaupanju namreč pripisuje odločilen pomen pri razumevanju ter ustvarjanju ekonomskega in družbenega reda (Schuller in drugi 2000, 15). Najočitnejše pa je pomembnost zaupanja v povezavi s socialnim kapitalom izražena v razmišljanju Colemana, ki socialni kapital razume kot sposobnost ljudi, da delajo skupaj, da bi dosegli skupne cilje v organizacijah in skupinah, za kar je seveda potrebna določena mera zaupanja, ki pa v takšnem skupinskem ravnanju predstavlja določeno mero tveganja (Coleman 1990, 91). Alan Fox (v Schuller in drugi 2000, 17) govori o institucionaliziranem zaupanju, ki se izraža v pravilih in vlogah in povezuje zaupanje z recipročno dinamiko odnosov. Eric Uslaner (2002, 9) pa razlikuje med partikulariziranim in generaliziranim zaupanjem; slednje je zanj značilnost moderne družbe in predstavlja pomemben temelj za razvoj demokratičnih socialnih vrednot.

Omrežjem, ki jih gradijo norme ter vezi med posamezniki/-cami, se v teoriji socialnega kapitala pripisuje pomembna vloga. Služijo kot prostori ustvarjanja in pretoka informacij ter sodelovanja med posamezniki/-cami. Kot ugotavlja Peter Marsden (v Schuller in drugi 2000, 20), so pomembni indikatorji omrežij med drugim velikost, gostota in moč vezi, notranja dinamika ter omrežni obseg. Pomembna pa je tudi intenzivnost socialnih interakcij znotraj omrežij, ki je odvisna predvsem od gostote in moči vezi. Že Coleman je menil, da so močnejše vezi gradniki trdneje povezanih in gostejših omrežij, ki so nujni pogoj za nastanek socialnega kapitala (Portes 1998, 6).

---

<sup>1</sup> glej npr. Fukuyama (1995), Misztal (1998), Sztompka (2006), Uslaner (2002)

Mark Granovetter (1973) pa po drugi strani izpostavlja pomembnost šibkih vezi, ki pomagajo med sabo povezovati različna omrežja.

Da se socialni kapital ustvarja znotraj omrežij, je očitno že iz prve sistematične definicije socialnega kapitala, ki jo je podal Bourdieu. Socialni kapital je opredelil kot »skupek dejanskih ali potencialnih virov, ki so povezani s trajnimi omrežji več ali manj institucionaliziranih odnosov medsebojne prepoznavnosti« (Bourdieu v Portes 1998, 3). Vidimo torej lahko, da sta zanj pomembni gostota in trajnost vezi, opozoril pa je tudi, da je vrednost posameznikove vezi oziroma količina posedovanega socialnega kapitala odvisna od števila povezav, ki jih je posameznik/-ca sposoben mobilizirati, in količine socialnega kapitala, ki ga ima vsaka izmed teh povezav (Bourdieu v Field 2003, 17).

Da pa bi razumeli Bourdieujevo razmišljanje o socialnem kapitalu, se moramo zavedati, da je njegovo glavno zanimanje ležalo v razumevanju družbene hierarhije. Menil je, da je v središču preostalih vrst kapitala<sup>2</sup> ekonomski kapital, zanimali pa so ga načini, na katere se ekonomski kapital povezuje s kulturnim in socialnim in tako (re)producira družbeno neenakost. Po Bourdieuju je družbeni svet nemogoče razumeti brez priznavanja vloge ne zgolj ekonomskega, pač pa kapitala v vseh svojih oblikah (Field 2003, 15–16).

Tako je sprva Bourdieu uporabil koncept kulturnega kapitala, da bi z njim razložil neenake izobrazbene dosežke otrok iz različnih družbenih razredov in skupin, enako pa je pristopal k obravnavi socialnega kapitala, ki ga je razumel kot način za opis načela družbenih sredstev, prepoznaven v situacijah, ko različni posamezniki/-ce dosejajo zelo neenake rezultate, pa čeprav posedujejo več ali manj enak kulturni ali ekonomski kapital, temu pa je tako zaradi različnega obsega mobiliziranega kapitala skupine<sup>3</sup> (Bourdieu v Field 2003, 16). Socialni kapital je v Bourdieujevih očeh tako stvar družbenih elit, ki reproducira neenakost, deloma celo neodvisno od ekonomskega ali kulturnega kapitala, vendar pa so kljub temu vsi trije med sabo neločljivo povezani (Field 2003, 16).

---

<sup>2</sup> torej kulturnega in socialnega kapitala

<sup>3</sup> družine, starejših učencev elitnih šol, različnih klubov itd.

James Coleman, ki je s svojim prispevkom o socialnem kapitalu močno zaznamoval tudi študije izobraževanja, je za razliko od Bourdieuja pokazal, da socialni kapital ni omejen zgolj na tiste z družbeno močjo, ampak lahko prinaša mnoge prednosti tudi revnim ali marginaliziranim skupnostim. Po Colemanu socialni kapital namreč predstavlja pomemben vir, saj vedno vključuje zahtevo po recipročnosti. Socialni kapital tako ni stvar posameznika/-ice, pač pa vključuje širša omrežja, odnose znotraj njih pa ureja visoka stopnja zaupanja in skupnih vrednot. Koncept socialnega kapitala je umestil v teorijo racionalne izbire, ki predpostavlja, da je vse rezultat oziroma posledica individualnega zasledovanja ciljev oziroma osebnih interesov. Socialna interakcija je tako razumljena kot oblika menjave. Teorija racionalne izbire predpostavlja visoko individualističen model človeškega ravnanja, saj naj bi vsak posameznik/-ica ravnal v skladu s svojimi interesi, ne ozirajoč se na usodo ostalih. S konceptom socialnega kapitala je Coleman pojasnil, kako je torej sploh možno, da racionalni posamezniki/-ce vseeno sodelujejo med sabo. Za razliko od človeškega in fizičnega kapitala, ki sta po navadi privatni dobrini, je socialni kapital javna dobrina, ki jo ustvarjajo vsi, ki so del širše strukture, in ki lahko koristi vsem in ne zgolj neposredno vpletenim. Zato zahteva sodelovanje med posamezniki/-cami, ki pa kljub temu, da med sabo sodelujejo, še vedno zasledujejo lastne cilje. Colemanova teorija racionalne izbire predvideva, da individualni akterji/-ke zasledujejo lastne cilje; če se odločijo za sodelovanje, potem je ta odločitev gotovo v njihovem interesu (prav tam, 20–24).

Coleman je velik del svojega raziskovanja posvetil vplivu socialnega kapitala na izobrazbeni uspeh otrok. Želel je pojasniti odnos med družbeno neenakostjo in akademskimi dosežki v šoli in ugotovil, da lastnosti družinskega okolja pomembno vplivajo na uspeh učencev/-enk, celo bolj kot samo šolsko okolje (prav tam, 22). Socialni kapital je po Colemanu namreč: »niz virov, ki so podani v družinskih odnosih in v skupni družbeni organizaciji in ki so uporabni za kognitivni ali socialni razvoj otroka ali mlade osebe. Ti viri se med različnimi osebami razlikujejo in lahko tvorijo pomembno prednost v razvoju človeškega kapitala otrok in mladostnikov« (Coleman v Field 2003, 24). Na drugem mestu je socialni kapital v povezavi z otroškim razvojem opredelil kot: »norme, socialna omrežja in odnose med odraslimi in otroci, ki so pomembna za otrokovo odraščanje. Socialni kapital obstaja znotraj družine, pa tudi zunaj družine, v skupnosti« (prav tam).

## **1.2 Človeški kapital**

Človeški kapital je pojem, ki se za razliko od socialnega kapitala nanaša predvsem na samega posameznika, zato je seveda razumljivo, da v današnji, visoko individualizirani družbi, predstavlja vedno pomembnejše raziskovalno področje. Po Ianu Falku (v Roberts in Lacey 2008, 104) lahko o človeškem kapitalu govorimo, kadar imamo v mislih vedenje posameznikov/-ic, o socialnem kapitalu pa, ko imamo v mislih vedenje skupin, ki vzpodbuja aktivno delovanje. Tudi Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj, OECD, v poročilu iz leta 2001 definira človeški kapital kot nahajajoč se v posameznikih/-cah, socialni kapital pa v socialnih odnosih (prav tam). Prav tako tudi Nataša Zrim–Martinjak (2006, 172):

*»Socialni kapital predstavlja socialne mreže in participacijo v socialnem okolju. Socialne mreže usposablja posameznika, skupine in skupnosti za deljenje skupnih norm, vrednot, kulture, navad in običajev ter spodbujajo zaupanje in razumevanje, kar krepi sodelovanje v ali med skupinami z namenom doseči skupni cilj. /.../ Človeški kapital predstavlja skupek posameznikovega znanja, veščin, kompetenc in lastnosti, ki prispevajo k osebni, socialni in ekonomski zadovoljstvu. Človeški kapital se razume kot individualni vir, ki se manifestira v znanju, veščinah in drugih kvalifikacijah.«*

Colemanovo razumevanje socialnega kapitala najbolje prikaže njegova definicija razlike med človeškim in socialnim kapitalom. Socialni kapital namreč razume kot stranski produkt socialnih interakcij, v katerega posamezniki/-ice namerno ne vlagajo truda in ga ne gradijo z vnaprej premišljenimi motivi, med tem ko je človeški kapital rezultat namernih vložkov in truda posameznikov/-ic, katerih cilj je graditi lastno entiteto (Field 2003, 25). Vendar pa to ne pomeni, da sta pojma povsem nepovezana. Prav Coleman je namreč verjel, da sta socialni in človeški kapital pogosto komplementarna ter da se med sabo dopolnjujeta. Raziskoval je, kako so lahko viri socialnega kapitala protiutež nizkim stopnjam človeškega in kulturnega kapitala in s tem pokazal oprijemljive načine interakcije socialnega kapitala z drugimi vidiki stratifikacije (Coleman v Schuller in

drugi 2000, 7–8). Ravno socialni kapital po Colemanovo igra tudi ključno vlogo pri ustvarjanju človeškega kapitala<sup>4</sup>.

### ***1.3 Kulturni kapital***

Kulturni kapital je oblika kapitala, ki se specifično nanaša na kulturne aktivnosti in izkušnje, ki so povezane s kulturno aktivnostjo (Strickfaden in Heylighen 2010, 122). Koncept kulturnega kapitala je prvi uporabil Bourdieu v svoji raziskavi o razredu in izobrazbi. Kulturni kapital je za razliko od ekonomskega, po mnenju Seoyong Kim in Hyesun Kim (2009, 297) nematerialen in subjektiven, zato je težko pridobljiv in prenosljiv. Bourdieu pa ugotavlja, da se kulturni kapital lahko odraža tudi v utelešeni, popredmeteni ter institucionalizirani obliki. V utelešeni obliki kulturni kapital prepoznamo v »trajnih dispozicijah duha in telesa«, v popredmeteni obliki v različnih kulturnih dobrinah<sup>5</sup>, v institucionalizirani obliki pa se kulturni kapital odraža v izobrazbenih dokazilih, spričevalih, diplomah in podobno (Bourdieu v Vehovar in drugi 2009, 58).

Kulturni kapital je soroden človeškemu kapitalu, saj oba v središče postavljata posameznika/-ico. Kulturni kapital mnogi povezujejo s socialno-ekonomskim statusom posameznikov/-ic ter njihovo socialno vključenostjo oziroma izključenostjo, saj naj bi posamezniki/-ce z različnim socialno-ekonomskim statusom posedovali različno količino kulturnega kapitala, na podlagi tega pa se tudi hierarhično razvrščali na lestvici socialne vključenosti.

Tudi Bourdieu je zagovarjal dejstvo, da posamezniki/-ice pridobivajo kulturni kapital nezavedno in po principu najzgodnejših pogojev pridobivanja, na primer razredne pripadnosti, pridobljenih vsebin pa ravno zato kasneje ni mogoče bistveno spremeniti. Vse to pomeni, da so otroci, ki prihajajo iz različnega okolja, z različno stopnjo kulturnega kapitala staršev, že v samem začetku v neenakovrednem položaju (prav tam, 58–59).

---

<sup>4</sup> glej npr. Coleman (1988)

<sup>5</sup> kot so na primer umetniški proizvodi, knjige, glasbila itd.

## ***1.4 Intelektualni kapital***

Znanje je v današnji družbi, ki poudarja hitrost sprememb in pomembnost prilagoditve oziroma adaptacije življenjskemu tempu, ključni aspekt, je vrednota, ki močno vpliva na družbeni razvoj<sup>6</sup>, ki oblikuje tok družbene misli in je glavni ustvarjalec presežne vrednosti ter kvalitete. Alojzija Židan izpostavlja, da je znanje »dejavnik socializacije, sredstvo posameznikovega in družbenega preživetja, človekove duhovne rasti, posameznikovega prilagajanja, njegove kulture in civiliziranosti, njegovega obvladovanja sprememb in oblikovanja državljske, participatorne kulture, sredstvo ozaveščanja in človekovega izgrajevanja kulture vseživljenjskega učenja« (Židan 2007, 21). Znanje je generator novih idej ter zamisli in je raznovrstna kategorija. Med drugim je lahko tradicionalno ali sodobno, lahko je posredno ali neposredno, aktivno ali pasivno, izrečeno (eksplicitno) ali tiho (implicitno), konkretno ali abstraktno, razpršeno, manj razpršeno, sistematično, manj sistematično. Znanje je lahko tudi dinamično, je odprta kategorija z različnimi podvrstami<sup>7</sup> in torej pomemben vir, ta ideja pa je ključna pri razumevanju koncepta intelektualnega kapitala.

Intelektualni kapital zajema sposobnost posameznika/-ice za aktivno delovanje na področju znanja, za pridobivanje znanja, informacij, sposobnosti in možnosti (Nahapiet in Ghoshal 1998, 245). Prav tako kot kulturni kapital, ki predstavlja zalogo posameznikovega/-ičinega kulturnega udejstvovanja in izkušenj iz področja kulture, je tudi intelektualni kapital soroden človeškemu kapitalu, predstavlja pa neotipljivo zalogo posameznikovega/-ičinega znanja, potencialov in sposobnosti, ki lahko ustvarjajo nove vrednosti in kvalitete.

---

<sup>6</sup> in je seveda hkrati tudi samo pod njegovim vplivom

<sup>7</sup> med drugim lahko tako govorimo o podatkovnem znanju (poznavanje dejstev, angl. »know-what«), proceduralnem znanju (poznavanje načel in zakonov v naravi in družbi, angl. »know-why«), kompetencah, usposobljenostih (sposobnost izdelave nečesa, angl. »know-how«), (po)zna(va)nju oseb (znanje o tem kdo kaj ve in kdo kaj zna, angl. »know-who«) (Zajc 2012, 17). Ravno slednja podvrsta znanja postaja v današnji družbi vedno bolj pomembna, hkrati pa je tudi najbolj zanimiva v kontekstu obravnave socialnega kapitala.



## **2 SOCIALNI KAPITAL V IZOBRAŽEVALNO-EDUKATIVNEM PROCESU**

Če koncept socialnega kapitala razširimo na izobraževalno-edukativno polje, je treba najprej prepoznati pomembnost dejstva, da imajo lahko učenci/-ke kot člani/-ice šol, družin in skupnosti dostop do zelo različnih oblik socialne podpore, ki se odraža tudi skozi njihove dosežke. Res, da je šolski učni uspeh posameznika/-ice močno odvisen od njegovih/njenih lastnih sposobnosti, predispozicij in karakternih lastnosti, pa vendar lahko tudi posameznikova/-ičina stopnja vpetosti v različne družbene strukture pojasni vsaj določen del njegovih/njenih dosežkov (Goddard 2003, 59). Ko govorimo o stopnji vpetosti v družbene strukture, je po mojem mnenju smiselno opozoriti tudi na dejstvo, da močna vpetost še ne pomeni nujno zagotovljenega uspeha. Močne vezi in bližnji družinski odnosi, vpletenost staršev in njihovo zanimanje za otrokovo učno pot, so gotovo pomembni dejavniki, ki pozitivno vplivajo na otrokove dosežke, saj, gledano s Colemanovimi očmi, močne vezi vzpostavljajo takšno obliko socialnega kapitala, ki je za otrokov izobraževalni uspeh zelo pomembna (prav tam). Pa vendar se na tem mestu deloma strinjam s Portesovo (1998) kritiko Colemanovega prevelikega poudarjanja pomena močnih vezi. Menim namreč, da pri tem vprašanju ne gre zanemariti pomena šibkih vezi, ki prav tako lahko bistveno vplivajo na izboljšanje učnega uspeha, saj omogočajo difuzijo informacij (Granovetter 1973) in povečujejo generalizirano zaupanje (Uslaner 2002). Vsekakor pa je najpomembnejša predvsem sama kakovost vezi, ki naj bodo za optimalen rezultat zaznamovane z visokim zaupanjem in normami, ki vzpodbujajo akademsko sodelovanje (Goddard 2003, 60).

V »colemanskem« duhu opozarjanja na dejstvo, da socialni kapital pozitivno vpliva na izobrazbene dosežke, se vse več avtorjev odloča za preučevanje pomembnosti socialnega kapitala v razvoju uspešnih šolskih praks. Toliko pozornosti je upravljanju s socialnim kapitalom namenjeno morda tudi zaradi Putnamovih (2001) opozoril, da socialni kapital v moderni družbi vedno bolj upada. Če Putnamovo trditev prevedemo v Colemanovo teorijo, lahko ugotovimo, da posamezniki/-ice sodelujejo v vedno manj racionalnih omrežjih, ki bi jim lahko nudila izmenjavo produktivnih informacij in grajenje zaupanja, takšno transformacijo pa podpirajo tudi obstoječe družbene norme. Nič presenetljivega torej ni, da je skrb o upadu socialnega kapitala in s tem povezanim

padcem učnega uspeha, prerasla v razpravo o izobraževalnih politikah. V tem smislu so pomembne predvsem predpostavke, da je socialni kapital pomembna sestavina izobrazbenih dosežkov, če pa je temu tako, je seveda jasno, da ga je treba razvijati, sploh če dejansko res upada. Do nedavnega socialnemu kapitalu v preučevanju oblikovanja (izobraževalnih) politik namreč ni bilo namenjenega praktično nič prostora (Goddard 2003, 62).

Pa socialni kapital dejansko pozitivno vpliva na izobrazbene dosežke izobraževancev/-ank? Odnos med socialnim kapitalom in izobrazbenimi dosežki je bil preučevan v različnih raziskavah, rezultate katerih na enem mestu povzemata Dika in Singh (2002, 41–42). Raziskavam so skupne nekatere ključne ugotovitve, na primer, da so izobrazbeni dosežki pomembno povezani s komunikacijo staršev in otrok (McNeal, Pong, Sun v Dika in Singh 2002, 41), pričakovanji staršev in starševskim nadzorom (Carbonaro, Sun v Dika in Singh 2002, 42), vpletenostjo staršev v delovanje šol in sodelovanjem staršev s šolo (Carbonaro, Morgan in Sørensen, Pribesh in Downey, Sun v Dika in Singh 2002, 42). Faktorji, ki pozitivno vplivajo na izobrazbene dosežke učencev/-enk so tudi sodelovanje učencev/-enk v šolskih organizacijah in skupnosti (Sun v Dika in Singh 2002, 42), število tesnih prijateljev/-ic, ki obiskujejo isto šolo (Morgan in Sørensen v Dika in Singh 2002, 42) in vezi med sovrstniki/-cami (Pribesh in Downey v Dika in Singh 2002, 42). Negativna povezava obstaja na primer med dosežki izobraževancev/-ank in velikostjo družine ter selitvami (Sun v Dika in Singh 2002, 41). Večina raziskav ugotavlja pozitivno korelacijo med socialnim kapitalom in edukacijskimi dosežki izobraževancev/-ank, nekatere med njimi pa izpostavljajo tudi vprašanja o naravi odnosov med preučevanimi spremenljivkami. Tako McNeal (v Dika in Singh 2002, 42) na primer opozarja, da ima vključenost staršev morda večji vpliv na vedenje učencev/-enk in ne toliko na same izobrazbene dosežke. Menim, da je že zaradi kompleksnosti preučevanih pojmov in korelacij med njimi, v prihodnosti smiselno nameniti še več pozornosti, specifičnosti in eksaktnosti pri definicijah raziskovalnih hipotez in utemeljevanju vzročno-posledičnih povezav.

### **3 OBLIKOVANJE USPEŠNEGA IZOBRAŽEVALNO-EDUKATIVNEGA PROCESA**

Uspešen izobraževalno-edukativni proces je močno odvisen od načrtovanja in priprave, ki naj bo kar se da skrbna. Po mnenju Martina Kramarja (1994, 9) je »načrtovanje in priprava nenehna bistvena in pomembna aktivnost vseh izvajalcev izobraževalno vzgojnega procesa«. Kramar opozarja, da gre za zapleten dialektični proces, pri katerem je ključno nenehno proučevanje razmer, ki vplivajo nanj, komponent, ki ga tvorijo, in njihove medsebojne dialektike, pa tudi vlog posameznih dejavnikov, ki vplivajo na njegov potek in ponovno načrtovanje ter pripravljajanje na izvajanje procesa (prav tam).

Pri načrtovanju poteka izobraževalnega procesa so seveda ključne komponente, ki jih je nujno jasno začrtati, njegove vsebine in cilji. A samo oblikovanje izobraževalno-edukativnega procesa se dejansko začne že dosti prej. Benjamin Levin opozarja, da so izobraževalne politike vedno odsev družbenih razmer, saj nastajajo v specifičnih, konkretnih družbenih kontekstih. Ker je izobrazba pomemben del javnega sektorja države<sup>8</sup>, je razumljivo, da se ideje o izobrazbi spreminjajo v skladu s spreminjanjem vloge države, zato je pri razumevanju določenega izobrazbenega sistema, zmeraj smiselno biti pozoren tudi na njegov družbenozgodovinski razvoj (Levin 2001, 7). Tudi Bogomir Novak (1995, 100) se strinja, da šola ne more biti nevtralna, saj je vpeta v edukacijski sistem, ki ima izoblikovan določen vrednotni sistem, ki pa ni odvisen zgolj od političnega pragmatizma, ampak tudi od idejne zasnove posameznega edukacijskega sistema.

Na tej točki se torej odpirajo vprašanja, ki se tičejo izobraževalnih politik. Te so po eni strani tesno povezane z ministrstvi za šolstvo, po drugi strani pa narekujejo konkretno izvajanje posameznega izobraževalnega procesa. Vidimo torej lahko, da izobraževalne politike niso neodvisne od družbenega okolja, v katerem se ustvarjajo, zato je seveda razumljivo tudi, da variirajo v odvisnosti od države in se med sabo tudi dostikrat kar precej razlikujejo. A ne glede na to, bi naj vse izobraževalne politike pokrivalo področja, ki se ukvarjajo s šolstvom in vključujejo vse od velikosti šole, razreda, vrste izobraževalne ustanove, načina ureditve šolskega sistema, metod poučevanja, vsebine

---

<sup>8</sup> po Althusserju (1972) celo eden izmed najuspešnejših ideoloških aparatov države

kurikulumov, zahtev ter kriterijev za napredovanje, infrastrukturnih vidikov šolstva, uradnih in nenapisanih pravil, vrednot in norm v šolstvu pa vse do najrazličnejših tehničnih vidikov izobraževalnega sistema.

Razlike v izobraževalno-edukacijskih sistemih izvirajo predvsem iz različnih pristopov in poudarkov izobraževalnih politik. Nekatere več pomena namenjajo inkluzivnosti<sup>9</sup> in socialni pravičnosti v izobraževanju, spet druge dajejo večji poudarek na izobraževalne dosežke, tretje v ospredje postavljajo pridobitev splošnega, širšega znanja, četrte pa bolj ozkega, specifičnega. Nekatere izpostavljajo pomen kakovosti izobraževalne izkušnje, druge se osredotočajo na širino, kvantiteto različnih oblik. Vsa ta odstopanja pa so odvisna predvsem od tega, kako je posamezna izobraževalna politika zastavljena, kaj predstavlja njen temeljni cilj in jedro. Zato je, kadar govorimo o oblikovanju izobraževalnih politik, smiselno podrobno preučiti predvsem smotre in cilje izobraževanja<sup>10</sup>, didaktične metode, ki služijo kot sredstvo prenos znanja in dosego končnega cilja, načine oblikovanja učnih ur, pa tudi kriterije za ocenjevanje dosežkov.

Če se zavedamo na kak način nastajajo izobraževalne politike in razumemo, da nikakor niso neodvisne od družbenega in političnega okolja ter socialnih, ekonomskih in predvsem političnih ciljev, je smiselno vsako posamezno izobraževalno politiko problematizirati ter jo kritično oceniti. Levin (2005, 73) poda elemente, ki jih mora upoštevati vsaka uspešna in trdna edukacijska politika:

v izvenšolskem okolju so pomembni faktorji:

- zgodnje otroštvo,
- izobraževanje odraslih,
- vključenost staršev in skupnosti,
- grajenje mostov, ki povezujejo različne izobraževalne sektorje,
- povezave s širšimi ekonomskimi in socialnimi politikami.

Ko govorimo o samem šolskem okolju, je pomembno:

- zmanjševati prepade med različnimi stopnjami znanja,

---

<sup>9</sup> glej npr. smernice Evropske agencije za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (2009). Gre za priporočila načrtovalcem politik, ki obsegajo ključna načela za spodbujanje kakovosti inkluzivnega izobraževanja.

<sup>10</sup> tako za širšo družbo, kot tudi za šolajočega se pozameznika/-ico

- povečevati motivacijo šolajočih se,
- krepi znanja in sposobnosti učiteljev,
- načrtovati in poročati o šolskem procesu.

Za post-sekundarno izobraževanje pa je ključnega pomena:

- povečevanje dostopnosti,
- spodbujanje k uspehu,
- podpora za inovacije (prav tam).

Uspešno začrtana izobraževalna politika je tista, ki upošteva vse zgoraj navedene ključne točke. Z drugimi besedami lahko trdimo, da so najpomembnejši sestavni deli dobrega izobraževalnega sistema: vpletenost učiteljev/-ic v celoten šolski proces na vseh ravneh – sprejemanje odločitev v povezavi s kurikulumi, uspešen razvoj kadra, splošne administrativne odločitve<sup>11</sup>, iskanje uspešnega ravnotežja med vzgajanjem in izobraževanjem<sup>12</sup>, odnosi med učitelji/-cami in učenci/-kami, skupinsko sodelovanje, strategije podajanja snovi<sup>13</sup> oziroma socialna pedagogika<sup>14</sup>. Vidimo lahko, da je prav na vseh področjih socialni kapital pomemben sestavni del izobraževalnega procesa.

### ***3.1 O učitelju/-ici kot izobraževalcu/-ki***

Na tej točki se zastavlja vprašanje, kako to teorijo konkretizirati in aktivno uporabiti koncept socialnega kapitala v izobraževalno-edukativnem procesu. Pri tem, ali bo implementacija socialnega kapitala v potek izobraževanja uspela ali ne, je veliko odvisno predvsem od tega, kako je določena izobraževalna politika zastavljena. Oblikovalci šolskih kurikulumov morajo biti pozorni na več vidikov, eden izmed pomembnejših pa je zagotovo način dela učitelja/-ice.

Raziskave so namreč pokazale, da učiteljeva/-ičina uporaba izobraževalnega pristopa, ki spodbuja nastanek skupnih norm, vrednot in idej znotraj omrežij, pozitivno vpliva na razvoj socialnega kapitala med učenci/-kami, tako da vzpodbudi aktivno sodelovanje v samem učnem procesu ter sodelovanje med posamezniki/-icami in skupinami.

---

<sup>11</sup> glej npr. Smylie (1992)

<sup>12</sup> glej npr. Novak (1995)

<sup>13</sup> glej npr. NCVER (2010)

<sup>14</sup> glej npr. Martinjak (2004), Zrim–Martinjak (2006)

Participacija je torej na nek način tako vzrok kot tudi posledica socialnega kapitala. Rezultat uporabe takšnega učiteljevega/-ičinega pristopa predstavlja spremembe v načinu posameznikove/-ičine interakcije znotraj obstoječih omrežij, pa tudi spremembe števila in tipa omrežij, katerih član/-ica postane naknadno. Vse to pa nenazadnje vpliva tudi na posameznikov/-ičin socialno-ekonomski status, človeški, kulturni in intelektualni kapital ter na bivanje v skupnosti, ki ji pripada. Smiselno je seveda opozoriti na dejstvo, da na naravo rezultatov uporabe socialnega kapitala v izobraževalnem procesu vplivajo tudi že obstoječi socialni, kulturni in človeški kapital, ki ga posamezniki/-ice prinesejo s sabo v izobraževalno izkušnjo, pomembni dejavnik pa so tudi že obstoječi viri v posameznikovem/-ičinem okolju, iz katerih črpa. Oblikovanje in postavitev izobraževalnega procesa tako ni edini faktor vpliva na kakovost izobraževalne izkušnje in pozitivne rezultate, ki jih obrodi uporaba socialnega kapitala. Je pa učiteljevo/-ičino delo v razredu in način izobraževanja, torej kje, kdaj in kako izobraževanje poteka, zagotovo izjemno pomemben dejavnik, ki omogoča povečanje socialnega kapitala med učečimi se posamezniki/-icami (NCVER 2010, 1).

Pomembno je torej, kako učitelj/-ica posreduje učencu/-ki določeno informacijo (Židan 1996, 49). Vsekakor je v poteku izobraževalnega procesa učiteljev/-ičin pristop ključnega pomena, saj menim, da vpliva na ustvarjanje socialnega kapitala, preko tega pa tudi na končne rezultate. Glavno pri tem je, da se med učiteljem/-ico in učenci/-kami (ter med učenci/-kami samimi) vzpostavi odnos, ki spodbuja uspešne rezultate skozi sodelovanje in medsebojno učenje. Učitelji/-ice namreč v razredih oziroma različnih izobraževalnih skupnostih igrajo pomembno vlogo, saj pomagajo učencem/-kam, da začnejo nase gledati z drugačnimi očmi, se prepoznajo kot družbena bitja in se začnejo spuščati v interakcije z drugimi. S poudarjanjem pomembnosti interakcij, učitelji/-ice spodbujajo razvoj močnih vezi znotraj skupine, s tem pa se ustvarijo novi načini pretoka informacij in samopercepcije posameznikov/-ic. V takšnem ozračju se ustvarja socialni kapital, to pa predstavlja pozitivno okolje za razvoj želenih rezultatov (NCVER 2010, 5).

Tehnike, ki jih učitelji/-ice lahko uporabijo za vzpostavitev sodelovalnega ozračja, so:

- zmanjševanje socialne distance med sabo in učečo se skupino, to pa včasih pomeni tudi deljenje relevantnih informacij iz zasebnega življenja, ki pripomorejo k razumevanju snovi;
- zmanjševanje enostranskega podajanja snovi zgolj s strani učitelja/-ice in vzpodbujanje sodelovanja s strani učencev/-enk;
- pri delu v (manjših) diskusijskih skupinah naj učitelj/-ica tudi aktivno postane del skupin, tako da vzpodbuja razpravo in ne deluje le kot zunanja avtoriteta nadzora;
- z učečo se skupino se lahko učitelj/-ica poveže tudi skozi uporabo humorja<sup>15</sup> ali pa na podlagi skupnih interesov;
- pomembno je, da upošteva specifična življenjska ozadja svojih učencev/-enk;
- učitelj/-ica naj tudi priskrbi čim več priložnosti za medsebojno učenje, tako da med učenci/-kami spodbuja interakcije, v katerih poteka deljenje skupnih izkušenj, da vzpodbuja skupinsko delo, mentorstvo in različne druge strategije, ki delujejo integrativno (prav tam).

Prav tako kot samo delo učitelja/-ice v učilnici so pomembni tudi predpriprava, sprejemanje odločitev o poteku učnih ur in planiranje učnega procesa. Učitelj/-ica je s šolajočimi se tako v dveh bistvenih odnosih. Predinteraktivni odnos se nanaša na delo pred vstopom v razred, domače priprave, načrtovanje poteka pedagoškega dela. Interaktivni odnos pa vključuje delo v šoli, poučevanje učečih se.

Pri tem učitelji/-ice sledijo vnaprej določenim pravilom in smernicam, ki, vsaj do določene mere, regulirajo njihovo delo, tudi tako, da od njih zahtevajo postavljanje formalnih zahtev, navodil in pravil v učilnici, ki služijo kot nadzornik vedenja učencev/-enk (Evertson in Smylie 1985, 46). Formalna regulacija obnašanja izobraževancev/-ank je pomemben aspekt učnega procesa, ki se nanaša predvsem na vzgojno funkcijo šole. Tudi preko vzgajanja učencev/-enk lahko učitelj/-ica ustvarja socialni kapital, predvsem če doseže spoštovanje sicer jasno postavljenih pravil na mehek, nerepresiven način, skozi komunikacijo z učenci/-kami.

---

<sup>15</sup> glej npr. Žunec (2000)

### **3.2 O učečem/-či se kot izobraževancu/-ki**

Naj se na kratko dotaknem tudi druge plati in na obravnavano problematiko pogledam še z drugega vidika, ki ima pravzaprav pomembno vlogo pri oblikovanju izobraževalno-educativnega procesa. Govorim o učečih se posameznikih/-cah kot izobraževancih/-kah. Učni oddelki so namreč živi organizmi, ki se konstatno spreminjajo, se med sabo razlikujejo in imajo vsakokrat znova specifične lastnosti, ki jih je nujno vzeti v zakup in se jim prilagoditi, če želimo pripraviti uspešno učno uro. Struktura učnega oddelka je namreč prav tako pomemben faktor oblikovanja uspešnega učnega procesa kot kompetence in način dela učitelja/-ice.

Vidimo lahko, da imajo tako učitelji/-ice kot učenci/-ke svoje stile poučevanja in učenja, zato je smiselno, da se izbere takšen stil poučevanja, ki ima kar najboljše didaktične učinke na celoten razred, hkrati pa se tudi učitelj/-ica v njem počuti dovolj samostojno in kompetentno (Židan 1996).

Pri tem nikakor ni vseeno, kdo je tisti/-a »na drugi strani«, ki sprejema izobraževalčeve/-čine informacije. Sleherna učna osebnost namreč predstavlja unikum, kar pomeni, da ima svoj specifični kognitivni in življenjski stil. Prav tako se vsaka učna osebnost razlikuje od ostalih po stopnji delovne motivacije in življenjskih ciljih oziroma smotrih, ki si jih zastavlja.

Tako se lahko v istem oddelku znajdejo učenci/-ke, ki na najrazličnejše načine usmerjajo svojo pozornost, sprejemajo in razporejajo informacije ter jim pripisujejo pomene. Nekateri učenci/-ke se lažje izobražujejo z vizualno pomočjo, spet drugi s slušno repetitijo, tretji v skupini, četrti samostojno. Smiselno se je zavedati, da vsak razmišlja in organizira informacije v sistematično celoto na svoj poseben, unikaten način, pa naj bo to z ustvarjanjem miselnega vzorca, branjem knjige, reševanjem problema ali poslušanjem predavanja. Znanje se ustvarja in prenaša na najrazličnejše načine. Na to, kako učenec/-ka ustvarja, sprejema in prenaša znanje, poleg kognitivnega stila vpliva tudi življenjski stil. Pomembno je, kakšnega spola in starosti je izobraževanec/-ka, kaj počne v svojem prostem času in kako razpolaga z njim, kakšne so njegove čustvene zahteve ali posebnosti ter osebne lastnosti. Tudi demografske specifikke vplivajo na delo v razredu, ni vseeno ali učenec/-ka prihaja iz urbanega ali



ruralnega okolja ter kakšna sta izobrazbena stopnja ter socialno-ekonomsko ozadje njegovih/njenih staršev. Prav tako je pomembno kakšne prioritete ima, kakšne cilje ter načrte, kako si predstavlja potek svojega življenja in koliko truda je pripravljen/-a vložiti za doseg svojega cilja.

Zato je ključno, da se vsakega učenca/-ko obravnava kot enkratni samostojni subjekt, s svojimi specifičnimi lastnostmi, zahtevami in ozadjem. Učeče se posameznike/-ice ni mogoče obravnavati na enak način, saj se med sabo pomembno razlikujejo. Le ob upoštevanju različnosti in enkratnosti vsakega posameznika/-ice se lahko razvije takšno učno okolje, ki je vsevključujoče in pravično.

### ***3.3 O komunikaciji in didaktiki v učilnici***

Danes se praktično celotno družbeno življenje vrti okoli komuniciranja, človekove prvine, brez katere bi si težko zamislili obstoj človeštva. Smiselno je opozoriti, da je komuniciranju nujno nameniti več pozornosti tudi na pedagoškem področju. Bolje kot komunicira učitelj/-ica, bolj se namreč bogati komuniciranje učencev/-enk (Židan 1996, 57). Tudi sama sem mnenja, da je komunikacija med učiteljem/-ico in učencem/-ko v izobraževalnem procesu ključnega pomena, saj ustvarja dinamično, kreativno, participativno, demokratično učno okolje. Učitelj/-ica je namreč tudi posrednik/-ica vrednot (prav tam, 28). A učitelj/-ica nikoli ne sme biti zgolj to, saj izobraževalno okolje vedno tvori več elementov. Učilnica je živ prostor, družbena struktura nenehnega spreminjanja, zato menim, da v njej ni prostora za okostenel, enosmeren pretok informacij. Pomembno je, da učitelj/-ica vzpostavi odnos z učenci/-kami, ki temelji na dvosmerni komunikaciji, da ustvari kreativno okolje, v katerem se cenijo vrednote sodelovanja, recipročnosti, fluidnosti in pluralizma mnenj ter idej. Po mnenju Berganta (v Židan 1996, 29), se vloga učiteljev/-ic spreminja, iz stroge avtoritete za katedrom se obrača v enakopravnejšo pozicijo, delo v razredu pa poteka bolj sproščeno in v obliki usklajevanja mnenj. Prav skozi prost pretok informacij pa se v izobraževalnem procesu ustvarja socialni kapital.

A šola ne sme biti zgolj in samo človeška, saj lahko tako hitro pride do popuščanja meril pri ocenjevanju, ki učencem/-kam na dolgi rok pravzaprav škodujejo. Ko Novak

(2012) razmišlja o humani šoli, namreč ugotavlja, da se humanost hitro lahko obrne v antiintelektualizem. Po njegovem mnenju mora šola biti hkrati stroga in človeška, kar pa ni vedno lahko doseči. Temelj za ohranjanje pravega ravnotežja, je po mojem mnenju med drugim gotovo tudi kakovostna komunikacija znotraj razreda. Tudi Novak kot značilnost humane šole izpostavlja predvsem dobro, dvosmerno in obojestransko komunikacijo, z namenom upoštevati pedagoška načela individualizacije, personalizacije in diferenciacije pouka, avtonomnost in ustvarjalnost učencev/-enk in učiteljev/-ic ter njihovo medsebojno zaupanje, razumevanje in sodelovanje (prav tam).

Izrednega pomena pri oblikovanju uspešnega izobraževalno-edukativnega sistema je torej didaktika, teorija poučevanja oziroma način na katerega se vodijo učne ure. Izobraževanje je namreč osrednji didaktični pojav, predmet didaktike. Didaktika je znanstvena disciplina, ki se ukvarja z vzgojno-izobraževalnimi pojavi, jih preučuje, znanstveno utemeljuje, izboljšuje in razvojno spreminja, s tem pa razvija tudi novo didaktično teorijo, ki je pomemben temelj in vodilo vzgojno-izobraževalne prakse. Didaktika izvira iz idej, ki so nastale že v antični družbi (Didaktika\_Kramar). Termin etimološko izvira iz antične Grčije (Pramling in Pramling Samuelsson 2011, 4) in se povezuje z izrazi didaskein (poučevati, učiti), didasko (poučujem), didaktikos (poučen), didaskalos (poučevalec) (Didaktika\_Kramar). Čeprav ima sam termin bogato zgodovino, pa ga danes uporabljamo predvsem v polju izobraževanja, nanaša pa se na formalne izobraževalne prakse (Pramling in Pramling Samuelsson 2011, 4). Werner Jank in Hilbert Mayer (2006) didaktiko opredeljujeta kot teorijo in prakso učenja in poučevanja, ki učiteljem/-icam nudi praktične smernice za ravnanje v zvezi z večplastnimi in kompleksnimi vprašanji, npr. kdo se uči, kaj, od koga, kdaj, s kom, kje, kako, s čim in zakaj.

Učitelj/-ica mora svoje delo opravljati na visoki profesionalni ravni in v pedagoški proces vnašati čim več ustvarjalnosti, pedagoški proces, ki ga vodi, pa mora biti »uresničevalec njegovega (edinstvenega) permisivnega delovnega stila« (Židan 1996, 48). Z dosledno vpeljavo demokratične učne kulture učitelji/-ice izobražujejo, vzgajajo in oblikujejo aktivne posameznike/-ice, državljane/-ke tretjega tisočletja, ki se bodo nenehno spoprijemali z izzivi novega časa, zato učni proces ne sme potekati rutinizirano in didaktično monotono (Židan 2007, 23). Pomembno je, da so kurikularne vsebine izobraževancem/-kam didaktično posredovane na zanimiv način, to pa je možno doseči

z uporabo konstruktivizma, izobraževalne teorije, »ki poudarja, da poteka učenje še posebej učinkovito tedaj, ko učenci sami tvorijo smiselni izdelek«. Znanje postane torej njihov »osebni, unikatni izdelek« (prav tam, 27).

Smernice za potek učnih ur ponujajo didaktični modeli. Herwig Blankertz (v Jank in Meyer 2006, 29) opredeli didaktični model kot poskus, kako teoretično in praktično pojasniti okoliščine, možnosti, posledice ter meje učenja in poučevanja. Didaktični model je formalna pedagoška teoretska zgradba, namenjena analizi in modeliranju didaktičnega ravnanja na šolskih, pa tudi nešolskih področjih, zato je uporabna tako na vseh šolskih stopnjah, oblikah in predmetih kot tudi v nešolskih oblikah učenja in poučevanja. Modeli ponujajo različne smernice in predstavljajo okvir, znotraj katerega je konkretno didaktično ravnanje utemeljeno in strukturirano (Jank in Meyer 2006, 29–30).

Glavne funkcije didaktičnega modela po Hanni Kiper (v Jank in Meyer 2006, 30) so:

- preglednost in red (didaktični model ju zagotavlja s tem, ko ponuja določene pojme, kategorije in vprašanja, ki gradijo celoto in delujejo integracijsko);
- zmanjševanje kompleksnosti (s poenostavljanjem in sistematizacijo omejuje raznovrstnost);
- usmerjevanje (pomaga oblikovati vprašanja v procesu pedagoškega raziskovanja) ter dajanje smernic za ravnanje (pri analizi, načrtovanju in evalvaciji pouka).

Dinamično znanje se ustvarja v sodobnem transformacijskem, interakcijskem, aktivnem, konstruktivističnem modelu, pri katerem ima glavno vlogo učeči se posameznik/-ica (Židan 2007, 28). In ravno takšen didaktičen model predstavlja še posebej primerno okolje za ustvarjanje socialnega kapitala.

### ***3.4 O pomenu šibkih vezi pri ustvarjanju socialnega kapitala v učilnici***

Vidimo lahko, da imajo prav vse zgoraj našteje tehnike močno integrativno funkcijo, posameznike/-ice povezujejo v skupine, s tem pa med njimi gradijo močne, trdne vezi. To je seveda pomemben vidik ustvarjanja socialnega kapitala, vendar pa je v izobraževalni proces vsekakor smiselno vključiti tudi nekatere elemente, ki pripomorejo k formaciji šibkih vezi.

Šibke vezi so za posameznika/-ico namreč prav tako pomembne kot močne, saj širijo njegovo/njeno družbeno polje, odpirajo vrata novim informacijam in potencialnim nagradam. K formaciji in vzpostavljanju šibkih vezi lahko bistveno pripomorejo različne oblike kolaborativnih praks, kot so na primer gostujoča predavanja, so-učiteljstvo in učenje s pomočjo asistentov/asistentk. Tako lahko na primer so-učiteljstvo dveh izobraževalcev/-alk, ki sta strokovnjaka/-kinji vsak na svojem področju, vodi do kakovostnejše izobraževalne izkušnje, ki nam ponudi širši vpogled na tematiko, morda celo iz različnih vidikov. Prednosti takšnega načina izobraževanja, pri katerem gre za hkratno aktivno participacijo dveh<sup>16</sup> izobraževalcev/-alk, prinašajo zlasti oblikovanje posameznih mostov, ki med sabo povezujejo različna omrežja, s tem pa se ustvarja premostitveni kapital. Takšne vezi se oblikujejo predvsem na podlagi specifičnega znanja, ki ga pridobijo učenci/-ke. Pomembna prednost za učence/-ke je tudi možnost spoznati strokovnjake/-inje, ki jih drugače po vsej verjetnosti ne bi in s katerimi bi jim v vsakdanjem življenju morda bilo neprijetno komunicirati oziroma z njimi stopiti v interakcijo. S tem, ko se seznanijo s takšnim načinom dela ter z zunanjimi strokovnjaki/-kinjami z različnih področij, postanejo bolj domači na terenu, ki bi jim bil sicer povsem neznan in vzpostavijo kontakt, ki jim lahko v prihodnosti morebiti odpre marsikatera vrata. Prednost so-učiteljstva je tudi možnost opazovanja interakcije med dvema ali več izobraževalci/-kami, ki predstavlja model deljenja mnenj, razprave in sodelovanja. Tudi druge oblike kolaborativnih izobraževalnih praks so pri vzpostavljanju premostitvenega socialnega kapitala izjemnega pomena. Gostujoči predavatelji/-ice na primer vedno pomenijo svež veter, saj s sabo prinesejo nove vire, nove življenjske izkušnje, znanja in nenazadnje tudi nova omrežja, vse to pa je za učečo

---

<sup>16</sup> ali celo več

se skupino zelo pomembno. Izobraževalne prakse, ki promovirajo sodelovanje v novih omrežjih, vključujejo med drugim:

- vzpostavitev učnih ur tudi zunaj razreda;
- razporeditev nalog, ki od učencev/-enk zahtevajo interakcijo v njim za zdaj še neznanih omrežjih<sup>17</sup>;
- vabila posameznikom/-icam iz potencialno uporabnih omrežij, da sodelujejo pri učnem procesu;
- poudarjanje pomena grajenja tako premostitvenih kot tudi povezujočih vezi (NCVER 2010, 6).

### ***3.5 O spremljevalnih aktivnostih izobraževalno-edukativnega procesa***

Seveda pa je pri oblikovanju uspešnega izobraževalno-edukativnega procesa poleg samega načrtovanja in priprave ter didaktičnega dela učiteljev/-ic v učilnicah pomembnih še dosti drugih faktorjev. Nikakor ne gre zanemariti vloge odnosov med učitelji/-cami, zaupanja v zbornici in učinkovitosti učiteljskega kolektiva<sup>18</sup>, pomembne so tudi kompetence učiteljev/-ic, ki naj bodo kar najbolj strokovno usposobljeni<sup>19</sup>, ter vsesplošna stopnja kakovosti v celotnem izobraževalnem procesu<sup>20</sup>.

Uspešen izobraževalno-edukativni proces tudi ne pomeni zgolj kakovostnih učnih ur, vanj namreč sodijo tudi vse spremljevalne aktivnosti, od govorilnih ur in roditeljskih sestankov, pri katerih je izredno pomembna vloga staršev, ki naj jih otrokova šolska aktivnost visoko interesira, pa vse do različnih projektov in aktivnosti, v katerih sodelujejo učenci/-ke in ki se ne navezujejo zgolj na striktno predpisane šolske učne vsebine.

Prav vse omenjeno vpliva na ustvarjanje socialnega kapitala v izobraževalno-edukativnem procesu, s tem dviguje kakovost izobraževalne izkušnje, ki skozi vpletenost učiteljev/-ic, staršev in otrok postaja vse-vključujoča in temelječa na

---

<sup>17</sup> npr. znotraj organizacij, različnih skupnosti

<sup>18</sup> glej npr. Goddard (2000, 2001), Lee (2011)

<sup>19</sup> glej npr. Peklaj (2006)

<sup>20</sup> glej npr. Konferenca Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja (2006), Židan (2004)

demokratskih načelih in načelih pravičnosti, s tem pa posredno vpliva tudi na izenačevanje v dosežkih učencev/-enk.

## **4 POMEN APLIKACIJE KONCEPTA SOCIALNEGA KAPITALA NA SOCIALNO PEDAGOGIKO ZA SOCIALNO VKLJUČENOST**

Kot smo lahko videli, je učiteljev/-ičin pristop eden izmed ključnih faktorjev pri ustvarjanju in diseminaciji socialnega kapitala znotraj izobraževalno-edukativnega procesa. Socialna pedagogika kot metoda izobraževanja je namreč pomembno mesto prisotnosti socialnega kapitala. Če želimo, da se znanje znotraj skupine razporedi čimbolj enakomerno, moramo najprej upoštevati socialno-ekonomske značilnosti konkretne skupine. Že Bourdieu (1984) je namreč ugotovil, da je socialni kapital pomemben predvsem na področju hierarhizacije, da je sredstvo elitnih skupin z močjo. Cilj socialne pedagogike je minimiziranje socialne izključenosti ter povečevanje socialne vključenosti, pri tem pa je ključnega pomena ravno uporaba socialnega kapitala za doseganje socialne pravičnosti v izobraževalni izkušnji. Le na tak način se namreč lahko zagotovi čimbolj enakomerna razpršitev znanja znotraj izobraževalne skupine. Pri tem je pomembna predvsem gostota vezi znotraj posameznega omrežja, socialni kapital je namreč vir medosebnih odnosov med posamezniki/-icami in omrežji, zato igra temeljno vlogo pri določanju posameznikove/-ičine socialne vključenosti (Martinjak 2004, 483).

### ***4.1 O socialni izključenosti***

Ključna za razumevanje pomena socialne pedagogike je obravnava fenomena socialne vključenosti (kot zelenega cilja) in izključenosti (kot morebitnega izhodišča). Posameznik/-ica in družba sta namreč v konfliktnem odnosu, socialna pedagogika pa ima pomembno vlogo pri vzpostavitvi mostu med njima (prav tam, 481–483).

Vehovar in drugi (2009, 43) socialno izključenost razumejo kot posledico nizke stopnje izobrazbe, nizkih osebnih dohodkov, nezaposlenosti, socialne izolacije in pomanjkanja

socialnih opor. Koncept preučujejo z vidika družbene neenakosti, ki presega dimenzijo ekonomskega in se osredotoča na dimenzijo kulturnega kapitala, povezanega z izobraževanjem. »Gre za izključenost pri dostopu do institucij in družbenih virov ter sodelovanja v njih, za izključevanje pri splošno razpoložljivih priložnostih in možnostih, ki so pomembne za posameznikovo materialno in socialno varnost ter zagotavljanje življenjskih virov in življenjskih pogojev« (prav tam). Tudi Nataša Martinjak (2004, 483) je mnenja, da socialna izključenost ni zgolj ekonomsko zaznamovana kategorija, revščina oziroma materialno pomanjkanje je zanjo le en vidik socialne izključenosti, ki jo, tako Vehovar in drugi (2009, 43–44), pogosto spremlja tudi slaba vpetost posameznikov/-ic v mreže medosebnih odnosov in nizka raven participacije v družbenem dogajanju.

#### ***4.2 O socialnem kapitalu in socialni pedagogiki***

Socialna izključenost je torej kompleksen in večdimenzionalen koncept, ki znotraj socialne pedagogike pojasnjuje razumevanje težav posameznika/-ice ter načine, kako lahko delujemo v prid socialni vključenosti (Martinjak 2004, 484). Tudi zato je v tesni povezavi s konceptom socialnega kapitala. Še več, značilnost družbene realnosti so omrežja, ki predstavljajo pomembno komponento socialne izključenosti, socialni kapital pa je razumljen kot dejavnik, ki vpliva na gostoto in razširjenost mrežnih struktur. S svojimi učinki pozitivno vpliva na socialno vključevanje in je zato zelo uporaben za prakso socialne pedagogike, ki jo razumemo predvsem kot preventivo pred socialno izključenostjo oziroma po drugi strani – podpora pri socialnem vključevanju. Aplikacija koncepta socialnega kapitala na področje socialne pedagogike je zato zelo pomembna, posameznik/-ica namreč za socialni razvoj potrebuje socialni kapital, ki mu/ji pomaga pri socialnem vključevanju v sodobno družbo in v različna, tudi nova, omrežja. Socialna pedagogika lahko s svojim pristopom k posamezniku/-ici in njegovim/njenim aktivnim sodelovanjem<sup>21</sup> ponudi bistven prispevek k reševanju problema socialne izključenosti. Strategije socialne pedagogike, ki imajo pozitiven vpliv na socialno vključenost, so vezane predvsem na krepitev obstoječih podpornih vsebin in učenje odsotnih oziroma pomanjkljivih, s socialnim učenjem pa se dosega rezultate, ki omogočajo višanje

---

<sup>21</sup> nekaj (didaktičnih) tehnik takšnega odnosa je bilo opisanih že zgoraj

stopnje socialnega kapitala posameznikov/-ic in krepitev njihovih matičnih socialnih mrež<sup>22</sup> (prav tam, 493–494).

Če socialno pedagogiko, ki upošteva koncept socialnega kapitala, razširimo na kontekst edukacijskih politik, ugotovimo, da je pri oblikovanju dobrih učnih procesov treba poudarjati vlogo socialne pedagogike znotraj izobraževalno-edukativnega procesa. Socialni kapital je pomemben vir v razvoju družbe in posameznika/-ice, zato ga je vsekakor smiselno implementirati na področje vzgoje in izobraževanja. Pri tem Zrim–Martinjak (2006, 175–179) opozarja na tri kategorije, ki jih razume kot temeljne v razvoju sodobne družbe in posameznika/-ice, in sicer dostop do izobraževanja, uspeh (dosežki) v izobraževanju ter prenos in širjenje pridobljenega znanja. Avtorico zanima predvsem, kako se te tri kategorije v povezavi s socialno pedagogiko kažejo v sodobnih evropskih edukacijskih politikah. Ugotavlja, da zgolj zagotavljanje dostopa do izobraževanja brez realiziranja celotnega procesa, ki vključuje vse tri kategorije, nikakor ni zadosten pogoj ustvarjanja uspešne edukacijske politike, prav tako pomembni sta tudi druga in tretja kategorija – torej izobrazbeni dosežki ter predvsem diseminacija pridobljenega znanja. V tej luči izpostavi tezo o kapitalu, ki se ne prenaša, kot o mrtvem kapitalu. Od edukacijskih politik se v današnji družbi mora zahtevati, da so sposobne celostnega razumevanja in obravnave kompleksnosti področja znanja. Naloga socialne pedagogike je predvsem reševanje problema prenosa in širjenja pridobljenega znanja in s tem prispevek k razvoju družbe in posameznika/-ice.

### ***4.3 O vplivu socialnih in kulturnih virov moči na neenakopravnost izobraževalne izkušnje***

Na izobrazbene dosežke učencev/-enk vplivajo posamezni viri moči, torej različne oblike kapitala, ki se odražajo v specifičnem habitusu<sup>23</sup> otrok in njihovih staršev. To pa vpliva na samopercepcijo izobraževancev/-ank, na primer na prepričanja o lastni (ne)sposobnosti. Tudi razlike med dojetjem zaželenih rezultatov znotraj šolskega polja in polja družine pomembno vplivajo na dosežke učencev/-enk. Izrednega pomena

---

<sup>22</sup> ter tudi širjenje in odpiranje k novim

<sup>23</sup> habitus je izraz, ki ga je skoval Bourdieu (glej npr. Bourdieu 2002), predstavlja pa neke vrste strukturni sistem posameznikovih/-ičinih (pre)dispozicij, naučenih družbenih delovanj, spretnosti in načinov obnašanja, ki jih posameznik/-ica ne prevprašuje.



pa je vsekakor tudi kulturna umeščenost družine in šolskega aparata. Tako bodo učenci/-ke z nižjih ravni, oziroma tisti učenci/-ke, katerih forme kapitala odstopajo od sprejemljivih form kapitala dominantnih družbenih skupin, dosegali slabše rezultate od sovrstnikov/-nic, ne glede na svoj dejanski kognitiven potencial (Vehovar in drugi 2009, 59).

Tudi Gaber in drugi (2009, 101) opozarjajo na dejstvo, da avtorice in avtorji vzporedne študije PISA 2006 ugotavljajo, da je socialni, ekonomski in kulturni status družin, iz katerih prihajajo učenci/-ke, v veliki meri pomemben napovednik njihovih dosežkov. Tako izobraževanci/-ke iz spodbudnejšega socialno-ekonomskega okolja dosegajo v povprečju višje naravoslovne dosežke od njihovih vrstnikov, ki prihajajo iz manj spodbudnega okolja. Razlike med družbenimi razredi in uspehom v šoli sicer pojasnjujejo s pomočjo Boudonovega koncepta razlikovanja med primarnimi in sekundarnimi učinki, ki želi dodatno razložiti vpliv socialnega izvora na dosežke po prehajanju med stopnjami izobraževanja (Boudon v Gaber in drugi 2009, 103).

Za potrebe pričujočega dela so še posebej zanimivi primarni učinki, s katerimi je moč pojasniti vpliv socialnega statusa staršev na dosežke njihovih otrok. Bolj izobraženi starši, ki posedujejo več kulturnega, ekonomskega in socialnega kapitala, ustvarjajo spodbudnejše okolje za učenje otrok, zato so učenci iz takšnega okolja praviloma uspešnejši v šoli. Koncept primarnih učinkov je v tem smislu blizu Bourdieujevi tezi o privilegiranih otrocih slojev, ki se nahajajo višje na hierarhični družbeni lestvici (prav tam).

In ravno ta teza o izvoru neenakih možnosti v izobraževanju, je vodilo, ki pomaga pri razumevanju problematike pravičnosti v izobraževanju. Pri oblikovanju izobraževalno-educativnega sistema se moramo nujno zavedati, da so otroci iz različnih družinskih okolij in z različnimi družbenimi ozadji že v samem začetku v neenakopravnih položajih. Kako jim lahko kljub temu nudimo enakopravno izobraževalno izkušnjo, ki temelji na socialni pedagogiki, deluje po principu demokratičnosti, recipročnosti ter pravičnosti, ki je socialno vključujoča in ki uporablja konstruktivistične didaktične prijeme, ki v svojem jedru upoštevajo koncept socialnega kapitala, pa bom prikazala na študiji primera dobre prakse.

## **5 PROJEKT »DVIG SOCIALNEGA IN KULTURNEGA KAPITALA V OKOLJIH, KJER ŽIVIJO PREDSTAVNIKI ROMSKE SKUPNOSTI«**

### ***5.1 O položaju Romov/-inj v slovenskem družbenem prostoru in izobraževalnem sistemu***

Izobrazba je v današnji visokorazviti družbi eden izmed ključnih predpogojev družbene integracije in vključenosti ter izboljšanja socialno-ekonomskega položaja posameznikov/-ic, kar seveda velja tudi za Rome/-inje, ki so v slovenskem prostoru gotovo ena izmed najbolj marginaliziranih, stigmatiziranih in diskriminiranih družbenih skupin. Socialna izključenost Romov/-inj v Sloveniji je kompleksna in večdimenzionalna, njihov socialni status in izobrazbena ter poklicna struktura pa so izrazito nižji od socialnega statusa, izobrazbene ter poklicne strukture večinskega prebivalstva. Lahko bi govorili o začaranem krogu, saj Romi/-nje zaradi izhodiščno nizkega socialno-ekonomskega in etničnega statusa ne dosežajo enakih možnosti pri vključevanju v izobraževalni sistem, to pa pomeni, da jim je onemogočen dostop do pravičnega izobraževanja, vključevanja v socialne mreže, polnjenja zaloge kulturnega, intelektualnega in socialnega kapitala ter preko tega do socialne integracije (Vehovar in drugi 2009, 65–68).

Obstoječe učne programe bi bilo nujno razširiti tako, da bi vanje vključili tudi romsko kulturo, jezik, zgodovino, navade, običaje in tradicijo. Šola je že sama po sebi prostor, kjer se ustvarjajo razlike, je prostor segregacije in nenehnega rangiranja, zato bi morala v primeru Romov/-inj delovati še posebej povezovalno in izenačevalno, da bi omogočila dostop do izobraževanja in uspeha tudi učencem/-kam, ki niso že vnaprej zmagovalno določeni s svojim družinskim poreklom. Republika Slovenija sicer poskuša izboljševati položaj romskih otrok v slovenskih osnovnih šolah, predvsem z vpeljevanjem različnih strategij in z navodili za izvajanje učnih programov (prav tam, 66). Andreja Barle Lakota v Strategiji vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji ugotavlja, da so dosedanje izkušnje pokazale, da se je za najuspešnejši model izobraževanja izkazal tisti, ki predpostavlja integracijo romskih učencev/-enk v oddelke z neromskimi učenci/-kami. Ti romski otroci so dosegali boljše rezultate od otrok v izključno romskih oddelkih (Barle Lakota v Vehovar in drugi 2009, 67). Integriran

način izobraževanja omogoča tudi ohranjanje in izražanje multikulturalnosti, s tem pa ohranjanje romske identitete (Vehovar in drugi 2009, 67).

## **5.2 O projektu**

»Dvig socialnega in kulturnega kapitala v okoljih, kjer živijo predstavniki romske skupnosti« je projekt pod koordinatorstvom Inštituta za narodnostna vprašanja, pri katerem sodelujejo konzorcijski partnerji: Pedagoški inštitut Ljubljana, Geodetski inštitut Slovenije, Romski akademski klub, Društvo za razvijanje prostovoljnega dela Novo mesto, Osnovna šola Leskovec pri Krškem – Enota vrtec in Center za socialno delo Trebnje. Njegov temeljni cilj je »ustvarjanje pogojev za preseganje začaranega kroga družbene izključenosti pripadnikov romske skupnosti, iz katerega je mogoče izstopiti le z ustreznim dvigom socialnega in kulturnega kapitala v okoljih, kjer živijo pripadniki te skupnosti« (Inštitut za narodnostna vprašanja 2012a). Kot najučinkovitejši način za izstop iz začaranega kroga se izpostavlja izobraževanje. Z dvigom izobrazbene ravni romske skupnosti in z večanjem osveščenosti o pomenu izobrazbe<sup>24</sup>, se namreč viša stopnja družbene vključenosti skupnosti (prav tam).

Vprašanje, ki se zastavlja na tej točki, je seveda, na kakšen način doseči pozitivne rezultate oziroma kako doseči zastavljene cilje. Kako zagotoviti čim višjo stopnjo kakovosti izobrazbe in predvsem njeno enakomerno porazdelitev med večinsko in romsko populacijo z uporabo koncepta socialnega in kulturnega kapitala v izobraževalno-edukativnem procesu? Kako oblikovati takšne učne dejavnosti in pogoje, ki bodo zagotovili želene izobrazbene rezultate vseh izobraževancev/-ank?

V okviru projekta se izvajajo različne aktivnosti, katerih cilj je na zanimiv, za otroke intriganten način doseči višanje zaupanja v šolanje s strani romske populacije, višjo stopnjo vključenosti v šolske aktivnosti in družbeno dogajanje ter dvig socialnega in kulturnega kapitala romske skupnosti. Te aktivnosti so:

- pregled in ocena do sedaj že izvedenih projektov na področju izobraževanja Romov/-inj;

---

<sup>24</sup> izobrazbo se smatra kot ključni faktor za nadaljnji razvoj romske skupnosti

- izdelava prostorske in demografske analize okolij, kjer živijo pripadniki/-ice romske skupnosti;
- razvoj in izvajanje različnih oblik vzgojno-izobraževalnega dela za predšolske otroke in njihove družine;
- ustanavljanje izobraževalnih inkubatorjev v romskih naseljih;
- zagotavljanje učne pomoči na ravni osnovne in srednje šole ter aktivnosti usmerjene v izboljšanje vključenosti romskih otrok v izobraževalni proces;
- načrtovanje, organizacija in izvedba usposabljanja učiteljev/-ic, socialnih in drugih strokovnih delavcev/-avk za delo z romskimi otroki in mladostniki/-icami;
- razvoj in izvajanje obšolskih programov in prostočasnih aktivnosti za otroke, mladino in starše v okoljih, kjer živijo pripadniki/-ice romske skupnosti;
- transnacionalno povezovanje in izmenjava praks na področju vzgojno-izobraževalnega dela z Romi/-njami (prav tam).

### ***5.3 Pogled od znotraj***

Tudi sama sem v okviru praktičnega usposabljanja na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani imela priložnost sodelovati pri projektu, kar mi je omogočilo poglobljeni uvid v aktivni način reševanja dane problematike, saj sem sodelovala pri raziskovalni fazi projekta, ki se izvaja trenutno. V prvi fazi projekta so namreč potekala strokovna izobraževanja vodstvenih delavcev in delavk vrtcev in šol, ki delajo z romsko populacijo, zdaj pa so se začele izvajati konkretne dejavnosti in aktivnosti, ki imajo za cilj dvig socialnega in kulturnega kapitala ter posledično lažji prehod romskih otrok iz vrtcev v šole.

Sestanki strokovnjakinj iz Pedagoškega inštituta z vodstvenimi delavci in delavkami vrtcev, kjer potekajo te dejavnosti, so načrtovani enkrat mesečno. Razlog za to je preprost. V kolikor se ne sestajajo tako pogosto, izkušnje kažejo, da začetno navdušenje nad izvajanjem dejavnosti s strani sodelujočih izobraževalno-edukativnih ustanov pogosto zbledi in zvodeni. Tudi morebitne težave in negotovosti se veliko lažje rešujejo sproti. Namen takšnih sestankov je pogovor o že izvedenih in o načrtovanih dejavnostih, reševanje morebitnih zapletov in razjasnitev različnih vprašanj, ki se morda porajajo vodstvenim delavcem in delavkam, tako vsebinskih kot tudi birokratskih.

Sama sem v oktobru 2011 imela priložnost obiskati dve lokaciji, kjer se izvajajo aktivnosti projekta, vrtca Jožice Flander (Vrtec Jožice Flander) in Pobrežje (Vrtec Pobrežje, Maribor) v Mariboru. V obeh vrtcih so do tedaj izvedli po eno delavnico. V vrtcu Jožice Flander so bile na njej prisotne tri romske družine, v vrtcu Pobrežje pa od skupno desetih udeležencev ena romska družina s tremi otroki. Ker se je trenutna faza projekta takrat ravno dobro začela, so bili sestanki z vodstvenimi delavkami<sup>25</sup> še uvodni. Na obeh lokacijah se izvajajo spoznavno-animacijske aktivnosti, ki se nanašajo na »razvoj in izvajanje različnih oblik vzgojno-izobraževalnega dela za predšolske otroke in njihove družine ter otroke, ki vstopajo v šolo, in njihove družine« (Inštitut za narodnostna vprašanja 2012č). Njihov namen je vzpostavitev vezi med vrtci in romskimi naselji oziroma družinami s predšolskimi otroki, pomemben vidik teh srečanj, ki potekajo v obliki ustvarjalnih delavnic, pa je tudi vzpostavitev osebnega stika in zaupanja med starši in vzgojitelji/-cami (prav tam). Pri tem jim je v pomoč tudi didaktično gradivo, razdeljeno glede na starost v dve kategoriji<sup>26</sup>, ki je namenjeno aktivni uporabi na delavnicah ter izdelavi individualnih map za starše in otroke.

Na sestankih sem med drugim opazila nekaj zanimivosti, ki jih nisem pričakovala. Tako me je precej presenetila ostra distinkcija med mi, naši – in na drugi strani oni, ki je precej očitna tudi v dikciji vodstvenih delavcev in delavk, ki že imajo za sabo strokovna izobraževanja. Takšna dikcija vsekakor ne sodi v izobraževalno-edukativno okolje, ki ima za cilj dvig socialne vključenosti otrok. Družbeni predsodki in binarne distinkcije so očitno globoko ukoreninjeni. Tako globoko, da njihove korenine sežejo tudi do strokovno usposobljenega kadra, kamor nikakor ne bi smele. Vsekakor je zaskrbljujoče, da se strokovni delavci in delavke sami najbrž niti ne zavedajo problematičnosti takšne dikcije in ji ne namenjajo posebne pozornosti. Opozarjajo pa na močno prisotnost predsodkov in stereotipov družbe, ki je sicer odvisna predvsem od lokacije<sup>27</sup>. V spominu mi je ostala tudi interesantna zgodba romske mame, ki svojega otroka ne želi vpisati v oddelek z drugimi romskimi otroki, saj si ne želi, da zapade v »slabo družbo«. Iz te pripovedi je očitno, da na žalost predsodki niso prisotni zgolj med večinsko populacijo, temveč tudi med Romi/-njami samimi.

---

<sup>25</sup> ravnateljico, pomočnicami vzgojiteljic, vzgojiteljicami, na Pobrežju pa tudi z učiteljicami v osnovnih šolah, ki prav tako sodelujejo pri projektu

<sup>26</sup> od nič do tri in od tri do šest let

<sup>27</sup> močnejša segregacija je prisotna predvsem na Dolenjskem

Če je stopnja segregacije s strani družbenega okolja morda deloma tudi lokacijsko pogojena, pa univerzalen problem predstavlja nezanesljivost romskih pomočnikov in pomočnic, ki bi naj sodelovali pri izvedbi dejavnosti. Ponekod jih sploh ni, drugje pa se ne javljajo na pozive. Razlogi za to so različni, od ekonomskih<sup>28</sup> do statusnih<sup>29</sup>, organizacijskih<sup>30</sup> in čisto pragmatičnih<sup>31</sup>.

#### ***5.4 O učinkih in rezultatih projekta***

Pa vendar ni vse tako črno, kot se morda zdi na prvi pogled. Pri organizaciji in predvsem izvedbi tako zahtevnega projekta je seveda razumljivo, da se pojavljajo določene težave, a z nadzorom, spremljanjem in evalvacijo posameznih aktivnosti ter obvladovanjem tveganj je poskrbljeno, da se rešujejo sproti. Učinki projekta »Dvig socialnega in kulturnega kapitala v okoljih, kjer živijo pripadniki romske skupnosti« že zdaj niso povsem zanemarljivi, strnjeni so v projektni knjigi, dostopni tudi preko spleta (Inštitut za narodnostna vprašanja 2012b). Konkretni rezultati, doseženi v prvem letu izvajanja projekta<sup>32</sup>, so najbolj izraženi v številkah. V projekt je bilo vključenih enajst vrtcev in štirinajst osnovnih šol, štiri srednje šole ter en dijaški dom, v regijah, kjer živijo predstavniki/-ice romske skupnosti. Osemsto sedemdeset romskih predšolskih otrok, učencev/-enk in dijakov/-inj je bilo vključenih v procese učne pomoči, druge oblike vzgojno izobraževalnega dela ter različne predšolske in obšolske dejavnosti, organizirane v okviru projekta. Pri tem je sodelovalo štirideset izvajalcev/-alk učne pomoči romskim učencem/-enkam in dijakom/-injam, vsega skupaj pa so izvedeli kar petdeset različnih<sup>33</sup> predšolskih, obšolskih in drugih aktivnosti za krepitev kulturnega in socialnega kapitala v okoljih, kjer živijo predstavniki/-ice romske skupnosti. Izvedlo se je devet različnih<sup>34</sup> tipov profesionalnih usposabljanj, izobraževanj, delavnic in seminarjev. Tristo petinšestdeset učiteljev/-ic, socialnih, strokovnih in drugih delavcev/-avk je bilo vključenih v programe usposabljanj za delo z romskimi otroci in

---

<sup>28</sup> izguba socialne pomoči zaradi sodelovanja v projektu

<sup>29</sup> urejanje statusa zaposlitve

<sup>30</sup> vodstveni delavci in delavke se ne zavedajo pomembnosti prisotnosti romskega pomočnika

<sup>31</sup> romski pomočniki in pomočnice nimajo časa ali možnosti sodelovanja, ker so kot pomočniki/-ice že zaposleni na drugih šolah

<sup>32</sup> od septembra 2010 do septembra 2011

<sup>33</sup> skupaj pa 1079 izvedb

<sup>34</sup> skupaj pa 20 izvedb

mladostniki/-icami. V različne aktivnosti projekta pa je bilo vključenih tudi sto devet romskih staršev (Inštitut za narodnostna vprašanja 2012c).

Učinki projekta se kažejo predvsem v novih, inovativnih poteh, ki bodo prispevale k dvigu socialnega in kulturnega kapitala. Nekatere izmed njih bodo imele takojšen učinek<sup>35</sup>, spet druge<sup>36</sup> pa predstavljajo temelje socialnih, kulturnih in izobraževalnih centrov v romskih naseljih, zato bodo na dvig socialnega in kulturnega kapitala ter socialne vključenosti vplivale dolgoročno. Ustanovitev Slovenskega romološkega inštituta bo predstavljala pomemben zaključek projekta, saj je tvorba lastnega znanja, ki ga o sebi gradijo romski intelektualci/-alke, pravzaprav edina pot za preseganje socialne izključenosti, odnosov podrejenosti in neenakomerno porazdeljene družbene moči (Baranja in drugi 2011, 138).

Pričakovanih rezultatov projekta je mnogo, v nadaljevanju pa bom predstavila le tiste, ki so po mojem mnenju najbolj bistveni. Na prvem mestu je to vsekakor razvoj inovativnih in ustvarjalnih oblik vzgojno-izobraževalnega dela v romskih okoljih, s posebnim poudarkom na predšolski vzgoji. Ta cilj bi naj dosegli z nekaterimi ukrepi, ki sem jih že izpostavila kot relevantne, na primer usposabljanjem učiteljev/-ic za soustvarjanje kulturnega dialoga, pa tudi izvajanjem spoznavno-animacijskih dni v vrtcih, organiziranjem krajših predšolskih programov v romskih naseljih, organiziranjem vrtcev v naseljih in trijezičnimi slikanicami<sup>37</sup>. Vsekakor je temeljno tudi načrtovati, organizirati in izvajati izobraževanja, usposabljanja, delavnice, seminarje za učitelje/-ice, socialne in druge strokovne ter vodstvene delavce/-ke za delo z romskimi otroki in mladino, s poudarkom na praktičnih izkušnjah dela z romskimi otroki in mladino ter ciljem kar najbolj uspešnega vključevanja otrok v proces predšolske vzgoje, doseganja čim višjega učnega uspeha ter socialne integracije. Pomembna sta tudi razvoj in izvajanje različnih oblik obšolskih aktivnosti za romske otroke, mladino in starše, s poudarkom na aktivnem sodelovanju z okolico ter v sodelovanju z različnimi organizacijami. Cilj bi dosegli skozi izvedbo delavnic in aktivnosti<sup>38</sup>, ki spodbujajo produktivno izkoriščanje prostega časa otrok, druženje z vrstniki iz slovenskih okolij ter druženje med otroki, pripadniki večinske populacije ter pripadniki romske populacije,

---

<sup>35</sup> npr. zagotavljanje učne pomoči

<sup>36</sup> npr. Romski izobraževalni inkubatorji

<sup>37</sup> dolensška romščina, prekmurska romščina in slovenščina

<sup>38</sup> konkretno filmske ter fotografske delavnice in program nogometne šole

kar vodi k večanju zaupanja med različnimi skupinami, odpravljanju predsodkov in stereotipov ter višji stopnji socialne integracije. Ključni za dvig kakovosti učenja in učnega uspeha, razumevanja, spodbujanja ter motivacije, pa sta tudi organizacija ter izvedba različnih oblik učne pomoči romskim učencem/-kam in dijakom/-injam ob aktivnem spremljanju razvoja posameznega učenca ali učenke. Pri tem je prav tako pomembno tudi sodelovalno učenje, spodbujanje aktivnega samostojnega učenja in sodelovanja z okoljem (prav tam, 138–140).

## **6 REZULTATI USPEŠNEGA IZOBRAŽEVALNO-EDUKATIVNEGA PROCESA**

Če so izobraževalne politike uspešno oblikovane in tudi v praksi kakovostno izvedene, lahko predvidevamo, da pozitivno vplivajo na izobrazbene rezultate ter na enakomernejšo oziroma enakopravnejšo razporeditev znanja znotraj celotne skupine. Da do takšnih rezultatov pride, pa je pomembno, da se učne ure oblikuje tako, da se upošteva konstruktivistični didaktični model ter ustvarjalni pristop k podajanju učne snovi, ki temelji na principu ustvarjanja socialnega kapitala.

Mnoge študije<sup>39</sup> so pokazale, da so šole, ki jih označujejo visoke stopnje socialnega kapitala, na splošno uspešnejše od ostalih. Vendar pa izobrazbeni dosežki otrok niso edina pozitivna posledica uporabe koncepta socialnega kapitala v izobraževalno-edukativnem procesu. Videli smo, da skozi takšne edukacijske prakse poteka promocija demokratičnih vrednot in vrednot enakopravnosti, socialna integracija ter grajenje odprtega, strpnega okolja brez predsodkov. Hkrati se izobraževancem/-kam tudi odpirajo možnosti sodelovanja v drugih, zanje zaenkrat še zunanjih omrežjih, s tem pa se širi njihovo družbeno polje in povečuje generalizirano zaupanje.

Ko govorimo o vplivih socialnega kapitala, je zaupanje v medosebnih odnosih na sploh izjemno pomembno. Če odnosi med učiteljem/-ico in učencem/-ko<sup>40</sup> oziroma učiteljem/-ico in starši<sup>41</sup> temeljijo na visoki stopnji zaupanja, hkrati pa so šole zasnovane na vrednotah in normah, ki podpirajo akademsko kakovost, to predstavlja

---

<sup>39</sup> glej npr. Goddard (2003)

<sup>40</sup> znotraj razreda

<sup>41</sup> npr. v interakcijah na govorilnih urah



potencialno socialno okolje, ki učenca/-ko spodbuja k učnemu uspehu (Goddard 2003, 70).

Kakšni pa so znaki, da je izobraževalni proces dosegel optimalne rezultate, da so bili želeni izidi socialnega kapitala doseženi? Poleg najočitnejšega kazalnika<sup>42</sup> lahko pozitivne rezultate opazujemo predvsem v spremembah na različnih ravneh. Indikativne so spremembe posameznikovih/-činih lastnosti, ki vključujejo predvsem dvig stopnje zaupanja<sup>43</sup>, prepričanje o tem, da so posamezniki/-ce zmožni sami vplivati na potek svojega življenja in življenja drugih ter uspešno razreševati konflikte in probleme ter tudi, da znajo razumeti posameznike/-ice, ki so drugačni od njih samih. Spremembe pa so vidne tudi na strukturnem nivoju in se kažejo znotraj omrežij. Vključujejo spremembe v številu in značaju obstoječih ter novih omrežij, načinih, kako učenec/-ka vzdržuje stike z ostalimi posamezniki v njegovem omrežju in naravo odnosov med posameznimi omrežji. Spremenijo se tudi transakcije znotraj posameznikovih/-činih omrežij, ki se nanašajo predvsem na iskano, prejeto in dano podporo posameznikovega/-činega omrežja in načine, na katere se pogaja in širi informacije in sposobnosti. Pred drugačijo se tudi tipi omrežij, ki vključujejo dejavnosti posameznikovih/-činih matičnih skupin, dejavnosti s skupinami, ki so drugačne od tistih, v katerih navadno vzpostavlja interakcije ter vezi, ki posameznika/-ico vežejo na institucije (NCVER 2010, 2).

## SKLEP

Na področju socialnega kapitala v izobraževalnem polju je bilo narejenega že kar nekaj teoretskega dela. Zanimanje za to področje sta v prvi vrsti vzpodbudila predvsem dva klasika teorije o socialnem kapitalu, James Coleman in Pierre Bourdieu. Mnoge raziskave na temo socialnega kapitala in izobraževanja so se tako večinoma v »colemanski« maniri osredotočale predvsem na preučevanje vpliva socialnega kapitala na učne dosežke otrok. Končni rezultati so seveda izjemno pomembna razsežnost izobraževalne poti posameznika/-ice, vendar pa menim, da niso in da ne bi smeli biti edini indikator, ki se ga upošteva, ko preučujemo pomen socialnega kapitala v

---

<sup>42</sup> šolskega učnega uspeha

<sup>43</sup> tako partikulariziranega, kot tudi – in predvsem! - generaliziranega

izobraževalno-edukativnem procesu. Nikakor ne smemo namreč zanemariti tudi vloge spremljajočih dejavnosti, ki jih uspešno zastavljeno izobraževanje lahko prinese s seboj; med njimi na primer sodelovanja znotraj posameznikovih/-činih obstoječih omrežij in širjenja mej ter raziskovanja novih omrežij. Pri vsem tem igra ključno vlogo socialni kapital, ki deluje kot sredstvo oziroma vir, iz katerega izhajajo pozitivni rezultati na vseh področjih. Socialni kapital je torej lahko vzrok, zaradi katerega je izobraževalno-edukativni proces uspešnejši, saj se preko aktivnega ustvarjanja socialnega kapitala med učnimi urami gradijo različna omrežja, ki so zasnovana na demokratičnih, recipročnih odnosih med enakopravnimi posamezniki/-cami. Seveda pa je lahko socialni kapital tudi posledica uspešno zastavljenega učnega procesa, saj se skozi konstruktivistični didaktični model, ki temelji na kreativnem učnem ozračju, zaloga socialnega, pa tudi kulturnega, človeškega in intelektualnega kapitala učečega se posameznika ali posameznice viša.

Sama sem se odločila, da na odnos med socialnim kapitalom in izobrazbo pogledam s systemskega vidika, saj sem mnenja, da oblikovanje edukacijskih politik močno vpliva na vsesplošno razredno klimo in ima pomembno vlogo pri oblikovanju učenčeve/-kine zaloge znanja in socialnih veščin. Zanimalo me je predvsem kako oblikovati uspešen izobraževalno-edukativni proces, kot odgovor na to vprašanje pa sem predlagala uporabo koncepta socialnega kapitala pri oblikovanju učnih ur.

Ali bo določen izobraževalno-edukativni proces uspešen ali ne, je sicer odvisno predvsem od tega, na kakšen način je oblikovan, kako premišljeno je načrtan in kateri kriteriji so bili vzeti v obzir med procesom postavljanja. Dejstvo je, da so izobraževalne politike, ki vključujejo aplikacijo koncepta socialnega kapitala na socialno pedagogiko ter druge, spremljevalne, a vseeno pomembne dejavnosti, kot so na primer govorilne ure, roditeljski sestanki in domače delo, uspešnejše od tistih, ki tega ne predpostavljajo. Pri oblikovanju izobraževalno-edukativnega procesa je zato nujno upoštevati kar največ vidikov, od oblikovanja šolskih učnih načrtov in narave kolektivnih odnosov v zbornici do učiteljevega/-ičinega dela v razredu, njegove/njene komunikacije, didaktike ter socialne pedagogike in nenazadnje tudi vzgojnega aspekta prenosa vrednot na izobraževance/-ke. Čeprav sta integracija in kolektivno sodelovanje znotraj učenčevih/-kinih omrežij oziroma učnih skupin in razredov izredno pomembna, je pri tem smiselno poudariti tudi pomen šibkih vezi, ki ustvarjajo pogoje za ustvarjanje premostitvenega

kapitala, ta pa odpira vrata novim omrežjem, njihovim informacijam, idejam, normam in vrednotam, ki so lahko koristne za posameznika/-ico.

Zame najbolj intriganten ter hkrati tudi bistven vidik diplomskega dela, je gotovo Bourdiejeva teorija o kapitalih kot virih moči. Socialni kapital namreč postavlja v središče teorije o družbeni moči in ga obravnava kot enega izmed ključnih razlogov za hierarhično razporeditev posameznikov/-ic v družbi. S tem se seveda strinjam, a vendar menim, da je Bourdiejevo teorijo smiselno malo posodobiti. Socialni kapital v današnji družbi namreč nikakor ni zgolj sredstvo elit, ki ne bi bilo dostopno marginaliziranim skupinam, gotovo pa igra pomembno vlogo pri vprašanjih, ki se dotikajo socialne intregacije oziroma socialne izključenosti določenih družbenih skupin. Uporaba socialnega kapitala v oblikovanju izobraževalno-edukativnega procesa je namreč pomembna tudi in ravno zato, ker pozitivno vpliva na socialno vključenost, s tem pa izenačuje učne in socialne dosežke otrok iz različnih socialnih okolij in z različnim socialno-ekonomskim statusom. To omogoča enakomernejšo razporeditev znanja med različnimi družbenimi skupinami in zmanjšuje socialno izključenost.

Odličen primer, kako izenačiti začetne položaje otrok, ki prihajajo iz različnih socialno-ekonomskih okolij, predstavlja projekt »Dvig socialnega in kulturnega kapitala v okoljih, kjer živijo predstavniki romske skupnosti«. V okviru tega projekta se namreč posebna pozornost posveča ravno omogočanju lažjega prehoda iz predšolskega v šolsko izobraževalno okolje romskih otrok. Z mnogimi ukrepi in aktivnostmi, ki jih izvajajo, tako skušajo povečevati socialni in kulturni kapital učencev/-enk predstavnikov/-ic romske skupnosti in njihovih staršev, ter s tem poskrbeti za enakopravnost in pravičnost šolske izkušnje vseh otrok.

V prihodnosti bi bilo pomen socialnega kapitala v oblikovanju izobraževalnih sistemov smiselno še natančneje preučiti, saj verjamem, da se s konkretno teoretično podlago na tem polju da aktivno doseči marsikatere rešitve, ki bi lahko pripomogle k še višji kakovosti šolskih sistemov. Nekaj rešitev sem naštel že v besedilu, kot najpomembnejšo pa želim izpostaviti uporabo konstruktivističnega didaktičnega modela, ki v primerjavi s strogim, togim in preživetim ex-catedra modelom izenačuje položaj izobraževalca/-ke in izobraževančca/-ke, s tem pa omogoča bolj sproščeno

dvosmerno komunikacijo, ki izobraževance/-ke pritegne k sodelovanju tudi zato, ker temelji na vrednotah enakopravnosti, demokratičnosti in odprtosti.

Interaktivne učne ure, v sklopu katerih poteka dinamično in kreativno učenje, ki temelji na participatorni razredni klimi, ustvarjajo odlično okolje za aktivno ustvarjanje znanja vseh sodelujočih. Zgolj pasivno prejemanje informacij s strani višje avtoritete je stvar preteklosti, saj togi hierarhični enosmerni odnosi med posrednikom/-ico in prejemnikom/-ico znanja nikakor ne morejo predstavljati primerne kanala za pravično porazdelitev prenosa znanja vsem sodelujočim. Za to je nujno potrebno ustvariti demokratično okolje, ki temelji na recipročnih odnosih sodelovanja in prostem pretoku informacij.

Eden izmed najbolj učinkovitih načinov vzpostavitve takšnega spodbudnega razrednega okolja, v katerem se ustvarjajo in prenašajo socialni, kulturni, intelektualni ter človeški kapital, je oblikovanje številčno manjših razrednih oddelkov. V ožjih skupinah lahko konstruktivistično didaktično delo poteka lažje, saj takšni oddelki omogočajo intenzivnejšo komunikacijo in aktivnejše sodelovanje prav vseh posameznikov/-ic. A pri tem je smiselno razmisliti tudi o potencialni nevarnosti ustvarjanja ozkih skupin, ki lahko privede do izolacije posameznikov/-ic v določenem oddelku od njihovih sovrstnikov/-ic v drugem oddelku. Za uspešen socialni razvoj in tudi za formacijo kar najbolj optimalnega učnega okolja, so prav tako pomembne šibke vezi, ki posameznikom/-icam omogočajo difuzijo informacij, širijo njihov socialni krog, s tem tudi odpirajo vrata razvoju kulturnega in intelektualnega kapitala oziroma formaciji premostitvenih kapitalov ter nenazadnje, povečujejo generalizirano zaupanje v družbi. Ob upoštevanju zgornje ugotovitve, bi bilo najbolj smotrno razmisliti o oblikovanju razrednih oddelkov, ki so sicer dovolj ozki, da kar najbolj izkoristijo prednosti aktivnega načina pridobivanja znanja, a ne preozki, da bi se izolirali od ostalih. K medrazrednemu povezovanju sicer lahko spodbuja tudi med-oddelčni nivojski pouk, pa tudi mnoge izven-razredne aktivnosti, različni krožki, športne prireditve in aktivnosti, različni tematski dnevi, ekskurzije, naravoslovni ter kulturni dnevi, šole v naravi in druge organizirane aktivnosti ter interesne dejavnosti, ki bi ponujale priložnost sodelovanja in povezovanja med različnimi oddelki.

V luči te ugotovitve moram na žalost opozoriti tudi na aktualen miselni tok trenutnih vodilnih v državi, ki je po mojem mnenju premalo dolgoročno naravnana. V času nastajanja diplomske naloge namreč poteka vse bolj burna razprava o varčevalnih ukrepih v javnem sektorju, ki bi močno vplivali tudi na raven kvalitete na področju vzgoje in izobraževanja. Med drugim se govori ravno o normativih, ki se nanašajo na število učencev/-enk v razredu, ki bi se naj povečalo. Predlagani ukrepi bi, v kolikor bodo sprejeti, takoj privarčevali nekaj milijonov evrov, a bi v prihodnosti vsekakor močno znižali kakovost javnega šolstva. Vsekakor se strinjam, da so določeni rezi nujno potrebni, a vendar zagovarjam mnenje, da ne bi smeli postavljati kompromisov pri vprašanju kakovosti javnega šolstva. Zato menim, da »instant varčevalni paket« ni pravi odgovor, smiselno bi bilo kritično oceniti trenutno situacijo, razumeti njeno kompleksnost in poiskati boljše in predvsem bolj dolgoročne rešitve. Ravno kakovostno znanje je namreč lahko rešitelj družbene krize. S spodbujanjem kakovostnega in pravičnega učnega procesa, ustvarjamo bodoče generacije z visokim intelektualnim, pa tudi socialnim, kulturnim in človeškim kapitalom. Prepričana sem, da vsaka država potrebuje takšne posameznike/-ice, ki lahko ponudijo odgovor na vprašanje, kako izboljšati družbo. Prav tako sem tudi prepričana, da bi morala socialna država skrbeti za vse svoje državljane/-ke in jim omogočiti kar najbolj kakovostno izobraževalno izkušnjo, trenutni varčevalni ukrepi pa spodbujajo predvsem razmah zasebnega šolstva, ki veča socialne razlike, pogloblja socialni prepad in viša socialno izključenost ter neenakopravnost posameznikov/-ic.

Za konec želim izpostaviti vodilno misel, ki me je spremljala ves čas pisanja. Razumevanje in prepoznavanje pomembnosti socialnega kapitala v izobraževalno-educativnem procesu sta ključa do oblikovanja novih (učnih) praks, ki lahko zagotovijo kakovost na izobrazbenem področju posameznika/-ice. Tako v njegovem/njenem učnem uspehu, kot tudi v pridobljenih socialnih veščinah, ki mu/ji omogočajo uspešnejše delovanje v družbi.

# POJMOVNIK KLJUČNIH OPERATIVNIH POJMOV

## *PRIMARNI OPERATIVNI POJMI*

- **ČLOVEŠKI KAPITAL:** vrsta kapitala, ki se nahaja v posameznikih/-icah. O njem govorimo, ko imamo v mislih vedenje posameznikov/-ic.
- **INTELEKTUALNI KAPITAL:** vrsta kapitala, ki zajema sposobnost posameznika/-ice za aktivno delovanje na področju znanja, za pridobivanje znanja, informacij, sposobnosti in možnosti.
- **IZOBRAŽEVALNO-EDUKATIVNI PROCES:** proces, v katerem simultano potekata dve aktivnosti – izobraževanje preko prenosa informacij, idej, zamisli in dejstev ter vzgoja preko prenosa vrednot ter norm. Izobraževanje poda zavedanje o določeni problematiki, vzgoja pa prikaže različne, mnogokrat tudi kontrastne poglede na to problematiko in uči kritične argumentacije in tehtnega soočenja različnih zamisli, idej, ki jih nudi izobraževanje.
- **KULTURNI KAPITAL:** vrsta kapitala, ki se specifično nanaša na kulturne aktivnosti in izkušnje, ki so povezane s kulturno aktivnostjo.
- **SOCIALNI KAPITAL:** vrsta kapitala, ki v središče postavlja pomembnost socialnih interakcij med posamezniki, ki oblikujejo socialna omrežja, ta pa omogočajo skupno sodelovanje in medsebojne interakcije, ki obrodijo skupno korist ter na ta način nudijo temelje za družbeno povezanost.

## *SEKUNDARNI OPERATIVNI POJMI*

- **DIDAKTIKA:** je znanstvena disciplina, ki preučuje vzgojno-izobraževalne pojave in se ukvarja z metodami ter načini organizacije podajanja učne snovi. Njen cilj je spoznati značilnosti in zakonitosti izobraževalnega procesa, njegovo strukturo, sestavine, načine oblikovanja in izvajanja.
- **PRAVIČNO ŠOLSTVO:** šolstvo, ki omogoča enake možnosti vsem izobraževancem/-kam, ki vsem omogoča enak dostop do prav vsake učne

vsebine in ki ne rangira na podlagi socialnega ozadja ali demagogike, pač pa na podlagi pokazanega znanja.

- **SOCIALNA IZKLJUČENOST:** posledica nizke stopnje izobrazbe, nizkih osebnih dohodkov, nezaposlenosti, socialne izolacije in pomanjkanja socialnih opor, družbena neenakost, ki presega zgolj dimenzijo ekonomskega in se osredotoča na dimenzijo kulturnega kapitala, povezanega z izobraževanjem.
- **SOCIALNA PEDAGOGIKA:** pedagoška disciplina, ki se ukvarja s preprečevanjem socialne izključenosti in s položajem socialno deprivilegiranih, razumemo jo predvsem kot podporo socialnemu vključevanju, saj lahko s svojim pristopom k posamezniku/-ici ponudi bistven prispevek k reševanju problema socialne izključenosti.

## LITERATURA

1. Althusser, Louis. 1971. *Lenin and philosophy, and other essays*. London: NLB.
2. Baranja, Samanta, Romana Bešter, Milan Brajnik, Branka Bukovec, Konstantin Friederich, Suzana Geržina, Renata Globevnik, Danijel Grafenauer, Jerneja Jager, Miran Janežič, Barbara Kejžar, Vera Klopčič, Miran Komac, Maja Koretič, Nataša Krese, Matej Križanič, Andreja Luštek, Mojca Medvešek, Janez Pirc, Dalibor Radovan, Jožica Repše, Urška Štremfel, Lea Udovič, Tatjana Vonta. 2011. *Dvig socialnega in kulturnega kapitala v okoljih, kjer živijo predstavniki romske skupnosti*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
3. Bourdieu, Pierre. 1984. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press.
4. --- 2002. *Praktični čut*. Ljubljana: Studia humanitatis.
5. Coleman, James. 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* (94): 95–120.
6. --- 1990. *Foundations of Social Theory*. Cambridge, London: Belknap Press of Harvard University Press.
7. Didaktika\_Kramar. *Učno gradivo Pedagoške fakultete, Univerza v Mariboru*. Dostopno prek: [http://www.pfmb.uni-mb.si/files/stud\\_gradivo\\_oddelek/4270\\_3149\\_Didaktika\\_Kramar.pdf](http://www.pfmb.uni-mb.si/files/stud_gradivo_oddelek/4270_3149_Didaktika_Kramar.pdf) (1. junij 2012).
8. Dika, Sandra L. in Kusum Singh. 2002. Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis. *Review of Educational Research* 72 (1): 31–60.
9. Evertson, Carolyn M. in Mark A. Smylie. 1985. *Research on Teaching and Classroom Processes: Views from Two Perspectives*. Dostopno prek: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED295900.pdf> (20. februar 2012).
10. Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. 2009. *Ključna načela za spodbujanje kakovosti inkluzivnega izobraževanja – priporočila načrtovalcem politik*. Dostopno prek: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-SL.pdf> (8. junij 2012).
11. Field, John. 2003. *Social capital*. London, New York: Routledge.



12. Fukuyama, Francis. 1995. *Trust*. New York: Free Press.
13. Gaber, Slavko, Veronika Tašner, Ljubica Marjanovič Umek, Anja Podlessek in Gregor Sočan. 2009. Analiza razlik v dosežkih učencev/dijakov ter analiza primarnih in sekundarnih učinkov družbenih razlik na dosežke učencev/dijakov. *Šolsko polje* 20 (1-2): 83–127.
14. Goddard, Roger D. 2003. Relational Networks, Social Trust, and Norms: A Social Capital Perspective on Students' Chances of Academic Success. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 25 (1): 59–74.
15. Goddard, Roger D., Megan Tschannen-Moran in Wayne K. Hoy. 2001. A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary Schools. *Elementary School Journal* 102 (1): 3–17.
16. Goddard, Roger D., Wayne K. Hoy in Anita Woolfolk Hoy. 2000. Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal* 37 (2): 479–507.
17. Granovetter, Mark S. 1973. The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology* 78 (6): 1360–1380.
18. Inštitut za narodnostna vprašanja. 2012a. *O Projektu*. Dostopno prek: <http://www.khetanes.si/sl-si/o-projektu> (29. marec 2012).
19. --- 2012b. *Projektna knjiga*. Dostopno prek: <http://www.khetanes.si/sl-si/produkti/projektna-knjiga> (2. april 2012).
20. --- 2012c. *Statistika*. Dostopno prek: <http://www.khetanes.si/sl-si/produkti/Statistika> (2. april 2012).
21. --- 2012č. *Vzgojno-izobraževalno delo za predšolske otroke in njihove družine*. Dostopno prek: <http://www.khetanes.si/sl-si/aktivnosti/vzgojno-izobrazevalno-delo-za-predsolske-otroke-in-njihove-druzine> (2. april 2012).
22. Jank, Werner in Hilbert Meyer. 2006. *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
23. Kim, Seoyong in Hyesun Kim. 2009. Does Cultural Capital Matter?: Cultural Divide and Quality of Life. *Social Indicators Research* 93 (2): 295–313.
24. Konferenca Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja. 2006. *Zbornik referatov*. Ljubljana: Slovenski inštitut za kakovost in meroslovje.
25. Kramar, Martin. 1994. *Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli*. Nova Gorica: Educa.

26. Lee, John Chi-kin, Zhonghua Zhang in Hongbiao Yin. 2011. A Multilevel Analysis of the Impact of a Professional Learning Community, Faculty Trust in Colleagues and Collective Efficacy on Teacher Commitment to Students. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 27 (5): 820–830.
27. Levin, Benjamin. 2001. *Reforming education: from origins to outcomes*. London, New York: Routledge/Falmer.
28. --- 2005. ***Governing education***. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press. Dostopno prek: Google Books.
29. Martinjak, Nataša. 2004. Koncept socialnega kapitala v socialni pedagogiki. *Socialna pedagogika* 8 (4): 481–496.
30. Misztal, Barbara. 1998. *Trust in modern societies: the search for the bases of social order*. Cambridge, Oxford: Polity Press.
31. Nahapiet, Janine in Sumantra Ghoshal. 1998. Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage. *The Academy of Management Review* 23 (2): 242–266.
32. NCVER. 2010. *Good practice guide: Bringing a social capital approach into the teaching of adult literacy and numeracy*. Dostopno prek: <http://www.ncver.edu.au/publications/2252.html> (15. februar 2012).
33. Novak, Bogomir. 1995. *Šola na razpotju*. Radovljica: Didakta.
34. --- 2012. Humana šola: Ali jo sploh hočemo? *Šolski razgledi* 63 (11): 6.
35. Peklaj, Cirila, ur. 2006. *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
36. Portes, Alejandro. 1998. Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology* 24: 1–24.
37. Pramling, Niklas in Ingrid Pramling Samuelsson. 2011. ***Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics***. Dodrecht, Heidelberg, London, New York: Springer. Dostopno prek: Google Books.
38. Putnam, Robert D. 2001. *Bowling Alone*. New York: Simon & Schuster.
39. Roberts, Kate in Justine Lacey. 2008. What is the Relationship between Human and Social Capital: What Transfers to Whom? *Rural Society* 18 (2): 103–116.
40. Schuller, Tom, Stephen Baron in John Field. 2000. Social Capital: A Review and Critique. V *Social Capital: Critical Perspectives*, ur. Stephen Baron; John Field in Tom Schuller. Oxford: University Press.

41. Smylie, Mark A. 1992. Teacher Participation in School Decision Making: Assessing Willingness to Participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 14 (1): 53–67.
42. Strickfaden, Megan in Ann Heylighen. 2010. Cultural Capital: A Thesaurus for Teaching Design. *International Journal of Art & Design Education* 29 (2): 121–133.
43. Sztompka, Piotr. 2006. *Trust: a sociological theory*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
44. Uslaner, Eric M. 2002. *The Moral Foundations of Trust*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
45. Vehovar, Urban, Matej Makarovič, Nevenka Podgornik in Mateja Črnič. 2009. *Od ekonomskega do kulturnega kapitala: Izobraževalni sistem kot dejavnik socialnega izključevanja v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Vega.
46. *Vrtec Jožice Flander*. Dostopno prek: <http://www.v-jflander.mb.edus.si/> (2. april 2012).
47. *Vrtec Pobrežje, Maribor*. Dostopno prek: <http://www2.arnes.si/~vvzmbpo1s/> (2. april 2012).
48. Zajc, Mojca Dušica. 2012. *Soustvarjanje in prenos znanja med malimi in srednjimi podjetji ter raziskovalnimi organizacijami*. Dostopno prek: <http://www.fdv.uni-lj.si/zalozba/pdf-ji/431.pdf> (13. junij 2012).
49. Zrim–Martinjak, Nataša. 2006. Socialna pedagogika v kontekstu edukacijskih politik in koncepta socialnega kapitala. *Socialna pedagogika* 10 (2): 169–180.
50. Židan, Alojzija. 1996. *Metadidaktično poučevanje in učenje družboslovja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
51. --- 2004. *Za kakovostnejša družboslovna znanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
52. --- 2007. *Vzgoja za evropsko demokracijo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
53. Žunec, Metod. 2000. *Interdisciplinarna obravnava humorja in njegova relevantnost v pedagoškem procesu*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.