

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Urška Mira Podhraški  
**Vloga matere in njenega kulturnega kapitala  
pri otrokovem šolskem delu**  
Magistrsko delo

Ljubljana, 2016



UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Urška Mira Podhraški

Mentorica: izr. prof. dr. Zdenka Šadl

**Vloga matere in njenega kulturnega kapitala  
pri otrokovem šolskem delu**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2016



## **ZAHVALA**

*Za vse predloge in strokovno pomoč pri izdelavi magistrskega dela, se iskreno zahvaljujem mentoriciizr. prof. dr. Zdenki Šadl.*





**IZJAVA O AVTORSTVU**  
magistrskega dela





## **Vloga matere in njenega kulturnega kapitala pri otrokovem šolskem delu**

Magistrska naloga obravnava povezavo med kulturnim kapitalom mater in njihovo vpetostjo v šolsko delo otrok, znotraj konteksta emocionalnega dela. Izhodišče naloge je predpostavka, da imajo matere iz višjih družbenih razredov večje zaloge kulturnega kapitala, s čimer zagotavljajo svojim otrokom boljše izhodiščne možnosti za nadaljno akumulacijo znanja in uspešnosti. V pričujoči magistrski nalogi tako izhajamo iz dveh ključnih raziskovanih vprašanj: Ali so matere z višjim kulturnim kapitalom bolj vpete v šolsko delo njihovih otrok in pri tem uspešnejše od mater z manjšim kulturnim kapitalom? Ali se emocionalno delo mater v povezavi s šolskim delom razlikuje glede na njihovo razredno pripadnost in na kakšen način? Raziskave s tega tematskega področja ugotavljajo, da kulturni kapital v sodobnosti vse bolj zamenjuje pomen ekonomskega kapitala kot ključnega dejavnika uspešnosti posameznikov, hkrati pa da imajo posamezniki iz višjih razredov večje zaloge kulturnega kapitala. Tako postaja kulturni kapital prevladujoči dejavnik uspešnosti posameznika in s tem tudi eden izmed ključnih elementov, ki determinira posameznikov družbeni položaj.

Kulturni kapital se povezuje z emocionalnim kapitalom, ki nastaja kot rezultat emocionalnega dela staršev pri šolskem delu otrok, pri čemer so matere v večji meri vključene v tovrstno delo. Posledično so čustveno močno vpete v življenje svojih otrok, zato njihove (ne)uspehe doživljajo kot svoje lastne. Ob tem pa je moč zaznati različno stopnjo vpetosti mater v emocionalno delo, ki ga opravljajo v odnosu do svojih otrok; pri materah iz delavskega razreda je ta stopnja vpetosti manjša kot pri materah iz srednjega ter višjega srednjega razreda, kar je posledica različne stopnje kulturnega kapitala, s katerim razpolagajo kot pripadnice različnih družbenih razredov. Slednje vpliva na prenos njihovega kulturnega kapitala na otroke, na stopnjo aktivne vpletenosti v emocionalno delo, nudenje (čustvene) podpore otrokom, zastopanje otrokovih interesov v šoli, komunikacijo z učitelji, itd. Tako se pričakovanja staršev do njihovih otrok razlikujejo glede na družbeni razred, saj so le-ta višja pri starših z višjim kulturnim kapitalom. Visoka pričakovanja pa ustvarjajo stimulatивно okolje za prenos kulturnega kapitala na otroke in ker imajo otroci iz srednjega in višjega srednjega razreda »boljše zaledje« kulturnega kapitala, so boljše pripravljene na proces izobraževanja in akumulacijo kulturnega in tudi emocionalnega kapitala.

Vlogo matere in njenega kulturnega kapitala pri otrokovem šolskem delu smo raziskovali tako v kontekstu teoretičnih ugotovitev, številnih domačih in tujih raziskav s tega področja, izvedli pa smo tudi lastno raziskavo, ki je zajela osem intervjujev - s šestimi materami, ki imajo otroke v osnovni šoli in z dvema učiteljicama na osnovni šoli. Naše ugotovitve so skladne s teoretičnimi konceptualizacijami in ugotovitvami drugih domačih in tujih raziskav, saj kažejo, da so matere iz srednjega in višjega srednjega razreda bolj vključene v šolsko in emocionalno delo otrok, ki ga opravljajo za njih. Le-to je posledica njihove višje količine kulturnega kapitala, ki omogoča, da s podpiranjem svojih otrok pri šolskem delu nudijo stimulatívne pogoje za učinkovito akumulacijo znanja, s tem pa tudi kulturnega kapitala otrok.

Iz tega sledi, da različne zaloge kulturnega kapitala delujejo kot element, ki ohranja (ali celo spodbuja) družbeno neenakost med otroci različnih razredov, kar se nadalje odraža v neenakih možnostih za njihov uspeh na ostalih področjih in življenju na sploh. Iz tega vidika v magistrski nalogi analiziramo tudi možnosti, ki jih lahko država ponudi



materam in otrokom iz delavskega razreda za izboljšanje njihovih možnosti in konkurenčnosti, ki sledijo iz visokega kulturnega kapitala.

**Ključne besede:** kulturni kapital, matere, šolsko delo, emocionano delo, družbeni razred.



## **Role of the mother and her cultural capital and their influence on her child's school work**

The Master thesis studies the connection between the cultural capital of mothers and their involvement in their children's school work within the broader context of emotional work. The study is based on the assumption that women from higher social classes have a more significant stock of cultural capital, which allows them to provide their children with better starting opportunities for further accumulation of knowledge and success. The paper therefore introduces two key research questions: (1) Are the mothers with a higher cultural capital more involved in their children's school work and more successful with it than the mothers with a lesser cultural capital? (2) Does the mothers' emotional work in connection to the school work vary in regard to their class affiliation, and how?

Previous research in this field implies that, in modern times, the importance of financial capital as the key factor for the success of an individual is being increasingly replaced by the importance of cultural capital. At the same time, the stock of cultural capital is higher in members of the upper-class, which makes cultural capital the predominant factor of a person's success, as well as one of the key elements that determine the social status of an individual.

Cultural capital is associated with emotional capital generated as a result of emotional work of the parents in connection to their children's school work – the mothers being the ones more involved than the fathers. Consequently, the mothers are highly emotionally involved in the lives of their children, and that makes them prone to experiencing their children's failure as their own. The research also shows various degrees of emotional involvement of mothers in the work they are doing in relation to their children; the level of involvement is lower in the working-class mothers than in women of the upper and upper-middle class, which is due to different levels of cultural capital they hold as members of different social classes. This affects the transmission of their cultural capital onto their children, the degree of their active involvement in emotional work, the provision of (emotional) support for children, representation of the interests of the child in school, communication with the teachers, etc. Parents' expectations towards their children therefore vary according to social class, and are higher in parents with a higher cultural capital. High expectations create a stimulating environment for the transmission of cultural capital on children, and since children from the middle and upper-middle class have a "better background" of cultural capital, they are better prepared for the process of education and the accumulation of cultural and emotional capital.

We have studied the role of the mother and her cultural capital in her child's school work in the context of theoretical considerations, as well as a number of domestic and foreign studies in this field. We have also carried out our own analysis, consisting of eight interviews - six with the mothers who have children in elementary school and two with elementary school teachers. Our findings are consistent with theoretical conceptualizations and findings of other domestic and foreign studies, all of which show that mothers from middle and upper-middle class are more involved with the school work and emotional work, which they do for their children. This is a direct result of their higher stock of cultural capital, which enables them to support their children's school work and provide them with stimulating environment that facilitates the



accumulation of knowledge, and thereby the cultural capital of the children.

In conclusion we can say that the differences in stock of cultural capital act as a crucial factor in maintaining (or even promoting) social inequality in children of different social classes, which is further reflected in unequal opportunities for success in other areas of life in general. We therefore conclude with a list of possible measures that could be applied by the state to facilitate better conditions for mothers and children of the working class that allow for a higher cultural capital, thereby increasing their chances and competitiveness.

**Keywords:** cultural capital, mothers, school work, emotional work, social class





## KAZALO

<b>1</b>	<b>UVOD .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>POMEN KULTURNEGA KAPITALA V SODOBNEM STRATIFIKACIJSKEM SISTEMU .....</b>	<b>16</b>
2.1	Kulturni kapital .....	19
2.2	Pomen kulturnega kapitala pri izobraževanju otrok .....	22
2.3	Družbena reprodukcija .....	25
<b>3</b>	<b>VKLJUČENOST STARŠEV V IZOBRAŽEVANJE OTROK IN DRUŽBENI RAZRED .....</b>	<b>28</b>
<b>4</b>	<b>EMOCIONALNO DELO .....</b>	<b>36</b>
4.1	Emocionalno delo mater .....	36
<b>5</b>	<b>VPETOST MATER V IZOBRAŽEVANJE OTROK .....</b>	<b>42</b>
5.1	Vpetost mater glede na družbeni razred .....	43
<b>6</b>	<b>KOLEKTIVNO SPODBUJANJE DELAVSKIH MATER.....</b>	<b>46</b>
6.1	Vloga socialnega delavca/učitelja .....	47
<b>7</b>	<b>EMPIRIČNI DEL.....</b>	<b>50</b>
7.1	Metodologija .....	50
7.1.1	Kvalitativna raziskava .....	51
7.2	Analiza empiričnih podatkov .....	56
7.2.1	Izhodišča interpretacije podatkov .....	56
7.2.2	Vpliv materinega kulturnega kapitala na pomoč otroku pri učenju in domačih nalogah .....	58
7.2.3	Vpliv kulturnega kapitala na vključevanje matere v (ne)obvezne šolske dejavnosti .....	61
7.2.4	Vpliv kulturnega kapitala na sodelovanje matere z učiteljem .....	63
7.2.5	Vpliv kulturnega kapitala matere na odnos z otrokom .....	67
7.2.6	Vpliv kulturnega kapitala matere na njeno emocionalno delo .....	68
<b>8</b>	<b>SKLEP .....</b>	<b>72</b>
<b>9</b>	<b>LITERATURA .....</b>	<b>78</b>
	<b>PRILOGA</b>	
	Priloga: Paradigmatski model.....	85



## **KAZALO SLIK**

Slika 3.1: Nekateri dejavniki izobraževalnih dosežkov (uspeh in prilagoditev) .....	29
---	----

## **KAZALO GRAFOV**

Graf 3.1: Pričakovanost doseganja terciarne izobrazbe.....	33
Graf 5.1: Podpora mater otrokom pri šolskih dejavnostih .....	43



# 1 UVOD

Znanje je bilo v zgodovini ena izmed najbolj cenjenih in iskanih atributov človeka, v hitrem napredku družbe pa še bolj pridobiva na družbenem pomenu. Zato je za sodobnega človeka zelo pomembno, da se vključuje v različne izobraževalne institucije in pridobiva znanje, ki je formalizirano v obliki izobrazbe, s katero lahko konkurira v družbi in na trgu dela. Glede na to, da se možnosti izobraževanja v moderni družbi povečujejo, pa je zelo pomembna dodana vrednost znanja in veščin pridobljenih tekom procesa izobraževanja. S tega vidika sta družbeno-ekonomski status in ekonomski kapital le dva izmed ključnih kategorij, ki mu omogočata dostop do izobraževanja in s tem pridobitve (formalne) izobrazbe, kar pa nujno ne vključuje tudi znanja in veščin. Zato mora posameznik posedovati še druge attribute, ki določajo kaj in koliko se bo naučil ter kako bo pridobljeno izobrazbo unovčil v življenju. Zato se vse bolj poudarja pomen socialnega in kulturnega kapitala posameznika, ki ju pridobiva (delno) že v družini, ki pomembno določa izhodišča za življenjski (ne)uspeh.

O pomenu izobrazbe in znanja pričajo tudi številne raziskave, ki ugotavljajo, da imajo posamezniki z višjo izobrazbo boljše zaposlitvene možnosti ter da se v večini držav stopnja izobrazbe zvišuje (OECD 2015, 33). Ker pa je izobraževanje postalo vseživljenjski proces, je (ne)uspešnost slednjega vezana že na zgodnja otrokova leta ter na okolje iz katerega izhaja. Bourdieu (1992) je raziskoval pomen in vlogo kulturnega kapitala za posameznikov habitus in ugotovil, da obstaja pomembna korelacija med družbenim razredom, kulturo in izobraževanjem posameznika. Ob tem je proces primarne socializacije ključni moment, kjer starši posredujejo "dediščino" kulturnega kapitala družine svojemu otroku. Tudi kasnejše študije (DiMaggio 1982 v Tzanakis 2011; Vehovar in drugi 2009) so dokazale, da je kulturni kapital staršev eden izmed ključnih resursov, ki jih otroci potrebujejo za uspeh ter ena izmed ključnih determinant znanja.

Znotraj konteksta šolanja oz. izobraževanja nekateri raziskovalci ugotovljajo, da so matere veliko bolj vključene in aktivne pri šolskem delu otrok, kot očetje (Reay 2004b; Reay 1995; Ule 2015, 16), slednji pa imajo v odnosu do učitelja bolj vlogo izvajanja nadzora glede otrokovega (ne)uspeha v šoli (Lareau v Reay 1999, 164). O tem pričajo

tudi številne druge raziskave, ki kažejo na vzročno-posledično zvezo družbenega razreda mater in (ne)uspešnosti njenih otrok v šoli (Australian Government 2015; Ule 2015, 32). Namreč, kulturni kapital matere, njen osebni razvoj in značaj, lastne izkušnje in sama pričakovanja do otroka vplivajo na učinkovitost šolskega in emocionalnega dela matere z otrokom. Glede na to, da so matere z višjo izobrazbo (višjim kulturnim kapitalom) razvrščene v višji razred (z višjim ekonomskim kapitalom) lahko njihovi otroci dosegajo boljše učne rezultate - njihove matere imajo višja pričakovanja za svoje otroke in jim zato lahko nudijo stimulatívne pogoje za razvoj kompetenc, ki izhajajo iz kulturnega, pa tudi socialnega kapitala. Po drugi strani so matere z nižjim kulturnim (pa tudi ekonomskim in socialnim) kapitalom omejene z resursi in možnostmi, da bi svojim otrokom nudile okolje, ki bi jih stimuliralo za razvoj teh kompetenc. To ne pomeni, da matere iz nižjih razredov ne sodelujejo v šolskem in emocionalnem delu svojih otrok, ampak zgolj to, da nimajo "orodja", da bi jim nudile dovolj možnosti, da bi lahko konkurirali otrokom iz višjih družbenih razredov. Po mnenju Gillies (2006), se v sodobni družbi vse bolj brišejo razlike med družbenimi razredi in bolj poudarjajo razlike med družbenimi statusi, zato se družbeni razred vedno bolj izpostavlja v smislu moralnih razlik (katere v veliki meri zajemajo prav kulturni kapital).

V magistrski nalogi bomo pri obravnavi vloge matere in njenega kulturnega kapitala pri otrokovem šolskem delu izhajali iz Bourdiejeve teorije kulturnega kapitala in družbene reprodukcije, ki temelji na predpostavki, da so otroci višjega družbenega razreda privilegirani zaradi znanja, kulture, sposobnosti za komunikacijo, starševske podpore itd., ker te veščine predstavljajo ključne elemente, ki nudijo stimulatívno okolje in dobro komunikacijo z učitelji (Dumais 2005, 83–84). Poleg tega bomo izhajali tudi iz ugotovitev raziskav s področja vključenosti staršev v šolsko delo otrok, ki kažejo, da je izobraženost staršev ključna za (ne)uspešnost prenosa znanja na otroke (Schoon in Parsons 2002, Feinstein, Duckworth in Sabates 2004 v Tzanakis 2011, 78).

Poleg tega v magistrski nalogi obravnavamo tudi koncept emocionalnega dela, ki zajema čustveni vidik dela pri izobraževanju otrok (O'Brien 2007), ki ga pogosteje opravljajo matere, ki so tudi pogosteje vključene v šolsko delo otrok. Emocionalno delo mater v kontekstu šolskega dela z otrokom zajema vzpostavljanje, ohranjanje in odzivanje na čustvena stanja otrok ter lajšanje čustvenih stisk. Ta oblika dela

predpostavlja čustveni kapital (kot eno izmed oblik socialnega kapitala) matere in se prav tako odraža v njeni vlogi pri šolskem delu, hkrati pa je temelj njene predanosti pri vzgoji otrok (Andrew 2015). Slednje kaže na povezanost kulturnega in emocionalnega kapitala, ki izvira iz družinskega habitusa posameznika. Emocionalni kapital se preoblikuje, kolikor je pravilno uporabljen v izobrazbene prednosti otroka. Emocionalno delo je tesno povezano tudi z negativnimi občutki in emocijami, med katerimi prevladuje tesnoba, ki je, kot kažejo nekatere raziskave (Reay 2000), pogostejša pri materah iz srednjega razreda; slednje vlagajo veliko časa in truda v šolsko delo svojih otrok in so bolj vpete v proces izobraževanja kot matere iz delavskega razreda.

V magistrski nalogi nas bo zanimalo, ali te ugotovitve veljajo tudi za slovenski prostor. V primeru Slovenije pomemben dejavnik predstavlja njena majhnost, zaradi katere mora država v čim večjem obsegu izkoristiti izobrazbeni potencial prebivalstva. Poleg tega je problem družbene enakosti neločljivo povezan z izkoristkom izobrazbenega potenciala. Socialna deprivacija namreč predstavlja enega poglobitvenih vzrokov slabega izobrazbenega izkoristka (Makarovič 2000).

Med leti 2013 in 2015 je bil v Sloveniji izveden projekt, glede izvajanja programov za dvigovanje socialnega in kulturnega kapitala v šolah, vrtcih in lokalnih skupnostih, vendar so bili cilji slednjega usmerjeni bolj v zaposlitvene možnosti, neformalno znanje, itd. Namen naše raziskave pa je preučiti povezave med kulturnim kapitalom mater in njihovim šolskim delom pri izobraževanju otrok pri nas. Ob tem bomo izhajali tudi iz ugotovitev projekta *Upravljanje izobraževalnih potekov v Evropi* (Ule 2015), kamor je bila vključena tudi Slovenija. V raziskavi so analizirali odnos do izobraževanja, obliko in stopnjo vpletenosti staršev v šolsko delo otrok ter potek izobraževanja. Raziskava je pokazala, da imajo slovenski starši za svoje otroke najvišja pričakovanja, t.j. pričakovanja po visoki izobrazbi otrok.

Matere so tiste, ki generirajo družbeno reprodukcijo (Reay 1997 v Reay 2002, 31). Leskošek meni, da imajo ženske svoj primarni družbeni položaj na področju družbene reprodukcije (Leskošek 2011). Na tej podlagi se bomo, tako v teoretičnem delu kot tudi v raziskavi, osredinili na vpetost mater pri izobraževanju otrok in s tem na vpliv, ki ga ima delovanje mater na družbeno reprodukcijo.

Iz tega vidika magistrska naloga predstavlja prvo delo, ki analizira tematiko iz vidika in na način, ki je primerljiv s tujimi raziskavami. V nalogi izhajamo iz naslednjih raziskovalnih vprašanj:

Raziskovalno vprašanje 1: *Ali so matere z višjim kulturnim kapitalom bolj vpete v šolsko delo njihovih otrok in pri tem uspešnejše od mater z manjšim kulturnim kapitalom?*

Raziskovalno vprašanje 2: *Ali se emocionalno delo mater razlikuje glede na njihovo razredno pripadnost in na kakšen način?*

Aplikativni segment ugotovitev magistrskega dela bo širok, primarno pa bo namenjen socialnim delavcem, ki bodo lahko delovali kot podporni element za kolektivno pomoč pri spodbujanju mater delavskega razreda pri izobraževanju svojih otrok in komunikaciji z učitelji. Skladno s tem smo matere razdelili v tri razrede, pri čemer smo izhajali iz njihove izobrazbe, poklica in prihodka. Na podlagi teh dejavnikov smo jih razdelili v: a) delavski razred (ženske/matere z osnovno šolo, b) srednji razred (ženske/matere s končano srednjo šolo ali fakulteto) in c) višji srednji razred (ženske/matere z magisterijem ali doktoratom).

Na podlagi ciljev in namena magistrske naloge je slednja sestavljena iz teoretičnega dela, kjer so predstavljeni ključni pojmi in teorije, na podlagi analize razpoložljive domače in tuje znanstvene in strokovne literature in pregleda obstoječih raziskav na to tematiko. Teoretični del tako predstavlja temelj na katerem smo izvedli kvalitativno empirično raziskavo. Merski inštrument je bil polstrukturiran vprašalnik za izvedbo intervjujev (skupaj 8), ki smo ga izvedli med 6-imi materami (2 iz delavskega razreda; 2 iz srednjega razreda in 2 iz višjega srednjega razreda), ki imajo otroke v osnovni šoli (od 1 do 9 razreda). 2 intervjuja pa smo izvedli z učiteljicama na osnovni šoli.

Namen izvedbe intervjujev je bil v praksi preveriti oba raziskovalna vprašanja, pri čemer smo z intervjuvanjem učiteljic delno preverjali raziskovalno vprašanje 1, z intervjuvanjem mater pa smo delno preverjali raziskovalno vprašanje 1 in raziskovalno vprašanje 2. Na podlagi kodiranih odgovorov in izhodiščne utemeljitvene teorije vpliva kulturnega kapitala mater na njihovo vključenost v šolsko delo otroka smo oblikovali paradigmatični model, ki kaže na korelacijo kulturnega kapitala mater in njene vloge pri



otrokovem šolskem delu.

Tako je magistrska naloga prva tovrstna študija, ki omogoča celostni vpogled v tematiko povezave med kulturnim kapitalom matere (jezikovna kultura, znanje, vrednote, itd.) in njene vloge za (ne)uspešnost svojih otrok pri šolskem in emocionalnem delu.

## 2 POMEN KULTURNEGA KAPITALA V SODOBNEM STRATIFIKACIJSKEM SISTEMU

Kulturni kapital vedno bolj pridobiva na pomenu in postaja vse bolj raziskovan fenomen, ki pomembno dopolnjuje vlogo ekonomskega kapitala pri pogojevanju oz. vplivu na (ne)uspeh posameznika v družbi. Ekonomski kapital ima pomemben vpliv pri vlogi oz. vključevanju staršev v šolanje otrok, a v zadnjih desetletjih vse več raziskovalcev meni, da je prav kulturni kapital ključni dejavnik, ki vpliva na vlogo in angažiranost staršev pri sodelovanju v šolskem delu otrok (Reay 2004b, 73). Posledično postaja kulturni kapital vse bolj percipiran kot ključni dejavnik, ki stimulira akumulacijo znanja pri otrocih skozi izobraževalni proces (in družinsko socializacijo) in s tem sodoloča možnosti za njihov nadaljni uspeh.

V pričujočem poglavju se tako osredinjamo na vlogo in pomen kulturnega kapitala (predvsem mater) v povezavi z družbenim razredom. Ob tem predpostavljamo, da matere iz višjega družbenega razreda - z višjo količino ekonomskega, socialnega kapitala in kulturnega kapitala - veliko pripomorejo in pomagajo svojim otrokom pri učnem procesu. Resursi, s katerimi razpolagajo pripadniki višjih družbenih razredov predstavljajo boljše izhodiščne možnosti za uspeh otroka. Kot navajajo tuje raziskave (Reay 1995, Reay 2002) matere iz srednjega in višjega srednjega razreda namreč veliko bolj aktivno sodelujejo pri šolskem delu svojih otrok, s čimer že od začetka otroka "zalagajo" s kulturnim kapitalom in s tem otroku omogočajo več možnosti za napredovanje ali za ohranjanje višjega družbenega razreda in s tem tudi višjega ekonomskega, socialnega in kulturnega kapitala. Neenak družbeni položaj pomeni, da posamezniki razpolagajo z neenakimi količinami ekonomskega, socialnega in kulturnega kapitala, kar se kaže v različnih predispozicijah za osebni razvoj in življenjskih možnosti. Le-to pa predstavlja mehanizem za generiranje in vzdrževanje neenakosti v družbi.

Kohezivne družbe (glej Adam 2004, 155–164) skrbijo za enakost/pravičnost v smislu zagotavljanja podobnih izhodiščnih možnosti in preprečujejo povečevanje socialne izključenosti. Posledično je stopnja disfunkcionalnih aktivnosti relativno nizka, državljani imajo občutek pripadnosti in identitete, obstaja pa tudi možnost za bazični

konsenz. Družbe, ki so preveč poralizirane in razcepljene, proizvajajo vrsto neproduktivnih konfliktov, kar zelo obremenjuje delovanje posameznikov in institucij ter negativno vpliva na razvojno dinamiko. Po drugi strani pa pretirani egalitarizem in navidezna brezkonfliktnost izniči tekmovalnost in individualno spodbudo. Sistemska inteligenca modernih družb se s tega vidika kaže v vzpostavitvi primerno kompleksnega okvira za procesiranje in uravnoveženje dis/konsenza ter tekmovalnosti in sodelovanja (Adam 2004, 155–164).

Konfliktni pogledi (v smislu sociološkega pogleda na družbo) izhajajo iz modela družbe kot celote in privzemajo strukturalni pristop. Temeljijo na ideji, da so v družbi skupine z različnimi interesi. Družbene ureditve težijo k temu, da koristijo enim skupinam bolj kot drugim, kar povzroča konflikte oz. raven nestabilnosti v družbi (Haralambos in Holborn 2001, 886).

Po Marxovem mnenju (Haralambos in Holborn 2001, 886–892), so konflikti posledica ekonomskih delitev, konflikt in napetost pa sta glavni gonilni sili družbenih sprememb. Pravzaprav pravi, da se je sama zgodovina družbe začela s pričetkom proizvodnje sredstev za preživetje ter da je zgodovina družbe zgodovina razrednih bojev. Nastanek zasebne lastnine ter lastnine proizvodnih sredstev je namreč privedel do temeljnih nasprotij v človeški družbi. Ena skupina je pričela pridobivati na račun druge, kar je sprožilo konflikt med njima. Nasprotij interesov se razreda, t.j. podrejeni razred in vladajoči razred – ne zavedata, saj oba predpostavljata, da je to nekaj naravnega, dejansko pa se odnosi med njima oblikujejo v družbeni nadstavbi – t. j. pravno politična nadstavba (prav tam). Marx si zgodovino razlaga dialektično. Družba je, na primer, prešla iz fevdalizma v kapitalizem, sledil pa bo prehod iz kapitalizma v komunizem. Vendar pa do prehoda iz enega v drugo obdobje pride šele, ko v telesu stare družbe dozori materialni pogoji za nov proizvodni odnos. Do njih bo prišlo ob spoznanju proletariata o realnosti odtujenosti dela, kar bo vodilo v upor<sup>1</sup>, nadalje pa bo na ruševinah kapitalizma preko prehodnega obdobja »diktature proletariata« prišlo do komunistične družbe nove dobe brez razredov in protislovij. Dialektično načelo

---

<sup>1</sup> Slikovit prikaz upora in prevzema oblasti orisuje George Orwell v politični satiri *Živalska farma* (1945). V njej sicer opozarja na Stalinov totalitarizem ter izroditev komunističnih idej, obenem pa alegorično kaže na temeljno problematiko Marxove teorije (lahko bi rekli da tudi konfliktnih teorij na splošno) in sicer obravnavanja družbe kot celote. Razrede namreč sestavljajo posamezniki, katerih zmožnosti, raznolikosti in interesov ne moremo zanemariti. Ne samo razredni, tudi partikularni interesi so lahko vzrok za nove konflikte.

zgodovine naj bi v tistem trenutku prenehalo delovati (Haralambos in Holborn 2001, 886–892).

Dahrendorf (v Adam 2004, 225–236) pravi, da obstajajo eksogeni konflikti, ki so na ali v neko družbo preneseni od zunaj ter endogeni konflikti, ki so povzročeni znotraj neke družbe. Meni, da je naloga sociologije, da izpelje te konflikte iz specifičnih družbenih struktur in ne da jih odpravi s psihološkimi ali opisno-zgodovinskimi spremenljivkami oz. ji pripiše naključju. V toku razmišljanja postavi pet zahtev, v okviru katerih se mora gibati nova teorija, pri tem pa mora odgovoriti tudi na sledeča vprašanja: (1) Kako konfliktne družbene skupine izvirajo iz strukture družbe?; (2) Kakšne oblike lahko privzamejo boji med takšnimi skupinami?; (3) Kako lahko konflikt med takšnimi skupinami učinkuje na spremembo v družbenih strukturah? (prav tam)

Parsons (v Adam 2004, 157–167) v okviru socialnega sistema in njegovega okolja obravnava človekovo socialno interakcijo, organizirano na simbolnih ravneh, ki jih imenuje »kultura« (v smislu interakcije poznega evolucijskega produkta). Vidike vedenja, ki neposredno zadevajo kulturno raven imenuje »akcija«, ki v tehničnem smislu vključuje štiri generične tipe podsistemov, in sicer organizem, socialni sistem, kulturni sistem in osebnost. Osebnost je vidik živega posameznika kot akterja, ki mora biti razumljen v okviru kulturne in socialne vsebine naučenih vzorcev. Ti izgrajujejo njegov vedenjski sistem v smislu strukturnega determinizma ali bolj preprosto, če hočemo razumeti nekega posameznika in njegovo delovanje ne smemo zanemariti okolja v katerem živi (prav tam).

Socialni sistemi so odprti sistemi interakcij, vključeni v procese medsebojne izmenjave oz. input-output odnose. Družba pa je tip socialnega sistema, ki izmed vseh tipov socialnih sistemov glede rekvizitnih nivojev evolucijskega razvoja in glede kontrole nad pogoji odnosov z okoljem uteleša najvišjo stopnjo samozadostnosti. Osrednja struktura družbe je družbena skupnost, t.j. kolektivna struktura, v kateri so njeni pripadniki poenoteni oz. združeni. Njena najpomembnejša značilnost je vrsta ali stopnja solidarnosti, ki okarakterizira odnose med člani. Solidarnost skupnosti je stopnja, do katere se pričakuje, da bo njen kolektivni interes nadvladal posamične interese njenih članov, kadar so le ti v konfliktu (prav tam).

Kljub družbenemu razvoju, ki omogoča družbeno mobilnost in kjer naj bi veljala meritokracija, so tudi razvite zahodne družbe organizirane v smislu sistematičnih struktur neenakosti (Crompton 1993). Sodobna družba tako temelji na specializaciji dela, česar posledica so razredne družbene strukture. Tako je družbena dominacija povezana s skupinsko identiteto in pripadnostjo, zaradi česar je posameznikov status odvisen od skupinske pripadnosti (De Vos 1990). Posledično se družbeni razred vse bolj odraža oz. kaže v smislu moralnih razlik (Gillies 2006, 282).

Družbena stratifikacija implicira tri osnovne komponente: *razred*, *status* in *moč*, ki se odražajo kot *bogastvo*, *prestiž* in *nadzor* (drugih posameznikov, ki nimajo teh resursov). Le-to se generira preko poklicev, ki rezultirajo kot družbeni status (Berreman 1972). Družbeni status pa lahko stimulatивно vpliva na posameznike, njihovo vedenje, delovanje, stopnjo izobrazbe in zaposlitev, način življenja, itd. (Saunders 1990; Weiss in Fershtman 1998). In ker se družbeni status oblikuje na podlagi pričakovanj uspešnosti posameznika, njegovih predhodnih dosežkih, profesionalnih ali demografskih kvalitetah, ki se odražajo kot *statusne značilnosti* (Berger in Zelditch 1985), le-to predstavlja ključno komponento (ne)uspešnosti posameznika.

Na podlagi slednjega lahko trdimo, da vse vrste kapitala (ekonomski, socialni in kulturni), ki ga posedujejo starši vplivajo na otrokove predispozicije, tako pri šolskih dosežkih, kot uspehu na sploh, in posledično na njegov družbeni razred in status. Več o pomenu kulturnega kapitala, vključevanju staršev in pomenu mater pri šolskem delu otrok obravnavamo v sledečih poglavjih.

## **2.1 Kulturni kapital**

Kapital je akumulirano delo, ki je potem, ko je prisvojen na zasebni (ekskluzivni) osnovi s strani akterjev ali skupin, le-tem omogoča, da si prisvojijo socialno energijo v obliki reificiranega (materializiranega) ali živečega dela. Kapital se pojavlja v treh osnovnih oblikah: *ekonomski*, *kulturni* in *socialni*, brez katerih ni mogoče razumeti družbenega sveta (Bourdieu 1985, 311–322). Za namene magistrske naloge bomo zgolj na kratko definirali ekonomski in socialni kapital, podrobneje pa se bomo ukvarjali s kulturnim kapitalom kot ključnim dejavnikom, ki vpliva na učne dosežke in uspešnost otrok (posameznikov).

Ekonomski kapital se nanaša na finančna sredstva in premoženje in je institucionaliziran v obliki lastninskih pravic. Je vir za vse ostale vrste kapitala in za konverzijo (*transmisijo*) ekonomskega kapitala v kulturni kapital (in obratno) ter kulturnega kapitala v socialni kapital. Transmisija je podrejena moči in nadzoru posameznikov iz višjih razredov, ki preko vezi in statusa generirajo družbeni kapital v celoti. Ekonomski kapital se v "fizični obliki" kaže kot dohodki in premoženje. Kolikor bolj je uradna transmisija ekonomskega kapitala prepovedana, toliko bolj pomembne oz. odločilne učinke (v obliki kulturnega kapitala) ima za reprodukcijo družbene strukture (Adam in Tomšič 2004).

Socialni kapital je sestavljen iz socialnih obligacij in je pod določenimi pogoji pretvorljiv v ekonomski kapital ter institucionaliziran v npr. obliki plemiškega naziva (Bourdieu 1985, 311–322). Predstavlja *agregat aktualnih in potencialnih virov* v trajnejših omrežjih poznanstev (Bourdieu 1986). Socialni kapital se generira in akumulira tudi znotraj procesa izobraževanja, med podjetji in preko katerekoli oblike sodelovanja posameznikov (Coleman 1990). Tako lahko socialni kapital definiramo kot neotipljiv fenomen, ki deluje kot pospeševalec povezovanja posameznikov (v omrežjih), preko komunikacije in sodelovanja, s čimer se spodbuja razvojne potenciale (Adam in drugi 2001).

Kulturni kapital lahko opredelimo kot premoženje in neke vrste lastnino, kjer lahko podobno kot pri ekonomskem kapitalu opazujemo proces akumulacije in generacijske reprodukcije (gl. Bourdieu 1986 v Luthar in drugi 2014, 11). Po percepciji Bourdieu-ja je kulturni kapital družbeni prostor, v katerem se odvijajo konflikti moči (de Graaf in drugi 2000, Sullivan 2001, Barone 2006, van de Werfhorst 2010 v Saraceno 2014) v interakciji z ekonomskim kapitalom (Saraceno 2014, 2) in v katerem se proizvajajo družbeni razredi posameznih generacij (de Graaf in drugi 2000, Sullivan 2001, Barone 2006, van de Werfhorst 2010 v Saraceno 2014). Za Bourdieuja je kulturni kapital ključni vidik (prostor) mehanizmov reproduciranja in vzdrževanja družbene neenakosti. Po njegovem mnenju družbenega razreda ni mogoče opredeliti samo na temelju ekonomskih resursov in odnosov ali položaja v delitvi dela. Razredne razlike in neravnovesja moči se proizvajajo in reproducirajo tudi z izmenjavo in nadzorom, kaj se šteje za kulturo.

Kulturni kapital lahko opredelimo kot nabor visokih statusnih kulturnih signalov, kot na primer odnos, prednosti, formalno znanje in vedenje (Lamont in Lareau v Roscigno 1999 v Underwood 2011, 6). Poleg tega pa je kulturni kapital tudi družbeni odnos, ki zajema kulturne dispozicije, večšine, sposobnosti, norme ali preference, ki so proizvedene v višjih družbeno-ekonomskih razredih v specifičnem družbenem okolju in so veljavne le v odnosu do določenega področja/polja, ki predstavlja "prostor konflikta ali konkurence" (Horvat 2001 v Wagner-Winkle 2010). To je prostor, kjer ljudje tekmujejo okoli tega katere prakse so po vrednosti nad drugimi (Horvat 2001 v Wagner-Winkle 2010, 8).

Bourdieu (1986) je koncept kulturnega kapitala primarno uporabil za analiziranje posameznikovega habitusa znotraj družine, z namenom pojasnjevanja neenakih izobraževalnih dosežkov otrok iz različnih družbenih razredov. Ugotovil je, da družinski člani prenašajo svoj kulturni kapital na otroke, kar predstavlja eno izmed najučinkovitejših oblik transmisije.

Po Bourdieu–ju (2010, 82) obstaja kulturni kapital v treh oblikah:

- a) posebljen, utelešen kapital v obliki dolgotrajnih nagnjenj uma in telesa. Njegova pridobitev se imenuje "bildung"<sup>2</sup>, kar pomeni, da je kulturni kapital utelešen v posamezniku.
- b) objektiviziran kapital, v obliki kulturnih dobrin (slike, knjige, slovarji, instrumenti, stroji).
- c) institucionaliziran kapital v obliki akademskih/izobrazbenih kvalifikacij (Bourdieu 2010, 82).

Glede na to, da se prvi dve obliki kulturnega kapitala akumulirata predvsem v družini (Luthar 2014, 11), je Bourdiejeva perspektiva temeljila na proučevanju položaja in življenju posameznika znotraj njegove družine in drugih družbenih skupin (Saraceno 2014, 2). V tem kontekstu je kulturni kapital meril s pomočjo spremenljivk, kot so dohodki družine, stopnja izobrazbe staršev in poklicni status staršev (Wagner-Winkle 2010, 51). Le-to kaže, da se kulturni kapital prenaša prek družine iz katere otroci izvirajo, njenega delovanja, stanja, načina razmišljanja in kvalitet družine (Reay 2000, 570). Družina je tako prostor, ki otroke opremi z osnovnim vrednostnim sistemom in

---

<sup>2</sup> Kultura oziroma vzgoja posameznika.

orientacijami, da lahko slednji razvijejo način razmišljanja, ki je specifičen za status oz. razred, kateremu pripadajo.

Kulturni kapital se v prvi vrsti pridobi na dva načina (Bourdieu 1979a/1984 v Wagner-Winkle 2010, 6); s pomočjo lastnega socialnega izvora (družina) in s pomočjo izobraževanja (šolanje). Bourdieu (1973 v Wagner–Winkle 2010, 18) trdi, da navade kulturnega kapitala izvirajo iz družine in šolskega dela, na usklajen način preko medsebojnega izmenjevanja kulturnih norm, kulturne dediščine, ki predstavlja imetje celotne družbe. Kulturni kapital, ki se pridobi s pomočjo socialnega porekla pomaga pojasniti medgeneracijski prenos načina življenja in s tem privilegij višjega družbenega razreda. Kumulativno pridobivanje kulturnega kapitala je implicitno, brezpogojno. Tisti, ki pridobi visok status kulturnega kapitala preko družine in preko izobraževanja bo na splošno bolj privilegiran v družbi (Wagner-Winkle 2010, 6). Poleg tega šolanje pogosto krepi kulturni kapital že pridobljen iz družinskega izvora, kar pa se odraža v višjem statusu posameznika (Winkle-Wagner 2010, 6).

## 2.2 Pomen kulturnega kapitala pri izobraževanju otrok

Kulturni kapital postaja vse bolj viden kot dejavnik, ki vpliva *na izobraževalno uspešnost posameznika*, posledično pa vpliva tudi na njegovo samorazumevanje in samouresničevanje, najprej v kontekstu šolskega sistema, kasneje pa tudi življenja na sploh. Le-to pa je močno povezano tudi z njegovim ekonomskim položajem (ekonomskim kapitalom) in statusom (socialni kapital), ki je v veliki meri odvisno od družbenega položaja staršev. Slednje priča o pomenu vpliva kulturnega kapitala staršev (Vehovar 2009), kot pomembnega temelja oz. izhodišča na katerem otrok akumulira svoj lastni kulturni kapital. Slednje predstavlja posameznikov *habitus*, ki zajema sposobnosti za aktivacijo in uporabo virov moči in bioloških danosti<sup>3</sup> (Vehovar 2009). Habitus tako deluje kot sistem kognitivnih in motivirajočih struktur (Bourdieu 2002, 91), ki od posameznika zahtevajo, da se prilagaja strukturam in pravilom, ki v njem oz. zanj veljajo. Saj, če izhajamo iz habitusa kot specifične družbene realnosti, ga lahko razumemo kot polje, v katerem se posameznik vede na način, da s svojim vedenjem vzpostavlja in obnavlja družbeno realnost (Wacquant 2006 v Vehovar 2009). In, ker

---

<sup>3</sup> Na primer inteligenca



habitus pomeni oz. odraža duševni in duhovni (lahko pa tudi telesni) položaj oz. stanje posameznika, ki izhaja iz družbenega položaja njegove družine, slednji vključuje sklop vrednot, norm, vzorcev vedenja itd., ki jih posameznik pridobi v primarni socializaciji (Bourdieu 1992).

Iz tega vidika družinsko življenje in interakcija med starši in otroki pomembno vplivata na otrokove življenjske možnosti in položaj (Lareau 2002, 747), ki ga bo zasedal v družbi. Prav zaradi slednjega se koncept kulturnega kapitala uporablja tudi za raziskovanje vključenosti družine v šolanje (Lareau 2000, 2003; Lareau in Horvat 1999 v Wagner-Winkle 2010, 49). Namreč, kulturni kapital je močno povezan z materino sposobnostjo za pomoč otroku pri šolanju. Finančni viri, potrebne veščine in kompetence, zaupanje v odnos do izobraževalnega sistema, zgodovina osebnostnega razvoja matere, znanje in informacije glede šolanja otrok so ključni dejavniki, ki pri materah sprožajo potrebo po usmerjanju otrok za doseganje višje izobrazbe in uspeha otrok (Reay 2005, 111). Tako lahko zaključimo, da je izkoristek kognitivnega potenciala otrok kompleksen proces, ki je odvisen od *družinskega dohodka, družinske strukture, predanosti staršev* ter kulturnega kapitala okolja v katerem otroci odraščajo (Esping-Andersen 2008), kar skupaj tvori posameznikov habitus.

Bourdieu pa je koncept kulturnega kapitala preučeval tudi v kontekstu reprodukcijske vloge šolskega sistema (Luthar 2014, 11), ter povezanosti kulturnega kapitala staršev in kulturnega kapitala otrok v izobraževalnem procesu oz. šolskem delu. V tem kontekstu predstavlja kulturni kapital enega izmed virov moči (poleg ekonomskega in socialnega kapitala), ki pomembno determinira otrokov začetni položaj (habitus) pri šolanju oz. izobraževanju. Slednje pa pomembno vpliva tudi na samopercepcijo in samorazumevanje posameznikov, v smislu samozavesti in zaupanja vase, da so (akademsko) sposobni za doseganje določene stopnje izobrazbe, posledično pa tudi življenjskih ciljev. Slednje priča o pomenu kulturnega (in tudi ekonomskega in socialnega) kapitala staršev in (ne)uspešnosti transmisije slednjega na svoje otroke. Praktično se to odraža v različnem angažmaju staršev in otrok iz različnih družbenih razredov v šolsko delo, akumulacijo znanja, sodelovanja s šolo in učitelji, itd. Namreč, otroci iz delavskega razreda, katerih starši, posledično pa tudi otroci sami imajo manj kulturnega (in drugih oblik) kapitala bodo manj konkurenčni (Vehovar 2009) otrokom iz srednjega in višjega srednjega razreda, ki imajo velike zaloge kapitalov.

Tudi drugi avtorji, za katere ni nujno, da delijo Bourdie-jev pogled oz. razlago, so poudarili, da izobrazba staršev vpliva na uspešnost njihovih otrok pri izobraževanju in na kulturo (kot je uporaba jezika, kulturno udejstvovanje, okus za kulturo itd.), ki se pridobi in prenaša preko primarne in sekundarne socializacije ter ima ključen vpliv na poklicne izbire in njihove izide (de Graaf in drugi 2000, Sullivan 2001, Barone 2006, van de Werfhorst 2010 v Saraceno 2014). Kulturni kapital staršev tako predstavlja pomembno popotnico za otrokov (ne)uspeh, ki je še posebej izrazit v srednjem in višjem srednjem razredu, ki se odraža tudi preko vplivanja oz. spodbujanja staršev na izbiro šole za njihove otroke oz. nadaljevanje šolanja in pridobivanja izobrazbe (Esping-Andersen 2008).

In, če izhajamo iz stališča, da se kognitivne spretnosti posameznikov deloma prenašajo genetsko, deloma pa so rezultat vzgoje in okoljskih spodbud (Esping-Andersen 2008), lahko trdimo, da kulturni kapital staršev v veliki meri vpliva na (ne)uspešnost njihovih otrok in njihove kasnejše dosežke in uspehe v šoli (DiMaggio 1982; DiMaggio in Mohr 1985 v Tzanakis 2011, 77). Otroci z višjim socialno-ekonomskim statusom imajo boljše podlago v znanju kot otroci z nižjimi socialno-ekonomskim statusom (Irwin 2009 v Tzanakis 2011, 78; Portes in drugi 2009 v Tzanakis 2011, 78; Bidwell in Friedkin 1988 v Tzanakis 2011, 77).

Omenili smo že, da raziskave kažejo, da ekonomski kapital izgublja svojo vlogo kot ključni element, ki vpliva na izobrazbene dosežke otrok. Tako so pokazale tudi raziskave v Sloveniji (Vehovar in drugi 2009). Razlago za ta pojav raziskovalci vidijo v dejstvu, da se soočamo s preobratom od ekonomskega h kulturnemu kapitalu, ki ima vse pomembnejšo vlogo v procesih reprodukcije izobrazbene oz. slojevske strukture slovenske družbe. Razlogov za to je več, med drugim tudi ta, da je izmerjena stopnja revščine v Sloveniji še vedno relativno nizka. Raziskovalci predvidevajo, da se bomo z rastočim deležem socialno izključenih prej ali slej srečali tudi v Sloveniji. Pri tem predpostavljajo, da ima izobrazba eno od pomembnejših vlog v procesu socialnega izključevanja, višja izobraženost pa niža raven posameznikove socialne ranljivosti. In ker šolski sistem še vedno podpira in priznava prevladujočo kulturo, s čimer krepi mehanizme družbene neenakosti (Saraceno 2014, 3), bo v prihodnje potrebna aktivna vloga države pri zmanjševanju nesorazmerij v lastništvu kulturnega kapitala, v kolikor

želi ohranjati načelo pravičnosti in v kolikor želi v družbeno skupnost vključiti vse prebivalstvo (prav tam).

Namreč, otroci iz višjih razredov imajo bistvene privilegije v primerjavi z otroci nižjih razredov predvsem, ker prvi vstopajo v izobraževalni sistem že dobro pripravljeni in orientirani na uspeh. Pri njih tako obstaja jasna kontinuiteta med kulturo doma in šolo (Goldthorpe 2007, 3). Otroci prevladujočega razreda bodo postopno imeli pozitivne koristi od medsebojnega vplivanja med domom in šolo. Po drugi strani imajo otroci iz nižjih razredov manj ugodne pogoje za uspeh, zaradi česar bodo imeli v šoli večje težave pri prilagajanju zahtevam šolskega sistema (Goldthorpe 2007, 3). Poleg tega pa imajo izobrazba staršev in njihov socio-ekonomski status tudi dolgoročne vplive na otroke tudi po zaključku osnovne in srednje šole. V Angliji (glej Davies in drugi 2014) je bila narejena študija, ki je dokazala obstoj pozitivne povezave med namenom nadaljevanja študija na univerzi ter izobrazbo staršev, kulturnim kapitalom in pričakovani staršev, glede doseganja univerzitetne izobrazbe.

V nadaljevanju se ukvarjamo s teorijo družbene reprodukcije, za razumevanje družbene neenakosti v kontekstu izobraževanja in različnih dosežkov otrok, zaradi različne količine kulturnega kapitala, ki so ga "podedovali" iz družine.

### **2.3 Družbena reprodukcija**

Izobrazbene aspiracije niso izraz kognitivnega potenciala otrok, temveč so rezultat refleksije o poteku šolanja, ki naj ohrani družbeni položaj posameznika (Vehovar in drugi 2009, 136). Kot določa Bourdieje-va teza družbene reprodukcije, je vloga kulturnega kapitala povezana z družbenim razredom, učitelji, šolo kot institucijo in dosežki otrok v šoli. Kulturni kapital je mehanizem za reprodukcijo družbenih razredov in neenakosti družin (Tzanakis 2011, 76). Ob tem je formalno šolanje samo del precej daljšega in bolj kompleksnega procesa, imenovanega družbena reprodukcija, ki vključuje prenos znanja, kulturne perspektive in družbene umeščenosti/pozicioniranja iz ene generacije v drugo. Družbena reprodukcija se vrši v učilnicah, prav tako pa se razvija v družini (Stevens 2009).

Bourdieu je razvil teorijo družbene reprodukcije kot paradigmo analize družbenega

razreda za namene razložiti trdovratne neenakosti v razredih glede izobraževanja otrok. Kot trdi teorija, mehanizmi, ki ohranjajo in reproducirajo neenakosti v družbi, temeljijo na sposobnosti (*endowment*) učinkovitega prenosa znanja od staršev na otroke. Starši oskrbijo otroke s fizičnimi, človeškim, družbenim in še posebej kulturnim kapitalom, katerega prenos ustvarja neenakost pri otrocih glede akademske in poklicne izobrazbe (Tzanakis 2011, 76).

Izobraževanje ima pomembno vlogo pri ustvarjanju socialne neenakosti in socialne izključenosti otrok, pri čemer kulturni kapital prevzame osrednji pomen v procesu družbene reprodukcije, saj razlike v kulturnem kapitalu odražajo neenakost v družbenem razredu. Zato je potrebno v šolah s pedagoškimi ukrepi spodbujati kulturni kapital v prevladujočih razredih (Bourdieu v Tzanakis 2011, 76). Namreč, otroci višjega družbenega razreda so privilegirani v izobraževalnem sistemu, ker imajo njihove družine velike zaloge znanja, kulturi in sposobnosti za komunikacijo, kar učiteljice percipirajo kot pomemben resurs (Dumais 2005, 83–84). Le-to pa ima velik vpliv na nadaljno šolanje in (ne)uspešnost otrok saj so šole in učitelji eden izmed ključnih motivatorjev v postopku družbene reprodukcije, ki temelji na družini in se nanša na prenos kod in praks staršev na otroke. Tako se kulturni kapital odraža kot zbir investicij v prepričanja glede estetike in prakse, ki se prenaša na otroke skozi proces družbene socializacije (Bourdieu v Tzanakis 2011, 76–77).

Slednje priča o pomenu izobraženosti staršev, ki vpliva na doseganje uspeha in prenos znanja na otroke (Schoon in Parsons 2002; Feinstein, Duckworth in Sabates 2004 v Tzanakis 2011, 78), vendar pa je prenos znanja odvisen tudi od otrokovih potencialov in sposobnosti poleg vključenosti staršev v šolsko delo otrok (Tzanakis 2011, 78).

V raziskavi, ki so jo opravili Van de Werfhorst in Hofstede (2007 v Tzanakis 2011, 80) na Nizozemskem so sicer ugotovili močan učinek kulturnega kapitala staršev na uspešnost otrok<sup>4</sup> in povezanost izobraženosti staršev ter družbenega razreda. A vendar raziskava ni uspela dokazati povezanosti izobraženosti staršev in sposobnosti za doseganje uspehov pri otrocih (Tzanakis 2011, 80).

---

<sup>4</sup> Raziskava se je fokusirala na vpliv in prenos kulturega kapitala pri otrocih v osnovni šoli.

V sledečem poglavju bomo raziskovali, ali obstaja korelacija med vključenostjo staršev pri šolskem delu otrok iz različnih družbenih razredov in uspešnostjo otrok pri akumulaciji znanja. Slednje predstavlja pomembno izhodišče za razumevanje osrednjega problema magistrske naloge, t.j. ali materin položaj v specifičnem družbenem razredu vpliva na njeno aktivno udeležbo v šolsko delo otrok in na kakšen način. Poleg tega pa nas zanima tudi, ali kulturni kapital matere vpliva na dosežke in akumulacijo znanja, s tem pa tudi kulturnega kapitala na njene otroke.

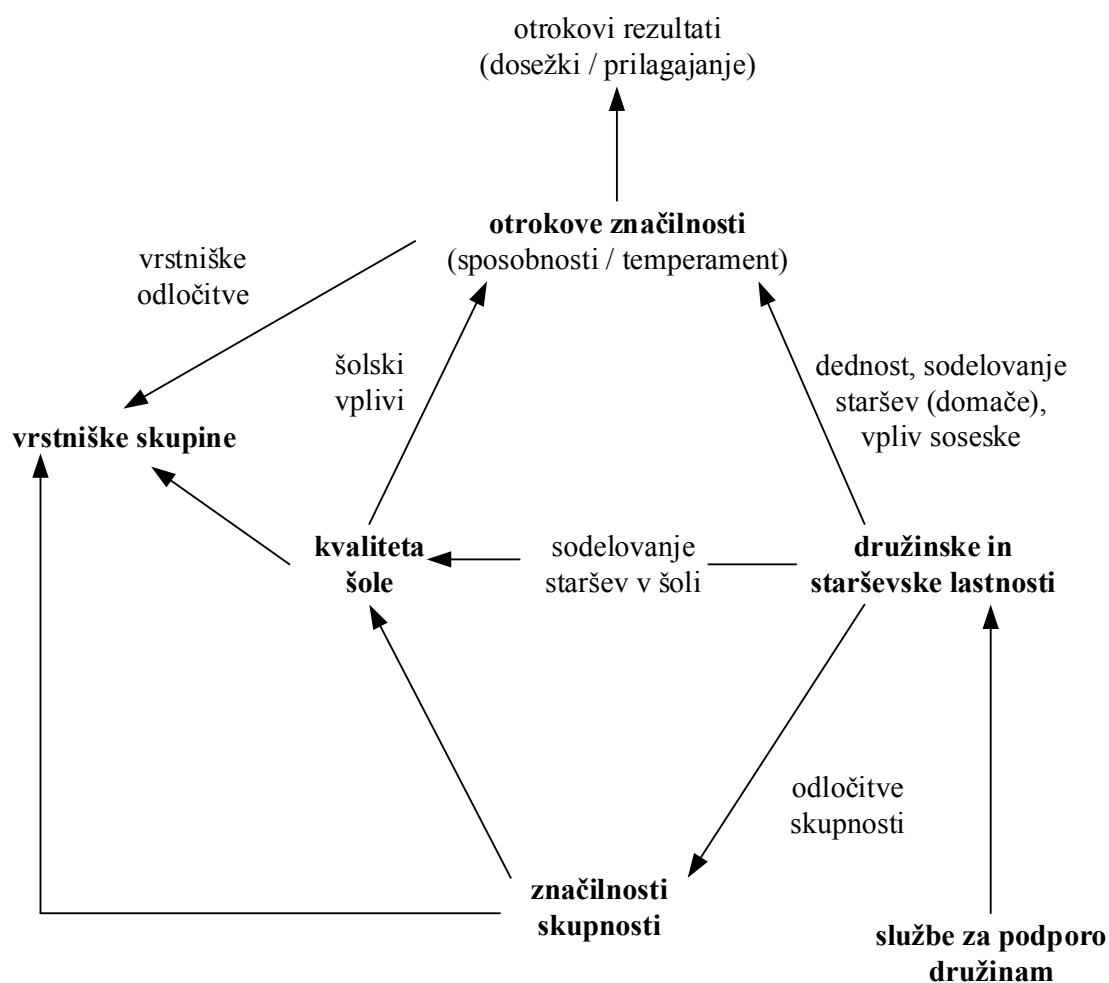
### **3 VKLJUČENOST STARŠEV V IZOBRAŽEVANJE OTROK IN DRUŽBENI RAZRED**

V prejšnjem poglavju smo že navedli, da kulturni kapital staršev in družbeni razred vplivata na zaloge kulturnega kapitala njihovih otrok in s tem tudi na nadaljno akumulacijo znanja in (ne)uspešnosti v izobraževalnem procesu. Le-to priča o učinkih kulturnega kapitala na rezultate v šoli in vpliva na izobraževalni kapital (Tramonte in Willms 2010, 200), ki lahko ustvarja neenakost in služi kot mehanizem za izravnavo, ki spodbuja enake možnosti (Boundless 2015).

Na dosežke učencev vpliva več ljudi, procesov in institucij. Starši, širša družina, vrstniki, soseski vplivi, šola in druge institucije (npr. cerkev, klubi, ipd.) so vpleteni v oblikovanje napredka otroka in njihovo samoizpolnitev. Tudi otroci sami, z njihovo edinstveno sposobnostjo, temperamentom in nagnjenji, igrajo osrednjo vlogo pri oblikovanju in preoblikovanju njihovega vedenja in dosežkov (Desforges in Abouchaar 2003, 12).

Desforges in Abouchaar (prav tam) sta skušala prikazati odnose med vsemi naštetimi dejavniki (glej slika 3. 1).

Slika 3.1: Nekateri dejavniki izobraževalnih dosežkov (uspeh in prilagoditev)



Vir: Desforges in Abouchaar (2003, 13).

Slika 3. 1 prikazuje ključne akterje in procese, ki vplivajo na dosežke otrok. Lastnosti družine, kot na primer velikost družine, ustvarjeni prihodek, vzorec zaposlovanja vpliva na sodelovanje staršev pri šolskem delu otrok in posledično na doseganje učnega uspeha otroka (Desforges in Abouchaar 2003, 13).

Družine z višjim kulturnim kapitalom nudijo svojim otrokom okolje, ki stimulira in omogoča nadaljnje izobraževanje in dosežke znanja, ki je tudi bolj cenjeno in pričakovano v primerjavi z družinami z manjšim kulturnim kapitalom (Ule 2015, 25). Iz tega sledi, da ekonomski položaj, ki se odraža kot družbeni razred (status) posameznika (oz. njegovih staršev in družine na sploh) pomembno vpliva na izobraževalni proces in akumulacijo znanja v obliki kulturnega kapitala (Lareau 2002, 771). Omenjeni dejavniki krepijo diferenciacijo mladih, zato je zanje znotraj-razredna neenakost pogosto še bolj

boleča in problematična, kot razredna neenakost sama. Otroci so tako razdeljeni v privilegirane in depriviligirane posameznike, ne le zaradi družbenega, ekonomskega ali katerega koli drugega razloga, povezanega z družino, ampak tudi glede na to, koliko in na kakšen način jih starši podpirajo. Slednje je odvisno od njihove zaloge kulturnega kapitala, da lahko nudijo podporo za šolsko delo doma in za ustrezno komuniciranje z učitelji in zastopanje otrokovih interesov v šoli (Ule 2013 v Ule 2015, 25). Prav zaradi slednjega imajo posamezniki iz različnih razredov različen odnos do izobraževanja.

Če se pri tem osredinimo na tri ključne razrede, ki jih obravnavamo v pričujočem tekstu, t.j. *delavski*, *srednji* in *višji srednji razred*, ugotovimo, da je bil odnos delavskega razreda do izobraževanja vedno problematičen, z močno prisotnimi izrazi čustev (Reay 2000, 333). Le-to je posledica pomanjkanja zaupanja vase in lastne sposobnosti ter želje po napredovanju in družbeni mobilnosti (Gillies 2006, 282). Poleg tega pa imajo posamezniki iz delavskega razreda manj (ali nič) virov moči oz. kapitala, kar omejuje njihove možnosti za uspeh in napredovanje (Vehovar in drugi 2009, 59). Tako je moč pričakovati, da se bodo otroci delavskih staršev v večji meri odločali za poklicne srednje šole ter študij na smereh, ki so tesneje povezane z življenjskim izkustvom manualnega delavstva, kot so na primer tehnične fakultete (Vehovar in drugi 2009, 136).

Po drugi strani pa imajo otroci iz srednjega in višjega srednjega razreda bistveno več prednosti, saj starši pogosteje spodbujajo njihove talente (Lareau 2002, 747) in jim že v izhodišču nudijo stimulatивnejše okolje za akumulacijo znanja (Lareau 2002, 749) in napredovanje. Bogato zaledje socialnega, ekonomskega in kulturnega kapitala ter aktivno sodelovanje staršev v izobraževalnem procesu producirajo in vplivajo na višjo izobrazbo ter višji kulturni kapital njihovih otrok (Apple in drugi 2010, 286). Poleg tega pa se starši srednjega in višjega srednjega razreda intenzivneje posvečajo svojim otrokom ter se zavestno in sistematično usmerjajo v razvoj njihovih kognitivnih spretnosti (Esping-Andersen 2008). Veliko družin iz srednjega razreda je namreč usmerjenih k temu, da bodo njihovi otroci dosegli univerzitetno izobrazbo (ali več), ob čemer imajo potrebne resurse (ustrezen kulturni kapital) in jih pri tem spodbujajo. Glede na to, da otroci iz srednjih slojev živijo v kulturno (in ekonomsko) bogatejšem okolju, lahko relativno (bolj) optimalno izkoristijo svoje kognitivne potenciale (Esping-Andersen v Vehovar in drugi 2009, 151).



Kulturni kapital mater srednjega razreda je višji in prenos slednjega na otroka je ključnega pomena za njegov uspeh pri doseganju znanja in posledično tudi višje izobrazbe (Cooper 2013, 638). Tako se bodo otroci iz srednjega razreda pogosteje odločali za srednje šole, ki omogočajo nadaljno šolanje na "elitnejših" smereh, kot na primer ekonomija, pravo, medicina, itd. (Vehovar in drugi 2009, 136). Višji kulturni kapital mater tako pomeni višjo materialno in čustveno podporo otrokom, kar pozitivno vpliva tudi na socialno ranljivost. Namreč, otroci iz srednjega razreda so precej manj socialno ranljivi od vrstnikov, ki nimajo čustvene in materialne podpore staršev, predvsem pa mater (Rener 2000 v Vehovar in drugi 2009).

Iz navedenega sledi, da so pričakovanja in želje starešev pomemben element njihove vključenosti v izobraževanje otrok in posledično tudi pomemben del otrokovega uspeha (Ule 2015, 13). Bolj kot so starši vključeni v izobraževanje otrok, v večji meri je pričakovati boljše rezultate, okrepljeno sodelovanje z učitelji, vzornejše vedenje in socialne veščine otrok (Australian Government 2015). Starši so tisti, ki zagotavljajo neposredno vodenje in mentorstvo otroku (Hill in Craft 2003, Okpala in Smith 2001 v Gordon in Cui 2012, 730), zato je udeležba staršev pri šolskem delu otrok in v procesu izobraževanja eden od dejavnikov, ki je tesno povezana z otrokovim uspehom v šoli (Hara in Burke 1998, Hill in Craft 2003, Marcon 1999, Stevenson in Baker 1987 v Topor in drugi 2010, 197); stopnja vključenosti staršev v šolsko delo po mnenju učiteljev vpliva na dosežke otrok (Cheadle 2008 v Wagner-Winkle 2010, 67) in njihov akademski razvoj (Topor in drugi 2010, 183). Le-to opozarja na dejstvo, da je obstoj in kakovost starševske podpore eden od najpomembnejših dejavnikov socialne diferenciacije mladih (Ule 2013). Vključenost staršev v izobraževanje otrok je potrebno gledati kot na njihovo ključno odgovornost, ki vpliva na nadaljnjo blaginjo in življenjske možnosti otrok, česar starši delavskega razreda pogosto ne izpolnjujejo (Gillies 2006, 281).

O pozitivni korelaciji med vključenostjo staršev v šolsko delo otrok in otrokov uspeh v šoli in življenju na sploh, pričajo tudi številne raziskave, ki so pokazale, da na (ne)uspeh otrok vplivajo socialno-ekonomski dejavniki, materialno stanje, izobraževalni kapital staršev (Munson 2009 v Ule 2015, 13) in sam poklic staršev (Kohn in Schooler 1983 v Lareau 2002, 771). Najodmevnejše raziskave navajamo v nadaljevanju.

Večina raziskav ugotavlja pozitivno korelacijo med družinskim kulturnim kapitalom in šolskim dosežkom otrok (glej Marteleto in Andrade 2014) ter sodelovanjem staršev pri šolskem delu. Slednje zelo dobro vpliva na učni uspeh otrok, ne glede na družbeni razred (Desforges in Abouchaar 2003, 4) in omogoča družbeno mobilizacijo, kar je najpomembnejše merilo za otrokovo dobro počutje (Baharudin, Yee, Jing in Zulkefly 2010; Johnson, Brett in Deary 2010 v Gordon in Cui 2012, 729).

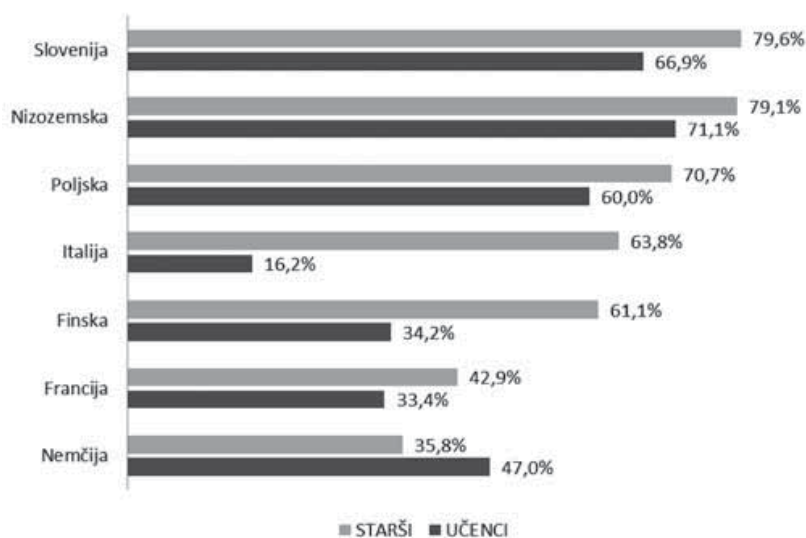
V eni izmed pomembnejših raziskav na tem področju, ki je bila opravljena v Evropi,<sup>5</sup> med starši, otroki in učitelji v okviru projekta *Upravljanje izobraževalnih potekov v Evropi (Governance of Educational Trajectories in Europe – GOETE)*, so raziskovalci namenili velik poudarek vlogi in vpetosti staršev v izobraževalne poteke in odločitve otrok, pri čemer so se osredotočili na: *odnos do izobraževanja, starševsko obliko in stopnjo vpletenosti v šolsko delo otrok ter otrokove izobraževalne poteke*. Raziskava je kombinirala kvantitativni in kvalitativni pristop, vključevala pa je otroke 9. razreda (zadnje leto obveznega izobraževanja) (Ule 2013, 32).

Na splošno je projekt GOETE, ki je potekal v letih 2009 do 2012, opozoril na velik pomen izobraževanja za otroke in njihove starše v vseh državah, ki so sodelovale v projektu. Glede na razumevanje, da je šola edino sredstvo za zagotavljanje (drugačne) prihodnosti, starši namenjajo posebno skrb učnemu uspehu svojih otrok in ob enem pričakujejo, da njihov otrok doseže vsaj enako stopnjo kot jo imajo sami oz. eno stopnjo višjo izobrazbo od njihove (Ule 2013). To ugotovitev predstavljamo v spodnjem grafu (3.1), ki prikazuje delež učencev (označeno črno), ki si želijo, da dosežejo vsaj terciarno izobrazbo in delež staršev (označeno sivo), ki želijo, da njihov otrok doseže vsaj terciarno stopnjo izobrazbe.

---

<sup>5</sup> Vzorec je zajemal Slovenijo, Finsko, Francijo, Italijo, Nemčijo, Nizozemsko, Poljsko in Veliko Britanijo.

Graf 3.1: Pričakovanost doseganja terciarne izobrazbe



Vir: Ule (2013).

Ključna ugotovitev, ki jo je nujno izpostaviti v odnosu staršev do izobraževanja, šole in šolskega dela je tudi, da imajo starši v Sloveniji, v primerjavi z ostalimi Evropskimi državami vključenimi v raziskavo, najvišjo težnjo po visoki izobrazbi svojih otrok, kar procentualno predstavlja 79,6 %. Visoko aspiracijo imajo tudi starši na Nizozemskem (79,1 %), sledijo starši iz Poljske (70,7 %). Najnižjo težnjo po doseganju izobrazbe za svoje otroke pa imajo starši v Nemčiji (47 %) in Franciji (41,1%). Ob enem pa je raziskava razkrila pomembnost izobrazbe, tako za starše, kot otroke, v vseh državah, ki so bile vključene v projekt, kar je razvidno iz dejstva, da se staršem zdi, da lahko v sodobni tekmovalni družbi največ naredijo za otroke tako, da jim omogočijo čim višjo izobrazbo, in jih že zgodaj vključujejo v različne oblike urjenja in izobraževanja (Ule 2013, 37).

Glede vpletenosti staršev v izobraževalne poteke otrok je omenjena raziskava pokazala, da so starši pomemben dejavnik pri podpori otrok, v smislu pomoči, posredovanja pomembnih informacij o možnostih, omogočanja koristnih stikov, ki so pomembni za šolanje in kariero, za oblikovanje otrokovih stališč glede izobrazbe, itd. Podpora staršev ima tako daljnosežne posledice, saj starši, ki nudijo več podpore pri otroku spodbujajo samozavest in dobro počutje, učinkoviteje sodelujejo s šolo ter pomagajo pri reševanju učnih težav otrok. Na drugi strani pa raziskava ugotavlja, da so otroci, ki nimajo dovolj starševske podpore manj samozavestni, težje prenašajo strese ob šolskih neuspehih in v

večji meri podlegajo motnjam v socialnem vedenju (Ule 2013, 39).

Drugo pomembno raziskavo je opravila Lareau (2003 v Perrier 2012, 656) kjer je raziskovala družinsko življenje v Združenih državah Amerike. Dokumentirala je, kako določene starševske prakse vodijo do prenosa privilegijev enega družbenega razreda na njihove otroke in s tem do reprodukcije družbene neenakosti. S pomočjo Bourdieujevega teoretskega okvirja je opisala učinek kulturne logike srednjega razreda kot stremljenje k izobrazbi, v nasprotju z delavskim razredom, ki temelji na predpostavki naravne rasti in razvoja (prav tam).

V študiji je ugotovila, da delavski starši svojim otrokom postavljajo meje in pravila, medtem, ko starši iz srednjega razreda, bolj kot ukaze uporabljajo pogajanja in diskusije, ki imajo edukacijski učinek. Po ugotovitvah študije otroci srednjega razreda, v primerjavi z otroci staršev delavskega razreda, preživijo več časa v družbi z odraslimi, njihova igra je strukturirana in nadzorovana.. To pomeni, da obstaja večja verjetnost, da bodo otroci staršev srednjega razreda postali samozavestni in odločni. Kulturna logika srednjega razreda, ki stremi k izobrazbi vključuje zavezanost zavestnemu in vztrajnemu prizadevanju po razvijanju otrokovih kognitivnih in socialnih veščin in spodbujanju vključenosti v otroško igro. V nasprotju s tem pa starši iz delavskega razreda otrokovih aktivnosti ne smatrajo kot nekaj, kar bi moralo vključevati veliko njihovega časa in energije (Perrier 2012, 656).

Tudi raziskava, ki sta jo opravila Vincent in Ball (2006 v Perrier 2012, 663) je pokazala, da starši že zelo zgodaj načrtujejo prihodnost svojih otrok, kot bistven element zagotovitve otrokovih izobraževalnih prihodnosti, potenciala ter uspešnosti.

V raziskavi, ki jo je opravil Perrier (2012, 664) pa je ugotovil, da obstaja razlika pri vključenosti mater srednjega in delavskega razreda v izobraževanje otrok. Kljub temu, da se materam srednjega razreda zdi izobrazba otrok zelo pomembna, slednje zelo visoko vrednotijo tudi otrokovo zdravje, zadovoljstvo in varno okolje za odraščanje ter si želijo, da bi se njihov otrok počutil ljubljen, da bi se zabaval in postal prijazen in dober človek.

Večina raziskav ugotavlja pozitivno korelacijo med družinskim kulturnim kapitalom in

šolskim dosežkom otrok (Marteletto in Andrade 2014). Ker pa se večina raziskav/študij osredotoča na države, za katere je značilen velik srednji razred z visoko ravniyo prihodkov, ne obravnavajo pa družb z visoko stopnjo družbene neenakosti naj na tem mestu omenimo raziskavo opravljeno v Braziliji. Namen raziskave v Braziliji pa je bil preučiti, kako je kulturni kapital povezan z dosežki v Braziliji, eni izmed najbolj neenakih držav na svetu. Na podlagi podatkov iz programa za mednarodno ocenjevanje študentov (PISA) iz leta 2006, rezultati večnivojskega modela kažejo, da so razlike v dosežkih na področju znanosti in branja povezane s kulturnim kapitalom v brazilskih šolah močno povečane. Učenci, ki posedujejo večji kulturni kapital in obiskujejo zasebne ali »boljše« šole, dosegajo tudi boljše rezultate. Pri tem pa je pomembno tudi dejstvo, da omenjene šole vpisujejo samo učence z določenim kulturnim kapitalom in na ta način še povečujejo razlike med otroci. Te ugotovitve so še pomembnejše ob upoštevanju, da je država že v osnovi zelo družbeno neenaka (prav tam).

## 4 EMOCIONALNO DELO

Emocije (čustva) so umeščene v družbena razmerja in odnose, razumemo jih kot večdimenzionalni pojav, ki ni omejen zgolj na biološki vidik, odnose ali diskurz, ampak združuje biološke, družbene in diskurzivne dimenzije (Burkitt 1997, 42 v Reay 2000 568). Po Hochschild (2011, 2 ) so emocije osnova za delovanje in upravljanje vtisov.

Zahodno poimenovanje čustev se je v teku stoletij oblikovalo na podlagi skupnih kulturnih predpostavk in predsodkov, ki so tako razširjeni, da jih lahko imenujemo civilizacijski miti (Šadl 1999, 24). Ideološko utrjevanje in legitimizacija dihotomije med razumom in čustvi običajno spremlja binarna delitev med čustveno žensko in nečustvenim moškim, kar predstavlja enega najbolj razširjenih in pogostih stereotipov (Šadl 1999, 205). Človeška zmožnost čustvovanja, izražanja in nadzorovanja čustev je univerzalna, vendar pa zahodna kultura stereotipno usmerja žensko in moškega k različnemu ravnanju s čustvi (Šadl 1999, 209–210). Raziskave pa kažejo, da so ženske bolj pripravljene priznati svoja čustva in govoriti o njih ter čustvom drugih posvečajo več pozornosti, kot moški; ženske tako pogosteje urejajo emocije, tako lastne kot čustva drugih članov družine (Šadl 1999, 205–206).

V naslednjem poglavju se osredinjamo na emocionalno delo, ki ga matere opravljajo v okviru svoje vpletenosti v izobraževalno delo otrok in na ustvarjanje emocionalnega kapitala, ki nastane kot rezultat te oblike dela.

### 4.1 Emocionalno delo mater

Emocionalno delo mater se začne že v primarni socializaciji, ki poteka različno v družbenih razredih in posledično vključuje različno stopnjo "usposabljanja" otrok za komodizacijo čustev v njihovih prihodnjih poklicnih vlogah. Starši delavskega in srednjega razreda različno "nadzorujejo" svoje otroke (Kohn 1969 in Bernstein 1971 v Hochschild 1979, 570) in jih na različne načine in v različni meri "pripravljajo" na življenje. Ta proces poteka skladno s prepričanji, kulturo, načinom življenja in vrednotami razreda, ki mu starši pripadajo in vpliva na zanimanje, ki ga otrok razvije glede specifičnih poklicev, za katerega se pričakuje, da ga bo opravljal (Hochschild

1979).

To, da matere želijo svojim otrokom dobro življenje vključuje tudi njihovo čustveno vpetost v njihovo življenje in šolsko delo in posledično lahko otrokov (ne)uspeh doživljajo kot svoj lasten. Kljub temu, da sodelovanje staršev pri procesu otrokovega izobraževanja narašča, pa domače vzgojno delo še vedno ni dovolj cenjeno oz. je njegov pomen potisnjen v ozadje. S povečevanjem pričakovanj, da starši postanejo "domači vzgojitelji", narašča aktivno sodelovanje staršev pri šolskem delu otrok, ki je bilo od zgodnjih '90-ih let prejšnjega stoletja uradno priznано kot ključni dejavnik za izboljšanje in učinkovitost šolanja (Reynolds in Cuttance 1992 v Reay 2005, 104). Izobraževanje otrok zgolj v šoli je tako postalo stvar preteklosti ali celo znak slabega starševstva v očeh pripadnikov srednjega in višjega srednjega razreda (Reay 2004b). S tem, ko aktivno sodelovanje pri šolskem delu otrok<sup>6</sup> zahteva od staršev stalen angažma, se soočamo s paradoksalno situacijo, kjer javna sfera (šola oz. izobraževalni sistem) postaja vse bolj privatizirana, po drugi strani pa postaja zasebna sfera (dom in družina) vse bolj javno urejana (Reay 2005).

Vključevanje staršev v delo svojih otrok je neizbežno povezano z emocionalno komponento, ki izhaja iz navezanosti med starši in otroki. Skrb za otroka je kompleksna, je preplet *praktičnega, izobraževalnega in emocionalnega dela* (James 1989, Oakley 1993, Reay 1998b v Reay 2004a, 59). Zato je pojem *emocionalno delo* staršev v kontekstu vključevanja v šolsko delo otrok v zadnjem desetletju pritegnilo pozornost številnih raziskovalcev. Pojem emocionalno delo zajema čustveno skrb in vključenost staršev<sup>7</sup> pri izobraževanju svojih otrok (O'Brien 2007), pri čemer se od žensk pričakuje, da opravijo več emocionalnega dela kot moški (Hochschild 2011, 5, Hochschild 1989, David in drugi 1993, Lynch in McLoughlin 1995, Reay 1998, Dudley-Marling 2001 v O'Brien 2007). Poleg tega emocionalno delo mater pri otrokovem šolskem delu (glej Feeney in Lemay 2012; Gillies 2006) pomembno vpliva na stabilne odnose tako med starši in otroki, kot med otroki in učitelji.

---

<sup>6</sup> Pregledovanje domačih nalog, obiskovanj sestankov in druge oblike komunikacije z učitelji in pedagogi ter druge oblike brezpogojne podpore v šoli.

<sup>7</sup> Izraz "starševska vključenost" predstavlja razmerje med emocionalnim vidikom šolskega dela za podporo otrokovemu šolanju in osredotočenostjo matere na dosežke otrok (Walkerline in Lucey 1989, David in drugi 1993, Reay 1993, Reay 1998, Sayer 2004, O'Brien 2004, 2005 v O'Brien 2007).

Poglobljena študija na Irskem (O'Brien 2007) je pokazala, da matere opravljajo emocionalno delo brez pričakovanj priznanja in nagrad, saj menijo, da je to njihova odgovornost, medtem, ko moški zgolj občasno pomagajo partnerki pri tem delu. Za matere, ki so sodelovale v raziskavi predstavlja skrb za šolanje otrok prioriteto, zato tudi opravljajo večino emocionalnega dela.<sup>8</sup> Za to obliko dela porabijo veliko časa in emocionalne energije in posledično doživljajo široko paleto čustev v odnosu do svojih otrok (Reay 2000, 573–578).

Tudi druge raziskave (Erickson 1993, Duncombe in Marsden 1993, Reay in drugi 1998, Wharton in Erickson 1995, Zajdow 1995 v Reay 2004a, 59) kažejo, da se v družini ženske bistveno bolj vključujejo v emocionalno delo kot moški, pri čemer ženske prevzamejo odgovornost za ohranjanje čustvenih odnosov, odzivanje na čustvena stanja drugih družinskih članov in lajšanje njihovih čustvenih stisk. Tako je emocionalno delo del materine šolske pomoči otroku, ki služi olajševanju podajanja znanja, kot na primer pri ovirah učenja zaradi otrokovega pomanjkanja zaupanja vase (Reay 1995, 342). Prenos čustev na otroka tako poteka skozi proces materine vključenosti v izobraževalno delo, kar generira emocionalni kapital, ki se ne nanaša zgolj na čustvene spretnosti otrok, ampak tudi na čustvene izkušnje mater (Reay 2000 v Wilkins in Pace 2014, 391).

Prva, ki je definirala koncept emocionalnega kapitala je bila Nowotny (1981 v Gillies 2006, 284) – opredelila ga je kot skupek socialnih in kulturnih virov, ki jih generirajo predvsem ženske prek čustvenih odnosov v zasebni sferi, družini. Avtoričino definicijo je nadgradila Allatt (1993 v Gillies 2006, 284), ki je emocionalni kapital definirala kot "čustveno ovrednotena sredstva, spretnosti, ljubezen in naklonjenost", ki so jih matere srednjega razreda dobile skozi lastne izobraževalne izkušnje in jih potem prenašale na svoje otroke (preko emocionalnega dela), z namenom zagotavljanja otrokovega uspeha v izobraževalnem procesu. Nadalje je Reay (2002 v Gillies 2006, 284) koncept emocionalnega kapitala raziskovala znotraj konteksta vključenosti staršev v izobraževanje otrok in analizirala korelacijo med količino emocionalnega kapitala staršev in posledično otrok ter njihove izobraževalne dosežke.

Danes pa emocionalni kapital razumemo in obravnavamo kot obliko socialnega

---

<sup>8</sup> Ob tem pa O'Brien (2007) trdi, da ne smemo prezreti tudi občasnega dela moških.



kapitala, ki se generira v družinah in pomeni prizadevanje mater za zagotavljanje izobraževalnih prednosti za svoje otroke (Allatt 1993; Reay 2004b). Emocionalni kapital vključuje znanje, stike in odnose ter dostop do čustveno ovrednotenega znanja in sredstev. Nahaja se v zasebni sferi in bolj verjetno je, da z njim upravljajo ženske. Večinoma se uporablja za t. i. naložbo v družino in družinske člane (otroke in može) (Nowotny 1981, 148). Emocionalni kapital lahko razumemo kot vir, ki prinaša ključne kratkoročne koristi, kakor tudi dolgoročno naložbo v otrokovo dobro počutje (Gillies 2007, 136). O tem priča dejstvo, da je moč najti pozitivno korelacijo med uspehom pri otrokovem izobraževanju, emocionalnim kapitalom in čustvenim dobrim počutjem (Reay 2000, 568). Poleg tega pa koncept emocionalnega kapitala pojasnjuje nejasnosti glede razredov in spola, iz vidika vključenosti staršev v proces izobraževanja otrok (Reay 2000, 583).

Izhajajoč iz čustvene inteligence, je emocionalni kapital ključni dejavnik, ki krepi *človeški, socialni* in *kulturni* kapital. Emocionalni kapital je predpogoj za generiranje, akumulacijo in optimalno izkoriščanje človeškega kapitala. Poleg tega je pomemben tudi za upravljanje znanja v vse bolj kompleksnem in konkurenčnem delovnem okolju. Poleg kulturnega kapitala, je tudi emocionalni kapital eden izmed pomembnih elementov, ki determinira otrokove (posameznikove) predispozicije za akumulacijo in izkoristek znanja, ki ga pridobiva v šolskem delu oz. v izobraževalnem procesu na sploh. Tako vpliva na šolski in poklicni, (ne)uspeh ter karijerne možnosti posameznika (Gendron 2004).

Emocionalni kapital je sestavljen iz niza čustvenih kompetenc in se konstituira skozi izobraževanje, ki pa ni omejeno zgolj na javno sfero (šola), ampak se začne že v mladosti v zasebni sferi (družini), s procesom primarne socializacije ter spremlja posameznika pri različnih vrstah in oblikah socialnih interakcij (Gendron 2004), torej izvira iz družinskega habitusa. Kljub temu, da družbeni položaj ni edini oz. ključni predpogoj za mobilizacijo kulturnega in emocionalnega kapitala, družbeni razred staršev močno vpliva na otrokove zaloge obeh (Hutchison 2012). Kot smo že izpostavili, sta količina in transmisija kulturnega in emocionalnega kapitala otrok močno povezani s kulturnim in emocionalnim kapitalom staršev. In ker imajo starši srednjega in višjega srednjega razreda večje zaloge vseh kapitalov, so njihovi otroci v predosti v primerjavi z otroci delavskega razreda. Zato je ključnega pomena, da se

emocionalni kapital preoblikuje v izobrazbene prednosti. Ker pa so starši (še posebno pa matere) veliko bolj aktivne pri vključevanju v šolsko delo otrok in posledično v emocionalno delo, jih slednje lahko izčrpava emocionalnih virov (Hutchison 2012).

Medtem ko so številne študije preučevale odnos med domačo nalogo in dosežki, je bilo le malo pozornosti namenjene sodelovanju staršev z vidika razmerij med spoloma in potencialno stresne narave tovrstnega dela (Hutchison 2012).

Sodobno družbeno, politično in gospodarsko okolje je prežeto z negotovostjo in je pripeljalo do še bolj intenzivne čustvene vpletenosti mater v izobraževanje otrok (Jordan in drugi 1994 v Reay 2000, 582); matere poleg pozitivnih čustev (kot na primer empatija in spodbuda) pogosto doživljajo tudi negativna čustva (kot na primer krivdo, anksioznost, frustracije) (Reay 2000, 573–582). Tako se pogosto soočajo z visoko stopnjo tesnobe, ki pa je odvisna tudi od razreda, ki mu pripadajo (količina in intenzivnost emocionalnega dela, kot tudi dosežki otrok, variirajo med razredi). Matere iz delavskega razreda, ki so običajno manj vključene v šolsko delo in posledično opravljajo manj emocionalnega dela, doživljajo manj tesnobe v primerjavi z materami iz srednjega razreda, ki imajo več materialnih in emocionalnih virov, s katerimi lahko omogočijo doseganje višje stopnje sigurnosti in uspeha pri otrocih (Reay 2000, 582), ampak zaradi tega opravljajo več emocionalnega dela. Ob vsem tem pa je nujno izpostaviti ugotovitev Desforges in Abouchaar (2003, 12), da imata pri doseganju učnega uspeha otroka (poleg matere, očeta, širše družine, šole in morebitnih drugih instituciji) pomembno vlogo tudi temperament in prizadevanje za dosežek otroka samega.

Oblika in stopnja emocionalnega dela variirata med materami iz različnih družbenih razredov, posledično se razlikujejo tudi doseganje čustvenega dobrega počutja otrok in njihovi izobraževalni uspehi (Reay 2000, 579). Matere iz delavskega razreda težje oskrbujejo svoje otroke z emocionalnimi resursi kot matere srednjega razreda, ker jih pri tem pogosto ovirajo revščina, nezadostna stopnja izobrazbe in pomanjkanje zaupanja vase (Reay 2000, 575). Poleg tega pa matere delavskega razreda in njihovi otroci pogosto doživljajo šolo v smislu konflikta in stresa, ki zahteva drugačen emocionalni kapital. Pri teh materah je emocionalno delo osredinjeno na ohranjanje otrokove varnosti, na blaženje občutka neuspeha in nizkega samospoštovanja ter na izzive

nepravičnosti (Gillies 2006, 281). Po drugi strani pa matere iz srednjega razreda vlagajo veliko več časa in emocionalnega dela v akademsko uspešnost svojih otrok, s čimer ustvarjajo kulturni kapital za svoje otroke in imajo drugačen odnos do kulturnega kapitala otroka, v primerjavi z očeti. Tako so prav matere tiste, ki generirajo družbeno reprodukcijo<sup>9</sup> (Reay 1997 v Reay 2002, 31).

---

<sup>9</sup> Formalno šolanje je samo del precej daljšega in bolj kompleksnega procesa, imenovanega družbena reprodukcija, ki vključuje prenos znanja, kulturne perspektive in družbene umeščenosti/pozicioniranja iz ene generacije v drugo. Družbena reprodukcija se odvija v učilnicah in v družini (Stevens 2009).

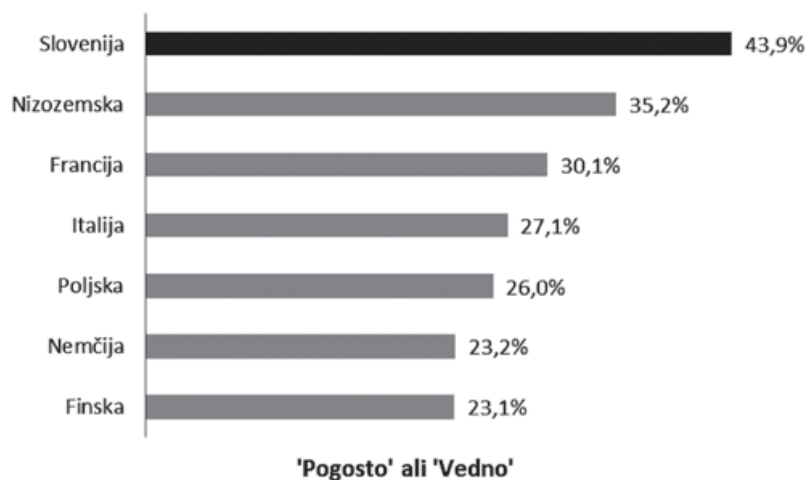
## 5 VPETOST MATER V IZOBRAŽEVANJE OTROK

Manicom ugotavlja, da večina srečanj učiteljev s starši poteka z materami in da učitelji omenjajo v povezavi s srečanji ali pogovori po telefonu s starši besedo »ona« (Manicom 1984, 80 v Reay 1995, 338). Pripadniki srednjega razreda pojmujejo vlogo očeta v odnosu do učitelja bolj v smislu izvajanja nadzora, kot pa v smislu samega vključevanja očeta v delo in izobraževalni napredek otroka (Lareau 1989 v Reay 1999, 164). Matere so tiste, ki so glavne/aktivne pri šolskem delu otrok, moški so v manjšini (Reay 1995, 343).

Kot ugotavljata McGrath in Kuriloff (1999, 609), se ravni šolske vključenosti, ki zajemajo aktivno delo doma ter tudi šolske dejavnosti, kot so sodelovanje v svetu staršev šole, udeležbe na govornih urah ter prisotnost na javnih debatnih in informacijskih forumih - razlikujejo glede na spol, barvo kože in družbeni razred. Skoraj v vseh teh aktivnostih staršev so vključene matere, zlasti matere višjega srednjega razreda. Njihovi možje so tipično zaposleni kot profesionalci, pogosto v velikih visoko-tehnoloških podjetjih ali v večjih podjetjih v mestu. Matere pa pogosto izhajajo iz dobro situiranih družin in opravljajo poklicno kariero (prav tam). Vloga večine očetov pri vključevanju v otrokovo šolanje in izbiro pri vpisu v visokošolsko institucijo je tako zgolj distančna in širša, medtem ko je vloga matere neposredna in prvenstvena (Sheng 2012), posledično se njene zmožnosti odražajo tudi v šolskem delu in pomoči otroku.

Glede na ugotovitve tujih avtorjev (Reay 2004b; Reay 1995) o vključenosti mater v šolsko delo otrok, tudi raziskava v Sloveniji kaže, da so matere tiste, ki so aktivne pri šolskem delu otrok; kot ugotavlja Ule, je zanimivo, da so anketne vprašalnike večinoma izpolnile matere, kar kaže na to, da v Sloveniji družinsko šolsko delo še vedno pretežno velja za žensko delo (Ule 2015, 16). Le-to je razvidno iz spodnjega grafa (Graf 5.1), ki prikazuje odstotke mater, ki pogosto obiskujejo šolske dejavnosti. Graf prikazuje rezultate odgovorov na anketno vprašanje: *”Kako pogosto te je tvoja mama v zadnjem letu podpirala z obiskovanjem tvojih šolskih dejavnosti?”*, znotraj že omenjene raziskave v okviru projekta GOETE (glej Ule 2015).

Graf 5.1: Podpora mater otrokom pri šolskih dejavnostih



Vir: Ule (2015).

Omenjena raziskava v okviru projekta GOETE (glej Ule 2015) je pokazala, da je odstotek mater, ki podpirajo svoje otroke in se pogosto ali vedno udeležujejo šolskih dejavnosti, med vsemi vključenimi državami najvišja v Sloveniji.

Ker so prav matere tiste, ki imajo ključno vlogo pri otrokovi zgodnji socializaciji in so ključen dejavnik izkoristka otrokovih potencialov, bi morala država posvetiti izobraževanju in zaposlovanju mater iz delavskega razreda več pozornosti in sredstev. Poleg tega matere s svojo zaposlitvijo prispevajo k vzdržnosti socialne države, prispevajo k financiranju kakovostnih vrtcev, ki prav tako spodbujajo razvoj kognitivnega razvoja otrok, itd. (glej Vehovar in drugi 2009<sup>10</sup>).

### 5.1 Vpetost mater glede na družbeni razred

Kulturni kapital, vključno z jezikovnim kapitalom, zgodovina osebnostnega razvoja in materine lastne izkušnje, pridobljene z izobraževanjem, prispevajo k učinkovitosti mater v interakciji s šolo oz. šolskim delom njihovih otrok (Reay 1999, 159). Ta oblika kapitala je pomembno povezana z materino sposobnostjo za izvajanje raznih strategij za podporo otroku pri šolanju (Reay 2004b, 78).

Po raziskavi Reay (1995, 340) so vse matere vključene v podporo pri šolanju njihovih

<sup>10</sup> Raziskava, ki so jo opravili Vehovar in drugi 2009 se je osredotočala na romsko problematiko.

otrok, ne glede na »raso« (barvo kože), razred, ali zakonski stan. Vključevanje pa je za družbeno in ekonomsko privilegirane matere olajšano z različnimi dejavniki, kot so večje zaupanje, dostop do finančnih virov in izobraževalnega strokovnega znanja in pogosto tudi njihov občutek, »da vedo bolje kot učitelji« (Reay 1995, 340). Materina osebna zgodovina in njene izobraževalne izkušnje pomembno vplivajo na njihovo vključenost v otrokovo šolanje, še posebej na njihovo učinkovitost pri komunikaciji z učitelji; te razlike so močno zakoreninjene v kulturni kapital (Reay 1999, 340), ki je pogosto vključen v proces spraševanja-pridobivanja informacij od učiteljev. Večina mater delavskega razreda zaradi pomanjkanja veščin ne pristopi k učitelju (Reay 1999, 163).

Matere iz različnih razredov nudijo otrokom različne pogoje in s tem tudi predispozicije za reprodukcijo znanja in pridobivanje kompetenc (Hochschild 1979, 551), s čimer ustvarjajo kulturni kapital za svoje otroke in imajo drugačen odnos do slednjega v primerjavi z očetmi. Poleg tega pa ima družbeni razred matere močan vpliv na njeno sposobnost, da dobi za svoje otroke tisto, kar želi (Reay 1999, 159). Dejavniki, kot na primer finančni viri, potrebne veščine in kompetence, zaupanje v odnos do izobraževalnega sistema, zgodovina osebnostnega razvoja matere, znanje in informacije glede šolanja otrok, pri materah sprožajo potrebo po usmerjanju otrok za doseganje višje izobrazbe in uspeha (Reay 2005, 111). Tako matere srednjega razreda nudijo boljše pogoje za šolanje in akumulacijo kulturnega kapitala (v obliki znanja in kompetenc) otrokom, kot matere iz delavskega razreda (Hochschild 1979, 551). Namreč, matere srednjega razreda vlagajo veliko časa in emocionalnega dela v akademsko delo in uspešnost svojih otrok (Park in Kwon 2009, 62).

Eden od vzrokov, da so matere z višjim kulturnim kapitalom bolj vpete v šolsko delo otrok je tudi razpoložljivost časa, saj matere delavskega razreda opravljajo gospodinjska dela (varstvo otrok, čiščenje, likanje, itd.) za matere srednjega in višjega srednjega razreda (Reay 2005, 109), ki imajo posledično več časa, da se ukvarjajo z otroci in njihovim šolskim delom.

Po Reay (2005, 109) je več kot 60 % mater srednjega razreda in višjega srednjega razreda imelo pomoč pri varstvu otrok in hišnih opravilih, kot je čiščenje. Ta dela so opravljale matere delavskega razreda. Matere srednjega in višjega srednjega razreda torej razpolagajo s časom, ki ga pridobijo s tem, ko matere delavskega razreda zanje

opravljajo plačana hišna opravila (Reay 2005, 109).

## 6 KOLEKTIVNO SPODBUJANJE DELAVSKIH MATER

Ugotovili smo, da družbeni razred vpliva na zaloge kulturnega in emocionalnega kapitala, s tem pa tudi na zmožnosti in potencialne mater, da pomagajo svojim otrokom pri šolskem delu, zastopajo njihove interese, komunicirajo z učitelji, itd. Slednje v veliki meri vpliva na otrokov (ne)uspeh v izobraževalnem procesu in njegovem nadaljnjem življenju. Zato je toliko bolj pomembno, da se materam zagotovijo ustrezne zaloge kulturnega (in posledično tudi emocionalnega) kapitala, ki ga bodo kasneje prenesle na svoje otroke in jim s tem omogočile stimulatívno okolje za njihov šolski akademski izobraževalni uspeh. Slednje lahko dosežemo tako, da se pospešuje akumulacijo in transmisijo kulturnega in emocionalnega kapitala že v družini, kasneje pa tudi pri šolskem delu oz. izobraževalnem procesu in v prostočasnih aktivnostih, kar se mora medgeneracijsko prenašati.

Ob tem pa mora biti delovanje naštetih institucionalnih sistemov (*družinskega, izobraževalnega ter prostočasnega*) skladno, kar pomeni, da mora vsaka institucija optimalno opraviti svojo vlogo oz. nalogo. Slednje se odraža tako, da družina skrbi za čustveno in psihofizično raven otrok, šola vpliva na nadaljnji čustveni in kognitivni razvoj, vrstniška omrežja pa so podporni in solidarnostni generacijski sistemi, ki skrbijo za razlikovanje med storilnostno šolsko socializacijo in med čustveno družinsko oskrbo - potem mladi preko njih rešujejo težave odraščanja, načrtujejo prihodnost ter razvijejo stabilno identiteto (Ule 2015).

Ob tem, ko vplivov družinskega okolja ni mogoče odpraviti oz. jih je težko odpraviti, pa je mogoče uvesti ukrepe na ravni institucionalne strukture, delovanja šolskih sistemov ter na ravni delovanja države in njenih blaginjskih politik, ki lahko privedejo do višje ravni enakosti in priložnosti za doseganje izobraževalnih dosežkov (Erikson in Hansen v Vehovar in drugi 2009, 133). In čeprav sta družina in socializacija ključna elementa človekovega razvoja, je tudi šola odgovorna za osebni in socialni razvoj otrok. Ker otroci preživijo s strokovnjaki (pedagogi in učitelji) več časa kot z materjo ali očetom, so slednji enako odgovorni za otroke kakor njihovi starši. Psihologi in učitelji, ki imajo dostop do znanosti in raziskovanja, naj bi starše na tej poti podpirali, česar v praksi ne počnejo (Juul 2014, 28–31).



Na tej točki je smiselno omeniti raziskavo, ki jo je opravila Confidenti (2014)<sup>11</sup> v dveh osnovnih šolah v Sloveniji, kjer je ugotovila, da so najbolj zadovoljni s sodelovanjem v šoli učitelji, medtem ko so starši nekoliko manj zadovoljni s sodelovanjem s šolo (Confidenti 2014, 115). Ob enem pa je raziskava pokazala, da so učenci manj pogosto mnenja, da je potrebno sodelovanje med starši in učitelji, medtem ko so starši pogosteje mnenja, da je takšno sodelovanje nujno (Confidenti 2014, 144).

S tem namenom v nadaljevanju natančneje opredeljujemo vlogo pedagogov oz. učiteljev in socialnih delavcev pri vključevanju staršev v delo otrok in pri sodelovanju s šolo.

## **6.1 Vloga socialnega delavca/učitelja**

Na podlagi predhodnih raziskav je bilo potrjeno, da starši, ki imajo pozitiven odnos do svojega otroka, šole in učiteljev lahko pozitivno vplivajo na učni uspeh otroka na dva načina:

- tako, da se ukvarjajo z otrokom, da se povečajo njegove kognitivne sposobnosti,
- tako, da se ukvarjajo z učiteljem in šolo in s tem ustvarjajo bolj pozitiven odnos učenec-učitelj (Topor in drugi 2010, 184).

V skladu z drugo alinejo, Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji iz leta 2011 opredeljuje načelo sodelovanja strokovnih delavcev šole s starši takole:

*Za doseganje optimalnega razvoja učencev je nujno sodelovanje strokovnih delavcev šole s starši učencev. S starši je treba doseči soglasje o temeljnih ciljih vzgojno-izobraževalnega dela in dogovor, da si bodo za doseg teh ciljev prizadevali vsi. Učitelji staršem sproti posredujejo povratno informacijo (na govorilnih urah, roditeljskih sestankih) o učenčevem znanju, vedenju, odnosu do šole, spoštovanju pravil, sodelovanju v oddelčni in šolski skupnosti ipd. Starši učiteljem sproti posredujejo in-formacije, ki bi lahko vplivale na učenčev delovanje v šoli. Učitelji in šole pri prizadevanjih za uspešnost učenčevega dela potrebujejo podporo staršev. Pri sodelovanju strokovnih delavcev šole in staršev*

---

<sup>11</sup> V raziskavi je sodelovalo 33 učiteljev in 117 učencev, 31 mater, 8 očetov in 1 rejnik.

*je treba zagotoviti varovanje zasebnosti obojih in jasno začrtati meje strokovnih odločitev učitelja, na katere starši nimajo pravice vplivati* (Krek in Metljak 2011, 116).

Vloga učitelja je najbolj povezana s poklicem, ki ga opravlja, vendar pa je v naprej določena tudi s šolo, v kateri je učitelj zaposlen in strategijami pouka, ki jih uporablja. Med drugimi nastopa učitelj tudi v vlogi svetovalca, saj je učitelj z učenci v povprečju več časa, kot njihovi starši, veliko staršev zaradi dela ne najde časa za pogovor s svojimi otroki. Učitelj pa je v vlogi svetovalca tudi staršem, saj ima več znanja o razvoju in posebnostih posameznega življenjskega obdobja. Na ta način lahko bolj nepristransko oceni situacijo in svetuje. Pogosto starši učitelja prosijo za nasvet, kako naj vzgajajo otroka, mu poiščejo prijatelja ipd. (Cencič 2015, 38–50).

Splošna pomoč otroku, pričakovanja glede dosežkov otroka in zahteve šol po udeležbi staršev pri sodelovanju s šolo in učitelji so med seboj povezane (Gordon in Cui 2012, 731) in izrednega pomena. Prav zato je vloga socialnih delavcev ključnega pomena pri pomoči integracije delavskih mater v šolski proces in stike z učitelji. Le-to namreč predstavlja velik psihološki napor za matere delavskega razreda zaradi pomanjkanja znanja (Reay 1999, 162–164). Socialni delavci imajo pomembno vlogo pri kolektivnem spodbujanju in usmerjanju staršev iz delavskega razreda (Lawson in drugi 2010, 172), saj je otrokova dostopnost do kulturnega kapitala, znanja in izobraževanja odvisna od razredne pripadnosti staršev. Prav zato bi morali delavske starše naučiti, kako vzgajati otroke, da bi ti lahko postali pripadniki srednjega razreda (Gillies 2005, 2007 v Perrier 2013, 657).

Prav izobrazba (kulturni kapital) pomembno vpliva na načine kako starši pomagajo otroku pri šolskem delu in kako sodelujejo s šolo, učitelji, socialnimi delavci, itd. Namreč, obstajajo pomembne razlike v načinu, kako matere različnih razredov navežejo stik z učitelji. Za matere srednjega razreda je veliko bolj verjetno, da bodo poklicale po telefonu ali napisale sporočilo za sestanek (Reay 1999, 164), kar je morda posledica dejstva, da je bilo mnogo staršev srednjega razreda uspešnih v šoli, kar jim je okrepilo samozavest in občutek za upravičevanje lastne vključenosti v šolanje svojih otrok. Tako so matere srednjega razreda veliko bolj spretno pri dialogu z učitelji, v primeru nesoglasji ali napetosti. Nasprotno pa so matere iz delavskega razreda veliko bolj

neodločne, opravičujoče, diskvalificirane in včasih same sebi nasprotujoče (Reay 2004b, 77).

Iz tega sledi, da bolj izobraženi starši bolje argumentirajo svoja pričakovanja otrokom in tudi bolje zastopajo njihove interese v šoli. Poleg tega pa so raziskave (glej Ule 2013) pokazale, da učitelji posvečajo bistveno več pozornosti otrokom, katerih starši pogosteje prihajajo v šolo in jasneje artikulirajo svojo skrb, zahteve, pričakovanja itd. Hkrati pa redkost obiskov, ki je značilnejša za manj izobražene starše, interpretirajo kot posledico zanemarjanja šolskega dela otrok. Ob tem pa je nujno izpostaviti, da kljub temu da manj izobraženi starši v povprečju redkeje obiščejo otrokovega učitelja, to ni izraz njihove brezbržnosti, temveč prej občutka nekompetentnosti.

Poleg vloge, ki jo ima socialni delavec/učitelj pri spodbujanju staršev oz. mater in njihovih otrok, je potrebno poudariti tudi, da ti delavci pogosto niso zadostno usposobljeni za tovrstno delo. Tako se na primer pojavljajo pomisleki (glej Adams, in drugi 2015) glede zanemarjanja celostnega pristopa k poučevanju in učenju v šolah. Medtem ko so šole v Angliji in Walesu po zakonu dolžne prispevati k duhovnemu, moralnemu, socialnemu in kulturnemu razvoju otrok, je malo znanega o usposabljanju učiteljev za tovrstne naloge. Ugotovitve kažejo, da učitelji cenijo omenjene dimenzije razvoja otrok, vendar jim za to primanjkuje časa. Bistveno pa je, da se tekom začetnega usposabljanja pomaga razumeti pomen celovitosti (holističnosti) v svojih učnih načrtih (Adams in drugi 2015).

Visoka stopnja usposobljenosti delavcev in učiteljev za pomoč materam in njihovim otrokom, skupaj z dokumenti, ki urejajo to področje in dejansko izvajanje usposabljanja, je izrednega pomena, vendar pa večja, bolj poglobljena analiza te problematike presega načrtano temo te magistrske naloge. V nadaljevanju prehajamo na empirični del naloge, s katerim bomo na podlagi zgornjega teoretičnega okvira poiskali odgovore na naša raziskovalna vprašanja, zastavljena v uvodu.

## 7 EMPIRIČNI DEL

Cilj magistrske naloge je raziskati povezave med kulturnim kapitalom mater in njihovim šolskim delom pri osnovnem (obveznem) izobraževanju otrok. Kot smo ugotovili v teoretičnem delu ima kulturni kapital staršev, še posebej matere, ki je bolj vpeta v šolsko delo otroka pomemben vpliv na (ne)uspešnost otroka v šoli, kar želimo preveriti v empiričnem delu naloge. K proučevanju tematike nas je spodbudil tudi namen naloge, saj problematiko želimo osvetliti strokovnim delavcem, predvsem učiteljem in socialnim delavcem. Namreč, socialni delavci imajo pomembno vlogo pri kolektivnem spodbujanju in usmerjanju staršev iz delavskega razreda (Lawson in drugi 2010, 172). Tudi Gillies poudarja pomen pomoči staršem iz delavskega razreda (na primer s strani socialnih delavcev, učiteljev, saj je od razredne pripadnosti staršev odvisna otrokova dostopnost do kulturnega kapitala, znanja in izobraževanja, zato bi morali staršem iz delavskega razreda ponuditi pomoč pri vzgoji otrok, s katero bi omogočili svojim otrokom lažjo in večjo družbeno mobilnost v srednji razred (Gillies 2005, 2007 v Perrier 2013, 657).

Ugotovitve raziskave bodo tako namenjene prvenstveno socialnim delavcem, kot pomoč pri kolektivnem spodbujanju<sup>12</sup> mater iz delavskega razreda, da se učinkoviteje vključujejo v pomoč pri izobraževanju otroka ter pri komunikaciji z učiteljem.

V nadaljevanju naloge sledi opis metodologije in terenske faze ter analiza pridobljenih podatkov.

### 7.1 Metodologija

Naloga sociologa je interpretirati pomene, ki jih akterji pripisujejo svojim delovanjem. Weber je menil, da je za razlago družbenega delovanja potrebno razumevanje pomenov in motivov, na katerih temelji človeško vedenje (Haralambos 1999, 823).

Glede na postavljena raziskovalna vprašanja v uvodu (raziskovalno vprašanje 1: *Ali so matere z višjim kulturnim kapitalom bolj vpete v šolsko delo njihovih otrok in pri tem*

---

<sup>12</sup> Kolektivni pristop, vključno s skupinskim delom, kot tudi delo v skupnosti postaja vedno bolj razširjen (Ferguson in Woodward 2009, 1987).

*uspešnejše od mater z manjšim kulturnim kapitalom? In raziskovalno vprašanje 2: Ali se emocionalno delo mater razlikuje glede na njihovo razredno pripadnost in na kakšen način?)* smo za iskanje odgovorov uporabili kvalitativno raziskavo z izvedenimi polstrukturiranimi intervjuji.

### **7.1.1 Kvalitativna raziskava**

Mesec definira kvalitativno raziskavo kot raziskavo, "pri kateri sestavljajo osnovno izkustveno gradivo, zbrano v raziskovalnem procesu, besedni opisi ali pripovedi in v kateri je to gradivo tudi obdelano in analizirano na način brez uporabe merskih postopkov, ki dajo števila in brez operacij nad števili" (Mesec 1997, 6).

"Kvalitativno raziskovanje išče intenziven ali dolgotrajen kontakt z vsakodnevnimi situacijami, ki so običajne, normalne, odražajo vsakdanje življenje oseb, skupin, družb, organizacij. V splošnem preučuje, kako ljudje v določenih situacijah razumejo, razlagajo vsakodnevne dogodke in nanje tudi reagirajo" (Kordeš in Smrdu 2015, 15).

Pomembno je poudariti, da kvalitativno raziskovanje omogoča preučevanje udeležencem raziskave pomembne pojave in vprašanja, ki dodatno osvetljujejo njihov odnos do tematike (Mesec 1998).

Po Creswellu (Creswell 2002 v Kordeš in Smrdu 2015, 21) so glavne značilnosti kvalitativne raziskave naslednje:

- analiza in kodiranje podatkov, pomembnih za opis in razumevanje teme,
- interpretacija pomena informacij na osnovi osebne refleksije in preteklih raziskav,
- zaključno poročilo, ki vsebuje razmislek o osebni pristranskosti in fleksibilni strukturi.

*Kvalitativna raziskava poteka v obliki odvijajoče se spirale. Ko začnemo raziskavo, imamo o predmetu raziskave vedno že neko predstavo, naj je še tako preprosta in nedorečena. To izhodiščno razumevanje problema ali predmeta imenujemo predrazumevanje. Predrazumevanje kot odprt pojmovni okvir v začetku raziskave nas usmerja pri opazovanju in razumevanju predmeta*

*raziskovanja; odkritja o predmetu raziskovanja pa spremeni naše predrazumevanje in ga razširijo; to spremenjeno razumevanje vodi do novega opazovanja in to do širšega razumevanja itd. Tako postopno širjenje spoznavanja imenujemo hermenevtični krog (spirala) ali krog širjenja razumevanja. Kvalitativna raziskava poteka kot vrsta kratkih, zaporednih raziskovalnih ciklov ali zaporedij (sekvenc), v katerih si sledijo formuliranje problema oziroma hipoteze, zbiranje gradiva in analiza, reformulacija problema ali formulacija novega problema, ponovno zbiranje gradiva, analiza itd. (Mesec 1997, 9).*

Značilnost kvalitativnega pristopa je, da raziščemo ali posamezen primer ali manjše število primerov in jih medsebojno primerjamo. Ne proučujemo večjega števila oseb z namenom, da bi prišli do posplošenih ugotovitev (Mesec 1997, 11).

V okviru predvidene kvalitativne raziskave smo se odločili za izvedbo polstrukturiranega intervjuja. Polstrukturiran intervju poteka na podlagi izbrane tematike, ki je predmet raziskovanja, nabor vprašanj je znan, lahko pa se deloma sproti spremeni/prilagodi, zato je primeren, kadar iščemo še dodatna spoznanja. Vnaprej pripravljena vprašanja predstavljajo vodilo za raziskovalca (Deibel 2008, 158). Polstrukturiran intervju zagotavlja verodostojne in primerljive kvalitativne podatke (Cohen in Crabtree 2006).

V emiričnem delu naloge je bilo opravljenih osem polstrukturiranih intervjujev; od tega šest intervjujev z materami (z dvema materama iz delavskega razreda, z dvema materama iz srednjega razreda in z dvema materama iz višjega srednjega razreda) ter z dvema učiteljicama, ki poučujeta na eni od osnovnih šol.

Matere smo razdelili v tri razrede, pri čemer smo izhajali iz njihove izobrazbe, poklica in prihodka oz. kot navaja Wagner-Winkle (2010, 51) merjenje kulturnega kapitala temelji na spremenljivkah, kot so dohodki družine, stopnja izobrazbe staršev in poklicni status staršev. Na podlagi teh dejavnikov smo jih razdelili v: a) delavski razred<sup>13</sup> (ženske/matere z osnovno šolo, b) srednji razred (ženske/matere s končano srednjo šolo

---

<sup>13</sup> Za delavski razred ne obstaja le ena sprejeta definicija; tipično je opredeljen kot opozicija (angl. izraz) srednjemu razredu glede na zaposlenost v trgovini oziroma v polkvalificiranih poklicih (Pernigotti, 2010).

ali fakulteto) in c) višji srednji razred (ženske/matere z magisterijem ali doktoratom). Od raziskovalnega cilja, vzorca in narave podatkov, ki so na voljo raziskovalcu je odvisno število razredov (Pevelin in Rose 2002, Breen 2005 v Luthar in drugi 2014, 14). Pri razdelitvi razredov smo se oprli na strokovno literaturo (Reay 1999, 2000, 2002, 2004b, 2005) in v njej obravnavane družbene razrede. Glede na prihodek smo upoštevali povprečno mesečno neto plačo v Sloveniji t.j. 1.015,85 (SURs 2016). Glede na prihodek mater je razdelitev sledila glede na (ne)doseganje oz. preseganje povprečne mesečne plače v Sloveniji. Izkazalo se je, da je materi iz delavskega razreda nista dosegali (ena mati iz delavskega razreda ni zaposlena in ne prejema plače, druga mati iz delavskega razreda prejema minimalno plačo, kar pomeni približno tretjino manj od povprečne mesečne plače), materi iz srednjega razreda sta jo presegali za približno tretjino vrednosti, medtem, ko sta materi iz višjega srednjega razreda dosegali približno dve povprečni mesečni neto plači v Sloveniji. Poklic, ki ga opravljajo matere srednjega in višjega srednjega razreda je na področju vzgoje in izobraževanja ter kemijske tehnologije, medtem ko je ena mati iz delavskega razreda gospodinja doma, druga pa opravlja delo kot pomočnica na področju storitvene službe (pomočnica frizerke).

Za pridobitev vzorca intervjuvanih oseb smo uporabili metodo snežne kepe oz. vzorčenje z dodajanjem, ki je zelo specializirana vrsta vzorčenja in jo navadno uporabljamo le, ko druge metode ne bi bile praktične. Pomeni uporabo osebnih stikov za izgradnjo vzorca skupine, ki naj bi jo proučevali (Haralambos 1999, 840).

V tim. naraščajoči metodologiji je metoda snežne kepe pogosta metoda zbiranja podatkov (Brečko 2005, 108). "Sodi med neslučajnostne vzorce in deluje po naslednjem principu: v prvem koraku izberemo začetne respondente, ki nas vodijo do ostalih članov skrite populacije. Tako na začetku izberemo nekaj začetnih respondentov, ki posredujejo imena oziroma kontakte drugih posameznikov, ki so nato povabljeni k sodelovanju v raziskavi" (Brečko 2005, 109).

Metoda snežne kepe je primerna za številne raziskovalne namene, še posebej je uporabna v primerih, ko je v središču študije občutljiva tema, ki ponavadi obravnava relativno zasebno področje (Biernacki in Waldorf 1981, 141).

Zaradi delitve mater na posamezne družbene razrede (glede na prihodek, izobrazbo in

poklic) ter pogoj, da njihov otrok obiskuje osnovno šolo (1. do 9. razred) je izbor primernih intervjuvank zahteval nekaj časa in iskanja. Uporaba osebnih poznanstev preko telefonskih klicev in ustnega povpraševanja pri znankah ni prinesla uspehov, zato smo se odločili, da uporabimo osebne stike (metodo snežne kepe) na razširjen način in sicer preko objave na zasebnem zidu<sup>14</sup> družbenega omrežja Facebook. Objava je vsebovala prošnjo za sodelovanje v intervjuju za matere, ki imajo otroka, ki obiskuje osnovno šolo za namen raziskave v okviru magistrskega dela. Izobrazbo in poklic smo preverili naknadno pri materah, ki so se odzvale za izvedbo intervjuja. Intervju smo nato opravili s tremi materami, ki jih poznamo osebno, tri pa so bile posredovane preko znank, ki so videle objavo na Facebooku, vendar same niso ustrezale vzorcu, so pa poznale matere, ki ustrezajo zahtevam in so bile pripravljene sodelovati. Na enak način smo pridobili tudi obe učiteljici, ki nam jo je posredovala znana oseba, ki je videla objavo na zidu in je poznala učiteljici, ki poučujeta na osnovni šoli. Ta oseba je tudi vzpostavila prvi stik z njima, preverila, ali želita sodelovati in nam posredovala kontakt.

Izvedba intervjujev je potekala v mesecu februarju 2016, po vnaprej pripravljenem vprašalniku, zaradi direktnega pogovora pa je bilo možno z dodatnimi vprašanji pridobiti dodatna pojasnila. Intervju je potekal na domu intervjuvank in je trajal od 45 minut do ene ure. Odgovori na vprašanja so bili zapisani in kasneje v transkriptu prenešeni v kodirni tabeli, ki sta ločeni; ena za matere in ena za učiteljici. Matere smo, da bi zagotovili anonimnost, označili z INT# in zaporedno številko (1-6), prav tako tudi učiteljici, ki smo ju označili z INTU#1 in INTU#2.

Kodirni tabeli sta nam služili za vnašanje odgovorov intervjuvank, nato za vnašanje pojmov in kategorij. Celoten vprašalnik je bil razdeljen na posamezne sklope, znotraj teh pa so sledila glavna vprašanja in po potrebi podvprašanja. Glavni določeni tematski sklopi so bili; (1) socialno-ekonomska situacija matere, kjer je razvidna izobrazba matere, njen mesečni dohodek in poklic ter razviden razred, ki ga otrok obiskuje in njegov učni uspeh, (2) pomoč otroku pri učenju in nalogah, kjer smo dobili podatke koliko časa dnevno/tedensko/mesečno matere namenijo pomoči otroku ter na kakšne načine pomagajo, (3) jutranje aktivnosti, kjer nas je zanimal čas, ki ga matere namenijo delu za otroka preden ta odide v šolo in aktivnosti, ki jih opravi zanj, (4) vključevanje v

---

<sup>14</sup> avtorice pričujoče naloge



obvezne in neobvezne dejavnosti v šoli, kjer nas je zanimalo koliko časa matere namenijo obšolskim aktivnostim ter njihova udeležba na rednih roditeljskih sestankih/govorilnih urah, (5) sodelovanje z učiteljem, kjer nas je zanimala materina ocena komunikacije z učitelji (ali je komunikacija dobra ali ne, kako matere razumejo učiteljeva pojasnila) ter (6) odnos z otrokom, kjer smo želeli preveriti, ali otrok doma zaupa probleme in občutja materi oz. ali je mati tista, na katero se otrok najprej obrne kadar ima težavo, (7) emocionalno delo, kjer nas je zanimalo široko področje materinih občutij in odzivov, glede na otrokov (ne)uspeh v šoli ter pogojenost izkazovanja čustev otroku glede na njegov (ne)uspeh. V okviru zastavljenih raziskovalnih vprašanj nas je zanimala tudi ocena mater o tem, kakšen delež šolskega dela opravi njihov partner oz. oče otoka.

Vprašalnik za polstrukturiran intervju za učiteljici je bil prav tako razdeljen na posamezne sklope, s katerimi smo želeli preveriti podatke, ki smo jih pridobili z intervjuji mater, s tem, da smo izpustili sklop emocionalnega dela. Glavni cilj intervjuvanja učiteljic je bil pridobiti vpogled v tematiko z drugega zornega kota (strokovnih delavcev) in ugotoviti, ali se odgovori na obeh straneh skladajo ali razhajajo in če se, kje so glavni razlogi. Glavni sklopi vprašalnika polstrukturiranega intervjuja pri učiteljicah so bili: (1) matere, kjer nas zanima vključenost mater v šolsko delo otrok glede na njihov kulturni kapital in primerjava vključenosti z očeti, (2) vključevanje v obvezne in neobvezne dejavnosti v šoli, kjer nas zanima udeležba in sodelovanje pri rednih roditeljskih sestankih in govorilnih urah ter ostalih (ne)obveznih dejavnostih v šoli glede na kulturni kapital in glede na spol starša, (3) sodelovanje z učiteljem, kjer nas zanima komunikacija s starši, morebitni problemi pri komuniciranju ter razlike v komunikaciji glede na kulturni kapital in spol starša, (4) uspešnost otrok; razlike pri uspehu otrok glede na kulturni kapital matere in njeno vpetost v šolsko delo otrok, (5) zaupanje - zanima nas odziv staršev na otrokov (ne)uspeh, o katerem potencialno poroča otrok učiteljici.

Vprašalnik za izvedbo polstrukturiranega intervjuja z opredeljenimi sklopi vprašanj smo najprej sestavili za matere, nato smo na podlagi tega pripravili vprašalnik za izvedbo polstrukturiranega intervjuja za učiteljici. Sklopi obeh intervjuvanih skupin so medsebojno usklajeni z namenom pridobitve podatkov obravnavane teme iz dveh strani, t.j. mater kot tudi strokovnih delavk-učeljic. V nadaljevanju sledi analiza zbranega

gradiva.

## **7.2 Analiza empiričnih podatkov**

### **7.2.1 Izhodišča interpretacije podatkov**

Interpretacija podatkov (utemeljitvena teorija) o vlogi matere in njenega kulturnega kapitala pri otrokovem šolskem delu temelji na večfaznem pristopu kvalitativne vsebinske analize. Kvalitativno vsebinsko analizo smo izvedli tako, da smo analizo empiričnega gradiva razdelili v šest temeljnih korakov: (1) urejanje gradiva, (2) določitev enot kodiranja, (3) odprto kodiranje, (4) izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij, (5) odnosno kodiranje in (6) oblikovanje končne teoretične formulacije (Mesec 1998, 75). Poglavitni cilj kvalitativne vsebinske analize je bilo oblikovanje konceptov in eksplanacij, to je, utemeljene teoretične formulacije, ki se bere kot pripoved o pomenu kulturnega kapitala matere pri otrokovem šolskem delu. V interpretacijo podatkov smo integrirali tudi dobredne navedbe intervjuvanih oseb.

Našo utemeljitveno teorijo/interpretacijo podatkov o vlogi matere in njenega kulturnega kapitala pri otrokovem šolskem delu (tako kot vse utemeljitvene teorije izhajajoče iz kvalitativne vsebinske analize) tvorijo trije temeljni elementi: pojmi<sup>15</sup>, kategorije<sup>16</sup> in sodbe<sup>17</sup> ali trditve. V določenih delih pa smo utemeljeno teorijo podkrepili tudi s citati intervjuvank. Citatov smo se posluževali v primerih, ko smo želeli dodatno podkrepiti naše ugotovitve.

Utemeljeno teorijo smo oblikovali tako, da smo kategorije, oblikovane v procesu kvalitativne vsebinske analize povezali med seboj in odnose med njimi prikazali znotraj sheme ali paradigmskega modela (glej Prilogo A). Gre za postopek pri kvalitativni vsebinski analizi, ki ga Glaser in Strauss (1967) imenujeta »selektivno kodiranje« in v katerem se ključne kategorije primerja med seboj in se jih razporedi v domnevne

---

<sup>15</sup> Osnovna enota analize so pojmi; iz njih je zgrajena teorija in ne iz podatkov samih po sebi (Mesec 1998, 74).

<sup>16</sup> Kategorije so na višji ravni in bolj abstraktne kot pojmi, ki jih predstavljajo. Ustvarimo jih v istem analitičnem procesu, v katerem primerjamo podobnosti in razlike, kot pri oblikovanju pojmov na nižjih ravneh. Kategorije so »vogelni kamni« nastajajoče teorije. So sredstvo, s katerim lahko teorijo povežemo (Strauss in Corbinova 1990, 7 v Mesec 1998, 74).

<sup>17</sup> Sodbe trdijo o posplošenih odnosih med določeno kategorijo in njenimi pojmi in med različnimi kategorijami (Mesec 1998, 75).

odnose.

Selektivno kodiranje je bilo sinhronizirano z raziskovalnimi vprašanji. Temeljno raziskovalno vprašanje se osredotoča na proučevanje (1) ali so matere z višjim kulturnim kapitalom bolj vpete v šolsko delo njihovih otrok in pri tem uspešnejše od mater z manjšim kulturnim kapitalom. Zavedali smo se, da je podajanje odgovora na temeljno raziskovalno vprašanje kompleksno zato smo odločili, da interpretacijo le-tega pridobimo tako s strani mater (različnih družbenih razredov oziroma z različnim kulturnim kapitalom) kot tudi s strani (dveh) učiteljic. Prav tako smo odgovor na prvo oziroma temeljno raziskovalno vprašanje razdelili na tri vsebinske sklope ali teme: (i) pomoč otroku pri učenju in domačih nalogah; (ii) vključevanje matere v obvezne in neobvezne dejavnosti v šoli in (iii) sodelovanje matere z učiteljem.

Odgovor na drugo raziskovalno vprašanje (2) ali se emocionalno delo mater razlikuje glede na njihovo razredno pripadnost in na kakšen način, smo podali (izključno) z vidika intervjuvanih mater. Drugo raziskovalno vprašanje je deljeno na dva vsebinska sklopa, to je: (i) odnos z otrokom s poudarkom zaupljivega odnosa in (ii) emocionalno delo oziroma čustvena stanja matere in njihov odziv na otrokov šolski uspeh (slabo oceno).

V paradigmatškem modelu je temeljna tema ali raziskovano vprašanje označeno z oranžnim kvadratom in odnose med njimi označujejo oranžne in/ali modre puščice. Temeljni vsebinski sklop je povezan tudi s kategorijami v modrih kvadratih in z modrimi ali sivimi puščicami. Kvadrati, ki so obarvani modro, predstavljajo kategorije drugega nivoja. Gre za kategorije, s katerimi odgovarjamo na raziskovalna vprašanja in s tem posledično tudi najbolj eksplicitno pojasnjujemo raziskovalni problem. Kategorije v tretjem nivoju, so kategorije, ki so v paradigmatškem modelu obarvane s sivo barvo. S temi kategorijami pojasnjujemo odnose znotraj posameznih kategorij drugega nivoja kot tudi odnose med njimi. Kategorije tretjega nivoja so bolj oddaljene od raziskovalnega problema, vendar z njihovo vključenostjo v paradigmatški model pridobivamo holistično/celostno in poglobljeno razumevanje proučevanega problema. So najbolj subtilni elementi za razumevanje dinamike raziskovalnega problema. Kategorije v zelenih kvadratih so kategorije drugega ali tretjega nivoja, pridobljene s kvalitativno vsebinsko analizo intervjujev učiteljic. Odnose med temi kategorijami prikazujejo sive

ali modre puščice.

### ***7.2.2 Vpliv materinega kulturnega kapitala na pomoč otroku pri učenju in domačih nalogah***

Skozi podane odgovore intervjuvanih mater in učiteljic ugotavljamo, da je otroku pri učenju in opravljanju domačih nalog pogosteje ponujena pomoč matere. Po mnenju intervjuvane učiteljice so matere bolj vpete v šolsko delo in aktivnosti povezane s šolskim delom otroka zato, ker *»živimo v družbi, kjer je vzgoja otroka odgovornost mame«* (INTU#1). Poleg prevladujoče spolne ideologije, ki materam pripisuje večjo odgovornost za šolsko delo otroka, se naj bi matere, po mnenju učiteljice, pogosteje vključevale v otrokove aktivnosti povezane s šolo tudi zaradi primoranosti, ki izhaja iz enostarševske družine. Matere se pogosteje vključujejo v otrokovo šolsko delo zaradi njenega interesa za šolski napredek otroka in/ali večje stopnje vzajemnega zaupanja med otrokom in materjo. Glede očetov intervjuvana učiteljica ugotavlja, da je z vsakim šolskim letom vedno več v šolsko delo otroka vpetih tudi očetov, saj se vedno več očetov udeležuje govorilnih ur, roditeljskih sestankov ali šolskih prireditev. Obe učiteljici pa priznavata, da so v večinskem deležu matere tiste, ki so vpete v šolsko delo otrok in sodelujejo s šolo (obiski roditeljskih sestankov, govorilnih ur, obveznih in neobveznih šolskih dejavnostih, itd.).

Odgovori intervjuvanih mater in učiteljic nam dalje kažejo, da je pogostost in količina časa, ki ga mati nameni otroku pri učenju in opravljanju domačih nalog pogojena z njenim kulturnim kapitalom. Intervjuvani učiteljici sta povedali, da opažajo med materami različnih družbenih razredov in različnih ravni izobrazbe razlike v intenziteti njihove vključenosti v šolsko delo otroka. Po izkušnjah učiteljic se matere z višjo pridobljeno izobrazbo intenzivneje vključujejo v šolsko delo otroka, saj izobrazbi otrok pripisujejo velik pomen. Višje izobražene matere so, po mnenju učiteljic, bolje seznanjene s pravilniki in zakoni ter pravicami njihovih otrok, se hitreje odzivajo na *»najmanjšo opombo o svojem otroku, preverjajo domače naloge/.../jim pomagajo pri govornih nastopih in se učiti za ocenjevanje/.../ter iščejo informacije, kako bi še nadgradili učenčevo znanje«* (INTU#1). Učiteljica ugotavlja, da je staršem oziroma materam z višjo izobrazbo edina sprejemljiva šolska ocena odlično in zanjo so (sami) pripravljeni vložiti veliko lastnega časa in energije. Ugotovimo, da so višje izobraženi

straši/matere bolj ambiciozne in od svojih otrok glede šolskega uspeha pričakujejo več, kot matere z nižjo stopnjo izobrazbe.

V primeru staršev oziroma mater z nižjo stopnjo izobrazbe ista učiteljica zaznava manjšo podporo otrokom pri šolskem delu in to, da jim redkeje (ali pa sploh ne) preverjajo domače naloge. Starši z nižjo stopnjo izobrazbe učiteljem priznavajo, da kljub želji otroku zaradi lastnega pomanjkljivega znanja ne morejo pomagati. Intervjuvana učiteljica tudi ugotavlja, da imajo otroci staršev z nižjo stopnjo izobrazbe slabše delovne/učne navade in jim šolsko delo ni pomembno. Pripisovanje manjšega pomena šolskemu delu se po njenem mnenju kaže v izjavi, kot je npr. da *»je pomembno samo to, da ima učenec oceno zadostno, da naredi osnovno šolo, srednja šola pa ni obvezna«* (INTU#1). Ugotavljamo, da z upadom kulturnega kapitala mater upada tudi število ur (v dnevni ali tedni), ki ga mati nameni pomoči otroku pri učenju in domačih nalogah. Matere z višjim kulturnim kapitalom namenjujejo dnevno in glede na potrebe otroka od eno do dve uri pomoči, matere z nižjim kulturnim kapitalom pa namenjujejo tedensko ali mesečno od petnajst minut do ene ure pomoči otroku pri aktivnostih vezanih na šolsko delo.

Razloge vključevanja intervjuvanih mater v šolsko delo otroka bi lahko delili na interne in eksterne. Eksterni razlog se veže na uresničevanje pričakovanj šole. Gre za zaznavo intervjuvanih mater, da jim vključevanje v šolsko delo otroka *»nalagajo učitelji. Na sestankih povejo, da moramo vaditi in se to v bistvu od staršev danes pričakuje«* (INT#1).

Interni razlogi, da se starši oziroma matere vključujejo v šolsko delo otroka so vezani na doseganje (različnih) ciljev. Najpogosteje intervjuvane matere izpostavljajo željo, da bi pri otrocih razvile (ali spodbudile) samostojnost, odgovornost in delovne/učne navade za šolsko delo oziroma obveznosti. Drugi interni razlog za nudenje pomoči zaznavamo pri materah z višjim kulturnim kapitalom z vidika prenosa družinskih vzorcev, ki pa je pospremljen s pozitivnimi pričakovanji učnega uspeha otroka. Intervjuvana mati le-to pojasni na naslednji način: *»tako so se tudi moji starši v prvih štirih razredih posvečali meni in bratu in je to obrodilo uspeh. Pri hčerki, ki je v četrtem razredu, opažam, da se zna v četrtem razredu sama učiti in naučiti za petico, zna poiskati ključne stvari v snovi, kot sva jo naučila z možem. Menim, da bo to oziroma je že prineslo uspeh otrokom v*

*šoli, tako kot je meni in bratu*» (INT#2). Intervjuvana mati z višjim kulturnim kapitalom kot razlog vključevanja v šolsko delo otroka izpostavi, da lahko na ta način otroku izkazuje svoje zanimanje za otrokovo (šolsko) delo.

Med razloge za večjo vključenost matere v šolsko delo otroka bi lahko umestili tudi materino (intuitivno) zaznavanje »narave otroka« oziroma njegovih prednostnih in/ali pomanjkljivih področij za (uspešno) šolsko delo. Mati z višjim kulturnim kapitalom, ki se (skupaj s partnerjem) vsakodnevno zelo intenzivno vključuje v šolsko delo otroka, je povedala: *»pri starejšem otroku sva ugotovila, da se morava vključevati, ker drugače ne bi opravljal svojih obveznosti, pri njem moramo biti zelo dosledni, rutinirani/.../slabše ocene pri našem starejšem otroku izvirajo od njega oziroma pomanjkanja koncentracije, površnosti. Včasih v šoli ne posluša in si zato snovi ne zapomni tako dobro, vsega pa se midva doma ne uspeva naučiti*» (INT#1).

Ugotavljamo, da so oblike pomoči otroku pogojene s: (1) starostjo otroka in (2) samo prošnjo oziroma izražanjem otroka, da pri šolskem delu potrebuje pomoč. Intervjuvane matere, ne glede na raven kulturnega kapitala, spoznavajo, da otroci na razredni stopnji potrebujejo večjo mero vključenosti staršev v šolske obveznosti, medtem ko otrokom na predmetni stopnji nudijo pomoč občasno oziroma tedaj, ko otrok izrazi potrebo . Intervjuvane matere omenjajo, da lahko otroci na razredni stopnji dnevne šolske obveznosti (npr. domače naloge) opravijo že v času podaljšanega bivanja. Ugotavljamo tudi, da starši otrokom nudijo različne oblike pomoči, kot so: (1) skupno učenje oziroma pomoč pri učenju učne snovi pri težjih predmetih (matematika ali tuji jezik); (2) recitiranje pesmi ali govorni nastopi; (3) izdelava plakatov (iskanje in tiskanje slikovnega in/ali besedilnega gradiva); (4) dnevno preverjanje opravljenih domačih nalog; (5) podajanje nasvetov glede vsebine/strukture spisov ali plakatov; (6) dodatna razlaga učne snovi (tudi inštrukcije) ob zaznavanju nerazumevanja le-te in (7) dodatno (pisno ali ustno) preverjanje znanja pred (napovedanim) šolskim ocenjevanjem. Tudi intervjuvane učiteljice opažajo, da starši oziroma matere otrokom ponujajo pomoč pri njihovem šolskem delu, vendar pri tem opozarjajo na nevarnost nesamostojnosti otrok pri nadaljnjem izobraževanju (npr. predmetni stopnji).

### **7.2.3 Vpliv kulturnega kapitala na vključevanje matere v (ne)obvezne šolske dejavnosti**

Med intervjuvanimi materami smo prepoznali dva ključna dejavnika, ki vplivata na to, da se intervjuvane matere vključujejo v obvezne in (občasno tudi v) neobvezne dejavnosti v šoli. Prvi razlog je ta, da intervjuvane matere menijo, da je udeležba na govorilnih urah in roditeljskih sestankih pomembna, saj na ta način (učiteljem in otroku) izkazujejo zanimanje za otrokov (šolski) napredek. Drugi razlog za vključevanje intervjuvanih mater v šolske aktivnosti je možnost pridobivanja povratnih informacij o otrokovem šolskem uspehu, ki lahko služijo kot izhodišče za načrtovanje intenzitete pomoči starša otroku pri šolskih obveznostih. Tretji razlog za udeležbo starša v (ne)obvezne šolske dejavnosti pa je prepričanje intervjuvanih mater, da s tem spodbujajo dobro sodelovanje z učiteljem in/ali šolo. Slednje pojasnjujeta z višjim kulturnim kapitalom: *»menim, da je pomemben odnos starš-šola, poleg tega daš učitelju in predvsem otroku vedeti, da spremljaš dogajanje v šoli«* (INT#1) oziroma *»menim, da je udeležba nujna in pomembna za dobro sodelovanje vseh strani, se pravi nas staršev, učiteljev in otrok. Vzame precej časa ampak mnenja sem, da je za dobro sodelovanje vseh strani to potrebno«* (INT#2).

Intervjuvani učiteljici ugotavljata, da se starši redno udeležujejo obveznih šolskih dejavnosti. Pri tem intervjuvani učiteljici še izpostavljata, da je pogostejša udeležba oziroma sodelovanje na govorilnih urah in roditeljskih sestankih s strani mater z višjim kulturnim kapitalom. V kolikor se govorilnih ur ali roditeljskih sestankov udeležijo očetje, so le-ti, po izkušnjah intervjuvanih učiteljic, bolj zahtevni sogovorniki.

Analiza kvalitativnega gradiva nam razkriva razlike med intervjuvanimi materami v intenziteti/pogostosti udeležbe obveznih šolskih aktivnosti oziroma govorilnih ur ali roditeljskih sestankov. Intervjuvani učiteljici potrdita ugotovitev, da se matere z nižjim kulturnim kapitalom oziroma matere iz nižjega družbenega razreda redkeje udeležujejo govorilnih ur, kot matere višjega ali srednjega družbenega razreda oziroma matere z višjim kulturnim kapitalom. Intervjuvani učiteljici povesta: *»mame z višjo stopnjo izobrazbe in z boljšim ekonomskih statusom se pogosteje udeležujejo govorilnih ur in roditeljskih sestankov«* (INTU#1) ali *»mislim, da so razlike. Bolj izobražene se bolj*

*zanimajo, kako delajo njihovi otroci, kaj je treba še narediti, da mu bo šlo še bolje»* (INTU#2).

Tudi same intervjuvane matere z nižjim kulturnim kapitalom priznavajo, da se redko udeležijo govorilnih ur. Kot razloga neudeležbe navajajo: (i) ne zaznavanje potreb (pri otroku), da bi se govorilnih ur morale udeležiti ali (ii) službene obveznosti v popoldanskem času, v času organizacije govorilnih ur.

Po oceni intervjuvanih učiteljic in pripovedovanjih intervjuvanih mater lahko sklepamo, da se starši redno predvsem udeležujejo roditeljskih sestankov. Tako intervjuvane matere kot učiteljici menijo, da organizacija roditeljskih sestankov ni prepogosta. Po prepričanju večine intervjuvancev so roditeljski sestanki organizirani pred pomembnejšimi šolskimi dogodki, kot so: (i) začetek novega šolskega leta in seznanitev staršev s potekom šolskega dela ter učiteljskim zborom ali (ii) odhodom otrok v šolo v naravo. Na roditeljskih sestankih starši prejmejo pomembne informacije glede načrtovanja šolskih aktivnosti in zato jih intervjuvane matere ne ocenjujejo kot naporne ali nepomembne za spremljanje otrokovih šolskih obveznosti.

Po izkušnjah intervjuvanih učiteljic je nekoliko manj intenzivna udeležba staršev/mater na govorilnih urah. Učiteljici omenjata, da se govorilnih ur starši udeležijo bodisi zaradi zaznane potrebe po pridobivanju povratnih informacij glede otrokovega šolskega dela in uspeha bodisi zaradi pisnega poziva s strani učitelja. Učiteljici tudi ugotavljata, da najpogosteje pisno pozoveta starše, *»ki bi morali priti na govorilne ure, pa jih ni«* (INTU#2), saj imajo pogosto njihovi otroci vedenjske ali učne težave.

Vpliv kulturnega kapitala mater zaznavamo tudi pri njihovi vključenosti v neobvezne dejavnosti v šoli. Tako intervjuvane matere, kot tudi intervjuvani učiteljici omenjajo večjo mero vključevanja v neobvezne šolske aktivnosti s strani mater z višjim kulturnim kapitalom. Matere z višjim kulturnim kapitalom, ki pripadajo tudi višjemu srednjemu ali srednjemu družbenemu razredu se vključujejo v: (i) ustvarjalne delavnice vezane na pomoč pri šolskih prireditvah (npr. izdelovanje novoletnih okraskov, peka piškotov, izdelovanje izdelkov za bazar); (ii) šolske športne igre; (iii) piknike; (iv) bralne značke za starše; (v) Svet staršev in (vi) sooblikovanje programa za nadarjene ter vožnje na tekmovanja nadarjenih otrok. Matere se v omenjene neobvezne šolske dejavnosti



vključujejo po potrebi oziroma večkrat letno. Intervjuvane matere z nižjim kulturnim kapitalom pa povedo (in to potrjujejo tudi intervjuvani učiteljici), da se v neobvezne šolske dejavnosti ne vključujejo.

#### **7.2.4 Vpliv kulturnega kapitala na sodelovanje matere z učiteljem**

Vse intervjuvane matere ocenjujejo komunikacijo in sodelovanje z učitelji kot dobro. Podobno oceno podata tudi intervjuvani učiteljici. Pri tem je zaznati med intervjuvanimi materami z višjim kulturnim kapitalom bolj izčrpen opis ali argumentacijo zakaj ocenjujejo, da z učitelji komunicirajo dobro. Prav tako je med intervjuvanimi materami z višjim kulturnim kapitalom v interakciji z učiteljem zaznati obstoj dvosmerne komunikacije in izmenjave informacij o otrokovem šolskem napredku/uspehu, medtem ko matere z nižjim kulturnim kapitalom v pogovorih z učiteljem (bolj) prevzemajo vlogo »sprejemnika« informacij.

Matere z višjim kulturnim kapitalom predvsem izpostavljajo, da se aktivno vključujejo v pogovore z učitelji in jim tudi podajajo *»predloge, pohvale in dobronamerne kritike«* (INT#2). Matere z višjim kulturnim kapitalom povedo, da dobro razumejo učiteljeva pojasnila glede (ne)uspešnosti njihovega otroka, saj tudi same *»kritično in realno ocenijo otroka«* (INT#3) ter da cenijo učiteljevo iskrenost in zaupajo učiteljevi presoji glede zaznane težave/primanjkljaja otroka in/ali podane ocene pri ocenjevanju znanja. Podoben način komunikacije z materami, ki imajo višji kulturni kapital zaznava tudi intervjuvana učiteljica, ki pove: *»te mame se na samih roditeljskih sestankih bolj aktivno vključujejo v razgovor, postavljajo vprašanja, dajejo pobude in zahtevajo pojasnila«* (INTU#1).

Med intervjuvanimi materami je izjema le ena intervjuvana mati (z nižjim kulturnim kapitalom), ki pove, da razume učiteljeva pojasnila glede (ne)uspešnosti njenega otroka, vendar se pogosto z njimi ne strinja. Intervjuvana mati z nižjim kulturnim kapitalom navede primer, ko se z učiteljevim pojasnjevanje in oceno resnosti dogodka ni strinjala: *»zdi se mi, da pretiravajo glede obnašanja otrok. Otroci tudi kdaj kakšno neumnost naredijo, pa to označijo za strašno in dobijo ukrep, kot je opomin pred ukorom. Mi smo tudi bili takšni, se mi zdi, da pretiravajo/.../zadnjič so kurili z vžigalnikom na igrišču in so jih označili za pirotehnike, da bodo požigalci, da to vodi k temu. Jaz se seveda s tem*

*ne strinjam. Zdi se mi pretirano» (INT#5). Po drugi strani pa intervjuvana mati prav tako z nižjim kulturnim kapitalom pove, da dobro razume učiteljeva pojasnila glede (ne)uspešnosti njenega otroka in da zaupa učiteljevi presoji in v verodostojnost učiteljeve ocene.*

Dve intervjuvani materi izpostavita primer slabšega komuniciranja z učitelji. Prvi primer se je nanašal ne otrokov neustrezen način objave fotografije na družbenih omrežjih. Mati primer opiše: *»zgodilo se je enkrat, ko je sicer pazljiva razredničarka, dopustila, da je zaposlena za učno pomoč, dobessedno brez, da je preverila dejstva, grozila 12 letni hčerki z zaporom in policijo in nas o tem ni obvestila/.../Imeli so šolsko prireditev in dogodek se je fotografiral in so objavili slike na spletni strani šole. Med temi objavljenimi slikami je bila na eni punca močnejše postave in hči je resda naredila napako. Namreč to sliko je objavila na svoji FB strani in komentirala pod njo, da to je naša maskota! Grdo ja. Ko sem jaz to ugotovila/.../sem ji seveda takoj naročila, da to odstrani! To je seveda takoj naredila. Vendar je nekdo to videl in javil zaposleni ženski za učno pomoč, ali pa je sama to videla, ki je nato mojo hči obravnavala sama. Me niso niti poklicali. Grozila ji je, da je to kaznivo dejanje, da bo prišla policija in da lahko zato gre tudi v zapor! Seveda je bila moja hči čisto prestrašena in v tem primeru se mi zdi, da je bila napaka, da me niso takoj obvestili, glede na to zakaj vse so me kdaj prej klicali....No potem smo imeli še tri sestanke na to temo/.../Potem je hči morala narediti nalogo na temo nevarnosti in pasti interneta. In jo seveda je« (INT#3). Drugi primer neprimernega komuniciranja, ki ga navaja mati pa je: *»učiteljica je komentirala način oblačenja moje hčere. Meni se zdi, da se to nje ne tiče, da ne sme otroka ocenjevati glede na njegovo obleko, sploh pa sem ji dala vedeti, da se oblači modno, tako kot vidi pri meni...Sva imeli tak uraden, trd razgovor, in po tem je imela hči na piki« (INT#5).**

Intervjuvani učiteljici sta prav tako navedli primer slabega komuniciranja s starši. Primer prvega neprimernega komuniciranja se je navezoval na nezadovoljstvo matere z nizko oceno njenega otroka. Intervjuvana učiteljica opiše primer slabega komuniciranja: *»v letošnjem šolskem letu sem se prvič znašla v konfliktni situaciji z mamo učenke. Mama je bila nezadovoljna s slabo oceno hčere. Kljub vsem mojim pojasnilom in argumentom, je mama trdila svoje. Po več kot pol ure debatiranja mi je postalo jasno, da ne moreva rešiti ničesar, ker me mama sploh ni poslušala. Ker nisva našli skupnega jezika, sem mamo napotila k ravnateljici/.../bila je prva numerična ocena otroka. V*

četrtem razredu je hči tako pisala prvi test 2. Povedala sem ji, da hči ni bila dosledna pri pouku, ji povedala, da se hči ni popolnoma nič učila/.../a je vztrajala pri testu, da je sporen« (INTU#1). Tudi druga intervjuvana učiteljica omenja primer neustreznega komuniciranja z mamo otroka, ki ne izpolnjuje šolske obveznosti, vendar uživa (pretirano) zaščito ali zaupanje starša. Intervjuvana učiteljica opiše primer neprimerne komunikacije: »to sem mi je zgodilo dvakrat pri isti materi lansko leto. Otrok se mi je v obraz lagal, češ da je naredil domačo nalogo, ampak je v resnici samo nekaj »načičkal« pred uro v razredu. Jaz sem se razjezila in mu dala dogovorjeno kazen za neopravljeno domačo nalogo. Ko je mati prišla na govorilne ure, me je začela napadati, kako si upam obtožiti njenega sina laži, če se zavedam, da sem s tem izgubila sinovo zaupanje itd. Naredila mi je celo »pridigo« in bila pri meni vsaj pol ure ter mi zbijala samozavest in pametovala. Sama pa še nisem bila toliko izkušena, da bi ji povedala svoje. Potem je prišla še naslednji mesec zaradi domače naloge, projekta o svojem kraju, iz katerega so dobili oceno. Češ, da je to neprimerna naloga itd. S svojim napadom je le prišla opravičevati otrokovo lenobo in nesamostojnost, ker mu je veliko pomagala/.../po drugi strani pa sem imela občutek, da svojega otroka ne pozna in ga ščiti pri nepotrebnih stvareh ter mu tako dela škodo. Z njenim otrokom sva se potem celo leto čisto dobro razumela, ker je vedel, da mu ne želim nič slabega« (INTU#2).

Vpliv kulturnega kapitala matere zaznavamo tudi pri njihovi odzivnosti na slabo (ali slabšo) oceno otroka. Glede na pričevanja intervjuvanih učiteljic bi lahko sklepali, da so matere z višjim kulturnim kapitalom bolj ali hitreje odzivne v primerih, ko njihov otrok (nepričakovano) prejme slabšo oceno. Učiteljica pove, da se starši (še isti ali naslednji) dan udeležijo govorilnih ur ali učitelju napišejo elektronsko sporočilo. V obeh primerih želijo starši vedeti kako lahko otrok popravi oceno oziroma kako naj se otrok v prihodnje uči, da ne bi prišlo do dodatnih slabih ocen. V večini primerov skušajo starši skupaj z učitelji prepoznati najboljšo rešitev za nastalo težavo. Najpogostejše rešitve so: skupno učenje, obiskovanje dopolnilnega pouka, dodatno domače delo/vaje.

Učiteljica vpliv kulturnega kapitala matere zaznava pri njihovi odzivnosti na slabo oceno otroka na način: »mame z višjim kulturnim kapitalom pridejo na govorilne ure in želijo pojasnilo, zakaj je do slabe ocene prišlo ter kako ukrepati naprej. Že pri najmanjšem odklonu ocene ukrepajo na primer odvzem telefona ali prepoved računalnika. Pri mamah z nižjim kulturnim kapitalom se velikokrat zgodi, da učenci

*priredijo zgodbo na primer: nisem znal, ker tega nismo delali; učiteljica tega ni povedala; učiteljica me ima na piki. Takšni mami najprej pojasnim, kako je bilo sestavljeno ocenjevanje ter povem svoje mnenje, zakaj je učenec dobil slabo oceno. V večini primerih se mame potožijo, da učenca ne obvladajo, da se jim laže, da se ne želi učiti in da ne vedo, kako ukrepati» (INTU#1).*

Glede na pripovedovanja intervjuvanih mater menimo, da se vpliv kulturnega kapitala mater predvsem odraža v njihovih različnih načinih odzivanja na slabše ocene otroka. Pri tem ugotavljamo, da odzivnost mater na slabšo oceno otroka ni pogojena zgolj z vzpostavitvijo stika z učiteljem. Mati z višjim kulturnim kapitalom pove, da se na slabše ocene otroka odzove tako, da doma vedno pregleda ocenjevalni test in naloge v njem. V kolikor mati ugotovi, da je otrok v testu pravilno odgovoril in pri odgovoru ni dobil točke, svoje mnenje zapiše v otrokovo beležko, ki jo otrok pokaže učiteljici. Ali mati, ki pove: *»zaupam presoji učitelja glede ocene. Otrok vedno test pokaže in iz zapisa je razvidno kaj je šlo in kaj ne. Za enkrat ni bilo potrebe zaradi tega hoditi v šolo, se vse ujema na testu, ki ga pokaže otrok doma z oceno«* (INT#4). Ostale intervjuvane matere z višjim kulturnim kapitalom povedo, da nikoli (ali pa izjemoma) navežejo stik z učiteljico, če otrok prejme slabšo oceno. Kot razlog je ta, da njihovi otroci v osnovni šoli ne dobivajo slabih ocen. V nasprotju z otroci mater z višjim kulturnim kapitalom, pa otroci mater z nižjim kulturnim kapitalom prejmejo slabše ocene, vendar njihove mame v teh primerih ne kontaktirajo učiteljev. Intervjuvane matere z nižjim kulturnim kapitalom bodisi za pojasnilo slabe ocene vprašajo otroka bodisi so o slabih ocenah otrok obveščene s strani učitelja, saj želijo učitelji preveriti ali je mati dejansko seznanjena z učnim uspehom otrok.

Intervjuvana učiteljica ugotavlja, da so otroci mater z višjim kulturnim kapitalom v šoli bolj uspešni. Razloge za boljši šolski uspeh otrok mater z višjim kulturnim kapitalom intervjuvana učiteljica prepoznava v: (i) materini kontinuirani pozornosti oziroma (ii) doslednem spremljanju otrokovega učnega uspeha; (iii) takojšnjem ukrepanju ob zaznavanju sprememb/slabših ocen; (iv) bolj spodbudnem okolju z boljšimi materialnimi pogoji; (v) večji meri starševske pomoči otroku pri šolskem delu; (vi) pripisovanju pomembnosti šoli in izobrazbi ter (vii) nenehnem spodbujanju otroka, da bi bil čim bolj uspešen in aktiven na različnih področjih. Največji razkorak med *»privilegiji«* otrok staršev z višjim kulturnim kapitalom in otroci staršev z nižjim

kulturnim kapitalom pa naj bi bil, po prepričanju intervjuvanih učiteljic, v zmožnosti starša, da nudi pomoči otroku, ko otrok ne razume učne snovi. Starši z višjim kulturnim kapitalom razumejo učno snov in jo lahko otroku razložijo ali pa otroku omogočijo (zaradi boljšega ekonomskega statusa) dodatne inštrukcije, tečaje ali izobraževanja. Pomembno je opozorilo intervjuvane učiteljice, ki pravi, da je *»uspeh otroka predvsem odvisen od otroka samega, njegove osebnosti in delovnih navad. Prav pa je, da se otroka spodbuja, ne pa sili k stvarem, ki mu niso všeč«* (INTU#2).

### **7.2.5 Vpliv kulturnega kapitala matere na odnos z otrokom**

Intervjuvane matere ugotavljajo, da v domačem okolju otrok zaupa svoje probleme obema staršema ali sorojencem. Najpogosteje pa otrok zaupa svoje probleme materi in v tem kontekstu ne zaznavamo bistvenega vpliva kulturnega kapitala matere. Le ena mati z nižjim kulturnim kapitalom prizna, da ji težave povezane s slabimi šolskimi ocenami otroka povesta prepozno in da pri hčerki opaža, da je *»vedno bolj zaprta vase«* (INT#5). Tudi intervjuvana mati z višjim kulturnim kapitalom pove, da otroka zaupata težave obema staršema, vendar morata starša otroke občasno *»prisiliti, da to povesta. Sama od sebe redko«* (INT#1).

Najpogosteje in najraje otroci intervjuvanih mater le-tem ali njihovim partnerjem zaupajo svoje težave zvečer pred spanjem oziroma v času *»nežnosti«* ali med družinskimi sprehodi. V kolikor pa je otrokova težava zelo pereča, in najpogosteje so to težave vezene na medvrstniške odnose, pa jo otrok zaupa staršem že v avtu na poti iz šole.

Vse intervjuvane matere, z izjemo ene matere z nižjim kulturnim kapitalom, povedo, da jim otroci zaupajo težave povezane s šolo. Materi z višjim kulturnim kapitalom kot primer otrokovih težav omenjata nevšečnost razredničarke in nerazumevanje učne snovi. V primeru nevšečnosti razredničarke intervjuvana mati pove, da je otrokova razredničarka zelo stroga in zahtevna do učencev ter da zelo redko šolsko delo/uspeh učencev pohvali. V primeru nerazumevanja učne snovi intervjuvana mati rešuje težavo s skupnim učenjem oziroma ponovno razlago učne snovi. Intervjuvani materi, prav tako z višjim kulturnim kapitalom omenjata težave njunih otrok, ki so predvsem vezane na nezadovoljstvo z razredničarko in težavne medvrstniške odnose. Intervjuvana mati opiše primer slabših medvrstniških odnosov: *»najtežje mu je bilo, ko ga je eden izmed*

sošolcev zmerjal z očalarjem. To ga je resnično prizadelo. Tudi midva z možem sva bila takrat kar zaprepadena, saj česa takega nisva pričakovala, hkrati sva bila jezna, saj je otrok resnično zelo slaboviden in si nisva želela da očala zasovraži, saj bi brez le-teh bila kvaliteta njegovega življenja občutno slabša. Pogovorili smo se kaj njemu pomenijo očala, kako se počuti ko jih nadene, ali si predstavlja biti brez očal. Nato smo povprašali ali se to večkrat dogaja in v kakšni situaciji so bile besede izrečene. Prosila sva ga, da se naslednji dan s tem sošolcem pogovori, mu pove, da brez očal ne vidi in da je žalosten če mu govori, da je očalar, saj ga ima za prijatelja, prijatelji pa se med seboj ne zbadajo. Zbadanje se ni ponovilo« (INT#4 ). Ugotavljamo, da tudi otrok matere z nižjim kulturnim kapitalom le-tej zaupa težave z medvrstniškimi odnosi, kot ji zaupa tudi občutke razočaranja ob prejemu slabih učnih ocen. Kot že omenjeno, ima le ena mati (z nižjim kulturnim kapitalom) probleme, da ji otroci ne zaupajo osebnih težav. O medvrstniških sporih ali vedenjskih težavah je intervjuvana mati seznanjena s strani učiteljev ali (celo) s strani socialne delavke.

#### **7.2.6 Vpliv kulturnega kapitala matere na njeno emocionalno delo**

Ne preseneča ugotovitev, da se vse intervjuvane matere (ne glede na kulturni kapital) v primerih slabih učnih ocen soočajo z neprijetnimi občutki. Preseneča pa spoznanje, da intervjuvana mati z višjim kulturnim kapitalom šolski uspeh otroka zelo personalizira. Slednje je razvidno iz njenega opisovanja lastnih občutkov ob otrokovem prejemu slabše ocene: »ko dobimo slabšo oceno, se s tem sprijaznim, takšno je pač naše trenutno znanje, vem da bi morali za boljše ocene vložiti bistveno več dela truda, pa že tako porabimo veliko časa za naloge in učenje. Ne iščem krivde pri učitelju in njegovem ocenjevanju. Na začetku sem bila razočarana, sčasoma sem sprejela zmožnosti otroka in sem se sprijaznila« (INT#1).

Pri večini intervjuvanih mater zaznavamo dva načina odzivanja na otrokove slabše šolske ocene. V kolikor matere ugotovijo, da je bilo za učenje pred ocenjevanjem dovolj časa, vendar ga otrok ni izkoristil, potem se soočajo z občutki jeze, vendar le-teh ne pokažejo ali zaupajo otroku. V teh primerih nekatere matere grozijo z odvzemom ugodnosti (npr. gledanje televizije, odvzem mobilnega telefona, prepoved druženja s prijatelji) dokler otrok ne izboljša ocene. V kolikor pa se je otrok trudil oziroma učil pred ocenjevanjem znanja in je slaba ocena rezultat (pre)zahtevnega testa ali (kljub

učenju) pomanjkljivega znanja, potem pa se intervjuvane matere na otrokovo oceno odzovejo (bolj) na način, da otroka spodbujajo k (še večjemu) obsegu učenja in pripravam na ocenjevanje. Intervjuvana mati opiše oba načina odziva na slabšo oceno otroka: *»vedno vprašam ali je rešil test po svojih najboljših močeh, ali meni, da bi lahko še kje naredil kaj več. Če pritrди, da je od učenja in do zaključka pisanja resnično naredil vse, zaključimo temo s pohvalo da se je potrudil. V primeru, ko pove, da pa ni dal vse od sebe, iščemo kje bi lahko naredil več ali pri učenju ali pri pisanju. Zaključimo pogovor s sklepom, da se bo naslednjič potrudil bolj, da pa je še zmeraj naš in da ga imamo radi«* (INT#4).

Polovica intervjuvanih mater, ki imajo tudi višji kulturni kapital, k reševanju oziroma izboljšanju učnega uspeha otroka pristopajo zelo aktivno. Te matere skupaj z otrokom pregledajo ali evalvirajo šolski test in otroku pojasnijo narejene napake. Otroku tudi svetujejo na kakšen način naj (naslednjič) pristopi k pisanju šolskega testa. Otroku svetujejo naj večkrat prebere navodila v testu in da naj ob zaključku pisanja ponovno preveri pravilnost odgovorov in jih po oceni tudi popravi. Prav tako matere z višjim kulturnim kapitalom skušajo učni uspeh/ocene otroka izboljšati na način, da se skupaj z otrokom učijo ali jim dodatno pojasnijo nerazumljivo učno snov. Matere z nižjim kulturnim kapitalom pa se z otrokom ob prejemu slabše ocene pogovorijo in mu svetujejo naj bo pri naslednjem ocenjevanju bolj natančen in da dobljena ocena ni sprejemljiva, zato se naj (še) intenzivneje uči. Lastno pomanjkljivo znanje in s tem nezmožnost skupnega učenja z otrokom mati z nižjim kulturnim kapitalom prizna: *»sedaj v višjih razredih njune snovi ne obvladam več, na primer koreni pri matematiki/.../v nižjih sem še kaj znala. Tako, da ne morem pomagati«* (INT#5).

Intervjuvane matere z višjim kulturnim kapitalom šolsko delo, ki ga opravljajo skupaj z otrokom doživljajo kot naporno pred ocenjevalnimi obdobji, vendar predvsem z vidika zahtevnosti službe in popoldanskega usklajevanja številnih interesnih aktivnosti otroka ter pomanjkanja časa za počitek, ali kot *»training za možgane, da malo obnovim snov. Priznam, da se dostikrat tudi kaj naučim«* (INT#3) ali *»učenje in osebnostno rast. Z vsakim dnem se nekaj naučiva, predvsem pa razumevanja, potrpežljivosti in iskrenosti«* (INT#4). Matere z nižjim kulturnim kapitalom se v šolsko delo otroka vključujejo redko in ga zato ne doživljajo kot napor.

Ugotavljamo, da se intervjuvanim materam z višjim kulturnim kapitalom pojavijo negativna čustva (npr. jeza), ko otroku pomagajo pri šolskem delu, vendar otrok pri tem ni uspešen. Vse matere z višjim kulturnim kapitalom priznajo, da se razjezijo in zato tudi povzdignejo glas. Le ena mati pove, da jo otrokova trenutna nezmožnost »narediti dobro« ne iztiri preveč, saj se zaveda, da imajo lahko tudi otroci slab/preveč obremenjen dan ali slabo prespano noč. V večini primerov matere z višjim kulturnim kapitalom skupno učenje/razlago učne snovi zaupajo partnerju ali pa šolsko delo preložijo za nekaj časa oziroma na drug dan.

Ena mati z nižjim kulturnim kapitalom prizna, da sedaj nima več »*teh izkušenj, ker ne pomagam pri učenju ali nalogah. Ne znam*« (INT#5). Druga mati z nižjim kulturnim kapitalom pa priznava občutke žalosti in jeze, ker je negotova »*ali se ne trudi dovolj ali res ne razume*« (INT#6). Slednja v primerih neuspešnega dela z otrokom le-tega spodbuja, da se zmore naučiti za boljšo oceno in je pri skupnem učenju vztrajna dokler pri otroku ne vidi razumevanja učne snovi.

Nobena izmed intervjuvanih mater nikoli ne zamolči partnerju, da je otrok prejel slabo oceno. Intervjuvane matere tudi ugotavljajo, da se v primerjavi z njimi njihov partner bodisi enakovredno vključuje v otrokovo šolsko delo bodisi partner posveča bistveno manj pozornosti šolskemu delu otrok ali pa se sploh ne vključuje. Enakovredna vključenost partnerjev je prisotna pri dveh intervjuvanih materah z višjim kulturnim kapitalom, medtem ko je pri dveh materah - prav tako z višjim kulturnim kapitalom - vključenost partnerjev v primerjavi z njihovo ocenjena na četrtno ali petino časa, ki ga vložijo matere v šolsko delo, partnerja pa nista vključena v šolsko delo otrok pri materah z nižjim kulturnim kapitalom. Manjša vključenost partnerja v šolske obveznosti otroka sta posledica (i) partnerjevega neveselja načina razlaganja učne snovi/načina nudenja pomoči otroku ali (ii) partnerjeve odsotnosti zaradi službenih obveznosti.

Na osnovi pričevanj intervjuvanih mater zaznavamo subtilni vpliv njihovega kulturnega kapitala pri skrbi za otrokovo dobro počutje. Intervjuvane matere z višjim kulturnim kapitalom skrbijo za kakovostno preživljanje prostega časa otroka in imajo tendence da družina preživi (vsaj) del dneva skupaj. Intervjuvane matere z višjim kulturnim kapitalom kot načine skrbi za dobro počutje otroka navedejo: (i) obisk kina; (ii) izleti; (iii) redni stiki s prijatelji in možnost skupnega spanja med prostimi dnevi; (iv)



obiskovanje športnih dejavnosti; (v) skupno igranje družabnih iger; (vi) druženje z dedki in babicami; (vii) družinski sprehodi in kuhanje; (viii) uravnoteženi in zdravi obroki; (ix) pogovori; (x) zadostna mera spanja. Intervjuvane matere z nižjim kulturnim kapitalom pa kot skrb za dobro počutje otroka navajata: (i) omogočanje udeležbe plesnih treningov; (ii) lepe in čiste obleke/urejen zunanji videz; (iii) igranje igrice; (iv) vsakodnevno kosilo; (v) izleti (v nakupovalna središča); (vi) (skupni) obisk kina in (vii) poslušanje glasbe.

Vse intervjuvane matere, ne glede na kulturni kapital, izražajo ljubezen in podporo svojim otrokom. Matere ljubezen otrokom izražajo z besedami in fizičnimi dotiki (poljubi, objemi). Podporo pa intervjuvane matere otrokom izkazujejo predvsem s spodbudnimi besedami in krepijo zaupljivega odnosa. Vse intervjuvane matere zanikajo, da bi bilo njihovo izkazovanje čustev otroku pogojeno z njegovim (ne)uspehom v šoli.

## 8 SKLEP

Znan Senecov pregovor, *Non scholae sed vitae discimus*, kaže na izjemen pomen znanja in veščin, ki jih posameznik pridobi(va) tekom svojega življenja v procesu (ne)formalnega šolanja in izobraževanja. In kljub temu, da postaja izobraževanje vedno bolj dostopno vsem posameznikom, le-to ostaja pravo bogastvo, ki ga ima človek. Zato je toliko bolj pomembno, da se starši zavedajo pomena izobraževanja in znanja za svoje otroke in jim omogočijo možnosti udeleževanja v različnih izobraževalnih procesih. Izobraževanje pa ne zajema zgolj formalnega pridobivanja znanja in veščin preko izobraževalnih institucij, pač pa je to veliko kompleksnejši kontekst, ki traja vse od rojstva posameznika in ga spremlja skozi vse faze odraščanja in razvoja.

Pričakovanja staršev za svoje otroke pa se stopnjujejo tudi z družbenim razvojem in napredkom, kar je očitno predvsem v družinah, kjer so starši sami bolj izobraženi in imajo večji dohodek, t.j. srednji in višji srednji razredi. Le-to se reflektira kot okolje, ki nudi stimulatивne temelje in potencialne za otrokov habitus, ki ni vezan zgolj na ekonomski kapital, ampak tudi na socialni, kulturni. Tako kulturni kapital staršev (oz. družine) predstavlja pomembno "doto in popotnico" za otroka, saj determinira njegove predispozicije za življenjski (ne)uspeh. In, ker se starši z visokim kulturnim kapitalom zavedajo naraščajočega pomena slednjega, imajo višja pričakovanja za otroke, sočasno pa se tudi veliko bolj aktivno vključujejo v šolsko delo otrok. Predvsem matere so močno vpete v šolsko delo otrok, ki pa se odvija tudi znotraj konteksta emocionalnega dela, ki se akumulira kot emocionalni kapital. Slednji omogoča ključne prednosti za otroka in njegovo dobro počutje (Gillies 2007), zato je pomembno dopolnilo kulturnega kapitala, kar skupaj rezultira v višji emocionalni inteligenci in posledično večjih možnostih za uspeh otroka.

Slednje priča, da je (ne)uspeh otroka v veliki meri odvisen od njegovega kulturnega kapitala, zaledje katerega predstavlja njegova družina, predvsem pa kulturni kapital matere ter stopnja njene aktivne udeležbe in sodelovanja pri šolskem delu otrok. Prav to nas je spodbudilo, da smo analizirali tematiko, pri čemer smo raziskavo zasnovali na podlagi dveh raziskovalnih vprašanj:

Raziskovalno vprašanje 1: *Ali so matere z višjim kulturnim kapitalom bolj vpete v šolsko delo njihovih otrok in pri tem uspešnejše od mater z manjšim kulturnim kapitalom?*

Raziskovalno vprašanje 2: *Ali se emocionalno delo mater razlikuje glede na njihovo razredno pripadnost in na kakšen način?*

Raziskava je sestavljena iz teoretičnega dela, kjer smo sistematično pregledali in preučili razpoložljivo domačo in tujo literaturo, za namen pojasnitve osnovnih konceptov, pojmov in teorij. Poleg tega pa smo pregledali že opravljene domače in tuje raziskave v povezavi z analizirano tematiko, s čimer smo dobili predstavbo in konkretne podatke, ki so podkrepili teoretične argumente.

Zaradi boljšega razumevanja kompleksne tematike smo v začetku pojasnili pojem kulturnega kapitala v povezavi s posameznikovim habitusom, kot "kulturne dediščine" posameznika, ki determinira njegov položaj (razred) v družbi (Bourdieu in Passeron 1977, 204-205 v Tzanakis 2011, 77). Kot že omenjeno, kulturni kapital predstavlja pomembno platformo in izhodišče za posameznika, saj je družinsko okolje, kjer imata starša večji kulturni kapital bolj naklonjeno akumulaciji tega kapitala tudi pri otroku.

Nadalje smo analizirali vključenost pri izobraževanju otrok v kontekstu treh različnih družbenih razredov; delavski, srednji in višji srednji, kar smo preverjali tudi kasneje v empiričnem delu. Le-to je ključni element za pričujočo raziskavo, saj so avtorji (Desforges in Abouchaar 2003, 13) ugotovili, da ustvarjeni prihodek in zaposlitev (skupaj z lastnostjo družine) vplivata na (ne)aktivnost staršev pri šolskem delu otrok, ki se kaže v njihovem (ne)uspehu. Poleg tega pa obstaja povezava med stopnjo vpetosti staršev (predvsem mater) v šolsko delo otrok in pričakovanji glede dosežkov in uspehov (Australian Government 2015, Ule 2014, 32), ki so premo sorazmerni s kulturnim kapitalom staršev.

Ker so v šolsko delo otrok vključene predvsem matere, ki so kot ženske veliko bolj emocionalno vpete v ta proces, smo v magistrski nalogi analizirali tudi pomen koncepta emocionalnega dela pri akumuliranju kulturnega kapitala otrok, ki se odraža kot emocionalni kapital, t.j. znanje, stiki, odnosi, dostop do čustveno ovrednotenega znanja, itd. (Nowotny 1981, 148). Emocionalni kapital tako predstavlja dopolnilo kulturnega kapitala, ki pomembno determinirata šolski (ne)uspeh otroka.

Eno izmed ključnih poglavji predstavlja analiza korelacije stopnje vpetosti mater pri šolskem delu otrok in družbenim razredom, kjer so raziskave (npr. Reay 1999, 159) pokazale, da sta družbeni razred matere in doseganje tistega kar želi za svoje otroke močno povezana. Le-to je posledica dejstva, da matere srednjega razreda veliko bolj aktivno sodelujejo pri šolskem in emocionalnem delu svojih otrok (Park in Kwon 2009, 62).

Ker so raziskave pokazale, da so matere iz srednjih in višjih srednjih razredov veliko bolj aktivne pri šolskem in emocionalnem delu otrok, smo preučili tudi možnosti kolektivnega spodbujanja delavskih mater za aktivnejšo udeležbo pri šolskem delu svojih otrok. Slednje je mogoče stimulirati že v samem družinskem okolju tako, da se starši posvečajo vzgoji otrok, z namenom povečanja njegovih kognitivnih sposobnosti ter s sodelovanjem in ukvarjanjem z učiteljem z ustvarjanjem pozitivnega odnosa otrok (učenec) – učitelj. Ob tem pa je ključna tudi navezava pozitivnih stikov med starši in učitelji, kjer imajo pomembno vlogo tudi socialni delavci (Lawson in drugi 2010, 172), saj imajo matere iz delavskega razreda nižji kulturni kapital in s tem tudi kapacitete za aktivno sodelovanje pri šolskem in emocionalnem delu otroka.

Pregled razpoložljivega teoretičnega gradiva nam je omogočil poznavanje ključnih izhodišč tematike, tako na nacionalni kot mednarodni ravni, kar je predstavljalo temelj na katerem smo zasnovali lastno empirično raziskavo. Slednja je temeljila na kvalitativni metodi pridobivanja podatkov, t.j. polstrukturirani intervju, ki smo ga opravili z osmimi (8) posameznicami; 6 mater, ki imajo otroke v osnovni šoli (od 1 do 9 razreda) in 2 učiteljicama na osnovni šoli. Ker smo v magistrski nalogi raziskovali ali obstajajo razlike med materami iz različnih družbenih razredov, smo intervjuvanke klasificirali v razrede, glede na njihovo izobrazbo, ki predstavlja kulturni kapital in prihodek, ki predstavlja ekonomski kapital:

- a) delavski razred (ženske/matere z osnovno šolo) – 2 intervjuvanki,
- b) srednji razred (ženske/matere s končano srednjo šolo ali fakulteto) – 2 intervjuvanki ter
- c) višji srednji razred (ženske/matere z magisterijem ali doktoratom) – 2 intervjuvanki.

Namen intervjujev je bil preveriti raziskovalna vprašanja, pri čemer smo prvo (1)

raziskovalno vprašanje preverjali tako z intervjuvanjem učiteljic, kot mater, drugo (2) raziskovalno vprašanje pa z intervjuvanjem mater osnovnošolskih otrok.

Ugotovitve intervjujev so bile skladne s teoretičnimi predpostavkami in že opravljenimi raziskavami. Ugotavljamo namreč, da so večinoma matere bolj vključene v šolsko delo otrok, kar izhaja iz dejstva, da je vzgoja otroka še vedno percepirana kot naloga oz. odgovornost matere. Prav tako pa je slednje posledica porasta enostarševskih družin, kjer je skrbništvo otrok večinoma dodeljeno mami. Ob tem velja izpostaviti zanimiv trend, ki kaže na rahel porast aktivnega angažmaja tudi očetov v šolsko delo otrok. Hkrati smo pri preverjanju tega raziskovalnega vprašanja ugotovili tudi, da je aktivna udeležba in angažma mater pri šolskem delu otrok premo sorazmerna s kulturnim kapitalom mater. Namreč, matere z višjo izobrazbo so veliko bolj vpete in aktivne pri šolskem delu otrok in so bolj seznanjene s pravilniki, pravicami otrok, itd. Poleg tega pa te matere iščejo načine, kako še izboljšati uspeh in znanje svojih otrok. Raziskovalni podatki projekta *Vloga staršev v izobraževalnih potekih otrok v Sloveniji* (Ule 2015, 36), kažejo, da so izobrazbene želje slovenskih staršev najvišje v Evropi. Obenem učiteljice ugotavljajo, da nižje izobražene matere nimajo dovolj znanja in časa, da bi otrokom pomagale pri šolskem delu. Poleg tega pa zaznavajo, da so te matere manj zahtevne glede dosežkov svojih otrok, saj menijo da je zadostna ocena dovolj za dokončanje osnovne šole (srednja šola pa ni obvezna).

Tudi udeleževanje govorilnih ur in roditeljskih sestankov je pogostejše pri materah z višjim kulturnim kapitalom (torej pri materah iz srednjega in višjega srednjega razreda). Ob enem pa kot zanimivost učiteljice izpostavljajo, da so očetje zahtevnejši sogovorniki. Matere z višjim kulturnim kapitalom se sestankov in govorilnih ur udeležujejo z namenom pridobivanja povratnih informacij, kar kaže na njihovo zanimanje za aktivno pomoč otroku pri šolskem delu (dodatne oblike pomoči za izboljšanje znanja in uspeha otrok, itd.). Na drugi strani se, matere z nižjim kulturnim kapitalom ne udeležujejo redno govorilnih ur, kar "opravičujejo" z argumenti, da ne zaznavajo potrebe po tem in pomanjkanje časa. Podoben trend je moč zaznati za neobvezne šolske dejavnosti.

Tako učiteljice kot same matere smatrajo medsebojno komunikacijo kot pomemben element otrokovega šolskega dela, kjer si izmenjujejo predloge in napotke za izboljšanje

otrokovega uspeha. Ob enem je moč zaznati, da se "ocene" učiteljic in mater (z višjim kulturnim kapitalom), glede šolskega dela otrok v veliki meri skladajo (seveda prihaja tudi do nesporazumov, vendar so ti bolj izjema kot pravilo). Tudi komunikacija med otrokom in starši (predvsem materami) je, po mnenju večine intervjuvank, dobra in konstantna.

Pri preverjanju raziskovalnega vprašanja o korelaciji emocionalnega dela in razredne pripadnosti, smo prišli do zanimive ugotovitve, ki zadeva matere z višjim kulturnim kapitalom. Le-te zelo personalizirajo otrokov šolski uspeh, kar je morda posledica dejstva, da so veliko bolj ambiciozne, tako v primerjavi z materami z nižjim kulturnim kapitalom (iz delavskega razreda), kot tudi v primerjavi s svojimi otroci. Tudi glede odziva na slabše ocene je moč opaziti podobne odzive mater, ki lahko svoje otroke bodisi kaznujejo (če se je otrok premalo učil) ali dodatno spodbujajo za več učenja (če je bilo preverjanje znanja težko). Ob tem pa se matere z višjim kulturnim kapitalom veliko bolj angažirajo za zvišanje znanja in uspehov otroka tako, da skupaj evalvirata njegovo delo in vložek v preizkus znanja, iščeta načine kako ob naslednji priložnosti izboljšati uspeh, se skupaj učita, itd. Tudi matere z nižjim kulturnim kapitalom svetujejo svojim otrokom večji angažma za šolsko delo, vendar se v slednje ne vključujejo tako aktivno, kot matere z višjim kulturnim kapitalom. Le-to potrjuje ugotovitve v teoretičnem delu, kjer ugotavljamo, da so matere z višjim kulturnim kapitalom veliko bolj emocionalno aktivno vpete v šolsko delo otrok. Matere s srednjim in višjim kulturnim kapitalom so tudi čustveno ekspresivnejše (jeza, razočaranje, itd.), glede šolskega dela otrok, sploh če ta ni bil uspešen.

Stopnja materinega kulturnega kapitala vpliva tudi na način preživljanja prostega časa otroka in celotne družine. Ugotavljamo, da matere z višjim kulturnim kapitalom težijo k temu, da družina preživi vsaj del dneva skupaj, poleg tega pa menijo, da je kvalitetno preživljanje prostega časa otroka pomembno. Zato se trudijo za njegovo dobro počutje, s tem ko mu omogočijo obisk kina, izlete, druženje s prijatelji, igranje družabnih iger, kakovosten spanec, itd. Pomembna ugotovitev pa zadeva tudi izkazovanje čustev mater, ki ne glede na kulturni kapital, izražajo ljubezen in podporo otrokom, tako s spodbudnimi besedami kot fizičnimi oblikami (poljubi, objemi, itd.).

Raziskava, ki smo jo izvedli je obelodanila številne pomembne segmente raziskovane

tematike, rezultati pa so bili skladni s teoretičnimi navedbami, kot tudi ugotovitvami ostalih domačih in tujih raziskav. A ne glede na to, se zavedamo, da je vzorec pričujoče raziskave premajhen (6 mater in 2 učiteljici), da bi nam omogočil posploševanje na celotno populacijo, se pa kažejo vzporednice pri že opravljenih tujih raziskavah. Iz tega vidika predstavlja magistrska naloga in sama raziskava osnovo in izhodišče za raziskovanje korelacije vloge matere in njenega kulturnega kapitala in njeno (aktivno) angažiranost pri šolskem delu otroka. Za večjo in širšo aplikativnost ugotovitev pa bi bilo vsekakor smotno raziskati še druge aspekte te tematike, ki zajemajo različno raven vključenosti staršev v šolsko delo otrok tudi v kontekstu rase (barve kože), kar ugotavljata McGrath in Kuriloff (1999, 609). Eden izmed zanimivih aspektov pa bi bil tudi raziskati urbani in ruralni vidik tematike, torej ali obstajajo razlike v vlogi in kulturnem kapitalu pri angažiranosti mater iz podeželja in mater iz mestnega okolja pri šolskem delu otrok. Na podlagi tega bi bila tudi sama raziskava veliko bogatejša in splošno uporabna.

Kljub vsemu pa pričujoča magistrska naloga predstavlja pomembno delo in znanstveni doprinos k raziskovani tematiki, saj nudi dober in kompleksen vpogled v temo izobraževanja in samega kulturnega kapitala. Ugotovitve predstavljajo pomembno iztočnico za oblikovanje podporne strategije za pomoč materam iz delavskega razreda, ki imajo zaradi nižjega ekonomskega in kulturnega kapitala manj resursov za pomoč in stimuliranje svojih otrok pri šolskem delu in tudi ob šolskih dejavnostih, posledično pa tudi pri omogočanju kvalitetnega prostega časa, kot pomembne komponente optimalnega emocionalnega razvoja otroka.

## 9 LITERATURA

1. Adam, Fane, ur. 2004. *Kompendij socioloških teorij*. 2. dopolnjena in popravljena izdaja. Ljubljana: Študentska založba.
2. Adam, Frane in Matevž Tomšič. 2004. *Kompendij socioloških teorij*. Ljubljana: Študentska založba.
3. Adam, Frane, Matej Makarovič, Borut Rončević in Matevž Tomšič. 2001. *Sociokulturni dejavniki razvojne uspešnosti: Slovenija v evropski perspektivi*. Ljubljana: ZPS.
4. Adams, K., J. Monahan in R. Wills. 2015. Losing the Whole Child? A National Survey of Primary Education Training Provision for Spiritual, Moral, Social and Cultural Development. *European Journal of Teacher Education* 38 (2): 199–216. Dostopno prek: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=55895c12-b224-4465-96d3-28e6a5ee8a90%40sessionmgr110&vid=0&hid=116&bdata=Jmxhbm9c2wmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=EJ1059946&db=eric> (10. marec 2016).
5. Allatt, Pat. 1993. Becoming privileged: The role of family processes. V *Youth and inequality*, ur. Inge Bates in George Riseborough, 139–159. Buckingham: Open University Press:.
6. Andrew, Yarrow. 2015. 'I'm strong within myself': gender, class and emotional capital in childcare. *British Journal of Sociology of Education* 36 (5): 651–668. Dostopno prek: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=b30e7920-182b-46fe-8280-e7ae2776e6b9%40sessionmgr113&vid=0&hid=102&bdata=Jmxhbm9c2wmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=103547668&db=afh> (1. februar 2016).
7. Apple, W. Michael, Ball J. Stephen in Gandin Luis Armando. 2010. *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. New York: Routledge.
8. Australian Government. 2015. *Engaging parents in education*. Dostopno prek: <https://www.studentsfirst.gov.au/engaging-parents-education> (9. november 2015).
9. Berreman, Gerald D. 1972. Race, Caste, and Other Invidious Distinctions in Social Stratification. *Race & Class* 13 (4): 385–414. Dostopno prek: <http://rac.sagepub.co> (4. maj 2016).
10. Biernacki, Patrick in Dan Waldorf. 1981. Snowball Sampling: Problems and Techniques of Chain Referral Sampling. *Sociological Methods & Research* 10 (2): 141–163.
11. Bourdieu, Pierre. 1985. The Forms of Capital. V *Handbook of Theory and Research*



- for the Sociology of Education*, ur. John H. Richardson, 241–258. New York: Greenwood, V *Kompendij socioloških teorij*. 2. dopolnjena in popravljena izdaja, ur. Frane Adam, 2004, 311–322. Ljubljana: Študentska založba.
12. --- 1986. The forms of capital. V *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, ur. John H. Richardson, 241–258. New York: Greenwood.
  13. --- 1992. *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press.
  14. --- 2002. *Praktični čut*. Ljubljana: Studia humanitatis.
  15. --- 2010. *Distinction : a social critique of the judgement of taste, Routledge classics*. London; New York: Routledge.
  16. Boundless. 2015. *Boundless Sociology*. Dostopno prek: <https://www.boundless.com/sociology/textbooks/boundless-sociology-textbook/education-13/education-and-inequality-98/intelligence-and-inequality-556-10220/> (6. november 2015).
  17. Brečko, Barbara N. 2005. Istospolno usmerjeni: metodologija raziskovanja skritih populacij. *Družboslovne razprave XXI* (49/50): 107–118.
  18. Cencič, Majda. 2015. *Izbrani pristopi k spodbujanju refleksije učiteljev*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
  19. Cohen, Deborah in Benjamin Crabtree. 2006. *Qualitative Research Guidelines Project*. Dostopno prek: [http://www.sswm.info/sites/default/files/reference\\_attachments/COHEN\\_%202006%20Semistructured%20Interview.pdf](http://www.sswm.info/sites/default/files/reference_attachments/COHEN_%202006%20Semistructured%20Interview.pdf) (22. januar 2016).
  20. Coleman, James. 1990. *Foundations Of Social Theory*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
  21. Confidenti, Marjanca. 2014. *Povezanost sodelovanja med šolo in starši z učenčevo šolsko uspešnostjo* (Magistrsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
  22. Cooper, Linda. 2013. Women and higher education: perspectives of middle-class mother – daughter dyads. *Gender and Education*, 25 (5): 624–639.
  23. Crompton, Rosemary. 1993. *Class and stratification: An Introduction to Current Debates*. Cambridge: Polity Press.
  24. Davies, Peter, Tian Qiu in Neil M. Davies. 2014. Cultural and Human Capital, Information and Higher Education Choices. *Journal of Education Policy* 29 (6): 804–825. Dostopno prek: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=12f3c92b-42bd-4618-82d1-d5420934173f%40sessionmgr114&vid=0&hid=116&bdata=Jmxhbm9c2wmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=EJ1035798&db=eric> (10. marec 2016).

25. Deibel, Alice. 2008. *Empirical investigation: Life stories of adults with reading disabilities*. Dostopno prek: <http://staff.washington.edu/deibel/papers/dissertation/chapter8.pdf> (22. januar 2016).
26. Desforges, Charles in Alberto Abouchaar. 2003. *The Impact of Parental involvement, parental support and family Education on Pupil achievement and adjustment: A literature review*. Dostopno prek: [http://bgfl.org/bgfl/custom/files\\_uploaded/uploaded\\_resources/18617/Desforges.pdf](http://bgfl.org/bgfl/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/Desforges.pdf) (2. februar 2016).
27. De Vos, George A. 1990. Conflict, Dominance and Exploitation: The Sacred and Expressive in Systems of Social Segregation. V *Status Inequality: The Self in Culture*, ur. George A. De Vos in Marcelo Suarez-Orozco, 148–163. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
28. Dumais, Susan A. 2005. Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions. *Poetic* 34 (2): 83–107.
29. Esping-Andersen, G. 2008. Childhood investment and skill formation. *International Tax Public Finance* 15: 19–44.
30. Feeney, Brooke C. in Edward P. Lemay, Jr. 2012. Surviving relationship threats: the role of emotional capital. *Personality & Social Psychology Bulletin* 38 (8): 1004–1017.
31. Ferguson, Iain in Rona Woodward. 2009. *Radical social work in practice: Making a Difference*. Bristol: Policy Press.
32. Gendron, Bénédicte. 2004. Why Emotional Capital Matters in Education and in Labour? Toward an Optimal Exploitation of Human Capital and Knowledge Management. *Les Cahiers de la Maison des Sciences Economiques, série rouge, n° 113*. Paris: Université Panthéon-Sorbonne.
33. Gillies, Val. 2006. Working class mothers and school life: exploring the role of emotional capital. *Gender and Education* 18 (3): 281–293.
34. Glaser, Barney G. in Anselm L. Strauss. 1967. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
35. Goldthorpe, John H. 2007. "Cultural Capital": Some Critical Observations. *Sociologica*, 2 (n. p.). Dostopno prek: [http://www.sociologia.uniroma1.it/USERS/salmieri/sociologia%20della%20cultura%20e%20sociologia%20dei%20processi%200culturali%202011-2012/10\\_Pierre\\_Bourdieu\\_la\\_pratica\\_della\\_cultura/Cultural\\_Capital\\_Some\\_Critical\\_observations.pdf](http://www.sociologia.uniroma1.it/USERS/salmieri/sociologia%20della%20cultura%20e%20sociologia%20dei%20processi%200culturali%202011-2012/10_Pierre_Bourdieu_la_pratica_della_cultura/Cultural_Capital_Some_Critical_observations.pdf) (2. februar 2016).
36. Gordon, Mellissa S. in Ming Cui. 2012. The Effect of School-Specific Parenting

- Processes on Academic Achievement in Adolescence and Young Adulthood. *Family Relations* 61 (5): 728–741. Dostopno prek: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-3729.2012.00733.x/abstract;jsessionid=4AA696C14697613F7ECFFC003BA70059.f04t02?userIsAuthenticated=false&deniedAccessCustomisedMessage=> (6. januar 2016).
37. Haralambos, Michael in Martin Holborn. 2001. *Sociologija: teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.
38. Hochschild, Arlie R. 1979. Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology* 85 (3): 551–575.
39. Hochschild, Arlie R. 2011. *The Presentation of Emotion*. Dostopno prek: [http://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/13293\\_Chapter4\\_Web\\_Byte\\_Arlie\\_Russell\\_Hochschild.pdf](http://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/13293_Chapter4_Web_Byte_Arlie_Russell_Hochschild.pdf) (18. januar 2016).
40. Hutchison, Kirsten. 2012. A labour of love: mothers, emotional capital and homework. *Gender & Education* 24 (2): 195–212. Dostopno prek: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=c3eb810d-40f8-42e1-9478-0f4c23429c9d%40sessionmgr115&vid=0&hid=102&bdata=Jmxhbmc9c2wmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=73821748&db=afh> (1. februar 2016).
41. Juul, Jasper. 2014. *Šolski infarkt: kaj lahko storimo, da bo šlo otrokom, staršem in učiteljem bolje*. Celovec: Mohorjeva družba.
42. Kordeš, Urban in Maja Smrdu. 2015. *Osnove kvalitativnega raziskovanja*. Dostopno prek: <http://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-6963-98-5.pdf> (14. april 2016).
43. Krek, Janez in Mira Metljak (2011) *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
44. Park, Ju-Hee in Joung Kwon. 2009. Parental Goals and Parenting Practices of Upper-Middle-Class Korean Mothers with Preschool Children. *Journal of early childhood research* 7 (1): 58–75.
45. Lareau, Annette. 2002. Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in black families and white families. *American Sociological Review* 67: 747–776.
46. Lawson, Alameda, Tania Lawson, Michael Lawson in Hal A. Lawson. 2010. Social workers' roles in facilitating the collective involvement of low-income, culturally diverse parents in an elementary school. *Children & Schools* 32 (3): 172–182.
47. Leskošek, Vesna. 2011. *Historical Perspective on the Ideologies of Motherhood and its Impact on Social Work*. Dostopno prek: <http://www.socwork.net/sws/article/view/270/445> (16. november 2015).

48. Luthar, Breda, Brina Malnar in Matjaž Uršič. 2014. *Kultura in razred*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
49. Makarovič, Jan. 2000. The Slovenian approach to identifying talent and social inequality. *Družboslovne razprave*, 14 (32–33): 24–35.
50. Marteleto, Leticia in Fernando Andrade. 2014. The Educational Achievement of Brazilian Adolescents: Cultural Capital and the Interaction between Families and Schools. *Sociology of Education* 87 (1): 16–35. Dostopno prek: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=1c47c9bc-3f7a-424a-ad24-084b57798fab%40sessionmgr110&vid=0&hid=116&bdata=Jmxhbmc9c2wmc210ZT1laG9zdC1saXZI#AN=EJ1020617&db=eric> (15. marec 2016).
51. McGrath Daniel J. in Peter J. Kuriloff. 1999. They're Going to Tear the Doors Off This Place: Upper-Middle-Class Parent School Involvement and the Educational Opportunities of Other People's Children. *Educational Policy* 13 (5): 603–629. Dostopno prek: <http://epx.sagepub.com/content/13/5/603.short> (1. februar 2016).
52. Mesec, Blaž. 1997. *Metodologija raziskovanja v socialnem delu II*. Dostopno prek: <https://sites.google.com/site/kvalitativnametodologija/metodologija-ii/skripta-ii> (3. maj 2016).
53. --- 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
54. Nowotny, Helga. 1981. Women in public life in Austria. V *Access to power: Cross national studies of women and elites*, ur. Fuchs Epstein C. in Laub R. Coser, 147–156. London: Sage.
55. O'Brien, Maeve. 2007. Mothers' emotional care work in education and its moral imperative. *Gender and Education* 19 (2): 159–177.
56. OECD. 2015. Kam se uvršča Slovenija. *OECD360: Slovenija 2015*: 33. Dostopno prek: <https://books.google.si/books?id=Po7DCQAAQBAJ&pg=PA33&lpg=PA33&dq=znanje+in+izobrazba+razlike&source=bl&ots=bN3k0nk9mA&sig=Y5KziTPK12TEucxD70sZYIxmGm4&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjD4c7PvprMAhUCOxoKHTcUAsEQ6AEISjAG#v=onepage&q=znanje%20in%20izobrazba%20razlike&f=false> (18. april 2016).
57. Perrier, Maud. 2013. Middle-class Mothers' Moralities and 'Concerted Cultivation': Class Others. *Ambivalence and Excess. Sociology* 47 (4): 655–670.
58. Parsons, Talcot. 2004. Socialni sistem in njegova okolja. V *Kompendij socioloških teorij*, ur. Frane Adam in Matevž Tomšič, 157–167. Ljubljana: Študentska založba.

59. Reay, Diane. 1995. A silent majority. Mothers in parental involvement. *Women's Studies International Forum* 18 (3): 337–348.
60. --- 1999. Linguistic Capital and Home-School Relationship: Mother's Interaction with their Children's Primary School Teachers. *Acta Sociologica* 42 (2): 159–168.
61. --- 2000. A useful extension of Bourdieu's conceptual framework?: emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education? *Sociological Review* 48 (4): 568–585.
62. --- 2002. Mothers' Involvement in their children's schooling: Social reproduction in action?. *Improving Schools* 5 (3): 23–33.
63. --- 2004a. Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class. *Sociological Review Monograph* 53 (1): 57–74.
64. --- 2004b. Education and cultural capital: the implications of changing trends in education policies. *Cultural Trends* 13 (2): 73–86.
65. --- 2005. Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling. *The Sociological Review* 53 (2): 104–115.
66. Saraceno, Ciara. 2014. *Do we need capital accounts for culture?* Dostopno prek: <http://www.oecd.org/statistics/measuring-economic-social-progress/Saraceno.pdf> (1. februar 2016).
67. Saunders, Peter. 1990. *Social class and stratification*. London: Routledge.
68. Sheng, Xiaoming. 2012. Cultural Capital and Gender Differences in Parental Involvement in Children's Schooling and Higher Education Choice in China, *Gender and Education* 24 (2): 131–146. Dostopno prek: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=266b2c66-dbd1-45bb-9bdf-b4af7e4478cf%40sessionmgr111&vid=0&hid=116&bdata=Jmxhbm9c2wmc210ZT1laG9zdC1saXZl#AN=EJ960031&db=eric> (15. marec 2016).
69. Stevens, Mitchell. L. 2009. *Creating a Class: College Admissions and the Education of Elites*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
70. Statistični urad Republike Slovenije. 2016. *Plače*. Dostopno prek: <http://www.stat.si/statweb/pregled-podrocja?idp=74&headerbar=13> (14. april 2016).
71. Šadl, Zdenka. 1999. *Usoda čustev v zahodni civilizaciji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
72. Topor, David, R., Susan, P. Keane, Terri, L. Sheton in Susan, D. Calkins. 2010. Parent involvement and student academic performance: A multiple meditational analysis. *J. Prev interv Community* 36 (3): 183–197.

73. Tramonte, Lucia in Douglas Willms. 2010. Cultural capital and its effects on education outcomes. *Economics of Education Review* 29 (2): 200–213.
74. Tzanakis, Michael. 2011. Bourdieu's Social Reproduction Thesis and The Role of Cultural Capital in Educational Attainment: A Critical Review of Key Empirical Studies. *Educate* 11 (1): 76–90.
75. Ule, Mirjana. 2013. Vloga staršev v izobraževalnih potekih otrok v Sloveniji. *Sodobna pedagogika* 1: 30–45.
76. Ule, Mirjana. 2015. The role of parents in children's educational trajectories in Slovenia. *Journal of contemporary educational studies* 66 (1): 10–27.
77. Underwood, Justin. J. 2012. *The Role of Cultural Capital and Parental Involvement in Educational Achievement and Implications*. Sociology, East Carolina University. Dostopno prek: [http://thescholarship.ecu.edu/bitstream/handle/10342/3756/Underwood\\_ecu\\_0600M\\_10524.pdf?sequence=1](http://thescholarship.ecu.edu/bitstream/handle/10342/3756/Underwood_ecu_0600M_10524.pdf?sequence=1) (5. januar 2016).
78. Vehovar, Urban. 2009. *Socioekonomski in kognitivni vplivi na dosežke slovenskih dijakinj in dijakov v raziskavi TIMSS 2008*. Dostopno prek: [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna\\_dejavnost/TIMSS/TIMSSAdvanced/T08\\_Vehovar.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/TIMSS/TIMSSAdvanced/T08_Vehovar.pdf) (3. maj 2016).
79. Vehovar, Urban, Matej Makarovič, Nevenka Podgornik in Mateja Černič. 2009. *Od ekonomskega do kulturnega kapitala: Izobraževalni sistem kot dejavnik socialnega izključevanja v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Založba Vega.
80. Wagner-Winkle, Rachele. 2010. Foundations of Educational Inequality: Cultural Capital and Social Reproduction. *ASHE Higher Education Report* 36 (1):1–21.
81. Weiss, Yoram in Chaim Fershtman. 1998. Social status and economic performance: A survey. *European Economic Review* 42 (3): 801–820.
82. Wilkins, Amy C. in Jennifer A. Pace. 2014. *Class, Race and Emotions. Handbook of the Sociology of Emotions*. New York: Springer.

## **PRILOGA**

Priloga: Paradigmatski model

