

Matjaž Poljanšek

Šola in družbena neenakost – PISA 2006

Povzetek: Kljub prepričanju o demokratičnosti in odprtosti šolskih sistemov smo še vedno priče precejšnji razredni pogojenosti posameznikovih možnosti v izobraževanju. V prispevku so predstavljene pomen posameznih vrst kapitala kot dejavnikov razporejanja ljudi v socialnem prostoru, potek družinske transmisije tega kapitala ter njegov pomen za šolski uspeh. Analiza rezultatov mednarodne raziskave o naravoslovni, matematični in bralni pismenosti PISA 2006 kaže, da ima socioekonomski družinski status še vedno pomembno vlogo pri poteku šolanja otrok iz različnih razredov. Vendar pa ta učinek ni v vseh državah enak, kar kaže, da se socialni izvor lahko vsaj deloma kompenzira z ustrezno šolsko politiko. Pomembna je tudi ugotovitev, da so države, v katerih so učenci pri testiranju naravoslovne pismenosti dosegli v povprečju najboljše rezultate, obenem tudi države z najmanjšim vplivom socioekonomskega statusa na uspeh in največjim deležem učencev, ki so dosegli najvišjo raven pismenosti. To nas napeljuje k ugotovitvi, da se pravičnost in učinkovitost v izobraževanju ne izključujeta.

Ključne besede: družbena neenakost, kapital, pravičnost, učinkovitost, PISA 2006.

UDK: 37.015.4

Pregledni znanstveni prispevek

Matjaž Poljanšek, Gimnazija Vič, Ljubljana, e-naslov: matjaz.poljansek@guest.arnes.si

Uvod

Čas po drugi svetovni vojni je v zahodnih družbah prinesel visoko gospodarsko rast, polno zaposlenost in prepričanje o odprtosti stratifikacijskega sistema ter s tem preseganje askriptivnosti in uveljavljanje koncepta meritokracije. Ukinjali so se različni partikularizmi in uveljavljali univerzalizmi, ki so, kot se je zdelo, ljudem omogočali, da so zasedali družbene položaje skladno s svojimi sposobnostmi in prizadevnostjo. Trditve Davisa in Moora o odprti tekmi, v kateri najspodobnejši pridejo do najpomembnejših družbenih položajev (Davis, Moore 1990), so se zdele skladne s temeljnima razsvetljenskima načeloma svobode in enakosti ter zahtevami po družbeni učinkovitosti. Tako prepričanje je temeljilo tudi na precejšnji dostopnosti izobraževalnega sistema, ki je družbeno mobilnost sploh omogočal.

Raziskave v Veliki Britaniji so pokazale, da se bilo od štiridesetih let 20. stoletja zaznati precejšnjo vertikalno mobilnost navzgor,¹ podobno pa velja tudi za Slovenijo.

Izobrazbena struktura prebivalcev Slovenije v treh rojstnih kvazikohortah za obdobje od 1903 do 1968 kaže na precej dostopnejše poklicno in splošno šolanje, ki se ga pripisuje predvsem večjemu javnemu financiranju izobraževanja po drugi svetovni vojni.

Iz preglednice lahko razberemo, da se delež oseb le z dokončano osnovno šolo (ali manj) hitro zmanjšuje: pri zgodnjih kohortah, rojenih v prvi četrtini tega stoletja, je bilo teh 60 % pri moških in 80 % pri ženskah, pri mlajših kohortah pa je takih le še 18 % pri moških in 27 % pri ženskah. Preglednica nam tudi pove, da se je delež ljudi s terciarno izobrazbo v šestih desetletjih zvišal za moške od 7,0 % do 17,2 % in pri ženskah od 2,2 % do 18,9 %.

¹ Gre za raziskave, ki jih je na Oxfordu izvajal John Goldthorpe, na London School of Economics pa David Glass (Devine 2004).

	Moški			Ženske		
	1903–1946	1925–1946	1947–1968	1903–1924	1925–1946	1947–1968
Porazdelitev v %	59,5	38,9	17,9	80,1	59,0	27,1
Primarna ali manj	33,5	49,3	64,9	17,7	32,9	54,0
Sekundarna	7,0	11,7	17,2	2,2	8,1	18,9
Terciarna						

Preglednica 1: Izobrazbena struktura prebivalcev Slovenije²

Vendar pa se v nekaterih raziskavah, ki so zaznale precejšnjo vertikalno mobilnost navzgor, opozarja na relativno stabilnost razrednih pozicij. Ves čas po drugi svetovni vojni je bila za otroke srednjega razreda precej večja verjetnost, da bodo zasedli pozicije srednjega razreda kot otroci delavskega razreda. To, da je več otrok iz delavskega razreda napredovalo v srednji razred, ne pomeni, da je zaradi tega na teh pozicijah manj otrok srednjega razreda, saj je razvoj terciarnega sektorja prinesel »več prostora na vrhu«, ki so ga lahko zasedali tudi otroci iz nižjih slojev. Spremenjena podoba razredne strukture in vzorcev mobilnosti med različnimi razredi niso sodobnih družb, kljub razvoju socialne države in vpeljavi univerzalnega brezplačnega izobraževalnega sistema, naredili za bolj odprte in meritokratske. (Devine 2004, str. 3–4) Izkazalo se je, da ima pomembno vlogo pri ohranjanju stabilnosti razrednih pozicij šola, torej tista institucija, ki naj bi odločilno prispevala k preseganju reprodukcije družbene neenakosti. Ne samo da dostop do izobrazbe v današnjih družbah ni odprt in demokratičen, pač pa je celo šola tista, ki s svojo logiko delovanja poskrbi za reproduciranje družbene slojevitosti. To ji uspeva zaradi specifičnosti institucionalnega ustroja, ki se kaže v kurikulu, jeziku in načinih šolskega dela, ki so inherentno povezani s habitusom srednjega razreda. V nadaljevanju bomo poskusili s pomočjo podatkov o naravoslovni pismenosti učencev (PISA 2006) analizirati reproduktivno vlogo šole in oceniti možnosti, da šola končno postane dejavnik preseganja, in ne reproduciranja razporejanja posameznikov v socialnem prostoru.

Razred

Čeprav ni malo tistih, ki menijo da je v sodobnih družbah prišlo do fragmentacije stratificiranosti, ki prinaša izrazito slabitev razredno pogojenih življenjskih stilov (Clark, Lipset 1991), Bourdieu z obsežnimi empiričnimi raz-

² Podatki izhajajo iz treh anket SJM, izvedenih v letih 1968, 1980 in 1989. Ta leta so izbrana zato, ker njim pripadajoče anketirane osebe glede rojstnih kohort obsegajo širok časovni horizont, ki zajema skoraj vse 20. stoletje. Hkrati pa so bila le v teh anketah postavljena tudi statusna vprašanja za dve generaciji, primerna za medgeneracijsko stratifikacijsko analizo (Kramberger 1999).

iskavami dokazuje nasprotno.³ Razreda ne razume kot absolutne danosti, ampak kot podobno življenjsko situacijo, podobne pogoje eksistence. »Nesporazum pri branju analiz, ki jih predlagam, še zlasti v *La distinction*, izhaja potemtakem iz tega, da se utegne zgoditi, da razrede na papirju zamenjajo za realne skupine. Tako realistično branje objektivno spodbuja še to, da je družbeni prostor skonstruiran tako, da so agenti, ki imajo v njem podobne ali bližnje položaje, postavljeni v podobne okoliščine, so deležni podobnega kondicioniranja in imajo vse možnosti, da imajo podobne dispozicije in interese, da torej proizvajajo prakse, ki so si tudi same podobne.« (Bourdieu 2003, str. 83) Proučevanje te strukturiranosti je proučevanje »družbene topologije«, tj. večdimenzionalnega prostora, v katerem posamezniki in skupine zavzemajo po določenih načelih klasifikacije relativne pozicije drug do drugega. Iz tega izhaja tudi celostnejše razumevanje razreda, saj ta ni definiran zgolj prek lastnine (posameznih vrst in obsega kapitala) »niti preko niza različnih lastnosti (spol, starost, socialni izvor, etnično poreklo, dohodek, izobrazba), ampak preko strukture relacij med vsemi pertinentnimi lastnostmi, ki dajejo specifično vrednost vsaki od njih in praksam, ki iz njih izhajajo« (Bourdieu 2004 b, str. 106). Realnost tako ni stvar substanc, ampak relacij in naloga znanosti je, »da oblikuje prostor, ki nam omogoča razložiti in napovedati največje možno število razlik opazovanih med posamezniki, ali kar je isto, določiti glavna načela diferenciacije, zadostna za razlago ali napoved celote opazovanih lastnosti določenega niza posameznikov« (Bourdieu 1987, str. 3). Odgovor na vprašanje katera so »glavna načela diferenciacije«, moramo iskati v različnih vrstah kapitala, s katerimi je določena struktura družbenega prostora, se pravi z distribucijo lastnosti, ki omogočajo pridobitev moči, ugleda in denarja.

Poleg tega da so posamezne vrste kapitala dejavnik razporejanja ljudi v družbenem prostoru, so te vrste kapitala, kot bomo videli pozneje, tudi izjemno pomemben dejavnik oblikovanja družinskega okolja, ki precej vpliva na uspešnost šolanja otrok. Zato se težko strinjamo z Beckom, ki trdi, da v današnjih družbah »denar na novo premeša družbene kroge in obenem povzroči, da izginejo v množični potrošnji« (Beck 2001, str. 114), saj ne upošteva, da denar, lahko rečemo ekonomski kapital, ni edini dejavnik razporejanja ljudi v socialnem prostoru. To se vidi tudi v nadaljevanju Beckove razlage, ko trdi, da se je povečal dekež vpisa študentov, katerih očetje so delavci. »Na ta način se je zgodil en del slovesa od razrednokulturnih vezi in vnaprejšnjih danosti izvornega okolja. S podaljšanjem šolskega izobraževanja se tradicionalne orientacije, način

³ Nekateri Bourdieuju očitajo zastarelost empiričnih podatkov, na podlagi katerih je razvijal svojo teorijo. Odgovarja jim, da njegova analiza odkriva konstante ali nize relacij med strukturami, ki se ohranjajo v jasno definiranih in relativno dolgih zgodovinskih obdobjih, zato je petnajst ali dvajset let razlike več ali manj irelevantnih. Pri tem se sklicuje tudi na analize, ki so jih opravili drugi, recimo francosko Ministrstvo za kulturo, ki v svojih raziskavah o obiskovanju muzejev, načinih fotografiranja in odnosu do likovne umetnosti potrjuje več kot petindvajset let stare Bourdieujeve ugotovitve. Poleg tega njegova spoznanja o mehanizmi razredne reprodukcije potrjujejo dela (navaja številne avtorje) iz sedemdesetih, osemdesetih in devetdesetih let v tako različnih državah, kot so Združene države Amerike, Švedska in Japonska (Bourdieu, Wacquant 1992, str. 78–79).

mišljenja in življenjski slogi relativizirajo ali izrivajo zaradi univerzalističnih pogojev poučevanja in učenja, vsebine znanj in jezikovnih form.« (Beck 2001, str. 118) Beck ne upošteva predeterminiranosti izbora študijskih smeri študentov, ki prihajajo iz različnih slojev; tisti, ki prihajajo iz nižjih slojev, v veliki meri izbirajo študije, ki prinašajo manj ekonomskega in simbolnega kapitala, to pa posledično vpliva tudi na oblikovanje različnih socialnih omrežij, poleg tega pozablja, da šolski proces ne poteka v nekem nevtralnem jeziku in vsebinah, pač pa v jeziku dominantnih družbenih skupin, ki jim posedovanje te značilnosti, tj. kulturnega kapitala, daje izrazito prednost v procesu izobraževanja.

Za celostnejše razumevanje posameznikovih eksistenčnih pogojev je smiselno vpeljati še pojem habitusa, ki ga Bourdieu razume kot sistem trajnih in premestljivih dispozicij, strukturiranih struktur, ki so vnaprej določene, da bodo delovale kot strukturirajoče strukture, se pravi kot načela, ki porajajo in organizirajo prakse in predstave (Bourdieu 2002). S habitusom posameznik pridobi dispozicije, ki ga določajo, preteklost živi z njim, je v njem utelešena, habitus je družbena subjektivnost, individualno je pravzaprav družbeno. »Vsakemu razredu pozicij odgovarja razred habitusov (ali okusov), ki so družbeno pogojeni« (Bourdieu 1998, str. 7), to pomeni, da habitus določa razredno pogojene življenjske stile in izbire ljudi, obleke, prehrane, športa, umetnosti, držo telesa, porabniško vedenje, manire, spontana nereflektirana stališča, opremo stanovanja, izbiro avtomobila, časnikov in revij, kraja in načina preživljanja počitnic, političnih preferenc in navsezadnje izbiro vrste šole.

Menimo, da uporaba Bourdieujevega večrazsežnostnega modela oblikovanja razredov in frakcij v njih ne omogoča zgolj ustreznega načina pojasnjevanja slojevitosti sodobnih družb, ampak tudi razlago reprodukcije te slojevitosti, v kateri ima posebno mesto reprodukcija kulturnega kapitala, ki omogoča konverzije, v druge oblike kapitala. Zato se danes družinska transmisija različnih vrst kapitala, predvsem pa kulturnega, kaže kot poglobitni dejavnik slojevske reprodukcije družbe, ki se realizira s pomočjo šole.

Učinek šole

Temeljna ugotovitev Bourdieujeve in Passeronove analize šole je, da se v sodobnih družbah simbolno nasilje v šolah izvaja z dominantno kulturo, ki se jo vsiljuje vsem skupinam in razredom. Kot vsako pravo ideološko delovanje simbolno nasilje prikrije odnose moči in oblasti in se kaže kot legitimno. Ideološki učinek se dosega predvsem s *pedagoškim delovanjem*, ki je objektivno gledano simbolno nasilje, če gre za vsiljevanje arbitrarne kulture s strani oblasti – arbitra. To velja za vsako pedagoško delovanje, ki ga izvajajo izobraženi pripadniki družbe ali družbene skupine, družinski člani ali člani posebnih družbenih institucij (recimo šol) in ki si prizadevajo za reproduciranje kulturne arbitarnosti. Pedagoško delovanje pa je objektivno simbolno nasilje najprej in v toliko, v kolikor so oblastna razmerja med skupinami in razredi, ki sestavljajo družbeno formacijo, temelj arbitrarne oblasti, ki je prvi pogoj vzpostavitve pedagoške

komunikacije. Simbolno nasilje seveda nima očitnih značilnosti nasilnega delovanja, saj poteka v komunikacijskem odnosu in samo znotraj njega lahko govorimo o uspešnosti pedagoškega delovanja. Ta uspešnost se kaže tako, da učinki ustrezajo čeprav posredno, interesom vladajočih skupin in razredov (Bourdieu, Passeron 1978). Zato je študij šolskega znanja in institucionalnega delovanja študij ideologije, saj ta prikriva izvor legitimizacije določene specifične vednosti kot univerzalne. Raziskovanje šolskega polja mora biti osredotočeno na to, »kako so odkrita in prikrita vednost, ki jo najdemo v šolskem okolju, principi selekcije, organizacije in ocenjevanja tega znanja, vrednostno usmerjeni izbori iz mnogo večjega univerzuma možnega znanja in principov selekcije« (Apple 1992, str. 45–46). Zaradi tega so šole postale težko dostopne tistim, ki ob rojstvu niso pripadali pravemu razredu. Pomembni so postali skriti kriteriji, in ne tisto, kar se je eksplicitno učilo: obredi in intelektualne spodobnosti, ne pa pozitivno znanje. Tako se je po zaslugi šolskega sistema nenehno prenašala neka dediščina, sestavljena iz diskurzov praks in moči (Milner 1992, str. 57). Arbitrarnost kulture, ki je na delu v šoli, se kaže v tem, da ni nikakršnega univerzalnega načela, ki bi njene strukture in funkcije lahko upravičevalo. Gre za samovoljo, ki ustreza vladajočim. To se vidi v tem, da kulturna reprodukcija, ki poteka prek šole, omogoča samo socialno reprodukcijo: »V stvarnosti, zato ker ustreza materialnim in simbolnim interesom skupin ali razredov, ki imajo različen položaj v odnosih sile, to pedagoško delovanje vedno teži k razporeditvi kulturnega kapitala med te skupine ali razrede tako, da se sočasno reproducira družbena struktura.« (Bourdieu, Passeron 1978, str. 11) Pomena kulturnega kapitala in zavze-manja posebne strategije pri ohranjanju oblasti se je zavedal Robert Lowe, ki je v razširitvi volilne pravice v 19. stoletju zaznal nujnost razvitja »kulturne oblasti«. Da bi si zagotovili, da »vedo stvari, ki jih vedo delavci, a hkrati neskončno bolj poznajo principe in podrobnosti teh stvari«, morajo uporabiti svojo »večjo inteligentnost in prosti čas«. Tako si lahko s pomočjo širše in bolj razsvetljene izobrazbe »priborijo nekaj vpliva, ki so ga izgubili s politično spremembo«. Ta strategija ne meri na absolutno ločeno vsebino za otroke različnih slojev, ampak na drugačen način izobraževanja in drugačno usmerjenost k védenju. Na eni strani gre za instrumentalne oblike védenja, namenjene delavskim otrokom, in na drugi strani za idealistični racionalizem meščanskega akademizma. Kmalu se je meščanska prisvojitve kategorij jezika, percepcije in okusa, ki jih uteleša akademska (ali nacionalna) kultura, lahko prikazovala kot rezultat naravnih zmožnosti (Donald 1992). Prišlo je do spoznanja, da se v boju za simbolno oblast bije tudi boj za distingviranost. Nižji sloji bi morali biti »šolani tako, da bi cenili višjo omiko in se ji uklonili, kadar bi nanjo naleteli; višji sloji pa bi morali biti šolani povsem drugače, da bi lahko nižjim slojem prikazali to višjo omikanost, pred katero se morajo, če se jim jo pokaže, prikloniti in se ji pokoriti.« (Simon, v Donald 1992, str. 171)

Kurikul tako odigrava ideološko vlogo, saj vzpostavlja hierarhična razmerja med različnimi vednostmi oziroma jim podarja legitimiteto, različne vednosti pa niso enako dostopne vsem in »/.../ edukacija se zamenja za sredstvo, prek katerega lahko vsak posameznik v družbi, kot je naša, dobi dostop do kate-

regakoli tipa diskurza, saj dobro vemo, da sama sledi v svojem širjenju, pri tem, kar omogoča in onemogoča, linijam, ki so jih zaznamovale socialne razdalje, opozicije in boji. Ves edukacijski sistem je politični način za ohranitev ali spremembo prilaščanja diskurzov, z vednostmi in močmi, ki jih ti nosijo s seboj.« (Foucault 1991, str. 15) S tem pa, kot ugotavlja Donald, simbolna organizacija vednosti sočasno generira mrežo subjektivnih položajev v razmerju do teh hierarhij, to pomeni, da ne razlikuje samo med oblikami vednosti, temveč tudi med ljudmi, pri čemer to razlikovanje ne nastopa kot družbeni konflikt in antagonizem, ampak kot naravna posledica psiholoških in intelektualnih zmožnosti ljudi, ki zasedajo te subjektivne položaje (Donald 1992, str. 176).

Ko govorimo o posamezniku in njegovih možnostih za uspešno šolanje, govorimo o njegovem habitusu, ki je ali pa ni kompatibilen z zahtevami in delovanjem polja.⁴ Posamezniki, ki prihajajo iz različnih delov socialnega prostora (slojev), imajo različne habituse, ki so bolj ali manj skladni s strukturo šolskega polja, ki je vidna v zahtevah in načinu dela izobraževalnih ustanov. Habitus nekoga, ki je oblikovan v družini z bogatim kulturnim kapitalom, se lahko v šoli počuti »kot riba v vodi«, medtem, ko se habitus nekoga, ki je kulturno siromašnejši, v teh okoliščinah ne znajde. To seveda ne pomeni popolnega determinizma, ki bi vsem iz nižjih slojev, ki so praviloma nosilci skromnejšega kulturnega kapitala, onemogočal uspešno šolanje, vendar statistika ta vpliv nesporno potrjuje. Čeprav je malo tistih, ki se prebijejo, pa habitus ni popolnoma determinirana usoda. Četudi je produkt zgodovine, je deloma odprt sistem dispozicij, izpostavljen različnim izkušnjam, ki nanj različno učinkujejo, to pa lahko pelje do njegovih strukturnih sprememb.

Ker gre za kronološko določeno serijo struktur, kjer strukture višjega ranga določajo strukturiranje struktur nižjega ranga, je habitus, oblikovan v družini, podlaga strukturiranja šolske izkušnje, vendar je prek šolskih dejavnosti vzvratno sam preoblikovan in je tako drugačna podlaga vseh naslednjih izkušenj in tako naprej od restrukturiranja do restrukturiranja (Bourdieu 1992). Ravno ta odprtost habitusa nas bo zanimala v nadaljevanju, saj pomeni resen izziv snovalcem šolskih politik, ki razmišljajo o možnostih preseganja razredne determiniranosti izobraževalne poti posameznikov.

PISA 2006

Temeljna ugotovitev raziskave o bralni, matematični in naravoslovni pismenosti PISA 2006 (OECD 2007 a) kaže na relativno dober uspeh naših učencev,

⁴ Polje lahko opredelimo kot mrežo ali konfiguracijo objektivnih relacij med pozicijami. Te pozicije zasedajo tako posamezniki kot institucije in se kažejo kot nekaj zunanjega in danega, kot struktura, kjer prihaja do distribucije različnih vrst moči oziroma kapitala, s pomočjo katerega se dosega določene profite, ki so značilni za specifično polje. V visokodiferenciranih sodobnih družbah je socialni kozmos sestavljen iz številnih polj, ki so relativno avtonomna (ekonomsko, šolsko, religiozno, politično, umetniško polje ...) (Bourdieu 1992).

saj so v naravoslovni pismenosti med 57 v raziskavo vključenimi državami zasedli 12. mesto, v bralni pismenosti 20. in v matematični 19. mesto.⁵

Podatke, zbrane s testi in vprašalniki, pa je smiselno analizirati iz različnih zornih kotov: poleg osnovne razvrstitve po uspehu učencev posameznih držav, so pomembne razlike v uspehu med spoloma, regijami, urbanim in podeželskim okolišem, domačini in priseljenci, posameznimi šolami ter socialno-ekonomskim (razrednim) statusom družin, iz katerih prihajajo učenci. Predvsem zadnjemu bomo v nadaljevanju posvetili največ pozornosti, izhajali pa bomo, kot smo navedli že v uvodu, iz analize rezultatov naravoslovne pismenosti.

Izobrazba in z njo povezan poklic sta v sodobnih družbah najpomembnejša dejavnika in hkrati kazalnika razporejanja ljudi v razrede, saj so z njima povezani dohodek, ugled in moč, lahko rečemo tudi ekonomski, kulturni, socialni in simbolni kapital. Življenjske priložnosti ljudi so tako v veliki meri določene ravno z izobrazbo, zato je vprašanje enakih možnosti eno temeljnih vprašanj za posameznika in tudi družbo.

Čeprav se nizek socialno-ekonomski status ne kaže nujno v slabih učnih dosežkih, pa je zveza vseeno očitna in »družinsko okolje ostaja eden od najmočnejših dejavnikov uspeha« (OECD 2007 a, str. 174), ki pojasnjuje 20,2 % variance uspeha učencev pri naravoslovju. Snovalci raziskave PISA 2006 so se odločili, da bodo vpliv družinskega okolja poskušali meriti s socioekonomskim indeksom, ki ga sestavljajo ekonomski, kulturni in socialni kapital družine.⁶

Rezultati kažejo, da je v vseh državah viden precejšen vpliv socioekonomskega ozadja na učenčev uspeh, vendar pa ta vpliv ni povsod enak, drugače rečeno, so države, za katere lahko domnevamo, da jim je z ustrezno šolsko politiko uspelo omiliti vpliv socioekonomskih dejavnikov na uspešnost šolanja in so otrokom iz nižjih slojev omogočile doseganje višjih nivojev znanja, ki so sicer večinoma dosegljivi otrokom iz višjih slojev. Ob teh ugotovitvah se postavlja vprašanje, kam sodimo mi, se pravi, ali Slovenijo lahko uvrščamo med države, ki jim je uspelo zadovoljivo kompenzirati socioekonomski vpliv družin in se s tem uvrstiti med družbe, ki so jim blizu načela enakosti in pravičnosti, in to ne zgolj na deklarativni ravni, ampak tudi na ravni rezultatov.

Kot smo že zapisali, je povprečje pojasnjene variance s socioekonomskim statusom pri naravoslovju 20,2 %. Najnižji odstotek med vsemi sodelujočimi državami, kar pomeni, da je relativno malo variabilnosti uspeha učencev povezano z njihovim socioekonomskim ozadjem, lahko zasledimo v Makau (2,2 %), najvišjega pa v Bolgariji (24,1 %). Slovenija je s 16,7 % blizu povprečja, zanimiva pa je primerjava z državami, ki imajo relativno nizke vrednosti variance pojasnjene s socioekonomskim statusom, saj ugotovimo, da so to hkrati države, ki so se v točkovni razvrstitvi uvrstile v sam vrh najuspešnejših držav (Finska prvo mesto, Hong Kong drugo mesto), in da so to obenem gospodarsko izjemno uspešne in prodorne države.⁷

⁵ Izračuni vrednosti v preglednicah na naslednjih straneh izhajajo iz publikacije (OECD 2007 b).

⁶ Oblikovanje indeksa v (OECD 2007 a, Vol. 1 Annex A 1).

⁷ Tako Makao kot Hong Kong sta sicer sestavni del Kitajske, vendar pa ohranjata določeno mero šolske avtonomije.

	Št. točk pri naravoslovju	% pojasnjene variance
Finska	563	8,3
Hong Kong	542	6,9
Japonska	531	7,4
Slovenija	519	16,7
Makao	511	2,2
Bolgarija	434	24,1
Povprečje	491	20,2

Preglednica 2: Odstotek variance, pojasnjene s socioekonomskim statusom

V nadaljevanju bomo pogledali, kako so se v posameznih meritvah odrezali učenci, ki prihajajo iz različnih držav. Poleg Slovenije smo v izbor uvrstili dve skandinavski državi (Finska in Švedska), azijski »državi« (Hong Kong in Koreja), srednjeevropski (Nemčija in Avstrija) in državi, ki sta izšli iz nekdanje Jugoslavije (Srbija in Hrvaška). Izbor držav pomeni za Slovenijo zanimivo primerjavo na ravni zgodovinskih, kulturnih in političnih podobnosti pa tudi razlik. Poleg teh navajamo v preglednicah povprečne dosežke učencev, vseh v raziskavo zajetih držav ter najbolj in najmanj uspešne države konkretnih meritev.

Učinek posameznih vrst družinskega kapitala je viden tudi v naslednji preglednici, v kateri so prikazani povprečni rezultati učencev spodnje in zgornje četrtine indeksa ekonomskega, kulturnega in socialnega statusa družine ter razlike med njimi. Najmanjša razlika v uspehu med nizkim in visokim socioekonomskim statusom je v Azerbejdžanu, in sicer 31 točk, najvišja pa v Bolgariji, kar 139 točk. V Sloveniji opazimo s 106 točkami razlike opazen odmik od povprečja, ki je 86 točk. Znova lahko vidimo, da so najuspešnejše države z majhno razliko v uspešnosti dijakov glede na socioekonomski indeks (Finska, Hong Kong) med najuspešnejšimi državami v naravoslovnih dosežkih nasploh.

	Povprečje	Povprečni dosežek učencev spodnje četrtine indeksa ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa	Povprečni dosežek učencev zgornje četrtine indeksa ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa	Razlika
Finska	563	535	598	63
Švedska	503	466	543	77
Hong Kong	542	522	573	51
Koreja	522	494	558	64
Avstrija	511	462	559	97
Nemčija	516	460	572	112
Srbija	436	399	478	79
Hrvaška	493	454	532	78
Slovenija	519	467	573	106
Azerbejdžan	382	373	404	31

Bolgarija	488	367	506	139
Povprečje ⁸	491	435	521	86

Preglednica 3: Razlike v uspehu glede na ekonomski, kulturni in socialni status družine

Družinski vpliv na uspeh učencev poteka s posedovanjem in prenosom kapitala, ki se pojavlja v različnih oblikah in presega običajno ekonomistično dimenzijo. S kapitalom, to »energijo socialne fizike« (Bourdieu 1992, str. 118), se agent pozicionira v posameznih poljih, saj kapital predstavlja določeno vrednost in moč, ki mu daje mesto in je hkrati sredstvo za nadaljnje pozicioniranje. Le če se pojem kapitala razširi na vse njegove oblike, lahko razložimo strukturo in funkcioniranje družbenega sveta.

Rezultati v naslednji preglednici kažejo zelo jasno povezanost materine izobrazbe s številom točk, ki so jih pri testu naravoslovja dosegli učenci. Kljub zavedanju kompleksnosti povezav med posameznimi spremenljivkami lahko rečemo, da gre za vpliv kulturnega kapitala, v tem primeru »institucionaliziranega kulturnega kapitala« (Bourdieu 2004 a, str. 316), kaže pa se v akademskih kvalifikacijah, ki jih posameznik pridobi v procesu formalnega izobraževanja. V večji meri ga imajo bolj izobraženi starši, ki prek njega, poenostavljeno rečeno, oblikujejo učno spodbudno socialno okolje, kar se kaže v boljšem šolskem uspehu njihovih otrok. Povprečna razlika v doseženih točkah med osnovnošolsko in visokošolsko izobrazbo mater je 83 točk. Slovenija to povprečje presega, je pa še vedno precej oddaljena od najvišje razlike, kakršno ima Slovaška. Pomen materine izobrazbe za učenčev uspeh je najmanjši v sicer po povprečnem številu doseženih točk celotne populacije najuspešnejši med vsemi 57 državami – Finski, zgolj 32 točk. Izmed vseh držav, ki smo jih uvrstili v primerjalno preglednico (razen v vsaki preglednici predstavljenega ekstrema, v tem primeru Slovaške), je v Sloveniji vpliv materine izobrazbe na otrokov šolski uspeh največji, kar kaže na ne ravno najuspešnejšo vlogo šole in tudi drugih institucij kot kompenzatorjev manka kulturnega kapitala, ki vpliva na šolski uspeh.

Podobne so razlike glede na očetovo izobrazbo, povprečna razlika v številu doseženih točk je 85, v Sloveniji pa 92.

	Povprečje	Osnovna šola	Srednja šola	Visoka šola	Razlika OŠ – VŠ
Finska	563	542	547	574	32
Švedska	503	473	506	516	43
Hong Kong	542	533	557	573	40
Koreja	522	497	520	549	52
Avstrija	511	458	515	530	72
Nemčija	516	473	533	545	72
Srbija	436	391	441	450	59
Hrvaška	493	463	494	508	45

⁸ Izračun v publikaciji PISA 2006, Vol. 2 Data je napačen. Razlika 120 točk, kot je navedeno na strani 158, se je že na prvi pogled zdela prevelika, izračun, ki smo ga opravili sami, je dal vrednosti, navedene v preglednici.

Slovenija	519	471	512	564	93
Slovaška	488	396	485	531	135
Povprečje	491	441	501	524	83

Preglednica 4: Povprečno število točk glede na materino izobrazbo

Kulturni kapital v »objektificiranem stanju« (Bourdieu 2004 a, str. 312) je viden v posesti različnih kulturnih dobrin,⁹ ki oblikujejo kulturno podobo družine in so hkrati njen izraz. Knjige in umetniška dela sustvarjajo kulturni profil družine ter predstavljajo njen kulturni in simbolni kapital, ki se ga po šoli transformira v druge oblike kulturnega in drugih vrst kapitala. Primerjava izbranih držav nam pokaže najmanjši vpliv kulturnih dobrin v Indoneziji, kjer je razlika v povprečnem dosežku učencev pri naravoslovju med spodnjo in zgornjo četrtino indeksa zgolj 4 točke, največji vpliv pa je viden v Franciji, z razliko kar 102 točki. Tudi tu je Slovenija z 79 točkami razlike blizu povprečja razlik (73 točk), znova pa se med primerjanimi državami najbolje odreže Finska, kjer je vpliv teh virov na razliko v uspehu učencev relativno majhen, saj je razlika le 39 točk in kaže na uspešno kompenzacijo manka teh virov.

	Povprečje	Učenci spodnje četrtine indeksa kulturnih dobrin	Učenci zgornje četrtine indeksa kulturnih dobrin	Razlika
Finska	563	535	586	39
Švedska	503	475	530	59
Hong Kong	542	518	565	52
Koreja	522	482	550	55
Avstrija	511	486	552	108
Nemčija	516	493	563	94
Srbija	436	399	464	69
Hrvaška	493	465	532	61
Slovenija	519	474	553	79
Francija	495	444	546	102
Indonezija	393	390	394	4
Povprečje	491	457	530	73

Preglednica 5: Povprečno število točk glede na indeks kulturnih dobrin

Tudi v primeru posedovanja izobraževalnih virov¹⁰ kot objektificiranega kulturnega kapitala vidimo povezanost s številom doseženih točk. Z različnimi izobraževalnimi pripomočki (pisalna miza, računalnik, knjige ...) si pomagamo pri pridobivanju institucionaliziranega in »utelešenega kulturnega kapitala«

⁹ Oblikovanje indeksa kulturnih dobrin v (OECD 2007 a, Vol. 1 Annex A 1).

¹⁰ Indeks doma dostopnih izobraževalnih virov vsebuje pisalno mizo, mirno mesto za učenje, računalnik, izobraževalne računalniške programe, lastni kalkulator, knjige, ki se jih lahko uporablja za šolsko delo, in slovarje. Več v (OECD 2007 a, Vol. 1 Annex A 1).

(Bourdieu 2004 a, str. 314), ki je povezan s konkretnim osebkom, ki skozi čas inkorporira različne izobraževalne vsebine. Ob tem ne smemo spregledati posedivanja zadostnega ekonomskega kapitala, ki omogoča nakup izobraževalnih virov. Največja razlika v doseženih točkah učencev, glede na nizko ali visoko vrednost indeksa izobraževalnih virov, je opazna pri bolgarskih učencih, in sicer kar 104 točke. Slovenija je s 40 točkami razlike dokaj uspešna, če to razliko vrednotimo v kontekstu doseganja pravičnosti v izobraževanju, in je kar nekaj točk oddaljena od povprečja razlik (67 točk). Med vsemi državami je znova najuspešnejša Finska z zgolj 17 točkami razlike.

	Povprečje	Učenci spodnje četrtine indeksa izobraževalnih virov	Učenci zgornje četrtine indeksa izobraževalnih virov	Razlika
Finska	563	545	562	17
Švedska	503	480	513	34
Hong Kong	542	516	556	41
Koreja	522	495	543	48
Avstrija	511	487	521	34
Nemčija	516	485	536	50
Srbija	436	402	461	59
Hrvaška	493	452	512	60
Slovenija	519	495	535	40
Bolgarija	434	372	482	110
Povprečje	491	450	517	67

Preglednica 6: Povprečno število točk glede na indeks izobraževalnih virov

Pomen različnih vrst kapitala v reprodukciji družbene slojevitosti je raziskovala tudi Fiona Devine, ki je s pomočjo obsežnih intervjujev s pripadniki srednjega razreda analizirala vlogo kapitala pri zasedanju pozicij znotraj socialnega prostora.¹¹ Njene ugotovitve kažejo, da je pomen ekonomskega kapitala viden že v možnosti izbire kraja bivanja. Srednji razred se pogostokrat naseljuje v socialno segregiranih soseskah, v katerih se pletejo socialne vezi tako med starši kot otroki, kar prispeva k povečevanju socialnega kapitala, ki se unovči na različne načine. Starši izpostavljajo pomen socialnega omrežja, ki omogoča izmenjavo pomembnih informacij o poteku izobraževanja in kakovosti šol, ki bi jih potencialno lahko obiskovali njihovi otroci, ter tako naredijo ustrezen izbor.

¹¹ Intervjuji so bili speljani v Manchestru (Velika Britanija), v letih 1996–1997 in Bostonu (ZDA) v letih 1998–1999, vanje je bilo vključenih 86 intervjuvancev dveh profesij (zdravniki in učitelji) ter njihovih partnerjev. Povprečno so trajali dve uri, vprašanja pa so se nanašala na posameznikovo osebno zgodovino od otroštva. To pomeni, da se je pogledalo družino orientacije in družino prokreacije ter možnosti mobilizacije ekonomskega, kulturnega in socialnega kapitala. Intervjuvanci so bili rasno, etnično in deloma tudi socialno izvirno raznoliki (Devine 2004, str. 11–13).

Te vezi so seveda pomembne tudi pozneje, ko otroci po končanem izobraževanju iščejo zaposlitev. Ekonomski položaj jim tudi omogoča, da vpišejo otroke v uglednejše in bolj kakovostne zasebne šole ter jih ne obremenjujejo z vprašanji čimprejšnjega denarnega prispevka v družinski proračun, kar pomeni možnost izbiranja zahtevnejših in dalj časa trajajočih študijev, ki v končni fazi navadno prinašajo tudi večji ugled in večje ekonomske nagrade. Ugotovitve tudi kažejo, da otroci srednjega razreda, ki akademsko niso bili uspešni (teh je med otroki zdravnikov manj kot med otroki učiteljev), ne zdrknejo vertikalno navzdol, do ravni delavskega razreda, ampak ob neuspehu izberejo manj zahtevno šolanje, ki jim omogoča obstanek v srednjem razredu. Pri tem se mobilizirajo različne vrste kapitala, predvsem pa ekonomski, saj si ponoven izobraževalni poskus lažje privoščijo otroci iz premožnejših družin (Devine 2004). Vse navedene ugotovitve seveda niso presenetljive. Nedvomno je ekonomski kapital še vedno izjemno pomemben dejavnik ohranjanja družbenih pozicij oziroma reproduciranja družbene slojevitosti, do polne veljave pa pride v kombinaciji z drugimi oblikami kapitala, predvsem kulturnega. Učinek kulturnega kapitala je viden v tem, da so vsi izobraženi starši srednjega razreda zelo dobro poznali principe delovanja izobraževalnega sistema in se obenem zavedali pomena izobrazbe za vstop na visoke pozicije trga delovne sile. Pri tem so jim pomagale tudi lastne izkušnje. Intervjuvanci so izkazali precej dobro poznavanje razvojnih teorij otrok, s pomočjo katerih so budno spremljali njihov intelektualni napredek in ga preverjali s standardiziranimi testi. Otrokom so poizkušali vcepiti vrednote prizadevnosti, trdega dela, discipline in odloženih nagrad. Zelo pomembno je to, da je celotno družinsko življenje prežeto s temi vrednotami, kar se vidi ne samo v šolskih dejavnostih, ampak tudi v skrbno načrtovanih vsebinah prostega časa otrok. Pomembna razlika se kaže tudi v samem srednjem razredu, saj se pripadniki višjega sloja srednjega razreda lotevajo vodenja poteka izobraževanja svojih otrok z več samozavesti kot pripadniki nižjega sloja srednjega razreda. Zadnji oblikujejo tudi nekoliko skromnejše izobraževalne cilje otrok kot pripadniki višjega sloja srednjega razreda, ki od svojih otrok pričakujejo, da bodo izobraževanje nadaljevali na elitnih visokošolskih institucijah, ki so jih obiskovali tudi sami (Devine 2004). Nekateri kritiki centralnega pomena kulturnega kapitala pri reprodukciji družbene slojevitosti so Bourdieuju očitali, da ne more pojasniti, zakaj posamezniki iz nižjih slojev brez ustreznega kulturnega kapitala uspejo v vertikalni mobilnosti navzgor. F. Devine je ugotovila, da so tisti intervjuvanci, ki izhajajo iz delavskega razreda, uspeli zaradi učno spodbudnega družinskega okolja. Drugače rečeno, njihovi starši so želeli, da bi bili v šoli uspešni, in so jih pri tem spodbujali. Čeprav so bili sprva zadržani in niso kazali visokega zaupanja v akademske sposobnosti svojih otrok, so ob vidnem izobraževalnem uspehu svoja stališča spremenili in otroke v nadaljnjem poteku izobraževanja močno podpirali (Devine 2004). Bourdieu ni bil v ocenjevanju možnosti preboja iz nižjih slojev nikoli determinističen, kot menijo nekateri, izhajal je preprosto iz statističnih podatkov, ki jasno kažejo visoko stopnjo izobraževalne in prek tega slojevske reprodukcije. Poleg talentiranosti posameznikov iz nižjih slojev, ki jim je talent omogočil preboj, in relativno spodbud-

nega družinskega okolja, čeprav je iz odgovorov intervjuvancev, ki jih povzema avtorica, mogoče vsaj na začetku opaziti vpliv doxe – mi nismo za v šolo – kar se kaže v skepsi o izobraževalnem potencialu lastnih otrok, moramo kot dejavnike preboja upoštevati še visoko motivacijo posameznikov in mogoče specifično kulturno okolje. Kot kažejo nekatere raziskave izobraževalnih uspehov priseljenцев različnih etničnih in rasnih skupin v Veliki Britaniji, so azijske priseljenške skupine v izobraževanju veliko uspešnejše kot afriške ali karibske. Razlike se pojasnjuje predvsem z različnim vrednotenjem pomena izobrazbe v posameznih kulturnih okoljih priseljenških skupin.

Pri socialnem kapitalu F. Devine izhaja iz Goldthorpa in ga povezuje s »socialnimi viri, ki rabijo kot kanali pretoka informacij in vplivov za pridobitev poklica« (Devine 2004, str. 120). Bistveno pri tej opredelitvi, pri kateri gre za nekoliko ožje razumevanje socialnega kapitala, je pridobivanje resursov, ki pripomorejo k zasedanju pomembnih poklicnih pozicij, s pomočjo katerih se oblikuje primerno socialno mrežo. Ker pa predpostavljamo, da je poklic pomemben kazalnik posedovanja kapitala, po katerem se ljudi razvršča v socialnem prostoru, ta opredelitev ne nakazuje zgolj verjetnega socialnega omrežja, ki izhaja iz izobrazbene in s tem tega poklicne pripadnosti, ampak tudi kaže, da je prizadevanje za pridobitev tako razumljenega socialnega kapitala hkrati prizadevanje za pridobitev ekonomskega, kulturnega in simbolnega kapitala.

Odgovori, ki jih je dobila Devinova, kažejo, da je, ko govorimo o socialnem kapitalu, izjemno pomembna lokalna skupnost – kar smo prej že omenjali v kontekstu ekonomskega kapitala – v kateri se oblikuje specifična klima z močno izraženo željo po pridobitvi ustrezne izobrazbe, vidna tako med starši kot med otroki. Socialni pritisk soseske, iz katere so otroci obiskovali podobne ali iste šole, pa je bil podkrepjen še z vplivom močne akademske etike elitnih šol (Devine 2004).

Ugotovimo lahko, da je posedovanje različnih vrst kapitala, ki je razredno zelo različno distribuiran, še kako pomembno pri reproduciranju družbene slojevitosti. Tisti posamezniki, ki so se v srednji razred prebili iz nižjih slojev, so morali pokazati izjemen talent in/ali visoko osebno motiviranost, ki je nemalokrat pospremljena z – za delavski razred precej redko – družinsko naklonjenostjo visokim izobraževalnim ciljem.

Individualizirani posameznik načrtuje in vodi svojo biografijo, je oblikovalec svojega življenja, zato sta sposobnost in motivacija pomembna dejavnika šolske uspešnosti, kljub temu pa sta razredni izvor in šolska uspešnost še vedno močno povezana. Družina je tista, ki z različnimi strategijami poskrbi za reprodukcijo kapitala, s tem pa tudi za generacijsko reproduciranje družbenih položajev. Čeprav smo videli, da je izbira izobraževalnih institucij in tudi smeri študija deloma posledica skrbnega tehtanja in strateškega pristopa družine, ne drži, da gre zgolj za racionalno izbiro, saj so te preference precej habitusno pogojene. To pomeni, da je razmerje med ekonomskim in kulturnim kapitalom prevedeno v sistem preferenc, ki inducirajo odločitve o izboru šole. Lahko vidimo, da izobraževalni sistem deluje po nekem ključu, ki zagotavlja reproduciranje družbenega reda, ne da bi se ljudje tega sploh zavedali. Ta red je določen

s kapitalom in razrednimi habitusi kot dejavniki oblikovanja predispozicij posameznikov.

Čeprav Bourdieu ni bil razredno determinističen, pa je bil ravno zaradi pomena različnih vrst kapitala v izobraževanju precej pesimističen pri ocenjevanju možnosti demokratizacije šolskega prostora glede zmanjševanja družinskega in s tem razrednega vpliva na smer, raven in uspešnost posameznikovega šolanja. Pomen in učinek družinskega kapitalskega portfelja na reproduciranje družbene slojevitosti prek šole je dokazala tudi Fiona Devine, vendar pa rezultati PISE 2006 kažejo, da je Bourdieujev pesimizem morda pretiran, saj so nekatere države z uspešno šolsko politiko ta vpliv precej zmanjšale. Res je, da nam zmanjšani vpliv socioekonomskega statusa še ne pove vsega o resničnem uspehu teh učencev v šoli, saj se interno ocenjevanje zaradi različnih dejavnikov, ki so bili predmet interakcionističnih analiz, v celoti ne sklada z eksternim (npr. raziskava PISA), ker etiketiranja in samoizpolnjujoče prerokbe, ki izhajajo iz učiteljskih pričakovanj o različnih sposobnostih glede na razredni izvor, vodijo v »neobjektivno« ocenjevanje.¹² Res je tudi, da habitusno delovanje poskrbi za samoomejitev izobraževalnih aspiracij številnih posameznikov iz nižjih slojev, ki zato izbirajo manj zahtevne »njim primerne« izobraževalne programe, pa vendar nas rezultati PISE, ko govorimo o možnostih preseganja socioekonomske determiniranosti, lahko navdajajo z zmernim optimizmom.

Učinkovitost ali pravičnost

Čeprav se v tem besedilu podrobneje ne ukvarjamo z vprašanji pravičnosti v izobraževanju, je vseeno treba pojasniti nekatera izhodišča našega razumevanja tega pojma. V literaturi lahko opazimo, da se v razpravah o pravičnosti z različnimi besedami označuje isti pojem in da se z istimi besedami označuje različne pojme. Kljub številnim razlikam v pojmovanju pravičnosti »pa je dokaj široko sprejeto soglasje, da ima tradicionalno pojmovana pravičnost dva osnovna pomena. Enkrat pomeni skladnost ravnanja z neko normo: naravno, božansko ali pozitivno, drugič pa pomeni enakost.« (Kodelja 2006, str. 11) V prvem primeru pomeni pravičnost skladnost z normativno ureditvijo, torej imamo opravka z legalnostjo in kadar pride zaradi kršitve norm do kaznovanja, se govori o zadoščenosti pravici. To pojmovanje je za nas manj pomembno, pomembnejše je razumevanje pravičnosti kot enakosti, to pomeni v primeru šolanja enake izobraževalne možnosti. Izvor enakosti izobraževalnih možnosti pa »so enake in neodtujljive pravice, ki pripadajo vsakomur, ne glede na njegove zasluge. Razlog za enako obravnavo ljudi je /.../ enako dostojanstvo, ki je lastno vsakemu človeku.« (Kodelja 2006, str. 27) To pomeni, da gre za naravne in s tem prirojene pravice človeka, ki naj mu omogočajo realizirati njegov potencial. Vendar pa se je izkazalo, da enake možnosti v formalno enaki dostopnosti do šolanja

¹² Tovrstna »nevtralnost« eksterne ocene je eden najresnejših argumentov za ohranitev vloge in pomena eksternega ocenjevanja, ki pa mu šolska politika pri nas na žalost ni prisluhnila.

niso dovolj za udejanjanje pravičnosti, saj se ne upošteva različnih izhodiščnih položajev, ki vplivajo na uspešnost. Zato si je treba prizadevati za odpravljanje razlik v izhodiščnih položajih, ki izhajajo iz ekonomskih, kulturnih in socialnih determinant, skratka iz različne razredne pripadnosti. To se poskuša doseči z ukrepi pozitivne diskriminacije, z namenom kompenzacije slabosti izhodiščnega položaja nižjih slojev. Tako se namesto »načela enakih možnosti kot mere šolske pravičnosti, pojavlja načelo 'enakih rezultatov'« (Medveš 2002, str. 25).

V prizadevanjih za nevtralizacijo negativnega učinka razredne pripadnosti na šolsko uspešnost pa se moramo zavedati omejenih možnosti spremembe izhodiščnega položaja, saj z različnimi ukrepi lahko le delno kompenziramo učinkovanje posameznih vrst kapitala in habitusno pogojenega ravnanja, ki odločajo o smereh in uspešnosti šolskih poti posameznikov. Če je bil prvotni cilj kompenzacijskih izobraževalnih programov zagotoviti vsem enaka izhodišča za uspešno šolanje, pa se danes pozornost nemalokrat prenaša na skrb, »da bodo vsi otroci na določeni točki šolanja dosegli enake minimalne standarde izobraženosti« (Kodelja 2006, str. 45), to pa ne pomeni, da tisti, ki zmorejo več, ne bodo segli dlje.

Rawls svojo splošno koncepcijo pravičnosti razčleni na tri dele in jih uredi v skladu z načelom leksične prioritete. Prvo načelo se glasi: »Vsaka oseba mora imeti enako pravico do najširšega skupnega sistema enakih temeljnih svoboščin, ki so združljive s podobnim sistemom svoboščin za vse.« in drugo načelo: »Družbene in ekonomske neenakosti morajo biti urejene tako, da so obenem: (a) kar najbolj koristne za tiste, ki so v najslabšem položaju, in (b) vezane na službe ter družbene položaje, ki so dostopni vsem pod pogoji poštene enakosti možnosti.« (Rawls, v Kodelja 2006, str. 60). V razpravi o pravičnosti in učinkovitosti pa je še posebno pomembna predpostavka, »da ima vsako višje načelo prednost pred nižjim. Zato je v skladu s prvim pravilom prioritete, ki vzpostavlja prioriteto svobode in zahteva, da so načela pravičnosti urejena po leksičnem redu, mogoče svobodo omejiti samo zaradi svobode. Drugo pravilo prioritete, ki vzpostavlja prioriteto pravičnosti nad učinkovitostjo in blagostanjem, pa pravi, da je drugo načelo pravičnosti leksično pred načelom učinkovitosti in načelom maksimiranja skupne koristi, poštena enakost možnosti pa pred načelom razlike.« (Kodelja 2006, str. 60–61) To nas vodi do ugotovitve, da so nekatere družbene dobrine pomembnejše od drugih, se pravi pravičnost pred učinkovitostjo, kar pa se morda v šolstvu sploh ne vzpostavlja kot dilema in alternativa, še več, ravno s pravičnostjo se zagotavlja učinkovitost in maksimizacija skupne koristi, saj izobrazba ni pomembna samo za posameznike, ampak tudi za celotno družbo. Če se posameznikom iz nižjih slojev omogoči doseganje vsaj druge ravni pismenosti v standardizaciji meritev PISE, se jih opremi z resursi, ki jim omogočajo nadaljevanje šolanja in več možnosti uspeha na trgu delovne sile, to pa navsezadnje pomeni prispevanje v javno blagajno, in ne črpanje iz nje, če ostanemo samo pri ekonomistični razsežnosti tega pojava in pustimo različne vidike kakovosti življenja in temeljnih človekovih pravic ob strani.

Naslednja preglednica prikazuje odstotek učencev, ki dosegajo posamezno raven pismenosti. Ker šele druga raven pomeni potrebno minimalno pismenost,

ki vodi v nadaljnje uspešno šolanje, smo združili kategoriji prve ravni in ravni pod njo. V prvih osmih vrsticah so nanizane države z najvišjim povprečnim dosežkom, vseh osem držav pa je tudi med desetimi najuspešnejšimi državami, v merjenju doseganja vsaj druge ravni, sočasno pa lahko kar šest od teh držav (Nova Zelandija, Finska, Avstralija, Japonska, Kanada, Hong Kong) najdemo med desetimi najuspešnejšimi v merjenju preseganja praga najvišje šeste ravni. V slednjem merilu se med deset najuspešnejših vrine Slovenija (osmo mesto), ki je v prvem merilu, preseganja praga druge ravni, na trinajstem mestu.

	Povprečje	Manj kot 1. in 1. raven (do 484,14 točke)	6. raven (nad 707,93 točke)
Finska	563	4,1	3,9
Hong Kong	542	8,7	2,1
Kanada	534	10,0	2,4
Tajvan	532	11,6	1,7
Estonija	531	7,7	1,4
Japonska	531	12,1	2,6
Nova Zelandija	530	13,7	4,0
Avstralija	527	12,8	2,8
Slovenija	519	13,9	2,2
Kirgizija	322	86,4	0,0
Povprečje	491	23,2	1,4

Preglednica 7: Odstotki učencev glede na raven pismenosti

Ti podatki dokazujejo, da se učinkovitost in pravičnost šolskega sistema ne izključujeta, saj se iste države pojavljajo v vrhu meritev povprečnega uspeha učencev, nizkega odstotka učencev, ki ne dosegajo druge ravni znanja in kompetenc ter najvišjih deležih učencev, ki presegajo prag šeste, najvišje ravni.

Analiza različnih šolskih sistemov je pripeljala do oblikovanja temeljnih skupnih značilnosti najuspešnejših, kar lahko rabi kot morebitna strategija šolske politike tistim državam, ki želijo spremembe v smeri večje pravičnosti in učinkovitosti. Avtorji študije *No More Failures – Ten Steps To Equity In Education* (Field, Kuczera, Pont 2007), ponujajo platformo desetih temeljnih izhodišč, ki naj bi vodila do takih rezultatov:

1. enotna osnovna šola,
2. mreža šol, med katerimi ni večjih razlik v kakovosti,
3. uvajanje strategij za preprečitev opuščanja šolanja v sekundarnem izobraževanju,
4. ustrezna ponudba programov izobraževanja tistim, ki so šolanje kljub vsemu prezgodaj opustili,
5. pravočasno identificiranje tistih, ki potrebujejo pomoč zaradi slabših začetnih izhodišč, povezanih z nižjim socialnim položajem, in ustrezna podpora tem,
6. izboljšanje komunikacije med šolo in družinami z nizkim socioekonomskim statusom,

7. zagotavljanje učinkovite vključitve imigrantov in etničnih manjšin v izobraževalni sistem,
8. štipendije za tiste, ki prihajajo iz družin z nižjimi dohodki,
9. skrb za dobre učitelje, ki morajo biti dodatno stimulirani za zahtevnejše delo v šolah z večjim deležem učencev iz družin z nižjim socioekonomskim statusom,
10. aktivna šolska politika, ki izhaja iz konkretnih, numerično opredeljenih načrtov.

Izhodišča ne prinašajo nič posebno novega, je pa res, da avtorji ob tem ponujajo primere konkretnih pristopov k reševanju posameznih problemov povezanih z uspešnostjo šolskih sistemov. Vendar pa se moramo zavedati, da neposredni prenos posameznih elementov od drugod pri nas ne bodo enako učinkovali in da zato »mehanično« prenašanje tudi ni smiselno. Naša želja po uspešnem šolskem sistemu, pa četudi poskušamo vključevati »idealne« rešitve od drugod, preprosto ni dovolj, da bi se ta tudi izoblikoval. S tem, če ga hočemo, mu še ne damo možnosti »življenja«, saj so te možnosti odvisne od družbene realnosti, ali kot pravi Durkheim: »Za to pa že morajo biti dane sile, ki so sposobne proizvesti to določeno silo in morajo biti dane lastnosti, ki lahko proizvedejo to posebno naravo. Družbeno dejstvo je mogoče samo pod tem pogojem.« (Durkheim 2004, str. 41) S tem nočemo reči, da človek nima dejavne vloge pri poteku družbenega življenja in da naša hotenja in težnje nimajo nobenega pomena in vpliva, nasprotno, imajo jih, vendar seveda v okviru danih možnosti, ki jih določajo okoliščine, od katerih so takšna dejstva odvisna. Izobraževalni sistem s celotno organizacijo, institucijami, učnimi načrti, idejami in metodami dela je družbeno dejstvo, ki se ga da razložiti in razumeti zgolj v širšem družbenem oziroma zgodovinskem kontekstu. Šolski sistem je le eden od družbenih podsistemov, ki nikakor ni izoliran, ampak je integriran v celotno strukturo, ki določa naš način razmišljanja, občutenja in delovanja. Njegovo stanje ima svoje vzroke, ki jih moramo spoznati in se jih zavedati, da bi lahko načrtovali realne spremembe prihodnjega delovanja. Družbena dejstva predstavljajo družbeno realnost, ki postavlja meje možnega v danih okoliščinah. Brez zavedanja družbene danosti, ki je vidna v številnih družbenih dejstvih, ki strukturirajo družbeno življenje, so šolske reforme le voluntaristični projekti, obsojeni na neuspeh. Analize kazalnikov stanja šolskih sistemov »dajejo sicer nepopolno, vendar dovolj poceni informacijo o poteku izobraževanja in rezultatih učenja v državi. Neposredno odgovarjajo na to »Kakšne so stvari?« in le posredno na vprašanje »Zakaj so stvari takšne kot so?« oziroma »Kaj moramo spremeniti, da bi jih izboljšali?« (Straus 2004, str. 25).

To pomeni, da se je smiselno ozreti okrog sebe in premisliti, kaj posamezne rešitve lahko prinesejo nam, jasno pa se je treba zavedati dejstva, da mi nismo Finci, v katere so, zaradi izjemnih rezultatov v meritvah PISE, uprte oči vsega sveta. Finski šolski sistem v precejšnji meri izhaja iz zgoraj predstavljene platforme¹³ (dejavno odstranjevanje ovir, ki stojijo pred socialno in kulturno najbolj

¹³ Analize kažejo, da so značilnosti finske osnovne šole: odlikovanje z neselektivnostjo, enakimi možnostmi za izobraževanje, individualiziranimi pristopi k poučevanju, centralnim vodenjem in upravljanjem, a decentralizirano implementacijo, strokovno avtonomijo in odgovornostjo pri organizaciji, vodenju, financiranju, načrtovanju in izvedbi kurikula (Nolimal 2006, str. 86).

prikrajšanimi učenci; majhne skupine in individualizirano delo s tistimi, ki so zaradi različnih razlogov v zaostanku – šola se mora prilagoditi potrebam vsakega otroka; dodatna sredstva za tiste učence, ki lovijo korak s povprečno uspešnimi v svoji generaciji; majhne razlike med šolami – to se v bralni pismenosti kaže v le 5-odstotni pojasnjeni varianci s šolo, ki jo obiskuje učenec; zavedanje, da je učiteljski poklic, ki ga opravljajo motivirani in visoko izobraženi strokovnjaki, bistvenega pomena za uspešno izobraževanje mladine) (Gaber 2006 a), posebno pomembno pa je dejstvo, da so »finske šole šole visokih pričakovanj« (Gaber 2006 a, str. 44), ki seveda precej izhajajo iz protestantske etike, ki je Fincem dala specifičen pečat, značilen za protestantske dežele, kjer je delo razumljeno kot dolžnost.

Sklep

Sodobne družbe niso prinesle, kot menijo postmodernisti, konec razredov in ideologije. Slojevitost resda ne obstaja v podobi razredne družbe 19. stoletja, vendar pa ne moremo spregledati razporeditve ljudi v socialnem prostoru, ki izhaja iz neenake distribucije različnih vrst kapitala. Ljudje s podobno količino teh vrst kapitala imajo podobne življenjske pogoje in podobne življenjske možnosti, ki se kažejo v načinih oblačenja, manirah, jeziku, opremi stanovanja, izbiri avtomobila, časnikih in revijah, kraju in načinu preživljanja počitnic, skratka v različnih življenjskih stilih in praksah. Še posebno pomembno je, da različne količine kapitala in razredno pogojen habitus vplivajo na potek šolanja; gre za različne izobraževalne aspiracije, vidne v izbranih smereh in nivojih izobraževanja ter uspešnosti izobraževanja posameznikov. Rezultati PISE 2006 kažejo, da je nekaterim državam uspelo kompenzirati socioekonomski vpliv na izobraževalne dosežke in učencem iz nižjih slojev omogočiti boljše možnosti, ki se kažejo v manjšem vplivu razrednega izvora na uspeh, odprto pa ostaja vprašanje, koliko je mogoče tako povečevati izobraževalne aspiracije, ki so razredno-habitusno pogojene.

»Napetosti med enakostjo, pravičnostjo, učinkovitostjo ter svobodo so lastne modernim družbam, ki jih – ustrezno upravljane – lahko razumemo kot nje-ne dinamične faktorje« (Gaber 2006 b, str. 7), vprašanje je le, kako se bomo lotili tega upravljanja, kar nas vodi do ugotovitve, da ima razprava o družbeni pravičnosti seveda tudi ideološko dimenzijo. Na eni strani se pojavljajo težnje neoliberalnega pogleda na šolo, z željo po povečevanju deleža zasebnih šol, ki bi jih, dolgoročno gledano, obiskovali predvsem otroci iz višjih slojev, na drugi pa težnje socialno-demokratskega pogleda, oblikovanja močne mreže kakovost-ne javne šole, ki bi poskušala delovati po načelu pravičnosti dejanskih enakih možnosti. Prva od teh dveh logik poizkuša, kot precej radikalno predstavi Laval, včasih morda tudi brez jasnega zavedanja posledic svoje politike »uničiti to, kar je bilo v načelu javnega izobraževanja, to, da si vsi prisvojijo simbolne oblike in znanja, nujna za presojanje in razmišljanje, in namesto tega ponuja uk, podvržen podjetjem in usmerjen k zadovoljevanju zasebnega interesa. Še več, v imenu 'enakih možnosti' se vzpostavi tržna logika, ki obstoječe neenakosti

utrdi in celo poveča. /.../ Obstaja pa še ena povsem nasprotna sprememba, ki naj bi za kar največ ljudi poskušala izboljšati razmere za sprejemanje in pridobivanje znanja, nujnega za poklicno življenje, pa tudi – mnogo širše – za kar se da bogato in raznoliko intelektualno, estetsko in družbeno življenje, v skladu z ideali emancipirajoče šole /.../.« (Laval 2005, str. 21) Ker je vprašanje enega ali drugega modela v končni fazi politično vprašanje, je od konstelacije političnih sil odvisna ne samo podoba šole prihodnosti, ampak tudi razrednosti. Rezultati PISE 2006 kažejo, da so naši učenci s svojim znanjem nadpovprečno uspešni, pomen socioekonomskega dejavnika za uspeh šolarjev iz različnih razredov pa je v nekaterih kazalnikih nadpovprečen, v drugih pa podpovprečen. Iz tega lahko sklepamo, da ne potrebujemo radikalnih sprememb šolskega sistema, pač pa natančno analizo obstoječega in resen premislek o vpeljavi sprememb, s katerimi bi poskušali izboljšati tako učinkovitost kot pravičnost šolskega sistema, kar se, kot smo videli, ne izključuje.

Literatura

- Apple, M. (1992). Šola, učitelj in oblast. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Beck, U. (2001). Družba tveganja. Ljubljana: Krtina.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1978). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London and Beverly Hills: SAGE.
- Bourdieu, P. (1987). What Makes a Social Class. On The Theoretical and Practical Existence Of Groups. *Berkeley Journal of Sociology*, št. 32, str. 1–17.
- Bourdieu, P. (1992). The Purpose of Reflexive Sociology. V: Bourdieu, P., Wacquant, L. J. D., *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2002). *Praktični čut I*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Bourdieu, P. (2003). *Sociologija kot politika*. Ljubljana: *cf.
- Bourdieu, P. (2004 a). *Oblike kapitala*. V: Adam, F., Tomšič, M. (ur.), *Kompandij socioloških teorij*. Ljubljana: Študentska založba.
- Bourdieu, P. (2004 b). *Distinction*. New York and London: Routledge.
- Clark Nichols, T. , Lipset, S. M. (1991). Are social Classes Dying? *International Sociology*, 6, št. 4, str. 397–410.
- Davis K., Moore W. (1990). Neki principi stratifikacije. V: Kuvačić, I. (ur.), *Funkcionalizam u sociologiji*. Zagreb: Naprijed, str. 345–355.
- Devine, F. (2004). *Class Practices – How Parents Help Their Children Get Good Jobs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donald, J. (1992). Znanilci prihodnosti: šolanje, podvrženje in subjektivacija. V: Bahovec Dolar, E. (ur.), *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Krt.
- Durkheim E. (2004). *Pravila, ki zadevajo razlago družbenih dejstev*. V: Adam, F., Tomšič, M. (ur.), *Kompandij socioloških teorij*. Ljubljana: Študentska založba.
- Edgell, S. (1997). *Class*. London and New York: Routledge.

- Field, S., Kuczera, M., Pont B. (2007). No More Failures – Ten Steps To Equity In Education. Paris: OECD.
- Foucault, M. (1991). Vednost – oblast – subjekt. Ljubljana: Krt.
- Gaber, S. (2006 a). Nordijski zov. V: Gaber, S. (ur.), Zakaj Finci letijo dlje? Nova Gorica: EDUCA.
- Gaber, S. (2006 b). Equity, Efficiency and Educational Policy. [www. Minedu.fi/OPM/Tapahtumakalenteri/lifelonglearning.htm](http://www.Minedu.fi/OPM/Tapahtumakalenteri/lifelonglearning.htm).
- Kodelja, Z. (2006). O pravičnosti v izobraževanju. Ljubljana: Krtina.
- Kramberger, A. (1999). Vpliv družine na izobrazbene dosežke potomcev v Sloveniji. V: Mandič, S. (ur.), Kakovost življenja. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Laval, C. (2005). Šola ni podjetje. Ljubljana: Krtina.
- Medveš, Z. (2002). Nova paradigma pravičnosti v šoli. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 5, str. 24–41.
- Milner, J. C. (1992). Dekompozicija naravnih pogledov na šolo. V: Bahovec Dolar, E. (ur.), Vzgoja med gospostvom in analizo. Ljubljana: Krt.
- Nolimal, F. (2006). Osnovna šola. V: Gaber, S. (ur.), Zakaj Finci letijo dlje? Nova Gorica: EDUCA.
- OECD (2007 a). PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World, Vol. 1 Analysis, OECD.
- OECD (2007 b). PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World, Vol. 2 Tables, OECD.
- Štraus, M. (2004). Mednarodne primerjave kot podlaga za oblikovanje strategije razvoja izobraževalnega sistema. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 5 str. 12–27.

POLJANŠEK, Matjaž

SCHOOL AND SOCIAL INEQUALITY – PISA 2006

Abstract: Despite the conviction of democracy and open school systems, we can still witness considerable class conditionality of individual's possibilities in education. The article represents the meaning of particular sorts of the capital as a factor for disposing people in the social environment, the course of family transmission of this capital and their meaning for school success. The analysis of the results of the international research on natural science, mathematical and reading literacy PISA 2006 indicates that the socioeconomic status still has an important role in schooling of children from different social classes. However, this effect is not the same in all countries, showing that the social origin can be compensated to a certain extent with a proper school policy. The important conclusion is also that the countries, from which students tested for natural science literacy achieved the best results, are at the same time the countries with the least influence of the socioeconomic status on success, having the largest share of students who achieved the highest level of literacy. All this leads to the conclusion that justness and efficiency are not necessarily alternatives.

Keywords: social inequality, capital, justness, efficiency.