

Maja Čadež, Polona Kelava

Izobraževanje, neoliberalizem in reprodukcija družbenih razmerij

Povzetek: V prispevku nas je zanimala vloga izobraževanja pri ohranjanju družbenih razmerij. S podatki smo skušali pokazati, kako se povezuje stopnja izobrazbe, dostop do izobraževanja (odraslih) ter položaj v družbi. Zanimalo nas je, ali je deklariran pravičen dostop do izobraževanja resnično zagotovljen vsem, zato smo posegli po razlagah vpliva neoliberalizma na reprodukcijo razlik v družbi tudi s stopnjo dosežene izobrazbe. Pri tem smo se oprli na Rawlsa, Chomskega, Becka, Kodeljo, Kump ... Izkazalo se je se, da so razlike v socialnem in ekonomskem statusu glede na pridobljeno izobrazbo precejšnje in da vplivajo tudi na nadaljnje vključevanje v izobraževanje.

Ključne besede: izobraževanje, pravičnost, neoliberalizem, država blaginje, reprodukcija družbenih razmerij, trg dela.

UDK: 371

Pregledni znanstveni prispevek

*Maja Čadež, univ. dipl. pedagoginja, pomočnica vzgojiteljice, Vrtec Medvode, Slovenija;
e-naslov: maja.cadezz@gmail.com*

*Polona Kelava, univ. dipl. pedagoginja, mlada raziskovalka, Pedagoški inštitut, Ljubljana, Slovenija;
e-naslov: polona.kelava@pei.si*

V vsej zgodovini je bila družba razslojena. Nadzor višjega sloja nad nižjim je potekal z različnimi mehanizmi, med katerimi je bilo tudi izobraževanje. Nižjemu sloju prebivalstva je bil dostop do izobraževanja omejen in otežen, saj se je tako višji sloj zavaroval, da bi se otroci revnih družin izobrazili in dvignili po socialni lestvici (Peček, Lesar 2006, str. 1).¹

Vprašanje, ki si ga zastavljamo v tem prispevku, je, kakšno vlogo ima izobraževanje danes. Ali je še vedno v službi ohranjanja družbenih razmerij in celo prispeva k povečevanju družbene neenakosti², ali pa je izobraževanje danes tisto, ki blaži družbene razlike, prispeva k zmanjševanju družbene neenakosti in omogoča vsem enake možnosti za uspeh?

Enake možnosti in pravičnost v izobraževanju

Večje spremembe glede razumevanja vloge izobraževanja so nastale po drugi svetovni vojni, ko so razvite kapitalistične države doživele močno gospodarsko rast, ki je vsaj v teoriji temeljila na treh načelih: socialni blaginji, varnosti in politiki enakih možnosti. To je bil čas ekonomskega nacionalizma (Kovač Šebart 2002, str. 208). V sklopu socialne blaginje in varnosti je bil v tem obdobju vzpostavljen skupek institucij in procedur za socialno varstvo, ki je temeljila na priznavanju pravic in statusov, ti pa so zaposlenim priskrbeli relativno stabilnost (Laval 2005,

¹ Z začetkom javnega šolstva pri nas v osemnajstem stoletju je bilo to omejevanje jasno vidno in podkrepljeno z zakonodajo. S prvo avstrijsko zakonodajo je bila javna osnovna šola razdeljena na trivialke za otroke najnižjega stanu ter glavne šole in normalke za otroke meščanov in plemičev. Pripadnikom nižjega stanu je bil zelo otežen vpis na gimnazije. To možnost so imeli le redko, če so bili izjemno nadarjeni. Pogoj za vpis je bil tudi znanje latinščine, to pa je še dodatno onemogočilo dostop do nadaljnega izobraževanja revnemu sloju, saj se latinščina na trivialkah ni poučevala. Trivialke so bile namenjene bolj vzgajanju poslušnih in pridnih ljudi, podajanje znanja pa je bilo omejeno na nujni minimum. (Peček, Lesar 2006, str. 1)

² Družbena neenakost po Dragoš Leskošek pomeni, da imajo v družbi ljudje zaradi prirojenih, socialnih predispozicij in različnih možnosti v družbi različne možnosti za doseg dobrin, kot so bogastvo, moč in ugled. To se zgodi v tej meri, da se nekatere skupine ljudi dvignejo nad druge. Družbena neenakost je tako razdalja, ki je nastala med njimi. (Dragoš, Leskošek 2003, str. 24) To je distributivni koncept pravičnosti.

str. 38). Hkrati se je v tem času v zahodnih družbah razširilo prepričanje, da si je status v družbi in bogastvo mogoče pridobiti z napredovanjem na odgovorne vodstvene položaje v podjetniški in administrativni hierarhiji, pot do tega pa je bila vsaj načeloma odprta vsem (Brown 1997). Zaradi teh vrednot je dobilo izobraževanje v povojnih industrijskih družbah osrednjo vlogo, saj naj bi odločilno prispevalo k razvoju družbe enakih možnosti, k večji gospodarski rasti in socialni pravičnosti. Množično izobraževanje naj bi tako postalo mehanizem, ki briše vpliv socialnih razlik (Kovač Šebart 2002, str. 210). Enake izobraževalne možnosti naj bi bile pogoj za to, da imajo vsi njihovi državljani enake možnosti za uspeh. Načelo enakih izobraževalnih možnosti je postalo v povojnem času eden najpomembnejših političnih ciljev (Kodelja 2006, str. 29). S tem ko bi imeli vsi ljudje enake možnosti za izobraževanje, naj bi se brisali razredni sloji, saj posameznikova usoda ne bi bila odvisna od tega, v kakšnem socialnem okolju se je rodil, ampak od stopnje njegovega prizadevanja, da si pridobi čim višjo raven izobrazbe.

Memorandum o vseživljenjskem izobraževanju poudarja, da bi morali imeti vsi, ki živijo v Evropi, brez izjeme, enake možnosti, da se prilagodijo zahtevam družbenega in gospodarskega življenja ter aktivno sodelujejo pri oblikovanju evropske prihodnosti (Memorandum ..., 2000, str. 3) in zaradi tega bi morali imeti vsi ljudje tudi enake možnosti dostopa do kvalitetnega učenja vse življenje (prav tam, str. 5).

Pri načelu enakih izobraževalnih možnosti govorimo o dveh različnih konceptih: enaka izhodišča na začetku izobraževanja oziroma šolanja ter enaka dostopnost do izobraževanja oziroma šolanja (več v Kodelja 2006).

O načelu enakih možnosti in o pravici do izobrazbe govori tudi Splošna deklaracija človekovih pravic. (Universal Declaration ... 1948, 26. člen)

Eden pomembnejših teoretikov pravičnosti, Rawls (1992), opredeli splošen koncept svoje teorije³ z naslednjimi besedami: »Vse primarne družbene dobrine – svoboda in možnosti, dohodek in bogastvo in osnove samospoštovanja – morajo biti razdeljene enako, razen če neenaka razdelitev katere izmed teh ali vseh dobrin izboljša položaj najmanj privilegiranih.« (Prav tam, str. 303) Kot vidimo, Rawls ne zahteva, da odstranimo vse neenakosti, temveč da odstranimo samo tiste neenakosti, ki nekoga postavljajo v slabši položaj.⁴ Rawls zagovarja neenakosti takrat, kadar so v korist vsem, ker privedejo na dan družbeno koristne talente in energijo (Kymlicka 2005, str. 95).

³ Rawlsova teorija pravičnosti ima tudi nekatere pomanjkljivosti in je zato deležna tudi kritik. (Prim. Malnar 1996, Saunders 1990, Dragoš, Leskošek 2003)

⁴ Za Rawlsa je tako imenovana »ideologija enakih možnosti« neustrezna, čeprav se na prvi pogled zdi poštena, saj zagotavlja, da usodo ljudi določajo njihove izbire in osebne zasluge, in ne podedovani privilegiji oziroma okoliščine, v katerih so se rodili. Po tej logiki je neenakomerna porazdelitev družbenih dobrin (npr. razlike v dohodkih) upravičena, če je ta neenakost rezultat individualnega delovanja oziroma izbir (Kymlicka 2005, str. 97, 98). Vendar pa po Rawlsu ni nobenega posebnega razloga, da bi bolj dopuščali porazdelitev bogastva na podlagi talentov kot na podlagi socialnega ali zgodovinskega naključja (Kodelja 2006, str. 68). Rawls opozarja, da ideologija enakih možnosti »pozablja«, da so neenakosti v naravnih talentih prav tako kot podedovani status oziroma družbene okoliščine stvar usode ali prej stvar gole sreče, in ne stvar zasluga, prizadevanja in izbire posameznikov (Kymlicka 2005, str. 98). Iz tega pa sledi, da neenakosti v naravnih talentih ne bi smele biti opravičilo za neenako porazdelitev družbenih dobrin, kot je na primer osebni dohodek.

Tisti, ki pa naj bi bil skrbel za tiste, ki so najmanj privilegirani, pa je po Rawlsu država. Malnar razlaga, da Rawls v svojem modelu pravične družbe utemeljuje nujnost prisotnosti tako tržnega kot zunajtržnega (država) načina porazdeljevanja blaginje. Vloga države naj bi bila ravno v tem, da zagotavlja, da te neenakosti res izboljšujejo položaj najmanj privilegiranih oziroma je njena vloga zagotavljanje socialne blaginje (Malnar 1996, str. 23).

Če Rawlsovo teorijo pravičnosti pogledamo na področju izobraževanja, v povezavi z izobraževalnim sistemom, bi lahko rekli, da je socialne neenakosti treba korigirati, neenakosti v izkazanem prizadevanju in sposobnostih pa morajo biti v prid najbolj prikrajšanim (Kodelja 2006, str. 68). Neenakosti v pravičnem izobraževalnem sistemu in šolski praksi bi tako morale izboljšati položaj tistih učencev, ki so v najslabšem položaju (prav tam, str. 71).

Načelo enakih možnosti, pa tudi načelo socialne blaginje in varnosti je sčasoma zgubilo pomen. Kot razlaga Kovač Šebart, je v zgodnjih sedemdesetih ideologijo ekonomskega nacionalizma zamenjala ideologija kompetitivnega individualizma in tržnega tekmovanja. Vrednote, kot so socialna blaginja, varnost in enakost možnosti, so zgubile pomen (Kovač Šebart 2002, str. 218). Posledično so v osemdesetih in devetdesetih na Zahodu naglo naraščale socialne razlike in se bistveno nižal standard tistih, ki niso imeli univerzitetne diplome in povečanje stopnje revščine (Brown 1997). Povečalo se je tudi število tistih, ki so se morali bojevati za delovno mesto, saj je bilo vedno več brezposelnosti (Kovač Šebart 2002, str. 218). Tako je izgubljalo pomen načelo enakih možnosti za izobraževanje, hkrati pa je izobraževanje postalo odločilno za posameznikovo preživetje in blaginjo.

Razlike in neenakosti v dostopu do izobraževanja in s tem povezano povečevanje socialnih razlik (prek statusov, ki jih posamezne stopnje izobrazbe prinašajo, dohodkov, možnosti za zaposlitev in njeno ohranitev v nasprotju z grožnjo brezposelnosti) se neposredno povezujejo z drugimi socialnimi razlikami in različnimi možnostmi dostopa do najrazličnejših dobrin, torej z razslojenostjo družbe tudi po drugih kazalnikih. Pri tem ima gospodarstvo, ki iz ozadja ter zaradi materialnih interesov peščice vleče niti, odločilno besedo. Chomsky (2005, str. 28) navaja, kako se gospodarstvu podrejajo tudi nacionalne države, mu prepuščajo področja, za katera bi morala skrbeti (tudi izobraževanje, op. M. Č. in P. K.), ter opisuje več primerov iz zgodovine sveta, ko so izkoriščanja revnih pripeljala do bogatenja peščice posameznikov (prav tam, str. 27–52). Zato nas bo posebno zanimalo, kako se izobraževanje povezuje z neoliberalizmom, ideologijo, ki je za tem in ki je prek podeljevanja statusov in dostopa do izobraževanja povezana tudi z izobraževanjem in njegovo pravičnostjo.

Neoliberalizem

Neoliberalizem je ekonomsko-politična filozofija oziroma ideologija, ki je bistveno vplivala na politiko vseh svetovnih vlad od leta 1970, prevladujoča pa je postala v osemdesetih letih prejšnjega stoletja. Eden izmed pomembnejših

očetov neoliberalizma je Milton Friedman, ki je precej vplival na ameriško in tudi angleško politiko (Alkalaj 2005).⁵

Vendar pa neoliberalizma ne smemo enačiti s političnim liberalizmom (svobodo posameznika pred državo). Temeljna ideja neoliberalizma je vera v nujnost neomejevanja in svobodo trga. Neoliberalisti trdijo, da daje trg najboljše rezultate za posameznike in za skupnost, če ga prepustimo samemu sebi. Zaradi tega zagovarjajo zmanjševanje vloge države, saj se ta ne sme vmešavati in omejevati trga. Posledica neoliberalizma pa je med drugim zmanjšanje javnega financiranja dobrin, kot sta izobraževanje in zdravstvo.

Kodelja (2005 a) razlaga, da naj bi bil po mnenju neoliberalistov učinkovitost trga najboljši alokacijski mehanizem za razdelitev omejenih javnih sredstev. Neoliberalizem tako zavrača državo blaginje, saj naj bi bila za civilno družbo in posameznike pogubna (ker naj bi ovirala razvoj civilne družbe in ogrožala posameznikovo samostojnost ter mu ubijala podjetniškega duha ...) (prav tam, str. 319). Z neomejevanjem trga naj bi se zvišala gospodarska rast, kar pa naj bi povzročilo, da bo tudi nižji sloj prebivalstva zaslužil več kot prej in si bo tako lahko dobrine, kot so zdravstvo, izobraževanje, pokojninsko zavarovanje itn., plačal sam (Alkalaj 2005).

Kritiki neoliberalizma opozarjajo na negativne posledice, ki jih ima ta ideologija za družbo. Nekateri opozarjajo na negativne učinke, kot je povečevanje družbene neenakosti, drugi pa v tej ideologiji vidijo krivca za negativne posledice globalizacije in ekološke težave, ki so posledica povečevanja gospodarske rasti in tekme med gospodarstvi, ter krivca za izginjanje pomena kulture na račun vsiljevanja komercialnih vrednot (Kodelja 2005 a, str. 320). Laval poudarja, da s širjenjem neoliberalizma postaja gospodarstvo, bolj kot kdaj koli prej, v središču individualnega in kolektivnega življenja, edine legitimne družbene vrednote pa postajajo produktivna učinkovitost, intelektualna, mentalna in čustvena gibljivost ter osebni uspeh (Laval, 2005, str. 35). Neoliberalizem tako vpliva na vrednote in delovanje ljudi. Vedno bolj se uvaja logika darvinizma (Bourdieu, 2006a, str. 210) oziroma ideja tekmovalnosti v smislu boja vseh proti vsem kot norma vsakega ravnanja (Kodelja 2005 a, str. 321).

Kodelja opozarja, da neoliberalizem kot politična filozofija poudarja vrnitev k primitivni obliki individualizma, ki je tekmovalen, posesiven in pogosto utemeljen na doktrini o suverenosti potrošnika. Velik problem je v tem, ker daje prednost »svobodi« pred enakostjo, pri čemer ta svoboda pomeni svobodo gospodarstva pred vmešavanjem države (prav tam, str. 320).

Velik kritik neoliberalizma in ideje prostega trga, francoski sociolog Pierre Bourdieu, trdi, da je neoliberalni program predvsem v korist delničarjev, finančnih operaterjev, industrialcev in drugih mogotcev, saj se s pomočjo neomejevanja trga večajo njihovi dobički (Bourdieu 2006 a, str. 207). Poudarja, da se z ideologijo prostega trga izboljšuje finančni položaj najbogatejših na račun delavcev sred-

⁵ Chomsky (2005) pa tu izpostavlja Adama Smitha, avtorja klasičnih liberalnih idej, na katerih temelji neoliberalizem. V povezavi s tem razlaga neoliberalni »washingtonski konsenz«, ki je vrsta tržno usmerjenih načel, s katerimi se dosega liberalizacija trgovine in financ, da trg postavlja cene ter privatizacija (prav tam, str. 27).

njega in nižjega sloja, ki jima taka politika poslabša pogoje življenja in dela (prav tam, str. 208, prim. Pikalo 2003 in Velikonja 2005).

Vpliv neoliberalizma na izobraževanje in trg dela

Enako kot na vseh področjih neoliberalizem zahteva zmanjšanje vloge in vmešavanja države, tudi kar zadeva vzgojo in izobraževanje. Pa to ne v smislu liberalizma, ampak ima neoliberalizem drugačno logiko in je tako med njima bistvena razlika.

Pravico staršev do svobodne izbire šole za svoje otroke liberalizem razume kot pravico staršev, da kot vzgojitelji svoje otroke vzgajajo v skladu s svojimi prepričanji. Tu gre za omejevanje države v imenu zagotavljanja temeljnih človekovih pravic in svoboščin.

Neoliberalizem pa to isto pravico razume kot pravico porabnikov, ki imajo pravico na trgu svobodno izbirati blago, ki je v tem primeru izobrazba. V skladu s tem je zahteva po minimalni vlogi države posledica razširitve tržne logike na področje vzgoje in izobraževanja. To pomeni, da se pri vprašanih vzgoje in izobraževanja zmanjša vloga države na minimum ter poveča vloga gospodarstva in njegovih potreb na maksimum (Kodelja 2005 a, str. 322). Z vidika pravičnosti pa vemo, da je prepustitev izobraževanja tržnim zakonitostim nevzdržna.

Tudi pri Becku (2003, str. 197–180), lahko (sicer v povezavi z globalizacijo) preberemo, kako pomembno je reguliranje izobraževanja, »vzpostavitev in izgradnja družbe izobrazbe in znanja«, kar pa je ravno nasprotje tega, kar se marsikje dogaja v današnjem času. Bourdieu pa podrobneje razčleni posledice neoliberalizma in globalizacije na dogajanje na trgu dela, ki posameznika potiska v podrejen in skrajno odvisen položaj (2006 a, 2006 b) ter ga subjektivizira tudi na podlagi njegove izobrazbe. Nižja kot je ta, bolj lahko podjetje nanj pritiska s strukturnim nasiljem delovnih pogojev ipd. Ob tem omenja politike, ki jih vsiljujeta Mednarodni monetarni sklad (IMF) in Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD), in sicer: »zmanjšanje stroškov delovne sile, zmanjšanje javnih izdatkov in fleksibilizacijo dela« (Bourdieu 2006 a). (Prim. tudi Kodelja 2008.) Znano je, kako spreminjanje teh razmerij vpliva na zaposlene, in še več, deformira odnos in razmerja med zaposlovanjem in izobraževanjem samim.

Neoliberalizem gleda na izobraževanje kot na zasebno dobrino in v skladu s tem izgubi država pomembno vlogo. Demokratični pogled razume izobraževanje kot javno dobro, kot človekovo pravico, iz katere izhaja obveznost države, da zagotovi vsem svojim državljanom (tudi s financiranjem) enake možnosti oziroma dostop do izobraževanja (Kodelja 2005 a, str. 323). Neoliberalizem pa na izobraževanje ne gleda kot na javno dobrino, ampak kot zasebno dobrino, kjer je vmešavanje države, da bi zagotovila enake možnosti, nedobrodošlo (prav tam, str. 324). V tem primeru je stvar vsakega posameznika, da vlaga svoj denar v svojo izobrazbo, ki mu bo prinesla boljši dohodek (prav tam, str. 326, 327). Poleg tega želi neoliberalna šola izboljšati kakovost delovne sile v celoti (prim. tudi Bourdieu 2006 a, Chomsky 2005), vendar pa hkrati želi zmanjšati javno porabo,

kar pa se doseže s povečevanjem zasebne potrošnje za izobraževanje. Neoliberalna šola pouk o kulturi skrči zgolj na kompetence, ki so nujne za zaposljivost delavcev. V izobraževalnih ustanovah se spodbuja tržno logiko in tekmovalnost med družinami in posamezniki (Laval 2005, str. 33).

Laval opozarja na negativne posledice dojemanja izobraževanja kot zasebne dobrine. (Prim. Hill 2001) Nevarnost neoliberalistične logike pri izobraževanju ni samo povečanje socialne neenakosti med ljudmi, ampak tudi pohabljanje življenja, saj se zaradi prevelikega poudarka oblikovanja kompetenc in poklicnih ciljev zanemari antropološki vidik vzgoje in izobraževanja, kjer gre za prenašanje vrednot, norm in znanja med generacijami. Druga negativna posledica pa je, da šola izgublja svoje vzgojne in politične funkcije, kot so socialna integracija, razvijanje osebnosti, oblikovanja subjektivitete, razsvetljevanje državljanov, formiranje nacije itn. (Laval 2005).

Umik države in enačenje izobraževanja s tržnim blagom nujno slabo vpliva na pravičnost izobraževanja.⁶

Izobraževanje in socialna varnost

Danes ima izobraževanje vedno večji pomen v razpravah o spreminjanju države blaginje.

Ena najsplošnejših definicij države blaginje je, da je to »država, kjer je organizirana moč namenoma uporabljena (z mehanizmom oblikovanja politike in njeno implementacijo) za korekcijo posledic delovanja tržnih sil v vsaj treh smereh« (Briggs 2000⁷, po Kopač 2004): prvič, z zagotavljanjem minimalnega dohodka posameznikom in družinam ne glede na tržno vrednost njihovega dela ali premoženja; drugič, z zmanjševanjem obsega nevarnosti, ki izhajajo predvsem iz dogajanj na trgu delovne sile (različni t. i. socialni primeri), ki so povezani z različnimi primeri nesposobnosti za delo (invalidnost, bolezen, nesreče), primeri brezposelnosti in značilnimi »nedelovnimi« življenjskimi cikli (materinstvo, starost, otroštvo, šolanje ...); in tretjič, z zagotavljanjem vsem državljanom, ne glede na njihov status ali razred, socialne storitve, dobrine v skladu z vnaprej dogovorjeno nacionalno ravnjo, ki je (lahko) določena kot optimum ali kot minimum. (Kopač 2004, str. 7–8)

Torej, država blaginje je lahko orodje za zmanjševanje nekaterih učinkov neoliberalne politike na socialnem(ih) področju(-ih) – tudi na področju izobraževanja.

Govorimo o vseživljenjskem učenju, zaposljivosti in prevzemanju individualne odgovornosti. Spreminja se temeljni princip socialne politike, in sicer od zagotavljanja varnosti k zagotavljanju participacije oziroma premik od pasivne k aktivni socialni politiki, v sklopu katere postaja človeški kapital najmočnejši

⁶ Država namreč v tem primeru ne štiti dovolj tistih, ki so po Rawlsu v najslabšem položaju. Tako v takšnem sistemu neenakosti niso bolj v korist najšibkejšim, kot zahteva Rawlsova teorija pravičnosti, temveč predvsem najbolj privilegiranim.

⁷ Briggs, A. (2000). The welfare state in historical perspective. V: Pierson, C., Castles, F. G. (ur.). The welfare state. A reader. Cambridge, Oxford, Malden: Polity press, Blackwell Publishers Ltd.

mehanizem posameznikov za soočanje v tveganjih in negotovostih današnjega časa (Kump 2008, str. 42). Tudi v Memorandumu o vseživljenjskem učenju beremo podobno (prim. Memorandum ... 2000, str. 7).

Heidenheimer je ugotovil, da je v razvoju države blaginje na zahodu prihajalo do izbire med javnim financiranjem širjenja izobraževalnih možnosti po dokončanju osnovnega izobraževanja in financiranjem programov socialne varnosti. Tako naj bi bilo vlaganje v izobraževanje na srednješolski in visokošolski stopnji sredstvo za doseganje ciljev enakosti in varnosti njenih državljanov (Heidenheimer 1981). Tudi v Memorandumu o vseživljenjskem učenju je navedeno, da je bilo do sredine devetdesetih let doseženo soglasje o tem, da izobraževanje in usposabljanje ne pomagata vzdrževati samo ekonomske kompetitivnosti in zaposljivosti vse življenje, temveč da je to tudi najboljši način boja proti socialni izključenosti (Memorandum ... 2000, str. 6). Vendar Kump (2008, str. 43) opozarja, da obstaja resen dvom, da je izobraževalna politika sposobna izravnovati naraščajoče primanjkljaje v socialni politiki, ter ugotavlja, da se je vera v to, da bo primanjkljaje v socialni politiki nadomestilo večanje javne porabe za izobraževanje, izkazala za utopijo (prav tam, str. 53, 54).

Politike predvsem novih držav članic Evropske unije⁸ pri postavljanju svoje države blaginje sledijo ameriškim zgledom in neoliberalnim tendencam⁹. To pa se kaže v demontaži države blaginje, deregulaciji vseh trgov (tudi trga dela), krčenju stroškov dela, privatizaciji in trženju nekdanjih javnih dobrin in storitev ter v ožemanju izobraževalnih in zdravstvenih programov (prav tam, str. 54). Zato nas posebej zanima, kako se družbena razmerja moči odražajo v konkretnih podatkih, ki so dostopni za Slovenijo.

Ohranjanje družbenih razmerij z izobraževanjem v Sloveniji¹⁰

Kako se neoliberalna politika ter njen vpliv na izobraževanje izražata v našem dostopu do izobraževanja ter v stopnjah izobrazbe, ki jih dosegamo pri nas?

⁸ V novih članicah se vedno bolj zmanjšuje delež javnih sredstev za socialno varnost, hkrati pa se delež javnih sredstev za izobraževanje ne zvečuje, kot so predvidevali nekateri, ampak se celo zmanjšuje. Evropska komisija poziva članice na vzdržno porabo obstoječih javnih sredstev ter na potrebo po povečanju virov posameznikov, gospodinjestev in delodajalcev (Kump 2008, str. 53, 54). Režim države blaginje v novih članicah se precej razlikuje od režima starih članic. Država blaginje v starih članicah je odpornejša proti spremembam zaradi poveljne socialne pogodbe in zaradi demokratične tradicije. Nove članice pa ne sledijo tej evropski tradiciji in so bolj podrejene zunanjim vplivom.

⁹ To se dogaja tudi pod vplivom globalnih organizacij, kot so Svetovna banka, OECD.

¹⁰ V tem poglavju bomo prikazali nekatere podatke, ki so dostopni za Slovenijo. Ponekod je dostopnost novejših podatkov omejena, ali pa gre za preračune, ki so se delali v preteklosti, z novejšimi podatki pa ne. (To so npr. podatki o osipu v srednji šoli; podatki o socialnem statusu študentov – nekateri so povzeti po longitudinalni študiji izpred več kot desetletja, ki je ne bo lahko ponoviti; preračuni dohodkov zaposlenih, predvsem v decile, saj te preračune praviloma dela Urad za makroekonomske analize in razvoj, ter jih nato objavlja v svojih publikacijah, Statistični urad RS pa ima novejše podatke, ki pa so v bolj »surovi« obliki in zato manj uporabni; podatki o dohodkih iz denacionalizacije premoženja; podatki o udeležbi odraslih v izobraževanju in stopnjah pismenosti odraslih).

Kjer se nam zdi smiselno, da podatke kljub njihovem starejšemu datumu predstavimo, smo to tudi naredili, saj nam lahko veliko povedo.

Od začetka dvajsetega stoletja so izzivi, s katerimi je posameznik soočen (hitre spremembe na vseh področjih življenja (novo znanje, tehnologija, odnosi, politične spremembe itn.), dobili novo ostrino ter v veliki meri spreminjajo usodo posameznika in družbe. (Lengrand 1970; prim. tudi Chomsky 2005; Bourdieu, 2006 a, 2006 b; Hanžek 2000). Zaradi teh novosti posameznik bolj kot kdaj koli prej potrebuje znanje tako na osebnem področju kot za preživetje na trgu dela.¹¹

V Sloveniji imajo načeloma vsi ljudje enake možnosti dostopa do izobraževanja. Vendar so te enake možnosti lahko le navidezne. Danes je ohranjanje obstoječih razmerij in selekcijo sposoben opravljati izobraževalni sistem sam (prim. Bourdieu, Passeron 2000) in zaradi tega ni več potrebna zunanja delitev šole, kot je bilo to urejeno pri nas od začetka javnega šolstva (prim. Peček, Lesar 2006). Izobraževanje otrok, mladine in odraslih s svojimi mehanizmi prispeva k ohranjanju družbenih razmerij, in to bomo poskušali v nadaljevanju osvetliti s konkretnimi podatki. Otroci revnejših in manj izobraženih staršev imajo manj možnosti, da bi dosegli visoko stopnjo izobrazbe in s tem boljši ekonomski položaj kot otroci bogatejših in bolj izobraženih staršev. Bourdieu meni, da je šolski sistem družbena funkcija eliminacije. Njegova naloga je odstraniti delavski razred z višjih ravni izobraževanja. (Bourdieu, Passeron 2000)

To, kakšno možnost bo imel posameznik za nadaljevanje izobraževanja po osnovni šoli, je odvisno od posameznikove nadarjenosti in zavzetosti. Vendar sta posameznikova »nadarjenost« pa tudi zavzetost zelo odvisna od socialno-ekonomskega okolja, v katerem se je rodil (Peček, Lesar 2006, str. 2). Ternar poudarja, da ima otrok, ki je odraščal v primarnem okolju z bogatim kulturnim kapitalom in ga primerno ponotranjil, konkurenčno prednost pred vrstniki. Tak otrok se dobro znajde v izobraževalnih ustanovah. Obvlada spretnosti, kot so bogato govorno izražanje, to pa ga postavlja v dober začetni položaj (Ternar 2005, str. 48). Vendar pa se razlike ne kažejo samo v različnem kulturnem¹², ampak tudi v socialnem¹³ kapitalu. Otroci delavskega razreda imajo slabši odnos do učenja in šolskega uspeha, ker njihove družine in okolica, v kateri odraščajo, slabše vrednotijo izobraževanje.) (Boudon 1974¹⁴, po Haralambos, Holborn 2005, str. 766).

¹¹ Bourdieu (2006a) pri tem opozarja, da delodajalci izrabljajo to nujo po spremembah za grožnje zaposlenim, ki so v nenehnem strahu za svoje delovno mesto, na katero preži »rezervna armada delovne sile, ukročena z negotovostjo in s stalno grožnjo brezposelnosti na vseh ravneh hierarhije« (prav tam, str. 208)

¹² Kulturni kapital lahko obstaja v treh oblikah: v posebljenem stanju (embodied state), na primer v obliki dolgotrajnih dispozicij telesa in uma; v objektificiranem stanju (objectified state), v obliki kulturnih dobrin (slike, knjige, slovarji, instrumenti, aparati itn.), ki pomenijo realizacijo teorij ali kritike teh teorij /.../ itn., ter v institucionaliziranem stanju (institutionalized state) /.../ (Bourdieu 1985). Kulturni kapital (po istem Bourdiejevem prispevku) povzema tudi Korošec (2008, str. 6) kot "znanje, veščine in izobrazbo", kar posameznik pridobi v življenju v nekem okolju; sem spada tudi prenos kulturnega kapitala (npr. norme, vrednote, veščine, naglas itn.), ki ga otrok pridobi od svojih staršev.

¹³ Socialni kapital je skupek dejanskih ali potencialnih virov, ki so povezani s posedovanjem obstojnega, trajnega omrežja več ali manj institucionaliziranih razmerij vzajemnih poznanstev in priznanja, ali, z drugimi besedami, s članstvom v skupini, ki vsakemu svojemu članu daje podporo kapitala, ki je v skupni lasti /.../ (Bourdieu 1985)

¹⁴ Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: John Wiley & Sons.

Raziskave potrjujejo, da se otroci nižje izobraženih staršev vpisujejo v manj zahtevno sekundarno izobraževanje. V Sloveniji med starši gimnazijcev prevladujejo visokošolsko in univerzitetno izobraženi (39,7 %), starši otrok, ki se vpisujejo v poklicne programe, pa imajo večinoma končano poklicno šolo (54 %) (Kranjc 2002). Raziskave tudi kažejo, da je bil v letih 1989 do 1994 osip v nižjem poklicnem izobraževanju dvakrat večji kot v gimnazijah, pri generaciji 1993–1998¹⁵ pa je bil skoraj petkrat večji (Trček in Zobec 2000). (Prim. tudi Kranjc 2007.)¹⁶

Iz povedanega lahko sklepamo, kaj se dogaja v terciarnem izobraževanju, to pa znova potrjujejo podatki. Kot smo videli, so v gimnazijah v večjem odstotku zastopani otroci, katerih starši so povprečno bolje izobraženi. Ti otroci imajo po končani gimnaziji večjo možnost, da se vpišejo na univerzitetni program. Res je, da delež populacije v visokem šolstvu strmo narašča in da se je v zadnjih dvajsetih letih izobrazbena sestava prebivalcev Slovenije precej izboljšala, vendar pa so se razmerja ohranila (Bevc 2001, str. 21, Poročilo ... 2001, str. 130; Beltram 2000).¹⁷

Poleg že omenjenega vpliva socialnega in kulturnega kapitala posameznika na uspešnost v izobraževanju pa ima velik vpliv tudi ekonomski kapital, ki odločilno vpliva prav na dolžino izobraževanja. Ta precej bolj vpliva na dolžino izobraževanja kot socialni kapital.

Raziskave kažejo, da starši krijejo precejšen delež stroškov za terciarno izobraževanje svojih otrok (prim. Bevc v razpravah na temo Izobraževanje odraslih, socialna neenakost in socialna vključenost, po Ivančič in Velikonja 1999, str. 93; Bevc 1997, po Poročilo ... 1998, str. 31, Bevc, Uršič 2008), to pa pomeni, da je to za starše z nizkim dohodkom praviloma preveliko breme, zato težje pomagajo otroku pri študiju.

Bevc (2007) je raziskovala tudi, kako se razporedijo študenti glede na decil¹⁸ gospodinjstva, ki mu pripadajo, iz česar je najpreprosteje razbrati, koliko je

¹⁵ To je generacija dijakov, ki se je vpisala leta 1993, potem pa so jo spremljali pet let po vpisu, torej do leta 1998 ali do konca petega šolskega leta po vpisu; 1997/98.

¹⁶ Kodelja (2005 b) pravi, da bi bila ta ureditev pravičnejša, če bi imel vsak posameznik na voljo enako število let brezplačnega izobraževanja, ki bi jih lahko izkoristil kadar koli v življenju. Tako ne bi bili prikrajšani tisti, ki so v mladosti prehitro končali izobraževanje, saj bi lahko izkoristili preostala leta brezplačnega izobraževanja kadar koli pozneje v življenju. Tako bi država svojim državljanom bolj pravično razdelila finančno pomoč za izobraževanje (prav tam, str. 18).

¹⁷ Poleg tega se z zviševanjem števila študentov zmanjšuje simbolična moč diplome. Več med diplomom in družbeno priznano osebnostjo postaja vedno bolj ohlapna in nedoločena (Laval 2005, str. 39). Kovač Šebart razlaga, da je vedno večje povpraševanje po visoko izobraženi delovni sili povzročilo inflacijo akademskih nazivov. Zaradi vedno večjega števila ljudi z diplomom je ta izgubljala pomembnost. Najboljše položaje v podjetjih dosežejo tisti, ki prihajajo iz najelitnejših šol, posamezniki pa potrebujejo vedno več časa, da pridejo najvišje v hierarhični izobraževalni lestvici. Najvišje ekonomske skupine ohranjajo in reproducirajo svoje privilegije tako, da nenehno višajo stopnjo izobrazbe (Kovač Šebart 2002, str. 222). Tudi v Memorandumu o vseživljenjskem učenju opozarjajo, da večina ljudi ostaja dlje v izobraževanju in usposabljanju, toda razlika med tistimi, ki so dovolj kvalificirani, da se obdržijo na površju trga dela, in tistimi, ki nezadržno ostajajo ob strani, se širi (Memorandum ... 2000, str. 7).

¹⁸ Meritve v decilih prikazujejo, kakšni so odmiki med posameznimi izbranimi točkami pri porazdelitvi plač. Navadno merimo odmike med devetim in prvim decilom ter odmike obeh skrajnih decilov od petega decila oziroma mediane. Bruto plača devetega decila pomeni, da deset % zaposlenih z najvišjimi plačami prejema bruto plačo enako devetemu decilu ali višjo. Bruto plača prvega decila pomeni, da 10 % zaposlenih z najnižjimi plačami prejema bruto plačo prvega decila ali manjšo. Bruto

študij v resnici enakovredno dostopen vsem. Podatki so združeni v tri skupine po letih. Za obdobje 1997–1999 vidimo, da je bilo iz prvega (najnižjega) decila med študenti zastopanih le 4,6 %, iz najvišjega, desetega, pa 12,8 % študentov. Če združimo spodnje tri in zgornje tri decile, vidimo, da je iz skupine najrevnejših gospodinjestev prišlo 20,3 % študentov, iz najbogatejših pa 38 %. V naslednjih treh letih, 2000–2002, je bilo 24,3 % študentov iz prvih treh decilov gospodinjestev ter 36,3 % iz zgornjih treh. V obdobju 2003–2005 je bilo iz najrevnejših treh decilov več, 25,5 % študentov, iz najbogatejših treh pa manj, 33,8 %, pri čemer pa je iz desetega decila prihajalo kar 14 % študentov. Počasi se torej študentje pravilneje razporejajo glede na decile, ki jim pripadajo, razlike se v tem primeru ne povečujejo, temveč zmanjšujejo, študentje pa glede na decil gospodinjestva, iz katerega prihajajo, še vedno bolj zastopajo bogatejša gospodinjestva.

Izkazalo se je tudi, da imajo Zoisovi štipendisti v povprečju bistveno bolj izobražene starše od neštipendistov (Bevc 2001, str. 21). Pomembno pa je tudi, da je socialno-ekonomska struktura rednih študentov praviloma boljša od socialno-ekonomske strukture izrednih študentov, ki pa so samoplačniki, kar spet pomeni, da se sredstva prelivajo od revnih k bogatim, to pa le povečuje socialne razlike (Bevc v razpravah na temo *Izobraževanje odraslih, socialna neenakost in socialna vključenost*; po Ivančič in Velikonja 1999 a, str. 94).

Izobraževanje odraslih, ki naj bi rabilo zmanjševanju začetnih socialnih razlik (Ternar 2005, str. 54) in naj bi bilo nekakšna nasprotna utež slabšim možnostim v mladosti, je, sledeč neoliberalistični logiki, prešlo v nasprotje s svojo primarno funkcijo in socialno neenakost med ljudmi le še dodatno pogloblja. Osvetlimo te trditve z nekaj podatki za Slovenijo, ki se posredno ali neposredno povezujejo z izobraževanjem odraslih in možnostjo udeležbe v njem.

Ker je izobraževanje odraslih pri nas večinoma dobrina, ki si jo mora posameznik kupiti na trgu, je vprašanje, ki si ga zastavljamo, ali si vsi lahko privoščijo to dobrino ali pa je dostopna različno.

Poglejmo si, kakšni so dohodki prebivalstva glede na stopnjo njegove izobrazbe.

Relativna bruto plača na zaposlenega po doseženi izobrazbi/usposobljenosti se je za posameznike z visoko usposobljenostjo povečala, za tiste s srednjo in nizko usposobljenostjo pa zmanjšala. Če povprečno bruto plačo v Sloveniji vzamemo kot indeks 100, je indeks plače za nizko usposobljenost leta 1998 znašal 62,4, padal do leta 2001 (na 60,4) in leta 2002 malenkost zrasel na 60,8. Indeks plač za srednje usposobljene je leta 1998 znašal 86,2, nato je začel po manjšem vzponu leta 2000 padati in je padal do najnižje vrednosti 84,4 leta 2001, leto pozneje pa je zrasel na 84,7. Medtem pa so imeli visoko usposobljeni leta 1998 indeks plače 170,4, do leta 2001 je zrasel še na 173,3, nato pa se je leta 2002 razmerje nekoliko zmanjšalo, na 171,8. (Pomladansko ... 2006, str. 149) Vidimo, da so bile v letih, za katera imamo podatke, razlike največje v letih 2000 in 2001, nato pa so se do

plača petega decila ali mediane pomeni, da 50 % prejemnikov plač dobiva višjo bruto plačo od mediane, 50 % pa nižjo. Razmerje med devetim in prvim decilom in mediano zaradi točkovnega načina merjenja ne upošteva dogajanj v spodnjih 10 % in zgornjih 10 % porazdelitve zaposlenih po višini plač. (Socialni ... 2009, str. 31)

leta 2002 nekoliko zmanjšale. Z vidika možnosti lastnih vlaganj v izobraževanje ali v izobraževanje njihovih otrok pa je pomembna predvsem ugotovitev, da so razlike med plačami glede na stopnjo izobrazbe precejšnje.

Razmerja med decili (gl. opombo 20) porazdelitve bruto plač na zaposlenega pokažejo še drugačna nesorazmerja v družbi. Razmerje med devetim in prvim decilom od leta 1991 do leta 2007 vztrajno narašča in je od trikratne vrednosti (3,06 v letu 1991) prešlo na 3,61 v letu 2007. Podobno se je razmerje med devetim decilom in mediano z vrednosti 1,80 (1991) povečalo na 2,06 (2007). Še najmanj se spreminja razmerje med mediano in prvim decilom, ki po manjših nihanjih (1991 – 1,70) leta 2007 znaša 1,73. (Poročilo ... 2001, str. 92; Pomladansko ... 2004, str. 103; Socialni ... 2009, str. 31) Razmerje med najvišjimi in najnižjimi plačami je torej zelo veliko, predvsem pa še narašča, najizraziteje pa se povečuje družbena neenakost med srednjim in višjim slojem.

Podobno je z razmerji med povprečnimi plačami glede na doseženo izobrazbo oziroma usposobljenost. Od leta 1998 do leta 2001 sta se povečevala tako razmerje med povprečno plačo za visoko in srednjo usposobljenost (s 197,7 na 205,4) kot razmerje plač za visoko in nizko usposobljenost (z 273,1 na 289,9), nato sta se leta 2002 obe vrednosti znižali, prva na 202,9, druga pa na 282,6. Razmerje med plačami nizko in srednje usposobljenih pa se je leta 1999 glede na prejšnje leto zmanjšalo z 72,4 na 71,0, nato pa skoraj enakomerno raslo in do leta 2002 doseglo vrednost 71,8. (Pomladansko ... 2006, str. 150) Zopet lahko ugotovimo, da razmerja nekoliko nihajo, vendar ostajajo velika, zopet so razlike izrazitejše med srednjim in višjim slojem prebivalstva.

Še en kazalnik nam odpre pogled v velike razlike med plačami in njihovo povečevanje glede na izobrazbo. (Tokrat so nam na voljo tudi nekoliko starejši podatki.) Indeksi povprečnih mesečnih bruto¹⁹ plač zaposlenih oseb v podjetjih, družbah in organizacijah po stopnjah strokovne usposobljenosti²⁰, kjer je plača nekvalificiranega delavca vzeta kot indeks 100. Plača posameznika z visoko SSU je leta 1966 dosegla indeks 274, leta 1976 253, leta 1986, 224, leta 1993 330, leta 1996 354, leta 1998 je dosegla največjo razliko glede na nekvalificirane delavce, 440, leta 1999 371 in leta 2002 359. Druga razmerja (plače polkvalificiranega delavca, kvalificiranega, nižje SSU in srednje SSU) do plače nekvalificiranega delavca so manj naraščala, malo izrazitejše zvečanje je pri višji SSU, največje pa, kot smo videli, pri visoki SSU. Izjema so plače visoko kvalificiranih delavcev, ki so z vrednosti 186 v letu 1966 padle na 142 v letu 2002 glede na nekvalificiranega delavca. (Statistični ... 2004) Pred dobrim desetletjem je bila torej razlika med plačo nekvalificiranega delavca in plačo delavca z visoko SSU največja, ter je od takrat padla, vendar je kljub temu razlika med plačami najnižje in najvišje usposobljenih velika, približno 3,5-kratna.

Od posameznikov pogledjmo še dohodke gospodinjstev. Leta 1993 je imelo 30 % najpremožnejših gospodinjstev v rokah 48,5 % dohodka, 30 % najmanj premožnih pa 15,4 %. (Iz zgornjih podatkov je mogoče sklepati, da gre v bogatejših

¹⁹ Do leta 1992 indeksi povprečnih neto plač.

²⁰ Stopnja strokovne usposobljenosti – SSU.

gospodinjstvih za višje izobražene posameznike.) V obdobju 1997–1999 naj bi se po zaslugi politike preusmeril del bogastva najbogatejših k drugim, vendar se to premoženje ni preusmerilo k najmanj premožnim, temveč večinoma k tako imenovanemu srednjem sloju, ki se mu je premoženje na račun najpremožnejših povečalo za 3,10 % (Dragoš, Leskošek 2003, str. 38; podatki povzeti po Izvajanje ... 2002²¹).

V Sloveniji pa naj se neenakost ne bi povečevala le zaradi povečevanja neenakosti v plačah, ampak tudi zaradi povečevanja neenakosti dohodkov iz premoženja, ki so nastala zaradi denacionalizacije. Dragoš in Leskošek (2003, str. 37, 38) poudarjata, da je denacionalizacija Slovenijo močno razslojila.²² Leta 1983 (pred denacionalizacijo) je imelo 10 % najrevnejših v rokah 2,2 % dohodka iz zaposlitve, do obdobja 1997–1999 pa se je ta odstotek zmanjšal na 1,8 %. Najrevnejšim se je še bolj zmanjšal dohodek iz premoženja, in sicer z 2,2 % (1983) na 0,3 % (1997–1999). Najbogatejša desetina pa je imela 1983 17,5 % vseh dohodkov, pridobljenih iz zaposlitve, kar se je do obdobja 1997–1999 še povečalo, na 21,3 %. Izredno pa se je najbogatejši desetini povečal dohodek iz premoženja, in sicer s 17,6 % (1983) na kar 62,5 % (1997–1999). (Čeh, 2001²³ in podatki Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve; po Dragoš, Leskošek, 2003, str. 37)

Od dohodkov k porabi. Povprečna razpoložljiva sredstva gospodinjstev po kvintilih nam prav tako pokažejo, da razlike med revnimi in bogatimi naraščajo.

Leta 2000 je imelo gospodinjstvo prvega kvintila²⁴ 3774,39 evrov²⁵ sredstev na leto, gospodinjstvo petega kvintila pa kar 22.333,27 evrov na leto, to je skoraj šestkrat več (5,92). Do leta 2006 so sredstva gospodinjstva prvega kvintila narasla za 37 % in so znašala 5154,94 evra, sredstva gospodinjstva petega kvintila pa kar za 51 % in so znašala 33.790,77 evra. Že odstotkovno je razlika velika (drugi kvintili se porazdelijo vmes), še več pa nam pove nominalna vrednost, saj je 37 % več v teh šestih letih za prvi kvintil predstavljalo na leto 1380,55 evra sredstev več, 51-odstotno povečanje v petem kvintilu pa pomeni kar 11.457,49 evra več sredstev. Razmerje med sredstvi petega kvintila glede na prvega se je tako povečalo na 6,56. Zanimiv je še podatek, da samo povečanje (govorimo o 11.457,49 evra), ki si ga je v šestih letih »prislužilo« povprečno gospodinjstvo najvišjega kvintila, znaša tri krat toliko kot sredstva prvega kvintila leta 2000 in še vedno

²¹ Izvajanje strategije socialnega vključevanja s poročilom o uresničevanju programa boja proti revščini in socialni izključenosti. (2002). Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. Povzeto po Dragoš, Leskošek, 2003, str. 38.

²² Dragoš in Leskošek poudarjata, da je denacionalizacija v smislu 100-odstotnega vračanja v naravi vpeljala samo Slovenija, in da se je zaradi tega močno razslojila, in sicer po predindustrijskih merilih, ki so značilna za fevdalne in kastne ureditve, temelječe na podedovanem statusu. Avtorja sta opozorila tudi, da so bili to šele začetni učinki denacionalizacije, saj je bila ta do leta 1999, ko imamo zadnje podatke, izpeljana šele 70-odstotno (Dragoš, Leskošek 2003, str. 37, 38).

²³ Čeh, S. (2001). Desetletja našega razslojevanja. Delo, 5. junija 2001, str. 16.

²⁴ I. kvintil predstavlja 20 % gospodinjstev, ki imajo med vsemi gospodinjstvi najnižjo porabo, V. kvintil pa petino gospodinjstev, ki ima najvišjo porabo.

²⁵ V izvirnem viru so zneski navedeni v tolarjih. Zaradi lažjega razumevanja smo jih spremenili v evre. Zneski so bili prej zaokroženi na 1000 tolarjev, 1000 tolarjev pa je bila tudi razlika med dvema sosednjima skupinama. Zaradi natančnosti nismo zaokroževali, temveč smo tolarje dosledno preračunali v evre. Uporabljen je tečaj 1 € = 239,64 SIT. Preračuni so narejeni za celoten prisrček.

več kot dvakrat toliko sredstva prvega kvintila leta 2006 ter je bilo skoraj enako vsem sredstvom drugega kvintila leta 2006. (SI-STAT ... 2008) Znova vidimo, da se od drugih najbolj oddaljuje najvišji sloj in da se razlike med vsemi skupinami hitro povečujejo.

Struktura izdatkov za življenjske potrebščine po petih potrošnih kvintilnih razredih za leti 2000 in 2006 v odstotkih med drugim pokaže tudi, kakšni so posamezni izdatki po gospodinjstvih glede na njihove dohodke.²⁶ »Razlike v strukturi porabe gospodinjstev glede na višino izdatkov so precejšnje, saj je prvi kvintilni razred gospodinjstev z najnižjo porabo leta 2006 namenil od vseh izdatkov za življenjske potrebščine kar 42,8 % za hrano in stanovanje, peti kvintilni razred gospodinjstev z najvišjo porabo pa le 22,4 %. ... Čeprav porabijo gospodinjstva v najvišjem kvintilnem potrošnem razredu za hrano več kot dvakrat več izdatkov (3484,39 evra) kot tista v najnižjem, pa to pomeni opazno manjši delež njihovih izdatkov (le 13,4 %; v prvem 22,9 %).« (Socialni ... 2009, str. 36)

Razlike pri porabi so podobno velike tudi pri drugih dobrinah, *največje razlike pa se kažejo prav v izdatkih za izobraževanje*. Za izobraževanje porabi peti kvintilni razred gospodinjstev (leta 2006, op. M. Č. in P. K.) več kot 20-krat (leta 2000 10-krat) več sredstev v primerjavi s prvim kvintilnim razredom gospodinjstev. (Prav tam)

Glede družbenega razslojevanja nas je zanimala tudi izobrazba zaposlenih, pozneje v primerjavi z izobrazbo brezposelnih.

Pri stopnjah delovne aktivnosti po stopnjah izobrazbe, 2000–2007 v odstotkih, iz podatkov razberemo, da delovna aktivnost pri posameznikih z nižjo izobrazbo upada, pri posameznikih z višjo izobrazbo pa narašča. In sicer se je delovna aktivnost pri posameznikih brez šolske izobrazbe ali z nepopolno osnovno šolo po 21,8 % leta 2000 do leta 2007 ustalila na 18,7 %, pri posameznikih z osnovno izobrazbo pa se je s 35,2 % v letu 2000 znižala na 33,9 leta 2006 in se nato leto pozneje zopet zvišala na 35,4 %. V nasprotju s tem se delovna aktivnost posameznikov z visokošolsko in univerzitetno izobrazbo zvišala z 79,2 leta 2000 na 82,7 (2007). Enako velja za specialistično povisokošolsko izobrazbo, magisterij ali doktorat: z 80,2 (leto 2000) na 85,5 leta 2007. (Socialni ... 2009, str. 124)

Pri delovni aktivnosti posebej obravnavamo delne zaposlitve ter zaposlitve za določen čas.

Deleži delnih zaposlitev (zaposlitev s krajšim delovnim časom) se večajo. Pri populaciji od 15 do 64 let je ta delež od 5,3 % leta 2000 narasel na 8,1 % leta 2007. Po posameznih starostnih skupinah ni večjih odklonov, razen v skupini od 15 do 24 let, v kateri se je odstotek delnih zaposlitev s 13,4 % leta 2000 zvečal na 29,8 % v letu 2007. Delne zaposlitve med mladimi so torej k skupnemu zvečanju števila zaposlitev s krajšim delovnim časom. (Socialni ... 2009, str. 27) Podobno tudi delež začasnih zaposlitev narašča. Pri celotni delovno aktivni populaciji (od 15 do 64 let) je z 12,8 % leta 2000 narasel na 18,4 % v letu 2007. Pri tem je naraščanje števila začasnih zaposlitev znova najznačilnejše za prvo starostno skupino, od 15 do 24 let, in je leta 2000 znašal 43,2, v letu 2007 pa že 68,3 %.

²⁶ Gre za podatke brez upoštevanja denarne vrednosti lastne proizvodnje.

(prav tam) Žal tovrstnih podatkov glede na stopnjo izobrazbe nimamo. Skupno povečanje teh dveh oblik zaposlitve pa govori v prid Bourdieuevim ugotovitvam glede pritiskov delodajalcev in gospodarstva na zaposlene ter glede groženj z brezposelnostjo, o čemer smo govorili v začetku.

Struktura zaposlenih in brezposelnih po stopnjah izobrazbe nam še dodatno pokaže, kdo je v večji nevarnosti za izgubo zaposlitve. Med zaposlenimi (stanje 31. 12. 2006) je npr. 15,88 % nekvalificiranih delavcev, med brezposelnimi (povprečna registrirana brezposelnost od 2000 do 2007) pa jih je kar 40,8 %. Polkvalificirani med zaposlenimi predstavljajo 2,24 %, med brezposelnimi pa 6,5 %. Skupina kvalificiranih in visoko kvalificiranih med zaposlenimi predstavlja 27,52 %, med brezposelnimi pa malo manj, 25,4 %. Zaposlenih z nižjo strokovno izobrazbo je le 0,4 %, brezposelnih pa 1,6 %. 29,24 % je zaposlenih s srednjo strokovno izobrazbo, brezposelnih s to izobrazbo pa 21,4 %. Najvišje izobraženih (višja strokovna izobrazba ali več) je med zaposlenimi skoraj 7 % (6,9), med brezposelnimi pa 2,3. (Strukturne ... 2008 in Statistični ... 2007, preglednica 12.6) Tudi sicer so brezposelni brez strokovne izobrazbe največja skupina med brezposelnimi. Leta 2000 jih je bilo kar 47,2 %, dve zaporedni leti pozneje 47 %, nato pa je odstotek upadal, tako da je bil v letih 2006 in 2007 manjši, 39,3 %, to pa je še vedno večina glede na vse brezposelne. (Socialni ... 2009, str. 23)

Kot razmerje med številom novo brezposelnih z določeno ravno izobrazbo in številom delovno aktivnih z enako izobrazbo merimo tudi »izpostavljenost brezposelnosti«, med drugim glede na doseženo izobrazbo. V Sloveniji je izpostavljenost posameznikov z nižjo izobrazbo praviloma vedno višja od izpostavljenosti tistih s srednjo izobrazbo, najmanjša pa je izpostavljenost posameznikov z doseženo terciarno izobrazbo. Od oktobra 2008 do aprila 2009 pa so se ta razmerja še povečala, pri čemer se je izpostavljenost nižje izobraženih brezposelnih strmo zvečala. »Izpostavljenost nizko izobraženih delovno aktivnih se je v kriznih časih povečala bolj kot izpostavljenost bolj izobraženih (npr. z 1,2 % v prvem četrtletju 2008 na 2,4 % v prvem četrtletju 2009).« (Ekonomski ... 2009, str. 84)

Na Uradu za makroekonomske analize in razvoj glede na vse merjene podatke ugotavljajo, da stopnja tveganja revščine v Sloveniji narašča (Socialni ... 2009, str. 154), mi pa lahko glede na vse predložene podatke žal z gotovostjo trdimo, da so v največjem tveganju za revščino ravno najnižje izobraženi.

Z nekaterimi podatki smo torej osvetlili povezavo med stopnjo izobrazbe ter zaposlenostjo/brezposelnostjo, dohodki in porabo (tudi za izobraževanje). Zdaj nas bo zanimalo še, ali se stopnja izobrazbe povezuje z dejanskim vključevanjem v izobraževanje.

Eden bistvenih dejavnikov udeležbe v izobraževanju odraslih je dosežena stopnja izobrazbe. Premo sorazmerno s stopnjo izobrazbe se viša tudi delež dejavnih v izobraževanju odraslih. Tisti, ki so dosegli višjo stopnjo izobrazbe, se tudi v odraslosti več izobražujejo, tisti, ki pa so dosegli nižjo stopnjo izobrazbe, se v odraslosti dobi izobražujejo precej manj (Mirčeva 2005, str. 9) Poleg tega da stopnja izobrazbe vpliva na to, ali se bodo odrasli vključili v izobraževanje, stopnja izobrazbe vpliva tudi na samo dolžino trajanja izobraževanja. Odrasli s končano osnovno šolo ali manj se vključujejo v izobraževalne programe, ki trajajo povprečno

okoli 30 ur. Po vsebini so to večinoma programi, ki jih določajo zakonski predpisi za opravljanje določenih del in nalog (varstvo pri delu in higijenski minimum). Srednje ali visoko izobraženi odrasli pa se udeležujejo izobraževalnih programov, ki trajajo povprečno vsaj še enkrat dlje kot izobraževalni programi, ki se jih udeležujejo manj izobraženi odrasli (Ivančič, Možina 2005, str. 73).

V Sloveniji narašča tako bruto vpisni količnik v izobraževanje²⁷ (s 83,0 % v letu 2000 na 95,0 v letih 2003 in 2004, nato pa se je v letu 2005 malenkost znižal, in sicer na 94,3 %), kot indeks izobrazbe²⁸ (0,94 leta 2000 do 0,97 leta 2005) (Socialni ... 2009, str. 163), kar je spodbudno. Kljub temu pa drugi kazalniki kažejo, da se razlike med nižjimi in višjimi sloji, tudi po vključenosti v izobraževanje, povečujejo.

Med delovno aktivno populacijo se je leta 2004 dejavno vključevalo v izobraževanje 45,2 % oseb (leta 1987 33,7 %, leta 1998 40,6 %), izobraževalno nedejavnih pa jih je bilo 35 % (leta 1987 53,4 %, leta 1998 pa 33,2 %)29. (Mirčeva, 2006, str. 13)

Nadaljnji vpogled v podatke nam pokaže vključevanje delovno aktivne populacije v izobraževanje glede na dokončano stopnjo izobrazbe. Posamezniki z višjo, visoko izobrazbo ali več so med dejavnimi zastopani v najvišjih odstotkih. Leta 2004 je bilo med najvišje izobraženimi kar 73 % dejavnih (v prejšnjih letih, ko so se te raziskave izvajale, 78 % in 65,2 %). Nižje po izobrazbi kot gredo, manj je dejavnih v izobraževanju, in tako je med populacijo s končanimi nekaj razredi osnovne šole le 21 % dejavnih. (Mirčeva 2006, str. 14) V vseh letih spremljanja prevladujejo pri nižjih izobrazbenih skupinah v visokih odstotkih neaktivni.

V skladu s temi podatki tudi vzorec udeležbe delovno aktivne populacije v izobraževanju glede na ekonomski položaj pokaže, da se posamezniki z najvišjimi dohodki (1464,70 evra na mesec ali več) vključujejo v izobraževanje kar v 64,3 % (podatki veljajo za leto 2004), predstavniki skupine prejemnikov dohodkov med 1047,40 in 1.460,52 evra v 63 %, nekaj manj kot polovica, 49,5 %, se jih v izobraževanje vključuje v dohodkovni skupini 421,47 evra in 1043,23 evra, le še četrtnina pa jih je izobraževalno dejavna v najnižji dohodkovni skupini – do 417,19 evra na mesec. (Mirčeva 2006, str. 20)

Po osebnih razpoložljivih sredstvih vidimo, da so možnosti tistih z nižjimi dohodki (ki so praviloma tudi nižje izobraženi) nizki in si z njimi zelo težko ali pa si sploh ne morejo plačevati izobraževanja, in dejansko smo tudi videli, da spodnjih 20 % gospodinjstev vlaga v izobraževanje tudi dvajsetkrat manj kot zgornjih 20 % po dohodkih (prim. Socialni ... 2009, str. 36). Zato nas še posebno zanima, kako delodajalci vlagajo v izobraževanje (formalno in neformalno) svojih zaposlenih glede na njihovo stopnjo izobrazbe. Leta 2004 so delodajalci podpirali kar 72,7 % vsega izobraževanja zaposlenih z višješolsko izobrazbo ali

²⁷ Vsi vpisani na primarno, sekundarno in terciarno raven izobraževanja glede na populacijo v teoretični starosti za vključenost.

²⁸ Indeks izobrazbe je kombinacija bruto vpisnega količnika v izobraževanje na vseh ravneh ter stopnje pismenosti odraslih (predvsem besedilne) pismenosti.

²⁹ Letnice 1987, 1998 in 2004 ustrezajo trem večjim raziskavam o udeležbi v izobraževanju odraslih (ter tudi o pismenosti odraslih), ki so se izvajale v Sloveniji. (Prim. Jelenc 1988; Mohorčič Špolar 2001; Mohorčič Špolar 2006).

več, 65,2-odstotno zaposlene s srednjo šolo, 72,9 %, torej največ, izobraževanje zaposlenih s poklicno šolo ter 58,3 % izobraževanja zaposlenih z osnovno šolo ali manj. (Mohorčič Špolar, Radovan 2006, str. 55) Vidimo, da skupina najvišje izobraženih zaposlenih tukaj ni v absolutni prednosti, kar je dobro, še vedno pa tisti z najnižjimi izobrazbami dobijo od delodajalcev najmanj sredstev za izobraževanje. Nikakor pa ne moremo reči, da vlaganje delodajalcev v izobraževanje zaposlenih ponuja nekakšno nasprotno utež lastnim zmožnostim posameznika za financiranje svojega izobraževanja, prej nasprotno.

Na to, ali se bo posameznik udeležil izobraževanja, vpliva poleg stopnje dosežene izobrazbe tudi njegov položaj pri delu. Najbolj se izobražujejo zaposleni na vodilnih in vodstvenih položajih. Sledijo jim zaposleni z omejenimi pooblastili, najmanj pa se izobražujejo zaposleni brez pooblastil. (Ivančič, 2005, str. 34)

Podobno kot zgoraj lahko tezo o negativnih neoliberalnih vplivih na izobraževanje podpremo tudi s povzetkom rezultatov analize družbeno-skupinskih značilnosti udeležbe v izobraževanju delovno aktivnega prebivalstva leta 2004 (Mohorčič Špolar, Radovan 2006), ki je pokazala, da lahko na podlagi uporabljenih spremenljivk govorimo o dveh glavnih skupinah. V prvi skupini so odrasli z višjimi izobrazbenimi stopnjami, zahtevnejšim in odgovornejšim poklicem (predvsem iz poklicnih skupin »zakonodajalci, visoki uradniki in menedžerji« in »strokovnjaki«). Za odrasle v tej skupini je še značilno, da imajo družinske dohodke višje od 1881,99 evrov na mesec in živijo v večjih mestih. Druga skupina je nekakšno nasprotje prve. V to skupino so se uvrstili odrasli z nižjimi stopnjami izobrazbe, manj zahtevnimi poklici in nižjimi dohodki. Te odrasle bi lahko označili tudi za bolj ruralno prebivalstvo, saj večinoma živijo v krajih, manjših od 2000 prebivalcev (prav tam). Za prvo skupino je ob tem značilno, da se praviloma vključuje v izobraževanje, druga pa praviloma ne.

Raziskave torej kažejo, da se izobraževanja pogosteje udeležujejo tisti odrasli, ki so dobro izobraženi, so na vodstvenih delovnih položajih, in tisti z višjim dohodkom.

Tako nastane paradoks, da se v odraslosti precej več izobražujejo tisti, ki imajo višjo izhodiščno izobrazbo (pridobljeno v začetnem izobraževanju) (Kelava 2003), to pa le še poslabša položaj drugih pri tekmi na trgu dela.

To pa vodi v začaran krog, v katerem so tisti z nizko stopnjo izobrazbe v vedno slabšem položaju, tisti z dobro izobrazbo pa v vedno boljšem položaju.

Ima pa ta začaran krog še globlje razsežnosti. Otroci odraslih, ki so dosegli nižjo stopnjo izobrazbe in se posledično tudi manj izobražujejo v odraslosti, dosežejo nižjo stopnjo izobrazbe zaradi že omenjenega »nižjega« kulturnega, socialnega, predvsem pa ekonomskega kapitala. To odpira neoliberalni logiki široko manevrsko polje.

Izobraževanje ne vzdrži tržne logike, kljub temu pa smo priča položaju, da je pod njenim vplivom. In tako v resnici tudi izobraževanje, kot je organizirano in financirano danes, pleše po taktih neoliberalizma.

Sklep

V prispevku smo želeli pokazati, da se tudi danes s pomočjo izobraževanja ohranjajo obstoječa družbena razmerja, le da se to dogaja prikrito. V ospredje smo postavili neoliberalizem, ideologijo današnje kapitalistične družbe, ki se je razširila na vsa področja našega življenja, tudi na dojemanje in vlogo izobraževanja.

Kritiki neoliberalizma pravijo, da se z neoliberalno ideologijo (ideologijo prostega trga) izboljšuje finančni položaj najbogatejših, in sicer na račun delavcev srednjega in nižjega sloja, ki jim taka politika poslabša pogoje življenja in dela. (Bourdieu 2006; Laval 2005; Kodelja 2005 a)

Tako neoliberalizem vpliva na povečevanje družbene neenakosti. Anand in Sen (2002) poudarjata, da so za današnji svet značilne velikanske neenakosti v življenjskih razmerah, ki pa se ves čas še povečujejo. Propad med bogatimi in revnimi državami se v zadnjih stopetdesetih letih, še posebno pa v zadnjih petdesetih letih hitro širi (Hanžek 2002, str. 230). S podatki smo pokazali, da se družbena neenakost hitro povečuje tudi v Sloveniji. Slika izobraženosti prebivalstva pri nas in posledično vključevanje v nadaljnje izobraževanje sledi zakonitostim trga (kdor ima več sredstev, si lahko izobraževanje kupi, tako začetno kot nadaljnje izobraževanje pa je težje dostopno tistim, ki imajo nižje dohodke ali pa so iz družin z nižjim socialnim statusom). Tudi izobraževanje torej ni imuno na neoliberalno logiko, ki akumulira bogastvo in izkorišča revne.

Posebno pozornost smo namenili vplivu neoliberalizma na razumevanje izobraževanja, saj postaja le-to vse pomembnejše, hkrati pa vedno bolj postaja zasebna dobrina. Tako izobraževanje, kot je financirano in organizirano danes, zaradi neenake možnosti dostopa, različnega financiranja in dejanske vključenosti prispeva k ohranjanju obstoječih družbenih razmerij ter deloma povečuje družbeno neenakost, pri tem pa mu nemalo pomagajo neoliberalistična (politična, socialna) razmerja.

Literatura

- Anand, S., Sen A. (2002). Trajnostni človekov razvoj: koncepti in prioritete. V: Sen, A. K. Ekonomija blaginje: izbrane razprave. Ljubljana: Založba / *cf., str. 97–139.
- Alkalaj, M. (2005). Neoliberalizem in neokonzervativizem. Najmočnejši struji sodobnega sveta. Mladina (tednik), št. 34. Dostopno na: http://www.mladina.si/tednik/200534/clanek/nar--ekonomija-miso_alkalaj/ (pridobljeno 25. 10. 2008).
- Beck, U. (2003). Kaj je globalizacija? Zmote globalizma – odgovori na globalizacijo. Ljubljana: Krtina.
- Beltram, P. (2000). Socialno poreklo študentov, štipendije in štipendijska politika. Možnosti mladih iz različnih socialnih slojev za doseganje višjih stopenj izobrazbe. IB revija, let. 34, št. 2, str. 40–51.
- Bevc, M. (1997). Financiranje, razvoj in učinkovitost visokega izobraževanja. Doktorsko delo. Ljubljana: Ekonomska fakulteta, str. 368; po: Poročilo o človekovem razvoju. Slovenija 1998 (1998). Hanžek, M. in sod. (ur.). Ljubljana: Urad za makroekonomske analize in razvoj. United Nations Development Programme, UNDP, str. 31.

- Bevc, M. (2001). Ekonomska učinkovitost in pravičnost izobraževanja v Sloveniji in potrebne informacijske podlage za njuno kvantifikacijo. Zaključno poročilo. Ljubljana: Inštitut za ekonomska raziskovanja.
- Bevc, M. (2007). Funding, equity and efficiency of higher education in Slovenia. International conference: Funding and efficiency of higher education, Portorož, Slovenia, November 22, 2007. Dostopno na: <http://www.fhe.fm-kp.si/Files/pdf/FHE-S2%285%29-Bevc.pdf>.
- Bevc, M., Uršič, S. (2008). Relations between funding, equity, and efficiency of higher education. *Education economics*, 16, št. 3, str. 229–244.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (2000). *Reproduction in education, society, and culture*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Bourdieu, P. (1985). The forms of capital. V: *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Richardson, J. G. (ur.). New York, London: Greenwood Press. Dostopno na: <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>.
- Bourdieu, P. (2006 a). Bistvo neoliberalizma. Ta uresničujoča se utopija neomejene eksploatacije. V: Bourdieu, P., Wacquant, L. (ur.). *Načela za refleksivno družbeno znanost in kritično preučevanje simbolnih dominacij*. (Zbirka: Knjižnica Annales Majora.) Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.
- Bourdieu, P. (2006 b). Politika globalizacije. V: Bourdieu, P., Wacquant, L. (ur.). *Načela za refleksivno družbeno znanost in kritično preučevanje simbolnih dominacij*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.
- Brown, P., Halsey, A. H., Lauder, H., Stuart Wells, A. (1997). *The Social Transformation of Education and Society*. V: Halsey, A. H. idr. (ur.). *Education: Culture, Economy and Society*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (2005). Profit pred ljudmi: neoliberalizem in globalna ureditev. Ljubljana: Sanje.
- Dragoš, S., Leskošek, V. (2003). Družbena neenakost in socialni kapital. Ljubljana: Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije.
- Ekonomski izzivi 2009 (2009). Bednaš, M., Brložnik, J. in Kajzer, A. (ur.). Ljubljana: Urad RS za makroekonomske analize in razvoj.
- Hanžek, M. (2000). Znanje in revščina. V: Pečar, M. (ur.). *Pismenost, participacija in družba znanja*. 4. andragoški kolokvij z mednarodno udeležbo. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, 2000, str. 93–97.
- Hanžek, M. (2002). Ekonomija za ljudi. V: Sen, A. K. *Ekonomija blaginje: izbrane razprave*. (Zbirka: Rdeča zbirka.) Ljubljana: Založba /*cf., str. 221–230.
- Haralambos, M., Holborn, M. (2005). *Sociologija: teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.
- Heidenheimer, A. J. (1981). *Education and Social Security Entitlements in Europe and America*. V: Flora, P., Heidenheimer, A. J. (ur.), *The Development of Welfare States in Europe and America*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Hill, D. (2001). Global capital, neo-liberalism, and the growth of educational inequality. *The school field*, 12, št. 5/6 (winter 2001), str. 81–107.
- Ivančič, A., Velikonja, M. (ur.) (1999). *Izobraževanje odraslih, socialna neenakost in socialna vključenost*. Zbirka Študije in raziskave. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.

- Ivančič, A. (2005). Vključenost slovenske populacije, stare 16–65 let, v formalno in neformalno izobraževanje. V: Spremljanje doseganja strateških ciljev izobraževanja odraslih do leta 2006: preučevanje vzorcev izobraževanja odraslih: zaključno poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Ivančič, A., Možina, E. (2005). Značilnosti participacije v programih neformalnega izobraževanja. V: Pismenost in ključne življenjske veščine v družbi znanja: družbeno skupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot dejavniki razvoja družbe znanja: zaključno poročilo, Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Jelenc, Z. (1988). Odrasli prebivalci Slovenije v izobraževanju. Ljubljana: RSS.
- Kelava, P. (2003). Pravičnost v dostopu do izobraževanja glede na izobrazbeni izvor posameznika in njegove družine. *Sodobna pedagogika*, Letnik 54, št. 4, str. 86–103.
- Kodelja, Z. (2005a). Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja. V: Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolo. Ljubljana: Krtina.
- Kodelja, Z. (2005 b). Vseživljenjsko učenje – od svobode k nujnosti. *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 10–21.
- Kodelja, Z. (2006). O pravičnosti v izobraževanju. Ljubljana: Krtina.
- Kodelja, Z. (2008). Globalna pravičnost, globalizacija in izobraževanje. V: *Sodobna pedagogika*, 59, št. 1, str. 26–37.
- Kopač, A. (2004). Aktivacija – obrat v socialni politiki. Zbirka: Znanstvena knjižnica 54. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Korošec, V. (2008). Socialni in kulturni kapital kot dejavnika razlik v uspešnosti na trgu dela med staroselci, priseljenci in potomci priseljencev. (Zbirka: Delovni zvezki UMAR, 17, št. 12). Ljubljana: Urad RS za makroekonomske analize in razvoj. Dostopno na: http://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/dz/2008/dz12-08.pdf.
- Kovač Šebart, M. (2002). Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo: Filozofska fakulteta.
- Kranjc, T. (2002). Poročilo o študiji Neuspeh v srednji šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kranjc, T. (2007). Vzroki za izstop srednješolcev. *Šolsko svetovalno delo*, 12, št. 3–4, str. 9–17.
- Kump, S. (2008). Izobraževanje in država blaginje v mednarodni perspektivi. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 38–56.
- Kymlicka, W. (2005). *Sodobna politična filozofija: uvod*. Ljubljana: Krtina.
- Laval, C. (2005). Šola ni podjetje. Neoliberalistični napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krtina.
- Lengrand, P. (1970). *An introduction to lifelong education*. Paris: UNESCO.
- Malnar, B. (1996). *Zaznava družbene neenakosti*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Memorandum o vseživljenjskem učenju. (2000). Bruselj. Dostopno na: <http://linux.acs.si/memorandum/memorandum.doc> (pridobljeno 22. 8. 2008).
- Mirčeva, J. (2005). Dejavnost odraslih v izobraževanju po sociodemografskih značilnostih in nekaterih značilnostih dela. V: Spremljanje doseganja strateških ciljev izobraževanja odraslih do leta 2006: preučevanje vzorcev izobraževanja odraslih: zaključno poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mirčeva, J. (2006). Sedanje stanje in spremembe v vzorcih vključenosti v letu 2004 v primerjavi z leti 1987 in 1998. V: Mohorčič Špolar, V. A. idr. (ur.). *Družbeno skupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot podlaga za razvoj modela poklicne kariere: zaključno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

- Mohorčič Špolar, V. A. in sod. (2001). Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih. Zbirka Študije in raziskave. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Mohorčič Špolar, V. A. in sod. (2006). Družbeno skupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot podlaga za razvoj modela poklicne kariere: zaključno poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mohorčič Špolar, V. A., Radovan, M. (2006). Družbeno-skupinske značilnosti nizke udeležbe v izobraževanju delovno-aktivnega prebivalstva. V: Mohorčič Špolar, V. A. in sod.: Družbeno skupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot podlaga za razvoj modela poklicne kariere: zaključno poročilo, Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Pikalo, J. (2003). Neoliberalna globalizacija in država. Ljubljana: Sophia.
- Peček, M., Lesar, I. (2006). Pravičnost slovenske šole: Mit ali realnost. Ljubljana: Sophia.
- Pomladansko poročilo 2004. (2004). Vendramin, M. in sod. (ur.). Ljubljana: Urad Republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj.
- Pomladansko poročilo 2006 (2006). Fajič, L. idr. (ur.). Ljubljana: Urad Republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj.
- Poročilo o človekovem razvoju. Slovenija 2000–2001. (2001). Hanžek, M., Gregorčič, M. in sod. (ur.). www.gov.si/zmar/projekti/hum01/index.html, poglavja 2, 3 in 4.
- Rawls, J. (1992). A theory of justice. London: Oxford University Press.
- Saunders, P. (1990). Social class and stratification. London: Routledge
- SI-STAT podatkovni portal. (2008). Demografsko in socialno področje, Življenjska raven, Anкета o porabi v gospodinjstvih. Statistični urad Republike Slovenije. Dostopno na: <http://www.stat.si/pxweb/Dialog/statfile2.asp> (pridobljeno 6. 11. 2008).
- Socialni razgledi 2008 (2009). Apohal Vučkovič, L., Malnar, B., Mandič, S., Hanžek, M. idr. Ljubljana: Urad za makroekonomske analize in razvoj.
- Statistični letopis 2004. (2004). Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije. Dostopno na: http://www.stat.si/letopis/index_vsebina.asp?poglavje=13&leto=2004, preglednica 13.5 (pridobljeno 2. 12. 2008).
- Statistični letopis 2007 (2007). Zaposlene osebe pri pravnih osebah po stopnjah strokovne izobrazbe po dejavnosti in spolu, 31. 12. 2006 (preglednica 12.06). Dostopno na: http://www.stat.si/letopis/2007/12_07/12-06-07.htm?jezik=si.
- Strukturne značilnosti registrirane brezposelnosti. Povprečna registrirana brezposelnost od leta 2000 do leta 2007 po stopnjah izobrazbe. Dostopno na: <http://www.ess.gov.si/slo/Dejavnost/StatisticniPodatki/Kazalci/StrukturneZnacilnostiRegBP.htm>.
- Ternar, A. (2005). Družbena slojevitost in izobraževanje: specialistična naloga. Ljubljana: (A. Ternar).
- Trček, A., Zobec, U. (2000). Socialna izključenost – preventivna vloga poklicnega izobraževanja in usposabljanja. Delovno gradivo za posvet o socialni izključenosti v Lizboni, 19. do 21. januarja 2000. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Universal Declaration of Human Rights. (1948). Dostopno na: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Introduction.aspx> (pridobljeno 31. 10. 2009).
- Velikonja, Mitja (2005). Evroza: kritika novega evrocentrizma. Zbirka: Mediawatch. Ljubljana: Mirovni inštitut.