

Letnik XXIV, številka 5–6, 2013

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Enake (izobraževalne) možnosti
in družbena (ne)enakost

ur. Mitja Sardoč



Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Letnik XXIV, številka 5–6, 2013

Šolsko polje je mednarodna revija za teorijo ter raziskave vzgoje in izobraževanja z mednarodnim uredniškim odborom. Objavlja znanstvene in strokovne članke s širšega področja vzgoje in izobraževanja ter edukacijskih raziskav (filozofija vzgoje, sociologija izobraževanja, uporabna epistemologija, razvojna psihologija, pedagogika, andragogika, pedagoška metodologija itd.), pregledne članke z omenjenih področij ter recenzije tako domačih kot tujih monografij s področja vzgoje in izobraževanja. Revija izhaja trikrat letno. Izdaja jo Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja. Poglavitni namen revije je prispevati k razvoju edukacijskih ved in interdisciplinarnemu pristopu k teoretičnim in praktičnim vprašanjem vzgoje in izobraževanja. V tem okviru revija posebno pozornost namenja razvijanju slovenske znanstvene in strokovne terminologije ter konceptov na področju vzgoje in izobraževanja ter raziskovalnim paradigmam s področja edukacijskih raziskav v okviru družboslovno-humanističnih ved.

Uredništvo: Valerija Vendramin, Zdenko Kodelja, Darko Štrajn, Alenka Gril in Igor Ž. Žagar
(vsi: Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Glavni urednik: Marjan Šimenc (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Odgovorna urednica: Eva Klemenčič (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Pomočnica odgovorne urednice: Mojca Rožman (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Uredniški odbor: Michael W. Apple (University of Wisconsin, Madison, USA), Eva D. Bahovec (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Andreja Barle-Lakota (Urad za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo in šport RS), Valentin Bucik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Harry Brighouse (University of Wisconsin, Madison, USA), Randall Curren (University of Rochester, USA), Slavko Gaber (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Milena Ivanuš-Grmek (Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru), Russell Jacoby (University of California, Los Angeles), Janez Justin † (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Stane Košir (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Janez Kolenc † (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Ljubica Marjanovič-Umek (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Rastko Močnik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Zoran Pavlovič (Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana), Drago B. Rotar (Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem), Harvey Siegel (University of Miami, USA), Marjan Setinc (Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Ljubljana), Pavel Zgaga (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Maja Zupančič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Robi Kroflič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Marie-Hélène Estéoule Exel (Université Stendhal Grenoble III)

Lektor, tehnični urednik, oblikovanje in prelom: Jonatan Vinkler

Izdajatelj: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

© Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

Tisk: Grafika 3000 d.o.o., Dob

Naklada: 400 izvodov

Revija *Šolsko polje* je vključena v naslednje indekse in baze podatkov: *Contents Pages in Education*; *EBSCO*; *Education Research Abstracts*; *International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)*; *Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)*; *Multicultural Education Abstracts*; *Pais International*; *ProQuest Social Sciences Journal, Research into Higher Education Abstracts*; *Social Services Abstracts*; *Sociological Abstracts*; *Worldwide Political Science Abstracts*

Šolsko polje izhaja s finančno podporo Pedagoškega inštituta in Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

Tiskana izdaja: ISSN 1581–6036

Izdaja na zgoščenki: ISSN 1581–6052

Spletna izdaja: ISSN 1581–6044

Letnik XXIV, številka 5–6, 2013

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Enake (izobraževalne) možnosti
in družbena (ne)enakost

ur. Mitja Sardoč



Vsebina

I UVODNIK/EDITORIAL	7
Mitja Sardoč ■ Med mitom in idealom	9
II RAZPRAVE/PAPERS	15
Srečo Dragoš ■ Socialna politika in izobraževanje – konvergenca?	17
Mateja Sedmak ■ Etničnost in (ne)enakost v izobraževanju	37
Mojca Pajnik ■ Pristop radikalne kritike enakosti: neenakost migrantov in izobraževanje	55
Majda Hrženjak ■ Kompleksnost (spolnih) neenakosti v izobraževanju	73
Irena Lesar ■ Razmislek o vzpostavljanju bolj pravičnega šolskega sistema na konceptu treh R-jev (3 R)	91
Polona Kelava ■ Kdo odloča o izobraževanju danes in v čigavem interesu?	117
Mitja Sardoč ■ Anatomija enakih možnosti	145
III POVZETKI/ABSTRACTS	161
IV RECENZIIJE/REVIEWS	171
Sušar Rene (ur.) (2012). <i>Svet med vrsticami: priročnik za učitelje, ki jih zanima globalno učenje</i> (Bogomir Novak)	173
V AVTORJI/AUTHORS	177

I UVODNIK/EDITORIAL

Med mitom in idealom

Mitja Sardoč

V svojem morda najbolj znanem eseu o kaznovanju in odgovornosti (*Prolegomenon to the Principles of Punishment*) je britanski filozof prava H. L. A. Hart podal zanimiv komentar o problematiki kaznovanja, ki je v petdesetih letih 20. stoletja (vsaj v Veliki Britaniji) veljala za eno od družbeno najbolj izpostavljenih tematik, in sicer da »/s/plošno zanimanje za temo kaznovanja še nikoli ni bilo večje, kot je trenutno, in dvomim, da je bila javna razprava o tem kdaj bolj zmedena« (Hart, 2008: 1). Kljub svoji časovni oddaljenosti, družbeno-političnem kontekstu in vsebini same razprave osnovno sporočilo Hartovega komentarja ostaja aktualno tudi danes, saj so številne javne razprave pogosto v veliki meri nejasne. To nesporno velja tudi za problematiko enakih (izobraževalnih) možnosti, ki je navkljub svojemu – vsaj na prvi pogled – preprostemu sporočilu in emancipatorični naravi vse prej kot enoznačna in neproblematična.

Podobno kot v ostalih strokovnih razpravah, so tudi na področju enakih (izobraževalnih) možnosti mnenja o njihovi vlogi, pomenu in učinkih deljena. Groba in redukcionistična poenostavitev teh razprav ponuja naslednjo sliko. Na eni strani imamo tiste, ki idejo enakih (izobraževalnih) možnosti umeščajo ob bok ostalim uveljavljenim liberalnim idejam, kot sta npr. pravičnost ali toleranca. Temu je nedvomno botrovalo tudi dejstvo, da je ideja enakih možnosti ena od osrednjih elementov teorije »pravičnosti kot poštenosti« Johna Rawlsa. Kakor izpostavlja sam, bi morali imeti posamezniki »z enako stopnjo nadarjenosti in sposobnosti enake možnosti za uspeh, ne glede na poreklo njihovega družbenega razreda« (Rawls, 2001: 44). Posameznikov družbeni status in socialna mobilnost sta nenazadnje v veliki meri odvisna prav od njegove uspešnosti v procesu šolanja oz. pridobivanja kvali-

fikacij, saj so enake (izobraževalne) možnosti eden od osnovnih mehanizmov pravične oz. poštene distribucije selektivnih družbenih položajev ter s tem povezane socialne mobilnosti. Kot kaže zgodovina javnega šolanja, je problematika enakih (izobraževalnih) možnosti in družbene (ne)enakosti v samem središču razprav o vlogi in pomenu javnega šolanja. To dokazuje tudi vrsta razprav o vlogi in pomenu nacionalnih šolskih sistemov oz. javnega šolanja pri zmanjševanju ali odpravi družbene neenakosti (Brighouse, 2007, 2010; Howe, 1989; Jencks, 1988). Da so enake možnosti osrednje vprašanje vzgoje in izobraževanja, priča tudi dejstvo, da je Raziskava o enakih izobraževalnih možnostih (*The Equality of Educational Opportunity Study*) oz. t. i. »Colemanovo poročilo«, kakor sta izpostavila Geoffrey Borman in Maritza Dowling, splošno sprejeto kot »najpomembnejša raziskava o šolanju, ki je bila opravljena« (Borman in Dowling, 2010).

Na drugi strani je ideja enakih možnosti kljub svoji deklarirani egalitarnosti vse prej kot nevprašljiva in neproblematična, saj jo je tudi John Rawls označil za »težavno in ne povsem jasno idejo« (Rawls, 2001: 43). Pravzaprav je edina trdna predpostavka različnih pojmovanj enakih možnosti, kakor opozarja Richard Arneson (2002), njihovo zavračanje fiksnih družbenih razmerij oz. hierarhije, ne pa tudi hierarhije same po sebi. Na meritokraciji utemeljeno pojmovanje enakih možnosti tako ni povezano zgolj in samo z zagotavljanjem enakosti dostopa ter s poštenostjo procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, temveč tudi s selekcijo najustrežnejšega oz. najbolj kvalificiranega kandidata. Hkrati se zagovorniki ideala enakih možnosti soočajo z vrsto ugovorov in očitkov o nepravičnosti in neučinkovitosti (s procesom povezani ugovori) kot tudi o nelegitimnosti razlik ter s tem povezane neenakosti (z rezultati oz. učinki povezani ugovori), ki so rezultat na meritokraciji utemeljenega pojmovanja enakih možnosti ter s tem povezanega procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje. Osnovno vprašanje problematike enakih možnosti je torej, kako zagotoviti, da bo proces konkuriranja za selektivne družbene položaje pravičen, neenakost, ki je rezultat procesa konkuriranja, pa legitimna, saj se enake možnosti in družbena neenakost medsebojno ne izključujejo.

Kljub razpetosti ideje enakih možnosti med tiste, ki jo zagovarjajo, ter tiste, ki so do njenih učinkov zadržani, ostaja na meritokraciji utemeljeno pojmovanje enakih možnosti – tako v teoriji kakor tudi v praksi – temeljni mehanizem distribucije selektivnih družbenih položajev. To potrjujejo tudi besede ameriškega predsednika Baracka Obame, ki je ob svoji vnovični zaprisegi 21. januarja 2013 v zaključnem delu inavguracij-

skega govora¹ izpostavil zavezanost prepričanju, da so enake možnosti za uspeh ključ do uresničitve t. i. »ameriških sanj«, ki predstavljajo, kot je izpostavil Lawrence Blum, »osrednji element ameriškega prepričanja /oz./ globoko ukoreninjeno pojmovanje obljube ameriškega življenja« (Blum, 1988: 1).

Optimizem o emancipatoričnem potencialu ideje enakih možnosti je bil tudi tokrat (upravičeno) kratkega veka. Vsega nekaj tednov po inavguracijskem govoru Baracka Obame je Nobelov nagradjenec za ekonomijo in profesor na Columbia University Joseph E. Stiglitz v svojem članku, ki ga je objavil v časniku *The New York Times*,² opozoril na vse manjšo vertikalno socialno mobilnost navzgor kot tudi na poglobljanje razlik med tistimi, ki imajo, ter tistimi, ki so – tako ali drugače – deprivilegirani in tako brez možnosti za uspeh, ter tako relativiziral vlogo in pomen enakih možnosti. Idejo enakih možnosti je označil za »nacionalni mit«.

Nesoglasja glede temeljnih načel ideje enakih možnosti, očitki o nepravičnosti ter neučinkovitosti politik, strategij in modelov zagotavljanja enakih možnosti ter s tem povezani ugovori o nelegitimnosti neenakosti kot rezultatu procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje kot tudi naraščajoči razkorak med tistimi, ki imajo, ter tistimi, ki so – tako ali drugače – na slabšem (ne po svoji volji ali izbiri), odpirajo vrsto ločenih vprašanj ter s tem povezanih problemov, npr. *motivacijsko* (zakaj izenačevanje začetnih položajev); *proceduralno* (kakšen naj bo proces konkuriranja za selektivne družbene položaje); *genealoško* (kakšno je pošteno izhodišče procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje); *substantivno* (katero naj bo merilo izenačevanja: je to npr. zgolj in samo dosežek oz. rezultat ali pa je to lahko tudi vloženi trud, talenti, odrekanje itd.); *kompensacijsko* (kako naj se proces izenačevanja oz. proces zagotavljanja enakih možnosti izvede) itn. Zgoraj predstavljena problematika nakazuje, da so nekatera izmed temeljnih vprašanj na meritokraciji utemeljenega pojmovanja enakih možnosti (»*kariere, odprte talentom*«) neustrezno artikulirana ali celo odsotna, kar postavlja pod vprašaj tako pravičnost procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje kot tudi legitimnost neenakosti, ki je rezultat tega družbenega procesa.

Pričujoča tematska številka revije *Šolsko polje* prinaša skupaj sedem znanstvenih člankov, ki podrobneje analizirajo številne izmed problemov in izzivov, s katerimi se soočamo v okviru razprav o problematiki

1 Celoten inavguracijski govor je dostopen na spletnih straneh Bele hiše: <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2013/01/21/inaugural-address-president-barack-obama>

2 Celoten članek je dostopen na spletni strani http://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/02/16/equal-opportunity-our-national-myth/?_php=true&_type=blogs&_r=0

enakih možnosti in družbene (ne)enakosti. Uvodni članek Sreča Dragoša analizira razmerje socialnih politik in izobraževanja ter s tem povezano vlogo posameznih politik v zmanjševanju neenakosti. Hkrati namenja poseben poudarek tudi predstavitvi dinamike treh osnovnih modelov socialnih politik ter izzivov vsakega izmed teh modelov. Sledi članek Mateje Sedmak, ki obravnava vprašanja, povezana s produkcijo in reprodukcijo (družbene) neenakosti na osnovi etnične pripadnosti v okviru izobraževalnega sistema. Članek Mojce Pajnik podrobneje analizira radikalno kritiko enakosti kot konstruktivnega kritičnega pristopa k mišljenju o enakosti in enakih možnosti ter sooči nekatere izmed razlik v pristopih različnih pojmovanj enakosti. V empiričnem delu prispevka vzame pod drobnogled problematiko neenakosti migrantov v kontekstu šolanja; ta del razprave temelji na rezultatih mednarodnih raziskovalnih projektov Mirovnega inštituta. Majda Hrženjak tematizira vprašanje spolnih neenakosti v šolah ter s tem povezan diskurz o »krizi fantov« s perspektive kompleksnosti neenakosti. Članek Irene Lesar prinaša predstavitev problematike pravičnosti vzgojno-izobraževalnih procesov, ki ga dopolni s konceptom treh R-jev. Le-tega aplicira na ugotovitve posameznih raziskav s širšega področja vzgoje in izobraževanja, ki so bile opravljene v Sloveniji. Prispevek Polone Kelave odpira vprašanje enakopravnosti pri dostopnosti izobraževanja, ene od osrednjih tarč politik neoliberalizma v vzgoji in izobraževanju. Tematsko številko sklene prispevek Mitje Sardoča, ki podrobneje analizira nekatere izmed problemov, s katerimi se soočajo tako zagovorniki kakor tudi kritiki ideje enakih možnosti.

V izogib retoriki, ki zahteve po koherentni in jasni razpravi o enakih (izobraževalnih) možnosti v veliki meri zaobide, ima pričujoča tematska številka revije *Šolsko polje* namen predstaviti nekatere izmed osnovnih problemov in izzivov tega vsebinskega področja, saj ostaja ideja enakih možnosti brez dodatne razjasnitve oz. kontekstualiziranja, kakor opozarja Andrew Mason, »radikalno protisloven /.../ kos politične retorike« (Mason, 2006: 1), ki je hkrati predmet grobih posploševanj in redukcionističnih poenostavljanj. Kakor potrjujejo številni primeri javnih politik s širšega področja enakih (izobraževalnih) možnosti, postanejo predlagani odgovori vse prepogosto del problema in ne rešitve.

Literatura

- Arneson, R. (2002). Equality of Opportunity. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. [Http://plato.stanford.edu/entries/equal-opportunity/](http://plato.stanford.edu/entries/equal-opportunity/) (31. 1. 2013).
- Arrow, K., Bowles, S., Durlauf, S. (ur.) (2000). *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton: Princeton University Press.

- Blum, L. (1988). Opportunity and Equality of Opportunity. *Public Affairs Quarterly* 2/4, 1–18.
- Borman, G., Dowling, M. (2010). Schools and Inequality: A Multilevel Analysis of Coleman's Equality of Educational Opportunity Data. *Teachers College Record* 112/5, 1–2.
- Brighouse, H. (2007). Equality of Opportunity and Complex Equality: The Special Place of Schooling. *Res Publica* 13, 147–158.
- Brighouse, H. (2010). Educational Equality and School Reform. V: Haydon, G. (ur.). *Educational Equality*. London: Continuum, 15–70.
- Hart, H. L. A. (2008). *Punishment and Responsibility: Essays in the Philosophy of Law* (2nd Edition), Oxford: Oxford University Press.
- Haydon, G. (ur.) (2010). *Educational Equality*, London: Continuum.
- Howe, K. R. (1989). In Defense of Outcome-Based Conceptions of Equal Educational Opportunity. *Educational Theory* 39/4, 317–336.
- Mason, A. (2006). *Levelling the Playing Field*, Oxford: Oxford University Press.
- Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness: A Restatement*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

II RAZPRAVE/PAPERS

Socialna politika in izobraževanje – konvergenca?

Srečo Dragoš

Sloveniji primanjkuje finančnih sredstev in je v večji ekonomski krizi od večine evropskih držav. Zakaj ne bi naredili koraka naprej vsaj na tako pomembnem področju, kot je izobraževanje? Če je bilo za njegove uporabnike »socialistično« terciarno izobraževanje zastoj, zakaj ne bi naredili tranzicijskega obrata? Zakaj ne bi vpeljali samoplačniško terciarno izobraževanje, vsaj deloma, če že ne v celoti? Zakaj še naprej ignoriramo dejstvo, dokazljivo z mednarodnimi in tudi s slovenskimi raziskavami, da višje izobrazbene dosežke v največji meri koristijo pripadniki višjih slojev, medtem ko so iz njih najbolj izključeni nižji sloji? Je torej še vedno smiselno forsirati javni sektor, ki se napaja iz davkov vseh? Je pravično, da ga nižji sloji financirajo enako kot višji, čeprav ga uporabljajo najmanj? Zakaj ne bi plačal le uporabnik? In navsezadnje: ali se ne bi z uvedbo samoplačniških uporabnikov zvišale učinkovitost, (verjetno tudi) uspešnost, vsekakor pa kakovost študija? Lahko bi si privoščili prav tisto, zaradi česar slovenski univerzitetni sektor izgublja točke na mednarodnih lestvicah uspešnosti: ustrežnejše razmerje med študenti in profesorji, prenovno opremo itd.

A samoplačništvo ima tudi slabosti. Najpomembnejše so:

- bistveno povečanje neenakosti v dostopu do izobraževalnih dobrin,
- upad povpraševanja (po tej civilizacijski dobrini) in posledično nižanje splošne izobrazbene ravni družbe zaradi izpada plačniško nezmožnih kategorij,
- izguba intelektualnih potencialov zaradi izključitve nižjih slojev, kajti niti tisti na vrhu lestvice nimajo monopola na talente, z njimi niso nič bolj opremljeni kot oni na dnu.

Pri uvajanju samoplačništva bi se negativnim učinkom lahko v precejšnji meri izognili z uvedbo državnih, ugodnih in socialno naravnanih štipendijskih ali posojilnih možnosti, ki bi jih upravičenci vračali šele z občutnim zamikom ali ob doseganju pogojev (npr. šele po tem, ko plača zaposlenega diplomanta doseže povprečni dohodek). Vprašanje pa je, ali smo tak sistem sposobni izpeljati, ali si ga lahko privoščimo (zaradi proračunskih obremenitev v začetni fazi) in kakšni bi bili njegovi rezultati v smislu učinkovitosti in uspešnosti.¹ Stanje v slovenskem šolstvu – vključno s terciarnim – ni tako slabo, da ga ne bi mogli z nedomišljenimi ukrepi hitro poslabšati. Kaj pa je pogoj izboljšav?

Izobraževanje

Pogoj izboljšav so okoliščine, ki jih v slovenskem prostoru dokazuje najstarejša kot tudi najnovejša raziskava v tej zvezi. Najstarejša je o družbeni neenakosti, šolanju in talentih. Narejena je bila že pred triinštiridesetimi leti; njen elaborat, razmnožen na ciklostil, je obsegal poldrugi tisoč tipkanih strani (Makarovič, 1984: 8). Ena od njenih temeljnih ugotovitev je bila povezana s komparativno analizo medgeneracijske izobrazbene mobilnosti v takratni Jugoslaviji; analiza je pokazala precej porazen rezultat. Raziskava je sicer potrdila splošna pričakovanja, da so se v času socializma možnosti delavskih in kmečkih otrok v primerjavi z uslužbenskimi precej povečale. Kljub temu so možnosti prvih ostajale »še vedno približno šestkrat manjše«. Pri tem je bil ugotovljen zaskrbljujoč trend, da narašča »število študentov iz višjega sloja hitreje kot tistih iz nižjega«. Zato je eden od sklepov študije izrecno opozarjal na vlogo družbenih neenakosti, ki pri odločitvah za šolanje ni vplivala neposredno (takrat ni bilo samoplačniškega sistema), pač pa posredno: »Ključno vlogo pri določanju možnosti šolanja igra torej sekundarna, predvsem premoženjska neenakost.« (Ibid.: 200–201.) Prav taka je tudi ugotovitev najnovejše raziskave terciarnega izobraževanja, tokrat omejene na Univerzo v Mariboru. Socialni izvor (mariborskih) študentov, merjen s socioprofesionalno pripadnostjo njihovih staršev,² kaže

1 Učinkovitost je razmerje med vhodnimi stroški in izhodnimi učinki, medtem ko je uspešnost zgolj stopnja realizacije zastavljenih ciljev. V zvezi s samoplačništvom: bi ta projekt res povečal učinkovitost terciarnega šolstva, da bi se s tem načinom zbiranja sredstev povečala »dodana vrednost« terciarnega sektorja? Bi izobraževalna uspešnost z uvedbo samoplačništva porasla zato, ker bi več uporabnikov, vključenih v izobraževanje, doseglo višje rezultate, ali pa bi dobili kakovostnejše diplomante zato, ker bi lahko s socialno-statusnim zapiranjem več ponudili tisti manjšini, ki je plačilno sposobna? Je pogoj takšnega izida redefiniranje ciljev (uspešnosti) terciarne stopnje? Npr.: bi bilo bolj smiselno, da uspešnost merimo z deležem odličnjakov med študenti ali z deležem študentov med prebivalstvom; s proračunskimi izdatki na diplomirance ali s številom diplomirancev na prebivalca? Itd.

2 Merjenje socialnega izvora študentov (UM) je bilo ločeno po spolu njihovih staršev, posebej za njihove očete in posebej za matere. Obe vrsti podatkov kažeta isti trend, pri čemer

na sistemsko selekcijo po kriterijih družbene slojevitosti. Medtem ko je v splošni populaciji 50,8 % delavskega sloja,³ je med študenti le 25,5 % njihovih otrok. Pri kmečkem sloju je razmerje malenkost boljše; teh je v celotni družbi 10,7 %, medtem ko je kmečkega porekla 6,6 % študentov. Obraten trend pa velja za višji in srednji sloj, ki predstavlja 37,3 % družbene strukture, med študentsko populacijo pa 66,7 % (Flere, Lavrič, 2005: 739). Iz teh in drugih ugotovitev avtorji raziskave izpeljejo sklep, »da pri vplivih na vstop v terciarno izobraževanje ne gre le za kulturno stratifikacijo in vpliv elementov vzgoje v družinah izobražencev, temveč da gre v precejšnji meri tudi za družbeno stratifikacijo« (ibid.: 740).

Kljub neugodnim podatkom pa je trend precej optimističen, ko pogledamo relativno distribucijo izobraževanja. V ta namen so avtorji Thomas, Wang in Fan (2001) oblikovali Ginijev koeficient izobraževalnih dosežkov, ki pokaže, kako (ne)enakomerno je v določeni družbi porazdeljena celota doseženih let formalnega izobraževanja med njenimi prebivalci. Tako, kot merimo s klasičnim Ginijevim koeficientom porazdeljenost nacionalnega dohodka med prebivalci, gre tudi pri koeficientu izobrazbe za enak pokazatelj: bolj ko se Ginijev koeficient izobraževanja približuje nič (0), bolj egalitarna je distribucija šolskih let med prebivalstvom (pri teoretični možnosti koeficienta nič bi imeli vsi prebivalci enako število let šolanja). In obratno: če bi imel koeficient maksimalno vrednost in bi dosegel ena (1), potem bi vsa izobraževalna leta v neki populaciji pripadala samo enemu človeku, vsi ostali pa ne bi imeli niti enoletne izobrazbe. Ko sta Flere in Lavrič v omenjeni raziskavi uporabila Ginijev koeficient izobraževanja na slovenskih podatkih, se je pokazal trend, kot je prikazan v Tabeli 1.

Tabela 1: Ginijev koeficient izobrazbe za Slovenijo (Flere, Lavrič, 2005: 741).

Leto	1961	1971	1981	1991	2002
Gini koef.	0,2723	0,2263	0,2258	0,1909	0,1557

V zadnji polovici stoletja se neenakost izobraževalnih dosežkov slovenskih državljanek in državljanov konstantno zmanjšuje, kar je odličen uspeh tudi v mednarodnih primerjavah. V tem smislu je slovenski koeficient 0,1557 (iz leta 2002) posledica trenda, ki se je začel intenzivirati od osemdesetih let dalje. Tako smo povsem evropsko primerljivi, pri tem smo prehiteli celo Francijo, za katero je koeficient leta 2002 znašal 0,2211, prav

se vpliv očetovega poklicnega statusa izkaže kot bolj izrazit (zato se odstotki, navedeni v nadaljevanju, nanašajo na očetovski status; več o tem gl. Flere, Lavrič, 2005: 739).

3 Gre za odstotni delež moškega delovno aktivnega prebivalstva med petinštiridesetim in štiriinpetdesetim letom.

tako Belgijo (0,2013) in Finsko (0,1759). Čeprav imajo, kot smo videli iz uvodnih podatkov, delavski otroci v povprečju (glede na očetov status) 3,6-krat manjše teoretične možnosti za vstopanje v terciarni študij, kmetje 2,9-krat manjše, medtem ko so višji in srednji sloji privilegirani, je napredek opazen. Pred pol stoletja je obseg neenakosti med osnovnimi stratifikacijsko-poklicnimi skupinami pri dostopnosti terciarnega izobraževanja znašal približno 1:7, danes pa se je prepolovil in znaša 1:3,6 (ibid.: 740). Ta uspeh, ki ga ni upravičeno idealizirati niti podcenjevati – še manj pa zapraviti! –, je posledica predvsem štirih dejavnikov:

- uspeli smo povečati množičnost izobraževanja, ⁴ predvsem na višjih izobraževalnih ravneh,
- za razliko od vseh drugih sektorjev smo uspeli ubraniti (le) javno šolstvo pred pretirano privatizacijo in »racionaliziranjem« izobraževalnih storitev skozi samoplačniške koncepte,
- kljub sistemskim vzrokom učinkovanja družbenih neenakosti na izobraževanje, ki se vzdržujejo intergeneracijsko, uspevamo ohraniti egalitarni pristop k izobraževanju, namesto da bi ga zamenjali z elitiističnim,
- v javnem mnenju imajo zgornje usmeritve (še vedno) izrazito podporo.

Kakšno je v zvezi z zadnjim poudarkom slovensko javno mnenje o izobraževalnem sistemu in šolstvu? V Tabeli 2 vidimo slovensko primerjavo z mnenjem v nekaterih drugih državah, ki so bile zajete v mednarodno raziskavo ISSP;⁵ podatki veljajo za leto 2008 (preračunano iz Toš, 2013: 85).

4 Povprečno število let šolanja se je s 6,30 (leta 1961) povečalo na 10,28 v letu 2002 (ibid.: 741).

5 Gre za največji mednarodni družboslovni anketni program ISSP (*International Social Survey Programme*) s skoraj tridesetletno kontinuiteto, v katerem sodelujejo raziskovalne institucije iz 50 držav in vseh celin sveta; več o slovenski vključenosti v ta program gl. Hafner Fink (2013).

Tabela 2: Koliko zaupate šolam in izobraževalnemu sistemu (v odstotkih)?

Države		ZAUPANJE popolnoma + precej	NEZAUPANJE zelo malo + sploh ne
Zelo dobre	Belgija	71,2	3,4
	Finska	70,9	3,9
	J. Afrika	70,5	12,0
	Švica	60,3	6,1
	Slovenija	66,1	8,2
	Danska	58,4	7,8
	Norveška	52,8	11,3
	Slovaška	51,6	15,2
	Poljska	50,8	7,6
	Avstrija	50,0	13,8
Zadovoljive	Španija	49,5	17,3
	Latvija	47,1	11,3
	Česka	46,2	11,8
	Madžarska	42,7	18,9
	Nemčija	42,5	16,2
	Nizozemska	40,5	11,3
	Švedska	37,9	13,4
	Portugalska	37,2	16,6
	Mehika	35,3	28,8
	Ukrajina	32,9	28,1
	V. Britanija	32,6	13,5
	ZDA	31,6	18,8
Kritične	Hrvaška	27,6	26,7
	Italija	26,6	22,0
	Francija	24,8	18,4
	J. Koreja	20,4	23,6
	Čile	20,2	41,0
	Japonska	9,6	36,6

Po zaupanju v izobraževalni in šolski sistem sodi Slovenija med zelo dobre države, saj ima izrazito podporo večine prebivalstva, kar je primerljivo tudi s skandinavskimi državami. Ob tem je delež tistih z nasprotnim mnenjem, ki zelo malo zaupajo ali pa sploh ne zaupajo, pri nas skoraj najmanjši: od vseh 40 držav, vključenih v raziskavo (kot tudi od vseh 28 držav, prikazanih v Tabeli 2), imajo od Slovenije manjši delež nezaupljivih anketirancev samo še Belgija, Švica, Finska in Poljska.

V letih 1995 in 2006 je bilo v raziskavi Slovensko javno mnenje (SJM) v isti obliki postavljeno tudi vprašanje v zvezi s financiranjem ključnih družbenih področij, kjer so se respondenti posebej opredeljevali do mo-

rebitnega povečanja oz. zmanjšanja financiranja za naslednje namene: za varstvo okolja, za zdravstvo, za policijo in odkrivanje kaznivih dejanj, za izobraževanje, za vojsko in obrambo, za pokojnine, za podporo nezaposlenim ter za kulturo in umetnost. Ker je leto 1995 veljalo za krizno, 2006 pa za začetek blaginje, ki je bila predhodna današnji ekonomski depresiji, je desetletna primerjava zanimiva z vidika javnih preferenc in aktualnih politik države na omenjenih področjih. V Tabeli 3 sta na prvih dveh mestih prikazani področji, ki se z vidika javnega mnenja odrežeta najbolje, na zadnjih dveh mestih pa sta najbolj zapostavljeni področji, ki ju je javnost najmanj pripravljena podpreti s hipotetičnim zvišanjem davkov (vsa ostala omenjena in neprikazana so nekje vmes). Celotno vprašanje, s katerim so nagovorili respondente, se je glasilo:

Prosimo vas, da nam za našeta področja poveste, ali bi po vaši sodbi morala vlada zagotoviti manj ali več denarja. Pri tem upoštevajte, da če boste rekli »veliko več«, to lahko zahteva tudi povišanje davkov.

Tabela 3: *V zvezi z denarjem bi vlada morala zagotoviti ...* (v odstotkih; prirejeno po Toš, 2013: 453).

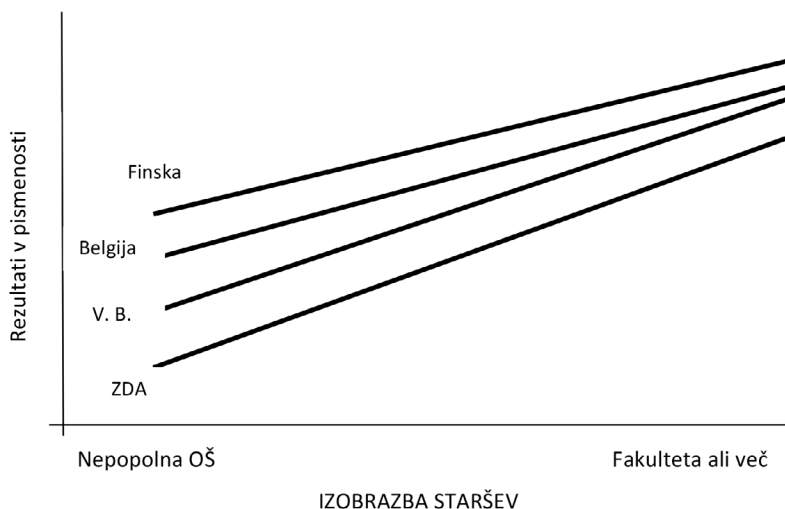
Področje	Meritev v letu	VEČ veliko + nekaj	ENAKO kot doslej	MANJ nekaj + veliko
Za izobraževanje	1995 2006	82,7 78,9	13,8 17,5	1,2 1,9
Za zdravstvo	1995 2006	78,4 79,9	17,1 16,7	1,8 2,0
Za podporo nezaposlenim	1995 2006	47,5 40,2	31,2 36,1	16,2 21,4
Za vojsko in obrambo	1995 2006	24,2 12,5	36,9 34,5	34,0 51,0

V obeh letih meritev, prikazanih v Tabeli 3, so bili respondenti od šestih področij najbolj pripravljeni povečati proračunske stroške za izobraževanje (in zdravstvo), čeprav so, po drugi strani, prav področje izobraževanja označili za eno od najmanj problematičnih. Javnomnenjsko rangiranje »najbolj perečih tematik«, po katerih je spraševala kasnejša anketa iz leta 2011, je na prvo mesto problematičnosti postavilo področje gospodarstva, ki ga je kot prvo opcijo izbralo daleč največ anketirancev (40,9 %), na drugo mesto je bila uvrščena revščina (24,0 %), tej je sledilo zdravstveno varstvo (16,1 %) in kriminal (10,7 %), medtem ko je izobraževanje (2,3 %) sodilo med najmanjkrat izbrano prioriteto, podobno kot okolje, priseljevanje ali terorizem (ibid.: 208). Isto vprašanje, kot je v Tabeli 3, je bilo leta 2006 vključeno tudi v mednarodno anketo ISSP (ibid.: 478). Zdi se nekoliko presenetljivo, da ni korelacije med izkazanimi zahtevami do državnih vlad, da namenijo večja sredstva izobraževa-

nju, in med deležem zaupanja v izobraževanje v teh državah, saj bi pričakovali, da bomo tistih v državah, ki so označene kot »kritične« (Tabela 2), našli višje deleže zahtev po finančni sanaciji izobraževanja, medtem ko bi, obratno, v skupini »zelo dobrih« držav bila finančna darežljivost javnosti manjša. A takšne povezave ni zaznati, saj npr. v »kritični« skupini samo Čile in Hrvaška izrazito presegata celo visoka slovenska pričakovanja po finančni sanaciji, medtem ko imajo druge države iz te skupine občutno manjši delež podpornikov od slovenskega, kar velja celo za Japonsko, čeprav je njen delež zaupanja v izobraževanje najmanjši od vseh opazovanih držav in kar šestkrat manjši od slovenskega. Tudi če pogledamo nasprotno skupino »zelo dobrih«, se dve državi, ki imata še večje zaupanje javnosti od sicer visokega slovenskega – Finska in Južna Afrika – obnašata precej različno: na Finskem je javno mnenje najmanj (od vseh držav, zajetih v raziskavo) naklonjeno povečanju izdatkov, medtem ko je v J. Afriki delež podpornikov zvišanja izdatkov velik kar 85,8 %. Podobne razlike lahko vidimo znotraj kategorije »zadovoljivih«. Nekatere države, npr. Velika Britanija in zlasti Švedska, izkazujejo nižjo pripravljenost javnosti za višanje izdatkov, medtem ko so očitno nasprotje ZDA, kjer podporniki dražjega izobraževanja predstavljajo kar 82,6 % prebivalstva. Naklonjenost večjim davkom za izobraževanje torej ni enoznačno povezana z obstoječim deležem zaupanja v ta sektor. Bolj verjetno gre za kombinacijo različnih dejavnikov znotraj posameznih držav, npr. za povezavo med vrednotami, kakovostjo in deležem javnega sektorja med izvajalci izobraževanja, razponom obstoječih družbenih neenakosti in tradicijo ter ogroženostjo koncepta socialne države. Če velja, da so izobraževalni dosežki v posamezni državi očitno povezani z neenakostjo med njenim prebivalstvom, kot dokazujeta Wilkinson in Pickett (2012: 107–121), potem je tudi večja verjetnost vpliva dohodkovne neenakosti na zaupanje v izobraževalni sektor, in sicer na enak način, kot neenakost vpliva tudi na splošno zaupanje do drugih ljudi (ibid.: 55–61; Uslaner, 2002: 28). Kajti zveza med dohodkovno neenakostjo in izobraževalnimi dosežki ni le v tem smislu, da otroci iz revnejših družin dosegajo slabše rezultate, ker so tudi njihovi starši pogostejše slabše izobraženi, slabše motivirani, živijo v slabih soseskah ali pa si sploh ne morejo privoščiti šolanja. Neenakost ne prizadene samo tiste na dnu – čeprav njih najbolj –, pač pa tudi pri izobraževalnih dosežkih deluje na način socialne stopnjevitosti (oz. *socialnih gradientov*). To pomeni, da zaradi neenakosti trpijo vsi sloji, vključno z zgornjimi, čeprav sorazmerno manj od nižjih. Enako, kot velja na več drugih področjih, ugotavljata Wilkinson in Pickett tudi v zvezi z izobraževalnimi dosežki, kjer gre za na tipičen socialni gradient. Ta je razviden iz Tabele 4, in sicer na primerih Belgije, Finske, V. Britanije in ZDA. Naj

spomnim, da lahko te štiri države najdemo tudi v Tabeli 2, kjer so razvrščene po velikosti zaupanja njihovih javnosti v izobraževalni sistem. Kot smo videli, sta po tem kriteriju Belgija in Finska povsem pri vrhu v vodilni skupini »zelo dobrih« držav, medtem ko sta V. Britanija in ZDA povsem na dnu skupine »zadovoljivih« in mejita na »kritične«.

Tabela 4: Dosežki v pismenosti glede na izobrazbo staršev (Wilkinson, Pickett, 2012: 113).



Kot vidimo, je socialna stopnjevost najstrmejša v ZDA in Veliki Britaniji, medtem ko je v Belgiji in Finski bolj položna, saj so tudi dohodkovne neenakosti manjše. Vidimo tudi, da so razlike pri dnu stopnjevosti večje kot pri vrhu. Osnovno sporočilo pa je, da celo v primeru, ko so naši starši visoko izobraženi in so zato verjetno na družbeni lestvici uvrščeni višje, država, v kateri živimo, do neke mere vpliva na naše izobraževalne dosežke. Pri tem velja, da je vzorec, prikazan v Tabeli 4, širši oz. splošen, saj so ga dokazali v dvanajstih razvitih državah kot tudi na primeru ameriških zveznih držav in na primeru provinc v Kanadi (ibid.).

Videli smo, da so Slovenke in Slovenci pripravljeni izobraževanje – kljub povečanju davkov – proračunsko okrepiti, a ne zato, ker bi sodili, da je izobraževanje slabo ali da bi ga bilo treba reformirati. Nasprotno, izobraževanje je (še vedno) deležno zelo visokega deleža izkazanega zaupanja, kar velja tako v smislu merjenja v daljšem časovnem obdobju kot v primerjavi z zaupanjem do drugih družbenih sektorjev pri nas; enako je tudi

z vidika mednarodnih primerjav. Skratka, izobraževanje je na Slovenskem dobro, zaupanja vredno in velja za vrednoto, ki je nikakor ne bi smeli zrtvovati pri reševanju drugih kriznih področij.

Z vidika funkcionalnih učinkov na celoten družbeni sistem je sektor izobraževanja in javnega šolstva najpomembnejši kulturni in socializacijski integrator – a le pod pogojem, da/dokler koristi vsem in ne le nekatere na račun drugih. Če je izobraževanje odvisno od neenakosti, od česa pa je odvisna neenakost?

Socialna politika

Evropski odgovor na sedanjo krizo je dvojen, vsesplošna varčevalna politika in strukturne reforme, pri čemer je drugi cilj nevarnejši od prvega. Čeprav je v zvezi s prvim odgovorom – varčevanje – opazno rahlo mehčanje doktrine, ki se dogaja vzporedno z rahlim oživljanjem gospodarstva, je neoliberalna smer »mrtvega oživljanja« še vedno prevladujoča. Glavni razlog je v tem, kot pravi Bogomir Kovač, da »/e/konomsko oživljanje vidimo na finančnih in ne realnih trgih, zadeva korporativne dobičke, cene kapitalskih papirjev, ne pa mezd in plač. Pri reševanju krize je spet pridobila peščica bogatih na račun večine vedno bolj revnih. Tega ni v statistikah rasti in merjenja BDP-ja in tudi ne v glavah političnih in poslovnih elit.« (Kovač, 2013: 25.)

Pri drugem evropskem odgovoru na krizo – strukturnih reformah – pa ni nikjer znakov mehčanja. Bolj verjetno je nasprotno: deklarativno popuščanje pri varčevanju utrjuje dejanske reformne pritiske (»trojka« itd.). Kajti pri strukturnih reformah gre predvsem za nižanje izdatkov za socialno politiko, na račun katere naj se poveča privatizacija pokojninskih skladov ter zdravstvenega in izobraževalnega sistema. V tem smislu gre za tipično amerikanizacijo evropskega socialnega modela (gl. Lettieri, 2012). Temu trendu se zlasti najmanjše in najnovejše članice EU ne znajo izogniti, kar velja tudi za Slovenijo in njeno novejšo zakonodajo na socialnem področju (SD, 2011). S tem se krepijo negativni učinki na integracijo marginaliziranih družbenih skupin in za celotno družbeno strukturo. Teh problemov ni mogoče regulirati z abdiciranjem državne regulacije, ki bi na področju socialnega varstva »sprostila« individualno pobudo, privatizacijo socialnih dejavnosti, pocenila stroške države in okrepila mahanje z »nevidno roko« trga. Prav to pa naj bi bila vloga socialne države v kriznih časih, kot jo je povzel bivši finančni minister Janez Šušteršič v intervjuju za *Dnevnik*:

»Državni proračun, prerazdeljevanje denarja in zadolževanje niso viri za zagotavljanje socialne države ... Čeprav se sliši to zelo ekonomsko staromodno, zagotavlja socialno državo in pogoje, da ljudje v njej dobro živi-

jo, predvsem gospodarska moč države«, nakar iz tega bivši minister izpelje sklep, da *»je jasno, da ekonomsko šibka država ne more biti socialna*« (Svenšek, Vuković, 2012: 10).

Problematičnost citirane mentalitete ni le v tem, da neposredno zavrača drugi člen Ustave RS,⁶ saj je videti, da ni sporna niti za sedanjo slovensko vlado. Ta spet napoveduje krčenje socialne države in reduciranje socialnih transferjev, čeprav osnovna socialna pomoč (260 evrov) ne dosega niti polovice statističnega zneska, ki določa prag revščine. Vloga socialne države bi morala biti ravno nasprotna zgornjim navedbam: socialna država je potrebna tudi – in zlasti! – takrat, ko se gospodarstva nahajajo v recesiji in ko se stroški varčevanja v največji meri prevalijo na spodnje sloje. Socialne vloge države ni mogoče izvajati neodvisno od redistribucijske vloge državnega proračuna in ni res, da socialno državo zagotavlja *»gospodarska moč*«, saj so izkušnje ravno nasprotno. Brez (avtonomne) socialne politike tudi v konjunktturnih gospodarskih ciklih ostajajo najnižji sloji in marginalizirane skupine najmanj (ali pa nič) deležni na tistih koristih, ki jih imajo od novoustvarjenega bogastva vsi ostali. Tudi v času največje gospodarske konjunktуре pred sedanjo krizo, torej takrat, ko smo imeli eno od največjih rasti BDP v Evropi in ko je delež stroškov javnega sektorja pri nas (merjen v BDP) ostal evropsko podpovprečen, so socialne pomoči in minimalna plača ostajale občutno pod pragom osnovnega preživetja.

Je problem v pomanjkanju denarja? Ni. To priznava tudi sedanji finančni minister, čeprav se od prej citiranega razlikuje le v tem, da se trudi dokončati tisto, kar je začel že Šušteršič. Minister Čufer pravi: *»Denarja je dovolj*« (Cvelbar, 2013). Ali je minister zavrnil neoliberalizem s trditvijo, ki jo je mogoče prevzel od sindikatov? Ne, seveda je citirani stavek iztrgan iz konteksta. Izrečen je zaradi pomiritve mednarodnih in domačih trgov ter v zvezi s sanacijo bančne črne luknje (težke okrog štiri milijarde evrov). Ni pa s to izjavo mislil na sanacijo socialne države ali na pomiritev njenih uporabnikov.

Za kako nesmiseln izgovor gre pri trditvah, da si v kriznih časih pač ne moremo privoščiti sredstev za socialno državo, je razvidno iz spodnjih dveh tabel. V Tabeli 5 je primerjava prispevkov za socialno varnost, ki jih vplačujejo zaposleni in delodajalci, v Tabeli 6 pa so prikazani odhodki države za nezaposlene in za socialno varnost (kjer niso vštete pokojnine).

6 »Slovenija je pravna in socialna država« (2. člen Ustave RS).

Tabela 5: Prispevki za socialno varnost (BJF, 2012).

(v: mio EUR)	1992	1994	1996	1998	2006	2009	2011	2012*	Skupaj
Skupaj	876,9	1.440,9	1.733,3	2.091,1	4.231,2	5.161,3	5.267,6	1.783,8	64.646,0
Prispevki zaposlenih	430,1	691,9	926,1	1.155,1	2.262,9	2.743,2	2.774,0	915,9	34.335,3
Prispevki delodajalcev	410,1	691,8	743,2	815,3	1.682,8	2.037,1	2.060,3	704,5	25.929,8

* Za 2012: do vključno aprila.

Tabela 6: Transferji posameznikom in gospodinjstvom – transferji nezaposlenim in transferji za zagotavljanje socialne varnosti (BJF, 2012).

ODHODEK (v: mio EUR)	1992	1994	1996	1998	2006	2009	2011	2012*	Skupaj
Transferji nezaposlenim	54,1	72,7	52,8	82,9	96,9	150,0	243,6	77,6	1.981,2
Transferji za socialno varnost	35,0	76,7	114,9	143,1	345,2	381,7	384,4	120,4	4.659,8

* Za 2012: do vključno aprila.

Iz Tabele 5 vidimo, da so slovenske delavke in delavci od leta 1996 dalje začeli plačevati za socialno varnost občutno višje zneske od tistih, ki jih plačujejo delodajalci, in sicer zato, ker se je omenjenega leta prispevna stopnja za pokojninsko in invalidsko zavarovanje za delodajalce znižala s 15,5 % na 8,85 %. Ta razbremenitev delodajalcev naj bi seveda oživila gospodarsko poslovanje in posredno koristila polnjenju državnega proračuna, ki naj bi s tem lažje poskrbel tudi za socialnovarstvene potrebe. Kljub temu smo se znašli v najhujši gospodarski krizi v zadnjih nekaj desetletjih in kljub temu je država najprej začela varčevati na osnovnih socialnih pomočeh. Če omenjeno razliko med vplačili delavcev in delodajalcev iz Tabele 5 primerjamo s stroški za socialno varnost iz Tabele 6, vidimo, da so delodajalci v zadnjih dveh desetletjih (zaradi pol nižje prispevne stopnje od tiste, ki jo plačujejo delavci) vplačali za socialno varnost 8.405,5 milijona evrov nižji znesek od delavcev – ta delodajalski »prihranek« iz naslova državne olajšave pa je kar za 1.764,5 milijona evrov večji od vseh državnih transferjev za nezaposlene in za socialno varnost v zadnjih dvajsetih letih. Hkrati je za celotno prikazano obdobje značilen tudi nenehni pritisk delodajalcev na delavske pravice, zlasti na nižanje minimalne plače, čeprav ta še danes ne dosega praga revščine.⁷ Najnovejši napad na minimalno plačo – tokrat

7 Slovenska minimalna plača (690,7 eur bruto) je celo manjša od minimalne plače v državah, ki so še v hujši in daljši ekonomski krizi, npr. od minimalne plače v Španiji (748,4 eur) in Grčije (862,8 eur).

gre kar za njeno ukinitve – je bil izrečen na zadnji javni tribuni Gospodarske zbornice.⁸ Kaj si o takšni pravičnosti misli Mednarodna organizacija dela (ILO), je razvidno iz uvodnika njihove publikacije:

»/Č/e ni dovolj dejstvo, da so delavci pozvani, da plačajo neodgovornost finančnih institucij, pa so zadnji pozivi Evropske komisije, Mednarodnega denarnega sklada in Evropske centralne banke k znižanju minimalnih plač, zato, da se sprostijo finančno pomoč državam EU, ne samo moralno sprevrženo, temveč tudi kontraproduktivno dejanje v smislu ekonomskih izidov. Še več – takšna usmeritev je v nasprotju z ILO konvencijo 131, ki poziva, da mora minimalna plača uravnotežiti razmerje med potrebami delavcev in člani njihovih družin in ekonomskimi faktorji.« (Cun-
niah, 2012: 5).

Skratka, soočeni smo z razgradnjo socialne države, ki ni posledica pomanjkanja sredstev, ekonomske krize ali preveč radodarnih socialnih pravic, pač pa posledica neavtonomne socialne politike. Vprašanje pa je, v kolikšni meri je socialna politika sploh lahko avtonomna v razmerju do drugih politik (npr. do ekonomske ali splošne državne politike)? Gre za instrumentalni ali vsebinski problem? Drugače rečeno, če socialna politika ne zmore vzpostaviti lastne avtonomije, je to slabost državnega sistema, v katerem deluje, ali pa je vprašljiv sam koncept socialne politike?

Konvergenca?

Od začetkov razvoja socialnih politik v 19. stoletju in od realizacije socialnih držav po drugi svetovni vojni pa vse do danes imamo opraviti s tremi tipi socialne politike. Ti se lahko prakticirajo v bolj ali manj izrazitih kombinacijah, ki pa nikoli niso bile takšne, da bi ušle začetni idealno-tipski razdelitvi. Gre za (neo)liberalno-konservativno, socialdemokratsko in marksistično socialno politiko (več o tem gl. Ružica, 1985: 32 ss). Glavne značilnosti prvega tipa so:

1. Ključna »teorija« družbene integracije je individualizem, medtem ko je tržna ekonomija temeljni medij za realizacijo posameznikov.
2. Pasivna vloga države, ki naj se čim manj vmešava v življenje družbe; v nasprotnem primeru pride do neučinkovite uporabe virov, rasti stroškov, kar vodi v ekonomsko neučinkovitost in omejevanje svobode zaradi krepitve državnega monopola na vseh področjih.
3. Družbena enakost in svoboda sta nasprotna pojma; več ko je prve, večji so neugodni učinki na delovno motivacijo, na samoiniciativnost, ustvarjalnost, konkurenco in na druga področja, vključno s po-

8 Več o izjavah na javni tribuni gospodarstvenikov, ki jo je 6. 8. 2013 organizirala Gospodarska zbornica Slovenije, gl.: <http://www.radiostudent.si/politika/offsjd/ukinjati-minimalno-pla%C4%8Do-ohraniti-subvencije-za-gospodarstvo> (9. 9. 2013).

litičnim. Ker enakost brez državne intervencije ni mogoča, se z nje no krepitvijo utrjujejo monopoli in višajo davki, ki dušijo svobodo. Zato je sprejemljiva le formalna oz. zakonska enakost in pa enakost v smislu enakih možnosti, medtem ko je enakost družbenih položajev ali izhodiščna enakost (pogojev) škodljiva, saj je ni mogoče realizirati brez krepitve države. Podobno je s pojmom svobode, ki se pogosto reducira zgolj na negativno obliko (kot odsotnost prisile) ter s tem zanemarja institucionalni in stratifikacijski kontekst družbenih odnosov.

4. Znotraj tega tipa socialne politike se konservativci od liberalcev ne razlikujejo po zgornjih značilnostih, pač pa po dodatnih atributih, kot so: afirmacija tradicionalnih vrednot in avtoritete temeljnih institucij (družina, religija, narod, nacionalna kultura).
5. *Učinek*: pomen socialne politike se zreducira na rezidualno funkcijo, kjer socialna politika postane zgolj pomožni kompenzacijski mehanizem za probleme in primere, ko zatajita dva temeljna medija zadovoljevanja potreb, družina in ekonomija. Od tod idealistično-cinični paternalizem tovrstne politike, ki je v tem, kako naučiti ljudi, da bodo živeli brez socialne politike (npr. brezposelnim raje ponuditi tečaje za usposabljanje in pisanje prošenj kot pa povečati nadomestila za brezposelnost; pri prejemnikih pomoči paziti, da ne postanejo »odvisni« od njih, itd.).

Značilnosti druge, socialdemokratske socialne politike so:

1. Z razvojem modernizacije in tržne ekonomije postaja vloga države vse bolj pomembna, saj klasična razredna nasprotja izpodriva konfliktnost različnih interesnih skupin, tu pa lahko le država zagotavlja nevtralno regulacijo družbenih nasprotij, predvsem z vzdrževanjem osnovnega konsenza in skozi zadovoljevanje temeljnih skupnih potreb.
2. S krepitvijo avtonomije državnega aparata in njenega nadrazrednega značaja se skozi javne službe uveljavlja tudi specifična redistributivna funkcija pri razdelitvi dobrin; pri vse večjem obsegu temeljnih dobrin in storitev tržni mehanizem ni več edini niti najpomembnejši oskrbovalec (alokator).
3. Posledice zgoraj omenjenih trendov so tudi politično-ekonomske: povečuje se razlika med procesom proizvodnje in delitve. Proizvodni problemi se vse bolj reducirajo na organizacijsko-tehnična vprašanja (upravljanja), medtem ko problem delitve postaja glavni predmet analitične in državne pozornosti. Na ta način postaja država glavni akter v razmerjih med delom in kapitalom (regulacija delovnih pogojev, minimalna plača, delavske pravice, sistem socialnega varstva,

kolektivni sporazumi itd.), v tem procesu pa se povratno krepi izhodiščni razcep med proizvodnjo in delitvijo v smeri ideje, da je vse bolj dopustno ignorirati proizvodna vprašanja in vse bolj mogoče regulirati delitev v smeri zadovoljevanja potreb po načelih enakosti, pravičnosti in svobode za vse.

4. V zahodnoevropskih družbah so dejanski uspehi tega pristopa – pri realizaciji relativno visoke stopnje socialne varnosti in kakovosti življenja večine državljanov – utrdili prepričanje, da je stalna ekonomska rast zagotovljena, razen v občasnih gospodarskih krizah, ko vse bolj profesionalizirana socialna administracija lahko zaščiti najšibkejše pred življenjskimi tveganji. Na ta način lahko država na dolgi rok nevtralizira protislovja kapitalističnega gospodarstva in s svojo socialno politiko (p)ostane glavni akter razvoja pravične družbe.
5. *Učinek*: socialna politika, razumljena kot nevtralna redistribucija sadov ekonomske rasti v pravo smer, zaide v krizo takrat, ko se v krizi znajde tudi kapitalistična ekonomija. Država kot nevtralni arbiter, ki je legitimnost gradila izven tradicionalnih delitev med delom in kapitalom, je postala plen tistega, ki je močnejši. V kapitalistični produkciji so to kapitalski interesi. Zato država na različnih področjih in v vse večjem obsegu podružblja stroške, ki so nujno potrebni za ekspanzijo monopolnega kapitalizma in ga tako razbremenjuje na škodo državljanov in državljanov. A računica se ne izide več, koristi ekonomske rasti pobirajo drugi. Zanimarjeni dejavnik vse bolj globalizirane produkcije in usihajoči dejavnik lokalne redistribucije naredi socialno politiko za grešnega kozla neomejenih kapitalističnih interesov kot tudi neuresničenih delavskih zahtev. Razlika med tem in prej opisanim tipom socialne politike vse bolj izginja v vseh ključnih točkah (z izjemo konservativizma, pred katerim ostaja socialdemokratska politika bolj odporna).

Značilnosti tretje, marksistične socialne politike so:

1. Znotraj kapitalističnega gospodarstva nobena socialna politika ne more predstavljati – še manj zagotavljati – strukturnih družbenih sprememb, saj ne spreminja niti ekonomskih niti političnih razmerij moči (kar tudi ni njen cilj).
2. Koristi, ki jih imajo od socialne politike njeni uporabniki, so najmanjše pri tistih iz nižjih slojev in največje pri najvišjih slojih. Programi socialne politike so bolj v funkciji ohranjanja obstoječega kapitalističnega sistema kot pa usmerjeni k potrebam, enakosti in družbeni integraciji.
3. Funkcija socialnih politik ni v reševanju problemov ljudi, pač pa v kompenziranju težav in stroškov, ki nastajajo zaradi novih proble-

mov, ki jih ustvarja kapitalistična modernizacija. Socialne politike, nastale predvsem kot posledica razrednih konfliktov, so se afirmirale tako, da so temeljni konflikt med delom in kapitalom zamaskirale v kompromis, ki v kriznih časih erodira legitimnost socialnih politik.

4. *Učinek*: marksistična socialna politika opozarja na slepe pege in doimet prejšnjih dveh tipov politik, pri tem podcenjuje dosežke socialdemokratske politike v zadnjih sto letih, hkrati pa ponuja protislovno alternativo. Če je temeljna slabost obstoječih socialnih politik v tem, da ostajajo znotraj kapitalistične ekonomije, ki blokira dejanske spremembe in poraja vedno nove probleme, potem je treba rešitve iskati izven takšnega okvira in kapitalizem zamenjati z nečim drugim. Kajti s spremembo družbenih razmerij, ki ne bodo več kapitalistična, odpadejo prav (t)isti problemi, s katerimi se socialne politike neuspešno spopadajo v kapitalističnih družbah – zakaj bi torej v postkapitalističnih razmerah sploh še potrebovali socialno politiko? Je ta bližnjica razlog, da so marksisti praviloma brezbrizni do operacionalizacije konkretne socialne politike? »V obstoječi marksistični literaturi je težko najti vire, v katerih bi bila osnovni predmet razprava o socialni politiki.« (Ružica, 1985: 63.) Navsezadnje so že v tretjem razdelku Komunističnega manifesta (Marx, Engels, 1980: 61) izrecno in grobo zavrnjene tudi vse oblike delavskih gibanj, usmerjene v vzpostavitev socialne države (več o tem gl. Dragoš, 2013: 145–146).

Predstavljeno tipologijo lahko povzamemo v treh sklepih:

- a. (neo)liberalno-konservativna socialna politika je destruktivna, ker zaostruje probleme;
- b. socialdemokratska socialna politika ni (več) uporabna, ker problemov ne rešuje;
- c. marksistična socialna politika je zavajajoča, ker probleme odlaga in jih noče reševati (znotraj realno obstoječih sistemov).

Bilanca torej ni ugodna. Kakšna je lahko prihodnost razmerij med socialnimi politikami posameznih držav in njihovimi sektorskimi politikami na ožjih področjih, npr. na področju izobraževanja in šolstva? Ali se lahko pod neustreznimi socialnimi politikami razvijajo funkcionalni izobraževalni sistemi? Odgovor na to vprašanje je v času globalizacije odvisen od nacionalne regulacije dveh procesov: od ravnanja z družbenimi neenakostmi in od razvoja socialnih politik v razvitih družbah. V primeru povečevanja neenakosti se bo zaostrovala konfliktnost med elitno in egalitarno usmerjenostjo izobraževalnih sistemov, izid tega konflikta pa bo odvisen od tipa socialnih politik, katerih razvoj je, kot smo videli, nepredvidljiv. Še vedno ni jasno, ali je za prihodnost socialnih politik ustrenejša

deterministična teza ali pa je bolj verjetna voluntaristična. Po prvi tezi so za nastanek in nadaljnji razvoj socialnih politik odločilni modernizacijski dejavniki, ki – relativno neodvisno od razmerja vsakokratnih političnih sil, kulturnih, ideoloških in vrednotnih orientacij – silijo moderne družbe v reševanje enakih problemov (čeprav na različne načine). Glavni deterministični argumenti so:

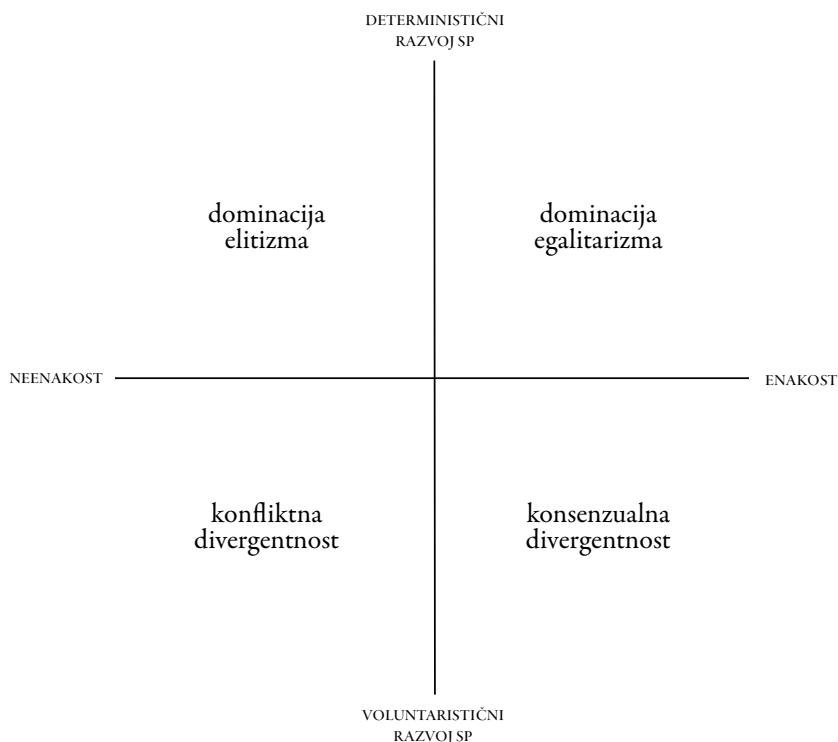
- Kljub vsem ekonomskim, zgodovinskim, političnim, kulturnim in geografskim razlikam so se posamezni socialnopolitični programi v industrijskih deželah pojavili in izboljševali približno v istih časovnih obdobjih;
- Dosledna tržna regulacija sodobnih družb je utopija, ki vodi v dezintegracijo sistema, kar je skupna izkušnja vsem začetkom socialnih politik (takšnih ali drugačnih); za razliko od povečevanja profita in gospodarske rasti je tržni princip na vseh drugih področjih destruktiven (od socialne, zdravstvene, starostne, izobraževalne oskrbe do okoljskih problemov, sanacije starih mestnih jeder itd.);
- Zaradi medsebojne odvisnosti dela in kapitala mora kapital poskrbeti za preživetje delavcev tudi takrat, ko so brez dela, kar je pogoj za delovanje trga delovne sile, ki je v tem smislu drugačen od trga blaga in kapitala; ta problem je brez pomoči države (socialne politike) nerešljiv;
- Industrializacija nenehno povečuje proletarizacijo (manjšanje deleža samozaposlenih), zastruje pavperizacijo, s tehnološkimi spremembami se večja zahtevnost dela in dinamizira pre zaposlovanje (dokvalifikacije, prekvalifikacije), urbanizacija draži življenjske stroške; noben od teh problemov ni rešljiv brez socialne politike;
- Vse večje razhajanje med življenjskim in delovnim ciklusom, ko se delovna doba vse manj prekriva z biološko; breme vzdrževanja mladih in starih, ki so izvrženi iz trga delovne sile, ni rešljivo brez socialnopolitičnih intervencij.

Našteti dejavniki v moderniziranih državah determinirajo razvoj socialnih politik v smer konvergence, kamor jih silijo podobni procesi in podobni problemi z industrializacijo, urbanizacijo in deagrarizacijo; zato so tudi propadli bivši socialistični sistemi (več o tem gl. Rus, 1990: 19–44).

Voluntaristična teza poudarja nasprotno. Za nastanek in razvoj socialnih politik so odločilne interne razmere znotraj posameznih držav, ker jih določajo razmerja moči med konkurenčnimi idejami, ideologijami in akterji, ki jih uveljavljajo. Če je to res, bo razvoj posameznih socialnih politik vse bolj divergenten, a ne le v smislu prej povzete tipologije in ne zgolj na internacionalni ravni. Tudi znotraj posameznih držav se bodo v različ-

nih obdobjih realizirale različne kombinacije, zlasti med splošno politiko države in njeno socialno politiko ter specifičnimi politikami na ožjih področjih (izobraževalna, socialnovarstvena, zdravstvena, gerontološka, mladinska, stanovanjska, kulturna). Zato so v zvezi s politiko izobraževanja možni štirje scenariji, ki jih povzemam v Tabeli 7.

Tabela 7: Odvisnost izobraževalnih politik od družbenih neenakosti in od razvoja socialnih politik (SP).



Sklep

Če bo prevladala deterministična teza o razvoju socialnih politik, bo v družbah, kjer se družbene neenakosti povečujejo, v izobraževanju prevladal elitizem; v primeru voluntarističnega razvoja socialnih politik pa se bo v istih okoljih uveljavila permanentna konfliktnost med egalitarnimi in elitističnimi težnjami v izobraževalnih sistemih. Drugačen razvoj bo v družbah, kjer bo splošna državna politika naklonjena zmanjševanju neenakosti. V bolj egalitarnih okoljih bo po determinističnem scenariju tudi izobraževanje usmerjeno bolj egalitaristično, medtem ko bo v primeru veljave voluntaristične teze o prihodnosti socialnih politik prevladala v izobraževanju konsenzualna divergentnost.

Redki pozitivni prednosti Slovenije v zvezi z naslovno temo sta vseskozi konstantna občutljivost javnega mnenja do socialnih vprašanj, do družbenih neenakosti, do odgovornosti države na socialnem področju in visoko zaupanje v izobraževalni sistem (prim.: Toš, 1999, 2004, 2009, 2013; Rus, Toš, 2005; Kramberger, 1996; Dragoš 2010).

Literatura

- BJF (2012). *Bilten javnih financ*. XIV (9. september 2012). Republika Slovenija: Ministrstvo za finance. [Http://www.mf.gov.si/si/delovna_podrocja/tekoca_gibanja_v_javnih_financah/bilten_javnih_financ](http://www.mf.gov.si/si/delovna_podrocja/tekoca_gibanja_v_javnih_financah/bilten_javnih_financ) (29. 9. 2012).
- Cvelbar, M. (2013). Čufer pravi, da je davkov dovolj, sledijo rezi v javnem sektorju. *Finance.si*, 3. 9. 2013 (intervju). [Http://www.finance.si/8346479/%C4%8Cufer-Konsolidacija-odslej-na-strani-izdatkov-v-javnem-sektorju](http://www.finance.si/8346479/%C4%8Cufer-Konsolidacija-odslej-na-strani-izdatkov-v-javnem-sektorju) (8. 9. 2013).
- Cunniah, D. (2012). Foreword. *International Journal of Labour Research* 4/1, 5–6.
- Dragoš, S., et al. (2010). *Neosocialna Slovenija?* Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Dragoš, S. (2013). Forma socialnih gibanj? *Socialno delo* 52/2–3, 139–156.
- Hafner Fink, M. (2013), Mednarodni družboslovni anketni program ISSP (*International Social Survey programme*) in problemi primerjalnega družboslovnega raziskovanja. V: Toš, N. (ur.). *Vrednote v prehodu, VII*. Wien, Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, IDV, CJM-MK, 21–49.
- Intihar, S. (2012). *Kazalniki dohodka in revščine, Slovenija, 2011*, Republika Slovenija: Statistični urad RS. [Http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=4818](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=4818) (29. 9. 2012).
- Kovač, B. (2013). Umiranje na obroke. *Mladina*, 6. 9. 2013, št. 6, 25.
- Kramberger, A. (ur.) (1996). *Slovenska država, družba in javnost*, Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Lettieri, A. (2012). *Austerity policies and structural reforms are leading to the Americanization of the European Social Model*, London: London School of Economics and Political Science. [Http://blogs.lse.ac.uk/euoppblog/2012/07/13/americanization-of-the-european-social-model/](http://blogs.lse.ac.uk/euoppblog/2012/07/13/americanization-of-the-european-social-model/) (29. 9. 2012).
- Makarovič, J. (1984). *Družbena neenakost, šolanje in talenti*, Maribor: Založba Obzorja.
- Marx, K., Engels, F. (1980). *Manifest komunistične stranke*, Ljubljana: Komunist.
- Rus, V. (1990). *Socialna država in družba blaginje*, Ljubljana: Domus.

- Rus, V., Toš, N. (2005). *Vrednote Slovencev in Evropejcev*, Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, IDV, CJMMK.
- Ružica, M. (1985). *Socijalna politika – kritika teorijskih osnova*, Beograd: VŠSR.
- SD (2011). *Socialno delo* 50/1, 35–65.
- Svenšek, K., Vuković, V. (2012). Intervju: Janez Šušteršič. *Objektiv*, 8. 9. 2012, 8–11.
- Thomas, V., Wang, Y., Fan, X. (2001). *Measuring Education Inequality: Gini Coefficients of Education*. World Bank Institute and Economic Policy and Poverty Reduction Division: Policy Research Working Paper 2525. <http://www.google.si/books?id=cVkVi5bzEQkC&printsec=frontcover&hl=sl#v=onepage&q&cf=false> (7. 9. 2013).
- Toš, N. (ur.) (1999). *Vrednote v prehodu, II*, Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, IDV, CJMMK.
- Toš, N. (ur.) (2004). *Vrednote v prehodu, III*, Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, IDV, CJMMK.
- Toš, N. (ur.) (2009). *Vrednote v prehodu, IV*, Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, IDV, CJMMK.
- Toš, N. (ur.) (2013). *Vrednote v prehodu, VII*, Wien, Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, IDV, CJMMK.
- Uslaner, E. M. (2002). *The Moral Foundations of Trust*. Prepared for the Symposium, "Trust in the Knowledge Society," Finland, 20. 9. 2002: University of Jyväskylä. <http://www.gvpt.umd.edu/uslaner/uslanermoralfoundations.pdf> (9. 9. 2013).
- Ustava Republike Slovenije* (1992). Ljubljana: Uradni list RS.
- Wilkinson, R., Pickett, K. (2012). *Velika ideja*, Novo mesto: Penca in drugi.

Etničnost in (ne)enakost v izobraževanju

Mateja Sedmak

V drugi polovici 20. stoletja je bila sprva v ZDA in kasneje tudi v evropskem kulturnem prostoru široko podprta ideja, da imajo priseljske skupine in avtohtone¹ manjšine pravico do ohranjanja maternega jezika in matične kulture; obenem se je pričelo zavračati do tedaj prevladujočo politiko asimilacije kot sredstva družbene integracije in zagotavljanja enakosti med različnimi etničnimi skupinami. Pravica do ohranjanja matične kulture je postala ena temeljnih človekovih pravic. V ameriškem kulturnem prostoru je pobuda za enako obravnavo in spoštovanje v odnosu do posameznih kultur prišla iz vrst črnega gibanja v šestdesetih letih 20. stoletja in se razširila tudi na druge »rasne«² in etnične manjšine. V evropskem kontekstu je bilo soočanje z večkulturnostjo, zaradi zgodovine vzpostavljanja nacionalnih držav, ki je terjala izenačitev političnih meja s kulturnimi, drugačno. V okviru pospešenega promoviranja idej multikulturalizma pa so se v Evropi osemdesetih let 20. stoletja na široko odprla vrata medkulturnemu dialogu, idejam medkulturnega sožitja, ohranjanja manjšinskih jezikovnih in kulturnih skupin, družbeni integraciji priseljencev ipd. Pri uveljavljanju principov večkulturne Evrope je imel in še vedno ima ključno vlogo prav *izobraževalni sistem* kot tisti, ki lahko spodbuja ali zavira kulturno in jezikovno različnost, med-

1 Nekateri avtorji opozarjajo na spornost termina *avtohtonost*, saj ne obstajajo jasni kriteriji, po katerih bi lahko določena etnična skupina postala avtohtona (gl. Komac in Medvešek, 2005). V tem okviru se predvideva, da je avtohtona etnična skupina tista, ki na določenem ozemlju biva »že od nekdaj«. Kriterij selekcije je potemtakem nejasen in arbitraren. Sama se poslužujem termina *avtohton/-ost*, ker ga vključuje tudi slovenska zakonodaja.

2 Zavedamo se spornosti termina *rasa*, saj gre za družbeni konstrukt, ki se je izoblikoval v okviru rasne ideologije in nima realne in/ali biološke osnove. Termin *rase* mestoma uporabljamo, ker je v anglosaksonskem svetu v okviru preučevanja etničnih študij in manjšinskih vprašanj še vedno zelo prisoten.

kulturni dialog, ki lahko omogoča lažjo integracijo otrok priseljencev in ki ne nazadnje posreduje vrednote večkulturnega sožitja. V zadnjih tridesetih letih smo bili priča uvedbi številnih nadnacionalnih direktiv, ki članicam Evropske unije narekujejo smernice medkulturnega izobraževanja in vzgoje za medkulturno državljanstvo (npr. Bela knjiga o medkulturnem dialogu³).

Kako so zahteve po ohranjanju večkulturnosti in zagotavljanju pravic etničnih manjšin ob hkratni družbeni integraciji v okviru izobraževalnega sistema zagotovljene v Sloveniji? Pri nas imajo uradno priznane avtohtone ali staroselske manjšine (po Ustavi RS italijanska, madžarska in pogojno romska) možnost izobraževanja v maternem jeziku v okviru osnovnih in srednjih šol z italijanskim in madžarskim (ter romskim) učnim jezikom. Skladno z določili šolske zakonodaje imajo tudi otroci priseljencev (tujih državljanov), ki bivajo v Republiki Sloveniji, pravico do vključevanja v osnovno in srednjo šolo pod enakimi pogoji kot otroci slovenskih državljanov. Integracija otrok migrantov v vzgojno-izobraževalni sistem poteka predvsem v obliki dodatnega pouka slovenščine. Možnost učenja slovenščine je torej za otroke migrantov zakonsko predvidena, vendar se obseg in oblika učenja v posameznih zakonih zelo razlikujeta.⁴ Za

3 Bela knjiga o medkulturnem dialogu Sveta Evrope utemeljuje medkulturni pristop pri razvoju večjezične in večkulturne Evrope po modelu, ki temelji na dostojanstvu posameznika (z upoštevanjem skupne človečnosti in skupne usode). Za uresničitev evropske identitete je treba slednjo zasnovati na skupnih temeljnih vrednotah, spoštovanju skupne dediščine in kulturne raznolikosti ter na spoštovanju dostojanstva vsakega posameznika. Pri tem ima medkulturni dialog pomembno vlogo. Z njim je mogoče preprečiti etnična, verska, jezikovna in kulturna razhajanja. Zagotavlja nam, da skupaj napredujemo, da konstruktivno in demokratično sprejemamo naše drugačne identitete na podlagi naših skupnih univerzalnih vrednot (Bela knjiga, 2008, 10).

4 Členi zakonov, ki zagotavljajo možnost učenja slovenščine: *Zakon o javni rabi slovenščine* (13. člen) pravi, da »Republika Slovenija spodbuja učenje slovenščine v Sloveniji. V ta namen sprejme Vlada Republike Slovenije program, ki je poleg rednega izobraževanja namenjen tudi za jezikovno izpopolnjevanje mladine in odraslih državljanov, ter programe, namenjene tujcem v Sloveniji.«; Po *Zakonu o osnovni šoli* so do dodatnega pouka slovenščine upravičeni le otroci slovenskih državljanov, katerih materni jezik ni slovenščina (8. člen), medtem ko pri otrocih brez slovenskega državljanstva ta možnost ni navedena (10. člen). Obe skupini otrok imata po *Zakonu o osnovni šoli* pravico do pouka svojega maternega jezika in kulture; 82. člen *Zakona o tujcih* pravi, da »Republika Slovenija zagotavlja pogoje za vključitev tujcev, ki imajo v RS dovoljenje za prebivanje, v kulturno, gospodarsko in družbeno življenje RS. Pri tem zlasti organizira tečaje slovenskega jezika za tujce ...«; 19. člen *Zakona o azilu* pravi da: »Republika Slovenija zagotavlja pogoje za vključitev beguncev v kulturno, gospodarsko in družbeno življenje Republike Slovenije. Pri tem zlasti: – organizira tečaje slovenskega jezika za begunce ...«; Po 24. členu *Pravilnika o načinih in pogojih zagotavljanja pravic prosilcem za azil se*: »prosilcem, ki so vključeni v obvezno osnovnošolsko izobraževanje /.../ v prvem letu osnovnošolskega izobraževanja zagotovi individualna in skupinska pomoč do največ dve uri na teden.«; 8. člen *Uredbe o pravicah in dolžnostih beguncev v Republiki Sloveniji* zagotavlja, da: »Ministrstvo beguncem zagotavlja plačilo stroškov: – tečaja slovenskega jezika v obsegu največ tristo ur.

tiste otroke, za katere se ugotovi, da slovenskega jezika še ne znajo (dovolj), se praviloma odobri do največ ena ura dodatnega pouka slovenščine na teden, kar pomeni do največ 35 ur na leto. Obseg ur za posameznega otroka določi Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, način izpeljave pa izberejo šole same. Kdo naj izvaja pouk in v kakšni obliki, ni posebej določeno. Dejstvo je, da glede na obstoječo zakonodajo obstajajo velike razlike glede na skupine priseljencev (ali gre za otroke ekonomskih migrantov, priseljence s slovenskim državljanstvom, otroke beguncev ali otroke prosilcev za azil), pri tem pa smo priča še variacijam glede na posamezne šole.

V izobraževalnem sistemu, v katerega so vključeni otroci različnih etničnih provenienc, ne moremo zaobiti vprašanj, povezanih z etnično stratifikacijo in (re)produkcijo neenakosti. Etnična klasifikacija in hierarhiziranje sta namreč osnova medetničnih odnosov in značilnost večkulturnih družb. Izobraževalni sistem kot del širše družbe, ki obenem odsliskava njene temeljne vrednote, iz teh procesov seveda ni izvzet.

Refleksija vprašanj, povezanih s produkcijo in z reprodukcijo neenakosti na osnovi etnične (tj. jezikovne, kulturne, verske, »rasne«) pripadnosti v okviru izobraževalnega sistema, bo tudi osrednja tema pričujočega članka. Izobraževalni sistem je za preučevalce medetničnih odnosov še posebej zanimiv, saj ga odlikuje dvojnost: četudi, kot že omenjeno, odsliskava vrednote širše družbe in reproducira občo družbeno klimo (tudi morebitne etnične predsodke, stereotipe, ksenofobijo ali rasizem), pa po drugi strani predstavlja okolje, ki lahko prispeva k vzpostavljanju enakosti, in vzgaja k medkulturnemu dialogu. Je tudi, kot ugotavlja primerjalna študija petih evropskih držav, »varno« okolje in okolje, ki »lahko naredi razliko« (Medarić in Sedmak, 2012). Neenakost za namen pričujočega članka razumemo široko in vključuje neenake možnosti v odnosu do ohranjanja matične kulture ter osebne kulturne integritete, neenake možnosti pri doseganju izobraževalnih ciljev ter neenako obravnavo glede na etnično pripadnost. Razlog za takšno razumevanje je prav večnivojskost reprodukcije etnične neenakosti. S ciljem osvetliti kompleksno prepletenost etničnosti, družbene (ne)enakosti in izobraževalnega sistema bomo v nadaljevanju na kratko predstavili nekatere temeljne značilnosti medetničnih odnosov, predstavili večplastnost procesa produkcije in reprodukcije neenakosti na etnični osnovi preko izobraževalnega sistema in, končno, na primeru italijanske manjšine in priseljeniških skupin z območij nekdanje Jugoslavije predstavili dva konkretna načina (re)produkcije neenakosti.

Članek predstavlja teoretski razmislek o obravnavani tematiki in temelji na izhodiščih, opazanjih in dognanjih večletnega raziskovalnega

Beguncu lahko ministrstvo iz posebej utemeljenih razlogov odobri še do največ sto ur učenja slovenskega jezika.« (MŠŠ, 1997.)

dela avtorice na področju etničnih študij, v manjši meri pa se eksplicitno nanaša tudi na rezultate lastnih empiričnih raziskav.

Medetnični odnosi in družbena neenakost

Kljub različnim teoretičnim pristopom k obravnavi etničnosti je danes med znanstveno srenjo široko sprejet konsenz, da etničnost in etnično identiteto opredeljuje tako pripisanost in vrojenost v etnično skupnost kot (avto)definiranost s stani pripadnikov in nepripadnikov etnične skupine.⁵ Etničnost je subjektivna in objektivna, terja občutek pripadnosti in zavedanje medskupinskih meja; zanjo je značilen splet kulturnih značilnosti, vendar nobena kulturna značilnost ni odločujoča (Enloe, 1980). Kot ključna se pri opredeljevanju etnične skupine izpostavi *stik* in *relacijska narava* etničnosti (Barth, 1970; 1996). Skupinske kategorije se vzpostavijo s stikom; skupinska identifikacija se definira v relaciji do tega, *kar oni niso*, v relaciji do drugih, do nepripadnikov. Ker lahko pripadnost določimo zgolj v odnosu do nepripadnosti, ne moremo govoriti o etnični skupini v izolaciji.⁶ Prav zato Eriksen (1993) izpostavi, da je etničnost »aspekt v medsebojnih odnosih in ne lastnost skupine«.

Etničnost in etnična identiteta sta tesno povezani z *razvrščanjem ljudi* in z *medskupinskimi odnosi*. Ko vstopimo na področje medetničnih odnosov, se odpre možnost za produkcijo in reprodukcijo neenakosti, pri čemer vstopamo v polje družbene stratifikacije. Na področju medetničnih odnosov poteka razporejanje po hierarhični lestvici (tj. družbena stratifikacija) na osi številčnosti in še pomembneje na osi družbene moči (neenakomerna razporeditev materialnih in nematerialnih dobrin, dostopa do političnih in kulturnih vzvodov moči ipd.). Schermerhorn (1996) v tem okviru oblikuje tipologijo etničnih skupin po velikosti in moči: v primeru, da številčnejša etnija poseduje še družbeno moč, govorimo o *večinski etniji* (npr. Slovenci v Sloveniji); ko sicer številčno majhna etnija poseduje moč, govorimo o t. i. *eliti* (primer belske elite, ki je v letih apartheida vladala v Južnoafriški republiki); *manjšina*, v tako zastavljenem modelu, je številčno šibko zastopana, poleg tega pa ima še omejen dostop do vlog in aktivnosti, ki so osrednjega ekonomskega ali političnega pomena; končno, številno množično etnijo ob sočasni nizki družbeni moči poimenujemo *množična oz. prevladujoča etnična skupina*. Kot izpostavlja Eriksen (1993), sta koncepta večine in manjšine relacijska ter relativna – že sprememba državne, torej politične meje lahko večino pretvori v manjšino in obratno.

5 Teoretiki primordializma (Weber, Geertz, Shils) so zagovarjali tezo, da je etničnost prirojena danost, vez krvi, nekaj naravnega in obvezujočega; instrumentalistični pristop k etničnosti (Barth, Glazer, Cohen, Jenkins) pa nasprotno izpostavlja plastičnost in situacijsko variabilnost etničnosti.

6 Najmanj etnično samozavedujoče so prav izolirane skupine (Eriksen, 1993).

Etnične manjšine (bodisi avtohtone/staroselske bodisi priseljene) so še posebej ranljive in si morajo v večji meri in bolj zavestno (če se želijo izogniti pritiskom asimilacije) prizadevati za ohranjanje maternega jezika in kulture. Pogosto pa so večji kot dejanska številčna majhnost problemi kršenja pravic manjšin, diskriminacija in nestrpnost večinskega prebivalstva ter iz tega izvirajoč občutek (skupinske) ogroženosti (Sedmak, 2009). Za etnične manjšine je tako značilen univerzalni občutek ogroženosti, ki pa se lahko izraža na različne načine in je različno intenziven. Občutek ogroženosti, ki se manifestira v krepitvi etničnih meja in manjši stopnji medetničnih odnosov, pa dejansko vpliva na ohranjanje manjšine kot take. Ne nazadnje pa na status manjšine in položaj na stratifikacijski lestvici vpliva dejstvo, ali gre za avtohtone oziroma tradicionalne manjšine ali za »nove« manjšine, priseljence. Avtohtone manjšine so po navadi bolje organizirane, izvajajo večji interni nadzor, posedujejo ustrezen kulturni kapital in so notranje kohezivne, zato na stratifikacijski lestvici, primerjalno s priseljenišskimi skupinami, zasedajo boljši položaj (Sedmak, 2004; 2005).

Na medetnične odnose vpliva tudi *medetnična distanca*. Medkulturna podobnost naj bi praviloma manjšala možnost medetničnih konfliktov in večala možnost harmoničnih odnosov, npr. etnično heterogamijo (Robinson, 1980; Petrović, 1986). Ni pa nujno – zaradi zgodovinskih in političnih razlogov oziroma konfliktov lahko sicer medsebojno kulturno zelo podobne etnije medse postavijo trdne in neprepustne etnične meje ob izdatnem izpostavljanju medkulturnih razlik (npr. težnja po jasni razločitvi hrvaškega in srbskega jezika v povojnem obdobju).

Poseben vidik medetničnih odnosov, ki vpliva na družbeno neenako obravnavo in posledično neenakost, predstavlja diskriminacija pripadnikov in pripadnic etničnih manjšin. Diskriminacija se lahko kaže v dejanjih, ki pripadnikom manjšine omejijo možnosti, ki so dostopne drugim (na primer zaposlitev), ali tistih, jim dajejo prednost pred drugimi. Govorimo torej o negativni in pozitivni diskriminaciji. Le-ta pa se manifestira v vseh družbenih strukturah: v medijih, politiki in vsakdanji izkušnji posameznikov (Medarić, 2009). Diskriminacija je tesno povezana s predsodki in stereotipi. Pri etničnih predsodkih gre za skupek stališč in prepričanj, ki se navezujejo na pripadnika določene etnične skupine in se nujno ne izražajo v vedenju; diskriminacija je, nasprotno, povezana z delovanjem (Ule, 2005). (Etnični) Stereotipi so, podobno kot predsodki, usmerjeni v določeno etnično skupino in predstavljajo poenostavljen, poenoten in pogosto izkrivljen pogled na pripadnike te skupine. Temeljijo na generalizaciji posameznih lastnosti, ki se jih kot »tipične« pripiše celotni etnični skupini.

Medetnični odnosi pa se lahko v skrajnem primeru prelevijo tudi v medetnične konflikte in nasilje (Horowitz, 1985).

»Kulturna opredeljenost« izobraževalnega sistema

V pričujočem razdelku se bomo dotaknili večplastnosti in kompleksne vloge kulture v izobraževalnem sistemu z vidika (re)produkcije družbene neenakosti. Kulturo pri tem razumemo široko kot »kulturo etnične skupine«, ki pokriva jezik, vrednote, norme, prehranjevalne prakse, kode oblačenja idr. pripadnikov in pripadnic dane etnične skupine. V nadaljevanju bomo problematizirali več vidikov (re)produkcije etnične neenakosti v izobraževalnem sistemu. Dejstvo je, da javni izobraževalni sistem pogosto posreduje kulturne prakse večinske etnije, ki so v nasprotju s kulturnimi praksami manjšinskih etničnih skupin; poleg tega javni izobraževalni sistem temelji na nacionalnem jeziku: v nacionalnem jeziku se posredujejo znanja, obenem pa se nacionalni jezik v okviru javnega izobraževalnega sistema tudi uči; ne nazadnje smo izpostavljeni vplivom kulturnega (Bourdieu) in socialnega (Coleman) kapitala, ki je tesno povezan z doseganjem družbeno želenih ciljev (tudi v šolskem sistemu) in posledično z družbeno (ne)enakostjo.

Javni izobraževalni sistem kot posrednik matične kulture naroda, predvsem jezika, pa tudi ostalih kulturnih elementov, predstavlja sredstvo *integracije*, hote ali nehoče pa tudi sredstvo *asimilacije* v večinsko kulturo in jezik. Asimilacijski učinek je tem večji, kolikor manjše je upoštevanje kulturnih elementov in praks priseljenjskih skupin ali avtohtonih manjšin, ki so v nasprotju z večinsko (nacionalno) kulturo. Te dileme se v svojih razpravah o multikulturalizmu dotakne tudi John Rex (1995; 1996; 1997), ki v okviru zagovarjanja svojega modela *egalitarnega multikulturalizma* izpostavi ločnico med javnim in zasebnim. Po njegovem mnenju je edino uspešno udejanjanje načel multikulturalizma enaka obravnava vseh etničnih skupin v *javni sferi* ter zagotavljanje in spodbujanje kulturne različnosti v *zasebni sferi*. To pa pomeni, da mora izobraževalni sistem (ki poleg prava, politike in ekonomije sodi v sfero javnega) zagotoviti enako obravnavo vseh, ne glede na jezik, vero in matično kulturo. Četudi se zdi slednja dikcija v okviru multikulturnega diskurza samoumevna in relativno lahko uresničljiva, se v praksi vsakdanje večkulturne stvarnosti pogosto izkaže za polje boja med javnim in zasebnim ter za točko ne tako lahko obvladljivih napetosti.

Moderni izobraževalni sistem ima namreč vsaj tri jasno opredeljene funkcije, in sicer 1) *prenaša pomembna znanja in veščine* za temeljno preživetje in delo, 2) *posreduje temeljne (moralne) vrednote družbe* in ne nazadnje 3) *izbira posameznike* na podlagi njihovih dosežkov in jih izobražuje

za različne zaposlitvene vloge (Holborn in Haralambos, 1995; Rex, 1997). V nadaljevanju bomo problematizirali predvsem drugo in tretjo od navedenih funkcij.

Ko se dotaknemo vprašanja transmisije družbenih vrednot, kot poudari Rex (1997), problem ni izrazit, vse dokler izobraževalni sistem posreduje vrednote, ki sodijo na področje državljanske vzgoje, civilne morale in kulture (četudi lahko tudi v tem okviru obstajajo razlike v vrednotenju med posameznimi etničnimi skupinami). Transmisija vrednot postane problematična, ko se javni izobraževalni sistem dotakne tem, ki jih dojemamo kot zasebne in/ali vključujejo možnost osebne izbire (teme, povezane npr. z družino, religijo, zakonsko zvezo, spolnostjo ipd.). Pri tem pa ni jasne in enostavne ločnice, do katere mere naj se izobraževalni sistem dejansko opredeljuje glede vrednot, povezanih na primer z družino; lahko se jih dotika zgolj bežno ali na ravni teorije ali pa dejansko zagovarja (neposredno ali posredno) točno določen tip družine. Četudi se zdi šolski sistem navidežno izvzet iz pristranskega opredeljevanja, je dejstvo, da se država v okviru drugih sfer (npr. zakonodaje) zelo jasno opredeljuje glede družine in zakonske zveze. Izobraževalni sistem kot glasnik prevladujočih kulturnih vrednot je v tem okviru zgolj glasnik vrednot in norm, ki so zakonsko podprte in predstavljajo tudi neformalno normo (npr. svobodna odločitev za sklenitev zakonske zveze, monogamija, polnoletnost ob sklenitvi zakonske zveze) v dani državi. Pri tem pa lahko prihaja do napetosti v odnosu do etničnih manjšin, ki teh vrednot, povezanih z družino in zakonsko zvezo, ne priznavajo in so tradicionalno zavezane npr. dogovorjenim porokam, mnogoženstvu ipd. Napetosti, izvirajoče iz »kulturne nekompatibilnosti« med kulturnimi normami etničnih manjšin in matično kulturo, ki jo zastopa in reproducira šola, se lahko izpostavijo v številnih primerih: npr. za muslimanska dekleta pri športni vzgoji ali urah plavanja v mešanih skupinah; v šolski prehrani, ki ne upošteva kulturnih omejitev ali zapovedi, v posredovanju vrednot, ki so z vidika določene kulture nesprejemljive ipd. Zadeve se očitno zaostrijo, ko preidemo na področje vere in izražanja verskih praks (kodi oblačenja in izvajanja verskih obredov). Četudi se nam zdi povsem samoumevna ločitev vere in javnega izobraževanja, pa vendarle (zaradi zgodovinskih razlogov) v slovenskem izobraževalnem sistemu očitno prevladujejo vrednote rimokatoliške cerkve. Ta problem so številne evropske države, med njimi tudi Slovenija, rešile z uvedbo zasebnih katoliških šol. Zakaj ne bi po podobni analogiji dopustili tudi vzpostavitev muslimanskih ali hindujskih? Dejstvo je, da se mora izobraževalni sistem, ki želi zagotoviti enake možnosti ob hkratnem zagotavljanju kulturne različnosti, soočiti tudi s temi napetostmi.⁷

7 Naj kot primer dobre prakse soočanja s kulturno pestrostjo navedemo primer iz mednarodnega projekta *Children's Voices: Exploring Interethnic Violence and Children's Rights in the School*

Funkcija izbora posameznikov na podlagi dosežkov in omogočanje zasedanja različnih družbenih položajev (tj. družbena klasifikacija) bi lahko bila teoretično gledano neproblematična, v kolikor bi vsi, ki so v izbor vključeni, imeli enake izhodišče možnosti. V realnosti družbenega življenja temu ni tako.⁸ Otroci se razlikujejo glede na ekonomski in socialni položaj, etnično pripadnost, naravne danosti in drugo. Nas na tem mestu zanimajo predvsem neenaka izhodišča, izvirajoča iz etničnega oziroma manjšinskega statusa *per se*, ki se tesno navezujejo na matično kulturo in jezik.

Javni izobraževalni sistem temelji na nacionalnem jeziku: izvaja se v nacionalnem jeziku in ga obenem uči oziroma posreduje. Otroci manjšinskih in/ali priseljeniških etničnih skupin so v tem okviru dvakratno zapostavljeni in postavljeni v neenak položaj. Prvič: jezik poučevanja ni njihov materni jezik, zato so, vsaj do določene mere, soočeni z omejitvami v privajanju znanja.⁹ javni izobraževalni sistem preko poučevanja večinskega jezika deluje asimilatorno in diskriminatorno do drugih nevečinskih jezikov; nenazadnje otrokom – govorcem nevečinskega jezika, vsiljuje točno določeno percepcijo družbene realnosti, ki je lastna in znana pripadnicam ter pripadnikom večinske etnije. In tu smo ponovno soočeni z neenakim izhodiščem za potegovanje za želeni cilj (tj. ponotranjenje znanja in posledično dober šolski uspeh). (Materni) jezik predstavlja namreč skladno z Bergerjem in Luckmannom osnovno sredstvo družbene konstrukcije realnosti: »/O/snovno dejstvo vzdrževanja realnosti /leži/ prav v nenehni uporabi jezika, s katerim objektiviziramo razkrite življenjske izkušnje, zaradi česar so vsi, ki uporabljajo isti jezik, realnost vzdržujoči Drugi« (1998: 143). (Materni) jezik je torej temelj naše družbene izkušnje, omogoča in vzdržuje skupni pogled na svet in sovpadanje percepcij temeljnih realnosti družbenega življenja tistih, ki si ga delijo. *Temeljna realnost družbenega življenja* ali *pogled na svet* je implicitna, kulturno osnovana spremenljivka, ki je do določene mere tako podzavestna kot nezavedna. Nanj vplivajo spol, etnična pripadnost pa tudi družbeni razred ipd. Poleg tega pogled na svet vključuje tako interiorizirane individualne vrednote kot vrednote (etnič-

Environment (več o projektu v nadaljevanju), konkretno srednje šole v Londonu, ki jo odlikuje izrazita etnična pestrost. V omenjeni srednji šoli imajo na primer na razpolago tudi posebno prehrano za muslimane in molilnico (glej tudi: Inman, McCormack, Walker, 2012).

8 Pregled raziskav na temo vpliva etničnosti na doseganje izobraževalnih ciljev in reprodukcijo družbene neenakosti v ameriškem kulturnem prostoru ponuja delo Hallinan (2000: 70).

9 Tudi Bourdieu (2004; 2009) izpostavlja sorodno, ko poudari, da otroci nižjih razredov ne morejo doumeti vrste pomenov, ki so vključeni v »slovnična, naglasna in tonemska sporočila« učiteljev. Ker učitelji uporabljajo »buržoazni govor« in ne »vsakdanjega«, imajo učenci delavskega razreda ponotranjen dodatni upor pred učenjem v šolah. Podobno bi lahko povzeli za učence manjšinskih in priseljeniških skupin.

ne) skupine, katere pripadnik je posameznik. Socializacija v različnih kulturnih kontekstih oblikuje razvoj različnih pogledov na svet oz. prepričanj, vrednot in pričakovanj. V javnem šolskem sistemu prevladuje točno določena realnost družbenega življenja oziroma *pogled na svet*. Otroci manjšinskih etničnih skupin pa so iz tega okvira *a priori* izvzeti. Njihovo razumevanje sveta in pomenov, ki je otrokom večinske etnije tako samoumeven in lasten, da se v njem gibljejo neproblematično in *kot po navadi*, je zanje polje prevpraševanja, nevarnosti in pogostih nesporazumov. Njihova *naravna drža* namreč ni enaka *naravni držbi* večinskih otrok, zato morajo nenehno in vsakič znova v družbenih interakcijah in v procesu prisvajanja znanja preko večinskega jezika ter kulturnih kodov vložiti dodaten napor (pri tem pa končni uspeh – zapopasti kulturni kod večinske etnije – ni samoumevno dosežen) (Berger in Luckmann, 1988). Podobno poudari Schutz, ko v enem zgodnejših esejev na temo *tujca* v drugem kulturnem okolju poetično zapiše, da »kulturni vzorec skupine približevanja za tujca ni pribežališče, ampak polje pustolovščin, ni samoumevna zadeva, ampak vprašljiva snov za raziskovanje, ni orodje za razpletanje problematičnih situacij, ampak prav problematična situacija, ki jo je težko obvladati« (1987: 1627).

Neenakost izhodiščnih pozicij za potegovanje za želeni (izobraževalni) cilj je prisotna tudi na ravni *kulturnega kapitala*. Četudi je Bourdieu (2004) v svoji teoriji kulturnega kapitala izhajal iz neenake razporeditve kulturnega kapitala glede na družbeni razred, je pglavitne ugotovitve njegove teorije moč aplicirati tudi na neenakost glede na etnično pripadnost. Skladno z avtorjem kulturni kapital, kot ena ključnih determinant za uspeh v izobraževalnem sistemu, ni enakomerno razporejen med ljudmi. Poleg tega pa izobraževalni sistem kot sistem, ki reproducira točno določeno vrsto kulture – tj. kulturo vladajočega razreda ali kulturo višjega sloja, nagrajuje in pozitivno diskriminira prav pripadnike teh slojev. Skladno z Bourdieujem je uspeh v šoli odvisen od izobrazbe, pridobljene pred šolo. Izobraževanje se v šoli ne začne s točke nič, temveč predpostavlja prej (in točno določene) pridobljene veščine in znanja. Otroci višjega razreda, ki so te veščine in znanja pridobili že pred vstopom v šolo, posedujejo »ključ za branje sporočil«. Kulturni kapital pa ni lahko prenosljiv oziroma ga ni moč interiorizirati »preko noči«, saj predstavlja predvsem znanja in veščine, za katere sta potrebna čas in trud posameznika, ne da se ga enostavno prenese kot npr. ekonomski kapital; kontradiktorno pa je zlahka prenosljiv preko primarne socializacije v posameznikovi družini (Bourdieu, 2004). Če povzamemo: otroci etničnih manjšin so v neenakem izhodiščnem položaju, saj v javni izobraževalni sistem, ki nagrajuje in spodbuja točno določen kulturni kapital (pridobljen v točno določenem tipu dru-

žine), ne vstopajo dovolj dobro opremljeni. Njihove kulturne kompetence in preference (zaradi socializacije v drugem kulturnem okolju) se razlikujejo od kulturnih kompetenc in preferenc otrok večinske kulture. Kulturne kompetence in preference pa nimajo le funkcije razlikovanja, temveč tudi vzpostavljajo, ohranjajo in uprizarjajo družbene neenakosti, »saj so razlike skozi kulturne distinkcije prevedene v hierarhije« (Luthar in Kurdija, 2011: 985).

Produkcijo in reprodukcijo neenakih možnosti v izobraževalnem sistemu omogoča tudi obstoj etničnih predsodkov in stereotipov, ki preko širše družbe prehajajo tudi v to družbeno sfero. Pri interpretaciji reprodukcije etničnih predsodkov pa moramo biti previdni, saj nekatere študije izpostavljajo, da učitelji v učilnici ne izražajo nujno svojih negativnih stereotipov do etničnih manjšin, četudi jih dejansko gojijo (Taylor v: Holborn in Haralambos, 1995). Etični predsodki in stereotipi zavzemajo različne pojavnne oblike: od prikritih pričakovanj o slabšem uspehu otrok priseljencev (ki lahko delujejo kot samouresničujoča se prerokba) do stereotipnih prikazov »belske« veličine v učbenikih zgodovine in geografije. Dejstvo je, da v evropski družbi izobraževalni proces še vedno močno prežema diskurz rasne ideologije, ki se je izoblikovala v času kolonizacije in imperialističnega osvajanja sveta.¹⁰ Osnova rasne ideologije je prepričanje, da se ljudje delimo na različne »rase«, pri tem pa je točno določena »rasa« (belska) dojeta kot večvredna. Bolj kot se posamezna »rasna«/etnična skupina oddalja od ideala »belskosti«, nižje se nahaja na rasni stratifikacijski lestvici.

Reprodukcija neenakosti pa je ne nazadnje lahko tudi sistemska in se kaže v nedosledni, nasprotujoči si ali neobstoječi zakonodaji (neskladnost med členi, ki zagotavljajo dodaten pouk slovenskega jezika za tujce) ali v neupoštevanju sicer obstoječih zakonskih določil (npr. neobstoje učbenikov, prevedenih v manjšinske jezike).

(Re)produkcija neenakosti v praksi

V nadaljevanju predstavljamo dva empirična primera reprodukcije družbene neenakosti skozi prizmo etničnosti v slovenskem izobraževalnem sistemu.

10 Primeri so brezštevilni. Naj na tem mestu navedemo stereotipno in uniformno predstavljanje Afrike kot kontinenta vojn, lakote, AIDS-a, kot nerazvite celine in kraja, potrebne (kronične) pomoči; ali percepcijo črncev v pesmih kot: »... tam zamorci neumiti ...« (Tone Pavček, Čuri Muri v Afriki); ali »znanstveno« podprte argumente o naravnih predispozicijah črnih atletov, ki jim brez večjega truda omogočajo boljši športni performans glede na bele športnike, ipd.

Primer avtohtone italijanske manjšine skozi prizmo jezika

Kot je bilo že omenjeno, Ustava RS v 64. členu pripadnikom avtohtonih manjšin, živčih v Sloveniji, priznava posebne pravice, med drugimi tudi možnost vzgoje in izobraževanja v maternem jeziku. Pripadniki in pripadnice italijanske manjšine imajo na območju slovenske Istre tako možnost izobraževanja v osnovnih in srednjih šolah z italijanskim jezikom poučevanja. V slovenski Istri se nahajajo tri osnovne in tri srednje šole z italijanskim jezikom poučevanja. Omenjene šole pa v veliki meri obiskujejo tudi pripadniki drugih manjšin in Slovenci. Vsebina šolskega kurikula je usklajena z določili Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport RS ter je primerljiva z vsebino na šolah s slovenskim jezikom poučevanja. Tudi zunanje preverjanje znanja (npr. matura na srednjih šolah) se izvaja po istem principu kot na večinskih šolah. Sistemsko je torej izobraževanje manjšin na prvi pogled zgledno rešeno, globlji vpogled pa razkrije vrsto drobnih vrzeli, ki producirajo neenakost na etnični osnovi. Zunanje preverjanje znanja v obliki mature posebej eno predhodno omenjenih srednjih funkcij šolskega sistema – tj. *izbira posameznika* na podlagi njihovih dosežkov – in jih (dalje) izobražuje za različne zaposlitvene vloge. Nespornost omenjene funkcije lahko zagotovi samo enakost izhodiščnih možnosti v boju za »boljše« izobraževalne možnosti. V primeru pripadnikov italijanske manjšine (pa tudi madžarske in romske) ta enakost izhodišč ni nujno in vedno zagotovljena. Dijaki srednjih šol z italijanskim učnim jezikom namreč nimajo ustreznih v italijanščino prevedenih učbenikov za posamezne predmete, na osnovi katerih so pripravljena izpitna vprašanja za zunanje preverjanje, tj. za maturo. V mislih imamo konkreten učbenik sociologije za srednje šole. Učitelj se na osnovi lastne presoje odloči, ali učno snov odpredava »po slovenskem učbeniku«. To pomeni, da mora vsebino slovenskega učbenika prevesti in jo v obliki prosojnic ter fotokopij predati dijakom ali pa snov odpredava skladno z italijanskim učbenikom za sociologijo za srednje šole, ki je v veljavi v Italiji. Učitelji se pogosto odločijo za drugo možnost. Tako smo bili konec devetdesetih let prejšnjega stoletja priča naslednji zagati: izpitno vprašanje na maturi pri predmetu Sociologija je spraševalo po vrstah socializacije. Vprašanje je bilo neposredno povzeto po slovenskem učbeniku sociologije in je terjalo odgovor: »primarna, sekundarna, terciarna socializacija ter resocializacija« in razlago terminov. Vsi dijaki tiste generacije, ki so prihajali iz srednjih šol z italijanskim jezikom poučevanja, so tistega leta za omenjeno vprašanje prejeli nič točk, ker so odgovarjali skladno z vsebino, ki jo podajajo italijanski učbeniki sociologije, v rabi v italijanskem izobraževalnem sistemu;¹¹ ome-

11 V konkretnem italijanskem učbeniku obstaja zgolj razlika med »osnovno« in »napredno« socializacijo.

njena vsebina ni bila skladna s slovenskim učbenikom. Zagata je bila nato rešena v prid dijakom, vendar zgolj zaradi pozornosti in zavzetosti zunaj njega ocenjevalca, ki se mu je zdela uniformnost »napačnih« odgovorov med italijansko govorečimi dijaki nenavadna. Zgornji primer nazorno izpričuje, da se lahko sicer zgledno zasnovana zakonska ureditev, ki naj bi zagotavljala enako obravnavo na etnični osnovi, spridi na povsem izvedbeni ravni zaradi pomanjkanja sredstev, volje in razumevanja; posledično smo priča produkciji neenakosti, ki temelji na etnični osnovi.¹²

Primer priseljenjskih skupnosti skozi prizmo etničnih stereotipov, predsodkov in medetničnega nasilja

V okviru mednarodnega projekta *Children's Voices Exploring Interethnic Violence and Children's Rights in the School Environment*¹³ smo preučevali problematiko nasilja na etnični osnovi, in sicer komparativno v petih evropskih državah (Slovenija, Italija, Avstrija, Ciper, Velika Britanija). V projektu so bili med drugim izvedeni tudi obširnejša empirična raziskava (anketiranje in fokusne skupine) med učenci osnovnih in srednjih šol ter intervjuji s šolskim osebjem in strokovnjaki (več o projektu v: Medarić in Sedmak, 2012). Dobljeni rezultati se nanašajo tudi na neenako obravnavo na osnovi etnične pripadnosti. Četudi etnična diskriminacija in nasilje na osnovi etnične pripadnosti nista prevladujoči lastnosti slovenskih ter drugih šol, vključenih v raziskavo, in je bila šola na splošno, ravno obratno, pogostejše izpostavljena kot relativno »varen kraj« in kot »kraj, ki lahko naredi razliko«, pa je v posameznih izjavah učencev, dijakov ali šolskega osebja vendarle moč opaziti elemente etnične diskriminacije in predsodkov, ki so osnova za neenako obravnavo otrok priseljenjskih skupin ter osnova za posledično neenakost, ki se skozi šolski sistem reproducira (Medarić in Sedmak, 2012). O tem pričajo naslednji trije citati dijakov in dijakinj iz Ljubljane in Jesenic:

»Ja. Samo recimo mi smo imeli pri ... v osnovni šoli eno profesorico, ki se mi je zdela res podla, res. Jaz sem imel enega sošolca, ki je bil iz Kosova, a ne, in je vrgel papir čez okno, a ne. Tako ona kakor: 'Kaj je s tabo, Šiptar, a misliš, da si na Kosovem, da boš metal čez okno!' Meni se je to zdelo prav sporno.« (m, 16 let)

in:

»Pač ena profesorica, sam sedaj se ne spomnim točno, ker je bilo to v prvemu letniku. Samo kaj je že bilo, isto mu je rekla kakor, am, aja ... Ko so

12 Tudi najnovejši učbenik sociologije ni preveden. Učitelji so še vedno prepuščeni lastni iznajdljivosti, pomagajo si z lastnim prevodom ali s pripravo delovnih listov, ki so skupek snovi iz najnovejših slovenskih učbenikov in knjig.

13 Evropski projekt je v letih 2011–2012 kot nosilna organizacija izvajalo Znanstveno-raziskovalno središče Univerze na Primorskem. Projekt je financirala Evropska komisija.

nekam šli, na en športni dan s tistim razredom, pa kaj je on, katere narodnosti? (Makedonec – doda sošolka) Ja. No in potem so šli s kolesi, neka taka fora in potem je on ful pač divjal in kar nekaj in potem je ta učiteljica rekla kakor... kakor, da se ji še to manjka, da ji bodo prišli Šiptarji na vrata, trkat, a ne, in ji groziti. Ampak ona je že tako malo taka čudna, ona ...« (ž, 16 let)

ter:

»Meni se zdi, da je pri profesorjih pa učiteljih tako, da če imajo, ne vem, kakšne slabe izkušnje z dijaki oziroma učenci neke druge narodnosti, da vse druge potem, dijake, ki pridejo na šolo ... (Da, posplošujejo – doda sošolec) Ja. In da vse potem vzamejo za, kakor primer, ‚On je bil tak, ti boš tudi tak‘«. (ž, 17 let)

Vprašanje neenake obravnave zaradi kulturne drugačnosti ali jezika je zelo občutljivo, po pripovedovanju šolskega osebja učenci in/ali dijaki slabe ocene ali spor z učiteljem včasih neupravičeno pripišejo »etnični problematiki«; prav tako se lahko pojavijo manipulacije z »etnično problematiko«.

»Mogoče bi samo omenila, da neuspešni dijaki pogosto manipulirajo s starši na tej osnovi. /.../ To pa smo imeli posamezne primere, manipulacija s starši in starši seveda reagirajo. /.../ Smo imeli recimo primer, da samo v grobem povem, je šlo tudi v smer pritožbe inšpekciji in potem je inšpektor zadal šoli, da naredi obsežno preiskavo o tej problematiki, in smo zajeli celo šolo, po vseh segmentih, vseh področjih, spraševali dijake, vključili smo vse oblike diskriminacije, glede na spol, glede na socialni status, finančni in tako naprej, in seveda tudi te nacionalne vidike in se je absolutno izkazalo, da so samo tisti klasični: ‚Me ima na piki‘, ali ‚Ta je učiteljev ljubljencek‘, ampak nobenih drugih ... samo osebno, ne pa zaradi teh stvari. Nikjer nobenih pripomb, da bi recimo učitelj diskriminiral ali delal kakršnekoli razlike.« (svetovalna delavka in učiteljica psihologije, SŠ)

Poseben vidik neenakosti na etnični osnovi je neenaka obravnava in diskriminacija, usmerjena proti staršem:

»... Tudi. ‚Se bom pogovarjala z gospo, ko bo govorila slovensko‘ /v malo popačenem glasu, op. M. S./ ... ‚Ja. Potem bom jaz od te gospe glas, ker jaz sem varuh človekovih pravic tudi na tistem pilotskem programu Glas otroka in smem. Imam certifikat in smem. /.../ In rečem, ni problema bom jaz zastopala gospo, imam to srečo, da toliko obvladam hrvaško, ker sem še iz tistih časov, ko smo poročilo vsak dan iz drugih republik poslušali, ne, ker sem toliko stara in bom jaz glas gospe. Se bomo me tri lahko pogovarjale in ni problema potem« (svetovalna delavka, SŠ)

Pomen etnične pripadnosti se izpostavi tudi v pripovedi svetovalne delavke, ki opisuje pretirano zahtevnost kolega – učitelja v odnosu do

otrok priseljencev. Učitelj, neslovenskega porekla, težko spremlja apatičnost in nedelavnost neslovenskih otrok. Skoznje reflektira svojo (etnično) izkušnjo.

»Ja, en primer, na primer, ko je šlo za fizično nasilje, ko smo ocenili, sem šla najprej kolegu in sem mu povedala, da to, kar je počel, je nedopustno. In da mu dajem možnost, da soočimo, otrok, on in jaz v mojem kabinetu, da si vsak svoje povemo. In ko sta se en drugega poslušala, sta bila na začetku tako, obrambno nastrojena, vsak je videl vzrok za ta spor v drugem in ne v sebi, ampak pol kasneje smo pripeljali do tega, da sta se drug drugemu opravičila in rekel mi je, da mu je žal, da je do tega prišlo in tudi med njima ni več do tega prišlo. Tudi tukaj ne morem generalizirat. Tudi do tega je prišlo, da je kolega 'pojamral' glede na to, da ima on svoje korenine, neslovenske /.../ da je grob, namesto da bi bil prijazen, mogoče bolj zahteven in grob, ker ga jezi, da nič iz sebe ne naredijo. Kot njegovi /učenci iste etnične pripadnosti, kot je on sam, op. M. S/. Tako. Da je bil bolj nestrpen, 'Ker če sem jaz lahko nekaj iz sebe naredil, a, ti boš tukaj spal ali se afne guncal?!'. In se je tega zavedal in če rečem kakšno tako, daj ti meni malo ob strani stoj. Do tega tudi, da je treba starše, včasih nastanejo tako hude napetosti med starši pa med učitelji, včasih med starši in učenci.« (svetovalna delavka, SŠ)

Zaključek

Analiza (re)produkcije neenakosti na osnovi etnične pripadnosti v izobraževalnem sistemu izpostavi večplastno naravo problema. Vzroki za neenako obravnavo in neenake možnosti, ki se manifestirajo v družbeni neenakosti, so tako lahko *sistemski* (zakonska, ustavna določila, šolski predpisi), *družbeni* (obstoj predsodkov, stereotipov, diskriminacije ipd.) ali *kulturni* (kulturna asimilacija, neupoštevanje izvirne kulture ipd.). Prav zato je soočanje s problematiko neenakosti (na osnovi etnične pripadnosti) v šolskem okolju tako kompleksno. Četudi se npr. na ravni države sprejme »idealna« zakonodaja, ki ureja področje izobraževanja, in so šole v največji možni meri zavezane k uresničevanju ideala enakosti na etnični osnovi, je ob hkratni ksenofobni in nacionalistični družbeni klimi težko pričakovati optimalne rezultate, ki se nanašajo na uresničevanje načela enakosti (saj šolski sistem implicitno ali eksplicitno odslikava obče družbene vrednote družbe, katere del je). In obratno: tolerantni in različnost spodbujajoči posamezniki, zaposleni v šolskem sektorju, bodo težko uresničevali vrednote medetnične enakosti, četudi vanje trdo verjamejo, če so ob tem soočeni z zakonskimi omejitvami in določili, ki težijo k ohranjanju neenakosti. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji (2008; 2011) izpostavlja, da je v Sloveniji relativno veliko narejenega v smeri zagotavljanja

enake obravnave otrok pripadnikov avtohtonih manjšin,¹⁴ da pa obstaja še vedno nedodelana strategija vključevanja otrok priseljencev v slovenski šolski sistem. Pri tem pa so poleg pomanjkljive zakonske podlage, ki bi omogočala uspešnejše načrtovanje integracijskih postopkov otrok priseljencev v slovenski sistem izobraževanja, izpostavljeni kot problematični tudi elementi, ki smo se jih dotaknili v naši razpravi. Bela knjiga tako kritično izpostavi: »/P/omanjkanje ustreznih strokovnih znanj in spretnosti strokovnih delavcev za kakovostno trajno sodelovanje z njihovimi starši, preskromno poznavanje ključnih prvin njihovega jezika in kulture, s katerim bi se izognili morebitnim nesporazumom oziroma bi lažje navezali stik s starši in jih spodbudili k sodelovanju; preskromno znanje in spretnosti pedagoških delavcev za spodbujanje medkulturne komunikacije med starši slovenskih otrok in starši migranti ... Po drugi strani pa so tudi pomanjkljivo znanje slovenščine (neznanje jezika) otrok priseljencev in njihovo neustrezno vrednotenje pomena ohranjanja prvega jezika ter matične kulture, neenako vrednotenje le-teh v primerjavi z jezikom in kulturo slovenskega okolja še dodatna skrb vzbujajoča dejstva. Posledica teh pomanjkljivosti je nezadostna vključenost otrok migrantov in njihovih staršev v šolsko in širše slovensko okolje.« (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji, 2008: 10–11.)

Izhajajoč iz predstavljenih primerov reprodukcije neenakosti v praksi, bi konkreten korak k zmanjševanju neenakosti na osnovi etnične pripadnosti pomenilo dosledno upoštevanje že obstoječih zakonsko zagotovljenih pravic do izobraževanja v maternem jeziku (torej dejansko uresničevanje zakonskih načel tudi v praksi) in pa učinkovitejše uvajanje vsebin medkulturnega dialoga, sožitja in izobraževanja v celoten šolski sistem. Konkretno: aktivnejše in učinkovitejše ozaveščanje zaposlenih v izobraževalnih ustanovah in vseh šolajočih se o dinamiki in naravi medetničnih odnosov.

Šolsko okolje je prostor, ki lahko veliko naredi na področju vzgoje in udejanjanja enakosti (navkljub zakonodaji in splošni družbeni klimi ali mimo njiju). Ob tem pa različni avtorji ugotavljajo (npr. Tippet et al., 2011), da predvsem jasna pravila vedenja (npr. ničelna toleranca do nasilja ali diskriminatornega vedenja) ob sočasnem spoštovanju in ohranjanju različnosti ter inkluzivnem etosu predstavljajo ključne mehanizme za preprečevanje družbene neenakosti in nasilja na etnični osnovi v šolah.

Literatura

Barth, F. (1970). *Ethnic Groups and Boundaries: the Social organization of culture difference*, Bergen, Oslo: George Allen & Unwin.

14 Menim, da zapisano ne velja za romske otroke.

- Barth, F. (1996). *Ethnic Groups and Boundaries*. V: Hutchinson, J., Smith, A. D. (ur.). *Ethnicity*. Oxford, New York: Oxford University Press, 75–82.
- Berger, P., Luckmann, Th. (1988). *Družbena konstrukcija realnosti*, Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Bourdieu, P. (2004). Oblike kapitala. V: Adam, F., Tomšič, M. (ur.). *Kompendij socioloških teorij*. Ljubljana: Študentska založba, 311–322.
- Bourdieu, P. (2009). *Distinctions & The Aristocracy of Taste*. V: Storey, J. (ur.). *Cultural Theory and Popular Culture: A Reader*. Harlow: Pearson Education Limited, 498–507.
- Enloe, C. (1980). Religion and Ethnicity. V: Sugar, P. (ur.). *Ethnic Diversity and Conflict in Eastern Europe*. Santa Barbara: ABC-Clio, 350–360.
- Eriksen, T. H. (1993). *Ethnicity and Nationalism – Anthropological Perspective*, London, Chicago: Pluto Press.
- Haralambos, M., Holborn, M. (1995). *Sociologija: teme in pogledi*, Ljubljana: DZS.
- Hallinan, M. T. (2000). *Handbook of the Sociology of Education*, Notre Dame: Institute for Educational Initiatives, University of Notre Dame; New York: Plenum Publishers.
- Horowitz, D. (1985). *Ethnic Groups and Conflict*, Barkley, Los Angeles: University of California Press.
- Inman, S., McCormack, P., Walker, S. (2012). 'Wearing Your Own Culture': a Study of Islamophobia in English Schools. V: Medarić, Z., Sedmak, M. (ur.). *Children's Voices: Interethnic Violence in the School Environment*, Koper: Univerzitetna založba Annales, 171–220.
- Komac, M., Medvešek, M. (ur.) (2005). *Percepcije slovenske integracijske politike*, Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Leicester, M., Taylor, M. J. (1992). *Ethics, Ethnicity and Education*, Kogan Page Ltd: Great Britain.
- Luthar, B., Kurdija, S. (2011). Razredne in kulturne distinkcije. *Teorija in praksa* 48/4, 982–1003.
- Medarić, Z. (2009). Diskriminacija in etnične manjšine. V: Sedmak, M. (ur.). *Podobe obmejnosti*, Koper: Založba Annales, 95–124.
- Medarić, Z., Sedmak, M. (ur.). (2012). *Children's Voices: Interethnic Violence in the School Environment*, Univerzitetna založba Annales: Koper.
- Ministrstvo za šolstvo in šport RS (1997). *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*. Interno poročilo – sprejeto na Kolegiju ministrov.
- Ministrstvo za šolstvo in šport RS (2008). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana.

- Petrović, R. (1986). Ethnically Mixed Marriages in Yugoslavia. V: *Sociologia: Journal of Sociology, Social Psychology and Social Anthropology – Special Issue Prepared for X. World Congress of Sociology New Delhi, 18–23th August, 1986*, Beograd: Publication of the Yugoslav sociological association, 229–239.
- Rex, J. (1995). Multiculturalism in Europe and America. *Nations and Nationalism* 1/2, 246–250.
- Rex, J. (1996). Multiculturalism in Europe. V: Hutchinson J., Smith, A. D. (ur.). *Ethnicity*, Oxford, New York: Oxford University Press, 241–245.
- Rex, J. (1997). The Concept of Multicultural Society. V: Guibernau, M., Rex, J. (ur.). *The Ethnicity Reader – Nationalism, Multiculturalism and Migration*, Cambridge: Polity Press, 205–220.
- Robinson, V. (1980). Patterns of South Asian ethnic exogamy and endogamy in Britain. V: Stone, J., et al. (ur.). *Ethnic and Racial Studies* 3/4, 427–443.
- Schermerhorn, R. (1996). Ethnicity and Minority Groups. V: Hutchinson, J., Smith, A. D. (ur.). *Ethnicity*, Oxford, New York: Oxford University Press, 17–18.
- Schutz, A. (1987). Tujec: Socialnopsihološki esej. *Nova revija* 6/65–66, 1620–1628.
- Sedmak, M. (2004). Dinamika medetničnih odnosov v slovenski Istri: avtohtoni versus priseljeni. *Annales, Serie Historia et sociologia* 14/2, 291–302.
- Sedmak, M. (2005). Social inclusion/exclusion of immigrant groups in urban Slovenia: the case of Istria. *Ethnologia Balkanica* 2005, 9, 241–259.
- Sedmak, M. (2009). Identitetne podobe etničnih manjšin. V: Sedmak, M. (ur.). *Podobe obmejnosti*. Koper: Založba Annales, 61–94.
- Svet Evrope (2008). *Bela knjiga o medkulturnem dialogu, Živeti skupaj v enakopravnosti in dostojanstvu*. CM(2008)30 končna različica, 2. maj 2008, 118. zasedanje Odbora ministrov (Strasbourg, 7. maj 2008), dosegljiva na spletnem naslovu www.coe.int/dialogue.
- Tippett, N., Houlston, C., Smith, P. K. (2011). Prevention and respons to identity-based bullying among Local authorities in England, Scotland and Wales, research report 64. V: *Equality and Human Rights Commission*. [Http://www.equalityhumanrights.com/uploaded_files/research/64_identity_based_bullying.pdf](http://www.equalityhumanrights.com/uploaded_files/research/64_identity_based_bullying.pdf). (29. 10. 2012)
- Ule, M. (2005). Predsodki kot mikroideologije vsakdanjega sveta. V: Leskošek, V. (ur.). *Mi in oni. Nestrpnost na Slovenskem*, Ljubljana: Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije, 21–40.

Pristop radikalne kritike enakosti: neenakost migrantov in izobraževanje

Mojca Pajnik

Pristopi k razumevanju enakosti v kontekstu šole in izobraževanja so različni in izhajajo iz različnih miselnih tradicij. Althusser (1970/2000) je šolo označil za ideološki aparat države, ki je v funkciji »zagotavljanja dominacije vladajočega razreda« oziroma podrejanja vladajoči ideologiji (ibid.: 60-62). Z Althusserjem bi neenakost v izobraževanju lahko izrazili s pojmi, kot so podrejanje, dominacija, represija ipd. Kot mehanizem za reprodukcijo vladajoče ideologije je vprašanje, koliko je moderna šola lahko prostor za prakticiranje razsojanja oziroma političnega mišljenja, ki omogoča udejnjanje enakosti v javnem prostoru.

Če Althusser izpostavlja ideološko funkcijo šole, potem nekateri klasiški s področja sociologije problematizirajo njeno vlogo pri širjenju nacionalizma. Gellner (1983) in Anderson (1983/1998) šolo in izobraževalni sistem skozi zgodovino analizirata kot institucije in prakse, ki »totalizirajo« prebivalstvo oziroma ga homogenizirajo v nacionalno in kulturno (enovito) tvorbo. Z Gellnerjem lahko rečemo, da je množično izobraževanje servis za homogenizacijske težnje nacionalne države. Enakost v odnosu do šole je dejansko »domnevna enakost«, »naj-bi-bila enakost«, v imenu katere se odvijajo procesi izključevanja skozi nacionalizme. Standardizirani, centralizirani in jezikovno uniformni šolski sistemi so, kot opozarja Anderson, odigrali ključno vlogo pri vzponu kolonialnega nacionalizma in rasizma nacionalne države (Anderson, 1983: 153-156). V Andersonovi knjigi *Zamišljene skupnosti* vidimo, kako se z izobraževanjem skozi zgodovino na eni strani utrjuje dominantna nacionalnost, na drugi strani pa se asimilirajo manjšinske kulture in jeziki. Aktualne globalne ekonomije danes producirajo podobne razmere, ko so migranti dojeti kot tujci, »outsajderji«, ki penetrirajo nacionalni (izobraževalni) sistem (Pajnik, 2007).

V svojem razmišljanju o transnacionalni javni sferi Fraser (2005) kritično izpostavi javno sfero kot nacionalni (tudi nacionalistični) projekt, ki je zasnovan na šestih vestfalskih institucionalnih predpostavkah: vetsfalsko-nacionalnem državnem aparatu, ekonomiji, državljanstvu, literaturi, jeziku in komunikacijski infrastrukturi. Meščansko liberalni model javne sfere, zasnovan na omenjenih predpostavkah – h katerim bi lahko dodali tudi izobraževalni sistem (Fraser se med drugim sklicuje na Andersona) –, učinkuje izključevalno do drugačnih/alternativnih mnenj in skupin oziroma nasprotnih javnosti. Zato se lahko sprašujemo o pomenih enakosti v življenjskih formacijah, v sistemu in svetu življenja, če uporabimo Habermasovo terminologijo, namreč, koliko je enakost (ne)možna, še posebej za populacije, ki niso »vpisane« v nacionalno-vestfalsko formacijo s »krvjo in zemljo«, ampak so se v njej znašle zaradi političnega preganjanja, ekonomskih, verskih in/ali osebnih razlogov.

Izven polja ideologije in nacionalizma je denimo Dewey (1927/1999; 1910/1997) v svojih spisih šolo povezoval z mišljenjem, v katerem naj bi se urili v šolskem procesu; mišljenje izpostavlja kot delovanje državljanov oziroma izražanje mnenj v javni sferi. Svobodno in enakopravno mišljenje oziroma publiciteta je za Deweya agens javne sfere. Z Arendt (1971/1978), podobno, lahko razpravo o izobraževanju osredinimo z mišljenjem, z »vajami v političnem mišljenju« ali s prakticiranjem razsojanja v javnem (prostoru). Politično mišljenje v javnem je tisto, kar omogoča »politično enakost«. Young (2000: 23), po Arendt, tako tematizira enakost kot »politično enakost«, v povezavi z deliberativno demokracijo (cf. Benhabib, 1996), ki omogoča enakopravno in svobodno izražanje mnenj ter interesov vseh.

V tem besedilu se ukvarjamo s presojanjem pojma enakost (in enake možnosti), in sicer kot se je razvijal skozi različne miselne tradicije, zlasti skozi liberalizem, neoliberalizem in neokonzervativizem (cf. Forbes, 1991). Glede na literaturo bi lahko rekli, da je naš pristop blizu pristopu radikalne kritike enakosti oziroma, dodajmo, radikalne konstruktivne kritike enakosti, ki jo, tudi v kontekstu izobraževanja, razumemo kot politično enakost. Ne gre nam za zavračanje pojma, prej za opozarjanje na nekatere njegove zagate, k čemur pristopamo tako konceptualno kot tudi empirično. Na konceptualni ravni soočamo različna pojmovanja enakosti, ki se v moderni državi-družbi navezuje na avtorje, kot so J. S. Mill, M. Wollstonecraft in pozneje J. Rawls (1972) ter njegova tradicija liberalne pravičnosti. Namen je pokazati na »probleme z enakostjo« s soočanjem konceptualnih dilem in z analizo empiričnega gradiva.

V empiričnem delu se opiramo na izsledke mednarodnih raziskovalnih projektov *PRIMTS*, *Perspektive za integracijo migrantov iz »tre-*

tjih držav< in njihov položaj na trgu dela: K politikam in delovanju (2008–2010, EK) in *FeMiPol, Integracija žensk migrantk na trg dela in v družbo: analiza politik in oblikovanje priporočil* (2006–2008, 6. OP, EK). Projekt Primts je v šestih članicah EU analiziral podatke o zaposlenosti in brezposelnosti državljanov »tretjih držav«. Osrednji del projekta je analiza migracijskih politik na podlagi terenskega dela: v Sloveniji smo opravili 18 poglobljenih narativnih intervjujev z migranti in migrantkami (dodatno smo opravili še fokusne skupine); v ospredju so bile njihove izkušnje s prekarnimi oblikami dela, ki so vključevale tudi refleksije, ki zadevajo proces izobraževanja. V okviru projekta Femipol – vključeval je devet evropskih držav – smo opravili 26 biografskih intervjujev z ženskami migrantkami, ki so v Slovenijo migrirale v zadnjih petnajstih letih. V intervjujih so razkrile vzroke za migracijo, pripovedi vključujejo refleksije ekonomsko-socialnih razmer, izkušenj z delom in politik s področja migracij in tudi pripovedi o (ne)možnosti izobraževanja.

Rezultati naših dosedanjih analiz, ki izhajajo iz omenjenih projektov (Pajnik et al., 2011; Pajnik in Campani, 2011; Anthias, Kontos, Morokvasic-Müller, 2013), so pokazali na neenakosti, s katerimi se migrantke in migranti, zlasti t. i. državljan tretjih držav soočajo na trgu dela, ki protekcionistično vztraja pri »potrebi po zaščiti domačega delavca«, kot tudi neenakosti, ki nastajajo skozi migracijske, integracijske politike in politike trga dela. V tem besedilu referiramo na omenjeno empirijo na točki razprave o enakosti s specifičnega vidika izobraževanja v kontekstu migracij v Sloveniji. V analizi možnosti izobraževanja za migrante v evropskih državah (Bajt in Pajnik) smo ugotavljali neskladnosti med evropskimi politikami, ki, paradoksalno, v utilitarističnem duhu izražajo potrebo po visoko izobraženi in fleksibilni tuji delovni sili in migrante hkrati soočajo z vrsto zapletenih in dolgotrajnih postopkov, ki zadevajo priznanje že pridobljene izobrazbe, možnosti šolanja ali dodatnega usposabljanja ipd. V članku se opiramo na naše dosedanje analize, fokus pa namenjamo razpravi o izkušnjah migrantk in migrantov v Sloveniji, povezanih z (ne)enakostjo v izobraževanju.

Radikalna kritika enakosti kot konstruktivni kritični pristop k mišljenju o enakosti

Glavni argument kritike, ki jo lahko poimenujemo radikalna kritika enakosti in načela enakih možnosti (npr. Schaar, 1970; Gutmann, 1980; Miller, 2005) – mi dodajamo konstruktivna, ker nam ne gre preprosto za odpis pojma in načela enakosti oziroma za zamenjavo s kakim drugim konceptom – je, da dejansko reproducira in pogloblja neenakosti. Tako Schaar (1970) o načelu enakosti in enakih možnosti pravi, da gre za atrak-

tiven, vendar »zelo konzervativen« pojem; gre za produkt fragmentirane, kompetitivne in razdeljene družbe, kjer se je individualizem vzpostavil kot eden pomembnejših etičnih normativov. Problem je v vrednostnem sistemu, ki z načelom enakih možnosti dejansko reproducira družbene hierarhije. »Veliko zahtev po enakosti in praktično vse zahteve po enakosti, izražene skozi princip enakih možnosti, so dejansko zahteve za enako pravico in možnost postati neenak« (Schaar, 1971: 143). Torej: v neenakem tekmovanju med posamezniki ne gre ne za enakost ne za enakost možnosti, za posameznika, ki se zaveda, da pomeni sodelovanje v takšnem tekmovanju (npr. razgovor za službo) reprodukcijo hierarhičnih odnosov.

Dilema radikalne kritike se zdi jasna: kako lahko liberalni pojem, kot je enakost, razreši neenakost, ki je prav tako produkt tradicije liberalizma? Ne more? Težko to naredi? Kritiki radikalne pozicije ugovarjajo, češ da je bistvo enakosti kot pojma in tudi kot real-politike (načelo enakih možnosti) odpravljanje neenakosti. Zavračajo torej, da je lahko enakost, ki so jo teoretiki liberalizma, od Milla do Rawlsa, skozi stoletja koncipirali primarno kot odpravljanje neenakosti, dejansko mehanizem za njeno poglobljanje. Radikalna kritika pa se težko zadovolji s »pomanjkljivostjo« Hobbesove in Lockove teorije družbene pogodbe kot pogodbe med *hipotetično* enakimi. Pogodba, ki suverenost patriarhalnega vladarja in očeta prenese na državo, je hipotetični konstrukt, saj posameznike obravnava, *kot da bi bili enaki* (pred zakonom). Domnevna enakost oziroma izenačevanje vstopnih pogojev, ki za liberalno perspektivo razrešuje neenakost, za radikalno kritiko lahko legitimizira sistem, ki namerno razlikuje. Pogodba torej računa s hipotetično enakostjo, dodatna zagata je še v tem, da gre za univerzalistično predpostavko o enakosti; feministična teorija je denimo kritična do »fiktivnega univerzalizma« v liberalni tradiciji, ki naj bi bil spolno nevtralen, dejansko pa je utemeljen na moški perspektivi, kar najbolj nazorno ubesedi Pateman (1988) v kritiki družbene pogodbe kot »seksualne pogodbe«.

In vendar gremo težko mimo dejstva, da je za perspektivo egalitarizma (liberalistično zagovarjanje enakosti) neenakost nekako sprejemljiva; to se zdi najbolj vidno na primeru manjšinskih skupin, kot so migranti. Opredeljena kot nedržavljeni, tujci, ki v državi imigracije bivajo in se šolajo na podlagi delovnega dovoljenja, turističnega ali študijskega vizuma, začasnega bivanja ipd., ali označena za migrante druge generacije, z državljanstvom, a kljub vsemu vedno nekje na robu in v neskončnem integracijskem procesu, je migrantska populacija skupina, ki pokaže na nerealizacijo aspiracij pojma in načela enakosti ter enakih možnosti.

Kot ne-državljeni – pri čemer moderna država izhaja iz utilitarističnega pojmovanja državljanstva kot statusa, pripadnosti državi-naciji-

-etnijski – so neenaki v *izhodišču*, enakost je namreč rezervirana za državljane. Izkušnje migrantov so dober primer, ki pokaže, kako sodobna družba vpeljuje nivoje enakosti in neenakosti: izkušnje migrantov pokažejo, da nedržavljanstva kot izhodiščne neenakosti noben mehanizem enakih možnosti ne zmore pretvoriti v enakost za migrante. »Enkrat migrant za vedno migrant,« je znana Balibarjeva (2004) ponazoritev zagat z enakostjo, ki potrjuje, da sta lahko na eni strani ignoriranje različnosti in na drugi vizibilizacija razlik mehanizem za reproduciranje neenakosti. Relevantnost radikalne kritike vidimo v tem, da nas opozarja, da je enakost (lahko) doktrina sprejemljive neenakosti, ko se ne pogovarjamo več o enakosti, ampak o neenakostih, ki smo jih pripravljeni sprejeti, o stopnji hierarhije, ki se nam zdi sprejemljiva.

Na primeru migrantov se nazorno pokaže razrešitev ključnega vprašanja, kdo naj bo enak komu, ko je to vprašanje negirano oziroma »razrešeno« s sprejetjem dejstva, da je enakost pogojena s hierarhičnimi odnosi. Problem je, da načela enakosti definirajo skupine, ki imajo v družbi največ moči, nemočni pa ne participirajo. Liberalna tradicija neenakost skupin denimo razrešuje z mehanizmi pozitivne diskriminacije, ko se z afirmativnimi politikami, usmerjenimi na določeno skupino, enakost poskuša doseči s prepoznavanjem neenakosti kot posledice pretekle diskriminacije. Problem, ki ostaja, je neparticipacija skupin v razpravah o javnih zadevah, o politikah, ki skupine zadevajo. Obenem imajo lahko sicer pomembni mehanizmi tudi nasprotni učinek, namreč poglobljanje neenakosti kot posledico vizibilizacije in reifikacije razlik.

Gibanja za pravice žensk so si skozi zgodovino na različne načine prizadevala za enakost in enakopravnost žensk, za odpravo neenakosti, za pravičnost in preseganje patriarhalnih razmerij moči. Razprave so se vsekozi osredinjale okrog pojma enakost – v literaturi (cf. Squires, 1999) so znane dileme okrog enakosti in razlik (nekateri jih opredeljujejo kot perspektive prvega oziroma drugega vala feminizma). V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja so v »perspektivi enakosti« dominirala stališča, da je enakost možna zgolj s preseganjem razlik med ženskami in moškimi; nedopustno je, da so razlike vir neenakosti, zato jih je treba presegati. Razlike po spolu so obveljale za manifestacijo seksizma, kreacijo patriarhalne družbe, ki opravičuje neenakost med spoloma. Razlike so bile torej sproducirane za utrjevanje dominacije moških, zato je enakost mogoče doseči zgolj s transcendenco spolnih razlik. Razlika je inferiornost, ki jo je treba za doseganje enakosti zavreči.

Pozneje, v osemdesetih in devetdesetih letih, so v »perspektivi razlik« (cf. Young, 1990) prevladala nasprotna stališča, ki so zagovarjala »pravo biti različen«: ne gre za asimilacijo, za transcendenco partikularno-

sti spola, za nevtralizacijo razlik, ampak, nasprotno, za vizibilizacijo razlik kot strategijo presegevanja dominacije in neenakosti po spolu. Razlika torej ni inferiornost; ne gre za njeno presegevanje, ampak za njeno izpostavljanje oziroma vizibilizacijo – za presegevanje neenakosti. Miroljubnost, intuitivnost, socialna usmerjenost, družinskost, emocionalnost ipd. kot domnevne lastnosti žensk je perspektiva razlik slavila v skepticizmu do individualnosti, racionalnosti, kompetitivnosti kot domnevnih lastnosti moških.

Perspektiva enakosti se tako osredinja okrog spolne nevtralnosti, perspektiva razlik pa se zavzema za vizibilizacijo spolnih razlik – v obeh primerih za doseganje enakosti/enakopravnosti. V poznejših razpravah so se nekateri zavzeli za presegevanje dihotomije (Scott, 1988), češ da niti nevtralizacija niti slavljenje razlik ne more razrešiti problemov z enakostjo oziroma oba pristopa tvegata reprodukcijo neenakosti. Ujetost v binarno logiko »nemišljenja« se je razreševalo (kot je tudi sicer pogosto v teoretskih razpravah) a) z vpeljavo novih pojmov in b) z novim opomenjanjem starih.

Vpeljava pojma »različnost« (*diversity*) naj bi razrešila dilemo dualizma oziroma naj bi preseгла idejo, da je enakost antiteza razlike. Oziroma, rečeno drugače, premestitev razprave se zgodi na točki sinteze enakosti in razlik (na primer v delih N. Fraser, cf. 1997): enakost ne predpostavlja »biti enak« (*sameness*), razlika pa ne predpostavlja nujno neenakosti. Soočanje omenjenih pristopov in poskusi sinteze pojmov, kar je v literaturi še vedno pogosto, nedvomno prispevajo k (novemu) opomenjanju enakosti, vprašanje pa je, koliko razrešujejo temeljne dileme.

Ne glede na povedano tu zagovarjamo pomen radikalnih pristopov v kritiki enakosti. In sicer z razlogom, da namreč vsej kompleksnosti in pluralnosti perspektiv v obravnavah enakosti navkljub ne moremo mimo opazke, da »kapitalistična demokracija« prilagodi zahteve po enakosti lastni logiki delovanja, zahteve »kooptira«, vključno s feminističnimi po enakosti spolov (Eisenstein, 1984), ne da bi pri tem kakorkoli resno predvidela strukturne spremembe političnega, ekonomskega, socialnega življenja, in to se v aktualnih časih »permanentne krize« zdi še toliko bolj simptomatično.

Razprava je doslej tekla o poudarkih liberalnega pojmovanja enakosti in njegove radikalne kritike. Omeniti velja tudi neoliberalno, konzervativno pojmovanje oziroma perspektivo pojmovanja enakosti, ki jo nekateri povezujejo z novo desnico. Če si egalitaristi oziroma liberalni zagovorniki enakosti deklarativno prizadevajo za odpravljanje neenakosti, potem so za neoliberalce mehanizmi enakih možnosti, pozitivne diskriminacije ipd. mehke oblike despotizma socialne države (Novak, 1990).

Neoliberalna perspektiva je skeptična do iskanja načela dobrega v družbi enakosti, češ da ta producira »močno« državo in, kot konzervativni pristop, zagovarja posameznika in pravičnost skozi priznanje njegovih zaslug. Če egalitaristi zagovarjajo načelo enakih možnosti za vse, konzervativci zagovarjajo enakost znotraj razredov; vse ostalo je »nepravična enakost«, ki zapostavlja trud in zasluge posameznika. Povedano drugače: enakost je do določene mere možna med enakimi, a le pod pogojem, da se prizna zasluge tistim (elitam), ki so se diferencirali za boljše (po merilih tako usmerjene politike). Posledično je treba – po načelu »pravičnosti« – omejiti dostop do socialne države za tiste, ki niso »zaslužni«. Tisti, ki niso uspeli izkoristiti prednosti napredka v družbi, ki niso izkoristili možnosti, ki jih imajo kot svobodni državljani, morajo nositi posledice, saj za njihov neuspeh ne moremo kriviti države. Dileme, da svoboda za nekatere vendarle pomeni ne-svobodo za druge, s te perspektive ne obstaja. Distinktivnost konzervativnega pristopa pa je v tem, da v razpravo o enakosti vnaša moralo in se sklicuje na kulturo, etničnost in nacionalnost, ko definira »resnično in pravično družbeno dobro« (Forbes, 1991: 32).

Prikaz razlik med pristopi je tukaj shematičen, analiza pa pokaže, da je morda največja razlika med liberalnim in konzervativnim na eni in radikalno kritičnim na drugi strani ta, da prva dva, ob razlikah, ki smo jih omenjali, ubereta pragmatičen pristop k enakosti in ponudita razpravo znotraj obstoječega družbenega reda. Kritični pristop pa predvsem misli enakost skupaj s kritiko kapitalističnega sistema in v kontekstu poudarjanja nujnosti premišljanja alternativ kompetitivnemu modelu kvazidemokratske družbe.

Neenakosti migrantov v izobraževanju: izkušnje iz Slovenije

V nadaljevanju pozornost posvečamo analizi intervjujev, ki smo jih v letih 2007–2010 opravili z migrantkami in migranti v Sloveniji. Zanimale so nas izkušnje z delom in življenjem migrantov nasploh, pripovedi pa so tekle tudi o izkušnjah z izobraževanjem, in te so središče naše razprave. Namen je osvetliti dileme z enakostjo, kot smo jih predstavili zgoraj, na empiričnem primeru specifične populacije, migrantov, katerih življenje, delovne in izobraževalne (ne)možnosti so ozko determinirane z njihovim statusom oziroma statusom »primarnega« migranta (v primeru združitve družin), državljanstvom, vizumom, delovnim dovoljenjem, dovoljenjem za prebivanje ipd. Intervjuje smo opravili z odraslimi migrantkami in migranti, pripovedi pa vključujejo tako refleksije lastnih izkušenj kot izkušenj njihovih otrok; v analizo smo vključili oboje.

Osredotočamo se na neenakost in diskriminacijo, s katero se sooča tista populacija nedržavljanov, ki je pogosto žrtvovana v primežu neenakosti za to, da je možna enakost državljanov. V skladu z radikalno kritiko enakosti nas torej zanima (ne)enakost populacije »z roba« enakosti: šele neenakost nekaterih se zdi, da omogoča enakost državljanov. Pokazati torej želimo na probleme z enakostjo, kot se ti manifestirajo skozi pripovedi, življenjske izkušnje migrantk in migrantov, skozi katere na eni strani razkrivamo dileme okrog enakosti in na drugi pokažemo na dimenzije strukturne neenakosti, kot se generira skozi specifične politike, diskurze in prakse. Za naše potrebe, torej pokazati na zagate z enakostjo na primeru migrant-ske populacije, enakost zaobjamemo v širokem smislu; izpostavljamo denimo dimenzije proceduralne neenakosti, materialne, statusne neenakosti, kot tudi diskriminacijo. Neenakost se kot »živeta izkušnja« namreč generira na presečišču različnih strukturnih kot tudi osebnostnih dimenzij in okoliščin. Zagovarjamo tezo, da je treba populacije, v našem primeru migrantke in migrante, vključevati v deliberacijo o politikah, ki zadevajo enakost, in naracija z metodo biografskega intervjuja (Pajnik in Bajt, 2009) je eden od mehanizmov, kako pridobiti uvid v neposredne izkušnje v vsakdanjem življenju.

Nedržavljanstvo in slab materialni položaj

Velikokrat je migracija povezana z delitvijo družine, ko otroci ostanejo v državi rojstva, starši ali eden od staršev pa odidejo na delo v drugo državo. Pripovedi migrantov so si podobne v tem, da izražajo željo po združitvi družine in v povezavi s tem možnost izobraževanja otrok, kar mnogokrat ni uresničljivo iz finančnih razlogov. Navedene naracije pokažejo na situacijo pogosto težko uresničljive želje po enakosti, ki jo preprečujejo razdalja in materialni razlogi.

Normalno, želel bi si, da so moja žena in otroci z mano, normalno. Imel sem željo, da bi otroke šolal tukaj in da žena tu dobi službo, če sem se že odločil, da delam v Sloveniji. Ampak, evo, ni mi uspelo. Malo je bilo težko zaradi papirjev... In tudi če bi uspel s papirji, jih s to plačo ne bi mogel pripeljati. Otrok ne bi mogel šolati, vzdrževati, enostavno s to plačo ne bi preživel, in to je to. (Fikret, BiH, 40)¹

Moj plan je, če bom lahko, da pridejo žena in otroci sem, da imamo neko stanovanje, da jaz delam, da grejo otroci v šolo. (Fatlindi, Kosovo, 35)

Naš cilj je, da pridejo otroci sem, da zaključijo šolo... Ni dobro, da živijo sami /.../ hvaležna sem puncici, ki skrbi zanje, a /.../ če ne pridejo, grem nazaj... Žrtve smo, jaz in moj mož, najini otroci /.../ če ne pridejo, grem

¹ Psevdonim, država emigracije, starost.

nazaj. /.../ Vpisali smo jih v šolo, mednarodno šolo, zdaj urejam papirje ...
(Filipa, Makedonija, 37)

Pridobivanje dokumentacije oziroma »urejanje papirjev« je za migrantke in migrante pogosto travmatična izkušnja, iz več razlogov. Pogosto ovira je neznanje jezika, nepoznavanje pravnega reda v državi, pomanjkanje informacij, zapleteni, dolgotrajni in tudi predragi postopki idr. so razlogi, da se migrantke, migranti in njihovi otroci znajdejo v neenakem položaju. Starši želijo otroka vpisati v šolo, pa to ni možno, ker nimajo urejenih vseh papirjev. Posledično otrok ostane doma, tudi leto dni in več, razlogi so poleg težav s papirji, povezanih z dejstvom, da gre za tujce, migrantke, ne-državljanke Slovenije, tudi neinformiranost in slabe materialne razmere. V primerih, ko starši otroke uspejo vpisati v šolo, uspeh povezujejo s tem, da so »imeli srečo«.

Problem je bil s papirji. To se je strašno dolgo vleklo. Imeli smo status izbeglice. To se je vleklo. Otroci so bili pred šolo. /.../ Ko sem hotela vpisati mlajšo hčerko, bi morala plačati šolnino. Takrat je bilo to za nas strašno dosti, ko smo ostali brez vsega, brez premoženja, brez denarja, brez dela. Oba. Šolnino je bilo treba plačati, zato je moj otrok eno leto pavziral. /.../ Po enem letu so možu rekli, imaš vso pravico ostati ... Ne vem, kaj se je zgodilo, kakšen preobrat /.../ mož je dobil osebno izkaznico. Otroci so normalno imeli pravico kot njegovi otroci, da gredo v šolo. (Ivana, Hrvaška, 46)

Mož je prišel in je tu delal tri leta, kasneje pa je tudi nas pripeljal. /.../ Težko je bilo. Ampak vseh mi je bilo, da so Vladimirja takoj vzeli v srednjo šolo. Takrat je bil star 17 let, Andrej pa 14. Ravnatelj šole, kamor je šel Andrej, tudi ni bil proti, ampak je rekel, da moramo prinesiti nostrifikacijo /.../, vendar dokler ni bila urejena, Andrej ni imel pravice, da hodi v šolo. Zgodilo se je, da so nam čez dva tedna rekli, naj pripeljemo otroka. Bili smo zelo veseli ... Nostrifikacijo pa so uspeli urediti šele čez 10 mesecev. /.../ Imeli smo srečo, da so ju takoj sprejeli. Vladimir je zelo uspešno končal srednjo šolo /.../ z 29 točkami, samo ena mu je zmanjkala do odličja. In to ne glede na to, da je hodil v rusko šolo v Moldaviji. Najbolj mi je bilo všeč to, da so Vladimirju in Andreju ponudili dodatne ure slovenskega jezika brezplačno ... Na začetku smo se v šoli pogovarjali samo v angleščini. /.../ Imeli smo srečo z ljudmi, preprosto smo z njimi imeli srečo. (Frosja, Moldavija, 45)

Naracije pokažejo, da je status migranta lahko ovira za izbiro želene študija. Vladimirjevi starši niso zmogli plačati šolnine, ki je bila obvezna za tujce kot vstopni pogoj na fakulteto, in so sina vpisali na program, kjer plačilo ni bilo potrebno. Valbona hčerke ni vpisala na srednjo šolo, ker si ni mogla privoščiti potrebščin, ki jih je potrebovala za enakoprav-

no vključitev v šolski proces, Nika pa ne skriva razočaranja, da ni bila sprejeta na redni študij, da ni imela pravočasnih informacij o različnem sistemu ocenjevanja med državami in da bo morala varčevati za izredni študij.

Vladimir je v Moldaviji končal licej za matematiko in fiziko. Najprej smo želeli, da bi študiral na medicinski fakulteti. Niso mu dovolili, ker je tujec. Morali bi plačati šolnino, ker ni državljan Slovenije. /.../ Prišli smo na fakulteto za matematiko in fiziko, pa so nam rekli 3.500 evrov na leto. Vedeli smo, da ne zmoremo, nikakor nismo mogli plačati tega denarja. /.../ Bili smo v šoku, zdelo se je, da otroku ne bomo mogli omogočiti študija, ker nimamo denarja. /.../ Potem smo ugotovili, da na ekonomski in filozofski fakulteti ni treba plačati šolnine. Ekonomija je bližje matematiki... In so ga sprejeli kot vse Slovence. Podobno se je zgodilo z Andrejem. Želeli smo, da bi šel na srednjo šolo za pošto, ekonomijo in telekomunikacije, pa so nam rekli, da ne bo šlo, ker je tujec, da ga ne bodo sprejeli, čeprav je v Sloveniji končal osnovno šolo. Potem je šel v srednjo šolo za slaščičarja. (Frosja, Moldavija, 45)

Ko sem hotela hčer vpisati v neko srednjo šolo, so me vprašali, ali zna slovensko ali samo albansko. Pravijo, da mora najprej končati tečaj, pa se bo šele potem videlo. Ona je zdaj že toliko stara, da bi že lahko bila zadnje leto, pa bo komaj začela. Hotela je končati frizersko, to jo je veselilo, ampak ... Vpisala bo trgovsko, ker so tam hoteli preveč. Imeti mora tisto, saj veš, lutko, glavo, mora imeti cel neki kovček, z vso opremo, vse to. Bili smo tam na informativnem dnevu, na enem razgovoru smo bili tam, pa so rekli, pa naj pozabi lutko. Ni to to. A ne? Če nimam vse opreme, potem nič. Odideš tja, pa sediš. Kaj delaš, nič ne moreš. Vem, da si je zelo želela frizersko šolo, jaz ji ne bi mogla reči, daj, vzemi raje trgovsko! Tako pa je sama koncu koncev itak ugotovila, da je ipak boljše ista nego ništa, pa je naslednji dan odšla na informativnega še v trgovsko. (Valbona, Kosovo, 41)

Dobila sem stalno bivanje že. Dala sem papirje za državljanstvo. S stalnim bivanjem imaš pravico do rednega študija. Zakaj bi rada šla na redni študij? Zato, ker prvo, urnik je tak, ko so otroci v vrtcu, to je eno. Meni bi bilo lažje. /.../ In sem dala prošnjo za redni študij. Imam pravico. Za izredni študij nisem sploh razmišljala takrat, ker sem vedela, koliko je treba plačati. In vam povem eno stvar. /.../ Sem klicala /.../ in mi je po telefonu preračunala, da imam 80 točk. Lani je bilo 70 za vpis in bi šla naprej. In potem /.../ so mi poslali, da imam 60 točk in da nisem sprejeta. Da je bila omejitev. Zdaj pa je tak naval na to šolo /.../ in prav takrat, ko se jaz odločim. /.../ In mi je rekla »oprosti, nisem vedela, ti imaš eno trojko«. In zato, ker si iz Ukrajine, ta trojka velja kot dvojka. Ma zakaj? Jaz sem bila objokana, vse, sem dobila prav živčni zlom. Zakaj povejo to na koncu, ka-

dar je že sklep, zakaj meni niso povedali takrat. Mogoče jaz bi kakšne dokumente imela. /.../ Pri nas imamo malo drugačne šole. /.../ Zakaj pa ta trojka za dvojko? Mi je objasnila tako – no, saj mogoče ima prav – da vi imate sistem ocenjevanja od 1 do 5. Mi pa imamo od 2 do 5, ocene. In zato /.../ naša 5 šteje kot 5 tukaj, naša 4 šteje kot 3,5 in 3 šteje kot 2. No, to. In mene je to prav potrla. Lani me je tako potrla. /.../ V glavnem gre zato, da grem na izredni študij. Pač, plačati bo treba. /.../ Smo se odločili, da bomo letos šparali, in ja, če bo tudi letos naval tako kot lani, se bom vpisala izredno. (Nika, Ukrajina, 35)

Legalni status, denimo na podlagi delovnega dovoljenja, pogojuje izobraževalne možnosti migrantov oziroma njihovih otrok. Frosja govori o napetostih v družini v času, ko pričakujejo odločitve o možnosti, da ostanejo v Sloveniji. Otroka nenehno opozarja, da morata študirati, da bo njuno bivanje odvisno od veljavnosti študijskega vizuma, da če ne bosta študirala, bosta morala zapustiti državo ipd.

Skrbi me, da bi otroci po končanem študiju morali oditi, ker nimajo državljanstva. Da ne dobijo možnosti zaposlitve. /.../ Bojim se, ker imata /otroka/ vizum za študij. Morala bosta podaljševati obdobje študija. Siliti ju bomo morali, da študirata naprej, ker bosta morala bivati na podlagi študijskega vizuma. Vpisati se bosta morala na podiplomski študij ... Če ne bosta hotela študirati, bosta morala oditi iz države ... Ko bo Vladimir končal univerzo, bo moral iti na magisterij, potem pa še na doktorat ... Zmeraj mu moramo govoriti: »Glej, kaj počneš! Če ne boš hodil v šolo, ti bodo odvzeli vizum za študij.« Ves čas smo napeti, posebej naš mlajši sin. To mi ni všeč, pravzaprav, to mi sploh ni všeč. /.../ Vsakič, ko mora mož dobiti vizum, smo vsi napeti par mesecev. Najprej dovoljenje za delo, potem vizum. Vsi skupaj čakamo, aha, oče je dobil vizum, zdaj ga bo dobila tudi mama, aha, mama ga je dobila, zdaj pa otroci. To je vse skupaj tako napeto. (Frosja, Moldavija, 45)

(Ne)priznanje izobrazbe in diskriminacija

Naši sogovorniki so v kontekstu izobraževanja pogosto omenjali izkušnje s postopki nostrifikacije. Po izkušnjah mnogih so postopki zapleteni, neenakost kot posledica neurejene nostrifikacije pa je pogosto povezana z dolgotrajnostjo postopkov, ko migrantom, da bi uveljavili svoje izkušnje na trgu dela, ne preostane drugega, kot da čakajo na priznanje izobrazbe. Bukefal je za potrebe urejanja nostrifikacije večkrat potoval v Slovenijo, na podlagi turistične in študijske vize, kar je bilo povezano s stroški, ki jih ni mogel sam kriti. Po urejeni nostrifikaciji je opravljal razna dela na črno, da je preživel, v zdravniškem poklicu je kot pripravnik s statusom tujca namreč lahko delal le prostovoljno. Terezina zgodba je primer nepriznane

nostrifikacije, zaradi različnosti študijskih programov, ki pokaže na posledično neenakost – nepriznanje izobrazbe prinese nemožnost zaposlitve v javnem sektorju (in nepriznanje izkušenj z delom v tem sektorju).

Ko sem končal faks, sem takoj prinesel papirje, za nostrifikacijo v Sloveniji. 6 mesecev je trajalo ./../, sem prišel v Slovenijo s turistično vizo, da bi uredil te papirje. ./../ Potem nisem mogel v Slovenijo ... Kasneje sem prišel, sem dobil vizo, ker sem plačal za tečaj slovenščine. ./../ Finančno so mi pomagali starši. ./../ In potem sem delal na črno. ./../ Je bilo zelo težko. Mislim, zdravnik si po poklicu, pa delaš tam stvari, ki ni treba, da jih delamo, a ne. ./../ Decembra sem začel kot pripravnik v Kliničnem centru, zastonj, mislim, volunteersko. Ker ne prihajam iz države, ki je članica Evropske unije, delaš zastonj. (Bukefal, Makedonija, 28)

Moj naziv magistra andragogike, ta diploma je bila precej hitro in pozitivno priznana, kar pomeni, da je enakovredna slovenski diplomi. Pa sem imela precej težav z drugo diplomom, ki se pri vas kliče univerzitetna diplomirana anglistka. S to diplomom sem dobila negativen odgovor, da je program precej različen. ./../ sem pregledala, neka razlika je. Ampak vseeno mislim, da ./../ če ti učiš angleški jezik in literaturo, ne more biti stvar tako različna, da je ne bi pogojno priznali. Tako da če bi priznali pogojno, da te stvari so pač v redu, toliko izpitov ste naredili, ampak vam še manjka, kar je možnost. Možnosti, so tri: ali ti sploh ne priznajo ali pogojno ali odobrijo. Jaz mislim, da na to vpliva ./../, ali rabijo takšno izobrazbo ali je trg mogoče že napolnjen ... Kaj je to zame? Jaz kot tujka, če moja diploma ni priznana, jaz lahko delam v privatnem sektorju. To ni problem, tudi če ni odobrena diploma. Imaš prevode in če je lastniku to v redu, kolikor jaz vem, ni težav za zaposlitev. Problem nastane v državnih institucijah, seveda, to pa pomeni, da jaz ne morem delat v šoli, na univerzi. To je ena stvar. Druga stvar, seveda, državljanstvo, slovensko državljanstvo, ima to prednost, da so na primer štirje ali pet slovenskih državljanov za isto mesto, jaz sem zadnja. Tudi mogoče je razumljivo, mora država skrbet za svoje državljane, mogoče to je prav. Samo, mogoče, ne vem, če je prav, lahko bi tudi gledali, kdo je kaj sposoben. Tudi če moja diploma ni enakovredna, to ne pomeni, da sem manj sposobna od slovenskega državljana, ki ima to priznano diplomom. Mogoče bi bilo možno, če narediš neko tekmovanje. To bi bilo mogoče dobro, ne da se zapre pot stoprocentno. Naj bo ta diploma nepriznana, takšna, kakšna je, ampak neko možnost ta človek bi mogel imeti. ./../ Jaz sem v Litvi sedem let delala na univerzi in zdaj vso mojo izobrazbo, sedem let delovnih izkušenj na univerzi, ne morem porabiti nikjer. Razen v privatni jezikovni šoli. (Tereza, Litva, 34)

Izpostaviti velja, da je priznanje izobrazbe za migrante zgolj eden od številnih postopkov, skozi katere se morajo prebiti. Med ostalim si migranti urejajo dovoljenje za bivanje, za delo, zdravstveno zavarovanje, nekateri državljanstvo in z njim povezane obveznosti itn.; zgodbe migrantov so izraz številnih neenakosti, s katerimi se soočajo zaradi statusa tujca. Katarina omenja strah pred nostrifikacijo, češ da bo ponovno morala skozi vso birokracijo. Njena izkušnja, kot tudi izkušnja Marije, pa se izkaže za pozitivno. Katarina, ki je pri urejanju nostrifikacije imela pomoč nevladne organizacije, opisuje zadovoljstvo ob priznanju izobrazbe, Marijina naracija pa legitimizira sam postopek nostrifikacije, ki da mora biti temeljit v izogib falsifikacijam.

Jaz sem računovodkinja, sem hotela, jaz sem se tako bala, da ne bi dobila priznane diplomo tukaj. Sem si rekla, da ne morem še tole tukaj, ker bom spet mogla skozi tole birokracijo tukaj. Vem, da to je en kup dokumentov in en kup težav, jaz sem se tako bala, a moj mož je insistiral, je rekel, dajmo tole diplomu uredit, »če ne, ne boš dobila dobre službe«. Jaz sem rekla: »Ok, bom poskusila še enkrat, res, jaz si želim res nekaj boljšega, ne, si želim nekaj boljšega in bova to naredila, pa upam, da je to zadnjič, ker sedaj je pa že dosti bilo, ne morem več.« In sem poskušala in res ni bilo tako težavno, kot sem mislila, mogoče, ker sem bila že navajena na tiste težave /.../ Samo sem dala prevajaj /.../ morala sem poslat diplomu, da jo zapečatijo, da jo Ministrstvo pošlje, pa nazaj sem, pa prevajaj ... Sedaj imam priznan dokument, priznano diplomu, sem diplomirana računovodkinja tukaj v Sloveniji, in ko sem dobila odgovor, sem bila tako vesela kot takrat, ko sem dobila državljanstvo. (Katarina, Južna Amerika, 44)

Ta postopek /nostrifikacije/ je bil v redu. Mislim, da to je pravilno. Sem zadovoljna s tem, da so mi priznali diplomu, so mi priznali na dober način, na pravilen način, to hočem reči. Sem dala papir naprej, nato sem mogla prinesiti kopije raznih dokumentov in priloge. Diplomu. Razne stvari. Oni so poslali to v mojo državo, če sem res študirala tam. Potem je tisto prišlo nazaj. In sem dala na ministrstvo, sem vložila papir v dveh izvodih, v angleščini in moldavščini. Tako, kot sem študirala, sem vse, vse, celo diplomu, kaj sem naredila, sem še enkrat na kratko opisala. V bistvu, postopek je bil pravi. Ker tudi pri meni v državi, če bi prišel človek, ki ima visoko izobrazbo, jaz da bi priznala, da je tisti človek iz Slovenije, mora človek vedeti, koga sprejme v svojo hišo. Mislim, da je to narejeno glah prav. Da sem priložila papir, da je šlo v redu, da so videli, kaj sem študirala in tako naprej. Res je, da sem čakala nekaj časa, ampak to je zato, ker moraš počakati, da dajo izjave v Moldaviji, da to je res tako, da niso kupljene. (Marija, Moldavija, 30)

Razpoznaven vzorec v naracijah je soočanje z diskriminacijo, skozi katero se, tudi v navezavi na izobraževalni proces, reproducira neenakost zaradi etnične pripadnosti, države rojstva ipd. Ada, ki je pridobila univerzitetno izobrazbo s področja prava v Bosni in Hercegovini, pripoveduje, kako so na razgovorih za službo izražali začudenje, da je v tej državi mogoče študirati pravo. Do večkratne diskriminacije je prišlo v primeru, ko so bili delodajalci na eni strani sumničavi do Adine pridobljene izobrazbe izven Slovenije in so se na drugi strani obregnili ob njen priimek, češ da z njim nikoli ne bo dobila službe. Drugi primer je prikaz neenakosti pri ocenjevanju, ko je otrok, ki ni bil rojen v Sloveniji, slabše ocenjen za enako znanje kot njegovi vrstniki »Slovinci«.

Jaz bi spremenila, da ti ne gledajo priimka in kje si končal fakulteto. /.../ Ko sem šla na razgovore /za službo/, pa rečeš, da si Ada -vič, mislim, -vič ti takoj pove, da si muslimanka, saj drugega tako ne moreš biti s tem priimkom, in potem sliši: »A vi tudi hodite v šolo?« Pa da ga ne mahnem. /.../ Mislim, popolnoma drugačna percepcija, kaj je Bosna, kakšni ljudje živimo in rastemo v Bosni. »A lahko greste v šolo? Čuj, pravo? Vau.« /.../ Preveč je to ozko. Potem pa začneš kritizirati ... (Ada, BiH, 39)

Otroci so se /v šoli/ hitro navadili. En spomin pa ostane, meni in hčerki, nikdar ne bomo pozabile. Ko je ena tovarišica rekla hčerki, odprto, v obraz: »Ti ne moreš imeti 5 iz slovenščine, ko nisi Slovenka.« To je otroku še danes ostalo. /.../ Ne želiš s tem drezati otroka, ampak vidim, da je otroku to ostalo. Ko je prišla domov in ko se je jokala, ko se je otrok tako strašno jokal, da je nisem mogla pomiriti, in ko sem jo tolažila, da to ni tako pomembno, takrat se je jezila. Je rekla: »Mama, pa zakaj? Če je moj test bil isti kot od drugih? In so drugi dobili 5, jaz pa ne. Pa zakaj to?« (Ivana, Hrvaška, 46)

Sklep

V besedilu smo soočili nekatere dileme glede pojma enakosti in enakih možnosti, zlasti kot se pojavljajo s soočanjem različnih pristopov, liberalnega, neoliberalnega in konzervativnega. Zavzeli smo se za pristop konstruktivne radikalne kritike enakosti, ki za razliko od pragmatično usmerjenih liberalnega in konzervativnega pristopa (ob pomembnih razlikah) opozarja, da je treba za politično enakost misliti spremembe aktualnega sistema kapitalističnega sistema. Pristop apelira na alternativni aktualnemu sistemu, in sicer za preseganje liberalnega paradoksa pravične in enakopravne družbe (npr. Mill, Rawls), po katerem je enakost možna zgolj z vzporedno neenakostjo. Paradoks pokaže, da je neenakost sistem-ska lastnost sodobne individualizirane družbe, in se sprijazni z dejstvom (ga normalizira), da bodo za doseganje enakosti večine vedno obstajale ne-

enake manjšinske populacije. S tega gledišča se apeli za enakost pokažejo kot apeli za vzdrževanje določene stopnje neenakosti; neenakost je nujno del enakosti.

Z gledišča politične enakosti, ki predpostavlja deliberacijo med enakimi v javnem prostoru, oziroma z gledišča radikalne kritike ne moremo zgolj sprejeti in reproducirati dejstva, da je neenakost nekaterih potrebna žrtev za enakost velikega dela drugih. Življenjske zgodbe migrantk in migrantov kot populacije, ki je vedno na robu sistema in na robu enakosti, nam pomagajo izostriti omenjene paradokse enakosti. Osredotočenost na naracije migrantov o (ne)enakosti v povezavi z izobraževanjem preprečuje, da enakost mislimo skupaj z nujnostjo njenega protipola – neenakostjo. Ko je marginalizirana populacija postavljena v izhodišče razprave, se domnevno manjši problem z neenakostjo nekaterih marginaliziranih skupin pokaže za vse prej kot obrobne. Iz zgodb migrantk in migrantov namreč vidimo, kako neenakosti determinirajo življenje in možnosti za te posameznice in posameznike. Z osredotočenostjo na migrante vidimo, da nam računanje z domnevno enakostjo nič ne pomaga; šele realno soočanje z neenakostjo, ki je nepravilno povezana z (nepravim) državljanstvom, etničnostjo, nacionalnostjo ipd., omogoča odstiranje neenakosti in problema njene reprodukcije skozi hierarhična razmerja moči.

Pokazali smo, da so življenje, delovne in izobraževalne (ne)enake možnosti migrantov ozko determinirane z njihovim državljanstvom oziroma z odsotnostjo »pravega državljanstva«, z njihovo »tujostjo« v političnem, socialnem, ekonomskem, kot tudi v kulturnem smislu. Nadalje so determinirane z legalnim statusom, z delovnim dovoljenjem, z dovoljenjem za prebivanje, s študijskim vizumom, s pravico do dela in prebivanja, ki determinirajo tudi možnosti oziroma nemožnosti v izobraževanju. Pokazali smo tudi, da je diskriminacija migrantov kot tujcev pogosti vzrok za reprodukcijo neenakosti. Na primeru migrantov in njihovih izkušenj z neenakostjo in diskriminacijo v povezavi z izobraževanjem je članek tematiziral radikalno kritiko kot radikalno konstruktivno kritiko enakosti, ki opozarja na sistemsko neenakost, hierarhična razmerja v enakosti, ki tiste, ki jih načela enakosti zadevajo, puščajo na obrobju deliberacije o enakosti.

Literatura

- Anthias, F., Kontos, M., Morokvasic-Müller, M. (ur.). (2013). *Paradoxes of Integration: Female Migrants in Europe*, London: Springer.
- Arendt, H. (1971/1978). *The Life of the Mind*, New York: Harcourt.
- Althusser, L. (1970/2000). *Izbrani spisi*, Ljubljana: *cf.
- Anderson, B. (1983/1998). *Zamišljene skupnosti: O izvoru in širjenju nacionalizma*, Ljubljana: SH.

- Bajt, V., Pajnik, M. (v tisku). *Migrant Education and Skills: Officially Co-
veted, Factually Negated*. V: Brown, E. L., Gorski, P. C., Lazaridis,
G. (ur.). *Zv. 7, Poverty and Social Class*, Charlotte: Information Age
Publishing.
- Balibar, É. (2004). *We, the People of Europe? Reflections on Transnational
Citizenship*, Princeton: Princeton University Press.
- Benhabib, S. (1996). *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries
of the Political*, Princeton: Princeton University Press.
- Dewey, J. (1927/1999). *Javnost in njeni problemi*, Ljubljana: FDV.
- Dewey, J. (1910/1997). *How we Think*, New York: Dover Publications.
- Eisenstein, H. (1984). *Contemporary Feminist Thought*, London: Unwin.
- Forbes, I. (1991). *Equal Opportunity: Radical, Liberal and Conservative
Critiques*. V: Meehan, E., Sevenhuijsen, S. (ur.). *Equality Politics and
Gender*, London: Sage, 17-35.
- Fraser, N. (2005). Transnacionaliziranje javne sfere. *Teorija in praksa*
43/1-2, 276-284.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the 'Postsocia-
list' Condition*, New York: Routledge.
- Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*, Oxford: Blackwell.
- Gutmann, A. (1980). *Liberal Equality*, London: John Murray.
- Miller, D. (2005). Against Global Egalitarianism. *The Journal of Ethics* 9,
55-79.
- Novak, M. (1990). *Christianity, Capitalism and Democracy*, London: In-
stitute of Economic Affairs.
- Pajnik, M. (2007). Integration Policies in Migration Between Nationali-
zing States and Transnational Citizenship with Reference to the Slo-
venian case. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 33/5, 849-865.
- Pajnik, M., Bajt, V. (2009). Biografski narativni intervju: aplikacija na
študije migracij. *Dve domovini/Two Homelands* 30, 69-89.
- Pajnik, M., Bajt, V., Herič, S. (2010). Migranti na trgu dela v Sloveniji. *Dve
domovini/Two Homelands* 32, 151-167.
- Pajnik, M., Campani, G. (ur.). (2011). *Precarious Migrant Labour Across
Europe*, Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Pateman, C. (1988). *The Sexual Contract*, Cambridge: Polity Press.
- Rawls, J. (1972). *A Theory of Justice*, Oxford: Clarendon Press.
- Schaar, J. H. (1971). *Equality of Opportunity, and Beyond*. V: de Crespig-
ny, A., Wertheimer, A. (ur.). *Contemporary Political Theory*, Lon-
don: Nelson.
- Scott, J. (1988). Deconstructing Equality-versus-Difference: or, the Uses of
Poststructuralist Theory for Feminism. *Feminist Studies* 14/1, 33-50.
- Squires, J. (1999). *Gender in Political Theory*, Cambridge: Polity Press.

Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*, Princeton: Princeton University Press.

Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*, Oxford: Oxford University Press.

Kompleksnost (spolnih) neenakosti v izobraževanju

Majda Hrženjak

Na področju enakosti spolov v izobraževanju je prišlo v zadnjih nekaj desetletjih do nekaterih vsebinskih premikov. Raziskovalne in teoretske obravnave neenakosti fantov in deklet v izobraževanju postajajo postopno vse bolj kompleksne. Od sedemdesetih let prejšnjega stoletja so se strokovnjaki in strokovnjakinje na področju enakosti spolov v izobraževanju ter relevantne politike osredotočali na dekleta; izboljšanje učnih dosežkov deklet, še posebej na področju matematike in naravoslovja, spodbujanje vključevanja deklet v tradicionalno moška področja poklicnega izobraževanja ter ozaveščanje pedagoškega osebja o spolni stereotipnosti in neuravnoteženosti uradnega in prikrita kurikula naj bi vodilo v zmanjševanje neenakih pogojev za fante in dekleta v izobraževanju (Bettio in Verashchagina, 2009). Vsled povečevanja učnih dosežkov deklet, večje udeležbe deklet v še do pred nekaj desetletji maskuliniziranih področjih izobraževanja, kot so medicina, ekonomija, pravo, naravoslovje, upravljanje ipd., in višje uspešnosti deklet na terciarni ravni izobraževanja v primerjavi s fanti je prišlo v zadnjem desetletju do obrata v diskurzih o enakosti spolov od deklet k fantom. V številnih, zlasti zahodnoevropskih državah, pa tudi v Združenih državah Amerike, Kanadi in Avstraliji (Scambor et al., 2012) se vprašanja enakosti spolov v izobraževanju danes osredotočajo na fenomen »krize fantov« (Weiner, 2010: 31). Ta »kriza«, kot pravijo nekateri avtorji (Martino et al., 2009), naj bi bila posledica uveljavljanja feminizma in posledičnega spreminjanja spolnih vlog v družbi, kar naj bi vodilo v naraščajočo identitetno negotovost moških/fantov. To naj bi se še posebej odražalo v šolskem okolju, ki je feminizirano zaradi feminizacije učiteljskega poklica, zaradi česar naj fantje v šoli ne bi imeli »pravega moškega« zgleда. Napredek v izobraževalnih dosežkih deklet v zadnjih de-

setletjih naj bi bil mogoč samo na račun strukturne izključenosti fantov (Mills et al., 2009: 40). Tako kot v večini vzhodnoevropskih postsocialističnih držav diskurz o »krizi fantov« tudi v Sloveniji ni dominanten, je pa prisoten. Že raziskava Toličiča in Zormana, l. 1977 izvedena na osnovnošolski populaciji, ugotavlja, da učitelji za isto znanje ugodneje ocenjujejo deklice kot dečke. Po nekaterih ugotovitvah (Razdevšek-Pučko et al., 2003) »naša šola ponuja veliko boljše možnosti za uspeh na izobraževalnem področju dekletom kot fantom, saj vse empirične raziskave kažejo na statistično pomembne razlike v prid dekletom, še posebej pri ocenjevanju učiteljev«. Nekaterne aktualne raziskave (Grašič et al., 2010: 5) govorijo o »dijakih moškega spola kot rizični populaciji«, saj podatki kažejo, da »v naših šolah fantje nimajo enakih možnosti za izobraževanje kot dekleta« in da bodo »slovenske osnovne in srednje šole morale postati bolj pravične do učencev in dijakov moškega spola in jim zagotoviti enake možnosti za vzgojo in izobraževanje kot učenkam in dijakinjam« (ibid.: 7). Hkrati pa se tudi v Sloveniji pojavljajo problematizacije diskurza o »krizi fantov« (Tašner in Mencin Čeplak, 2011), ki opozarjajo na nevarnost obujanja esencialističnih tez o moški in ženski naravi, ki jih ta diskurz prinaša, in na razlike v izobraževalnih dosežkih znotraj kategorij deklet in fantov, ki so posledica naraščajočih neenakosti v sodobnih razmerah negotovosti, individualizma in tekmovalnosti.

V tem članku nadaljujemo s problematiziranjem diskurza o »krizi fantov«, hkrati pa izhajamo iz predpostavke, da diskurz o »krizi fantov« odpira možnosti bolj kompleksnega obravnavanja spolne neenakosti v izobraževanju, in to kljub lastnim poenostavljajočim izhodiščem, ki temeljijo na biologističnih in antifeminističnih predpostavkah. Dokler se je o spolni neenakosti v izobraževanju govorilo izključno z vidika diskriminacije deklet, se je razprava vrtela v dualizmu dveh navidezno homogenih kategorij, kategorije fantov in kategorije deklet. Diskurz o »krizi fantov« sicer še vedno vztraja na tem dualizmu, samo da je obrnil razmerja moči, ki naj bi bila sedaj v prid dekletom in v škodo fantom. Vendar so kritike tega diskurza, ki so razkrile spolno specifične regulacije moškosti in heterogenost kategorije moških/fantov, v razpravah o spolni enakosti v izobraževanju odprle perspektivo intrakategorialne heterogenosti (McCall, 2005) in kompleksnosti neenakosti (Walby, 2009), ki omogoča bolj integrirano analizo multiplih pripadnosti in součinkovanja različnih dimenzij neenakosti; le-te so bile do sedaj obravnavane medsebojno nepovezano. Z vidika kompleksnosti neenakosti se diskurz o »krizi fantov« kaže pravzaprav kot krinka, ki prikriva univerzalno strukturno »drugost« žensk; ta vztraja v sodobnih družbenih razmerjih, kljub boljši izobrazbi žensk, hkrati pa ta diskurz prikriva tudi delovanje opresivnih spolnih norm moškosti, s ka-

terimi se fantje soočajo v šolskem okolju in v vrstniških skupinah, in njihov učinek na izobraževalne dosežke. Diskurz o »krizi fantov« pa s tem, ko kategorijo fantov homogenizira in biologizira, tudi zakrije in individualizira strukturne neenakosti v izobraževanju, ki so rezultat součinkovanja spola, razredne in etnične pripadnosti ter migrantskega ozadja.

Neenakosti sicer lahko razumemo kot enoznačne ali enodimenzionalne ter njihov vir pripisujemo enemu samemu vzroku, npr. spolu v primeru obravnave spolne neenakosti v izobraževanju. Vendar številne analize položaja fantov v izobraževanju (Mills et al., 2009; Reichert et al., 2009), ki odgovarjajo na diskurz »krize fantov«, kažejo, da se viri neenakosti medsebojno prepletajo, dopolnjujejo in vzajemno učinkujejo na enak ali neenak položaj fantov in deklet v izobraževanju – da so torej neenakosti kompleksne. Dihotomne primerjave med kategorijama fantov in deklet vzpostavljajo spol kot deterministično dimenzijo neenakosti in ne zmorejo pojasniti razlik znotraj kategorij, zlasti vpliva faktorjev, kot so kontekst, zgodovina, razmerja moči med različnimi družbenimi skupinami, identitete in mnogoterost pripadnosti, v katerih spol součinkuje z etnično in razredno dimenzijo. V nadaljevanju predstavljamo empirično sliko razlik med fanti in dekleti v izobraževanju s poudarkom na prikazu razlik med različnimi skupinami fantov (kjer obstoječi podatki to dopuščajo). Vir kvantitativnih in nacionalnih kvalitativnih podatkov, uporabljenih v pričujočem članku, predstavlja mednarodni projekt *Študija o vlogi moških v enakosti spolov v Evropi*.¹ Kvantitativne podatke interpretiramo z vidika kompleksnosti neenakosti, ki vključuje součinkovanje in sokonstituiranje položajev neenakosti med različnimi dimenzijami (denimo spol in razred in etničnost), različnimi področji življenja (denimo izobraževanje in trg dela ter družina) in različnimi ravni (individualna mikro- in mezoorganizacijska ter makrokulturna raven). Poudariti velja, da namen članka ni zmanjševanje pomena spola v obravnavi enakosti v izobraževanju, pač pa nasprotno, odpirati vpogled v kompleksnost dimenzije

¹ Projekt *Study on the Role of Men in Gender Equality in Europe* je financial Program Evropske unije za zaposlovanje in družbeno solidarnost – PROGRESS (2007–2013) in je v koordinaciji dunajskega inštituta L&R Social Research in berlinskega inštituta Dissens potekal v letih 2011 in 2012. Namen projekta je bil pridobiti vpogled v položaje moških v enakosti spolov na področju izobraževanja, družinskega življenja, trga dela, zdravja, nasilja in politične participacije v vseh državah EU in EFTE. V raziskovalnem delu je projekt metodološko temeljil na kvalitativnih nacionalnih študijah, ki so jih v vseh članicah EU in EFTA po enotni metodologiji izdelali nacionalni strokovnjaki za moške študije ali študije spolov. Kvantitativni podatki so bili zbrani za dekada 2001–2010 s pomočjo centraliziranih podatkovnih baz na evropski ravni, kot so Eurostat, European Working Conditions Survey itd. Avtorica je v projektu sodelovala kot nacionalna raziskovalka in članica znanstvenega odbora, ki je na podlagi analize tako zbranih podatkov oblikoval zaključno poročilo, dostopno na http://ec.europa.eu/justice/events/role-of-men/index_en.htm.

spola in pokazati, da dimenzija spola učinkuje tudi tam, kjer je morda ne bi pričakovali. Poleg problematizacije diskurza o »krizi fantov« je namen članka tudi tematizirati, da v situacijah neenakosti ni avtomatično vnaprej jasno, katera dimenzija je odločilna za (ne)enak položaj in na kakšen način se različne dimenzije v konkretnih situacijah povezujejo in ustvarjajo nove okoliščine ter dimenzije. To v praksi zahteva vedno konkretno analizo in skrbno transformacijo konkretnih institucionalnih kultur, norm in odnosov (Hrženjak in Jalušič, 2011: 32).

Razlike med fanti in dekleti v izobraževanju v Evropi

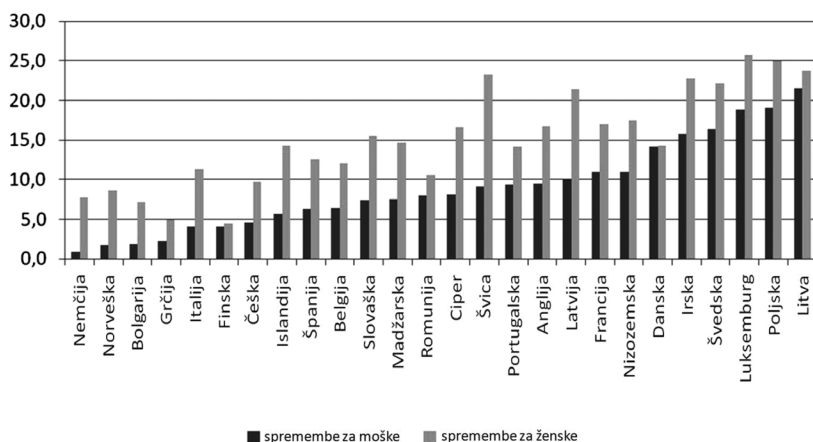
Stopnja zaključene izobrazbe

Ob bok opozorilom o naraščajočih razlikah med fanti in dekleti v izobraževanju velja postaviti trend porasta izobraževalnih dosežkov tako fantov kot deklet ob hkratnem upadanju števila zgodnjih osipnikov. Podatki iz držav EU in EFTA² kažejo, da je v zadnjem desetletju več fantov in deklet zaključilo visoko izobraževanje kot kdajkoli prej, vendar so ga dekleta zaključila v večjem številu kot fantje. V državah EU je število deklet, ki so zaključila terciarno izobraževanje, naraslo za 14 %, in ta porast je skoraj enkrat večji kot porast števila fantov (7,6 %), ki so zaključili terciarno izobraževanje. V letu 2010 je imelo v državah EU in EFTA 30 % vseh moških in 37 % vseh žensk, starih od 30 do 34 let, zaključeno terciarno stopnjo izobraževanja, situacija pa v različnih delih Evrope variira. Najvišji deleži žensk, starih od 30 do 34 let, z zaključeno terciarno izobrazbo so bili v l. 2010 v severnih državah (Norveška, Švedska, Finska, Danska), kjer dosegajo 50 % in več, najvišje deleže moških, starih 30–34 let, z zaključeno terciarno izobrazbo pa beležijo v Švici, Luksemburgu in na Irskem (med 44 in 48 %).

Več kot dve tretjini držav EU in EFTA poroča o rahlem porastu ali vsaj stabilnem stanju pri uspešnem zaključku srednje šole pri fantih (od 74 % v 2001 do 76.2 % v 2010). Podoben rahel porast dosegajo tudi dekleta, le da je njihov delež nekoliko večji (od 79.2 % v 2001 do 81.8 % v 2010). Opazen razkorak med različnimi skupinami fantov in deklet pa pride do izraza ob upoštevanju države rojstva in spola. Medtem ko 80.1 % fantov brez migrantskega ozadja zaključi vsaj srednjo izobrazbo, izkazujejo fantje z migrantskim ozadjem nižje deleže uspešno zaključene srednje šole (delež fantov z migrantskim ozadjem in z državo rojstva v EU, ki so v 2010 zaključili srednjo šolo, je 74.6 %, z državo rojstva v ostalih evropskih državah 56 %, v Ameriki 62.3 %, v Aziji 61.2 % in v Afriki 54.5 %). Deleži deklet kažejo isti vzorec, vendar z nekoliko višjimi deleži v vseh kategorijah. Delež deklet brez migrantskega ozadja, ki so l. 2010 v državah EU in

2 Podatki za Slovenijo so predstavljeni v Tašner in Mencin Čeplak, 2011.

Slika 1: Spremembe v moški in ženski populaciji, stari od 30 do 34 let, s končano terciarno izobrazbo (po državah, za obdobje 2001–2010).



Vir: Eurostat, LFS; za Estonijo, Avstrijo in Slovenijo za l. 2001 ni na razpolago zanesljivih podatkov; podatki so bili pridobljeni 14. januarja 2012.

EFTA pridobile srednjo izobrazbo, je 86.3 %, medtem ko je delež deklet z migrantskim ozadjem z državo rojstva v eni od držav EU 76.3 %, v drugih evropskih državah 58.4 %, v Ameriki 71.4 %, v Aziji 68.7 % in v Afriki 59.3 %. Razlika med fanti z in fanti brez migrantskega ozadja, ki so zaključili vsaj srednjo šolo, je posebej visoka v nekaterih južneevropskih državah (npr. v Grčiji 31.7 % in Italiji 30.1 %), medtem ko je razlika izrazito nizka na Portugalskem (0.6 %) in Irskem (0.2 %). Izjema je Velika Britanija, kjer je situacija nasprotna – več fantov z državo rojstva izven Velike Britanije uspešno zaključi vsaj srednjo izobrazbo (80.3 % v primerjavi z deležem fantov, rojenih v Veliki Britaniji, ki dosega 76.2 %), kar je morda posledica višjih izobraževalnih aspiracij in standardov migrantov iz postsocialističnih držav, zlasti iz Poljske, ki predstavljajo v Veliki Britaniji velik delež migrantov.

Učni dosežki

Mednarodni program vrednotenja učnih dosežkov (PISA), ki poteka pod okriljem OECD³ in ugotavlja znanja ter kompetence otrok, ki zaključujejo obvezno šolanje, izpostavlja spolne razlike v dosežkih pri branju, matematiki in naravoslovju. Rezultati iz l. 2009 kažejo, da dekleta pomembno presegajo fante pri branju. Trend preseganja se je v nekaterih državah

3 Mednarodno vrednotenje učnih dosežkov PISA je bilo l. 2009 izvedeno v 65 državah: v 34 državah OECD in v 31 partnerskih državah, vključno z vsemi članicami EU in EFTA, razen Cipra (<http://stats.oecd.org/PISA2009Profiles/#>).

v zadnji dekadi še povečal, v nobeni državi pa se ni zmanjšal. Fantje izkazujejo boljše učne dosežke pri matematiki v več kot polovici držav, vendar razlika med fanti in dekleti v dosežkih pri matematiki predstavlja eno tretjino spolne razlike v bralnih dosežkih. Raziskava PISA pa pokaže tudi na neustreznost spolnih stereotipov pri učnih dosežkih; če npr. dosežke pri matematiki razčlenimo po podpodročjih, so na nekaterih področjih boljši fantje, na drugih pa dekleta. V naravoslovju fantje in dekleta dosežajo podobne rezultate v polovici vključenih držav, medtem ko v Sloveniji, na Finskem in v Turčiji dekleta izkazujejo boljše rezultate kot fantje. Vendar je treba pri učnih dosežkih poleg spolnih razlik upoštevati tudi vpliv drugih dimenzij. Razlike med fanti se namreč kažejo kot večje kot razlike med fanti in dekleti. Raziskave in rezultati PISA iz 2006 kažejo, da je vpliv družbenoekonomskega položaja otroka na učne dosežke večji kot vpliv spola in migrantskega ozadja (Frosh et al., 2002; Ruxton, 2009; EACEA, 2010). Ruxton (2009) opozarja, da večji vpliv dimenzije razreda ne pomeni, da bi učinke neenakosti po spolu morali minimalizirati, pač pa postavlja problem »zaostajanja«, »neenakosti« in »krize« fantov v ustreznejši kontekst.

Osipništvo

Zapuščanje šole pred zaključkom ali osipništvo⁴ na individualni ravni povečuje tveganje socialne izključenosti z vsemi povezanimi tveganji za zaposlovalne možnosti, zdravje in kvaliteto življenja. V skoraj vseh državah EU in EFTA je delež fantov osipnikov večji kot delež deklet osipnic. Najvišje deleže osipništva fantov beležijo v južnoevropskih državah, vključno z Malto, Portugalsko in Španijo, vendar so se v zadnjem desetletju tudi v teh državah deleži osipništva fantov izrazito zmanjšali. Na Portugalskem beležijo velike regionalne razlike v osipništvu, ki je najvišje v severnem delu države. Najnižje stopnje osipništva fantov je mogoče najti v Švici, Luksemburgu, Avstriji in v nekaterih postsocialističnih državah, kot so Slovaška, Češka republika, Slovenija in Poljska. Variacije med državami delno odražajo različne modele izobraževalnih sistemov (Smyth, 2007). Za nekatere izobraževalne modele, kot je t. i. »nordijski izobraževalni model« (Arne-

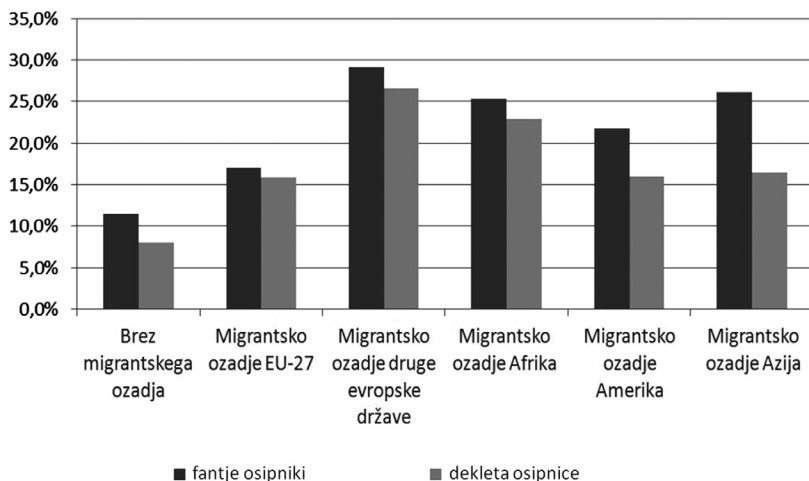
4 Osipništvo definiramo kot zapuščanje šole pred zaključkom 2. stopnje izobraževanja po Mednarodni standardni klasifikaciji izobraževanja (International Standard Classification of Education, ISCED), ki predstavlja statistični okvir sistematičnega in mednarodno primerljivega zbiranja podatkov. ISCED stopnje izobraževanja opredeljuje po naslednji lestvici: 0 = predšolsko izobraževanje; 1 = osnovnošolsko izobraževanje; 2 = prva stopnja srednješolskega izobraževanja (v Sloveniji je ta stopnja še vedno v okviru osnovnošolskega izobraževanja); 3 = druga stopnja srednješolskega izobraževanja (v Sloveniji to stopnjo predstavljajo gimnazije in poklicne srednje šole); 4 = postsrednješolsko neterciarno izobraževanje; 5 = prva stopnja terciarnega izobraževanja; 6 = druga stopnja terciarnega izobraževanja (stopnja magistrskega in doktorata) (http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm).

sen in Lundahl, 2006), je značilna nizka stopnja osipništva, saj s svojo poudarjeno politično zavezo k enakosti izkazujejo majhne razlike med različnimi družbenimi skupinami v izobraževalnih izidih. Dualni sistem v Nemčiji, Avstriji in na Danskem, ki je sicer problematiziran zaradi izrazite diferenciacije med akademskim in poklicnim izobraževanjem v zgodnji dobi odraščanja, vsebuje hkrati tudi potencialne za nizko stopnjo osipništva. Kombinacija izobraževanja v šoli s praktičnim usposabljanjem na delovnem mestu omogoča učencem, ki jim akademski pristop ne ustreza, drugačne možnosti izobraževanja. V Sloveniji je delež osipnikov tradicionalno nizek, npr. v l. 2005 je bil najnižji v EU, dosegal je 4,2 % otrok, delež fantov je bil enkrat večji kot delež deklet (Fagan et al., 2006). Da bi osipništvo zmanjšali, je začelo Ministrstvo za šolstvo v šolskem letu 2009/2010 v osnovnih šolah izvajati program organizirane pomoči za otroke z učnimi težavami in znotraj tega programa je prišel posebej do izraza diskurz o »fantih kot rizični populaciji«, ob učencih in učenkah s specifičnimi učnimi težavami ter otrocih z nizkim družbeno-ekonomskim statusom (Grašič et al., 2010). Raziskave na Irskem (Byrne in Smyth, 2010) so pokazale, da na osipništvo vpliva tudi situacija na trgu dela. Če se na trgu dela kažejo lahko dostopne možnosti za nizko kvalificirane zaposlitve (za fante npr. v gradbeništvu), se zdijo učni dosežki in zaključena stopnja izobrazba manj pomembni. Fantje pa kažejo manj interesa za šolo tudi v nasprotnih situacijah, v situacijah visoke brezposelnosti mladih, ki jo v EU doživljamo sedaj, saj ocenjujejo, da se jim izobraževanje »ne izplača«.

Kljub variacijam je v evropskih državah očiten uniformen vzorec osipništva, ki kaže, da fantje bolj pogosto kot dekleta zapustijo šolo pred zaključkom in da je stopnja osipništva višja med učenci z migrantskim ozadjem v primerjavi z učenci brez migrantskega ozadja.

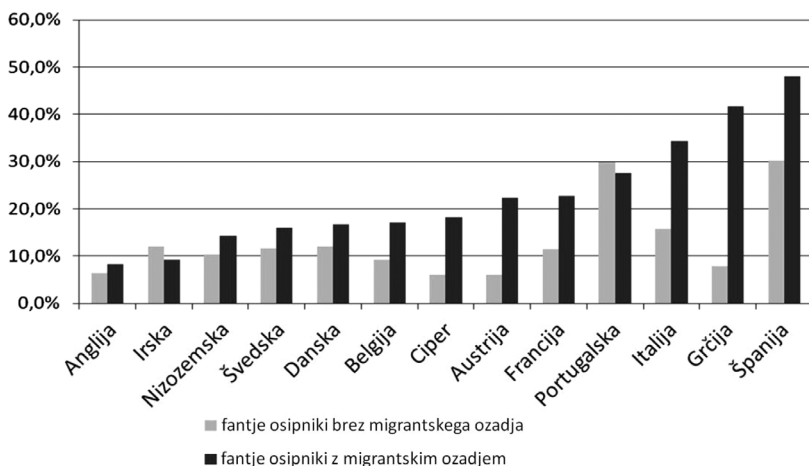
V južnoevropskih državah, kot so Španija, Grčija in Italija, je delež fantovskega osipništva visok, hkrati pa je mogoče opaziti velik razkorak med fanti z migrantskim ozadjem (in med njimi) ter fanti brez migrantskega ozadja. Tudi srednjeevropska država, kot je npr. Avstrija, beleži visoko stopnjo osipništva fantov z migrantskim ozadjem v primerjavi s fanti brez migrantskega ozadja. V Avstriji je delež osipništva fantov brez migrantskega ozadja med najnižjimi v Evropi, medtem ko je pri fantih z migrantskim ozadjem ta delež štirikrat večji. Delež fantovskega osipništva je najnižji v severnoevropskih državah; te države beležijo tudi zelo majhno razliko med osipništvom fantov z migrantskim ozadjem in fantov brez migrantskega ozadja. Ta slika odraža razlike v zgodovini migracij med evropskimi državami in regijami ter razlike v gostoljubnosti do migrantov, pogojih transnacionalne pripadnosti in državljanstva, politikah in praksah integracije migrantov, jezikovni bližini ipd. Fantje z migrant-

Slika 2: Osipniki po skupinah držav rojstva in spolu (za EU 27, Norveško in Islandijo, 2009).



Vir: LFS, letni podatki za 2009; osipniki so v tej preglednici definirani kot osebe, stare od 15 do 24 let, z ISCED stopnjo 0–2 in brez druge izobrazbe.

Slika 3: Fantje osipniki z in brez migrantskega ozadja v izbranih državah, kjer so dostopni zanesljivi podatki, 2009.



Vir: LFS, letni podatki za 2009; osipniki so v tej preglednici definirani kot osebe, stare od 15 do 24 let, z ISCED stopnjo 0–2 in brez druge izobrazbe; migrantsko ozadje je definirano kot različnost države rojstva in države stalnega bivališča.

skim ozadjem so lahko tudi tarča nadlegovanja in etničnega/rasnega nasilja, zato je treba temo nasilja v šoli obravnavati tudi kot relevantno temo neenakosti v izobraževanju.

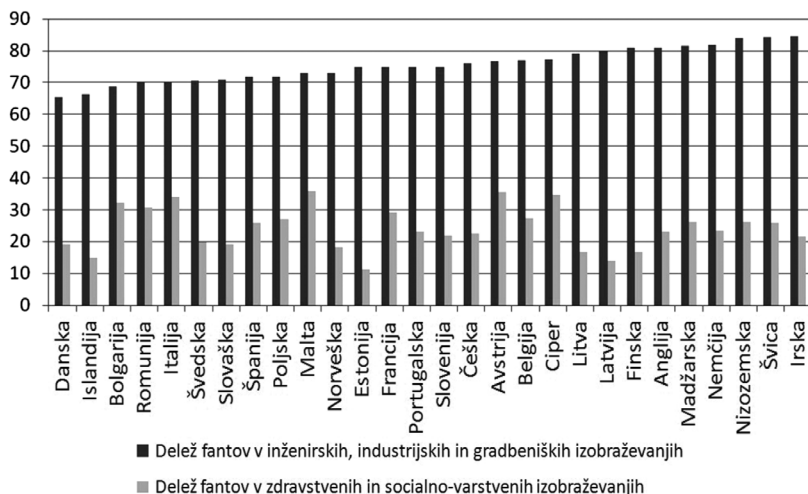
Spolna segregacija v izbiri izobraževalnih in poklicnih poti

Izobraževanje in delo sta specifični področji družbenega življenja, v kateri se spol vpisuje kot strukturno načelo, ki deli »ustrezna« področja, sektorje in poklice za moške in ženske. Čeprav pojava horizontalne in vertikalne segregacije postane vidna zlasti na trgu dela, se nastavki segregacije pojavljajo že v izobraževalnem sistemu. Spolno segregirana izobraževalna in poklicna področja krepijo stereotipe in predsodke o spolih, ki delujejo normativno in onemogočajo dekletom in fantom, da se svobodno in individualno odločajo za področje izobraževanja in za poklic. Ospoljeni vzorci poklicne izbire vztrajajo v vseh evropskih državah. Dekleta so v veliko večjem številu kot fantje prisotna v izobraževanjih, povezanih s socialnovarstvenimi in skrbstvenimi poklici, medtem ko je delež fantov večji v tehničnih poklicih, kot so gradbeništvo, inženirstvo in industrija. V številnih evropskih državah se je delež fantov v izobraževanju za poklice, kot so npr. učitelj, vzgojitelj, negovalec, medicinski brat ipd., v zadnji dekadi še zmanjšal.

Iniciative za spolno netradicionalno izobraževalno in poklicno izbiro so bile do sedaj enostranske, saj so se osredotočale predvsem na dekleta in njihovo vključitev v tradicionalno moška izobraževalna in poklicna področja. Programi, ki bi podpirali fante v njihovih spolno netradicionalnih izobraževalnih in poklicnih izbirah, so še vedno redki.⁵ Rezultat je ta, da dekleta na terciarni stopnji izobrazbe že v precejšnjem številu gravitirajo k tradicionalno moškim poklicnim izbiram (medicina, ekonomija, naravoslovje, tehnika, pravo), medtem ko fantje ne izbirajo spolno atipičnih izobraževalnih in poklicnih poti. Raziskave identificirajo različne razloge za to, kot so spolni stereotipi in ospoljene organizacijske prakse v

5 Od l. 2005 poteka v Nemčiji mrežni projekt Nove poti za fante (*New Paths for Boys*), ki fantom omogoča razširitev profesionalnih izbir in s tem posledično tudi razširitev splošnih kulturnih konceptov moškosti. Projekt je narejen po vzoru projekta Dan za dekleta (*Girls' Day*), ki dekletom pred poklicno izbiro podrobno predstavi področja tehničnih inovacij, informatike in naravoslovnih poklicev. Projekt Nove poti za fante predstavlja fantom skrbstvena dela in dela na področju socialnega varstva v obliki podrobne predstavitve univerzitetnega programa in preizkusnega dneva, ki ga fantje preživijo v socialnovarstveni delovni organizaciji, lahko pa se odločijo tudi za večdnevno preizkusno obdobje. Podobno tudi v Avstriji organizirajo Dan za fante (*Boys' Day*), v okviru katerega potekajo ekskurzije v vrtnice, osnovne šole, bolnišnice, domove za starejše in druge socialnovarstvene organizacije. Fantom so omogočeni pogovori z v teh organizacijah zaposlenimi moškimi. Evalvacija projektov v Nemčiji in Avstriji je pokazala, da fantje kažejo veliko zanimanja za te poklice. Pokazala pa je tudi, da morajo biti delavnice, ki fante uvajajo v skrbstvena dela in ki hkrati reflektirajo spolne vloge, stereotipe in poklicne izbire, kombinirane z izkustvenim spoznavanjem in z zgledom (Scambor et al., 2012).

Slika 4: Odstotek moških študentov (ISCED 5–6), vpisanih v izobraževanja na področjih »inženirstva, industrije in gradbeništva«, v primerjavi s tistimi, ki so vpisani v »zdravstvena in socialno-varstvena« področja izobraževanja, 2009.



Vir: Eurostat, LFS; podatki so bili pridobljeni 31. oktobra 2011; za Grčijo in Luksemburg ni zanesljivih podatkov.

izobraževalnih in delovnih organizacijah, vpliv staršev, učiteljev in vrstnikov ter pomanjkanje spolno senzitivnega poklicnega svetovanja. Komisija za enake možnosti v Veliki Britaniji je l. 2005 v raziskavi, ki je zajela 1300 učencev, ugotovila, da je 25 % fantov izrazilo zanimanje za skrbstvene in socialno-varstvene poklice, samo 2 % pa jih je bilo s strani šolske svetovalne službe deležno možnosti, da se bolje podrobno seznani s temi poklici (Fisher, 2006). Tudi v študiji *Gender-blind counselling?* (Lehn, 2006) so ugotovili, da tako dekleta, še zlasti pa fantje niso deležni podpore šolskih svetovalnih služb, kadar želijo raziskati možnosti spolno netipičnih poklicnih poti. Danski projekt *Youth, Gender and Career* (Lehn, 2006) prav tako razkriva, da imajo mladi, ki sprejemajo izobraževalne in poklicne izbire, ki niso v skladu z dominantnimi kulturnimi pričakovanji, kateri poklic je »primeren« za določen spol, izrazito potrebo po svetovanju in podpori, dejansko pa večinoma ostajajo osamljeni v svoji izbiri.

Kompleksnost spolnih neenakosti v izobraževanju

Medtem ko populistični diskurz o »krizi fantov« obstoječe razlike med spoloma v izobraževanju interpretira kot posledico privilegiranega položaja deklet v izobraževanju (bodisi zaradi naravnih predispozicij, feminizacije šole ali vpliva feminizma na izobraževanje), pa podrobnejše raziska-

ve kažejo bolj kompleksno sliko. Avtorji in avtorice izpostavljajo predvsem dva vidika, ki ju je treba upoštevati tako pri razumevanju kot tudi pri poskusih zmanjševanja razlik med fanti in dekleti pri izobraževalnih izidih in ki v dosedanjih razpravah o spolni neenakosti v izobraževanju še nista bila dovolj artikulirana.

Identitetna pogajanja, dominantne norme moškosti in izobraževalni uspeh

Najprej gre za pripoznanje, da so ne samo dekleta, temveč tudi fantje osplojena (*gendered*) bitja, ki so podvržena »protislovjem družbene regulacije spolov« (Tašner in Mencin Čeplak, 2011: 186) oz. konfliktnemu součinkovanju med makro normami hegemonne moškosti in mikro identitetnimi pogajanja (Frosh et al., 2002; 196; Scambor in Sidler, 2013: 14). Razlago za slabše izobraževalne izide pri fantih je namreč mogoče iskati v različnih načinih normalizacije moškosti in ženskosti, ki potekajo preko spolno specifičnih praks reguliranja deklških in fantovskih vedenj, izbir, odnosov, vrednot in drugih vsakdanjih praks ter posledično različnih relacij do izobraževanja in učnega uspeha. »Nova pogodba med spoloma« (McRobbie, 2007; 2009) dekleta zavezuje k »potrošniškemu državljanstvu« in »postfeministični maškaradi« ter jih poziva, »naj izrabijo možnosti zaposlovanja, pridobivanja kvalifikacij, kontrole rojstev in (visokega) zaslužka za participacijo v potrošniški kulturi« (Tašner in Mencin Čeplak, 2011: 189). Kljub vztrajni neenakosti spolov, s katero se morajo dekleta kasneje še vedno soočiti v sferah dela, družine in politike, pa jih v obdobju izobraževanja te obljube motivirajo za resen in zavzet pristop k izobraževanju. Identitetne izzive fantov, ki morajo v nadzorovalnem okolju vrstniških skupin konstruirati in demonstrirati svojo spolno identiteto na »pravilen« način, razkriva Connell (1995) s konceptom hegemonne moškosti. Da bi bili sprejeti v vrstniški skupini in cenjeni, se morajo fantje izogibati vsemu, kar je normativno konstruirano kot »deklško« (kot npr. skrbno in disciplinirano šolsko delo), hkrati pa gojiti »moški videz« trdnega, uporniškega in neodvisnega vedenja. Raziskave (Frosh et al., 2002) kažejo, da je pritisk vrstniške skupine tisti, ki opravlja temeljno socialno kontrolo, s tem ko konstruira fante, ki so konformni z dominantnimi spolnimi normami ter izražajo nasprotovanje šolski disciplini, omalovaževanje šolskega uspeha in odlikovanje v kolektivnih športih, kot »popularne«, tiste, ki kršijo te norme, pa kot marginalne. Cena, ki jo plačajo marginalizirani fantje za svoj nekonformizem s spolnimi normami, je izključenost iz vrstniške skupine, nadlegovanje in zasmehovanje, tudi fizično nasilje. Ne samo v šolskem okolju, tudi izbira poklica, kot ugotavljajo v sociologiji dela, predstavlja enega najpomembnejših aspektov kon-

strukcije spolne identitete (*»doing gender«*) (Watson, 2008), vključno s konstrukcijo moškosti in odnosov med spoli (Collinson in Hearn, 2005). Medtem ko so moški/fantje v tradicionalno moških področjih dela in izobraževanja maskulinizirani in heteroseksualizirani, se moški v tradicionalno ženskih področjih izobraževanja in dela lahko soočajo s feminizacijo in homoseksualizacijo v svoji širši in ožji socialni mreži (Anderson, 2009). Hanlon (2012) ugotavlja, da se fantje, ki se odločajo za spolno netradicionalno izbiro izobraževanja in feminizirane poklice, še zlasti, če je to skrbstveno delo ali delo nege, pogosto soočajo z negativnimi reakcijami v svojem okolju in so postavljeni v položaj, ko morajo zagovarjati svojo *»nenaravno«* izbiro in dokazovati svojo moškost ter heteroseksualnost. Zlasti moški vrstniki in starejša generacija moških (npr. očetje in stari očetje) uporabljajo zbadljivke kot sredstvo družbenega nadzora in discipliniranja fantov, ki s svojo spolno netipično poklicno izbiro odstopajo od dominantnih norm moškosti (Kimmel, 1995). Vključitev fantov v razprave o neenakosti spolov v izobraževanju tako pokaže, da so procesi konstrukcije spolne identitete za fante in dekleta različni, vendar so tako kot za dekleta tudi za fante izrazito opresivni, podvrženi normativnosti in performativnosti ter od mladostnikov terjajo, da se očitno postavijo v odnos in primerjavo z normo. Ker večina fantov in moških ne *»ustreza«* *»idealom«* hegemonne moškosti, kljub temu pa se z njimi primerjajo in so hkrati neprestano nadzorovani s strani vrstniške skupine, je pritisk normaliziranja konstanten. Ta vidik razkriva, da fantje niso nujno svobodni pri svoji izbiri, kakšen odnos bodo vzpostavili do šolskega dela in kako bodo delovali v šolskem okolju, ki je hkrati okolje vrstniške skupine, ki vrši socialno kontrolo. Pozicija popularnosti v vrstniški skupini, ki je tesno povezana s pozicijo hegemonne moškosti, ima namreč svojo ceno, ki se lahko izraža v nižjih šolskih dosežkih, v konfrontaciji z učiteljicami in v vrstniškem nasilju. Hkrati pa koncept hegemonne moškosti odpre vpogled v pluralnost moških/fantov, v hierarhije in razmerja moči, ki se vzpostavljajo med mladostniki, ki izhajajo iz njihove različne umeščenosti v odnosu do hegemonne moškosti (Hrženjak, 2011). Aktualne spolne norme, ki uokvirjajo odnos mladostnikov do izobraževanja, pa so pomembno odvisne od vsakokratnega makro družbenoekonomskega konteksta. Raziskave v Španiji npr. kažejo, da aktualna visoka stopnja brezposelnosti mladih krepi vrstniški pritisk k izražanju dominantnih vzorcev moškosti, kar se kaže v slabšem učnem uspehu, ki ga dosegajo fantje, večjem osipništvu in pogostejšem soočanju s konflikti na nasilen način. Orientacija k tradicionalnim vrednotam moškosti, kot so težnja po moči, dominantnosti in tekmovalnosti, vodi v konflikte v šolskem okolju, *»izvajanje moškosti /doing masculinity/ in izvajanje izobraževanja /doing education/* tako postaneta nasprotu-

joča si« (Scambor et al., 2012: 30). Na splošno avtorji ugotavljajo, da imajo fantje v šolskem okolju zelo redko priložnost reflektirati svoje ospoljene prakse, saj so kurikularne vsebine, ki se nanašajo na izobraževanje o spolih, redke, enostranske in naravnane tako, da bolj kot v spolno občutljivo refleksijo vodijo v reprodukcijo spolnih stereotipov, k čemur prispeva tudi nezadostna izobraženost pedagoškega osebja na tem področju (Scambor in Sidler, 2013).

Kompleksnost neenakosti

Drugo dimenzijo diferenciacije, ki pride do izraza s primerjavo izobraževalnih izidov med spoloma, pa določa družbena lokacija oz. mnogotere pripadnosti, ki jih poleg kategorije spola določajo kategorije etničnosti, rase in razreda, obe dimenziji pa se medsebojno prekrivata oz. součinkujeta. Pri tem gre za priznanje, da družbenoekonomski razred, etničnost in druge dimenzije neenakosti na različne načine sokonstituirajo spolne neenakosti v izobraževanju (Lynch in Feely, 2009: 76). To odpira perspektivo kompleksnih neenakosti, ki implicira, da spol ne obstaja sam po sebi, pač pa vedno sovпада z določeno razredno, etnično, kulturno ipd. umeščenostjo. Tradicionalno se analize neenakosti osredotočajo na eno od teh dimenzij – bodisi na spol, etničnost/raso, razred – kot ključno dimenzijo, ki postavlja osebo v slabši ali boljši položaj v primerjavi z drugimi. Vendar spola, etničnosti/rase in razreda (če se omejimo zgolj na te kategorije) ne doživljamo ločeno, pač pa te kategorije delujejo hkrati in vzajemno ter rezultirajo v sistemih dominacije, ki o(ne)mogočajo dostope do moči in privilegijev, vplivajo na družbene odnose, oblikujejo pomene ter pogojujejo vsakdanje izkušnje, delovanje, izbire in rezultate. Kategorij spola, etničnosti/rase in razreda zato ne smemo razumeti kot zgolj demografske značilnosti, identitete in atributa individualnih različnosti med ljudmi, pač pa je treba te kategorije dojeti kot označevalce hierarhij in razmerij moči, ki prežemajo družbo (Hrženjak in Jalušič, 2012: 68, 69). Raziskave tako kažejo, da lahko npr. družbenoekonomski razred v součinkovanju z dimenzijo spola bolj natančno pojasni spolne razlike v učnih dosežkih in da lahko dimenzija etničnosti oz. migrantskega ozadja v součinkovanju s spolom bolj natančno pojasni večji delež osipništva med fanti (Lynch in Feely, 2009: 62, 65). Razlike med fanti različnih družbenoekonomskih razredov ter med fanti z ali brez migrantskega ozadja se namreč kažejo kot večje kot razlike med fanti in dekleti (Scambor in Sidler, 2012: 16). Phoenix in Frosh (2001) razkrivata pomembne razlike v izvajanju moškosti v šolskem okolju med fanti različnih družbenoekonomskih razredov v Londonu, ki obiskujejo državne ali zasebne šole. Fantje iz nižjega družbenoekonomskega razreda, ki pretežno obiskujejo državne šole, izražajo flegma-

tičnost, hiperseksualnost, tvegano vedenje in fizično moč kot značilnosti fantovskega odnosa do šole, medtem ko fantje iz višjih družbenoekonomskih slojev, ki pretežno obiskujejo zasebne šole, izražajo bolj karierno usmerjene attribute moškosti, kot so inteligenca in učni uspeh. Razkazovanje moškosti v obliki hiperseksualnosti, upornišтва in tveganega vedenja tako postane strategija, kako vplivati na zmanjšanje svoje siceršnje družbene marginaliziranosti, ter predstavlja minimalni prostor moči, ki fantom iz deprivilegiranih razrednih pozicij omogoča ugleden vrstniški status (Hrženjak, 2012: 143). Etnografska študija v finskih šolah je pokazala, da je kljub diskurzu o enakosti in multikulturalizmu etnična raznolikost interpretirana kot kozmopolitska, če otroci z migrantskim ozadjem, ki so vključeni v šolo, pripadajo višjemu družbenoekonomskemu razredu. Tudi če ti otroci dosegajo slabše učne dosežke, njihova etničnost in spol nista percipirana kot problem. Ko pa sta migrantsko ozadje oz. etničnost povezana z nizkim družbenoekonomskim razredom, postaneta spol in etničnost problem, zlasti fantje z migrantskim ozadjem in nizko družbenoekonomsko pozicijo pa so obravnavani na deficitaren način in z nizkimi pričakovanji (Lappalainen, 2004 v Lynch in Feely, 2009: 62).

Zaključek

Kot vsaka institucija je tudi šola nosilka določenega spolnega režima (Connell, 1996; Šribar in Vendramin, 2009), ki ga lahko razumemo kot vsoto politik, praks, diskurzov, norm, vrednot, odnosov in antagonizmov, ki oblikujejo šolsko organizacijsko kulturo in implicitno ali eksplicitno vključujejo spol. Pomembni elementi šolskega spolnega režima so npr. ospoljenje uradnega in prikrita kurikula, spolna zaznamovanost učnih predmetov, čas, ki ga dekleta ali fantje porabijo za šolsko delo, obseg, kvaliteta in vsebina pozornosti, ki jo pedagoško osebje namenja fantom ali dekletom, šolska klima z vidika spolov, odnos do homoseksualnosti, spolno specifične prakse discipliniranja, način obravnavanja nasilja, delitev dela, odnos do športa ipd. Medtem ko nekateri elementi šolskih spolnih režimov krepijo v širši družbi obstoječe spolne stereotipe in spolne neenakosti, jih drugi lahko tudi omejujejo. V tem članku smo se omejili na kvantitativne kazalce razlik v izobraževalnih rezultatih med fanti in dekleti, ki so tudi lahko eden od pokazateljev neenakosti med spoloma v izobraževanju. Ti kvantitativni podatki o stopnji dosežene izobrazbe, učenem uspehu, osipništvu in spolno specifičnih izobraževalnih izbirah kažejo na slabše rezultate fantov v primerjavi z dekleti. Pomembno pa je, kako te podatke interpretiramo. Zdi se, da interpretacija, ki izhaja iz diskurza o »krizi fantov« in pravi, da so fantje v šolskem okolju zaradi feminizacije šole, zaradi šolskega režima, ki da je bližji »dekliški nara-

vi«, in zaradi dosežkov feminizma diskriminirani v primerjavi z dekleti, temelji na esencializiranih, homogeniziranih in dualističnih kategorijah fantov in deklet. Ravno to pa je vidik, ki ga je treba v obravnavi neenakosti v izobraževanju preseči, saj raziskave in teoretizacije opozarjajo, da neenakost ni enodimenzionalna, pač pa se kaže kot kompleksna intersekciionalna povezava med različnimi dimenzijami neenakosti. To pomeni, da neenakosti po spolu ni mogoče obravnavati v izolaciji in ločeno od kulturnih, političnih, ekonomskih in drugih oblik neenakosti. O tem priča tudi (kvantitativni) podatek, da bolj egalitarne družbe (t. i. skandinavske države) izkazujejo manjše razlike v izobraževalnih dosežkih med dekleti in fanti (Lynch in Feely, 2009: 79). Podrobnejša analiza kvantitativnih podatkov namreč pokaže, da družbenoekonomski razred, etničnost in migrantsko ozadje skupaj s spolom součinkujejo na izobraževalne dosežke, zato deklet in fantov ni mogoče obravnavati kot homogenih kategorij. In obratno – kategorij razreda, etničnosti in migrantskega ozadja ni mogoče obravnavati kot spolno nevtralnih kategorij, saj je vsak posameznik in posameznica ne glede na svojo etnično ali razredno pripadnost podvržen/-a spolno specifičnim družbenim praksam konstrukcije in regulacije identitet, delovanj in odnosov, pri čemer se v deprivilegiranih razrednih in etničnih lokacijah ta regulacija spolov kaže kot še posebej opresivna. To prepoznanje razlik predstavlja spodbudo k vzpostavljanju politik lokacije in umeščenosti ter rahlja esencialistično in posplošujoče mišljenje spolnih kategorij. Odpira polje kompleksnosti družbenih razlik, ki se jih ne da več misliti zgolj v dualizmi, kot so bel in črn; moški in ženska; domačin in tujec. Vprašanje pa je, ali je ta kompleksnost družbenih razlik, ali so specifične situacije, ki izhajajo iz specifičnih družbenih lokacij, dovolj vidne, prepoznavne, reflektirane in artikulirane znotraj izobraževalnih politik, programov in praks. Izobraževalne politike v Sloveniji sicer predvidevajo posebne ukrepe za krepitev enakosti in vključenosti pripadnikov ter pripadnic etničnih manjšin, romskih otrok, migrantov in otrok s posebnimi potrebami. Pri tem se očitno kaže praznina na področju krepitve enakosti na področju družbenoekonomske prikrajšanosti, ki jo številne analize identificirajo kot ključno dimenzijo neenakosti v izobraževanju. Odprto ostaja vprašanje, ali dejansko obstaja uvid v kompleksnost neenakosti v smislu globljega razumevanja in razkritja struktur, ki jih pogojujejo, ali pa so neenakosti videne kot »osebne okoliščine«, ki probleme z neenakostmi individualizirajo? Nekateri avtorji (Francis, 2006) menijo, da ravno diskurz o spolni neenakosti v izobraževanju, ki izhaja iz dualistične in homogenizirane koncepcije spola, dejansko prikriva razredne, etnične in druge razlike v izobraževanju in jih vzpostavlja ne kot strukturne, pač pa kot individualne. Zato je eden od pomembnih kriterijev kvalitete

politik kompleksnih (ne)enakosti vprašanje, na kakšen način je kategorija spola umeščena v politike enakosti, ali je spol obravnavan kot izolirana kategorija ali pa je integriran kot relevantna dimenzija tudi v okviru tistih kategorij, ki se na prvi pogled eksplicitno ne vežejo na spol, kot so razred, etničnost in migrantsko ozadje. Nadalje je pomembno, kakšni so načini predlaganega reševanja kompleksnih neenakosti: ali obstaja trend k »istosti« v smislu formalnega izenačevanja in »vključevanja« različnih posameznikov in skupin, ki se asimilirajo v obstoječi »nevtralni« standard enakosti; ali obstaja trend k »razliki«, torej k izjemni neenaki obravnavi v smislu pozitivne diskriminacije; ali pa obstajajo nastavki za skrbno transformacijo konkretnih institucionalnih kultur, norm in odnosov. Za zdaj je videti, da politike, ki težijo k zmanjševanju neenakosti v izobraževanju, ostajajo znotraj paradigem »istosti« in »razlike«.

Literatura

- Anderson, E. (2009). *Inclusive Masculinity: The Changing Nature of Masculinities*, London, New York: Routledge.
- Bettio, F., Verashchagina, A. (2009). *Gender Segregation in the Labour Market. Root Causes, implications and Policy Responses in the EU*, European Commission: DG for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*, Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. W. (1996). Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools. *Teachers College Record* 98/2, 206–235.
- Collinson, D. L., Hearn, J. (2005). "Men and Masculinities in Work, Organizations and Management." V: Kimmel, M., Hearn, J., Connell R. (ur.). *The Handbook of Studies on Men and Masculinities*. Thousand Oaks: Sage, 289–310.
- EACEA (2010). *Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih. Študija o položaju v Evropi in sprejetih ukrepih*, Bruselj: Izvršna agencija za izobraževanje, avdiovizualne vsebine in kulturo.
- Fagan, C., Urwin, P., Melling, K. (2006). *Gender Inequalities in the Risks of Poverty and Social Exclusion for Disadvantaged Groups in Thirty European Countries*, European Commission: DG for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities.
- Fisher, D. (2006). General Introduction: Men in Childcare – Why So Few? V: Varanka, J., Närhinen, A., Siukola, R. (ur.). *Men in Gender Equality. Towards Progressive Policies. Conference Report*. (pp.). Helsinki: Ministry of Social Affairs and Health, 96–98.

- Francis, B. (2006). Heroes or Zeroes? The Discursive Positioning of 'Underachieving Boys' in English Neo-liberal Education Policy. *Journal of Education Policy* 21/2, 187–200.
- Frosh, S., Phoenix, A., Pattman, R. (2002). *Young Masculinities*, New York: Palgrave Macmillan.
- Grašič, A., Kavkler, M., Magajna, L., Lipec Stopar, M., Bregar Golobič K., Čacinovič Vogrinčič, G., Janželj, L. (2010). *Težave dijakov pri učenju v poklicnem in strokovnem izobraževanju: opredelitev, prepoznavanje, oblike in mreža pomoči. Analiza stanja*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Center za poklicno izobraževanje.
- Hanlon, N. (2012). *Masculinities, Care and Equality: Identity and Nurture in Men's Lives*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Hrženjak, M. (2011). Vrstniško nasilje v perspektivi dominantnih konstrukcij ženskosti in moškosti ter sovpadanja strukturnih neenakosti. *Šolsko polje* 22/3–4, 131–147.
- Hrženjak, M., Jalušič, V. (2011). *Vrata niso baš odprta (treba da jih gurneš, pa da se odvaraju). Perspektive v reševanju kompleksnih neenakosti*, Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Kimmel, M. (1995). *The Politics of Manhood*, Philadelphia: Temple University Press.
- Lehn, S. (2006). Cheat the Stereotypes – On Gender and Counselling. V: Varanka, J., Närhinen, A., Siukola, R. (ur.). *Men in Gender Equality. Towards Progressive Policies. Conference Report*. (pp.). Helsinki: Ministry of Social Affairs and Health, 99–101.
- Lynch, K., Feely, M. (2009). *Gender and Education (and Employment). Gendered Imperatives and their Implications for Women and Men*, European Commission: DG for Education and Culture.
- Martino, W., Kehler, M., Weaver-Hightower, B. M. (ur.) (2009). *The Problem with Boy's Education. Beyond the Backlash*, New York, London: Routledge.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs* 30/3, 1771–1800.
- McRobbie, A. (2007). Top Girls? Young Women and the Post-feminist Sexual Contract. *Cultural Studies* 21/4–5, 718–737.
- MacRobbie, A. (2009). *The Aftermath of Feminism. Gender, Culture and Social Change*, Los Angeles: Sage.
- Mills, M., Becky, F., Skelton, Ch. (2009). Gender Policies in Australia and the United Kingdom. The Constructions of »new« Boys and Girls. V: Martino, W., Kehler, M., Weaver-Hightower, B. M. (ur.). *The Pro-*

- blem with Boy's Education. Beyond the Backlash*. New York, London: Routledge, 36–55.
- Phoenix, A., Frosh, S. (2001). Positioned by 'Hegemonic' Masculinities: A Study of London Boys' Narratives of Identity. *Australian Psychologist* 36, 27–35.
- Razdevšek-Pučko, C., Čuk, I., Peček, M. (2003). Učni uspeh učenk in učencev v osnovni šoli in njihov vpis v srednjo šolo. V: Peček, M., Razdevšek-Pučko, C. (ur.). *Uspešnost in pravičnost v šoli*. Ljubljana: UL Pedagoška fakulteta.
- Reichert, M. C., Kuriloff, P., Brett, S. (2009). What Can We Expect?: A Strategy to Help Schools Hoping for Virtue. V: Martino, W., Kehler, M., Weaver-Hightower, B. M. (ur.). *The Problem with Boy's Education. Beyond the Backlash*. New York, London: Routledge, 56–82.
- Ruxton, S. (2009). *Man Made: Men, Masculinities and Equality in Public Policy*, London:
- The Coalition on Men and Boys. [Http://www.scribd.com/doc/62495990/Man-Made-Men-masculinities-and-equality-in-public-policy](http://www.scribd.com/doc/62495990/Man-Made-Men-masculinities-and-equality-in-public-policy) (4. 9. 2013).
- Scambor, E., Woynicka, K., Bergman, N. (ur.) (2012). *Study on the Role of Men in Gender Equality*. [Http://ec.europa.eu/justice/events/role-of-men/index_en.htm](http://ec.europa.eu/justice/events/role-of-men/index_en.htm) (4. 9. 2013).
- Scambor, E., Sidler, V. (2013). Boys in Education in Europe: Theoretical Reflections and the Case of Early School Leaving. *Journal of Boyhood Studies* 7/1, 3–20.
- Šribar, R., Vendramin, V. (2009). Neformalne norme in konstrukcije spolov v šoli in medijih. V: Tašner, V., Lesar, I., Antić Gaber, M., Hlebec, V., Pušnik, M. (ur.). *Brez spopada: kultur, spolov, generacij*. Ljubljana: UL Pedagoška fakulteta, 117–129.
- Tašner, V., Mencin Čepelak, M. (2011). Razlike v šolskih dosežkih deklic in dečkov in protislovja regulacije spolov. *Šolsko polje* 22/3–4, 171–197.
- Weiner, G. (2010). Gender and education in Europe: A literature overview. V: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) (ur.). *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 15–32.
- Walby, S. (2009). *Globalization and Inequalities: Complexity and Contested Modernities*, London: Sage.

Razmislek o vzpostavljanju bolj pravičnega šolskega sistema na konceptu treh R-jev (3 R)

Irena Lesar

Uresničevanje ideje enakosti izobraževalnih možnosti je bilo v devetdesetih letih prejšnjega stoletja v slovenskem šolskem sistemu naslonjeno predvsem na koncept socialne pravičnosti J. Rawlsa (1999: 6), ki poudarja, da morajo glavne družbene institucije pravično razdeljevati primarne družbene dobrine, le-te pa lahko opredelimo kot tisto, »kar ljudje kot svobodni in enakopravni državljani ter aktivni člani družbe potrebujejo v svojem življenju« (Kodelja, 2001: 10). Za doseganje tega cilja je treba po Rawlsovem prepričanju v institucijah upoštevati načelo enakih možnosti in načelo poštene enakosti možnosti oz. načelo difference¹ (Rawls, 1999: 63). Toda ali lahko rečemo, da smo v tem obdobju uspeli zagotoviti takšne pogoje, ki so vsem posameznikom omogočili dostop do ustrezne izobrazbe oz. kvalifikacij, in da smo z zagotavljanjem poštenih enakosti možnosti ter z diferencirano obravnavo uspeli doseči, da arbitrarni dejavniki (spol, rasa, veroizpoved, etnična pripadnost, socialno-ekonomski status) nimajo vpliva na proces, v okviru katerega posamezniki konkurirajo za selektivne družbene položaje? Žal številni raziskovalni izsledki v zadnjem desetletju dokazujejo ravno nasprotno, da torej spol (npr. Peček in Lesar, 2006; Štraus in Markelj, 2011), etnična pripadnost (npr. Dekleva in Razpotnik, 2002; OECD, 2012; Peček in Lesar, 2006;

¹ Enakost možnosti je razumljena zgolj v formalnih okvirih, ki naj bi vsem posameznikom omogočali dosegati določene družbene in izobrazbene položaje. »Tisti, ki so enako nadarjeni in sposobni in imajo enako željo, da bi to uporabili, bi morali imeti enake možnosti uspeha ne glede na njihov izhodiščni položaj v družbi.« (Rawls, 1999: 63.) Za pošteno enakost možnosti pa ni dovolj, da so ti položaji dostopni vsem v »formalnem smislu, temveč da imajo vsi poštene možnosti, da jih dosežejo« (ibid.). Šolski sistem bi moral biti naravnan tako, da izravnava tiste izhodiščne razlike (npr. s kompenzacijskimi programi), ki niso posledica posameznikove izbire, temveč so rezultat okoliščin, v katere je postavljen. Načelo difference pa legitimira neenako obravnavo, če je le-ta v prid privilegiranim (ibid.: 65).

Skubic Ermenc, 2003), hendikep (npr. Medveš et al., 2008; Opara et al., 2012) in socialno-ekonomski položaj družine, iz katere prihajajo učenci (npr. Bevc, 2001b; Japelj Pavešić et al., 2004; Peček et al., 2006), pomembno vplivajo na akademsko uspešnost posameznikov in v tem smislu onemogočajo, da bi bila družbeni status oz. socialna mobilnost odvisna pretežno od posameznikovih zaslug.

Ob tem se zastavlja vprašanje, kaj so osnovni razlogi za nezadovoljive učinke tako zasnovanega vzgojno-izobraževalnega sistema v državi. Mor-da je eden izmed razlogov nezadostna vključenost Rawlsovih načel v slovenski šolski sistem, kar kažejo nekatere analize (Lesar in Peček, 2006)? Ali pa bi bilo treba razmisliti tudi o drugačni konceptualizaciji pravičnosti v šolskem sistemu, saj mnogi avtorji opozarjajo, da je distributivni pogled na pravičnost, torej le vidik pravične oz. poštene razdelitve dobrin, preozek (npr. Fraser, 2000; Kroflič, 2010; Lesar, 2009; Lynch in Lodge, 2002)? Upoštevajoč tudi dejstvo, da je šolanje izjemno kompleksno področje, prepleteno s številnimi podsistemi, ki delujejo povsem samostojno, je precej jasno, da čim bolj natančna opredelitev pravičnega šolanja na sistemski ravni (t. i. »*top-down*« model) še ni zadostno zagotovilo, da se bodo konstruktivne spremembe zgodile v neposrednih pedagoških praksah. Zato se sprašujemo, kako bi bilo treba zasnovati pravičnost na sistemski, institucionalni in interpersonalni (medosebni) ravni, da bi bili akademski dosežki odvisni zlasti od zaslug posameznikov in ne v tako veliki meri od drugih arbitrarnih dejavnikov.

Neenakosti so namreč dejstvo vsake družbe, torej socialni fenomen, ki morajo biti razumljeni v svoji medsebojno povezani trojni realnosti. Neenakosti imajo povsem objektivno dimenzijo (lahko jih opazujejo tudi tisti, ki neenakosti ne izkušajo), subjektivno dimenzijo (o kateri lahko poročajo tisti, ki jo doživljajo) in tudi etično dimenzijo (lahko jo vrednotimo skozi vidik ustvarjanja oz. zagotavljanja večje oz. manjše pravičnosti). Kadar raziskujemo neenakosti, se je treba zavedati, da je etična dimenzija ključna, pri čemer bi se morali vprašati zlasti, na katero pojmovanje pravičnosti bi veljalo nasloniti raziskovanje in interpretacije (Lynch in Lodge, 2002: 15–16), še posebej zaradi posledic, ki jih le-to ima tudi na politični ravni. Pomemben imperativ, ki narekuje etični pristop v raziskovanju, so tudi človekove pravice, ki opozarjajo, da zaradi samega raziskovalnega interesa ne smemo obravnavati nepravilnosti drugih na način, s katerim še poslabšamo njihovo družbeno nemoč ter dovzetnost za manipulacijo in nadzor. Strategija, ki bi pomagala preprečiti takšen razvoj, je institucionalizacija dialoških postopkov (v Freireovem pomenu), torej demokratičnih dialogov med raziskovalci in tistimi, s katerimi (kot nasprotje o komer) preučujejo njihove izkušnje neenakosti in nepravilnosti (ibid.: 17). Zato je

ločitev analitičnega diskurza, ki se pogosto naslanja na naravoslovno paradigmo, od etičnega, v okviru katerega je treba jasno opredeliti vrednotno podstat našega raziskovanja in interpretacij, škodljiva, saj onemogoča boljše razumevanje razlogov in konstruktivnejše iskanje rešitev za neenakosti v družbi (ibid.: 14).

Zato bomo v prispevku po kratki predstavitvi koncepta treh R-jev (3 R, angl. *Redistribution, Recognition, Representation*), ki ne upošteva le distributivnega koncepta pravičnosti, pač pa tudi koncept pripoznanja in zastopanosti, pozornost namenili zlasti konkretnim izsledkom izjemno kompleksne raziskave, delane na dvanajstih šolah na Irskem.² Ti izsledki nazorno pokažejo, kako se neenakosti ohranjajo ali celo poglobljajo v (mikro)pedagoškem delovanju (objektivni vidik) in kako jih doživljajo učenci in učitelji (subjektivni vidik). Čeprav gre za zelo specifičen šolski sistem (npr. zelo velik delež po spolu ločenih šol in specializiranih šol za posamezne skupine hendikepiranih, izjemna vpletenost katoliške cerkve v šolsko politiko), pa to ni tako pomembno, saj so za pričujočo analizo pomembni zlasti načini raziskovanja neenakosti na mikropedagoški ravni, ki so utemeljeni na konceptu 3 R, kot tudi njihovi izsledki, ki jih bomo lahko primerjali z ugotovitvami nekaterih slovenskih raziskav. Na podlagi tega bomo skušali izpeljati, katere vidike delovanja vzgojno-izobraževalnega sistema bi veljalo pri nas definirati na novo, če želimo zmanjšati vpliv moralno arbitrarnih dejavnikov na akademsko uspešnost in socialno vključenost učencev.

Koncept 3 R (angl. *Redistribution, Recognition, Representation*) v procesu šolanja

S konceptom 3 R skušajo avtorji pojasniti kompleksnost razlogov za neenakosti v družbi, ki so med seboj tudi močno prepleteni, toda za iskanje pravičnejših rešitev jih je treba nujno ločeno vključevati v raziskovanje in interpretiranje. Na neenakosti v družbi namreč ne vplivajo le dejavniki iz

2 Vključene so bile 4 dekliske, 4 deške in 4 po spolu mešane šole, ki so se razlikovale po številu vpisanih učencev (4 manjše šole z manj kot 500 učencev, 4 srednje velike šole s 500 do 750 učenci in 4 večje šole s 751 do 1000 učenci), po predvidenih plačilih za šolanje (plačljive, prostovoljne dajatve in neplačljive) in glede na lokacijo (večje mesto, mesto in ruralno področje). V raziskavi so uporabili triangulacijo metod in virov (neformalni intervjuji z učenci o šoli, razredna opazovanja, opazovanja celotne šole, intervjuji v fokusnih skupinah z učenci in učitelji, vprašalniki za učence in učitelje, poglobljeni intervjuji z ravnatelji in drugim strokovnim osebjem iz dvanajstih šol). Učenci pa so bili povabljeni, da napišejo esej o svojih izkušnjah z neenakostjo v njihovi šoli. Končna baza podatkov za raziskavo je bila sestavljena iz 1557 izpolnjenih vprašalnikov s strani učencev, 1202 esejev, ki so jih napisali učenci, 162 razrednih opazovanj vseh predmetnih področij, 70 fokusnih skupin, 380 izpolnjenih vprašalnikov s strani učiteljev, pa tudi iz opazovanj srečanj, dogodkov, obšolskih dejavnosti ipd., neformalnih pogovorov z osebjem in učenci ter iz kompilacije pisnih informacij o posamezni šoli (več o tem v Lynch in Lodge, 2002: 21–28).

socialno-ekonomskega in socialno-kulturnega, pač pa tudi političnega in doživljajskega področja (Griffiths, 2003; Lynch in Baker, 2005; Lynch in Lodge, 2002). V egalitarnih teorijah je do sedaj prevladoval distributivni pogled na pravičnost, ki izhaja zlasti iz ekonomskih razlogov onemogočanja socialne pravičnosti (npr. Cohen, 1995; Rawls, 1971; Sen, 1992 v Lynch in Lodge, 2002: 7). Toda v devetdesetih letih prejšnjega stoletja se je povečal interes za t. i. politike pripoznanja, saj so avtorji opozarjali, da pri mnogih družbenih skupinah izkušnje neenakosti ne generira ekonomski vidik, marveč jih povzročajo statusne neenakosti, ki izhajajo bodisi iz posameznikove etničnosti, religije ali spolne orientacije (ibid.: 8). Razmerje med distributivnim konceptom pravičnosti in konceptom pripoznanja je temeljito analizirala N. Fraser (2000), ki poudarja, da je treba oba vidika pravičnosti enakovredno vključevati v raziskovanje pravičnosti. Tretji vidik, na katerega se osredinjajo v zadnjem času, pa je vidik zastopanosti oz. razmerij družbene moči, ki je sicer močno povezan z distribucijo in pripoznanjem, pa vendar ga je treba obravnavati ločeno. I. M. Young (1990 v Lynch in Lodge, 2002: 10) je ponovno izpostavila pomembnost razmerij moči v preučevanjih socialne pravičnosti, vidik, ki ga v svojih razpravah kot pomembnega prepozna tudi N. Fraser (2000, 2010). V razpravi A. Phillips (1995 v Lynch in Lodge, 2002: 10) lahko zasledimo tehtne argumente o pomembnosti institucionaliziranega sistema razmerij moči, ki omogočajo politični vpliv podrejenih družbenih skupin. Poudarja pomen »politik prisotnosti« (angl. *politics of presence*), ki podrejenim skupinam omogoča neposredno vključenost v pogajanja na področjih, ki jih zadevajo.

Na podlagi teh razprav je K. Lynch (1999 v Lynch in Lodge, 2002: 181) predlagala koncept 3 R kot tisti teoretični okvir, ki bi omogočal konstruktivne analize neenakosti na področju šolanja. Za zagotovitev večje stopnje enakosti možnosti bi bilo torej treba, da pri opredeljevanju vzgojno-izobraževalne dejavnosti ne upoštevamo le potrebe po pravični porazdelitvi materialnih dobrin in sredstev (ne upoštevamo le ekonomske hierarhije v družbi), marveč skušamo onemogočiti tudi neenakosti v pripoznanju (statusna hierarhija) in zastopanosti v procesih odločanja (politična hierarhija). Četudi bi bilo treba pozornost namenjati tudi doživljajskemu področju vseh vključenih v proces vzgoje in izobraževanja, pa to v nadaljevanju ne bo posebej tematizirano. Kako pa se te različne hierarhije prepozna v šolskih sistemih oz. v neposrednih pedagoških praksah?

Ekonomska hierarhija in diskurz družbenih razredov

Distributivni koncept pravičnosti, v okviru katerega so relevantne predvsem ekonomsko pogojene neenakosti v šolah (npr. omogočanje dostopa,

participacije, rezultatov in pogojev vsem učencem do vseh oblik znanja), ima pomembno vlogo pri urejanju vzgojno-izobraževalne dejavnosti v številnih državah, toda vedeti moramo, da je primeren le v kontekstu tistih socialnih dobrin, ki so razdeljive. Pri iskanju rešitev se torej osredotočajo zlasti na zmanjševanje vplivov tistih dejavnikov iz življenja učencev, ki so bodisi posledica ekonomske hierarhije v družbi ali pa gre za neizbrane danosti (npr. razvojne specifičnosti, invalidnost, preseljevanja zaradi vojn ipd.) in ki imajo zaradi omogočanja enakih možnosti ekonomske posledice (npr. individualna obravnava zaradi razvojnih specifičnosti oz. invalidnosti, pomoč pri učenju jezika priseljenih učencev, dopolnilni pouk ipd.). K. Lynch in A. Lodge posebej izpostavljata, da verjetno ni področja, ki bi bilo tako natančno raziskano, kot je razredna neenakost (orig. *class inequality*) v procesu šolanja, pa do sedaj ni bilo resnih poskusov na politični ravni, da bi spremenili negativne učinke šolanja, ki so posledica razredne razslojenosti družbe (ibid.: 39). Še več, v (strokovnih) razpravah o razrednih neenakostih v šolanju se terminologija spreminja: govori se o »deprivilegiranih« in »šibkih učencih«, v večini formalnih dokumentov in akademskih raziskav pa o »socialno-ekonomskem statusu«. Ti evfemizmi za družbene razrede torej omogočajo preusmeritev iz ekonomskega konteksta in družbene nemoči, ki sta ključna, na individualno raven (ibid.).

Raziskave pa kažejo, da nekatere uveljavljene in neproblematizirane konkretne pedagoške prakse ohranjajo ali celo poglobljajo že obstoječe neenakosti v družbi. Kot v svoji študiji ugotavljata K. Lynch in A. Lodge (ibid.: 37–86), se to kaže v pogostih, včasih povsem nereflektiranih praksah:

- a) *merjenja sposobnosti učencev* (bodisi zaradi razvrščanja učencev po sposobnostih ali zaradi nadaljnje možnosti izbire šol) in *diferenciacije*,
- b) kot tudi v sami možnosti oz. *pravici staršev, da izberejo šolo* za svojega otroka, in
- c) ne nazadnje *v šolski oz. razredni klimi*.

Ad a) Posameznikove sposobnosti (angl. *ability*) so pogosto evfemizem za družbeni razred, ki nevtralizirajo debate o družbenih razredih znotraj določene kulture in šolskega sistema, ki se ponša s svojimi meritokratskimi vrednotami in prestavi fokus preučevanja na individualno raven. Številni avtorji (npr. Dunn, 1968/2004; Leyden, 1978/2005) so že pred desetletji opozarjali, da so učenci pogosto nepravilno označeni in/ali razvrščeni v skupine kot »šibki« ali »močni« oz. »sposobni« – še posebej je lahko to nepravilno v primerih, ko so njihove sposobnosti ocenjevalne skozi zelo ozek (pogosto samo jezikovni) vidik –, pri čemer pa ni več

pomembno vprašanje, ali so njihove ugotovljene sposobnosti »resnične«, saj za te učence sčasoma postane sam »rezultat merjenja« njihova resničnost (Znaniecki, 1973 v Lynch in Lodge, 2002: 64).

Četudi so oblike zunanje diferenciacije³ (angl. *streaming* oz. *tracking*) teoretično družbeno-razredno nevtralni način organiziranja učnih skupin, pa to v konkretnih praksah ne drži (ibid.: 49). V vseh dvanajstih preučevanih šolah sta avtorici opazili, da učence razvrščajo vsaj pri nekaterih predmetih glede na določena merjenja dosežkov. Ugotovili sta tudi, da je sistem razvrščanja v homogene skupine odvisen od družbeno-razredne kompozicije učencev v šoli, saj npr. v treh plačljivih šolah, v katerih se šolajo večinoma učenci iz višjega srednjega razreda, sploh ne izvajajo nobene oblike zunanje diferenciacije, pač pa delo organizirajo v tako imenovanih po sposobnostih mešanih skupinah (angl. *mixed ability system*), medtem ko v šolah, v katerih je bistveno večji delež učencev iz nižjih družbenih razredov, pogosteje izvajajo zunanjo obliko diferenciacije. Prav v teh šolah sta ugotovili, da so učenci iz delavskih družin nesorazmerno bolj pogosto razvrščeni v manj zahtevne skupine. Razvrščanje učencev oz. oblikovanje različnih homogenih skupin je torej drug mehanizem stratifikacije učencev glede na družbeni razred, ki ga lahko zasledimo v večini šolskih sistemov, saj ga ohranjajo kljub ne tako redki strokovni problematizaciji teh praks, ki lahko še dodatno poglobljajo razslojenost.

Ad b) Omogočanje izbire šole in s tem odprtje »šolskega trga« vpliva na to, da je starševski finančni in kulturni kapital še bolj pomemben dejavnik pri dostopanju do bolj ali manj kakovostnih šol. Na Irskem npr. ugotavljajo, da polovica vseh srednješolcev⁴ ne obiskuje najbližje srednje

3 Diferenciacija je organizacijski ukrep, s katerim grupiramo oz. razvrščamo učence po prepoznavnih razlikah v občasne ali stalne homogene ali heterogene učne skupine. V Sloveniji razlikujemo tri sisteme učne diferenciacije: *notranjo* (ohranja heterogene oddelke, individualne zmožnosti, potrebe in želje učencev pa skuša upoštevati z variranjem učnih ciljev in vsebin kot tudi s kombiniranjem učnih oblik, učnih metod in z vključevanjem individualizirane učne pomoči in drugih specialno korektivnih ter kompenzatornih ukrepov), *fleksibilno* (zanjo je značilno prepletanje heterogenih in homogenih skupin, temeljnega in nivojskega pouka ter delna organizacijska, prostorska in časovna ločenost učnih skupin, običajno pri matematiki, materinščini in tujem jeziku) in *zunanjo učno diferenciacijo* (učenci so običajno po sposobnostih, tempu napredovanja in zanimanjih razdeljeni v bolj homogene skupine, ki so bodisi stalno ločene pri vseh učnih predmetih – t. i. model »streaming« – ali pa so ločene le pri nekaterih učnih predmetih – t. i. model »setting«) (Strmčnik, 2001: 377–387; Zakon o osnovni šoli, 1996; 2006).

4 Osnovnošolsko izobraževanje v Združenem kraljestvu Velike Britanije in Severne Irske je obvezno in traja 6 let, od 5 do 11 leta starosti, srednješolsko izobraževanje je prav tako obvezno in traja 5 let, od 11 do 16 leta starosti (Združeno kraljestvo Velike Britanije in Severne Irske – Opis šolskega sistema, 2013). Poznajo 4 različne tipe srednjih šol: srednje (secondary), poklicne (vocational), občinske (community) in skupne (comprehensive). V vseh šolah se učenci pripravljajo le na dve različni eksterni preverjanji, pa se šole kljub temu med seboj

šole in da so najbolj mobilni učenci iz srednjega družbenega razreda (Hanan et al., 1996 v Lynch in Lodge, 2002: 40). Zanimivost njihovega šolskega sistema je, da imajo poleg *povsem plačljivih srednjih šol* (zasebnih šol, kjer plačujejo šolnino), ki jih je sicer manj kot desetina, starši možnost izbirati tudi med šolami, kjer je *plačevanje določenih stroškov prostovoljno*, in tistimi, kjer ni predvidenih *nobenih dajatev*. Obstoj šol z dajatvami na prostovoljni bazi lahko in dejansko deluje kot ovira družbenim razredom, še posebej, kadar starši ne poznajo dobro šole in so negotovi, kakšen je predvideni znesek »pričakovanega« plačila in ali ga bodo zmogli plačati. Prostovoljni prispevki delujejo torej kot posredna ovira dostopanja za tiste starše, ki se počutijo finančno manj sposobne pokriti zahtevane stroške.

Naslednja specifičnost njihovih šol so *šolske uniforme*, ki za starše z nizkimi prihodki lahko pomenijo (pre)velik strošek in jih odvrčajo od izbire določenih šol, medtem ko lahko staršem iz srednjega družbenega razreda šolske uniforme pomenijo znak višjega statusa šole in verjetnost oz. zagotovilo, da bo v teh šolah manj učencev iz delavskega razreda. Zato so šolske uniforme hkrati označevalci in kreatorji razrednega statusa šole (ibid.: 45).

Avtorici v svoji raziskavi ugotavljata, da ima tudi *prevoz* pomembno vlogo pri odločanju za določeno šolo, saj izbira šole za mnoge starše pomeni, da bodo morali svojega otroka zaradi slabih prometnih povezav voziti v šolo. Četudi se je pokazalo, da starši višjega srednjega družbenega razreda v urbanih okoljih, kjer je sicer javni transport precej dober, svoje otroke praviloma vozijo v šolo in pri tem navajajo različne razloge (ker imajo v družini dva avtomobila, zaradi dolge vožnje z organiziranimi prevozi, ker je šola na poti v službo enega izmed staršev, ker je za dekleta to bolj varno) (ibid.: 46), pa ostaja neraziskana dilema, ali ni tudi to statusni simbol.

In ne nazadnje je pri starševski izbiri srednje šole pomembna tudi tradicija šol. Četudi je 93 % vseh srednjih šol neplačljivih in odprtih vsem učencem, pa se močno razlikujejo v svojih tradicijah in v tem, kateri učenci se glede na družbeni razred praviloma vpisujejo v te šole. Šole, ki sicer ne morejo računati na dajatve staršev in tudi ne morejo izbirati svojih učencev glede na njihove akademske rezultate, se pogosto promovirajo kot akademsko orientirane šole in/ali kot šole, ki spodbujajo različne izvenkurikularne dejavnosti in športne aktivnosti, ki so bolj povezane s srednjim družbenim razredom (ibid.: 46–48).

Ad c) Predhodno izpeljana izbira in izključitve določenih učencev sicer prispevajo k temu, da so oddelki v šolah relativno homogeni in tako zagotavljajo »družbeno-razredno« skladno učno okolje, pa vendar

močno razlikujejo tako glede na spol kot družbeni razred, večinoma zaradi zgodovinskih razlogov (Lynch in Lodge, 2002: 89).

se je treba zavedati, da je življenje znotraj oddelkov tudi mediator vpliva družbenih razredov, zelo pogosto preko praks razvrščanja učencev. Način, kako se družbeni razred manifestira znotraj oddelkov, je učiteljev stil nadzorovanja učencev v bolj zahtevnih v primerjavi z manj zahtevnimi nivojskimi skupinami. Najnižja pojavnost motenj pouka zaradi vedenja učencev je bila v najzahtevnejših nivojskih skupinah, saj skoraj v četrtini takšnih oddelkov sploh ni prišlo do motenj, ki bi zahtevale učiteljevo posredovanje. V teh zahtevnejših skupinah so opazili tudi pogostejše oblike nadzorovanja, ki so bile osredotočene na delo, medtem ko je bilo v manj zahtevnih nivojskih skupinah nadzorovanje namenjeno predvsem neprimernemu vedenju učencev (skupinska ali individualna opozorila zaradi neprimernega vedenja kot tudi kaznovanje). V zahtevnejših nivojskih skupinah in tudi po sposobnostih mešanih skupinah, ki so jih opazili le v plačljivih šolah (!), se torej večino časa namenja učnim nalogam in je redkeje opaziti negativne interakcije z učitelji kot v manj zahtevnih nivojskih skupinah (ibid.: 53–54).

Vse te prakse razvrščanja učencev v bolj ali manj homogene skupine se odražajo tudi v ubesedovanju (ne)pravičnih izkušenj s šolanjem učencev samih, saj avtorici ugotavljata, da še posebej učenci iz nižjega družbenega razreda razredni status v vsakdanjem jeziku enačijo z akademskimi sposobnostmi (npr. učenci iz srednjega razreda so hkrati poimenovani kot pametni, inteligentni – angl. *brainy*). V vsakdanjem jeziku nekaterih učencev lahko torej prepoznamo, kako je pojmovanje dobrega učenca v šoli sinonim za pripadnika srednjega ali višjega družbenega razreda. Hkrati je bilo v esejih moč opaziti, da je identiteta srednjega razreda pozitivno pripoznana, ne pa identiteta delavskega razreda (npr. le ena tretjina učencev iz delavskega razreda je izpostavila svoj družbenorazredni izvor) (ibid.: 57). Ker je večina izobraževanja povezana s socialno mobilnostjo, ni presenetljivo, da so poklici srednjega razreda predstavljeni kot pozitivne izbire, medtem ko so nekvalificirani ali polkvalificirani poklici pogosto razumljeni kot neuspeh, napaka, ki je posledica slabega šolskega dela.

Kako se družbena razslojenost kaže v učnih dosežkih naših učencev?

Na začetku je treba omeniti, da v Sloveniji koncept družbenih razredov, ki se praviloma naslanja na Marxovo teorijo, ni toliko uveljavljen in je zato klasično prepoznavanje družbenih razredov manj pogosto. Vsekakor pa to ne pomeni, da je slovenska družba v ekonomskem smislu pretežno homogena, saj je npr. razmerje med bruto dohodki najbogatejših 20 in najrevnejših 20 odstotkov prebivalstva 5 : 1, kar je sicer v primerjavi z ostalimi državami EU manjša razlika. Analize pri nas kažejo, da se je največje razslojevanje zgodilo v času tranzicije (med 1991 in 1994) in se je kasneje le

malenkostno spreminjalo ter da je razslojevanje na podlagi dohodkov bistveno manjše kot v večini držav EU (Repovž, 2012). Toda pri ugotavljanju stopnje razslojenosti ni relevanten le vidik dohodkov, pač pa se v sodobnosti tudi v državah, kjer so prepoznavali klasično delitev v družbene razrede (npr. Velika Britanija), upošteva večdimenzionalni model družbenih razredov, ki vključuje socialni, kulturni in ekonomski kapital (Savage et al., 2013). V dosedanjih slovenskih raziskavah je mogoče najpogostejše zaslediti preučevanje vpliva zlasti izobrazbe staršev na učno uspešnost učencev, redkeje pa vključujejo tudi ekonomski vidik. In kaj kažejo raziskave o vplivu družbene razslojenosti na uspešnost v šoli?

Tudi v Sloveniji nekatere analize osnovnošolske populacije dokazujejo, da osnovna šola večinoma ohranja med učenci razlike, ki izhajajo iz izobrazbe njihovih staršev, in primanjkljajev, ki jih imajo otroci zaradi izobrazbe svojih staršev, ne kompenzira (Peček et al., 2006). V mednarodni raziskavi trendov znanja matematike in naravoslovja (TIMSS), tako iz leta 1995 kot tudi iz leta 2003, so ugotovili, da so učenci staršev z višjo izobrazbo dosegli boljše rezultate kot učenci manj izobraženih staršev. V nadaljnjih analizah so ugotovili, da dosegajo učenci, ki imajo doma slovarje, delovno mizo ali računalnik in ki živijo v okolju, v katerem knjige niso izjema, v povprečju boljše rezultate kot tisti, ki tega nimajo (Šetinc et al., 1997: 17; Japelj Pavešić et al., 2004: 40–41). Tudi v mednarodni raziskavi o pismenosti odraslih se je pokazalo, da obstajajo v Sloveniji velike razlike v pisnih spretnostih mladih glede na izobrazbo staršev: nižjo raven pismenosti dosegajo posamezniki iz družin z nižjimi stopnjami izobrazbe in obratno (Bevc, 2001b: 42–43).

Z vidika izbire srednjih šol pa v Sloveniji žal nimamo reprezentativnih raziskav, ki bi pokazale na morebitno zvezo med družbeno razslojenostjo in izbiro srednješolskih programov. Nekateri raziskovalci opozarjajo, da slovenska zakonodaja zaradi restriktivnosti varovanja osebnih podatkov ne omogoča spremljanja učinkovitosti šolanja glede na socialne, ekonomske, kulturne, nacionalne in regionalne kazalnike. Iz dinamike vpisa v srednje šole lahko le sklepamo, da je poklicna šola med mladimi vse manj atraktivna in da vse bolj postaja šola, ki vodi v družbeno marginalizacijo (Medveš et al., 2008).

Tudi vprašanje učinkov zakonsko predvidenega izvajanja učne diferenciacije še ni bilo predmet poglobljene in dolgotrajno spremljane raziskave (Krek in Metljak, 2011: 147). Vsekakor pa velja izpostaviti raziskavo *Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami* (Žakelj, 2009), v kateri so ugotovili, da ima reprezentativni vzorec devetošolcev (toda le v šolskem letu 2007/2008) z višjim SES »višje ocene pri matematiki in slo-

venščini v 7., 8. in 9. razredu, višje dosežke na NPZ iz matematike in slovenščine ter so v višjih nivojskih skupinah« (ibid.: 78). Ugotovili so tudi, da imajo učenci z višjim SES praviloma bolj izobražene starše, doma imajo več knjig, med slednjimi je večja verjetnost, da so to slovarji in knjige za učenje, od dejavnosti predvsem tečaji tujih jezikov, glasbena in plesna šola ter počitnice s straši, medtem ko so športne dejavnosti, računalniški tečaji, likovne dejavnosti, šahovski krožek, taborniki, skavti in gasilsko društvo z indikatorjem SES nizko povezane (ibid.: 25–27)

Čeprav je v Sloveniji razlika med najbogatejšimi in najrevnejšimi med najmanjšimi znotraj držav EU, pa se delež ljudi, ki živijo na robu preživetja, iz leta v leto večja, saj se je npr. stopnja tveganja revščine ali socialne izključenosti v letu 2012 povečala na 19,6 % prebivalstva, torej je za 0,3 % večja kot leto prej (Statistični urad RS, 2013). Vse to se najverjetneje odraža tudi v učni (ne)uspešnosti in socialni (ne) vključenosti učencev, kar kažejo tudi nekatere zgoraj predstavljene raziskave.

Pripoznanje drugačnosti (spol, etničnost, vera, spolna orientacija itd.)

Pri razmisleku o omogočanju enakosti (izobraževalnih) možnosti pa je treba upoštevati tudi, da niso vse neenakosti ekonomsko pogojene, ampak se vprašanje neenakosti lahko nanaša tudi na družbeni status in/ali moč. Iz statusne diferenciacije izhajajo neenakosti v pripoznanju in so v prvi vrsti socialno-kulturne in simbolne nepravilnosti. Le-te se po mnenju N. Fraser (2000) kažejo v tem, kako so v družbi določene manjšinske skupine prepoznane, vrednotene in obravnavane, kar se lahko odraža v neprepoznavnosti oz. neopaznosti v avtoritativnih komunikacijskih praksah kulturne sredine in v nespoštovanju, kar lahko opazimo v podcenjujočih in stereotipnih javnih kulturnih predstavah ter vsakdanjih stikih.

Temu je treba dodati še vidik identifikacije marginaliziranih s to negativno podobo, ki jo reflektira dominantna skupina, in nevidnost oz. neprepoznavnost njihovih vrednot, perspektiv in življenja, kar povzroča, da se marginalizirani vidijo skozi oči tistih, ki naj bi bili »normalni« (Fraser, 2000; Lynch in Lodge, 2002; Suárez-Orozco in Suárez-Orozco, 2001). Zato so neenakosti pripoznanja v temelju nepravilnosti povezane z identiteto in s statusom (Fraser, 2000; Lynch in Lodge, 2002: 131–132). Za ponazoritev tega navajam pričevanje Mehmedalije Alića, ki je konec šestdesetih let prejšnjega stoletja obiskoval osnovno šolo v manjšem kraju blizu Srebrenice:

»V naših šolskih učbenikih leta in leta nisem našel muslimanskega imena. Mogoče tega niti ne bi opazil, če se ne bi nenadoma eno pojavilo. Prvi, ki je bil omenjen, je bil Musa Kesadžija, ki ga je neki junak iz besedila o

kraljeviču Marku premetaval kot prazno vrečo. Zaradi tega so se nam nekateri posmehovali. Pravili so, da smo nihčeti, da smo nule in da smo Turki, da torej za nas ni prostora v literarnih besedilih, razen ko so potrebovali nekoga, da je sekal drva, ali ki ga je bilo potrebno premlatiti. Vsi junaki v knjigah so bili vedno iste narodnosti in ni nam preostalo drugega, kot da se tudi v resničnem svetu čutimo manjvredne in strahopetne krivce za vso našo zgodovinsko preteklost.« (Alič, 2013: 31.)

Zastavljata se vprašanji, kako šole generirajo nepravčnosti pripoznanja in kaj bi morali narediti v šolskem okolju, da bi odpravili na statusni hierarhiji utemeljene neenakosti? Če najprej poiščemo odgovor na drugo vprašanje, potem lahko odgovorimo, da bi bile spremembe potrebne na simbolni in komunikacijski ravni (Lynch in Lodge, 2002; Fraser, 2000). To pomeni, da bi bilo treba na statusni hierarhiji utemeljene »drugačnosti« v šolah obravnavati na spoštljiv način, organizacijsko, pedagoško in intelektualno na ravni kurikula, učnih načrtov in ocenjevanja, učbenikov ter ostalih učnih materialov, podob »drugačnosti«, ki jih posredujemo učečim (Lynch in Lodge, 2002: 181–182).

In kako se neenakosti v pripoznanju lahko kažejo v šolah? Segregirane oblike šolanja, ki so po mnenju mnogih v najboljšo korist različnim skupinam učencev (npr. specializirane šole za hendikepirane, za Rome), bolj služijo ohranjanju in utemeljevanju nadaljnjega nepripoznanja in napačnega pripoznanja manjšinskih skupin (ibid.: 132; Reasons against segregated schooling, 2003). V primerih, ko so učenci s posebnimi potrebami vključeni v večinske šole, bodisi zaradi integracijskih ali inkluzivnih teženj, je treba prisluhniti njihovim izkušnjam. Ti učenci zelo pogosto poročajo o usmiljenju in nizkih pričakovanjih, ki so jih deležni s strani učiteljev, ter tudi o pomanjkljivi institucionalni podpori in sredstvih (Lynch in Lodge, 2002: 133; Peček in Lesar, 2006; Pravice oseb z intelektualnimi ovirami, 2005). Učenci iz preučevanih dvanajstih šol, kjer je bil sicer delež vključenih hendikepiranih izjemno majhen, saj na Irskem obstaja precej razvejana mreža ločenih šol za te učence, pa so na trditve o hendikepiranih osebah večinoma izražali pozitivna stališča; več kot tri četrtine učencev je prepričanih, da so hendikepirani učenci obravnavani enako kot vsak drug učenec v njihovi šoli. Bolj pogosto je bilo v odgovorih prepoznati izraženo usmiljenje do hendikepiranih kot nevšečnost ali zavračanje, bolj pogosto so jih opredeljevali z vidika diskurza usmiljenja kot diskurza sovražnosti in strahu (Lynch in Lodge, 2002: 142).

Zanimive so tudi ugotovitve o neenakostih v pripoznanju (družbenih) spolov, saj na Irskem kar 42 % srednješolcev obiskuje po spolu ločene šole in večina teh šol je dekljskih. Mnoge šole sprejemajo dekleta iz delavskega ali iz nižjega srednjega razreda in le 12 % teh šol je selektivnih, na-

menjenih zgornjemu srednjemu razredu, kjer se plačuje šolnino (ibid.: 89, 91). Avtorici sta v svoji raziskavi ugotovili, da je za večino dekliških šol značilna visoka stopnja nadzora, zlasti nadzorovanje vedenja, in močna akademska orientacija. Podatki kažejo, da se mladim ženskam predstavljajo trije cilji kot kulturno najbolj zaželeni: pričakuje se, da bodo šolsko (in poklicno) aktivne in uspešne, skromne pri oblekah, vedenju in dosežkih ter da bodo v svojih družbenih vlogah zlasti »skrbnice« in »negovalke« (ibid.: 97). V dekliških šolah se najbolj očitni nadzor izvaja na ravni njihovega oblačenja (v vseh preučevanih šolah morajo nositi uniforme) oz. zunanjega videza nasploh (prepovedano je ličenje) (ibid.: 97–99). Za dekliške šole sta značilni močna akademska klima, ki se promovira tudi z institucionaliziranim sistemom javno objavljenih šolskih ocen, in relativno nizka stopnja »motenj pouka« (ibid.: 105). Njihova vrednost se v procesu šolanja ne ocenjuje le na podlagi šolske uspešnosti, pač pa tudi na podlagi njihovega izgleda in stopnje konformnosti pravilom. Iz omemb učenk v njihovih esejih in v fokusnih skupinah je zelo očitno, da se predpostavlja heteroseksualnost, saj je treba na področju spolnosti upoštevati osnovni katoliški moralni nauk (ibid.: 106).

Deške šole so se v tej raziskavi razlikovale glede na kulturo in klimo na različne načine. Koncept moškosti je poudarjal fizično velikost, moč ali hrabrost pri športih. Odličnost v posameznem športu za posameznika pomeni možnost pridobiti avtoriteto med drugimi učenci v vrstniški skupini, športni dosežki pa so osrednji tudi za institucionalno identiteto in kolektivno zavest. Oboji, tako učenci kot učitelji v šolah, izražajo osrednjost šolskega športa za življenje šole – nekateri z očitnim ponosom, drugi problematizirajo tolikšno pomembnost šolskega športa (ibid.: 108–111). Osebe v deških šolah se ne trudi tako nadzorovati in kaznovati videz ali vedenje učencev kot v dekliških šolah, toda mogoče je bilo opaziti, da to vlogo (še posebej glede videza) v bistveno večji meri odigrajo vrstniške skupine. Nekateri učenci so se pritoževali, da so jih vrstniki zbadali, ker niso bili uspešni v športu na šoli in/ali zaradi njihove telesne postave (ibid.: 112).

V spolno mešanih šolah pa so sicer samo v 40 % primerov ugotovili spolno neuravnoteženost interakcij med učitelji in učenci, pri čemer so v okviru teh fantje v treh četrtinah primerov dominirali. Fantje so tudi bolj pogosto javno sodelovali tako v socialnem življenju razreda kot pri samem akademskem delu, pa vendar so opazili tudi manjšino samozavestnih deklet, ki so bile v spolno mešanih razredih zelo aktivne. V večini razredov je torej bila velika večina precej tihih fantov in še večja skupina precej tihih deklet (ibid.: 128). Spolno mešane šole kot celota so glede razredne in šolske klime bolj podobne deškim šolah kot dekliškim. Razrednega nadzora vedenja, videza in telesne drže kot tudi osredotočenosti na delo je bilo manj prepoznati v spol-

no mešanih šolah in v pogostosti teh praks sta ugotovili večjo podobnost s tistimi v deških šolah. To se je kazalo tudi v esejih učencev, saj so tako dekleta kot fantje manj pogosto izražali zaskrbljenost zaradi akademskih pritiskov in je bila pojavnost teh izraženih zaskrbljenosti bolj podobna tistim iz deških šol (ibid.: 129). Podatki iz razrednih opazovanj nakazujejo, da fantje dobivajo bolj pogosto in strožje kazni kot dekleta in so tudi bolj pogosto deležni posmeha s strani učiteljev. Redki primeri fizične agresije, ki so jih pri razrednih opazovanjih zaznali, so v vseh primerih vključevali fante in v nekaterih primerih tudi moške učitelje in fante (ibid.).

Tudi v spolno mešanih šolah je prevladovala predstava moškosti, v kateri so bile pomembne dominantnost, žilavost, fizična moč in heteroseksualnost. Fantje, ki se v to podobo »moškosti« niso vključevali, so bili pogosto deležni zbadanja in so bili osamljeni. V spolno mešanih šolah pa so bili ciljna publika dominance ne le drugi fantje (ki so bili manjši, mlajši, šibkejši, geji), temveč tudi dekleta in celo učiteljice. Iz pridobljenih podatkov, iz opazovanj znotraj in zunaj razredov kot tudi iz esejev učencev sta avtorici ugotovili, da dekleta zaznavajo spolne neenakosti kot večji problem v spolno mešanih šolah kot fantje. Pomanjkanje debat znotraj spolno mešanih šol o praksah dominance relativno majhnega števila fantov v odnosu do drugih fantov in deklet nakazuje, da ima v dominanco usmerjena definicija moškosti prevladujoč položaj (ibid.: 129–130). Ugotovitve avtoric kažejo, da pritiskov zaradi akademskih rezultatov ne moremo pripisati spolu, pač pa predvsem tipu šol, saj so 60 % vseh pritožb zaradi tovrstnih pritiskov izsledili v deklisških šolah, medtem ko je bil ta delež v deških in po spolu mešanih šolah precej manjši. (ibid.: 102).

Avtorici ta vidik analize zaključujeta z ugotovitvijo, da so se v šolah na Irskem tradicionalno odzivali na raznolikost učencev bodisi s segregacijo, v primerih spolne orientacije pa z zanikanjem in molkom. In četudi se v sedanjosti skuša to tradicijo opuščati, še posebej na ravni formalnih politik oz. praks segregacije, pa sta delitev učencev v homogene skupine in molk o drugačnostih še vedno pogosto opažena v šolah (ibid.: 134).

*Vprašanje (ne)pripoznanja pripadnikov manjšinskih skupin
v slovenskih razpravah*

Ker v Sloveniji nimamo tako poglobljenih raziskav, iz katerih bi lahko ugotavljali (ne)pripoznanje manjšinskih skupin v neposrednih pedagoških praksah, bomo v tem poglavju strnili ugotovitve, ki se dotikajo (ne)pripoznanja drugačnih učencev zlasti skozi sistemski in pedagoški vidik, torej na ravni kurikula.

Na sistemski ravni imamo v Sloveniji poleg večinskih tudi specializirane šole, namenjene določenim skupinam učencev s posebnimi potre-

bami, ki ob največji možni pomoči v večinskih šolah ne bi zmogli oz. ne zmorejo dosežati minimalnih standardov znanja. Pa vendar je v le-teh moč zaslediti nesorazmerno večji delež fantov kot deklet in tudi precej visok delež romskih učencev, četudi delo v specializiranih šolah ni prilagojeno tej populaciji učencev (Strategija, 2004). Podatki sicer kažejo, da se delež vpisanih v specializirane šole iz leta v leto manjša, toda nasploh je opaziti trend vse večjega deleža oseb s posebnimi potrebami v večinskih šolah, ki so upravičene do posebnih oz. dodatnih pedagoških obravnav.

Kakšen je položaj učencev s posebnimi potrebami v večinskih šolah in kako je hendikepiranost predstavljena v neposrednih pedagoških praksah, sta vprašanji, za kateri ne vemo, da bi se ju do sedaj sistematično dotaknila kakšna raziskava, bi ju pa bilo treba temeljito preučiti. V nekaterih analizah smo ugotovili, da sta med osnovnošolskimi učitelji zelo očitna diskurz usmiljenja in trend zniževanja učnih zahtev učencem s posebnimi potrebami (Peček in Lesar, 2006), pa kljub temu nekateri podatki kažejo slabši učni uspeh hendikepiranih v primerjavi z nehendikepiranimi (Opara et al., 2012; Peček in Lesar, 2006). Zelo redke so tudi analize učne uspešnosti v primeru izvajanja programov, ki vodijo do enakovrednega izobrazbenega standarda, v večinskih in specializiranih šolah. Na vzorčni populaciji gluhih in naglušnih⁵ smo izsledili, da imajo gluhi in naglušni posamezniki iz večinskih osnovnih šol pomembno boljši učni uspeh pri posameznih predmetih in da so njihove poklicne aspiracije precej višje v primerjavi s tistimi, ki se šolajo v specializiranih šolah (Smrtnik Vitulić in Lesar, 2013). Iz tega sklepamo, da je akademsko delo v specializiranih šolah manj spodbudno za gluhe in naglušne učence in da lahko pri mnogih prihaja do podrealizacije njihovih sposobnosti. Kritična analiza formalnih in strokovnih dokumentov s področja usmerjanja otrok s posebnimi potrebami kaže na očitno individualistično perspektivo pri razumevanju ovir teh učencev in na neprisotnost pedagoškega diskurza (Lesar, 2010), kar učitelje in druge strokovne delavce niti malo ne spodbuja k razmisleku o morebitnih negativnih posledicah, ki jih status osebe s posebnimi potrebami lahko ima na posameznikovo identiteto, in na njihovo soodgovornost pri akademskem in socialnem napredovanju učencev.

Opozorilo na nepripoznanje nekaterih drugih manjšinskih skupin v slovenskem šolskem sistemu lahko zasledimo pri različnih slovenskih avtoricah in avtorjih že dobro desetletje (npr. Kroflič, 2010; Lesar, 2005; 2009; Peček, 2005; Rutar, 2011; Skubic Ermenc, 2003; Vončina, 2009; Zaviršek in Sobočan, 2012). Mnogi izpostavljamo (Lesar, 2009; Peček, 2005; Skubic Ermenc, 2003; Strategija, 2004; Strategija, 2007), da je

5 V raziskavi nismo preverjali, ali so v vzorec zajeti gluhi in naglušni po sposobnostih primerljivi.

na deklarativni ravni mogoče prepoznati vzgojo za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, vendar pa se v konkretnih praksah, npr. v učnih načrtih različnih predmetov, to kaže predvsem v spoštovanju nam bolj oddaljenih drugačnih kultur, večinoma znotraj evropskih meja, bolj malo pa se daje poudarka spoštljivemu sobivanju, komuniciranju in interpretiranju drugačnih življenjskih slogov nam bližjih kultur, npr. romski, srbski, hrvaški, bošnjaški ipd. Pri nas se zato lahko že zadnjih trideset let dogaja, da ponekod romske učence pred vstopom v šolo učitelji/-ce stuširajo v barakah pred šolo, toda tega državne inšpekcijske službe ne prepoznajo kot nespoštljivo in podcenjujočo prakso, s katero bi morali prenehati, marveč nas morajo na to opozoriti mednarodne organizacije (Petrovčič, 2011).

Očitni spregled pripadnikov manjšinskih skupin lahko prepoznamo tudi v izjemni sistemski neurejenosti problematike vključevanja (novo)priseljenih otrok, učencev in dijakov v slovenski šolski sistem, od katerih se pričakuje čim prejšnjo asimilacijo v slovensko družbo (po 35-urnem poučevanju slovenskega jezika); ne prepozna se težav, ki jih na področju učenega napredovanja in tudi razvoja identitete lahko povzroča preselitev (Dekleva in Razpotnik, 2002; Lesar et al., 2012; Peček, 2005; Skubic Ermenc, 2003). Na nepripoznanje pripadnikov narodov iz bivše skupne države, katerih je največ v naših šolah, lahko sklepamo tudi iz dejstva, da učencem v okviru šolskega sistema ni omogočeno vzporedno učenje njihovega materne jezika in da so bili v naboru izbirnih tujih jezikov zelo pozno pripravljeni učni načrti za poučevanje jezikov, ki so slovenskim državljanom – poleg slovenščine – najpogostejše materni jeziki (npr. učni načrt za srbsščino je bil oblikovan šele leta 2008, pripadnikov srbske narodnosti pa je pri nas, po popisu iz leta 2002, največ).

Zanimive so tudi nekatere analize pravljič, zgodbic, beril ipd., in sicer z vidika predstavljanja drugačnih kultur oz. posredovanja stereotipnih predstav o pripadnikih drugih (npr. afriških) kultur (Kuk, 2009). In ne nazadnje vidik družbenega spola in spolnih praks, kjer je mogoče npr. v berilih (od leta 1946 do 2002) še vedno zaslediti velik delež stereotipiziranih predstav o moških (ki so pogosto predstavljeni kot intelektualno dejavni, heroji in junaki, posebneži, popotniki, kralji oz. vladarji, ki opravljajo javno službo oz. pomemben poklic) in ženskah (ki so pogosto predstavljene kot gospodinje oz. tiste, ki skrbijo za zasebno sfero, so pasivne in se ukvarjajo zlasti s svojo zunanjo podobo) (Mišič, 2004: 65). Očitna pa je tudi heteronormativnost ter spolna dihotomija, ki se kaže v učnih načrtih, učbenikih, delovnih zvezkih, priročnikih za učitelje in tudi v številnih podcenjujočih izkušnjah in agresivnem vedenju ostalih do nehe-

teroseksualno usmerjenega posameznika (Ogulin, 2013; Pan, 2011; Vončina, 2009; Zaviršek in Sobočan, 2012).

Lahko zaključimo, da različne analize opozarjajo na izjemno monokulturno naravnost in evropocentričnost v učnih načrtih nekaterih obveznih osnovnošolskih predmetov. Pri populaciji hendikepiranih pa velja izpostaviti nereflektiranje, da hendikep ni lastnost posameznika, pač pa je socialno pogojena izkušnja, saj se izrazi kot težko premostljiva ovira zaradi družbenih pričakovanj različnih socialnih kontekstov (npr. ADHD).

Vidik discipline in moči oz. zastopanosti v procesih odločanja

V večini raziskav s področja šolanja ni mogoče zaslediti osredotočenosti na vidik razmerij moči, saj so razmerja med učenci in učitelji sprejeta kot povsem utemeljeno hierarhična in nepotrebna dodatnih analiz. V procesih šolanja dominacijo mladih ljudi redko pojmuje kot nepravilno, saj je sprejeta kot politično in institucionalno neizogibna (Lynch in Lodge, 2002: 148). Toda v raziskavah je potreben fokus na disciplino, na pravila in nadzorovanje, na to, kako učinkovito uporabljati moč nad drugimi. Vsekakor je disciplina v smislu pravičnih pravil in ureditev predpogoj za nemoten potek kompleksne organizacije, kot je šola, toda hkrati zahteva analizo uveljavljenih razmerij med učitelji in učenci. Razlog prezrtja tega vidika je tudi v tem, da so raziskave praviloma vodene s strani odraslih, strokovnjakov za to področje, ki stavijo na pozitivizem in objektivnost v raziskovanju, učenci pa večinoma niso del raziskovalnega dialoga. Ne da bi to eksplicitno želeli, tradicionalne pozitivistične raziskave lahko in praviloma tudi delujejo kot oblika kolonizacije. Oblikujejo javno podobo o mladih ljudeh (v akademskem in političnem svetu), pri čemer imajo mladi zelo majhen nadzor ali pa ga sploh nimajo. Gre za fenomen, ki je podoben raziskovalnim izkušnjam drugih podrejenih skupin v družbi (ibid.: 147–148). Revni ljudje, popotniki, iskalci azila, hendikepirani in vse pogostejše tudi ženske postajajo osrednji objekti opazovanja v številnih knjigah in člankih, v katerih so njihova življenja zabeležena s strani strokovnih izvedencev iz srednjega družbenega razreda, ki so pogosto oddaljeni njihovim kulturam in stilom življenja (Lynch in O'Neill 1994; Bourdieu 1993 v: Lynch in Lodge, 2002: 148).

Raziskovalci so čedalje bolj dojemljivi za ugotovitev, da morajo poleg perspektive odraslih kot zelo pomembno upoštevati tudi perspektivo učencev na šolanje (ibid.), kar je privedlo do drugačnega raziskovalnega dela z mladimi ljudmi. Dekonstrukcija konceptualizacije moči kot statične je privedla do uveljavitve pojmovanja, da moč ni enostavno lokalizirana v določene osebe ali pozicije, da moči torej ne posedujemo. Raziskave (npr. Best, 1983; Collins, 2000; Fragan, 1995; John, 1996; Herr in Ander-

son, 1997; Pomeroy, 1999; Yoneyama, 2000 v: Lynch in Lodge, 2000: 149) kažejo, da šolske prakse, ki ne spoštujejo avtonomije in individualnosti učencev, tudi ne bodo upravljale razmerij moči med učenci in učitelji v spoštljivem vzdušju, kar vse ima lahko precej negativne posledice. Razi-skave tudi kažejo na izjemno pomembno vlogo učiteljev v življenju učencev, odnos z učitelji pa je ključen v smislu, kako učenci definirajo in doživljajo šolo (ibid.: 148).

V šolah torej ne bi smeli spregledati tudi vidika moči, ki je ključni problem (ne)enakosti, saj je prisoten v vseh obstoječih odnosih, tako med učitelji in učenci, kot med samimi učitelji in samimi učenci, in ne nazadnje tudi med starši, učitelji in učenci. Promocija enakosti pri uveljavljanju moči zahteva spremembe v postopkih zastopanosti interesov vseh udeleženi-h v procesu šolanja, na način, da se sliši in upošteva glasove vseh. Zah-teva torej uvajanje novih dialoških struktur in spremembe v načinih, ki trivializirajo in spregledajo politične interese »drugih« (ibid.: 150).

V analiziranih esejih učenk in učencev so bili osrednja tematika od-nosi z učitelji, bistveno manj pa so bili izpostavljeni odnosi z vrstniki, zno-traj teh zapisov so bila v ospredju vprašanja spoštovanja (skoraj v polovici esejev je bila izražena zaskrbljenost glede stopnje spoštovanja, ki jo s strani učiteljev uživajo kot mladi ljudje), nepravilne obravnave s strani strokov-nih delavcev šole (skoraj polovica učencev je v esejih izpostavila primere, v katerih so se počutili nepravilno obravnavani) in razlik v moči znotraj vrstniških skupin (petina učencev je v esejih izrazila zaskrbljenost zaradi ne-katerih vidikov nepoštene in neenake obravnave znotraj vrstniških sku-pin) (ibid.: 152–153).

Ko je bil v omenjeni raziskavi učiteljem v fokusnih skupinah predsta-vljen pogled učencev na demokratizacijo šol, so nekateri izrazili pomislek, saj naj bi to vodilo v anarhijo. Četudi so v nekaterih šolah imeli svet učencev (angl. *Student Council*), ki so ga učitelji ocenili precej pozitivno, pa je bil splošni vtis med učenci, da ima takšen svet malo vpliva. Na splošno bi lahko zaključili, da je bilo prepoznati velik komunikacijski razkorak med učenci in učitelji o naravi in namenu demokratičnih struktur. Zdi se, da si učenci resnično želijo biti del institucije in da bi imeli možnost dialoga z učitelji na partnerski ravni o določenih vprašanjih. Učenci si ne želijo ime-ti popolnega nadzora ali celo »uničevati« dosedanje strukture, toda ne-kateri učitelji so izražali strahove, da bi se kaj takega lahko zgodilo. Stra-hovi učiteljev očitno izvirajo iz njihovega pomanjkljivega razumevanja in izkušenj s participatorno demokracijo v šolah (ibid.: 157).

Medtem ko je res, da so učitelji v poziciji, ki jim omogoča izkazo-vati moč nad mladimi ljudmi v šolah, pa tudi drži, da so sami predmet nadzorovanja s strani zunanjih teles in avtoritet tistih, ki so v nadreje-

nih pozicijah znotraj njihove institucije. Učitelji torej doživljajo svojo vlogo kot močno in nemočno hkrati (Davis, 1996 v Lynch in Lodge, 2002: 167). Razmerja moči pa se znotraj šol ne kažejo le vertikalno (pri oblikovanju osebnih urnikov, dodatnem delu, dostopu do dodatnih sredstev ipd.), temveč tudi horizontalno, saj je bilo v raziskavi očitno, da imajo učitelji nekaterih predmetov (npr. gospodinjstvo, umetnost), mlajši in tisti, ki delajo po pogodbi za določen čas, nižji status. Razlike pa se pojavljajo tudi pri vprašanju, katero nivojsko skupino bo poučeval kateri izmed učiteljev, kjer so opazili, da manj zahtevne nivojske skupine dodelijo učiteljem z nižjim statusom (ibid.: 160–179).

Ker raziskav, ki bi se v slovenskem šolskem prostoru ukvarjale v vprašanju vertikalnih in horizontalnih razmerij moči med učitelji, učenci in starši, ne poznamo, lahko sklepamo, da je ta vidik v našem okolju raziskovalno precej spregledan in redko eksplicitno tematiziran. Vsekakor lahko v samem šolskem sistemu prepoznamo načine, ki formalno omogočajo večjo enakopravnost in soudeleženost pri definiranju pogojev življenja in reševanju konfliktov (npr. skupno oblikovanje vzgojnih načrtov, šolska in vrstniška mediacija, otroški parlament ipd.). Toda obsežnejših analiz, ki bi kazale neposredne prakse na mikropedagoški ravni, v našem prostoru še ni, zato se zdijo zgoraj predstavljene ugotovitve zelo dobro izhodišče za razmislek o nadaljnjem raziskovanju tega področja pri nas.

Sklepne ugotovitve

Predstavljeni koncept 3 R, ki vključuje poleg distributivnega vidika pravičnosti tudi vidik pripoznanja in zastopanosti v procesih odločanja, in izsledki zelo kompleksne raziskave, opravljene na dvanajstih šolah na Irskem, kot tudi ugotovitve nekaterih slovenskih raziskav, so izjemno dobro izhodišče za razmislek o vzpostavljanju bolj pravičnega šolskega sistema pri nas. Morda bi veljalo najprej izpostaviti ugotovitev o vplivu pojmovanja pravičnosti na konceptualizacijo samega raziskovanja neenakosti v šolah, kar se v mnogih dosedanjih slovenskih raziskavah kaže v tem, da se naslanjajo na Rawlsov koncept socialne pravičnosti in v tem kontekstu večinoma preučujejo le vprašanje pravične distribucije socialnih dobrin, redke pa se dotikajo tudi vprašanja pripoznanja. Da je to le en, sicer pomemben, vidik zagotavljanja pravičnosti, je jasno tudi iz predstavljenega koncepta 3 R, pa vendar lahko predvidimo, da nadaljnje snovanje pravičnega šolskega sistema izključno na teoriji J. Rawlsa, kar so sklenili člani/-ce nacionalne strokovne komisije (več o tem glej Krek in Metljak, 2011: 14–15, 46–49), najbrž ne bo zadoščalo pri vzpostavljanju bolj pravičnega in učinkovitega šolskega sistema.

Če pa izhajamo iz koncepta 3 R, bi bilo treba v prihodnosti nemalo pozornosti v okviru *redistribucije* nameniti dosedanjim praksam razvrščanja učencev bodisi v segregirane šole ali homogene učne skupine, potem ureničevanju starševske pravice izbire šol oz. vzgojno-izobraževalnih programov ter preučiti odzive naših učiteljic oz. učiteljev na spodbujanje učnih dosežkov učencev iz različnih družbeno-ekonomskih razredov. Z vidika *pripoznanja* bi bilo treba natančno analizirati kurikule glede na načine predstavljanja pripadnikov različnih družbenih skupin, ugotavljati načine reproduciranja stereotipnih predstav in predsodkov o spolih, pripadnikih manjšinskih skupin v družbi (pri nas npr. Romov, priseljencev iz bivše Jugoslavije, revnih) in različnih ver (npr. muslimanov) ter ne nazadnje preveriti, kako se v šolah odzivajo na podcenjujoče (medijske) predstavitve določenih manjšinskih skupin. Preučiti pa bi bilo treba tudi odzive učiteljev na učence iz manjšinskih skupin (stil komuniciranja z njimi, nadzorovanje in discipliniranje, ocenjevanje znanja, pričakovanja na področju učnega napredovanja in vedenja ipd.). Upoštevanje *zastopanosti* v procesih odločanja pa bi zahtevalo razmislek o sistemsko zasnovanih možnostih vključevanja učencev in njihovih staršev kot tudi lokalne skupnosti v opredeljevanje življenja v šoli. Četudi imamo v Sloveniji že nekaj let predvideno možnost intenzivnega sodelovanja vseh pri oblikovanju vzgojnega načrta šole, pa ne poznamo dalj časa trajajoče raziskave, ki bi omogočala odgovoriti, kako se šole lotevajo oblikovanja vzgojnih načrtov; in, v kolikor pri oblikovanju vzgojnih načrtov sodelujejo z vsemi (ne)posredno vključenimi v življenje šole, kakšna so razmerja moči vseh v tem procesu. Zastopanost pri odločanju pa se kaže tudi pri načrtovanju ostalih izvenkurikularnih dejavnosti, ki jih izvajajo šole (npr. omogočanje t. i. tretjih prostorov, organiziranje učne in/ali vzgojne (vrstniške) pomoči, šolska oz. vrstniška mediacija, interesne dejavnosti, sodelovanje z lokalnim okoljem, z društvi ipd.). Zanimivo bi bilo tudi ugotoviti, kako se v dosedanjih praksah zastopanost pri odločanju pojavlja znotraj oddelkov v samem učno-vzgojnem procesu, pri vzpostavljanju in ohranjanju discipline, pri kaznovanju, pri odločanju o nivojskih skupinah ipd.

Če opredelimo natančneje, bi bilo treba na sistemski ravni narediti temeljit razmislek o:

- obstoju specializiranih institucij in vplivu le-teh na pedagoške prakse večinskih šol, na učno uspešnost, na socialno vključenost in na razvoj identitete posameznikov, šolanih v specializiranih institucijah;
- formalnih možnostih pozitivne diskriminacije nekaterih marginaliziranih skupin učencev, kot so npr. kompenzatorni programi za učence iz revnejših družin, definiranje obsega in kakovosti pouče-

vanja jezika okolja in maternega jezika (novo)preseljenih in Romov, oblike pomoči hendikepiranim, in o vplivu teh oblik pomoči na učno uspešnost in socialni položaj v oddelku oz. v šolah;

- kurikulih skozi vidik posredovanja (negativnih) stereotipnih podob o manjšinskih družbenih skupinah in izključenosti vsebin in ciljev, ki se dotikajo nedominantnih kultur;
- spodbujanju tistih oblik diferenciacije na ravni posameznih šol, ki ne vodijo k poglobljanju družbeno-razrednih neenakosti;
- študijskih programih, ki vodijo do učiteljskih poklicev, in jih temeljito analizirati tako z vidika vključenosti spoznanj, ki omogočajo kakovostno pedagoško delo in kritično analizo ustaljenega dela, kot tudi z vidika izvajanja pedagoškega procesa z bodočimi učitelji z namenom ozaveščanja in spreminjanja nesprejemljivih stereotipov, ki so jih tekom življenja prevzeli, in (pedagoških) praks, ki so jih bili do sedaj deležni;
- možnostih vključevanja participatorne demokracije v formalno predvidene postopke urejanja življenja na šolah (npr. pri oblikovanju vzgojnih načrtov v šolah, pri odločanju o oblikah učne in/ali vzgojne pomoči posamezniku, pri načrtovanju in izvajanju izvenkurikularnih dejavnosti, pri reševanju disciplinskih težav ipd.);
- izpostavljanju kakovosti šol, ki se zdaj večinoma ugotavlja glede na dosežke učencev na eksternih preverjanjih, premalo pa se upošteva ostale vidike (npr. uspešnost na drugih področjih, zadovoljstvo učencev s šolanjem, napredovanje v učnem uspehu posameznih učencev glede na predznanje ob vstopu v šolo ipd.).

Na institucionalni ravni bi se morali vprašati vsaj o naslednjih vidikih:

- Ali oblike učne diferenciacije, ki jih na šoli izvajajo, prispevajo k dodatnemu poglobljanju razlik glede na družbeni razred učencev, glede na pripadnost manjšinskim skupinam?
- Kako, v primerih oblikovanja homogenih učnih skupin, spodbujajo sposobnejše in motivirane učitelje, da bi poučevali tudi v učno najšibkejših skupinah?
- Ali so različne kulture v načinih vsakodnevnega komuniciranja (npr. nesankcionirana uporaba žaljivk čefur cigan, ipd.), obravnavanja pri pouku (npr. nižje vrednotenje religiozno pogojenih oblik postenja, a na drugi strani neozaveščanje sodobnih oblik postenja zaradi kulta lepote), predstavljanja v šolskih publikacijah (npr. pogosto izpostavljanje samo učno najuspešnejših učencev in spregled drugih uspehov in zadovoljstev učencev na šoli) vključene na spoštljiv način in ne kot več- oz. manjvredne?

- Ali učencem omogočajo raziskovanje različnih perspektiv, kakor tudi refleksije nasprotij, ki jih odkrijejo in na ta način razvijajo sposobnosti razumevanja in vrednotenja različnih koncepcij življenja in družb?
- Ali izkazujejo spoštovanje različnih kultur tudi pri npr. omogočanju izbire različne hrane (ne da upoštevajo specifičnost prehranjevanja le zaradi zdravstvenih razlogov, temveč tudi zaradi kulturno pogojenih razlogov), pri ponudbi interesnih dejavnosti, pri stikih s starši ipd.?
- Ali morebitno učno neuspešnost in/ali socialno izključenost določenih učencev na šoli pojasnjujejo tudi z vidika vpliva razredne in šolske skupnosti kot tudi z vidika pedagoškega dela učiteljev in ne samo z vidika individualnih posebnosti (npr. pri romskih učencih, hendikepiranih, (novo)priseljelih)?
- Kako so v procese odločanja o življenju na šoli vključeni učenci?

Učitelje in vse ostale strokovne delavce šole pa bi bilo treba spodbujati k ozaveščenju, kako z vsebinami v učbenikih in delovnih zvezkih, z ustaljenimi načini pedagoškega dela, načini komuniciranja in nagovarjanja učencev, discipliniranja, nadzorovanja in kaznovanja kot tudi s pričakovanji, ki jih kot pedagoški delavci imamo od posameznih učencev, vplivamo na reproduciranje obstoječih družbenih razmerij tako med spoloma kot tudi med dominantnimi in podrejenimi družbenimi skupinami. Prestrukturiranje šolskega sistema namreč ne pomeni prav veliko, v kolikor med vsemi zaposlenimi pedagoškimi delavci ni jasno zaznati inkluzivne naravnosti, pripravljenosti sodelovanja in sprejemanja soodgovornosti za učno napredovanje in spoštljivo socialno okolje za vse učence.

Zavedati se moramo, da je šola sicer močno vpeta v socialno-ekonomsko-kulturna razmerja posamezne družbe, vendar ni nujno, da ta razmerja reproducira ali še dodatno pogloblja razlike med pripadniki različnih slojev. V šolah lahko učitelji ustvarjajo pogoje, ki učencem in učiteljem omogočajo drugačne medosebne izkušnje, kot veljajo v širši družbi. Vendar za to potrebujemo ne le dobro izobražene in angažirane učitelje, pripravljene sprejeti odgovornost za sledi, ki jih puščajo v življenjih učencev, marveč tudi vodstva šol, ki se zavedajo vpliva šolske kulture in klime na vse vključene.

Literatura

Alić, M. (2013). *Nihče*, Ljubljana: Cankarjeva založba.

Bevc, M. (2001a). *Ekonomska učinkovitost in pravičnost izobraževanja v Sloveniji in potrebne informacijske podlage za njuno kvantifikacijo: zaključno poročilo*, Ljubljana: Inštitut za ekonomska raziskovanja.

- Bevc, M. et al. (2001b). *Znanje in izobraževanje v Sloveniji v luči priključitve EU. Raziskava v okviru projekta Strategija gospodarskega razvoja Slovenije: Slovenija v Evropski uniji*, Ljubljana: Inštitut za ekonomska raziskovanja.
- Dekleva, B., Razpotnik, Š. (2002). *Čefurji so bili rojeni tu: življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Dunn, L. M. (1968/2004). Special education for mildly retarded – is much of it justifiable? V: Mitchell, D. (ur.). *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education* (Vol. I). London, New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, 261–279.
- Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *New Left Review* 3, 107–120.
- Fraser, N. (2010). *Scales of justice: reimagining political space in a globalizing world*, New York: Columbia University Press.
- Griffiths, M. (2003). *Action for Social Justice in Education: Fairly different*, Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Japelj Pavešić, B. (2004). *TIMSS 2003 – Mednarodna raziskava trendov v znanju matematike in naravoslovja*. [Http://ceps.pef.uni-lj.si/timss-2003-porocilo.pdf](http://ceps.pef.uni-lj.si/timss-2003-porocilo.pdf) (2. 2. 2006).
- Kodelja, Z. (2001). Pravičnost: najpomembnejša vrlina šole kot socialne institucije. *Sodobna pedagogika* 52/5, 8–18.
- Krek, J., Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, Ljubljana: Zavod R Slovenije za šolstvo.
- Krofič, R. (2010). Pripoznanje drugega kot drugačnega: element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic. V: *Kulture v dialogu/Pedagoško-andragoški dnevi 2010*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 7–12.
- Kuk, T. (2009). *Podobe Afrike v slovenskih časopisih in v očeh naključnih Ljubljančanov: diplomatska naloga*, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
- Lesar, I. (2005). Attitudes of Slovenian teachers towards Romani children. V: Ross, A. (ur.). *Teaching citizenship*. London: CiCe, 241–247.
- Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lesar, I. (2010). Analiza diskurzov in različnih paradig na področju »posebnega« šolanja. V: Kobolt, A. (ur.). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 25–54.
- Lesar, I., Peček, M. (2006). Pojmovanje pravičnosti v slovenski osnovni šoli na formalnem nivoju in z vidika učiteljev. V: Medved Udovič, V., Cotič, M., Felda, D. (ur.). *Zgodnje učenje in poučevanje otrok*. Koper:

- Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, 59–74.
- Lesar, I., Čančar, I., Jug Došler, A. (2012). Učitelji iz Slovenije in Švedske o poučevanju (novo) priseljenih učencev. *Dve domovini* [tiskana izd.] 36, 59–72.
- Leyden, G. (1978/2005). Psychologists and segregation. V: Thomas, G., Vaughan, M. (ur.). *Inclusive education: Readings and reflections*. London, New York: Open University Press, 50–55.
- Lynch, K., Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education* 3/2, 131–164.
- Lynch, K., Lodge, A. (2002). *Equality and Power in School: Redistribution, recognition and representation*, London, New York: Routledge-Falmer.
- Medveš, Z., Kodelja, Z., Mažgon, J., Skubic Ermenc, K., Peček Čuk, M., Lesar, I., Pevec Grm, S. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika* 59/5, 74–94.
- Mišič, G. (2004). *Stereotipi o razlikah med spoloma v berilih za drugi razred osnovne šole: diplomsko delo*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Oddelek za razredni pouk.
- OECD (2012). *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students*. OECD Publishing. [Http://dx.doi.org/10.1787/9789264172470-en](http://dx.doi.org/10.1787/9789264172470-en) (25. 8. 2013).
- Ogulin, T. (2013). *Stališča (bodočih) razrednih učiteljev in učiteljic do homoseksualnosti in njene obravnave pri pouku: diplomsko delo*, Univerza Ljubljana, Pedagoška fakulteta, Razredni pouk
- Opara, B., Barle, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni-Lukšič, M., Zorc-Maver, D., Bregar-Golobič, K., Molan, N., Vovk, N., Klavžar, K. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*, Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.
- Pan, M. (2011). »Rečeno - storjeno«: performativnost spola (telesa) v jeziku kot praksa pričevanja v šoli. *Šolsko polje* 22/3–4, 105–129, 205–206.
- Peček, M. (2005). Is primary school in Slovenia just and fair: the case of migrant children from former Yugoslavia. *Dve domovini/Two homelands* 22, 29–48.
- Peček, M., Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*, Ljubljana: Sophia.
- Peček, M., Čuk, I., Lesar, I. (2006). Šola in ohranjanje družbene razslojenosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev. *Sodobna pedagogika* 57/1, 10–34.

- Petrovčič, P. (2011). »Zavedam se, da je to tudi nasilje nad otroki ...« : O tem, kako romske otroke v baraki pred osnovno šolo tuširajo, preden jih spustijo k pouku. *Mladina* 15 (14. 4. 2011). <http://www.mladina.si/53738/zavedam-se-da-je-to-tudi-nasilje-nad-otroki/> (25. 8. 2013).
- Pravice oseb z intelektualnimi ovirami* (2005). Budapest, New York: Open Society Institute.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*, Oxford: University Press.
- Reasons against segregated schooling*. (2003). Centre for Studies on Inclusive Education. <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/reasonsagstsegschooling.pdf> (3. 3. 2007).
- Repovž, E. (2012). Najvišji dohodki v Sloveniji petkrat višji od najnižjih. *Delo*, 30. 4. 2012. <http://m.delo.si/clanek/204955#top> (15.9.2013).
- Rutar, S. (2011). Pripoznanje identitet na poti učne uspešnosti vseh otrok. V: *Uspešno vključevanje Romov v vzgojo in izobraževanje (UVRVI)*. Črnomelj: Zavod za izobraževanje in kulturo, 82–83.
- Savage, M., Devine, F., Cunningham, N., Taylor, M., Li, Y., Hjellbrekke, J., Le Roux, B., Friedman, S., Miles, A. (2013). A New Model of Social Class: Findings from the BBC's Great British Class Survey Experiment. *Sociology*, 1–32. DOI: 10.1177/0038038513481128.
- Skubic Ermenc, K. (2003). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti: doktorska disertacija*, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Smrtnik Vitulić, H., Lesar, I. (2013). Experiences with schooling of deaf and hard-of-hearing students in different educational settings in Slovenia. *Identities and citizenship education: controversy, crisis and challenges/Fifteenth Annual CiCe Network Conference, University of Lisbon, Portugal, 13-15 June 2013*. London: London Metropolitan University, Institute for Policy Studies in Education (IPSE), 50.
- Statistični urad RS (2013). *Kazalniki dohodka in revščine, Slovenija, 2012 – začasni podatki*. http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=5743 (15.9.2013)
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*. (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji*. (2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport RS.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika – osrednje teoretične teme*, Ljubljana: ZIFF.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*, Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.

- Šetinc, M., Japelj, B., Trobec, M. (1997). *Znanje sedmošolcev in osmošolcev za vstop v 21. stoletje*, Ljubljana: Center za IEA raziskave, Pedagoški inštitut.
- Štraus, M., Markelj, N. (2011). Doseganje temeljnih in najvišjih ravni pismenosti slovenskih učenk in učencev v rezultatih raziskave PISA. *Sodobna pedagogika* 62/2, 158–198.
- Vončina, V. (2009). Nelagodje in različnost spolne usmerjenosti v šoli. *Sodobna pedagogika*, 60/4, 148–163.
- Zakon o osnovni šoli. (1996). *Šolska zakonodaja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 107–143.
- Zakon o osnovni šoli*. (2006).
- [Http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535](http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535) (14. 4. 2011).
- Zaviršek, D., Sobočan, A. M. (ur.) (2012). *Mavrične družine grejo v šolo: perspektive otrok, staršev in učiteljic*, Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Združeno kraljestvo velike Britanije in Severne Irske – Opis šolskega sistema*. (2013). [Http://www.arhiv.mvzt.gov.si/si/delovna_podrocja/enic_naric_center_slovenija/informacije_javnega_znacaja/zdruzeno_kraljestvo_velike_britanije_in_severne_irske/](http://www.arhiv.mvzt.gov.si/si/delovna_podrocja/enic_naric_center_slovenija/informacije_javnega_znacaja/zdruzeno_kraljestvo_velike_britanije_in_severne_irske/) (25. 8. 2013).
- Žakelj, A., Cankar, G., Bečaj, J., Dražumerič, S., Kern, J., Rosc Leskovec, D. (2009). *Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami: poročilo o raziskavi*, Ljubljana: Zavod R Slovenije za šolstvo.

Kdo odloča o izobraževanju danes in v čigavem interesu?

Polona Kelava

Izobraževanje in država blaginje

V prispevku nas bo zanimalo, katera orodja ima država na razpolago za vplivanje na izobraževanje. Posebej se bomo ozrli po povezavah izven države, ki na dogajanje znotraj prav tako vplivajo, ter analizirali nekatere vidike vplivanja globalnih organizacij na izobraževanje v Sloveniji. Ob tem se je nujno ustaviti pri državi blaginje. Spraševali se bomo, kdo odloča o izobraževanju ter v čigavem imenu.

Eden temeljnih načinov zagotavljanja pravičnosti v družbi, tudi preko izobraževanja, je država blaginje. Poglejmo si, kaj država blaginje je in kako je povezana z izobraževanjem.

Ena najsplošnejših definicij države blaginje po Briggsu (2000) je, da je to »država, kjer je organizirana moč namenoma uporabljena (prek mehanizma oblikovanja politike in njene implementacije) za korekcijo posledic delovanja tržnih sil v vsaj treh smereh« (po Kopač, 2004): 1) z zagotavljanjem minimalnega dohodka posameznikom in družinam, ne glede na tržno vrednost njihovega dela ali premoženja; 2) z zmanjševanjem obsega nevarnosti, ki izhajajo predvsem iz dogajanj na trgu delovne sile (različni t. i. socialni primeri) in so povezane z različnimi primeri nesposobnosti za delo (invalidnost, bolezen, nesreče), primeri brezposelnosti in s tipičnimi »nedelovnimi« življenjskimi cikli (materinstvo, starost, otroštvo, šolanje ...); in 3) da vsem državljanom, ne glede na njihov status ali razred, zagotavlja socialne storitve, dobrine v skladu z vnaprej dogovorjeno nacionalno ravno, ki je (lahko) določena kot optimum ali minimum (Kopač, 2004: 7–8). Eno izmed najpomembnejših »orodij« države blaginje pri korigiranju posledic delovanja tržnih sil je socialna politika (ibid.). Preprečiti pa skuša (med drugim) to, da se izobraže-

vanje prepušča tržnim zakonitostim; gre za »korekcijo posledic delovanja tržnih sil«.

Temeljna naloga države blaginje je, da zagotovi dostopnost določenih storitev (storitev s področja zdravja, izobraževanja, socialnega varstva) za vse, v smislu večje socialne pravičnosti (prim. Kopač 2004; 2005; Kump, 2008; Rosanvallon, 2000; Wilkens, 2005; Hega in Hokenmaier, 2002; Kodelja, 2006). Orodja, s katerimi država blaginje to dosega, so brezplačna zdravstvena skrb, urejeni in dostopni socialni transferji idr. ter dostopno in brezplačno izobraževanje. V skrbi za večjo socialno pravičnost namreč že nekaj časa ne zadostujejo več zgolj (finančni) transferji med dohodkovnimi skupinami (prim. Rosanvallon, 2000), saj le-ti dejansko neenakost podaljšujejo in ohranjajo, oskrbijo pa le kratkoročne ali srednjeročne težave, nastale zaradi razlik med socialnimi skupinami. Neenakosti se namreč ohranjajo, če zanemarimo ukvarjanje z izvorom težav (npr. z neustrezno izobrazbo, z razmerami in pogoji na trgu dela ipd.), vplivati pa poskušamo le na posledice, ki jih razlike med socialnimi skupinami prinašajo. Če pa vplivamo na možnosti vsakega posameznika za izboljšanje njegovega položaja v družbi, in to primarno z izobraževanjem, veliko bolj dolgoročno vplivamo na njegove možnosti v družbi.

Skladno s tem, da države zgodovinsko »odpravljajo« nezazeleno posledico delovanja tržnih sil različno, je tudi režimov države blaginje več. Če se omejimo na države Evropske unije, so ti režimi naslednji: liberalni, konservativno-korporativistični, socialdemokratski, mediteranski ter (po najnovejši raziskavi S. Kump) neoliberalni tip.¹ Kump (2008) podrobneje razlaga, da najbolj uveljavljena tipologija razvrščanja držav blaginje, Esping-Andersenova, predvideva prve tri režime; več avtorjev (Ferrera, Abrahamson, Guillen in Alvartez) pa jo je razširilo še s četrtrim. Tem je Kump na podlagi analize empiričnih podatkov dodala še peti, neoliberalni tip države blaginje (Kump, 2008).

¹ Liberalni režim, značilen za anglosaške države, predpostavlja, da so si posamezniki sposobni na trgu zagotoviti svojo socialno varnost in blaginjo. Konservativno-korporativistični režim države blaginje deluje tako, da podpira status quo in s tem neenakosti; značilen je za evropske celinske države. Skandinavske države sodijo v socialdemokratski režim, kjer so vsi državljani obravnavani enako ter jim je življenjski standard zagotovljen neodvisno od njihove udeležbe na trgu dela. V mediteranskem režimu države blaginje, kamor sodijo južnoevropske države, pa je pri zagotavljanju blaginje posameznikov poudarjena primarna vloga družine in neformalnih socialnih mrež. V baltski skupini držav prevladuje neoliberalni režim države blaginje, kjer se za socialno varnost namenja daleč najmanjši delež BDP (v primerjavi z drugimi državami), po drugi strani pa imajo visoke izdatke za izobraževanje. Podobno kot do socialne politike imajo v teh skupinah sorodnih držav odnos tudi do izobraževalne politike (Kump, 2008). Hibridni tip države blaginje, ki ga ne moremo šteti kot samostojni tip oz. režim, kamor sodi tudi Slovenija, je podrobneje opisan v besedilu.

»Čistih« režimov je malo ali pa jih ni, saj so kljub številnim podobnostim razlike med državami ponekod znatne; tako štejemo Slovenijo (skupaj s še nekaterimi srednjeevropskimi državami) v t. i. »hibridni« tip države blaginje, nekje med mediteranskim in liberalnim režimom blaginje. Za te države je značilno, da po deležih javnih izdatkov za socialno varnost zaostajajo za evropskim povprečjem, Slovenija pa presega povprečje evropskega deleža BDP za izobraževanje. Skupni imenovalec srednjeevropskih držav je še visok delež dolgotrajno brezposelnih, nizka javna vlaganja v izobraževanje in visoki izdatki gospodinjstev za izobraževanje, nasprotno pa Slovenija v svoji skupini izstopa navzgor po deležu odraslih, vključenih v izobraževanje in usposabljanje (Kump, 2008).

Za državo blaginje je zadnja desetletja značilen zaton oz. kriza; »pasivna« država blaginje ima svoje omejitve (prim. Rosanvallon, 2000), zato tudi prihaja do paradigmatičnega premika socialne politike v sodobnih družbah, in sicer od zagotavljanja varnosti s pomočjo dohodka k zagotavljanju participacije s pomočjo dela (Kopač, 2004; 2005). To pomeni, da se promovira večja socialna vključenost posameznikov v družbo (primarno preko dela) in manjša odvisnosti od socialnih transferjev, kar pa nujno vključuje tudi *izobraževanje*. Lahko bi rekli, da se spremeni temeljni princip socialne politike, in sicer od zagotavljanja varnosti k zagotavljanju participacije oziroma premik od pasivne k aktivni socialni politiki, v okviru katere postaja človeški kapital najmočnejši mehanizem posameznikov za soočanje s tveganji in negotovostmi današnjega časa (Kump, 2008: 42).

Vendar pa povezava med državo blaginje in izobraževanjem ni neposredna, je precej kompleksna, in za raziskovalce tega področja ni nujno samoumevna (prim. Wilkens, 2005). Več se o njej govori šele v zadnjem času, prej pa je bilo iz razprav o državi blaginje izobraževanje skoraj sistematično izpuščeno (prim. Kump, 2008). Mnogi avtorji so namreč prepričani, da lahko razumemo režim države blaginje in sistem izobraževanja kot dva komplementarna načina za reševanje nekaterih »problemov« v državi, lahko pa ju štejemo tudi kot dva različna (vzporedna) načina za reševanje iste problematike. Tako na primer Hega in Hokenmaier (2002) pokažeta, da določeni tipi režimov blaginje kažejo tendenco, da je potrebno izbirati med izobrazbenimi priložnostmi in programi socialnega varstva kot alternativnimi strategijami, kar v svojem prispevku komentira tudi Wilkens (2005). Na tem mestu bomo z manjšo poenostavitvijo vendarle sledili tezi, da je izobraževanje eno izmed orodij države blaginje, saj le-to podpirajo mnogi avtorji (več v Wilkens, 2005). Ponazorimo: Wil-

kens (2005) je povezavo raziskoval na primeru 16 držav OECD.² Pokazal je, da obstaja povezava med izobraževanjem in drugimi programi blaginje. Predstavil je dva možna pogleda na odnos med izobraževanjem in državo blaginje ter ju empirično raziskal. Za »hipotezo alternativnih strategij«, po kateri naj bi bila izobraževanje in npr. socialno zavarovanje, torej eno izmed orodij države blaginje, dve *alternativni* strategiji za reševanje podobnih ciljev na področju enakosti in ekonomske varnosti, empirično ni našel podpore, nasprotno pa je »hipotezo podobnih strategij«, torej da je izobraževanje (podobno kot socialno zavarovanje) *del ukrepov znotraj* države blaginje, empirično delno podprl. Kump je na primeru (25) evropskih držav³ potrdila, da imajo skupine držav s podobno izobraževalno politiko tudi podobne profile socialne varnosti (Kump, 2008).

Če torej velja, da sta znotraj socialne politike (orodja države blaginje) izpostavljeni vlogi izobraževanja in politike zaposlovanja, ne moremo mimo zagotavljanja ustreznih možnosti za čim pravičnejši dostop do izobraževanja za vsakega posameznika, predvsem pa za odpiranje čim širše palete možnosti za posameznika, da se vključi v izobraževanje. Področji izobraževanja in zaposlovanja sta neposredno povezani in bi morali imeti v državi blaginje nalogo zmanjševanja socialnega razslojevanja.

Heidenheimer je ugotovil, da je v razvoju države blaginje na zahodu prihajalo do izbiranja med javnim financiranjem širjenja izobraževalnih možnosti po dokončanju osnovnega izobraževanja in financiranjem programov socialne varnosti. Nekatere države so se odločile za eno izmed teh dveh možnosti, druge za drugo. Tako naj bi bilo vlaganje v izobraževanje na srednješolski in visokošolski stopnji sredstvo za doseganje ciljev enakosti in varnosti 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 skozi celotno življenje, temveč sta tudi najboljši način boja proti socialni izključenosti (Memorandum, 2000: 6). Vendar Kump (2008: 43) opozarja, da obstaja resen dvom, da je izobraževalna politika sposobna izravnati naraščajoče primanjkljaje v socialni politiki, ter ugotavlja, da se je vera, da bo primanjkljaje v socialni politiki nadoknadilo večanje javne porabe za izobraževanje, izkazala za zmotno (ibid.: 53, 54), saj pokaže, da politike ne sle-

2 16 od takrat 18 držav OECD, in sicer: Avstralija, Avstrija, Belgija, Danska, Finska, Francija, Italija, Japonska, Kanada, Nemčija, Nizozemska, Norveška, Švedska, Švica, Velika Britanija in ZDA. Irsko in Nova Zelandija sta bili zaradi nezadostnih podatkov izvzeti iz raziskav.

3 Avstrija, Belgija, Ciper, Češka, Danska, Estonija, Finska, Francija, Grčija, Irsko, Italija, Latvija, Litva, Luksemburg, Madžarska, Malta, Nemčija, Nizozemska, Poljska, Portugalska, Slovaška, Slovenija, Španija, Švedska in Velika Britanija.

dijo evropskih tradicijam, ampak so podvržene bolj »neoliberalnim tendencam, ki se kažejo v demontaži države blaginje, deregulaciji vseh trgov, s trgom dela vred, krčenju stroškov dela, privatizaciji in trženju nekdanjih javnih dobrin in storitev, z ožemanjem izobraževalnih in zdravstvenih programov vred« (Kump, 2008: 54). V novih članicah EU se zmanjšuje delež javnih sredstev za socialno varnost, vendar se delež javnih sredstev za izobraževanje ne zvišuje, kot so nekateri predvidevali, celo zmanjšuje se. Evropska komisija poziva članice k vzdržni porabi obstoječih javnih sredstev ter jih opozarja na potrebo po povečanju virov posameznikov, gospodinjestev in delodajalcev (Kump, 2008: 53–54), kar je tipično neoliberalistični poziv, ki tiste, ki bi ob svojih sposobnostih in finančni podpori države ter podpori države, izraženi skozi druge mehanizme (na primer urejeno zdravstveno in socialno varstvo), lahko dosegli višjo stopnjo izobrazbe, postavlja v bistveno slabši položaj od posameznikov, ki se lahko na tovrstno finančno podporo zanesejo pri svoji družini.

Jelenc Krašovec na primeru izobraževanja odraslih ponudi drugačno, novejšo razmišljanje o tej povezavi: »Izobraževanje odraslih je razumljeno kot ključna ekonomska dobrina za zagotavljanje blaginje države oz. naroda, v čemer pa številni strokovnjaki vidijo velik problem. V zahodnih državah namreč z zaskrbljenostjo poteka kritični diskurz o ekonomistični in neoliberalni podstati trenutnih političnih iniciativ, ki povzročajo zamiranje cele palete izredno pomembnih področij izobraževanja odraslih. Ugotavljajo, da zaradi politike neoliberalizma postajajo izobraževalne politike vse bolj naklonjene krepitvi ekonomske moči države, vse manj pa ohranjanju koncepta izobraževanja kot javnega dobrega, kot dejavnika oblikovanja demokratične družbe blaginje.« Jelenc Krašovec se sklicuje na različne avtorje: Hega, Hokenmaier, Olssen, Salling Olesen, ter nadaljuje: »Ta čas – z razkrojem vrednot skupnosti in poudarjanjem individualizma – močno zamirajo razsvetljevalni vplivi splošnega izobraževanja odraslih, ohranjanje kakovosti in dostojnosti človeškega bivanja, zmanjšujeta se enakopravnost in pravičnost.« (Jelenc Krašovec, 2011: 20.)

Režim države blaginje se v novih članicah EU precej razlikuje od režima starih članic. Država blaginje v starih članicah je bolj odporna proti spremembam zaradi povojne socialne pogodbe ter zaradi demokratične tradicije. Nove članice pa ne sledijo tej evropski tradiciji in so bolj izpostavljene zunanjim vplivom. Pri tem se vidi, da politike predvsem novih članic Evropske unije pri zasnovi države blaginje sledijo ameriškim zgledom in neoliberalnim tendencam. 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 (Kump, 2008: 54). Zato nas posebej za-

nima, kako se družbena razmerja moči kažejo v Sloveniji ter kako so s tem povezane globalne organizacije, kot so OECD, UNESCO, Svetovna banka, Mednarodni denarni sklad in Svetovna trgovinska organizacija. Sprašujemo se, kdo odloča o izobraževanju; o tem, komu bo izobraževanje dostopno, kdo ga financira ipd.

Neoliberalizem in izobraževanje (ali v izobraževanju)

Iz zgoraj razvitega je razvidno, da je država blaginje v svoji osnovni ideji lahko protiutež neoliberalnim težnjam na področju zagotavljanja socialne varnosti v celoti, kar vključuje tudi zagotavljanje dostopa do izobraževanja. Pa vendar se pri nekaterih, predvsem novejših modelih države blaginje kažejo tudi neoliberalne poteze. Pokazali bomo, kako neoliberalistična logika deluje v izobraževanju ter kakšne so posledice (prim. Hill, 2001; Chomsky, 1999/2005; McChesney, 1999/2005; Laval, 2003/2005; Kodelja, 2005; 2008; Bourdieu, 1998/2006a; 2002/2006b; Olssen, 2006, in MacPhail, 2008), in prepoznali neoliberalne poteze tudi v priporočilih, ki so bila glede izobraževanja naslovljena na Slovenijo.

Načelo enakih možnosti, pa tudi načelo socialne blaginje in varnosti, je s časom izgubljalo na pomenu. Kot razlaga Kovač Šebart, je v zgodnjih sedemdesetih letih prejšnjega stoletja v zahodnih gospodarstvih ideologijo ekonomskega nacionalizma zamenjala ideologija kompetitivnega individualizma in tržnega tekmovanja. Vrednote, kot so socialna blaginja, varnost in enakost možnosti, so izgubljale na pomenu (Kovač Šebart, 2002: 218). Posledično je v osemdesetih in devetdesetih letih na zahodu prihajalo do naglega naraščanja socialnih razlik ter do bistveno nižjega standarda tistih, ki niso imeli univerzitetne diplome, in do povečanja stopnje revščine (Brown, Halsey, Lauder, Stuart Wells, 1997). Povečalo se je tudi število tistih, ki so se morali bojevati za delovno mesto (prim. Bourdieu, 1998/2006a), saj je bilo vedno večje število brezposelnih (Kovač Šebart, 2002: 218). Tako je načelo enakih možnosti za izobraževanje izgubljalo na pomenu, hkrati pa je predvsem izobraževanje postalo ključno za posameznikovo preživetje in blaginjo.

Razlike in neenakosti v dostopu do izobraževanja in s tem povezano povečevanje socialnih razlik (preko statusov, ki jih posamezne stopnje izobrazbe prinašajo, dohodkov, možnosti za zaposlitev in njeno ohranitev v nasprotju z grožnjo brezposelnosti) se neposredno povezujejo z ostalimi socialnimi razlikami in različnimi možnostmi dostopa do dobrin, torej z razslojenostjo družbe tudi po drugih kazalcih. Pri tem ima gospodarstvo, kjer je odločanje v rokah lastnikov kapitala in tistih, ki imajo moč vplivanja, odločilno besedo. Chomsky (1999/2005: 28) navaja, kako se gospodarstvu podreajo tudi nacionalne države, mu prepuščajo področja, za katera

bi morale skrbeti, ter opisuje več primerov iz zgodovine, ko je izkoriščanje revnih pripeljalo do bogatenja peščice posameznikov (ibid.: 27–52; prim. tudi MacPhail, 2008; Borg, Mayo, 2005). Zato nas posebej zanima, kako neoliberalizem vpliva na izobraževanje. »Od 70. let prejšnjega stoletja je skupek gospodarskih principov, ki je pogosto prepoznan kot neoliberalizem, postal del sprejetega okvira za razmišljanje o gospodarstvu ter za ukrepe v gospodarstvu. Nacionalne vlade, tako levo kot desno orientirane, so ena za drugo sprejemale skupine reform – privatizacijo, razstavljanje vzvodov družbene blaginje, umikanje države iz gospodarstva, zniževanje davkov, odpiranje nacionalnih mej – kar je globoko spremenilo odnos med državljani in gospodarstvom.« (Fourcade-Gourinchas, Babb, 2002: 534 – 535; po MacPhil, 2008: 26.) Zelo zanimivo razlago neoliberalizma je podal pisec uvodnika v delo Chomskega s pomenljivim naslovom – Profit pred ljudmi: »Neoliberalizem je odločujoča politično-ekonomska paradigma našega časa – nanaša se na politiko in procese, po katerih je sorazmerni peščici zasebnih interesov dopuščeno, da nadzira toliko družbenega življenja, kolikor je mogoče, da bi tako kar najbolj povečala osebni dobiček. Neoliberalizem so povezovali z Reaganom in Thatcherjevo, zadnji dve desetletji pa je bil prevladujoča globalna politična usmeritev, ki so jo prevzele politične stranke centra in večji del tradicionalne levice kot tudi desnice. Te stranke in politike, ki jih uresničujejo, predstavljajo neposredne interese izjemno bogatih vlagateljev in manj kot tisoč velikih korporacij.« (McChesney, 1999/2005: 15–16.) V imenu neoliberalizma naj bi se opravičevalo marsikaj: »/O/d nižanja davkov za bogate in zavračanja predpisov o zaščiti okolja do rušenja javnega izobraževanja in programov socialnega skrbstva. /.../ Ekonomske posledice takih politik so približno enake povsod in so točno takšne, kot jih lahko pričakujemo: veliko naraščanje družbene in ekonomske neenakosti, znaten porast brezobzirnega razlaščanja najrevnejših držav in ljudstev sveta, katastrofalno globalno okolje, nestabilna globalna ekonomija in nezaslišano bogatenje bogatih.« (Ibid.) To se v veliki meri povezuje z izobraževanjem. Posledično tudi izobraževanje postaja dobrina, dostopna na trgu tistim, ki si jo lahko privoščijo. Izobraževanje odraslih, ki naj bi služilo zmanjševanju socialnih razlik, nastalih v začetnem izobraževanju (Ternar, 2005: 54), in naj bi bilo nekakšna protitež slabšim možnostim v mladosti, je, sledeč neoliberalistični logiki, prešlo v nasprotje s svojo primarno funkcijo in socialno neenakost med ljudmi še dodatno pogloblja, saj je tudi izobraževanje odraslih v večji meri dostopno posameznikom, ki so že v začetnem izobraževanju dosegli višje stopnje izobrazbe, posamezniki z nižjimi stopnjami izobrazbe pa se v najrazličnejše oblike izobraževanja odraslih vključujejo bistveno redkeje (po Mohorčič Špolar, Radovan, 2006).

Chomsky (2005) izpostavlja Adama Smitha kot avtorja klasičnih liberalnih idej, na katere se opira neoliberalizem. V povezavi s tem razlaga neoliberalni »washingtonski konsenz«, ki predstavlja skupek tržno usmerjenih načel, s katerimi se dosega liberalizacija trgovine in financ, postavljanje cen s strani trga ter privatizacija (ibid.: 27). Osnovna ideja neoliberalizma je vera v nujnost neomejevanja in svobodo trga. Neoliberalisti trdijo, da daje trg najboljše rezultate za posameznike in skupnost, če ga prepustimo samemu sebi. Zato zagovarjajo zmanjševanje vloge države, saj se le-ta ne sme vmešavati in omejevati trga. Posledica neoliberalizma je med drugim zmanjšanje javnega financiranja dobrin, kot sta izobraževanje in zdravstvo. Kodelja (2005) razlaga, da naj bi bila 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 ...) (ibid.: 319). Neoliberalizem je neposredno povezan z globalizacijo, ki je pravzaprav pogoj za njegov obstoj: pretok kapitala brez meja in omejitev, izkoriščanje ljudi pol poti okoli sveta, da bi se zmanjšali stroški proizvodnje in povečali dobički za lastnike ...

MacPhail pravi, da je kapitalizem operiral na globalni ravni že nekaj stoletij, primarno preko kolonizacije in imperializma (2008: 44). Poenostavljeno bi lahko rekli, da je novodobni izvozni artikel globalizacije neoliberalizem, kapitalizem pa nova oblika kolonializma, saj vplivata in odločata o vseh sferah življenja tam, kamor sta uspela prodreti. »Neoliberalizem in globalizacija imata globoke učinke na družbene vrednote in institucije, vključno z vrednotami in institucijami, ki oblikujejo izobraževalne politike in diskurz.« (MacPhail, 2008: 51.) Na globalni ravni neoliberalizem zagovarja izobraževanje kot orodje, s katerim se lahko pridobi kompetitivna prednost med regijami, državami, korporacijami in mesti. Razvoju posameznika in humanističnim vrednotam izobrazbe tu ni mesta.

Amoor in sodelavci (1997: 181) so »značilnosti neoliberalne globalizacije združili v štiri točke:

1. neoliberalna globalizacija deluje v smeri varovanja interesov kapitala in razširjanja procesa akumulacije kapitala;
2. teži k homogenizaciji državnih politik in celo državnih oblik, ki vse varujejo interese kapitala in razširjajo proces akumulacije kapitala z novim ekonomskim pravoverjem, tj. z ideologijo trga (znotraj katere država sama postane podrejena tržnim silam in hkrati instrumentalno deluje v interesu kapitala);

3. dodaja in razširja nivo transnacionalne institucionalne oblasti nad državami (ki ima cilj in namen prodreti v države in jih reartikulirati v skladu z nameni globalne akumulacije kapitala);
4. izključuje uporne družbene sile iz arene javnega policy procesa.« (Amoor et al., 1997: 179–195; po Pikalo, 2003: 123–124.)

Pravila trga, torej: kdor lahko, si kupi (tudi izobraževanje), kdor ne, pač ostane brez. Kasneje si bomo pogledali konkretnije, kako neoliberalizem prodira tudi v slovenski izobraževalni prostor.

Eden najglasnejših nasprotnikov neoliberalizma, veliki kritik neoliberalizma in ideje prostega trga, francoski sociolog Pierre Bourdieu, je pomenljivo zapisal: »Galileo je rekel, da je naravni svet napisan v matematičnem jeziku. Sedaj ljudje poskušajo narediti, da bo družbeni svet napisan v ekonomskem jeziku ... Skozi orožje matematike – in tudi skozi medijsko moč – je neoliberalizem postal najvišja oblika konservativnega protinapada, ki zadnjih trideset let preži pod imenom 'konec ideologije', ali, nedavno kot 'konec zgodovine'.« (Bourdieu, 1997/1998: 126.) Bourdieujeve ugotovitve glede pritiskov delodajalcev in gospodarstva na zaposlene ter glede groženj z brezposelnostjo, novih izkoriščevalskih oblik zaposlitve, lahko potrdimo s podatki o Sloveniji, saj med 2000 in 2006 opazamo porast delnih zaposlitev in zaposlitev za določen čas. Pri populaciji 15–64 let je ta delež od 5,3 % v letu 2000 narasel na 8,1 % v letu 2007. Po posameznih starostnih skupinah ni večjih odstopanj, razen v skupini 15–24 let, kjer je odstotek delnih zaposlitev s 13,4 % v letu 2000 narasel na 29,8 % v letu 2007. Delne zaposlitve med mladimi so v največji meri doprinele tudi k skupnemu porastu zaposlitev s krajšim delovnim časom (Socialni, 2009: 27). Podobno raste tudi delež začasnih zaposlitev. Pri celotni delovno aktivni populaciji (15–64 let) je z 12,8 % leta 2000 narasel na 18,4 % v letu 2007. Pri tem je porast začasnih zaposlitev zopet najbolj značilen za prvo starostno skupino, 15–24 let, in je leta 2000 znašal 43,2, v letu 2007 pa že 68,3 % (ibid.). Zaradi gospodarske krize se je število delovnih mest močno zmanjšalo, število brezposelnih pa povečalo. To je podobno neoliberalističnim pritiskom, ki pa so prisotni dlje od trenutne gospodarske krize, da naj manj ljudi ob enakih stroških opravi več dela. Oboje skupaj napoveduje še večje število zaposlitev za določen čas, saj bo okrevanje po krizi dolgotrajno.

Posameznik z nizkimi dohodki ali brez njih je dejansko v težjem položaju, kot če bi bil prepuščen le svojim finančnim zmožnostim za udeležbo v izobraževanju (tudi s pomočjo spodbud države: začetno izobraževanje, ki je brezplačno in formalno enakopravno dostopno vsem, določena vlaganja v izobraževanje odraslih, izobraževanje zaposlenih, ki ga plačajo delodajalci, izobraževanje brezposelnih itd.), izobraževanje oz. večja uspe-

šnost v izobraževanju in doseganje višjih stopenj izobrazbe še vedno ostajata domena pretežno višje izobraženih oz. njihovih otrok. Vključevanje v vseživljenjsko izobraževanje res narašča, a narašča nesorazmerno bolj v višjih izobrazbenih skupinah kot v nižjih, poleg zunanjih materialnih dejavnikov oz. spodbud na vključevanje v izobraževanje vplivajo tudi ambicije posameznika, pred tem pa aspiracije njegovih staršev (prim. Čadež, Kelava, 2009). Gre za vrednostni sistem, ki si ga otrok pridobi doma, je praviloma podoben vrednostnemu sistemu njegovih staršev (prim. Field, 2000; Mirčeva, Pangerc Pahernik, Radovan, 2001; Radovan, Vilič Klenovšek, 2001) in pri večini posameznikov vztraja tudi skozi njihovo odraslo življenje. Zato prepuščanje trgu nečesa tako vitalno pomembnega za ohranjanje ustrežnejših razmerij v družbi, kot je izobraževanje, vodi v povečevanje razlik in ne v spodbujanje nepriviligiranih.

Kritiki neoliberalizma zato opozarjajo na negativne posledice, ki jih ima ta ideologija za družbo. Nekateri opozarjajo na negativne učinke, kot je povečevanje družbene neenakosti, drugi pa v njej 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: 320). Laval poudarja, da postaja gospodarstvo s širjenjem neoliberalizma bolj kot kdajkoli prej v središču individualnega in kolektivnega življenja, edine legitimne družbene vrednote pa postajajo produktivna učinkovitost, intelektualna, mentalna in čustvena gibljivost ter osebni uspeh (Laval, 2003/2005: 35). Neoliberalizem tako vpliva na vrednote in delovanje ljudi. Vedno bolj se uvaja logika darvinizma (Bourdieu, 1998/2006a: 210) ali socialnega darvinizma (MacPhail, 2008: 70) oziroma ideja tekmovalnosti v smislu boja vseh proti vsem kot norma vsakega ravnanja (Kodelja, 2005: 321). Posameznik je prepuščen krutim posledicam naravne selekcije na področju lastnega družbenega preživetja.

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 (ibid.: 320).

»Neoliberalni fokus na posameznika in družbo spodbuja tudi tekmovalnost za izobrazbene vire.« (MacPhail, 2008: 54.) Kako naj potem posameznik, ki iz tega ali onega razloga ni v prednosti, sploh pride do tega, da bi uveljavljal eno svojih temeljnih pravic, pravico do izobraževanja? Prav skozi izobraževanje se namreč ohranja neoliberalno pojmovanje ločevanja elite od preostalega sveta (MacPhail, 2008).

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, 1998/2006a: 207). Poudarja, da se preko ideologije prostega trga izboljšuje finančni položaj najbolj bogatih, in sicer na račun delavcev srednjega in nižjega sloja, ki jim taka politika slabša pogoje življenja in dela (ibid.: 208). Izobraževanje pa bi moralo biti javno dobro. V neoliberalizmu za javne storitve, kot so zdravstvena oskrba, otroško varstvo, socialna podpora, izobraževanje in transport, veljajo pravila trga (Giroux, 2005: 86, po MacPhail, 2008: 37). To je v ZDA vidno veliko jasneje kot v Evropi. Posledice koristijo peščici, množice pa ostajajo brez svojih temeljnih pravic, s tem se družba v celoti siromaši in nazaduje. »Neoliberalni napad na socialno državo, sindikate in javne finance je spremenil vlogo posameznika v družbi in v državi. Neoliberalno krčenje programov socialnega varstva je posameznike prepustilo skrbi za lastno dobrobit. Zagovornikom neoliberalizma je z napadom na socialno državo uspelo izkoristiti gospodarsko negotovost 70. in 80. let prejšnjega stoletja, kar predstavlja podlago za bistveno drugačno družbeno pogodbo med državljani in državo.« (MacPhail, 2008: 38.)

V nadaljevanju nas bo zanimalo, kdo nam in našim nacionalnim državam vsiljuje neoliberalizem. Zanimalo nas bo tudi, kako to vpliva na spreminjanje izobraževanja v Sloveniji. Eden izmed dokumentov, ki od nas zahteva »neoliberalne ukrepe tudi na področju izobraževanja«, je Ekonomski pregled OECD za Slovenijo za leto 2010 (Ekonomski, 2011).

Neoliberalizem v transnacionalnih organizacijah

Kot na vseh področjih, zahteva neoliberalizem zmanjšanje vloge in vmešavanja države tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Pa to ne v smislu liberalizma, saj ima neoliberalizem drugačno logiko in je 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 pravico razume kot pravico potrošnikov, ki imajo pravico na trgu svobodno izbirati blago, ki je v tem primeru izobrazba. V tem smislu 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: 322). Z vidika pravičnosti je prepustitev izobraževanja tržnim zakonitostim nevzdržna, saj s tem ne zagotovimo ustrezne dostopnosti izobraževanja vsem. Če je namreč izobraževanje plačljivo, bo slej ko prej dostopno le nekaterim, ne le glede na

njihovo zmožnost plačevanja za izobraževanje, temveč tudi v skladu s tem, kako izobraževanje vrednotijo. Tudi pri Becku (1986/2003: 197–180) lahko (sicer v povezavi z globalizacijo, ki pa smo jo z neoliberalizmom že povezali) preberemo, kako pomembno je za celotno družbo reguliranje izobraževanja, »vzpostavitev in izgradnja družbe izobrazbe in znanja«, kar je ravno nasprotje tega, kar se marsikje dogaja sedaj. Bourdieu podrobneje razčleni posledice neoliberalizma in globalizacije na trg dela, ki posameznika potiska v podrejen in skrajno odvisen položaj (1998/2006a; 2002/2006b) ter ga subjektivizira tudi na osnovi njegove izobrazbe. Nižja, kot je le-ta, bolj lahko podjetje nanj pritiska s strukturnim nasiljem delovnih pogojev ipd. Ob tem omenja politike, ki jih vsiljujeta Mednarodni denarni sklad (IMF) in Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD), in sicer: »zmanjšanje stroškov delovne sile, zmanjšanje javnih izdatkov in fleksibilizacijo dela« (Bourdieu, 1998/2006a). Spreminjanje teh razmerij vpliva na zaposlene in deformira odnos in razmerja med zaposlovanjem in izobraževanjem.

Neoliberalizem gleda na izobraževanje kot na zasebno dobro in v tem smislu država izgubi 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: 323). Neoliberalizem pa na izobraževanje ne gleda kot na javno, temveč kot na zasebno dobro, kjer je vmešavanje države, da bi zagotovila enake možnosti, nedobrodošlo (ibid.: 324). V tem primeru je stvar vsakega posameznika, da vlaga svoj denar v svojo izobrazbo, ki mu bo prinesla boljše dohodek (ibid.: 326, 327). Poleg tega želi neoliberalna šola povečati kakovost delovne sile v celoti (prim. tudi Bourdieu, 1998/2006a; Chomsky, 1999/2005; Jelenc Krašovec, 2010), vendar želi hkrati zmanjšati javno porabo, kar se doseže s povečevanjem zasebne potrošnje za izobraževanje. Neoliberalna šola poučevanje kulture skrči na kompetence, ki so nujne za zaposljivost delavcev. V izobraževalnih ustanovah se spodbuja tržno logiko in tekmovalnost med družinami in posamezniki (Laval, 2003/2005: 33). Pri tem smo posebej pozorni na izraz *delovna sila*, ki jasno razkriva neoliberalni diskurz v službi gospodarstva. O posameznikih in njihovi blaginji ni govora. Kompetence brez splošnega znanja ne morejo biti dobra osnova za poln razvoj posameznika (prim. Kodelja, 2005; Jelenc Krašovec, 2011), saj je za ustrezen razvoj posameznika najprej potrebno temeljno znanje, ki se šele kasneje lahko nadgrajuje s kompetencami.

Laval opozarja na negativne posledice dojemljanja 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 na oblikovanju 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, oblikovanje subjektivitete, razsvetljevanje državljanov, formiranje nacije itd. (Laval, 2003/2005). Gre za »antropološki vidik vzgoje in izobraževanja« (ibid.) za vse. Umik države in enačenje izobraževanja s tržnim blagom nujno slabo vplivata na pravičnost izobraževanja. Država namreč v tem primeru ne ščiti zadostno tistih, ki so po Rawlsu v najslabšem položaju. Tako v takšnem sistemu neenakosti niso v večji meri v korist najšibkejšim, kot zahteva Rawlsova teorija pravičnosti, temveč predvsem najbolj privilegiranim.

Nekoliko podrobneje si bomo pogledali, ali in kako se neoliberalistična logika uveljavlja skozi transnacionalne organizacije (predvsem skozi OECD – Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj), ki ne obstajajo na nekem abstraktnem nivoju, temveč prodirajo v naša življenja tukaj in zdaj.

Izpostavili smo že, da Bourdieu (1998/2006a) kot neoliberalistični označi predvsem Mednarodni denarni sklad in OECD. Tudi Pikalo (2003) ugotavlja, da so Svetovna trgovinska organizacija, OECD in Svetovna banka del zgodbe o neoliberalni globalizaciji. Pri tem pripominja, da včasih na globalizacijo gledamo kot na nekaj samo po sebi umevnega, kot da se je zgodila sama od sebe, brez volje ali načrta, vendar ni tako. Za to »zgodbo« zlahka prepoznamo interese kapitala. MacPhail (2008) obravnava predvsem neoliberalistične vplive OECD, razlaga tudi vlogo UNESCA pri tem, med ostalimi pa kot glasnike neoliberalizma v današnjem času vidi: Mednarodni denarni sklad, Svetovno banko, pa tudi Evropsko unijo. Gill (1995) še pravi, da gre tudi pri OECD preko mehanizmov kontrole, vzpostavljanja določenih vzvodov, za disciplinirajoč neoliberalizem. Da nas torej po mehanizmih, ki smo jih opisovali zgoraj, disciplinira, ima nad nami kontrolo, moč, nas nadzoruje ...

Chomsky med prenašalce neoliberalizma šteje tudi Svetovno trgovinsko organizacijo. Po analizi navede ugotovitve o tem, kaj so pričakovane posledice zmage »ameriških vrednot« v Svetovni trgovinski organizaciji:

1. Novo orodje za daljnoročno vmešavanje ZDA v notranje zadeve drugih;
2. Prevzem ključnih sektorjev tujih ekonomij s strani korporacij s sedežem v ZDA;
3. Koristi za poslovne kroge in bogate;

4. Prenos stroškov na splošno prebivalstvo;
5. Nova, potencialno nevarna in močna orožja proti grozeči demokraciji (Chomsky, 1999/2005: 84).

Zanimivo je, da lahko prav vse ugotovitve Chomskega o neoliberalizmu, ki ga širi Svetovna trgovinska organizacija, prenesemo tudi na OECD, kot bomo videli v nadaljevanju, in verjetno tudi na druge transnacionalne organizacije. Z zaskrbljenostjo pa ugotavljamo, kaj lahko na področju izobraževanja pomenijo: »prevzem ključnih sektorjev s strani ameriških korporacij«, »koristi za poslovne kroge in bogate« ali pa »prenos stroškov na splošno prebivalstvo«. Tudi pri OECD bomo videli, da gre predvsem za poskus izvoza »ameriških vrednot« izven ZDA, tudi v Evropo. Kump (2008: 54) prav tako opozarja, da so članice EU z utrjenimi, starimi sistemi države blaginje manj dovzetne, novejša članice, kot je Slovenija, pa bolj dovzetne za zunanje vplive na sisteme socialnega skrbstva v državi.⁴ Tudi Field ugotavlja, da se za velikimi besedami o vseživljenjskem izobraževanju (le-to zanj predstavlja več kot formalno izobraževanje, torej predvsem razliko, ki jo do vseživljenjskega izobraževanja zapolni neformalno izobraževanje) ter optimizmu, ki »krasi« mnoge dokumente o izobraževanju odraslih, pogosto skriva le interes, da bi razvili produktivnejšo in učinkovitejšo delovno silo (2000: viii).

Konkretne posledice neoliberalizma na izobraževanje v Sloveniji

Poglejmo le nekatere izmed možnih kazalnikov, ki kažejo na konkretne posledice neoliberalizma na izobraževanje v Sloveniji ter preko izobraževanja povzročajo socialno razslojevanje, vzdrževanje namesto odpravljanje obstoječega stanja. V najrazličnejših virih najdemo dokaze, da:

- se otroci nižje izobraženih staršev vpisujejo v manj zahtevno višje sekundarno izobraževanje, kjer pa je tudi večja možnost, da bodo končali kot osipniki (Kranjc, 2002; 2007; Trček in Zobec, 2000);
- se je v zadnjih dvajsetih letih izobrazbena sestava prebivalcev Slovenije precej izboljšala, delež populacije v visokem šolstvu pa strmo narašča, vendar so se razmerja – pogostejše se v visokošolski študij vpisujejo otroci višje izobraženih staršev – ohranila (Bevc, 2001; Poročilo, 2001; Beltram, 2000);
- starši krijejo precejšen delež stroškov za terciarno izobraževanje svojih otrok, kar za starše z nizkim dohodkom predstavlja preveliko finančno breme (Bevc, 1997; po Poročilo, 1998; Bevc, Uršič, 2008); iz

4 O podrobnostih in zgodovini vplivanja OECD na večje socialno razslojevanje na globalni ravni glej MacPhail, 2008.

- najrevnejših gospodinjstev prihaja bistveno manj študentov kot iz bogatejših gospodinjstev glede na dohodke (Bevc, 2007);
- se je relativna bruto plača na zaposlenega glede na izobrazbo/uspoblenost za posameznike z visoko usposobljenostjo povečala, za tiste s srednjo in nizko usposobljenostjo pa zmanjšala (Pomladansko, 2006); razlika med najvišjimi in najnižjimi plačami (razlika med 9. in 1. decilom) je v zadnjem desetletju približno 3,5-kratna, leta 2008 je znašala 3,66 (Socialni razgledi, 2010: 31);
 - razmerje med decili porazdelitve bruto plač na zaposlenega narašča, kar pomeni dodatno povečevanje socialnih razlik (Poročilo, 2001; Pomladansko, 2004; Socialni, 2009);
 - se gospodinjstva v Sloveniji zelo razlikujejo tudi glede na porabo oz. povprečna razpoložljiva sredstva. Leta 2000 je imelo gospodinjstvo prvega kvintila⁵ skoraj 6-krat več (5,92) sredstev letno kot gospodinjstvo petega kvintila. Do leta 2006 so sredstva gospodinjstva prvega kvintila narasla za 37 odstotkov, sredstva gospodinjstev petega kvintila pa kar za 51 odstotkov; razmerje med razpoložljivimi sredstvi petega kvintila se je tako glede na prvega povečalo na 6,56 (SI-STAT, 2008). Od teh razpoložljivih sredstev je peti kvintilni razred leta 2000 za izobraževanje porabil 10-krat več kot prvi, leta 2006 pa je peti kvintilni razred gospodinjstev za izobraževanje porabil kar več kot 20-krat več sredstev v primerjavi s prvim kvintilnim razredom gospodinjstev (Socialni, 2009);
 - stopnja delovne aktivnosti prebivalstva⁶ glede na doseženo stopnjo izobrazbe, 2000–2007 v odstotkih, pri posameznikih z nižjo izobrazbo upada, pri posameznikih z višjo izobrazbo pa narašča (Socialni, 2009: 124);
 - je izobrazbena struktura brezposelnih bistveno slabša od izobrazbene strukture zaposlenih, brezposelne osebe brez strokovne izobrazbe pa predstavljajo največjo skupino znotraj brezposelnih (Strukturne, 2008; Statistični, 2007; Socialni, 2009);
 - stopnja tveganja revščine v Sloveniji narašča (Socialni ..., 2009);
 - se premosorazmerno s stopnjo izobrazbe viša tudi delež dejavnih v izobraževanju odraslih. Odrasli se v povprečju predvidljivo razporedijo po ravneh pismenosti tako glede na doseženo stopnjo izobrazbe kot glede na dejavnost v izobraževanju. Vključevanje delovno aktivne populacije v izobraževanje je zelo povezano z zaključeno stopnjo

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

6 Stopnja delovne aktivnosti je odstotni delež delovno aktivnega prebivalstva v delovno sposobnem prebivalstvu (vse osebe, stare 15 let in več).

izobrazbe posameznika, nižje po izobrazbi, kot gremo, manj je dejavnih v izobraževanju (Radovan, 2001; Ivančič, Mirčeva, 2001; Mirčeva, 2005; 2006; Ivančič, Možina, 2005);

- je od ekonomskega položaja posameznika (konkretno se to nanaša na delovno aktivno populacijo) močno odvisno, ali in kako se bo vključeval v izobraževanje (Mirčeva, 2006; Socialni, 2009);
- delodajalci vlagajo več v dodatno izobraževanje zaposlenih z višjimi stopnjami izobrazbe (Mohorčič Špolar, Radovan, 2006).

Raziskave kažejo, da se izobraževanja pogosteje udeležujejo tisti odrasli, ki so dobro izobraženi, na vodstvenih delovnih položajih ter tisti z višjim dohodkom. Neoliberalni vpliv na izobraževanje, izobrazbeno strukturo, predvsem pa na vključevanje v izobraževanje se razbere tudi iz povzetkov rezultatov analize družbeno-skupinskih značilnosti udeležbe v izobraževanju delovno aktivnega prebivalstva v letu 2004 (Mohorčič Špolar, Radovan, 2006), ki je pokazala, da lahko na podlagi uporabljenih spremenljivk govorimo o dveh glavnih skupinah. V prvi skupini se nahajajo odrasli z višjimi izobrazbenimi stopnjami, zahtevnejšim in odgovornejšim poklicem (predvsem iz poklicnih skupin »zakonodajalci, visoki uradniki in menedžerji« ter »strokovnjaki«). Za odrasle v tej skupini je še značilno, da imajo družinske dohodke višje od 1.881,99 € na mesec in živijo v večjih mestih. Druga skupina je nasprotje prve. V to skupino so se uvrstili odrasli z nižjimi stopnjami izobrazbe, z 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 (ibid.). Za prvo skupino je ob tem značilno, da se praviloma vključuje v izobraževanje, druga pa praviloma ne. Tako nastane paradoks, da se v odraslosti precej več izobražujejo tisti, ki imajo višjo izhodiščno izobrazbo (pridobljeno v začetnem izobraževanju), kar pa le še poslabša položaj ostalih pri »tekmi« na trgu dela. Očitno je, da gre za eno od posledic neoliberalne ureditve v družbi, saj je izobraževanje blago na trgu, z ničimer razen s finančno zmožnostjo posameznika regulirano, kako in komu bo dostopno. Vse skupaj vodi v začaran krog, v katerem so tisti z nizko stopnjo izobrazbe v vedno slabšem, tisti z višjo izobrazbo pa v vedno boljšem položaju. Tudi otroci tistih 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, otroci višje izobraženih odraslih, ki se tudi sami več vključujejo v izobraževanje, pa dosežejo višje stopnje izobrazbe in se v odraslosti prav tako v povprečju bolj vključujejo v izobraževanje. Takšni pogoji so dobra podlaga za delovanje neoliberalizma na področju izobraževanja. Za izobraževanje je bilo ničlikokrat pokazano,

da na dolgi rok ne vzdrži tržne logike, saj lahko izobraževanje, popolnoma prepuščeno trgu, postane dobrina, dostopna le peščici (po Gill, 1995; Beck, 1986/2003; Kodelja, 2005; Laval, 2003/2005; Chomsky, 1999/2005; Olssen, 2006; Kump, 2008; MacPhail, 2008; Jelenc Krašovec, 2011). Kritiki neoliberalizma pravijo, da se preko neoliberalne ideologije (ideologije prostega trga) izboljšuje finančni položaj najbolj bogatih, in sicer na račun delavcev srednjega in nižjega sloja, ki jim taka politika poslabša pogoje življenja in dela (Bourdieu, 2006a; Laval, 2003/2005; Kodelja, 2005). Anand in Sen (1994/2002) poudarjata, da so za današnji svet značilne velikanske neenakosti v življenjskih razmerah, ki se še povečujejo. Prepad med bogatimi in revnimi državami se v zadnjih 150 letih, še posebej pa v zadnjih 50 letih, hitro širi (Hanžek, 2002: 230).

Z nekaterimi podatki smo pokazali, da se družbena neenakost povečuje tudi v Sloveniji. Gospodarska kriza zadnjih petih let je k temu le dodatno pripomogla, za njo pa prav tako stoji neoliberalni program, saj breme gospodarske krize ničlikokrat leži ravno na plečih najbolj ranljivih prebivalcev (bodisi zaradi večjega tveganja za brezposelnost, zaradi vse manj dostopnega zdravstva, ki ni več nujno brezplačno, zaradi nižanja pokojnin, prenizke minimalne plače, ki ne omogoča dostojnega življenja, ali pa zaradi obremenjevanja proračuna zaradi »spodrseljajev«, od katerih so imeli korist najbogatejši). Slika izobraženosti prebivalstva pri nas ter posledično vključevanje v nadaljnje izobraževanje, sledita zakonitostim trga: kdor ima več sredstev, si lahko izobraževanje kupi. To zveni poenostavljeno, vendar podatki kažejo, da je predvsem nadaljnje izobraževanje, torej izobraževanje odraslih, težje dostopno tistim, ki imajo nižje dohodke ali pa izhajajo iz družin z nižjim socialnim statusom.

Ekonomski pregled OECD za Slovenijo za leto 2010

»Danes imajo ekonomisti bolj kot kdajkoli v preteklosti moč, da oblikujejo izobraževalni diskurz izrecno z ekonomskimi cilji in imperativi.« (MacPhail, 2008: 53.)

MacPhail (prim. tudi Gill, 1995) navaja, da se pogosto zgodi, da se poskušajo države, ki jim OECD poda oceno, le-tej podrediti in ji ugoditi. Podobno se je pred kratkim zgodilo tudi v Sloveniji. Objava OECD-jeve ocene in nato priporočil za Slovenijo je v začetku 2011 dvignila nemalo prahu in je pritegnila veliko pozornost medijev, ki so se v mnogočem na OECD-jeve zahteve nekritično odzvali. Ker strokovnjake v OECD v glavnem predstavljajo ekonomisti, le-ti tudi svoje ocene pretežno gradijo okoli ekonomskih in gospodarskih kazalcev, kar pa ne more biti edino merilo uspešnosti države, saj ne zajema tega, kako se v tej državi počutijo, kakšen status in pravice imajo njeni najšibkejši. Zgoraj smo že pokazali, da to ne

vzdrži. Skozi OECD in EU se v nacionalne države vtihotaplja neoliberalni diskurz.

Februarja 2011 je bil objavljen Ekonomski pregled OECD za Slovenijo za leto 2010, v katerem so strokovno in drugo zainteresirano javnost pretresle predvsem ugotovitve o našem šolskem sistemu in potrebnih reformah. Predlagani (ali zahtevani) ukrepi naj bi pripomogli k izboljšanju konkurenčnosti. Zaradi vzpostavitve povezave z neoliberalno naravnano-stjo OECD, in ker nas posebej zanima, kako naj bi se to odražalo (in v prihodnje odvijalo v Sloveniji), bomo navajali tudi nekatere ocene, ki se ne tičejo šolstva. OECD torej v svojem ekonomskem pregledu za Slovenijo za leto 2010 kot enega izmed treh temeljnih sklopov ukrepov vidi prav prestrukturiranje šolstva. To ekonomisti OECD-ja povedo z naslednjimi besedami: »Več sredstev bi morali preusmeriti v terciarno izobraževanje, na nižjih stopnjah izobraževanja (do višje sekundarne) pa povečati učinkovitost porabe sredstev. Slovenija je edina članica OECD, v kateri je poraba na študenta na terciarni stopnji manjša od porabe na nižjih stopnjah izobraževanja. Dodatna sredstva bi morali nameniti terciarnemu izobraževanju, kjer je dovolj možnosti za bistveno izboljšanje rezultatov, vključno z višjo stopnjo dokončanja in krajšim trajanjem študija. To bi lahko dosegli z uvedbo šolnin, skupaj s posojili, katerih vračilo bi bilo odvisno od prihodnjega dohodka študenta. Privarčevali pa bi lahko z izboljšanjem učinkovitosti porabe v predšolskem in osnovnošolskem izobraževanju, ki sta obremenjena z visokimi stroški zaradi nizkega razmerja med številom učencev in učiteljev, majhnih razredov in visokega števila nepedagoškega osebja. Z združevanjem šol in širitvijo šolskih okolišev ter upoštevanjem drugih socialno-ekonomskih vidikov bi lahko dosegli bistveno večjo učinkovitost.« (Ekonomski ..., 2011: 2.) »Učinkovitost« torej, »šolnine«, »več učencev na enega učitelja ali vzgojitelja« ter zopet »učinkovitost«. OECD izobraževanje vidi kot strošek, ne kot naložbo, ter skozi značilno ekonomsko gledanje išče načine, kako znižati stroške, predvidoma za enako opravljeno delo (enako število učencev v izobraževalnem sistemu), v krajšem času. Kaj se ob tovrstnih ukrepih zgodi s kakovostjo izobraževanja ter s pozornostjo, ki je namenjena najšibkejšim (učencem), avtorjev poročila ne zanima.

Pomembnejši poudarki poročila se nanašajo na gospodarstvo, finance, pokojninsko reformo, povsod se berejo neoliberalne poteze. Izpostavimo še pripombe OECD, ki se nanašajo na izobraževanje in/ali trg dela. Pod zahtevo, da je nujno izboljšati delovanje trga dela, se očita prevelika neprožnost trga dela, preveliko varovanje zaposlitve, predlaga se sprostitvev pogojev, pod katerimi so odpuščanja zakonita, nasprotujejo pa dvi-

gu minimalne plače (Ekonomski, 2011: 2–7). Minimalne plače v Sloveniji pri tem ne omogočajo dostojnega življenja.⁷ Ravno te ukrepe Bourdieu (1998/2006a) razume kot neoliberalne grožnje. O šolstvu pove pregled naslednje: »Izvajanje šolskih programov je dobro, vendar je treba strokovne programe spremeniti tako, da bodo privlačnejši za učence in bolj prilagojeni razmeram na trgu dela. Izboljšanje učinkovitosti porabe z zmanjšanjem stroškov v predšolskem in obveznem izobraževanju je izziv, kakor je izziv tudi doseganje boljših rezultatov v terciarnem izobraževanju.« (Ekonomski, 2011: 2–7.)

OECD Sloveniji očita prevelik razkorak med stopnjami dosežene terciarne izobrazbe pri delovno sposobnem prebivalstvu in povprečjem OECD (ibid.), pri čemer se OECD ne vpraša, kdo naj bi financiral višje odstotke vpisanih v študij – po neoliberalni logiki kar študentje sami oz. njihove družine. Tudi iz tega veje neoliberalistična logika (prim. MacPhail, 2008: 45; Gill, 1995): prilagojenost trgu dela je postavljena v ospredje predlaganih sprememb v izobraževanju.

Ob priznanju, da imamo visok delež otrok, vključenih v predšolsko izobraževanje, kar je koristno predvsem za otroke iz prikrajšanih okolij (Ekonomsko, 2011: 5–6), poročilo ne omeni, da imamo tudi enega najkakovostnejših predšolskih izobraževanj v Evropi, in zato očita, da so »stroški predšolskega izobraževanja in varstva visoki« (ibid.). Predlagajo spremembo normativa v razmerju učenci/učitelj oz. otroci/vzgojitelj, kar bi znižalo kakovost programov. Poročilo ugotovitvi o relativno dobrih rezultatih na primarni in sekundarni stopnji zmanjša pomen z očitkom, da je to doseženo ob relativno visokih stroških, ob majhnem številu otrok v razredu in podobno. Zapiranje šol v prihodnosti bi bila dokaj logična posledica ugotovljenega stanja (prim. Ekonomsko, 2011). Lokalne in geografske posebnosti, npr. podružnične šole v Sloveniji, ne sodijo v globalno, ekonomistično, neoliberalistično sliko sveta.

OECD predlaga (zahteva?) vpeljavo šolnin na terciarni stopnji izobraževanja (ibid.), ki naj bi skrajšale čas študija, povečale stopnjo uspešnega dokončanja študija ter naredile študente »dojemljivejše za tržne signale«. S predlaganim povečanjem lastnega vložka v izobraževanje bi se dodatno povečale razlike med premožnejšimi in manj premožnimi, saj podatki kažejo, da velik odstotek posameznikov, gospodinjstev, družin komaj zmore ali tudi ne zmore več stroškov za golo preživetje, zato ni mogoče priča-

7 Minimalna plača za leto 2011 je znašala 748,10 € bruto. Vir: Davčna uprava Republike Slovenije: http://www.durs.gov.si/si/aktualno/minimalna_in_zajamcena_placa/minimalna_placa_po_mesecih/, kar znaša približno 580 € neto. Do konca leta 2011 pa so lahko delodajalci ob dogovoru z zaposlenimi izplačevali celo nižjo minimalno plačo od zakonsko določene.

kovati, da bi premogli dovolj tudi za financiranje lastnega izobraževanja. Ob trditvah, da je v terciarnem izobraževanju premalo študentov, OECD predlaga, da bi se sredstva iz primarnega in sekundarnega izobraževanja prelivala v terciarno, kar je v velikem nesoglasju s podatki, da ima Slovenija dokaj visok delež študentov⁸ v primerjavi z ostalimi državami (prim. Key, 2009: 100). Vključenost prebivalstva v terciarno izobraževanje⁹ (ISCED 1997 5 in 6) v Sloveniji za leto 2008/2009 pokaže, da redni študentje kot delež generacije 19–23 let¹⁰ predstavljajo 59,7 %, študentje terciarnega izobraževanja kot delež generacije 20–29 let pa 40,0 % (Socialni razgledi, 2010: 102). Število diplomantov terciarnega izobraževanja¹¹ na 1000 prebivalcev, starih 20–29 let, je leta 2007 v Sloveniji znašalo 57,7. Podatek za EU-27 ni dostopen, ker ni podatka za Luksemburg, od preostalih 25 držav pa nas prekašajo: Litva (87,3), Poljska (83,2), Združeno kraljestvo (80,9), Danska (82,0), Irska (79,2), Belgija (79,0), Latvija (78,0), Francija (76,9), Finska (63,8), Estonija (62,8) in Romunija (60,8) (Socialni razgledi, 2010: 106). Podatki (Eurydice, 2012) kažejo tudi, da je javni interes za visoko šolstvo v Evropi na splošno velik in da se izraža tudi v deležu javnega financiranja. Ta je v povprečju 85-odstoten; v Sloveniji 87-odstoten, na Danskem je odstotek javnega financiranja 91,9, na Finskem 97,5, na Norveškem 100, na Švedskem pa 97,3 (Key, 2009). Leta 2007 so evropske države za visoko šolstvo porabile v povprečju 1,12 % svojega BDP. Večji delež so svojim visokošolskim institucijam in študentom namenjale države Severne Evrope: Danska 2,29 %, Finska 1,85 %, Norveška 2,16 % in Švedska 1,77 %. Slovenija je v tem letu visokemu šolstvu odmerila 1,21 % svojega BDP. Izkazalo se je tudi, da gospodarska kriza v Evropi pomembno vpliva tako na študij mladih generacij kot na raven financiranja visokega šolstva in bo tudi v prihodnje uravnavala razvoj na teh področjih. Čeprav je večina evropskih držav (tudi Slovenija) dejansko zvišala porabo v visokem šolstvu, nekoliko tudi zaradi sprejetja spodbujevalnih ukrepov, so se relativna razmerja marsikje poslabšala. Cilj v EU je, da se »do leta 2020 delež 30–34 let starih prebivalcev s terciarno izobrazbo poveča na najmanj 40 %«. V državah Severne Evrope je bil presežen že leta 2007: Danska (41,5 %), Finska (47,3 %), Norveška (43,7 %), Švedska (40,7 %) (Key, 2009). V Sloveniji je

8 Nujno pa je dodati, da niti visok delež študentov niti nesorazmeren delež študentov v družboslovnih programih ni neoliberalen pojav. Nasprotno, to niso znaki neoliberalizma, temveč morebiti znaki manj neoliberalne izobraževalne politike.

9 Terciarno izobraževanje zajema visokošolski strokovni študij, visokošolski dodiplomski študij in visokošolski podiplomski študij (Socialni razgledi, 2010: 102).

10 Vključeni so redni študenti skupaj z absolventi rednega študija in rednimi študenti na podiplomski ravni (Socialni razgledi, 2010: 102).

11 Isced 5, 6 po mednarodni klasifikaciji izobraževanja ISCED 97 (Socialni razgledi, 2010: 106).

bil leta 2007 ta delež 31,0 %, leta 2010 pa 34,0 % in je presegal povprečje EU za 0,6-odstotne točke. Zdi se, da bo do leta 2020 Slovenija lahko dosegla 40-odstotno visoko izobraženost prebivalstva v opazovani starostni skupini. Po drugi strani je pričakovano demografsko upadanje v Sloveniji veliko (večje kot povprečje v EU), zato v celotni izobrazbeni strukturi prebivalstva ne bo (tolikšnega) napredka. Projekcija sprememb pri deležu prebivalstva v starostni skupini 18–34 let med 2010 in 2015 namreč kaže na zmanjšanje za 9,5 % ter v letih od 2010 do 2020 za 19,4 in od 2010 do 2025 za 26,3 %. Pomembno se bodo zmanjšale generacije v starostni skupini, tipični za vključevanje v visokošolski študij (Eurydice ..., 2012).

Zaključek

Če pogledamo poročilo OECD v celoti, ugotovimo, da se ukvarja predvsem s šolstvom oz. izobraževanjem, imenuje pa se »ekonomski pregled za Slovenijo«. Torej se poskuša na gospodarstvo vplivati predvsem preko sistema izobraževanja. Lahko bi tudi sklepali, da OECD zaradi tega šolstvu pripisuje veliko vlogo, a žal ni tako, saj poročilo predlaga zmanjševanje na čim več področjih. Gre predvsem za to, da izobraževanje še ni dovolj podrejeno gospodarstvu in potrebam ekonomije.

Pozive, kako so spremembe nujne za razvoj gospodarstva in da se moramo temu vsi prilagoditi, kar se bere iz mnogih dokumentov, tudi iz OECD-jevega poročila, delodajalci izrabljajo. Bourdieu pravi, da izrabljajo to nujno 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 stalno grožnjo brezposelnosti na vseh ravneh hierarhije« (Bourdieu, 1998/2006a: 208); tako današnja realnost spreminja usodo posameznika in družbe (prim. Lengrand, 1970; Chomsky, 1999/2005; Bourdieu, 1998/2006a; 2002/2006b; Hanžek, 2000). OECD si je v imenu povečevanja možnosti za gospodarstvo nadela hegemonično držo (MacPhail, 2008, jo poleg OECD-ja pripisuje še Svetovni banki in Mednarodnemu denarnemu skladu), ki smo ji sedaj podrejeni vsi. Poročila OECD skušajo na svetovni ravni »umetno« postavljati razmerja med razvitimi in manj razvitimi državami, ob čemer predpostavljajo, da imajo države v razvoju enake aspiracije kot zahodne države (MacPhail, 2008: 41–44). Jih ima tudi Slovenija?

K oceni, ki jo je OECD podala za Slovenijo, moramo dodati še mnenje, da se države po celem svetu čedalje bolj počutijo manjvredne v primerjavi s svojimi tekmovalnimi sosedi. Okoliščine jih silijo, da priporočila OECD-ja vzamejo resno, da bi se izobraževanje prilegalo zadovoljevanju potreb razvoja človeškega kapitala v posamezni državi (MacPhail, 2008: 71). To ni naključje. Analiza dokumentov OECD (ibid.) od druge sve-

tovne vojne do danes pokaže, kako je OECD v sedemdesetih letih postala neoliberalna organizacija, kakšen je njen vpliv na vse svetovne vlade, kako narekuje vso svetovno politiko in posebej, kako širi neoliberalne ideje in diskurz za področje izobraževanja. V enem izmed poročil OECD-ja iz sredine osemdesetih let se je avtorjem zapisalo, da je »splošno priznано, da izobraževanje (vključno z usposabljanjem) podpira gospodarstvo in da lahko oblikuje njegove dosežke in razvoj. Moderna gospodarstva bolj kot kdaj koli prej zahtevajo visoko usposobljenost in fleksibilnost delovne sile.« (OECD, 1985; po MacPhail, 2008: 67.)

Tako neoliberalne politike prilivajo olja na ogenj napetostim med različnimi socialnimi sloji in še poslabšujejo družbeno situacijo, ki pa jo zopet izrabljajo sebi v prid. Tudi primer Slovenije je pokazal, kar so mnoge druge države izkusile že pred nami: »Danes imajo ekonomisti bolj kot kdajkoli v preteklosti moč, da oblikujejo izobraževalni diskurz izrecno z ekonomskimi cilji in imperativi.« (MacPhail, 2008: 53) Neoliberalizem se kaže kot nova oblika podjarmljanja, podobno, kot se je dosegalo v preteklih stoletjih in desetletjih s pomočjo kolonializma.

Nekaterim poskusom zniževanja normativov in varčevanja v šolstvu v Sloveniji smo se izognili, mnogi so ostali v veljavi ali pa so se po umiku vrnili v drugačni obliki. So trenutne zahteve, da vse šole do leta 2016 vsako leto zmanjšajo število zaposlenih za en odstotek, morda posledica tega OECD-jevega poročila? Lahko temu pripišemo še kakšen ukrep? Sprašujemo se, kakšna bo slika izobraževanja, kakšne bodo »konkretne posledice« tega neoliberalizma čez nekaj let?

Literatura

- Amoor, L., Dodgson, R., Gills, B. K., Langley, P., Marshall, D., Watson, I. (1997). Overturning 'Globalisation': Resisting the Theological, Reclaiming the 'Political'. *New Political Economy* 2/1, 179 – 195.
- Anand, S., Sen, A. (2002). Trajnostni človekov razvoj: koncepti in prioritete. V: Sen, A. K. *Ekonomija blaginje: izbrane razprave*, Ljubljana: Založba / *cf., 97–139.
- Apohal Vučkovič, L., Malnar, B., Mandič, S., Hanžek, M., et al. (2009). *Socialni razgledi 2008*, Ljubljana: Urad za makroekonomske analize in razvoj.
- Apohal Vučkovič, L., Čelebič, T., et al. (ur.) (2010). *Socialni razgledi 2009*, Ljubljana: Urad Republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj.
- Beck, U. (2003). *Kaj je globalizacija? Zmote globalizma - odgovori na globalizacijo*, Ljubljana: Krtina.

- Bello, W. (1994). *Global Economic Counterrevolution. How Northern Economic Welfare Devastates the South*. V: Danaher, K. (ur.). *50 years is enough. The case against the World Bank and the International Monetary Fund*. Boston, Massachusetts: South End Press.
- Beltram, P. (2000). Socialno poreklo študentov, štipendije in štipendijska politika. Možnosti mladih iz različnih socialnih slojev za doseganje višjih stopenj izobrazbe. *IB revija za strokovna in metodološka vprašanja gospodarskega, prostorskega in socialnega razvoja Slovenije* XXXIV/ 2, 40–51.
- 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. [Http://www.fhe.fm-kp.si/Files/pdf/FHE-S2%285%29-Bevc.pdf](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* XIV/ 3, 229–244.
- Borg, C., Mayo, P. (2005). The EU Memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles? V: *Globalisation, Societies and Education*. Routledge, 203–225.
- Bourdieu, P. (1998). A reasoned utopia and economic fatalism. *New Left Review* 277, 125–130.
- Bourdieu, P. (2006a). Bistvo neoliberalizma. Ta uresničujejoča se utopija neomejene eksploatacije. 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.
- Bourdieu, P. (2006b). 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.
- 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.
- Brown, P., Halsey, A. H., Lauder, H., Stuart Wells, A. (1997). The Social Transformation of Education and Society. V: Halsey, A. H., et al.

- (ur.). *Education: Culture, Economy and Society*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (2005). *Profit pred ljudmi: neoliberalizem in globalna ureditev*, Ljubljana: Sanje.
- Čadež, M., Kelava, P. (2009). Izobraževanje, neoliberalizem in reprodukcija družbenih razmerij = Education, neoliberalism and the reproduction of social relations. *Sodobna pedagogika* LX/5, 110–130.
- Dragoš, S., Leskošek, V. (2003). *Družbena neenakost in socialni kapital*, Ljubljana: Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije.
- Ekonomski pregled OECD za Slovenijo 2010*. Povzetek. Republika Slovenija: Služba Vlade Republike Slovenije za razvoj in evropske zadeve. 18. februar 2011. [Http://data.si/sl-SI/a-1187/ekonomski-pregled-oecd-za-slovenijo-kako-nam-kaze](http://data.si/sl-SI/a-1187/ekonomski-pregled-oecd-za-slovenijo-kako-nam-kaze).
- Eurydice Slovenija* (2012). Podatki s spletne strani evropskega informacijskega omrežja za izmenjavo podatkov o izobraževanju Eurydice. [Http://www.eurydice.si](http://www.eurydice.si).
- Fajić, L., et al. (ur.) (2006). *Pomladansko poročilo 2006*, Ljubljana: Urad Republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj.
- Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*, Stoke on Trent, Streling: Trentham books.
- Gill, S. (1995). Globalisation, Market Civilisation, and Disciplinary Neoliberalism. *Journal of International Studies* XXIV, 399–423.
- Hanžek, M., et al. (ur.) (1998). *Poročilo o človekovem razvoju. Slovenija 1998*, Ljubljana: Urad za makroekonomske analize in razvoj. United Nations Development Programme, UNDP.
- Hanžek, M., Gregorčič, M., et al. (ur.) (2001). *Poročilo o človekovem razvoju. Slovenija 2000–2001*, Ljubljana: Urad za makroekonomske analize in razvoj.
- Hanžek, M. (2002). Ekonomija za ljudi. V: Sen, A. K. *Ekonomija blaginje: izbrane razprave*, Ljubljana: Založba /*cf., 221–230.
- Hega, G. M., Hokenmaier, K. G. (2002). The welfare state and education: A comparison of social and educational policy in advanced industrial societies. *Politikfeldanalyse/German Policy Studies* II/1, 161–189.
- 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, New Jersey: Transaction Books.
- Hill, D. (2001). Global capital, neo-liberalism, and the growth of educational inequality. *The school field* XII/5–6, 81–107.

- Ivančič, A., Mirčeva, J. (2001). Sodelovanje odraslih v programih izobraževanja. V: Mohorčič Špolar, V. A., et al. (ur.). *Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, 28 – 47.
- 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 Krašovec, S. (2010). Izobraževanje odraslih – dejavnik družbenega razvoja ali zlasti orodje ekonomske uspešnosti? *Sodobna pedagogika* LXI/4, 148–192.
- Jelenc Krašovec, S. (2011). Izobraževanje odraslih kot dejavnik ustvarjanja blaginje državljanov. V: Čelebič, T. et al. *Izobraževanje odraslih v Sloveniji: stanje in izzivi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 17–44.
- Key data on education in Europe 2009*. Eurydice, Eurostat. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Kodelja, Z. (2005). Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja. V: *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolo*. Ljubljana: Krtina.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*, Ljubljana: Krtina.
- Kodelja, Z. (2008). Globalna pravičnost, globalizacija in izobraževanje. *Sodobna pedagogika* LIX/1, 26–37.
- Kopač, A. (2004). *Aktivacija – obrat v socialni politiki*, Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Kopač, A. (2005). Od brezpogojne k pogojevani državi blaginje – spremembe znotraj koncepta državljanstva. *Družboslovne razprave* XXI/49–50, 51–64.
- 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 Republike Slovenije za šolstvo.
- Kranjc, T. (2007). Vzroki za izstop srednješolcev. *Šolsko svetovalno delo* XII/3–4, 9–17.
- Kump, S. (2008). Izobraževanje in država blaginje v mednarodni perspektivi. *Sodobna pedagogika* LIX/1, 38–56.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*, Ljubljana: Krtina.
- MacPhail, J. S. (2008). *The OECD, Neoliberalism, and the Learning City: Promoting Human Capital in the Guise of Lifelong Learning*.

- A Master of Arts in Education Thesis. [Http://dc.msvu.ca:8080/xmlui/bitstream/handle/10587/99/ScottMacPhail-MAED-2008.pdf?sequence=3](http://dc.msvu.ca:8080/xmlui/bitstream/handle/10587/99/ScottMacPhail-MAED-2008.pdf?sequence=3).
- McChesney, R. W. (2005). Uvod. V: Chomsky, N. *Profit pred ljudmi: neoliberalizem in globalna ureditev*. Ljubljana: Sanje, 15–25.
- Memorandum o vseživljenjskem učenju*, 30. 10. 2000. SEC (2000) 1832. SOC/COM/00/075. Bruselj: Komisija Evropske skupnosti. [Http://linux.acs.si/memorandum/prevod/](http://linux.acs.si/memorandum/prevod/).
- 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: *Družbeno skupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot podlaga za razvoj modela poklicne kariere. Ciljni raziskovalni program: »Konkurenčnost Slovenije 2001–2006«*. Zaključno poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. [Http://porocila.acs.si/](http://porocila.acs.si/).
- Mirčeva, J., Pangerc Pahernik, Z., Radovan, M. (2001). Vsebine, vrste, namen izobraževanja in uporabnost znanja. V: Mohorčič Špolar, V. A., et al. (ur.). *Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih*, Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, 48 – 77.
- Mohorčič Špolar, V. A., Radovan, M. (2006). Družbeno-skupinske značilnosti nizke udeležbe v izobraževanju delovnoaktivnega prebivalstva. V: *Družbeno skupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot podlaga za razvoj modela poklicne kariere. Ciljni raziskovalni program: »Konkurenčnost Slovenije 2001–2006«*. Zaključno poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. [Http://porocila.acs.si/](http://porocila.acs.si/).
- OECD (1985). *Education in modern society*, Paris: OECD.
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of lifelong education* XXV/3, 213–230.
- Pikalo, J. (2003). *Neoliberalna globalizacija in država*, Ljubljana: Sophia.
- Radovan, M. (2001b). Ovire odraslih pri vključevanju v izobraževanje. V: Mohorčič Špolar, V. A., et al. (ur.). *Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, 129–141.
- Radovan, M., Vilič Klenovšek, T. (2001). Razlogi za izobraževanje in pomoč odraslim pri učenju. V: Mohorčič Špolar, V. A., et al. (ur.). *Ude-*

- ležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, 102–128.
- Rosanvallon, P. (2000). *The new social question: rethinking the welfare state*, Princeton: University Press.
- SI-STAT podatkovni portal (2008). *Demografsko in socialno področje, Življenjska raven, Anketa o porabi v gospodinjstvih*, Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije. [Http://www.stat.si/pxweb/Dialog/statfile2.asp](http://www.stat.si/pxweb/Dialog/statfile2.asp).
- Statistični letopis 2007*, Ljubljana: Statistični urad RS. [Http://www.stat.si](http://www.stat.si).
- Strukturne značilnosti registrirane brezposelnosti. Povprečna registrirana brezposelnost od leta 2000 do leta 2007 po stopnjah izobrazbe* (2008). [Http://www.ess.gov.si/slo/Dejavnost/StatisticniPodatki/Kazalci/StrukturneZnacilnostiRegBP.htm](http://www.ess.gov.si/slo/Dejavnost/StatisticniPodatki/Kazalci/StrukturneZnacilnostiRegBP.htm).
- Ternar, A. (2005). *Družbena slojevitost in izobraževanje: specialistična naloga*, Ljubljana: samozaložba.
- 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.
- Vendramin, M., et al. (ur.) (2004). *Pomladansko poročilo 2004*, Ljubljana: Urad Republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj.
- Wilkens, S. A. (2005). *Sorting out the relationship between education and the welfare state: an analysis of 16 OECD countries*. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association. Philadelphia: American Sociological Association. [Http://www.allacademic.com/meta/p22683_index.html](http://www.allacademic.com/meta/p22683_index.html).

Anatomija enakih možnosti

Mitja Sardoč

Uvod in opredelitev problematike

V zadnjih desetletjih so razprave o javnem šolanju v veliki meri osredotočene okoli problematizacije treh ločenih funkcij oz. vlog, ki naj bi jo v sodobni družbi opravljalo javno šolanje, in sicer so to 1) z identiteto povezana vloga, 2) z znanjem povezana vloga ter 3) s statusom povezana vloga. Prva funkcija, s katero povezujemo javno šolanje, je njegova vloga pri vzpostavitvi »nacionalnega« značaja populacije (Anderson, 1983; Gellner, 1983). V okviru tega pojmovanja je prevladujoča funkcija, ki naj bi jo opravljalo javno šolanje, socialno-integracijska. Monopol legitimnega izobraževanja tako postane, kakor opozarja Ernest Gellner, »pomembnejši od monopola legitimnega nasilja« (Gellner, (1983: 33), saj je izobraževanje za posameznika »njegova najbolj dragocena naložba, ki mu v bistvu podeljuje identiteto« (ibid.: 35). Druga funkcija, ki naj bi jo opravljajo javno šolanje, je osredotočena okoli vloge šole kot »ideološkega aparata države« (Althusser, 1981), katerega osrednja vloga je reprodukcija obstoječih produkcijskih razmerij. S tem je povezana tudi vloga oz. funkcija t. i. »uradnega« znanja (Apple, 1990; 1999) oz. kakor opozarja Michael W. Apple:

»/k/a/aj šteje kot znanje, načini, kako je organizirano, kdo je pooblaščen za njegovo poučevanje, kaj šteje kot ustrezen prikaz, da se ga nauči ter – prav tako kritično – kdo lahko sprašuje in odgovarja na vsa ta vprašanja, so del tega, kako se dominacija in podrejenost reproducirata ter spreminjata v družbi« (Apple, 1993: 222).

To pojmovanje vloge in pomena šolanja si skupaj s socialno-integracijsko funkcijo deli predpostavko, da javno šolanje primarno služi kot orodje pri

reprodukciji obstoječih družbenih razmerij ter s tem povezanim izkoriščanjem oz. družbeno neenakostjo.

Tretja funkcija javnega šolanja je osredotočena okoli zagotavljanja enakih možnosti v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje vsem posameznikom, ne glede na socialno ali kulturno poreklo, spol, raso, veroizpoved, narodno pripadnost, telesno in duševno konstitucijo itn. Kakor izpostavlja John Rawls, bi morali imeti posamezniki »z enako stopnjo nadarjenosti in sposobnosti enake možnosti za uspeh, ne glede na poreklo njihovega družbenega razreda« (Rawls, 2001: 44). Prav slednja funkcija javnega šolanja je s perspektive zagotavljanja pravičnosti ključnega pomena, saj sta posameznikov družbeni status in socialna mobilnost v veliki meri odvisna prav od njegove uspešnosti v procesu šolanja oz. pridobivanja kvalifikacij. Enake (izobraževalne) možnosti so torej eden od osnovnih mehanizmov pravične oz. poštene distribucije selektivnih družbenih položajev ter s tem povezane socialne mobilnosti.

Splošno sprejeta ideja enakih možnosti oz. na meritokraciji utemeljeno pojmovanje enakih možnosti temelji na treh različnih idealih, in sicer 1) da imajo vsi posamezniki omogočen dostop do ustrezne izobrazbe oz. kvalifikacij, 2) da moralno arbitrarni dejavniki, kot so npr. spol, rasa, veroizpoved, etnična pripadnost, socialno-ekonomski položaj, nimajo vpliva na proces, v okviru katerega posamezniki konkurirajo za selektivne družbene položaje, ter 3) da je določen položaj dodeljen najustreznejšemu oz. najboljšemu kandidatu. Kot mehanizem distribucije selektivnih družbenih položajev so enake možnosti torej veljavne, v kolikor sta izpolnjena dva osnovna pogoja, in sicer 1) da imajo vsi posamezniki ne glede na spol, raso, veroizpoved, etnično pripadnost, spolno usmerjenost itn. enak oz. pošten dostop do kvalifikacij (*načelo enakosti dostopa*) ter 2) da so vsi posamezniki, ki so vključeni v proces konkuriranja za selektivne družbene položaje, obravnavani enako (*načelo enakosti obravnavanja*).

Navkljub svojemu – vsaj na prvi pogled – jasnemu sporočilu in emancipatorični naravi¹ je ideja enakih možnosti vse prej kot enoznačna in neproblematična, saj odpira vrsto ločenih vprašanj ter s tem povezanih problemov, npr. *motivacijsko* (zakaj izenačevanje začetnih položajev), *proceduralno* (kakšen naj bo proces konkuriranja za selektivne družbene položaje), *genealoško* (kakšno je pošteno izhodišče procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje), *substantivno* (katero naj bo merilo izenačevanja: je to npr. zgolj in samo dosežek oz. rezultat ali

¹ Ideal enakih možnosti ter s tem povezano idejo »odprtosti vseh družbenih položajev talentom« S. J. D. Green opredeli kot najbolj radikalno načelo francoske revolucije (Green 1989: 5), saj rezultira, kakor izpostavlja Michael Walzer v »odpravi vseh pravnih ovir za individualno napredovanje« (Walzer, 1983: 132).

pa je to lahko tudi vloženi trud, talenti, odrekanje itn.), *kompensacijsko* (kako naj se proces izenačevanja oz. proces zagotavljanja enakih možnosti izvede) itn.

Pričujoči prispevek poskuša podrobneje analizirati nekatere izmed problemov, s katerimi se soočamo v okviru teh razprav, saj se enake možnosti in družbena neenakost medsebojno ne izključujejo. Nenazadnje: velik del socialne zgodovine, kakor opozarja William A. Galston, »interpretiramo kot boj med tistimi, ki so želeli, da se področje njene uporabe / *enakih možnosti*/ razširi, ter tistimi, ki so zahtevali, da se omeji« (Galston, 1980: 170). Uvodni del prispevka predstavi osnovne koordinate razprav na širšem področju vzgoje in izobraževanja ter s tem povezane funkcije, ki naj bi jih opravljalo javno šolstvo v sodobni pluralni družbi. Sledi predstavitev »retorike« enakih možnosti ter izzivov, s katerimi se soočajo tako zagovorniki kakor tudi kritiki te ideje. Osrednji del prispevka analizira »anatomijo« enakih možnosti oz. pojem »priložnosti« ter »enakost« priložnosti. Sklepni del prispevka identificira serijo med seboj povezanih trditev, ki so del t. i. »standardnega« pristopa k problematiki enakih možnosti. Prispevek torej ne ponuja zagovora ali kritike ideje enakih možnosti, temveč skuša orisati osnovne razsežnosti tega kompleksnega in protislovnega ideala.

Retorika enakih možnosti

Fenomen enakih možnosti

Ideja enakih možnosti kot oblika »poštenega tekmovanja med posamezniki za neenake položaje v družbi« (Fishkin, 1983: 1) oz. kot »normativni standard za reguliranje določenih vrst tekmovanj« (Jacobs, 2004: 12) je razpeta med dva diametralno nasprotujoča si projekta ter s tem povezano pojmovanje družbene enakosti, in sicer med teorijo egalitarnega liberalizma ter libertarno politično teorijo. Na eni strani je ideja enakih možnosti zavezana »levičarski« politični misli, v kateri ima – kakor opozarja Matthew Clayton – »dolgo tradicijo« (Clayton, 2001: 239). Enake možnosti, kakor izpostavlja James Fishkin, so »osrednja doktrina sodobnega liberalizma« (Fishkin, 1983: 1). Hkrati je ideja enakih možnosti oz. na meritokraciji utemeljeno pojmovanje enakih možnosti tudi pomemben del libertarne politične teorije oz. ideologije neoliberalizma, ki je svoj prvi razcvet in praktično implementacijo – pravzaprav ironično – doživela v času okoli izida Rawlsove *Teorije pravičnosti* ter s tem povzročila renesanso egalitarnega liberalizma in politične filozofije nasploh. Tako je Milton Friedman v svoji knjigi *Free to Choose* izpostavil, da je osnovno merilo na meritokraciji utemeljenega pojmovanja enakih možnosti uspešnost in ne »rojstvo, vera ali nacionalnost« (Friedman, 1980: 133), ter hkrati odločno zanimal

povezavo med enakimi možnostmi in družbeno neenakostjo, saj pravi, da »nič ni dlje od resnice« (ibid.: 146).

Tudi v politiki je razpetost ideje enakih možnosti med (vsaj navidežno) različne politične projekte enako indikativna. Ob svoji vnovični zaprisegi 21. januarja 2013 je ameriški predsednik Barack Obama v zaključnem delu inavguracijskega govora² izpostavil zavezanost prepričanju, da so enake možnosti za uspeh ključ do uresničitve t. i. »ameriških sanj«, ki predstavljajo, kot je izpostavila Jennifer L. Hochschild, »osrednjo ideologijo Američanov /.../ ter temeljno značilnost ameriške kulture« (Hochschild, 1995: xi).³ Pravzaprav nista enakih možnosti nič manj zagovarjala niti Ronald Reagan ter Margaret Thatcher. Slednja je v enem izmed svojih govorov izpostavila, da je »prizadevanje za enakost privid«, ki ga je treba nadomestiti s »prizadevanjem za enake možnosti« (Thatcher, 1975).

Temu ustrezno je razdeljena tudi kritika ideje enakih možnosti.⁴ Na eni strani imamo kritiko ter s tem povezane očitke in ugovore, da so enake možnosti neučinkovite, saj naj bi politike, ki temeljijo na tem mehanizmu distribucije selektivnih družbenih položajev, velik del sredstev in virov namenile zagotavljanju enakih možnosti. Na drugi strani so očitki in ugovori zoper ideal enakih možnosti usmerjeni v kritiko o nepravčnosti in konformizmu standardnega pojmovanja enakih možnosti, kakor je v svoji knjigi *Justice and the Politics of Difference* (1990, 7. poglavje) opozorila Iris Marion Young.⁵ Hkrati naj bi bilo na meritokraciji utemeljeno pojmovanje enakih možnosti deterministično, saj kljub formalni odpravi ovir proces konkuriranja za selektivne družbene položaje vso »krivdo« za rezultat procesa konkuriranja preloži na posameznika. Sočasno na slednjega prenese tudi celotno »tveganje« za rezultat, saj zmagovalec procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje ni znan vnaprej. Prav kritika, da enake možnosti predstavljajo zgolj in samo »enake možnosti, da postanemo neenaki« (Jacobs, 2004: 4), je privedel do očitka, da gre v tem primeru za posredno oz. prikrito obliko socialnega darvinizma ter (v najboljšem primeru) za ohranjanje obstoječega družbenega reda oz. načel in vrednot (Schaar, 1967).

2 Celoten inavguracijski govor je dostopen na spletnih straneh Bele hiše: <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2013/01/21/inaugural-address-president-barack-obama>.

3 Za podrobnejšo predstavitev razmerja med enakimi možnostmi, »ameriškiimi sanjami« ter javnim šolanjem glej Friedman in Friedman, 1980 (6. poglavje); Gombert, 2007; Hochschild, 1995; Hochschild in Scovronich, 2003; Johnson, 2006.

4 Za podrobnejšo predstavitev kritike enakih možnosti glej Sardoč, 2013.

5 V svoji knjigi *Justice and the Politics of Difference* (1990) Iris Young postavi pod vprašaj dve temeljni predpostavki na meritokraciji utemeljenega pojmovanja enakih možnosti, in sicer 1) predpostavko o upravičnosti distribucije selektivnih položajev najboljšemu kandidatu ter 2) predpostavko o pravičnosti hierarhične družbene delitve dela (Young, 1990: 200–206).

Zagovorniki ideje enakih možnosti se tako soočajo z vrsto ugovorov in očitkov o njeni nepravčnosti in neučinkovitosti (s procesom povezani ugovori) kot tudi o nelegitimnosti razlik ter s tem povezane neenakosti (z rezultati oz. učinki povezani ugovori), kar je rezultat procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje. Izhodiščno vprašanje vsakega pojmovanja enakih možnosti je torej, kako zagotoviti, da bo proces konkuriranja za selektivne družbene položaje pravičen, neenakost, ki je rezultat procesa konkuriranja, pa legitimna. Kako torej misliti koncept, ki je poleg idej o »vitki« državi, privatizaciji, zasebni lastnini,⁶ odgovornosti posameznika, učinkovitosti, svobodnem trgu itn. del železnega repertoarja libertarne politične teorije (in ideologije neoliberalizma) ter hkrati eden izmed temeljnih kamnov egalitarnega liberalizma ter s tem povezanih idealov, npr. pravičnosti, spoštovanja, enakosti itn.

Retorika enakih možnosti

Klasična interpretacija razpetosti ideje enakih možnosti med različna pojmovanja družbene enakosti in poštenosti ter s tem povezane politične projekte zaobsega tri ločene različice, in sicer 1) pesimistično oz. skeptično interpretacijo, 2) optimistično interpretacijo ter 3) interpretacijo o hibridni naravi ideje enakih možnosti.

Pesimistična interpretacija

Pesimistična oz. skeptična interpretacija temelji na predpostavki, da je ideja enakih možnosti neuresničljiva. Nekaj tednov po inavguracijskem govoru Baracka Obame, kjer je le-ta izpostavil, da so enake možnosti za uspeh ključ do uresničitve t. i. »ameriških sanj«, je Joseph E. Stiglitz, Nobelov nagrajenec za ekonomijo in profesor na Columbia University, v svojem članku, ki ga je objavil v *The New York Times*,⁷ opozoril na vse manjšo vertikalno socialno mobilnost navzgor kot tudi na poglobljanje razlik med tistimi, ki imajo, ter tistimi, ki so – tako ali drugače – deprivilegirani in tako brez možnosti za uspeh. Stiglitz je tako relativiziral vlogo in pomen enakih možnosti. Idejo enakih možnosti oz. na meritokraciji utemeljeno pojmovanje enakih možnosti, na katerih temelji t. i. »ameriški sen«, ki predstavlja – kot je opozoril Lawrence Blum – »osrednji element ameriškega prepričanja /oz./ globoko vkoreninjeno pojmovanje obljube ame-

6 Za zagovornike libertarne politične teorije – tako »desne« kot tudi »leve« politične provenience – je zasebna lastnina najpomembnejša izmed pravic posameznika, saj jim zagotavlja »področja osebne svobode, v okviru katerih lahko vsak zasleduje svoje pojmovanje dobrega življenja« (Vallentyne in Steiner, 2001: 1). Za predstavitev razlike med obema različicama libertarizma kot tudi samega pojmovanja »levega« libertarizma glej Vallentyne in Steiner (ur.), 2001.

7 Celoten članek *Equal Opportunity, Our National Myth* je dostopen na spletni strani <http://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/02/16/equal-opportunity-our-national-myth/>.

riškega življenja« (Blum, 1988: 1), je označil za »nacionalni mit«. Pravzaprav naj bi se ideja enakih možnosti soočala z nekakšnim paradoksom: kljub vse bolj izpostavljeni retoriki zagotavljanja enakih možnosti je neenakost oz. razkorak med tistimi, ki so v boljšem položaju, ter tistimi, ki so – tako ali drugače – deprivilegirani, vse večja. Po tej interpretaciji nimajo enake možnosti nič z zagotavljanjem enakosti, temveč so primarno povezane z legitimiranjem neenakosti, ki je rezultat procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje.

Optimistična interpretacija

Optimistična interpretacija razmerja enakih možnosti in družbene enakosti izpostavlja, kot je poudarila Janet Radcliffe Richards, da je za zagovornike enakih možnosti edini problem zgolj in samo v njeni implementaciji oz. v »pomanjkanju politične volje« (Radcliffe Richards, 2002: 253). Kot je izpostavil Peter Westen, so enake možnosti »visoko zaželeni v teoriji, čeprav morda nedosegljivi v praksi« (Westen, 1997: 165). Tudi ta interpretacija trči ob ironičnost dejstva vse večje družbene neenakosti ter s tem povezanega razkoraka med tistimi, ki imajo, ter tistimi, ki so deprivilegirani, saj enake možnosti – kot izpostavlja Peter Singer – »nagrajuje/jo/ srečne, ki podedujejo tiste sposobnosti, ki jim omogočajo, da opravljajo zanimive in donosne kariere /.../, ter kaznuje/jo/ nesrečne, katerih geni jim otežujejo doseganje podobnega uspeha« (Singer, 1993: 39).

Interpretacija o hibridni naravi enakih možnosti

Tretja interpretacija (interpretacija o hibridni naravi enakih možnosti) meri na problematičnost same *narave* ideje enakih možnosti ter njene vloge in pomena v okviru liberalne politične teorije. Enake možnosti – kot izpostavlja James Fishkin – so »eno od bojnih polj konflikta med dvema temeljnima idejama liberalne tradicije, in sicer med svobodo ter enakostjo« (Fishkin, 1983: 2–3). Ta interpretacija je povezana z napetostjo med dvema temeljnima načeloma ideala enakih možnosti, in sicer 1) načelom nediskriminacije ter 2) načelom poštenih enakih možnosti. Tradicionalna interpretacija razmerja obeh načel splošnega modela enakih možnosti tako temelji na predpostavki, da je načelo nediskriminiranja osnovno izhodišče vsakega modela enakih možnosti, ki ga nato nadgradi oz. razširi načelo *poštenih* enakih možnosti kot posledica povečanja senzibilnosti za vprašanje pravičnosti procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje ter s tem povezane družbene neenakosti (predpostavka o evolutivni⁸ naravi egalitarnega ideala enakih možnosti).

8 Za primer »evolutivne« narave ideala enakih možnosti glej Jacobs, 2004, kjer je načelo nediskriminiranja prikazano kot del enodimenzionalnega pojmovanja enakih možnosti, ki ga nato nadgradi dvodimenzionalno pojmovanje enakih možnosti.

Anatomija enakih možnosti

Osnovna predpostavka ideje enakih možnosti je, da so priložnosti za doseganje zastavljenega cilja med vsemi posamezniki, ki konkurirajo za določen selektivni položaj, enake oz., kot je v primeru t. i. »ameriških sanj« izpostavila Jennifer Hochschild, da imajo »vsi Američani razumno priložnost za doseg uspeha – materialnega ali katerega koli drugega –, kot ga opredeljujejo prek lastnih prizadevanj, ter za doseg vrlin in izpopolnitev skozi uspeh« (Hochschild, 1995: xi). Kdaj torej so v procesu konkuriranja za selektivne družbene položaje priložnosti posameznikov enake? Da bi lahko odgovorili na to vprašanje, je treba zagotoviti ustrezen odgovor na t. i. »substantivno« vprašanje, in sicer »kaj je priložnost«. Brez jasnega razumevanja tega pojma oz. njegovih temeljnih lastnosti je zagotavljanje poštenih enakih možnosti neuresničljivo. Pravzaprav gre za enega izmed ključnih korakov v razumevanju ideje enakih možnosti, saj so bile razprave okoli te problematike, kot opozarja Sven Ove Hansson, »pogosto ovirane zaradi nezadostne pozornosti na sam pojem priložnosti« (Hansson, 2004: 315). Vsako pojmovanje enakih možnosti mora torej odgovoriti na dve ločeni – a med seboj povezani – vprašanji, in sicer 1) kaj je priložnost (*substantivno vprašanje*) ter 2) kdaj so priložnosti enake (*referencialno vprašanje*).

Kaj je priložnost

Navkljub različnim pojmovanjem enakih možnosti sestavljajo vsako izmed teh pojmovanj, kot poudarja Peter Westen, štirje temeljni elementi, in sicer 1) agent oz. agenti enakih možnosti, 2) cilj oz. cilji, h katerim so enake možnosti usmerjene, 3) razmerje med agentom in ciljem enakih možnosti ter 4) ovire za uresničevanje enakih možnosti (Westen, 1985: 837–838). Prvi element primarno določi obseg oz. nabor posameznikov, ki so upravičeni do enakega obravnavanja, kar predpostavlja, da imajo – vsaj formalno – enake pogoje. Drugi element, kot izpostavlja Peter Westen, opredeljuje cilj priložnosti, ki je lahko »delo ali izobraževanje, zdravstveno varstvo, politična funkcija, zemlja za poselitev, stanovanjski objekt, finančna naložba, vojaško napredovanje, "kulturno" življenje, razvoj naravnih sposobnosti ali karkoli« (Westen, 1985: 838). Tretji element (razmerje med agentom in ciljem možnosti) še ne pomeni zagotovila, da bo cilj enakih možnosti tudi dosežen.

Pojem priložnosti lahko torej opredelimo kot odsotnost ovir za doseganje zastavljenega cilja (*negativna opredelitev*) in hkrati kot sposobnost posameznika, da lahko s svojim trdom doseže zastavljeni cilj (*pozitivna opredelitev*). Priložnost, kot poudarja Peter Westen, »je verjetnost, da agent X izbere doseg cilja, Y, brez omejitev ovire Z« (Westen, 1985: 849)

oz., kot opozarja Alan H. Goldman, »odsotnost določene ovire ali ovir za dosego določenega cilja ali koristi« (Goldman, 1987: 88).⁹ Je torej nekaj več kot verjetnost in nekaj manj kot zagotovilo, saj je priložnost, kot je izpostavil Bhikhu Parekh, »predmetno odvisen pojem v smislu, da je objekt, vir ali postopek le nema in pasivna možnost posameznika, če ima premalo zmožnosti, kulturnih dispozicij oziroma potrebnega kulturnega ozadja, da ga izkoristi« (Parekh, 2000: 241). Hkrati pomeni imeti priložnost, kot opozarja Brian Barry, »da zame obstaja možnost, da nekaj storim ali pridobim, če v moji moči leži določeno postopanje, ki bo lahko pripeljalo, da zadevno stvar lahko opravljam ali pridobim, če se za to odločim« (Barry, 2005: 37) oz. da ima posameznik »sposobnost, da s svojimi prizadevanji in izbirami nekaj doseže« (ibid.: 39). Tveganje, ki mu je posameznik izpostavljen, da doseže cilj procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, je izključno v domeni njega samega, saj naj bi bil posameznik, kot izpostavlja John Roemer, »odgovoren za spremembo dostopa v dejansko prednost z uporabo truda« (Roemer, 1998: 24). Če naj bo torej posameznik odgovoren za rezultat procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, potem je treba zagotoviti, da bodo upoštevani samo tisti dejavniki, ki jih posameznik lahko izvede oz. jih lahko izbere, kar je skladno s t. i. »načelom nadzora« (Nagel, 1979). Kdaj torej so priložnosti posameznikov enake?

Enakost priložnosti

Ideal enakih možnosti kot »normativni standard za reguliranje določenih vrst tekmovanj« (Jacobs, 2004: 12) oz. kot regulativni ideal procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje sestavljata dve ločeni načeli, ki sta na videz nezdružljivi, in sicer 1) načelo nediskriminiranja ter 2) načelo izenačitve začetnega položaja.¹⁰

Enake možnosti in nediskriminacija

Prvo načelo, da naj imajo posamezniki enake možnosti »ne glede na« spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost, telesno in duševno konstitucijo itn., zagotavlja vsakemu posamezniku ne glede na kateregakoli od moralno arbitrarnih dejavnikov enake pravice oz. enak dostop do selektivnih družbenih položajev. Kot je izpostavil Lesley A. Jacobs, so enake možnosti

9 Za podrobnejšo predstavitev posameznih elementov kakor tudi razsežnosti pojma priložnosti (npr. odprtost) glej Hansson, 2004.

10 Tukaj seveda ostaja v celoti odprto vprašanje, kakšno je razmerje med obema načeloma enakih možnosti. Sta načelo nediskriminiranja ter načelo izravnave začetnega položaja skladna oz. komplementarna, v napetosti ali se medsebojno celo izključujeta?

»koncept, da naj bodo postopki, namenjeni dodelitvi redkih virov ter distribuciji koristi in bremen družbenega življenja, urejeni z merili, ki veljajo za določeno obravnavano dobrino v konkurenci, in ne z nepomembnimi vidiki, kot so rasa, vera, razred, spol, invalidnost, spolna usmerjenost, etnična pripadnost ali drugi dejavniki, ki bi lahko ovirali možnosti za uspeh konkurentov« (Jacobs, 2004: 10).

Načelo nediskriminiranja tako zagotavlja, da so v nabor potencialnih kandidatov vključeni »vsi posamezniki, ki posedujejo lastnosti, ki so pomembne za opravljanje obveznosti določenega položaja, /.../ ter da se za zasedanje položaja presoja posameznika le glede na te pomembne lastnosti« (Roemer, 1998: 1).¹¹ Iz izbiri kandidatov zgolj in samo na podlagi njihovih zaslug, kakor opozarja George Sher,

»o kandidatih odmislimo vsa dejstva, razen njihove sposobnosti, da dobro opravljajo ustrezne naloge. S tem, ko se osredotočamo na njihovo sposobnost opravljanja naloge, jih obravnavamo kot agente, katerih načrtovana dejanja so v svetu sposobna narediti razliko. /.../ Izbirati na podlagi zasluge je način, kako resno obravnavati /.../ tako uspešne kot neuspešne kandidate.« (Sher, 1988: 119–120.)

Proceduralna poštenost enakih možnosti, v okviru katere se izvede »dodelitev oseb neenakim položajem na podlagi poštenega tekmovanja« (Fishkin, 1983: 6), je torej pravična, v kolikor so izpolnjeni naslednji pogoji, in sicer

- 1) vsak posameznik ima enak dostop do procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje;
- 2) a) pravila so enaka za vse, b) znana so vnaprej in so c) povezana s ciljem procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje (npr. z opravljanjem določenega poklica);
- 3) najboljši kandidat je zmagovalec (»najboljši kandidat vselej dobi službo«).¹²

11 Kot je izpostavila Iris Marion Young, je eden od potencialnih problemov pojma »kvalifikacije« oz. načela zasluge nasploh njegova kulturna pogojenost ter vprašljivost njegove nevtralnosti (1990, 7. poglavje), kar je tudi eden od ugovorov zoper meritokracijo ter s tem povezano pojmovanje enakih možnosti s strani zagovornikov multikulturalizma (npr. Parekh, 2000).

12 Razlika med libertarnim in egalitarnim pojmovanjem enakih možnosti je tudi v veljavnosti osnovne predpostavke na meritokraciji utemeljenega pojmovanja enakih možnosti, da naj »najboljši kandidat vselej dobi službo«. Za zagovornike libertarnega pojmovanja je to načelo absolutno: najboljši kandidat v procesu konkuriranja za selektivne družbene položaje ima vselej prednost. Za zagovornike egalitarnega pojmovanja enakih možnosti je to načelo veljavno zgolj pod določenimi pogoji. Najboljši kandidat ima prednost zgolj in samo v primeru, ko so imeli vsi posamezniki *pošten* dostop do kvalifikacij. Za prve je poštenost dostopa zadovoljena takoj, ko imajo vsi posamezniki dostop do kvalifikacij. Za druge enakost dostopa ni zgolj in samo v tem, da moralno arbitrarni dejavniki nimajo vpliva na proces konkuriranja za selektivne družbene položaje, temveč, da se pri doseganju dolo-

Za pozicijo egalitarnega liberalizma so ti pogoji *nujni*, ne pa tudi *zadostni* pogoj zagotavljanja enakih možnosti oz. poštenosti procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, zato so dodali načelo, ki naj bi nevtraliziralo, zmanjšalo ali celo izničilo negativne učinke načela nediskriminiranja.

Enake možnosti in kompenziranje neenakosti

Drugo načelo splošnega modela enakih možnosti (t. i. načelo izenačitve začetnega položaja) ima cilj nevtralizirati, zmanjšati oz. ublažiti ali celo odpraviti tako morebitne prednosti, ki naj bi jih imeli tisti posamezniki, ki so v boljšem položaju oz. privilegirani, kot tudi potencialne ovire tistih, ki so – tako ali drugače – deprivilegirani. Hkrati naj bi enake možnosti oz. pozitivni cilj načela izenačitve začetnih položajev vsem posameznikom ne glede na katerega od moralno arbitrarnih dejavnikov zagotavljal, da dosežejo pošteno izhodišče v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, saj naj bi bilo »nepravično in nepošteno«, kot v svoji knjigi *Inequality* izpostavlja Larry Temkin, »da so nekateri v slabšem položaju kot drugi, ne po lastni krivdi /ali izbiri/« (Temkin, 1993: 13). Poleg nevtraliziranja okoliščin, zaradi katerih so bili posamezniki – tako ali drugače – deprivilegirani, naj bi ta vidik enakih možnosti hkrati zagotavljal tudi kompenziranje za dejansko stanje neenakosti ter s tem povezane prikrajskosti. Priložnosti naj bi bile enake, kot izpostavlja Alan H. Goldman, »ko se posamezniki soočajo s približno enakimi ovirami ali približno enako težkimi /.../ ovirami« (Goldman, 1983: 88).

V okviru izenačevanja oz. nivelizacije začetnega položaja lahko razlikujemo med dvema ločenima razsežnostima, in sicer med 1) pozitivno razsežnostjo izenačevanja začetnih položajev ter 2) negativno razsežnostjo izenačevanja začetnih položajev. Pozitivna razsežnost ima kot cilj zagotoviti vsem posameznikom ne glede na katerega od moralno arbitrarnih dejavnikov, da dosežejo prag izenačitve igralnega polja oz. poštenega izhodišča. Poleg nevtraliziranja okoliščin, zaradi katerih so bili posamezniki tako ali drugače deprivilegirani, naj bi ta vidik zagotavljanja enakih možnosti hkrati zagotavljal tudi kompenziranje za dejansko stanje neenakosti. Negativna razsežnost izenačevanja začetnih položajev pa ima hkrati namen oz. cilj nevtralizirati, zmanjšati ali celo odpraviti prednost, ki naj bi jo imeli posamezniki, ki so nad pragom izenačitve konkurenčnih pogojev. Prav tako naj bi ti posamezniki oz. skupine le-teh preko politik redistribucije oz. različnih kompenzacijskih programov zagotavljali materialne in finančne vire.

čenega cilja vsi posamezniki (vsaj približno) soočajo z enakimi ovirami. Za podrobnejšo predstavitev primerjave različnih modelov enakih možnosti glej Cavanagh, 2002.

Kompenzacijski programi, ki jih povezujemo z zagotavljanjem enakih možnosti oz. s poštenim dostopom, so praviloma utemeljeni na dveh ločenih argumentih, in sicer na 1) z začetnimi pozicijami utemeljenem argumentu (*argument ekvidistance*) ter 2) z rezultatom procesa za selektivne družbene položaje utemeljenem argumentu (*argument ekvivalence*). Prvi argument je pravzaprav klasični argument, ki ga povezujemo z liberalnim pojmovanjem enakih možnosti. Glede na to, da so začetne pozicije posameznikov neenake, so posamezni kompenzacijski programi primarno usmerjeni v zmanjševanje t. i. izhodiščne neenakosti oz. v izenačevanje začetnih pogojev ter v s tem povezano ekvidistanco. Drugi argument, ki ga povezujemo s kompenzacijskimi programi, pa je primarno osredotočen na kompenziranje neenakosti, ki je rezultat procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje. Prva skupina kompenzacijske programe utemeljuje na moralni arbitrarnosti *narave* kriterijev selekcije, npr. talentov.¹³ Na drugi strani pa naj bi druga skupina kompenzacijskih programov zmanjšala, nevtralizirala ali celo odpravila neenakost, ki je posledica oz. rezultat procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje. Če torej načelo nediskriminiranja zagotavlja, da moralno arbitrarni dejavniki nimajo nikakršnega vpliva oz. niso omejitve v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, pa na drugi strani načelo izravnave začetnega položaja zagotavlja *poštene* pogoje za implementacijo načela nediskriminiranja oz. da neenakost, kot je izpostavil T. M. Scanlon, »izhaja iz poštenega procesa ter da ne moti pravičnosti tekočih tekmovalj« (Scanlon, 2003: 205).¹⁴

13 Odprto ostaja vprašanje, ali so talenti posameznika lahko legitimen temelj razlik med posamezniki ter s tem povezane neenakosti, saj si nihče, kot izpostavlja Rawls, »ne zasluži svojih večjih naravnih sposobnosti niti ni upravičen do ugodnejšega začetnega položaja v družbi. Tisti, ki jim je bila narava bolj naklonjena, kdorkoli že so, lahko pridobijo iz svoje sreče samo pod pogoji, ki izboljšujejo položaj tistih, ki so izgubili.« (Rawls, 1971: 101–102.) V okviru razprave o t. i. »problemu merila« oz. »valute enakih možnosti« (Arneson, 1989; Cohen, 1989) lahko ločimo tri potencialne omejitve talentov kot valute enakih možnosti, in sicer so to 1) nevoluntaristična narava talentov, 2) kulturna oz. družbeno-zgodovinska pogojenost talentov ter 3) distributivne omejitve talentov (so neprenosljivi).

14 Čeprav je poštenost ena od osnovnih lastnosti enakih možnosti, sta njena vloga in pomen v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje veliki meri nejasna oz. neartikulirana. Razlikujemo lahko med dvema ločenima razsežnostima poštenosti, in sicer sta to 1) merilo oz. valuta poštenosti ter 2) kontekst poštenosti. Prva razsežnost poštenosti se osredotoča na to, kaj v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje šteje kot valuta poštenosti, medtem ko t. i. »kontekst poštenosti« označuje, kolikšen je obseg poštenosti posameznega modela oz. pojmovanja enakih možnosti. Ločimo lahko tri razsežnosti konteksta poštenosti, in sicer 1) proceduralno poštenost, 2) poštenost ozadja ter 3) poštenost rezultata. Za podrobnejšo predstavitev egalitarne različice tristopenjskega modela enakih možnosti glej Jacobs, 2004.

Zaključek

Ideja enakih možnosti kot »ideal za normativno ureditev tekmovanj, ki razporejajo dragocene priložnosti v družbi,« (Jacobs, 2004: 4) temelji torej na seriji (med seboj povezanih) trditev o samem procesu in rezultatih konkuriranja za selektivne družbene položaje, in sicer:

- t1) Do določenega selektivnega družbenega položaja ter s tem povezanih prednosti je upravičen najboljši kandidat (*predpostavka na meritokraciji utemeljenega pojmovanja odličnosti*);
- t2) V okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje naj se upoštevajo samo tisti vidiki posameznikovih zaslug, ki so rezultat posameznikovih izbir ali truda in ne katerih od dejavnikov, za katere nima nobenih zaslug oz. zanje ni odgovoren (*predpostavka o voluntaristični naravi merila enakosti*);
- t3) Posameznik je odgovoren za rezultat procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje oz. za spremembo (dostopa do) priložnosti v prednost (*predpostavka o instrumentalni naravi tranzitivnosti*);
- t4) Pravila konkuriranja naj bodo povezana izključno s ciljem procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, npr. z opravljanjem določenega poklica (*predpostavka o odličnosti procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje*);
- t5) Neenakost, ki izhaja iz rezultata procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, je legitimna, v kolikor je dostop do procesa konkuriranja pošten (*predpostavka o legitimnosti neenakosti*);
- t6) Rezultat procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje je pravičen, v kolikor je proces konkuriranja za selektivne družbene položaje pošten (*predpostavka o poštenosti procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje*);
- t7) Razlike med posamezniki, ki so neodvisne od posameznikovih izbir, je treba nevtralizirati, prikrajšanost pa kompenzirati (*predpostavka o izhodiščni enakosti procesa konkuriranja*).

Kot potrjujejo različna pojmovanja oz. modeli enakih možnosti kot »določene interpretacije tega koncepta« (Jacobs, 2004: 10), se iskanje enoznačnih odgovorov na posamezne probleme in izzive – kljub povečanemu interesu teoretikov in snovalcev politik – sooča z vrsto zgrešenih srečanj in zamujenih priložnosti. Kot je bilo izpostavljeno v pričujočem prispevku, ostaja ideja enakih možnosti brez razjasnitve nekaterih pojmov oz. spremenljivk t. i. »algoritma enakih možnosti«, ¹⁵ kot so npr. nediskriminacija, ovire, poštenost, odgovornost, danost oz. izbira, odličnost, trud, talent, zasluge, neenakost, meritokracija, kompenziranje itn., kakor opo-

¹⁵ Za predstavitev t. i. »algoritma enakih možnosti«, glej Roemer (1998).

zarja Andrew Mason, »radikalno protisloven /.../ kos politične retorike« (Mason, 2006: 1), ki je hkrati (in vse prepogosto) predmet grobih posploševanj in redukcionističnih poenostavljanj. Ne preseneča torej – kot izpostavljajo Kenneth Arrow, Samuel Bowles ter Steven Durlauf –, da so tako snovalci politik kakor državljani nasploh »močno deljenega mnenja o tem, kako opredeliti enake možnosti, ter zmedeni zaradi nasprotujočih si trditev o tem, kako bi katerakoli izmed konkurenčnih predstav lahko napredovala skozi socialne politike« (Arrow, Bowles, Durlauf, 2000: ix). Kot potrjujejo številni primeri javnih politik s širšega področja enakih (izobraževalnih) možnosti, postanejo namreč predlagani odgovori vse prepogosto del problema in ne rešitve.

Literatura

- Althusser, L. (1981). *Ideologija in estetski učinek*, Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities*, London: Verso.
- Anderson, E. (2007). Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. *Ethics* 117/4, 595–622.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and Curriculum*, London: Routledge.
- Apple, M. W. (1993). The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense. *Teachers College Record* 95/2, 222–241.
- Apple, M. W. (1999). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*, London: Routledge.
- Arneson, R. J. (1989). Equality and Equal Opportunity for Welfare. *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition* 56/1, 77–93.
- Arrow, K., Bowles, S., Durlauf, S. (ur.) (2000). *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton: Princeton University Press.
- Barry, B. (2005). *Why Social Justice Matters*, Cambridge: Polity Press.
- Blum, L. (1988). Opportunity and Equality of Opportunity. *Public Affairs Quarterly* 2/4, 1–18.
- Bowie, N. E. (ur.) (1988). *Equal Opportunity*, Boulder, Colorado: Westview Press.
- Cavanagh, M. (2002). *Against Equality of Opportunity*, Oxford: Oxford University Press.
- Clayton, M. (2001). Rawls and Natural Aristocracy. *Croatian Journal of Philosophy* 1/3, 239–259.
- Cohen, G. A. (1989). On the Currency of Egalitarian Justice. *Ethics* 99/4, 906–944.
- Fishkin, J. (1983). *Justice, Equal Opportunity, and the Family*, New Haven: Yale University Press.

- Fleurbaey, M., Peragine, V. (2013). *Ex Ante Versus Ex Post Equality of Opportunity*. *Economica* 80/317, 118–130.
- Friedman, M., Friedman, R. (1980). *Free to Choose: A Personal Statement*, London: Harcourt Brace Jovanovich.
- Galston, G. A. (1980/1997). A Liberal Defense of Equality of Opportunity. V: Pojman, L. P., Westmoreland, R. (ur.). *Equality: Selected Readings*, Oxford: Oxford University Press, 170–179.
- Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*, Itacha, New York: Cornell University Press.
- Goldman, A. (1987). The Justification of Equal Opportunity. *Social Philosophy and Policy* 5/1, 88–103.
- Gomberg, P. (2007). *How to Make Opportunity Equal: Race and Contributive Justice*, London: Blackwell.
- Green, S. J. D. (1989). Competitive Equality of Opportunity: A Defense. *Ethics* 100/1, 5–32.
- Hansson, S. O. (2004). What are Opportunities and Why Should They be Equal. *Social Choice and Welfare* 22/2, 305–316.
- Hochschild, J. L. (1995). *Facing Up to the American Dream*, Princeton: Princeton University Press.
- Hochschild, J. L., Scovronick, N. (2003). *The American Dream and the Public Schools*, Oxford: Oxford University Press.
- Holtug, N., Lippert-Rasmussen, K. (2007). *Egalitarianism: New Essays on the Nature and Value of Equality*, Oxford: Oxford University Press.
- Jacobs, L. A. (2004). *Pursuing Equal Opportunities: The Theory and Practice of Egalitarian Justice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, H. B. (2006). *The American Dream and the Power of Wealth*, London: Routledge.
- Lampert, K. (2012). *Meritocratic Education and Social Worthlessness*, London: Palgrave-Macmillan.
- Mason, A. (2006). *Levelling the Playing Field*, Oxford: Oxford University Press.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*, London: Polity Press.
- Pennock, J. R., Chapman, J. W. (ur.) (1967). *Equality*, New York: Atherton Books.
- Pojman, L. P., Westmoreland, R. (ur.) (1997). *Equality: Selected Readings*, Oxford: Oxford University Press.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness: A Restatement*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Radcliffe Richards, J. (2002). Equality of Opportunity. *Ratio* 10/3, 253–279.
- Reagan, R. (1981). Prvi inavguracijski govor Ronalda Reagana (20. januar 1981). [Http://avalon.law.yale.edu/20th_century/reagan1.asp](http://avalon.law.yale.edu/20th_century/reagan1.asp) (17. 10. 2013).
- Roemer, J. E. (1998). *Equality of Opportunity*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Sachs, B. (2012). The Limits of Fair Equality of Opportunity. *Philosophical Studies* 160/2, 323–343.
- Sardoč, M. (2013). Enake (izobraževalne) možnosti in družbena neenakost. *Sodobna pedagogika* 64/2, 48–62.
- Scanlon, T. M. (2003). *The Difficulty of Tolerance*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schaar, H. J. (1967). Equality of Opportunity, and Beyond. V: Pennock, J. R., Chapman J. W. (ur.). *Equality*, New York: Atherton Books, 228–250.
- Sher, G. (1988). Qualifications, Fairness, and Desert. V: Bowie, N. E. (ur.). *Equal Opportunity*, Boulder, Colorado: Westview Press.
- Singer, P. (1993). *Practical Ethics* (2. izdaja), Cambridge: Cambridge University Press.
- Stiglitz, J. (2013). Equal Opportunity, Our National Myth. *The New York Times*. [Http://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/02/16/equal-opportunity-our-national-myth/](http://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/02/16/equal-opportunity-our-national-myth/) (7. 3. 2014).
- Temkin, L. S. (1993). *Inequality*, Oxford: Oxford University Press.
- Thatcher, M. (1975a). *Govor na Inštitutu za družbeno-ekonomske študije* (15. september 1975). [Http://www.margaretthatcher.org/document/102769](http://www.margaretthatcher.org/document/102769) (9. 9. 2013).
- Vallentyne, P., Steiner, H. (ur.) (2001). *Left-Libertarianism and Its Critics*, Basingstone, Hampshire: Palgrave.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*, Princeton: Princeton University Press.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice*, New York: Basic Books.
- Westen, P. (1985/1997). The Concept of Equal Opportunity. V: Pojman, L. P., Westmoreland, R. (ur.). *Equality: Selected Readings*, Oxford: Oxford University Press, 158–167.

III POVZETKI/ABSTRACTS

Povzetki/Abstracts

Srečo Dragoš

Socialna politika in izobraževanje – konvergenca?

Od začetkov razvoja socialnih politik v 19. stoletju pa vse do danes imamo opraviti s tremi tipi socialne politike. Ti se lahko prakticirajo v bolj ali manj izrazitih kombinacijah, ki pa nikoli niso bile takšne, da bi ušle začetni idealno-tipski razdelitvi. Kakšna je lahko prihodnost razmerij med socialnimi politikami posameznih držav in njihovimi sektorskimi politikami na ožjih področjih, npr. na področju izobraževanja in šolstva? Če bo prevladala deterministična teza o razvoju socialnih politik, bo v družbah, kjer se družbene neenakosti povečujejo, v izobraževanju prevladal elitizem; v primeru voluntarističnega razvoja socialnih politik pa se bo v istih okoljih uveljavila permanentna konfliktnost med egalitarnimi in elitističnimi težnjami v izobraževalnih sistemih. Drugačen razvoj bo v družbah, kjer bo splošna državna politika naklonjena zmanjševanju neenakosti. V bolj egalitarnih okoljih bo po determinističnem scenariju tudi izobraževanje usmerjeno bolj egalitariistično, medtem ko bo v primeru veljave voluntaristične teze o prihodnosti socialnih politik prevladala v izobraževanju konsenzualna divergentnost.

Ključne besede: socialna politika, izobraževanje, šolstvo, neenakost, egalitarizem, socialna država

Social policy and education – convergence?

From the very beginning of the development of social policies in 19th century till today, three types of such policies prevail. They may intertwine in different combinations but they always stay similar to an original ideal-type distribution. There is a question, what is a future of the relationship between so-

cial policies and sectoral policies for example in the field of education? If the thesis on deterministic development of social policies prevails, in the states where social inequalities are rising, these will result in elitism. In the case of voluntaristic development of social policies, in the same places the permanent conflict between egalitarian and elitist trend in the educational system will appear. Societies that aim at lowering level of social inequality will have a different development. In egalitarian communities, according to deterministic scenario also, education will be built on egalitarian principles. However, in the case of voluntaristic thesis on the future of social policies, there is a possibility that consensual divergence will prevail in education.

Key words: social policy, education, schools, inequalities, egalitarianism, welfare state

Mateja Sedmak

Etničnost in (ne)enakost v izobraževanju

Članek obravnava vprašanja, povezana s produkcijo in reprodukcijo (družbene) neenakosti na osnovi etnične pripadnosti v okviru izobraževalnega sistema. Področje izobraževanja je za raziskovalce medetničnih odnosov posebej zanimivo, saj ga odlikuje dvojnost: po eni strani odslikava vrednote širše družbe in posledično reproducira splošno družbeno klimo (tudi morebitne etnične predsodke, stereotype, ksenofobijo ali rasizem), po drugi strani pa predstavlja okolje, ki lahko prispeva k vzpostavljanju enakosti in vzgaja k medkulturnemu dialogu. Neenakost za namen pričujočega članka razumemo široko in vključuje neenake možnosti v odnosu do ohranjanja matične kulture in osebne kulturne integritete, neenake možnosti pri doseganju izobraževalnih ciljev ter neenako obravnavo glede na etnično pripadnost. Razlog za takšno razumevanje je prav večnivojskost reprodukcije etnične neenakosti. S ciljem osvetliti kompleksno prepletenost etničnosti, družbene (ne)enakosti in izobraževanja so v članku predstavljene 1) nekatere temeljne značilnosti medetničnih odnosov, 2) večplastnost procesa produkcije in reprodukcije neenakosti na etnični osnovi preko izobraževalnega sistema in 3) konkretna primera (re)produkcije (etnične) neenakosti v slovenskem prostoru.

Ključne besede: neenakost, etničnost, izobraževanje

Ethnicity and (in)equality in education

The article deals with the issues of production and reproduction of (social) inequality based on the ethnic affiliation within the educational system. For the researchers of the interethnic relations, the area of education

is especially interesting: on one hand it is reflecting the wider social values and it is consequently reproducing general social climate (even potential ethnic prejudices, stereotypes, xenophobia and racism), while on the other, it represents the area which can contribute to equality and to intercultural dialogue. Inequality is, for the purpose of the article, understood broadly and it refers to unequal possibilities in relation to the preservation of one's culture and personal cultural integrity, unequal possibilities in achieving educational goals and inequality related to ethnic affiliation. The reason for such a broad approach is the multileveled reproduction of ethnic inequality. Aiming to reflect the complex interrelation of ethnicity, social (in)equality and education, the article presents: (1) fundamental features of the interethnic relations, (2) multileveled process of production and reproduction of (ethnicity based) inequality in the educational system and (3) two examples cases of (re)production of (ethnic) inequality in the Slovene area.

Key words: inequality, ethnicity, education

Mojca Pajnik

Pristop radikalne kritike enakosti: neenakost migrantov in izobraževanje

V članku se ukvarjamo s presojanjem pojma enakost (in enake možnosti), kot se je razvijal skozi različne miselne tradicije, zlasti v liberalizmu, neoliberalizmu in neokonzervativizmu. Poudarek je na razpravi o dilemah, kako naj enakost razreši neenakost, ko pa se zdi, da je nujnost sprejeti neenakost vgrajena v sam koncept enakosti. Članek razvija pristop »radikalne konstruktivne kritike enakosti«, ki jo razumemo kot »politično enakost«. Najbolj nazorno se (ne)možnosti enakosti pokažejo na primeru marginaliziranih populacij, med njimi migrantov. Teoretsko razpravo članek nadgradi z izsledki empiričnih raziskav, s katerimi na podlagi analize politik in intervjujev z migranti razkrivamo neenakosti v izobraževanju migrantov, ki se kot tujci, z začasnimi statusi in prekarnimi položaji, znajdejo v diskriminatornem položaju in na robu pravic.

Ključne besede: enakost, liberalizem, radikalna kritika, izobraževanje, migracije

The approach of radical criticism of equality: the inequality of migrants and education

The article discusses the notion of equality (and equal opportunity) as it evolved through different traditions of thought, foremost liberalism, neoliberalism and neoconservatism. The focus is to discuss dilemmas how

equality can solve inequality when it appears that the necessity to accept inequality is a constitutive part of the concept of equality. The article develops the approach of a »radical constructive critique of equality« that is understood as »political equality«. Most clearly (im)possibilities of equality are shown in the example of marginalized groups, migrants among them. Theoretical debate is coupled with the discussion based on empirical material, policy analysis and interviews with migrants, on the basis of which the article uncovers inequalities of migrants in processes of education. We show how migrants as foreigners with temporary statuses and in precarious positions face discrimination and find themselves at the »edge« of human rights.

Key words: equality, liberalism, radical critique, education, migration

Majda Hrženjak

Kompleksnost (spolnih) neenakosti v izobraževanju

Članek tematizira vprašanje spolnih neenakosti v šolah skozi predstavitev razlik v izobraževalnih dosežkih deklet in fantov ter različnih skupin fantov na področjih dosežene stopnje izobrazbe, učnih uspehov pri posameznih predmetih, osipništva in spolno specifičnih izobraževalnih izbir, ki so bili zbrani v evropskem projektu *Study of the Role of Men in Gender Equality in Europe*. Pri tem pokaže, da z vidika kompleksnosti neenakosti diskurz o »krizi fantov« prikriva delovanje opresivnih spolnih norm moškosti, s katerimi se fantje soočajo v šolskem okolju in vrstniških skupinah, in njihov učinek na izobraževalne dosežke ter da s tem, ko kategorijo fantov (in deklet) homogenizira in biologizira, tudi zakrije in individualizira strukturne neenakosti v izobraževanju, ki se sicer kažejo kot rezultat součinkovanja spola, razredne in etnične pripadnosti ter migrantskega ozadja. V zaključku so nakazane posledice perspektive kompleksnosti neenakosti za izobraževalne politike enakosti s ključnim poudarkom, da deklet in fantov ni mogoče obravnavati kot homogenih kategorij. In obratno: kategorij razreda, etničnosti in migrantskega ozadja ni mogoče obravnavati kot spolno nevtrálnih kategorij. V načinih reševanja kompleksnih neenakosti bi politike enakosti v izobraževanju morale ob paradigmah »istosti« in »razlike« vzpostaviti tudi nastavke za skrbno transformacijo konkretnih institucionalnih kultur, norm in odnosov.

Ključne besede: neenakost, izobraževanje, spol, moškost, intersekcionalnost, migracije, razred

Complexity of (gender) inequalities in education

Through the presentation of differences in educational outcomes between boys and girls as well as between different groups of boys in the field of

completed level of education, learning results in selected subjects, early school leaving and educational segregation, which were collected in the international research project *Study of the Role of Men in Gender Equality in Europe*, this article discusses gender inequalities in schools. Following the perspective of complexity of inequalities, the article uncovers that »boys' crisis« discourse conceals oppressive gender norms which boys face in school and in peer groups and influence their achievements. By treating boys (and girls) as homogeneous and biological category the »boys' crisis« discourse also conceals and individualizes structural inequalities in education, which appear as co-constituted by gender but also class, ethnic, migrant background and other belongings. In the conclusion, some consequences for educational policies of equality are outlined which rise from the perspective of complexity of inequalities. It is highlighted that boys and girls cannot be treated as homogeneous categories – and vice versa – categories of class, ethnicity, and migrant background cannot be treated as gender neutral. In order to influence complex inequalities effectively the policies of equality in education should beside the paradigms of »sameness« and »difference« follow also careful transformation of existing institutional practices, norms and relations.

Key words: inequality, education, gender, masculinity, intersectionality, migration, class

Irena Lesar

Razmislek o vzpostavljanju bolj pravičnega šolskega sistema na konceptu 3 R-jev (3 R)

Prispevek izpostavlja potrebo po povezovanju analitičnega in etičnega vidika pri raziskovanju neenakosti v družbi. Pri tem ugotavlja, da je konceptualizacija pravičnosti v družbenih institucijah precej zahtevna. Dosedanja teorija, na katero so naslonjene rešitve v šolanju, ki naj bi prispevale k večji pravičnosti vzgojno-izobraževalnih procesov, izhaja iz distributivnega pogleda na pravičnost, pričujoče razmišljanje pa le-tega dopolni s konceptom pripoznanja (rekognicije) in s konceptom zastopanosti (reprezentacije). Po predstavitvi koncepta 3 R (redistribucija, rekognicija oz. pripoznanje, reprezentacija oz. zastopanost) so nanizane tudi osnovne ugotovitve raziskave, opravljene na dvanajstih šolah na Irskem, ki s pomočjo triangulacije virov in metod raziskovanja zelo prepričljivo pokažejo, kako se neenakosti v šoli lahko reproducirajo in poglobljajo. Pregled izsledkov slovenskih raziskav, iz katerih je moč razbrati nekatere neenakosti in nepravilnosti v naših šolah, pa predstavlja izhodišče razmisleka, katere spremembe bi bile potrebne na sistemski, institucionalni in medosebni

ravni, da t. i. ekonomska, statusna in politična hierarhija v družbi ne bodo tako močno vplivale na neposredne pedagoške prakse in na življenja ljudi.
Ključne besede: pravičnost, koncept 3 R-jev, redistribucija, pripoznanje, zastopanost

A reflection on the creation of a more equitable education system based on the concept of the 3Rs

The present article emphasises the necessity of linking the analytical and ethical aspects of researching inequality in society, establishing the conceptualisation of justice in social institutions is rather demanding. The predominant theory to date, which forms the basis of solutions in schooling that are supposed to contribute to greater equality of educational processes, is derived from the distributive view of justice, while current thinking supplements this with the concepts of recognition and representation. Following a presentation of the concept of the 3 R's (*redistribution, recognition and representation*), the article outlines the basic findings of research undertaken in twelve schools in Ireland, which, with the aid of triangulation of sources and methods of research, convincingly demonstrates how inequality in school can be reproduced and deepened. A survey of the findings of Slovene research providing an insight into certain inequalities and injustices in Slovene schools represents a point of departure for reflection on the changes necessary on the systemic, institutional and interpersonal level in order to prevent the so-called economic, status and political hierarchy in society from having such a strong influence on direct educational practice and on people's lives.

Key words: justice, the concept of the 3 R's, redistribution, recognition, representation

Polona Kelava

Kdo odloča o izobraževanju danes in v čigavem interesu?

Izobraževanje je dobrina, ki bi morala biti dostopna vsem. Pa je danes res tako? Preko države blaginje in nato neoliberalnih vplivov na izobraževanje bomo pokazali, kako državni in »naddržavni« instrumenti onemogočajo enakopravnost v dostopu do izobraževanja in v možnostih izobraževanja za vse. Z nekaj podatki za Slovenijo bomo pokazali, kako se to konkretno odraža na našem izobraževanju. Podrobneje se bomo ustavili pri OECD-jevem ekonomskem pregledu za Slovenijo za leto 2010, kjer so se zelo podrobno ukvarjali s pomanjkljivostmi našega šolstva.

Ključne besede: izobraževanje, izobraževanje odraslih, neoliberalizem, socialno razslojevanje, država blaginje, Slovenija

Who nowadays makes decisions about education and in whose interest?

Education is a welfare, which should be accessible to everyone. However, is this really the case? Through the welfare state and neoliberal influence in education it will be shown how national and transnational instruments prevent equality in the access to education and equal educational opportunities for all. With some data from Slovenia, it will be presented how this is affecting our education system. The more detailed OECD's Economic Outlook for Slovenia for 2010 will be examined, since this document thoroughly explores the flaws of our school system.

Key words: education, adult education, neoliberalism, social stratification, welfare state, Slovenia

Mitja Sardoč

Anatomija enakih možnosti

Tako v teoriji kakor tudi v praksi so enake možnosti temeljni mehanizem distribucije selektivnih družbenih položajev. Navkljub svojemu – vsaj na prvi pogled – jasnemu sporočilu in emancipatorični naravi je ideja enakih možnosti vse prej kot enoznačna in neproblematična, saj odpira vrsto ločenih vprašanj ter s tem povezanih problemov. Pričujoči prispevek poskuša podrobneje analizirati nekatere izmed problemov, s katerimi se soočamo v okviru teh razprav, saj se enake možnosti in družbena neenakost ne izključujejo. Uvodni del prispevka predstavi osnovne koordinate razprav na širšem področju vzgoje in izobraževanja ter s tem povezane funkcije, ki naj bi jih opravljalo javno šolstvo v sodobni pluralni družbi. Sledi predstavitev »retorike« enakih možnosti ter izzivov, s katerimi se soočajo tako zagovorniki kakor tudi kritiki te ideje. Osrednji del prispevka analizira »anatomijo« enakih možnosti oz. pojem »priložnosti« ter »enakost« priložnosti. Sklepni del prispevka identificira serijo med seboj povezanih trditev, ki so del t. i. »standardnega« pristopa k problematiki enakih možnosti. Prispevek torej ne ponuja zagovora ali kritike ideje enakih možnosti, temveč skuša orisati osnovne razsežnosti tega kompleksnega in protislovnega ideala.

Ključne besede: enake možnosti, enakost, priložnost, egalitarni liberalizem

The Anatomy of Equal Opportunities

In both theory and in practice, equal opportunities are a basic distributive mechanism of advantaged social positions. Despite a clear message and an emancipatory nature, the idea of equal opportunities is far from un-

controversial or unproblematic, as it opens a series of separate issues and related problems. This paper aims to analyze in detail some of the problems we are facing in these discussions as equal opportunities and social inequality are not mutually exclusive. The introductory part of the paper presents the basic coordinates of discussions in the broader field of education and the related functions performed by public education in plurally diverse polity. The next section of the paper presents the »rhetorics« of equal opportunities and the challenges faced by both supporters as well as critics of this idea. The main part of the paper analyzes the »anatomy« of equal opportunities and the concept of »opportunity« and »equality« of opportunities. The article concludes by identifying a series of interconnected arguments that are part of the »standard« approach to the issue of equal opportunities. This paper therefore does not offer neither a defense nor the criticism of the idea of equal opportunities, but attempts to outline the basic dimensions of this complex and controversial ideal.

Key words: equality of opportunity, equality, opportunity, egalitarian liberalism

IV RECENZIJE/REVIEWS

Recenzija/Review

Suša Rene (ur.) (2012). *Svet med vrsticami: priročnik za učitelje, ki jih zanima globalno učenje*, Ljubljana, Humanitas.

Društvo Humanitas je izdalo nov priročnik *Svet med vrsticami*, namenjen učiteljem, ki jih zanima globalno učenje. Delo je namenjeno tako za formalno kot za neformalno globalno izobraževanje. V njem je podrobno opisanih 40 delavnic, ki jih lahko učitelji prostovoljci samostojno izvajajo v okviru svojega pouka. Osrednja tema sta potrošnja dobrin in mednarodna trgovina.

Presojani mednarodni priročnik je uredil Rene Suša. Avtorji prispevkov s Češke, Slovaške, Grčije in Slovenije so: Jaroslav Biolek, Adam Čajka, Katarina Hipšova, Kristina Hrubanova, Michala Chatrna, Eirini Kareta, Zuzana Kostricova, Zuzana Kabašova, Eva Malirova, Fay Orfanidou, Jitka Olaf, Martina Pavličkova, Michaela Rychtecka, Rene Suša in Jakub Tesaf. Njihovi anonimni prispevki se nanašajo na trajnostni razvoj, družbeni razvoj (ekološki vidik), trgovino (ekološki vidik), globalizacijo, okoljsko vzgojo (pouk) in družbene probleme. Priročniku je dodan tudi DVD s filmi z interaktivno animacijo, kratkimi videoposnetki in prilogami k posameznim aktivnostim. Delo je sestavljeno po UNESCO-vih načelih, med katere sodi tudi »misli globalno, deluj lokalno«. Na to se nanaša izraz »glokalizacija«, ki ga sicer navedeni avtorji ne uporabljajo.

Priročnik je didaktično odlično zastavljen. Nudi različne vsebinske in metodичne povezave. Vprašanje je, kako doseči globinsko učenje. Odgovor je v organizaciji diskusijskih delavnic in razprave ob filmih. Delavnice temeljijo na metodah izkustvenega, sodelovalnega in reflektiranega učenja. Predvidene so medpredmetne interdisciplinarne povezave, ker so problemi sveta kompleksni (glej tabelo na straneh 34 in 35). Avtorji predvidevajo povezave s slo-

venskim in angleškim jezikom, z biologijo, okoljsko vzgojo, človekom in naravo, matematiko, človekom in družbo ter z ekonomijo oz. gospodinjstvom. Pri posameznih učnih urah opazimo, da je povezav še več. V Sloveniji in omenjenih državah analiza globalnih sprememb ni samostojen šolski predmet, kot je na Finskem, ampak se dogaja »med vrsticami«, kar pomeni medpredmetno.

Učenci preučujejo svojo vlogo v globalno soodvisni družbi, ozadje lastnih stališč do ključnih skupnih vprašanj človeštva (kot so okoljska vzdržnost, neenakomerna razporeditev dobrin in delovanje potrošniške družbe, medkulturna komunikacija ipd.) ter možnosti za lastno aktivno udeležbo v smeri pozitivnih družbenih sprememb. Globinskega učenja ni brez notranje motivacije in celostne aktivnosti učencev. Učenci so različni, zato je treba razvijati vseh pet zaznavnih sistemov VAKOG in večpredstavljalnost in večperspektivnost mišljenja, ki ne vključuje le kritičnega mišljenja, ampak tudi kritično pismenost, ki združuje več različnih pismenosti. Učenci se sodelovalno učijo, ko diskutirajo pro et contra po skupinah, rišejo zemljevide, grafe, se igrajo z biseri ...

Omenjena tabela na straneh 34–35 je razdeljena v šest različnih sklopov, in sicer 1) kadar želite, da učenci razvijajo tudi drugačne poglede (npr. na oglaševanje), 2) da raziskujejo nove povezave med problemi in možnimi rešitvami, ki jih je kar precej, od dragih nakupov do svetovne trgovine, 3) da osebno izkusijo posamezno temo (npr. grenak priokus kave), 4) da (samovzgojno – op. B. N.) razmislijo o sebi in svojem življenjskem slogu, kako je strukturiran njihov vsakdan, 5) učence navdihniti, 6) da znajo delati s filmom (npr. 100 % bombaž).

Priročnik vsebuje primere učnih ur npr. na temo »virtualna voda«, »energijski tokovi«, »igra spomina«, »potujoči bankovec«, »komu pripadajo deževni pragozdovi, krčenje pragozdov lahko ustavimo« itd. Na koncu vsake ure so dodani viri informacij.

Učenci na delavnicah metodično spoznavajo značilnosti globalnega sveta v petih koncentričnih krogih različnih identitet od osebne, šolske, mestne, državne in globalne. Na globalni ravni pride na vrsto tema »rast in vpliv nadnacionalnih korporacij«, svetovna trgovina ... Znano je, da v svetu deluje trend neenakomernega razvoja, kar pomeni, da se revščina širi. To je posledica neenakomerne delitve dobrin, nepravilne trgovine, prisvajanja dobička. Petina človeštva porabi štiri petine vseh svetovnih virov. Slovenija se uvršča v prvo petino. Pridelava hrane je danes v večji meri odvisna od velikih kmetijskih posestev in masovne industrije. Informacijsko-komunikacijska znanstvena revolucija omogoča enostranski pretok v svetovnem obsegu brez primerjave. Toda vse bolj očitno je, da se je poten-

cial množične spletkarske proizvodnje in številnih zvijač trgovcev ujel v začarani krog.

Seveda pa niso vse države v enakem položaju po prednostih in slabostih, ker tudi problemov družbe ne rešujejo enako. Nekatere lažje reciklirajo odpadke, druge pa težje ali pa sploh ne, če so samo odlagališča. Slovenija že sodi med države, ki nima ustrezne tehnologije za predelavo. Raba elektronskih naprav strmo narašča, njihovi strupeni odpadki pa se predelejuje v deželah v razvoju. Učitelji in učenci bi se morali nasproti tehnokratom vprašati, kako zmanjšati tehnološko porabo neobnovljivih virov s »počasno« sposobnostjo narave za regeneracijo. Glede na to, da v svetu narašča suženjsko delo, se učenci sprašujejo, kakšno delo je vredno človekovega dostojanstva. ILO je l. 1999 vpeljala pojem »dostojnega dela«, ki ga opredeljujejo tudi druge konvencije.

Treba je čim bolj poznati načine delovanja pohlepne, neodgovorne ekonomije, če želimo odkrivati nove razvojne smeri. Treba je (ne)formalno odpirati prostor dialoga. Čedalje bolj je treba zastopati avtarkična lokalna gospodarstva po lastnih potrebah namesto plenilske neoliberalne ekonomije, sistem *manj in bolje* namesto sistema kopičenja čedalje več, sistem naravnih potreb namesto sistema umetnih potreb, upočasnjeni čas namesto časa hitenja in kvalitativni način množičnega obveščanja namesto površnega. Prav tako učitelj ne bi smel opozarjati učencev samo na negativne strani globalizacije in jih z učenjem »nemoči« potiskati v brezizhodni pesimizem. Učitelj naj jih pri vsaki temi navaja na odkrivanje alternativ za prihodnost. Zavedati se je treba, da alternative »obvisijo v zraku«, če jih ne domislimo in ne najdemo zanje dovolj socialne podpore za realizacijo. Ne gre le za širjenje »pravične trgovine«, ampak tudi proizvodnje. Treba se je vprašati, čemu kaj kupujemo in izdelujemo. V nori dirki za »čim več« pogosto manjka odgovor na vprašanje »zakaj ali čemu«. Da bi sami postali sprememba, ki jo želimo videti v svetu, je treba najprej ugotoviti, kateri so dejavniki, ki vplivajo na naše misli, občutke in dejanja, kaj vse vpliva na nas in kaj nas povezuje z ljudmi in naravo po vsem svetu v odnosu vzajemne soodvisnosti. Zato predstavljeni priročnik navaja k novi solidarnosti na osnovi lastne iniciative posameznikov. Priročnik predpostavlja, da znajo pedagogi učencem predajati tista dragocena izkustva, s katerimi bodo ti oblikovali svojo perspektivno prihodnost.

Upravičeno trdimo, da je vsak primer revščine svet zase. Priročnik želi učence informirati in opolnomočiti za boj proti različnim oblikam revščine, da bi sprejeli vlogo podpornikov in aktivnih državljanov. Ker se vsi globalno učimo vse življenje, prinaša *Svet med vrsticami* nekatere nove vire informacij vsakemu izmed nas. Tako malokdo ve, da obstaja svetovni dan

brez nakupov že 16 let kot način boja proti pretiranemu potrošništvu, ki ima veliko negativnih osebnih, družbenih in okoljskih posledic.

S tem prikazom še nismo izčrpali vseh didaktičnih pristopov in vsebinskih tematik, ki jih knjiga prinaša. Ker se globalno življenje vsak dan spreminja, nastajajo nove priložnosti informiranja in reflektiranega ravnanja. Iz ocenjevanega priročnika se lahko tudi odrasli neformalno naučimo marsičesa novega.

Bogomir Novak

V AVTORJI/AUTHORS

Avtorji/Authors

Srečo Dragoš, doktor sociologije in socialni delavec, je predavatelj Fakultete za socialno delo, Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja predvsem s področji splošne sociologije, sociologije religije, s socialno politiko in s socialnim delom. V zadnjem času se ukvarja predvsem s socialnimi neenakostmi in socialnim kapitalom v Sloveniji.

Srečo Dragoš, PhD in sociology, is a social worker and a professor of sociology at the Faculty for Social Work in Ljubljana. His main areas of interest are general sociology, sociology of religion, social politics and social work. In the recent published work, he has written about the question of social inequality and social capital in Slovenia.

Izr. prof. dr. Mateja Sedmak je znanstvena svetnica na Znanstveno-raziskovalnem središču Univerze na Primorskem. Na omenjeni univerzi tudi predava na Fakulteti za humanistične študije, Fakulteti za turizem in študijski program Aplikativna kineziologija (FAMNIT). Raziskovalno se ukvarja z etničnimi študijami, manjšinskim vprašanjem, multikulturalizmom, medkulturnostjo, s transkulturnostjo in hibridnimi identitetami, sociologijo družine in z ženskim vprašanjem. Objavlja doma in v tujini. Med njenimi zadnjimi deli so: Medarić in Sedmak (2012): *Children's voices: interethnic violence in the school environment* (Univerzitetna založba Annales); Sedmak (2012): *When ethnicity became an important family issue: the case of Slovenian Istria* (Routledge); Sedmak (2011): *Displacement of citizenship: the multicultural reality of Slovene Istria* (Ashgate).

Assoc. Prof. Dr. Mateja Sedmak is Research Councillor at the Science and Research Centre, University of Primorska. At the University, she is also a lecturer at the Faculty of Humanities, the Faculty of Tourism and the Ap-

plicative kinesiology within FAMNIT. Her research interests are: ethnic studies, minority issues, multiculturalism, interculturalism, transculturalism, hybrid identities, sociology of family and women studies. She has published her works in Slovenia as well as abroad. To mention a few of her latest scientific contributions: Medarić and Sedmak (2012): *Children's voices: interethnic violence in the school environment* (University Press Annales); Sedmak (2012): *When ethnicity became an important family issue: the case of Slovenian Istria* (Routledge); Sedmak (2011): *Displacement of citizenship: the multicultural reality of Slovene Istria* (Ashgate).

Mojca Pajnik je predavateljica na Fakulteti za družbene vede in višja znanstvena sodelavka na Mirovnem inštitutu v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja z državljanstvom, migracijami, (ne)enakostjo, spolom in mediji. Trenutno dela na več mednarodnih raziskovalnih projektih na temo populizma in rasizma v Evropi in koordinira ARRS projekt *Digitalno državljanstvo*. Med novjšimi deli je knjiga *Contesting Integration, Engendering Migration: Theory and Practice*, ki jo je za založbo Palgrave (2014) uredila s Floya Anthias.

Mojca Pajnik is a lecturer at the Faculty of Social Sciences, University of Ljubljana, and scientific counsellor at the Peace Institute in Ljubljana. Her research focuses on citizenship, migration, (in)equality, gender and the media. Currently she works on several international projects on populism and racism in Europe and she coordinates the project Digital Citizenship (Slovenian Research Agency). Her latest work is the edited book with Floya Anthias, *Contesting Integration, Engendering Migration: Theory and Practice* (Palgrave, 2014).

Majda Hrzenjak deluje kot višja znanstvena sodelavka na Mirovnem inštitutu – Inštitutu za sodobne družbene in politične študije v Ljubljani. Njeni raziskovalni interesi so usmerjeni na področja študij spolov, družbenih neenakosti, nasilja in socialnih politik. Sodelovala je v številnih mednarodnih projektih kot so npr. *Peerthink – Intersekcionalni pristop k vrstniškemu nasilju* (Daphne program); *Stamina – Oblikovanje nenasilnega vedenja v šolskem in vrstniškem okolju pri mladostnikih, ki doživljajo družinsko nasilje* (Daphne program); *Igiv – Oblikovanje smernic za intersekcionalni preventivni pred nasiljem* (Grundtvig program), ki so obravnavali vrstniško nasilje z vidika intersekcij spolne, etnične in razredne pripadnosti. Je avtorica knjig *Nevidno delo* (2007) in *Simbolno. Izbrana poglavja iz francoskega strukturalizma* (2001), in urednica knjig *Politiške skrbi* (2011), *Njena rekreacija: ženske revije na Slovenskem* (2002), redno pa objavlja tudi v domačih in mednarodnih znanstvenih in strokovnih revijah ter monografijah.

Majda Hrženjak, PhD, is a sociologist is working as a research fellow, coordinator and manager of national and international research and action projects at Peace Institute – Institute for Contemporary Social and Political Studies in Ljubljana. Her current research topics are: gender studies, intersectional inequalities, violence and social politics. She was involved in many international projects, for instance *Peerthink – Intersectional Approach in Peer Violence Prevention* (Daphne program); *Stamina – The formation of Non-violent Behaviour in School and Leisure Time among Young Adults from Violent Families* (Daphne program); *Igiv – Implementation Guidelines for Intersectional Violence Prevention* (Grundtvig program), which explored peer violence from perspective of intersections of gender, ethnicity and class. She is the author of two books: *Invisible Work* (2007) and *Symbolic: Selected Chapters form French Structuralism* (2001), editor of *Politics of Care* (2011) and *Making Her Up: Women's Magazines in Slovenia* (2002). She publishes regularly in national and international scientific and expert periodicals and monographs.

Irena Lesar je izredna profesorica za področje obča pedagogika in teorija vzgoje na Oddelku za temeljni pedagoški študij Pedagoške fakultete v Ljubljani in na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani.

Irena Lesar is a associate professor specialising in the area of pedagogy and the theory of education at the Department of Basic Education, Faculty of Education in Ljubljana and Academy of Music, University of Ljubljana.

Polona Kelava je asistentka z doktoratom na Pedagoškem inštitutu v Centru za evalvacijske študije. Njeni glavni področji raziskovanja sta poklicno in strokovno izobraževanje ter izobraževanje odraslih. Ukvarja se s priznavanjem neformalno pridobljenega znanja in s socialnim vključevanjem na podlagi izobrazbe, in je avtorica znanstvenih in strokovnih člankov s teh področij, ter soavtorica dveh znanstvenih monografij. Od leta 2004 do danes je sodelovala pri treh nacionalnih evalvacijskih študijah, enem ciljnem raziskovalnem programu in pri enem temeljnem projektu.

Polona Kelava, PhD, is a research assistant at Educational Research Institute in the Centre for evaluation studies. Her main research areas are vocational education and training and adult education. In her research, she deals mainly with the recognition of non-formal and informal learning and social inclusion based on education attainment. She is the author of scientific and professional articles in these fields, and co-author of two scientific monograph. Since 2004, she has participated in three na-

tional evaluation studies, one target research programme and one foundation project.

Dr. Mitja Sardoč je zaposlen kot raziskovalec na Pedagoškem inštitutu. Je avtor znanstvenih in strokovnih člankov s področja vzgoje in izobraževanja ter urednik vrste tematskih števil domačih in tujih znanstvenih revij s širšega področja državlanske vzgoje in multikulturalizma. Je glavni urednik mednarodne revije *Theory and Research in Education* ter član uredniškega odbora revij *Educational Philosophy and Theory* ter *The Journal of Critical Education Policy Studies*. Je avtor znanstvene monografije *Multikulturalizem: pro et contra* ter urednik dveh zbornikov, ki sta izšli pri založbi Blackwell (*Citizenship, Inclusion and Democracy* ter *Tolerance, Respect and Recognition in Education*).

Mitja Sardoč, Ph.D. is a researcher at the Educational Research Institute in Ljubljana (Slovenia). He is the author of several scholarly articles and the editor of several journal special issues on citizenship education and multiculturalism. He is the Managing Editor of *Theory and Research in Education* and a member of the editorial board of the following scholarly journals including *Educational Philosophy and Theory* and the *The Journal of Critical Education Policy Studies*. He edited two books published by Blackwell (*Citizenship, Inclusion and Democracy* and *Tolerance, Respect and Recognition in Education*). He is the author of more than 20 scholarly articles and a monograph (in Slovene) entitled *Multiculturalism: pro et contra*.

Navodila avtorjem/-icam člankov v reviji *Šolsko polje*

Članek (praviloma v obsegu od 7000 do največ 10.000 besed) naj ima na začetku: 1) naslov ter ime in priimek avtorja/-ice; 2) povzetek v slovenskem in angleškem jeziku, do 250 besed; 3) ključne besede v slovenščini in angleščini (do 5); 4) kratko predstavitev avtorja/-ice (do 100 besed v slovenščini in angleščini), navedena naj bo tudi organizacija zaposlitve.

Prispevki naj bodo napisani v knjižni slovenščini ob upoštevanju veljavnega pravopisa, v nasprotnem primeru si uredništvo pridržuje pravico, da članka ne recenzira oziroma ga zavrne.

Če je prispevek že bil objavljen v kaki drugi reviji ali če čaka na objavo, je treba to izrecno navesti.

Prispevek naj ima dvojni medvrstični razmik, tip črk naj bo Times New Roman, velikost 12 pik (v opombah 10).

Besedilo naj bo levo poravnano, strani pa zaporedno oštevilčene. Odstavki naj bodo ločeni s prazno vrstico.

Uporabiti je mogoče tri hierarhične nivoje podnaslovov, ki naj bodo oštevilčeni (uporabljajte izključno navaden slog, v prelomu bodo ravni ločene tipografsko): 1. – 1.1 – 1.1.1

Za poudarke uporabite izključno *ležeči* tisk (v primeru jezikoslovnih besedil, kjer so primeri praviloma v ležečem tisku, lahko za poudarke izjemoma uporabite polkrepki tisk). Ležeče pišite tudi besede v tujih jezikih. Raba drugih tipografskih rezov (podčrtano, velike male črke, krepko kurzivno ...) ni dovoljena. Ne uporabljajte dvojnih presledkov, prav tako ne uporabljajte preslednice za poravnavo besedila. Edina oblika odstavka, ki je dovoljena, je odstavek z levo poravnavo brez rabe tabulatorjev prve ali katerekoli druge vrstice v ostavku (ne uporabljajte sredinske, obojestranske ali desne poravnave odstavkov). Oglate oklepaje uporabljajte izključno za fonetične zapise oz. zapise izgovarjave. Tri pike so stične le, če označujejo prekinjeno besedilo. Pri nedokončani misli so tri pike nestične in nedeljive ... Prosimo, da izključite funkcijo deljenja besed.

Sprotno opombe naj bodo samoštevilčene (številke so levostično za besedo ali ločilom – če besedi, na katero se opomba nanaša, sledi ločilo) in uvrščene na tekočo stran besedila.

Citati v besedilu naj bodo označeni z dvojnimi, citati znotraj citatov pa z enojnimi narekovaji. Izpuste iz citatov in prilagoditve označite s tropičjem znotraj poševnic /.../. Daljše citate (več kot 5 vrstic) izločite v samostojne odstavke, ki jih od ostalega besedila ločite z izpustom vrstice in umikom v desno. Vir citata označite v okroglem oklepaju na koncu citata: (Benjamin, 1974: 42–44). Če je avtor/-ica naveden/-a v sobesedilu, priimek lahko izpustite.

V besedilu označite najprimernejša mesta za *likovno opremo* (tabele, skice, grafikone itd.) po zgledu: [Tabela 1 približno tukaj]. Posamezne enote opreme priložite vsako v posebni datoteki (v .eps, .ai, .tif ali .jpg formatu, minimalna resolucija 300 dpi). Naslov tabele je nad tabelo, naslov grafa pa pod grafom. Prostor, ki ga oprema v prispevku zaseda, se šteje v obseg besedila, bodisi kot 250 besed (pol strani) ali 500 besed (cela stran).

Na vir v besedilu se sklicujte takole: (Ducrot, 1988). Stran navedka navedite za dvopičjem: (Foucault, 1991: 57).

Če sta avtorja/-ici navedenega dela dva/-e, navedite oba/-e: (Adorno in Horkheimer, 1990), pri večjem številu pa izpišite le prvo ime: (Taylor et al., 1978).

Dela enega avtorja/-ice, ki so izšla istega leta, med seboj ločite z dodajanjem malih črk (a, b, c itn.), stično ob letnici izida: (Bourdieu, 1996a).

Dela različnih avtorjev/-ic, ki se vsa nanašajo na isto vsebino, naštejte po abecednem redu in jih ločite s podpičjem: (Haraway, 1999; Oakley, 2005; Ramazanoglu, 2002).

Pri večkrat zaporedoma citiranih delih uporabite tole: (ibid.).

V članku uporabljena dela morajo biti po abecedi navedena na koncu, pod naslovom *Literatura*. Če so bili v prispevku uporabljeni viri, se seznam virov, pod naslovom *Viri*, uredi posebej. Če je naslovov spletnih strani več, se lahko navedejo tudi v posebnem seznamu z naslovom *Spletne strani*. Pri navedbi spletnih strani se v oklepaju dopiše datum dostopa. Vsako enoto v teh seznamih zaključuje pika. Način navedbe enot je naslednji:

Knjige: Garber, M. (1999). *Symptoms of Culture*, Harmondsworth: Penguin.

Članki: Kerr, D. (1999b). Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education* XXV/1–2, 25–35.

Poglavja v knjigi: Walzer, M. (1992). The Civil Society Argument. V: Mouffe, Ch. (ur.). *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge, 89–107.

Spletne strani: http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=881 (5. 5. 2008).

O morebitnih drugih posebnostih se posvetujte z uredništvom.

Naslov uredništva: Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266, e-pošta: info@theschoolfield.com; eva.klemencic@pci.si

Naročilna revija: Šolsko polje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana, e-pošta: eva.klemencic@pci.si; tel.: 01 420 12 53, fax: 01 420 12 66

Guidelines to the authors

The submission of an article to the *Šolsko polje* journal should be between 7.000 to 10.000 words long. At the beginning it should include

- the author's name and address;
- a summary in both Slovene and English (each of up to 250 words);
- 5 keywords in both Slovene and English;
- a short presentation of the author in both Slovene and English (each of up to 100 words) including his/her institutional affiliation.

The submission should be accompanied by a statement that the submission is not being considered for publication in any other journal or book collection.

The spacing of the article should be double spaced, the font Times New Roman (size 12 in the main text and size 10 in the footnotes). Paragraphs should be indicated using an empty row. There are three types of hierarchical subheadings, which should be numbered as follows:

1.

1.1

1.1.1

For emphasis, use italics only. Words in a foreign language should also be italicized. Use self-numbered footnotes. Double quotations marks should be used for quotes in the text and single quotation marks for quotes within quotes. Longer quotations (more than 5 lines) should be extracted in separate paragraphs and separated from the rest of the text by omitting the rows and by having an indentation to the right. The source of the quotation should be in round brackets at the end of the quotation, e.g. (Benjamin, 1974: 42 - 44).

Please mark in the text the place where a graphic product (tables, diagrams, charts, etc.) should be included, e.g. [Table 1 about here]. These products should be attached in a separate file (in 'eps', 'ai', 'tif' or 'jpg' format [300 dpi resolution]). The table title should be above the relevant table or the graph.

The source in the text should be referred to as follows: (Ducrot, 1988). Please quote the page for a: (Foucault, 1991: 57). If there are two authors, please refer as (Adorno and Horkheimer, 1990) or (Taylor et al., 1978) for three or more authors.

For the works of an author that were published in the same year, distinguish between them by adding small letters (a, b, c, etc.), e.g. (Bourdieu, 1996a). Repeatedly cited works should use the following: (ibid.). Please, use the following style for each of publication:

Books:

Garber, M. (1999). *Symptoms of Culture*, Harmondsworth: Penguin.

Journal Articles:

Kerr, D. (1999b). Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education*, XXV/1-2, 25-35.

Book chapters:

Walzer, M. (1992). The Civil Society Argument. In: Mouffe, Ch. (ed.). *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge, 89-107.

Websites:

http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php?id_article=881 (5. 5. 2008).

Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266,
e-pošta: info@theschoolfield.com; eva.klemencic@pei.si

Šolsko polje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000
Ljubljana, e-pošta: eva.klemencic@pei.si; tel.: 01 420 12 53, fax: 01 420 12 66

Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Letnik XXIV, številka 5–6, 2013

UVODNIK/EDITORIAL

Mitja Sardoč ■ Med mitom in idealom 7

RAZPRAVE/PAPERS

Srečo Dragoš ■ Socialna politika in izobraževanje – konvergenca? 15

Mateja Sedmak ■ Etničnost in (ne)enakost v izobraževanju 35

Mojca Pajnik ■ Pristop radikalne kritike enakosti: neenakost migrantov in izobraževanje 53

Majda Hrženjak ■ Kompleksnost (spolnih) neenakosti v izobraževanju 71

Irena Lesar ■ Razmislek o vzpostavljanju bolj pravičnega šolskega sistema na konceptu treh R-jev (3 R) 89

Polona Kelava ■ Kdo odloča o izobraževanju danes in v čigavem interesu? 115

Mitja Sardoč ■ Anatomija enakih možnosti 143

CENA: 10 EUR

ISSN 1581-6036



< 1581 6030 >

