

Urban Vehovar

urban.vehovar@guest.arnes.si

Socioekonomski in kognitivni vplivi na dosežke slovenskih dijakinj in
dijakov v raziskavi TIMSS 2008

Ljubljana, julij 2009

Kazalo

Povzetek ključnih ugotovitev in razprava	3
1. Uvod	6
2. Teoretski okvir	8
2.1 <i>Oblike kapitalov in reprodukcija izobrazbenih dosežkov</i>	9
2.1.1 <i>Kulturni kapital in habitus</i>	9
2.2 <i>Družinsko okolje kot dejavnik, ki zmanjšuje raven socialne ranljivosti potomcev</i>	13
2.3 <i>Razvoj kognitivnega potenciala otrok</i>	15
3. K obravnavi empiričnih podatkov	22
3.1 <i>Opis vzorca in spremenljivk</i>	22
3.2 <i>Pregled empiričnih rezultatov – frekvenčne porazdelitve ter korelacijski koeficienti</i>	28
4. Sklepi	33
Seznam literature	35

Povzetek ključnih ugotovitev in razprava

V besedilu predstavljamo širok zbir posredujočih dejavnikov, povezanih z akademskimi dosežki otrok in mladostnikov. Izhajajoč iz teorije Pierra Bourdieja, ki opredeljuje več zvrsti kapitalov, ekonomskega, socialnega in kulturnega, smo iskali povezave med njimi in mladostnikovimi dosežki na preizkusu znanja TIMSS. Iskali smo tudi povezave, ki zadevajo čustvena razmerja med mladostnikom in njegovimi starši ter odnos staršev do mladostnikovega šolskega angažmaja. V ta namen smo uporabili razširjen vprašalnik za dijake iz leta 2008. V vprašalnik smo vključili vrsto vprašanj, s pomočjo katerih smo opredelili različna kapitalska razsežja, od premoženjskega stanja družine do kakovosti družinskih odnosov.

Ugotavljamo, da je moč povezav med spremenljivkami, ki opredeljujejo različne zvrsti kapitalov ter mladostnikovimi dosežki na preizkusu znanja, ki odražajo otrokov siceršnji akademski potencial, šibka. Vkolikor pa ta povezava obstaja, je povezana s kulturnimi razsežji, tj. s kulturnim kapitalom, vzgojnim stilom ter etnično identiteto mladostnikove družine.

Pokazalo se je, da ne moremo najti povezave med številnimi kazalci ekonomskega kapitala ter dosežki mladostnikov na preizkusu TIMSS. To pomeni, da bi naj premoženjsko stanje družine ne vplivalo na mladostnikove akademske dosežke. Najdemo sicer obratnosorazmerno povezavo med lastništvom kalkulatorja ter lastništvom umetnin in mladostnikovimi dosežki. Zadnja je izredno zanimiva, pričakovali bi namreč, da bo ravno ta povezava premosorazmerna in relativno močna, v našem primeru pa ne sovпада z Bourdijejevim teoretskim konstruktom. Kar zadeva ekonomski kapital, smo našli zgolj obratnosorazmerno a šibko povezavo z mladostnikovim delom za plačilo. Vkolikor je delo za plačilo rezultat težjega ekonomskega stanja družine, potem je to edini kazalec, ki govori v prid 'klasični' opredelitvi, ki izhaja iz domneve, da je nižji ekonomski status posameznika povezan s slabšimi izobrazbenimi dosežki. Zato moramo odgovore poiskati nekje drugje in sicer se moramo vprašati o mladostnikovem družinskem okolju. Gre za to, da predstavlja odnos družine do izobraževanja tisti dejavnik, ki mladostnika motivira v smeri doseganja boljših izobrazbenih dosežkov. V tem primeru govorimo o obstoju specifičnega habitusa oz. drže, ki usmerja mladostnika v njegovem odnosu do vrednote izobraževanja. Predpostavljamo tudi, da družina mladostnika čustveno stabilizira in uvaja v družbo.

Sicer smo našli nekaj statistično značilnih – a sorazmerno šibkih – povezav med dejavniki okolja, iz katerega izhaja mladostnik, ki jih prištevamo med kazalce kulturnega kapitala, ter njegovimi dosežki. Tukaj moramo omeniti pogostost govorjenja slovenskega jezika na domu – pogosteje ko mladostnik govori slovensko, višji so njegovi dosežki. Našli smo tudi povezavo med rojstvom staršev v Sloveniji ter dosežki mladostnika, ta povezava je obratnosorazmerna in šibka. Zanimivo je, da nismo našli močnejše povezave med izobrazbo očeta in matere ter dosežki mladostnika. Našli smo le povezavo z izobrazbo matere, pa še ta je zelo šibka. Prav tako je zanimivo, da nismo našli povezave med številom knjig, ki jih premore mladostnikova družina ter njegovimi dosežki, vemo pa, da je vsaj v osnovni šoli ta povezava relativno močna (cf. Vehovar et al., 2009). Kar zadeva mladostnikove izobrazbene aspiracije, kazalec mladostnikovega habitusa *par excellence*, je ta povezava statistično

značilna a šibka. Ponovno, to je v nasprotju z rezultati analize, ki so jo izvedli Vehovar in sodelavci (2009). Otrokove aspiracije so, ko imamo opraviti z osnovnošolsko populacijo, močno povezane z rezultati na preizkusu znanja TIMSS, poleg tega pa razložijo tudi daleč največji delež variance (ibid.).

Izkaže se, da ne najdemo povezave med značilnostmi mladostnikovega družinskega okolja: večina mladostnikov živi v okolju, ki jim je izrazito naklonjeno, saj jih preko 90% navaja, da jih imajo starši radi. Zato tukaj ne najdemo statistično značilne povezave z mladostnikovimi dosežki. Najdemo pa povezavo med mnenjem, da imajo starši mladostnika za sorazmerno bistro oz. bistrega, vendar je ta povezava šibka. Pomenljivo je, da je povezava med zanimanjem staršev za mladostnikovo šolsko delo ter dosežki na preizkusu znanja obratnosorazmerna. Starši potemtakem ne pritiskajo na mladostnike v smislu njihove učne 'produktivnosti' oz. v smislu neposrednih storitvenih pritiskov. To pomeni, da moramo iskati povezave na neki drugi ravni, tj. na ravni čustvenih razsežij ter na ravni, ki zadeva odnosno simetrijo med družinskimi člani. Domnevamo, da je za sodobno srednjeslojevsko vzgojo značilen odnos med starši in mladostniki, v katerem starši priznavajo avtonomijo svojih potomcev. Naklonjenost mladostnikom se odraža tako v čustveni in materialni podpori, ki jo izražajo starši v razmerju do mladostnikov, kot v priznavanju njihove delovnanjske in moralne avtonomije. Poleg tega pa se moramo preusmeriti k obravnavi procesov zgodnje socializacije, ki so tesno povezani z odnosom med materjo ter otrokom. Intenziteta omenjenih procesov in stanj predoloča, poleg genetskega temelja, v kolikšni meri bo otrok izkoristil svoj kognitiven potencial. Teh procesov in stanj pa s preprostim kvalitativnim merjenjem ne moremo orisati.

Kar zadeva socialni kapital in vpliv socialnega kapitala na izobrazbene dosežke, gre za obliko kapitala, ki ne vpliva neposredno na razvoj otrokovega oz. mladostnikovega kulturnega kapitala in kognitivnega potenciala. To razsežje je pomembno predvsem takrat, ko poskuša mladostnik realizirati potencial, ki ga s sabo prinaša izobrazbena raven. Kaže celo, da je večja intenziteta druženja s prijatelji obratnosorazmerno povezana z dosežki na preizkusu znanja TIMSS, da predstavlja druženje, kot kazalec socialnega kapitala, oviro pri doseganju višjih ravni dosežkov. Zagotovo predstavlja socialni kapital staršev tukaj pomembnejši dejavnik, ki ni neposredno povezan z mladostnikovim dejanskim akademskim potencialom.

Izhajali smo s stališča, da bomo lahko opredelili oz. ugotovili precej več, kot so pokazali dejanski rezultati. Naš teoretski aparat se je potemtakem izkazal kot nezadovoljiv, vsaj na prvi pogled. Predpostavljamo, na podlagi naših rezultatov, da je slovenska srednješolska populacija že selekcionirana do te mere, da so v splošne srednje šole oz. gimnazije vključeni predvsem tisti mladostniki, ki so premožnejši in so ponotranjili kulturo, vključno s socializacijskimi vzorci ter vzorci vrednotenja izobrazbenih dosežkov, ki je značilna za predstavnike šolskega aparata ter dominantne etnične skupine.

Navedeno pa ne pomeni, da se strinjamo s trditvijo, da razredna pripadnost oz. materialno stanje družine nima nobene zveze z akademskimi dosežki mladostnikov. Ena od težav, s katero se soočamo, je naša nezmožnost, da bi znali zmeriti tovrstna razsežja. Kot pravi Beck, postajajo klasične sociološke kategorije 'zombi' kategorije; v sodobnih družbah moramo namreč izoblikovati nove merske instrumente, s katerimi bomo merili tiste dejavnike, ki vplivajo na tvorbo družbenih neenakosti, tudi v

izobraževalnem sistemu. Živimo v ti. premožnih družbah, tukaj lastništvo npr. računalnika ne pomeni dosti, saj računalnik premore večina mladostnikov. Tudi se srečujemo, vsaj na ravni statistike, z relativno malo mladostniki, ki živijo pod pragom revščine. Zato moramo našo pozornost preusmeriti k preučevanju razlik v vzgojnih stilih, k analizi procesov, ki potekajo v času primarne socializacije in analizi kakovosti odnosov med starši in otroci oz. mladostniki. Te razlike so nedvomno kulturno pogojene, pogojujeta jih kultura in moč dominantne etnične skupine.

Na tej ravni lahko preidemo od mikro ravni k makro ravni, od obravnave vzgojnih stilov k tvorbi in vzdrževanju tistih znanj, ki jih družba oz. dominantna etnična skupina opredeljuje kot nujna, ta znanja pa so opredeljena v procesih, v katerih nastopa interpretativna oz. 'simbolna moč' (Bourdieu) kot tista moč, ki je z močjo ekonomskega kapitala ne moremo neposredno izmeriti in opredeliti. Zato moramo v nadaljnjih raziskavah uporabiti veliko bolj pretanjene raziskovalne metode, ki vključujejo uporabo kvalitativnih merskih instrumentov ter triangulacijo, ob tem pa moramo pazljivo analizirati tudi procese, v katerih se tvori kurikulum in poteka selekcija ter slojevska reprodukcija na ravni šole ter v procesih zaposlovanja.

1. Uvod

Center strokovnih je šola, ki so si jo Slovenci izmislili, ker niso vedeli, kaj naj delajo z vsemi čefurji. In potem so naredili Center strokovnih, najbolj nikakvo jebeno srednjo šolo na svetu, kjer potem največji debili od profoksov jebejo vse nas na –ić v glavo. Samo v tej jebeni šolo nimaš nobenih pravic. Če se profotu sprdne, te lahko vpraša trikrat na uro in ti zalima tri kolčine in si gotov. Ne jebejo oni pravil pa to. Mi smo ološ in z nami delajo, kar hočejo. Da narediš Center strokovnih, moraš biti genijalac. Ker ni, da ti bo kdo pomagal pa da ti bodo dali čas, da se naučiš pa to. Njim je cilj čim več čefurjev ubiti u pojem, kot bi rekel Radovan. Če imaš tri popravce, se bo takoj našel četrti pametnjakovič in ti prilepil še enega, da je avtomat. Ni tukaj trte mrte. To so pederska posla. Zato pa si vsako leto v drugem klasu. Če ti ne fukneš, fuknejo ostali.

Goran Vojnovič, *Čefurji raus!*, Zakaj čefurji sedijo v zadnjih klopeh

Pri analizi se bomo naslanjali na podatke raziskave TIMSS za maturante (Trends in International Mathematics and Science Study Advanced) iz leta 2008. Poskušali bomo ugotoviti, ali dejavniki, ki se nanašajo na posamezne oblike kapitala, v večji ali manjši meri vplivajo na dosežke mladostnikov v preizkusu znanja TIMSS. Analiza podatkov raziskave TIMSS je toliko pomembnejša, ker merijo in odražajo kognitivne spretnosti otrok. Rečemo lahko, da gre za merjenje funkcionalne pismenosti otrok na področju matematike in naravoslovja. Woessmann ocenjuje, da predstavljajo kvalitativna merila izobraževalnih dosežkov boljši kazalec prihodnjih priložnosti na trgu dela kot pa kvantitativna merila, npr. leta šolanja. Med kvalitativna merila uvršča ravno rezultate preizkusa znanja TIMSS (Woessmann, 2004). Poleg tega nam raziskava TIMSS omogoča, da primerjamo enakost priložnosti v izobraževanju, kot jo je moč razbrati iz rezultatov preizkusa znanja TIMSS, z nekaj kriteriji, ki se nanašajo na družinsko okolje, iz katerega izhajajo dijaki oz. dijakinje. S temi kriteriji lahko vsaj do neke mere opredelimo habitus v raziskavi sodelujočih mladostnikov. Sicer bi moral biti zbir vprašanj, ki naj nam omogočijo, da bomo lažje primerjali razlikujoča se družinska okolja precej obširnejši, v osnovi pa zadoščajo doslej uporabljena vprašanja.

Kot veliki izenačevalec igra izobraževalni sistem sicer pomembno, a omejeno, družbeno vlogo. Pomenljivo dejstvo je, da so reforme izobraževalnih sistemov, ki so bile usmerjene k izenačevanju izobraževalnih možnosti (ne) glede na razredno, etnično ali spolno pripadnost, spodletele (Moore, 2004). Sicer so v zadnjih desetletjih dekleta na vrsti izobraževalnih področij prehitela fante, vendar reformni posegi v izobraževalne sisteme, ki bi naj pripomogli k izenačenju izobraževalnih možnosti deklet, tukaj niso igrali domala nobene vloge (ibid.). Glede na to, da pa se družbene neenakosti, ki izhajajo iz spolne identitete, ohranjajo, je upravičen sklep, da se ohranjajo na občedružbeni ravni, ki presega učinke izobraževalnega sistema, kot kulturni vzorci ter razmerja moči v ekonomskem in političnem sistemu (cf. *The Global Gender Gap Report 2008*).¹ Podobno velja za razredno ter etnično identiteto.

¹ *Gender Gap Report* meri neenakosti med ženskami in moškimi na štirih razsežjih, glede na položaj žensk in moških na izobraževalnem, zdravstvenem, ekonomskem in političnem področju. Položaj žensk je - vsaj v visokorazvitih družbah – izenačen ali domala izenačen v izobraževalnem ter zdravstvenem sistemu, medtem ko

Skandinavske družbe – ki se jim pri obravnavi socialne države ter družbene pravičnosti ne moremo in ne smemo izogniti – so izobraževalno manj uspešne oz. povprečne ali celo podpovprečne, vsaj glede na rezultate, ki jih dosegajo na preizkusu znanja TIMSS, obenem pa spadajo med gospodarsko najkonkurenčnejše družbe sveta.² Kar zadeva izobraževanje, imajo razvito mrežo izredno kakovostnih vrtčevskih storitev, ne dopuščajo zaostajanja oz. ponavljanja razredov in ne poznajo nivojskega pouka, obenem pa na preizkusih znanja PISA ter TIMSS le malo skandinavskih otrok ne dosega minimuma znanja. Tudi standardni odklon od povprečnega dosežka je v primeru skandinavskih družb majhen.³ Potemtakem lahko sklenemo, da so skandinavske družbe gospodarsko učinkovite, obenem pa – tudi na področju izobraževanja – izrazito inkluzivne in pravične.

Dejstvo je, da vplivov družinskega okolja na izobrazbene dosežke otrok in mladostnikov ni mogoče nikoli izničiti, je pa mogoče uvesti ukrepe, na ravni institucionalne strukture ter delovanja šolskih sistemov, ter na ravni delovanja države in njenih blaginjskih politik, ki lahko privedejo do višje ravni enakosti priložnosti za doseganje izobrazbenih dosežkov. Neenakosti izobraževalnih priložnosti niso izničene niti v skandinavskih družbah, ki premorejo vsezajemajoč sistem socialne varnosti, ki spodbuja enakost priložnosti (Erikson in Hansen, povzeto po Jaeger in Holm, 2007). Pričakovali bi, da je tudi za razmerje med družbenim okoljem in izobrazbenimi dosežki v skandinavskih državah značilna odsotnost njihove tesne medsebojne povezanosti. Vendar to ne drži. Razlike v izobrazbenih dosežkih, ki so posledica razlikujočega se položaja otrok v razredni strukturi, so značilne tudi za te družbe. Jaeger in Holm tako navajata, da so te razlike »osupljive« (ibidem: 720). Ni razloga, da bi verjeli, da je v Sloveniji drugače. Opredeliti pa moramo vsaj tiste mehanizme in procese, ki so značilni za slovenski šolski sistem, jih preveriti z uporabo nekaterih statističnih metod ter primerjati z nekaterimi kvalitativno opredeljivimi lastnostmi šolskih sistemov, med drugim, skandinavskih družb.

Primer skandinavskih družb pokaže, da se pri uvajanju ukrepov, ki naj izničijo razlike v izobraževalnih dosežkih, ki so utemeljene na razredni, etnični ter spolni pripadnosti, ne moremo zanašati zgolj na ukrepe v okviru izobraževalnega sistema, temveč moramo upoštevati celoten družbeni okvir, vključno z davčno politiko ter prevladujočimi kulturnimi vzorci.

Premisliti moramo o bremenu državnih blagajn, ki bodo vse več sredstev namenjale ostarelim, premisliti moramo o otrocih in mladostnikih, ki bi lahko v polni meri izkoristili svoj izobraževalni potencial, pa tega iz takšnih ali drugačnih razlogov ne zmorejo, končno pa moramo premisliti o vzpostavitvi predpogojev, ki naj privedejo do izkoristka izobraževalnega potenciala starajočih se, sodobnih družb, kamor spada tudi Slovenija.

Predpogoji za kar se da velik izkoristek izobrazbenega potenciala so v veliki meri povezani z okoljem, v katerem preživi otrok prva leta svojega življenja. Na to okolje pa s socialnimi transferji ne

so razlike na gospodarskem, še posebej pa političnem področju ponekod izjemno velike. Prva mesta na lestvici zasedajo skandinavske družbe, pa tudi tukaj se ženske soočajo s precejšnjimi neenakostmi.

² Skandinavske družbe se v raziskavah Svetovnega gospodarskega foruma Poročilo o globalni konkurenčnosti (Global Competitiveness Report) ter Lizbonski pregled (Lisbon Review) zmeraj uvrščajo med gospodarsko najkonkurenčnejše družbe sveta. V razvrstitvah Lizbonskega pregleda, ki vključuje tudi kazalce družbenega vključevanja ter vzdržne rasti, po pravilu prehitevajo ZDA, ki veljajo za gospodarsko najkonkurenčnejšo družbo.

³ Esping-Andersen (2008) izpostavlja tovrstne dosežke Finske (več o tem v nadaljevanju besedila).

moremo odločilno vplivati. Razmislek Esping-Andersena nas vodi do ponovnega premisleka o pogojih delovanja države blaginje, s poudarkom na socialni vključenosti, ki jo pogojuje visoka raven izobrazbe. Poleg tega je socialna vključenost tesno povezana z izobrazbo in družbenim položajem žensk. Na tem mestu se tematika pričujoče obravnave bistveno razširi, preide k vprašanju socialne pravičnosti v razmerju do žensk, marginalnih družbenih skupin ter priseljencev.

2. Teoretski okvir

V zadnji klopi sedimo največji čefurji. To je pač tako. Od začetka. Ker ko prideš prvi dan v šolo, se vse slovenske mamice nabijejo na vrata pa slikajo s svojimi fotoaparati, pa vsi slovenski klipani so sređeni pa pametni, pa vsi se že poznajo pa vse vejo, pa potem so vsi glasni in takoj se gurajo v prve klopi, da bojo bližje tovarišici pa da bojo odličnjaki. Pa vsi se pogovarjajo s tovarišico in se zajebavajo in se imajo super in vse. A jada Ranka in druge čefurske mamice pa vse presrane stojijo z nami malimi čefurčki odzadaj pa samo gledajo, da jih ne bi kdo kaj vprašal, ker so se tudi same uprpile zaradi šole, ker jim nikoli ni šla, pa še ne znajo to slovenščino najbolje govorit pa potem upajo, da jih ne bo noben nič vprašal. In potem počakajo v tišini, da se vsi slovenski klipani namestijo, potem pa na skrivaj čušnejo svoje mališane v razred in spizdijo. In mališani potem, ker so isto tako presrani kot njihove mamice in se tudi bojijo, da jih bo kdo kaj vprašal, se čičnejo čim dlje od vseh, v zadnjo klop. V zadnji klopi pa potem v totalnem strahu sedijo mirni do konca petega ali šestega razreda, ko se jim od vsega tega strahu in jebancije ne odklopi, da potem poblesavijo in začnejo delat pizdarije in jebat vse po vrsti v glavo.

Goran Vojnovič, *Čefurji raus!*, Zakaj čefurji sedijo v zadnjih klopeh

Znanstveni aparat, ki ga namenjamo raziskovanju področja neenakosti v izobrazbenih dosežkih moramo razširiti. Vključuje naj obravnavo zvrsti in učinkov različnih zvrsti kapitala, proučiti moramo učinke kulturnega kapitala, še posebej habitusa, proučiti moramo učinke vzgojnih vzorcev. Tukaj imamo v mislih socializacijske vzorce, ki so značilni, denimo, za slovensko srednjeslojevsko družino ter nižje sloje in priseljence. Nenazadnje moramo preučiti tudi učinke zgodnje socializacije, ki so, tako kaže, izjemno pomembni. To je tudi področje, kamor država ne more posegati. Država sicer posega v družino, vendar so ukrepi na področju socialnih transferjev posredni. Ne more pa aktivno spreminjati socializacijskih vzorcev nižjih slojev ter priseljencev. Socialni transferji namreč ne spreminjajo vzorcev družinske socializacije, ki igrajo ključno vlogo pri oblikovanju otrokovega habitusa v razmerju do vrednotenja izobrazbe in ne morejo vplivati na raven otrokovega kognitivnega potenciala, ki ga razvija v prvem letu življenja.

2.1 Oblike kapitalov in reprodukcija izobrazbenih dosežkov

Izhajamo iz stališča, da vplivov družinskega okolja ni mogoče nikoli izničiti, je pa mogoče uvesti ukrepe, na ravni institucionalne strukture ter delovanja šolskih sistemov, ter na ravni delovanja države in njenih blaginjskih politik, ki lahko privedejo do višje ravni enakosti priložnosti za doseganje izobrazbenih dosežkov. Dejstvo je, da neenakosti izobraževalnih priložnosti niso izničene niti v skandinavskih družbah, ki premorejo vsezajemajoč sistem socialne varnosti, ki spodbuja enakost priložnosti (Erikson in Hansen, v Jaeger in Holm, 2007). Seveda, pričakovali bi, da je tudi za razmerje med družbenim okoljem in izobrazbenimi dosežki v skandinavskih državah značilna odsotnost njihove tesne medsebojne povezanosti. Vendar to ne drži. Razlike v izobrazbenih dosežkih, ki so posledica razlikujočega se položaja otrok v razredni strukturi, so značilne tudi za te družbe. Jaeger in Holm tako navajata, da so te razlike »osupljive« (Jaeger in Holm, 2007: 720). Ni razloga, da bi verjeli, da je v Sloveniji drugače. Opredeliti pa moramo vsaj tiste mehanizme in procese, ki so značilni za slovenski šolski sistem, jih preveriti z uporabo nekaterih statističnih metod ter primerjati z nekaterimi kvalitativno opredeljivimi lastnostmi šolskih sistemov, med drugim, skandinavskih družb.

2.1.1 Kulturni kapital in habitus

Predpostavljamo, da predstavlja enega od ključnih dejavnikov, ki vplivajo na izobraževalno uspešnost posameznika, njegovo samoumeščanje in samorazumevanje, v kontekstu šolskega sistema oz. polja. To samoumeščanje ni neodvisno do družbenih okoliščin in pogojev, v katerih živi posameznik. Pogojeno je, med drugim, z njegovim premoženjskim stanjem oz. s premoženjskim stanjem mladostnikovih skrbnikov, tj. z ekonomskim kapitalom, z mrežo znanstev, ki jih ima posameznik oz. njegovi skrbniki, tj. s socialnim kapitalom, z znanji in izobrazbenimi dokazili, tj. s kulturnim kapitalom njegovih skrbnikov ter, končno, s posameznikovim samorazumevanjem in bolj ali manj ne-zavestnim samoumeščanjem ter ravnanji, ki izhajajo iz medigre posameznikovega okolja ter dostopnih virov moči.⁴ V zadnjem primeru govorimo o posameznikovem habitusu. Sem spadajo tudi njegove sposobnost za aktivacijo in uporabo virov moči ter biološke danosti, kot je inteligenca. Z vsem tem razpolaga, ko se umešča v neko polje oz. področje, v našem primeru šolsko.

V nadaljevanju povzemamo Bourdiejevo opredelitev habitusa:

»Pogojevanja, povezana s posebnim razredom okoliščin obstoja, proizvajajo *habituse*, sisteme trajnih in premostljivih *dispozicij*, strukturiranih struktur, ki so vnaprej določene, da bodo funkcionirale kot strukturirajoče strukture, se pravi kot načela, ki porajajo in organizirajo prakse in predstave. Te prakse in predstave je namreč mogoče objektivno prilagoditi njihovim namenom, četudi ne predpostavljajo zavestnega merjenja na cilje in izrecnega obvladovanja operacij, ki so nujne, da bi te cilje dosegli. Prakse in predstave so tudi objektivno 'uravnavane'

in 'zakonite' in niso na noben način proizvod podrejanja pravilom; ob vsem tem pa so uprizorjene kolektivno, ne da bi bile hkrati proizvod organizatorskega delovanja kakega dirigenta« (Bourdieu, 2002: 90-91).

Habitus »deluje kot sistem kognitivnih in motivirajočih struktur« (ibid.: 91), katerih značaj je objektivni. Bourdiejeva opredelitev je skladna z opredelitvijo objektivnosti družbenega sveta, kot jo dojemamo posameznik, ki jo srečamo tudi pri Bergerju in Luckmannu (1988).⁵ V vsakdanjem izkustvu dojemamo svet kot 'sam-po-sebi-umeven' ('taken-for-granted'). »Svet je 'družbeno proizveden' v in s 'kolektivnim delom konstruiranja družbene realnosti'« (Bourdieu, 1992, v Grenfell, 2007: 54). Objektivna realnost je namreč tista, ki jo proizvaja sam akter oz. sami akterji skozi svoje lastno delovanje. To delovanje zmeraj znova konstruira družbeno realnost in posamezniku se, v kolikor o družbeni realnosti sploh razmišlja, dozdeva, da je ta realnost 'objektivna'. Lahko pa prepoznamo, da je realnost konstruirana, jo 'dekonstruiramo' in razkrijemo »dinamično razmerje med *modusom operandi* (strukturirajočo strukturo) in *opusom operatum* (strukturirano strukturo) ter logiko razlikujoče prakse, ki ju tvori« (Grenfell, 2007: 54).

Habitus lahko razumemo tudi kot 'generativno slovnico' (Chomsky) (Wacquant, 2006), v kateri posameznik zmeraj znova, v kontekstu družbe, tvori pravilne 'stavke' oz. se zmeraj znova obnaša tako, da s tem vzpostavlja in obnavlja družbeno realnost.

Torej habitus, ko se udejanja v praksi, vzpostavlja družbeno realnost kot objektivno dejstvo, ki ohranja svojo 'masivnost' (Berger in Luckmann), dokler ne pričnemo s procesom dekonstrukcije. Pomembno pa je tudi zavedanje, da je habitus mogoče dekonstruirati, torej lahko družbo in razmerja moči, ki jo vzpostavljajo, analiziramo z znanstvenim aparatom.

Na habitus se nanašajo trije pomembni vidiki. Prvič, habitus ni determinističen, kar pomeni, da se 'pravila' družbenega delovanja ne prevajajo neposredno v družbeno delovanje, pač pa ostaja dovolj prostora za 'strategije'. Drugič, habitus je v veliki meri nezavesten. In tretjič, habitus in polje se sodoločata (Grenfell, 2007: 58-59).

Gornje navedbe nas vodijo k sklepu, da ne smemo izhajati s stališča, da je Bourdiejeva koncepcija šolskega polja deterministična.⁶ Tudi Bourdieu sam je zanikal tiste interpretacije njegovih del, ki so mu pripisovale determinizem. Navkljub temu, da posameznik družbeno realnost obnavlja z lastnim delovanjem, da jo obnavlja v veliki meri nezavestno in da družbeno konstruirano realnost dojemamo kot objektivno realnost, pa to še ne pomeni, da realnosti ni sposoben spreminjati oz. da ga družbene strukture in vzpostavljena razmerja moči docela omejujejo oz. opredeljujejo njegov habitus ter praktično delovanje. Zato velja, ker habitus ni determinističen in ker se habitus in (šolsko) polje sodoločata, da je upor proti 'pravilom'

⁴ Na tem mestu povzemamo Bourdiejevo opredelitev zvrsti kapitala (Bourdieu, 1986).

⁵ Bourdieu pri tem izhaja iz fenomenologije, naslanja se tudi na Schutz (Thompson, 1991), prav tako kot Berger in Luckmann.

⁶ Je pa transsubstantivna, kot sklepa Moore; v kontekstu Bourdiejeve teorije predstavlja šolsko polje zgolj 'prevod' ekonomskega polja in njegovih razrednih odnosov, kajti znanje naj bi predstavljalo le prevod in učeno

(šolskega) polja oz. aparata mogoč. Upor proti šolskemu aparatu je mogoč s kršenjem disciplinskih pravil, s 'špricanjem', ali, na primer, z odklanjanjem samega izobraževanja. Slednje predstavlja temeljno konfliktno stanje, ker zanika smoter obstoja samega šolskega polja oz. aparata. To je razvidno iz vztrajnih poskusov šol, da bi izobrazile Rome. Vstop v šolski aparat zahteva podreditev njegovemu smotru ali pa aktivacijo disciplinskih praks, ki jih uporabijo akterji, ki delujejo v sklopu šolskega aparata, da bi ga ohranjali kot institucijo oz. družben konstrukt s specifičnim poslanstvom. Poleg tega država oz. zakonodaja izstopa iz šolskega aparata ne dovoljujeta vse do dopolnjenega petnajstega leta starosti.

Tisto, kar se skriva v ozadju habitusa, so definicije družbene realnosti, so definicije pričakovanih družbenih vlog in so definicije razmer, v katerih prihaja do sprožanja sankcij proti kršilcem. Kot pravi Becker, je 'deviantnost' zmeraj stvar dogovora oz. definicije in je opredelitev deviantnosti uspešna šele takrat, ko to definicijo sprejmeta oba udeleženca, tj. tisti udeleženec interakcije, ki ima moč, da opredeli deviantno ravnanje, ter udeleženec, čigar ravnanje je opredeljeno kot deviantno (Becker, 1963, v Meighan in Siraj-Blatchford, 1981). Opredeljujoči akter ima – to še posebej velja v njegovem razmerju do tistih družbenih skupin, ki ne premorejo virov moči – tudi moč, da svojo opredelitev deviantnosti vsili naslovljeni osebi, navkljub temu, da se 'deviantnež' tej opredelitvi upira.

Kdo je torej devianten v šolskem polju oz. v očeh akterjev, ki kot nosilci interpretativne moči vzpostavljajo šolski aparat in kakšno vlogo igra pri tem ocenjevanje? Ocenjevanje je mehanizem, ki razporeja glede na opredelitev tistega, kar je legitimno in pričakovano družbeno znanje. Šolski sistem selekcionira, vzdržuje in izloča tisto znanje in prakse, ki mu ne ustrezajo. Obenem pa je vse znanje, ki ga producira šolski sistem, usklajeno z vrednotenjem, ki ga producira 'vladajoči razred' oz. tisti razred, ki opredeljuje, kaj je 'nizka' in kaj 'visoka kultura' (Gellner) (Bourdieu, 1984).

Vstop v šolsko polje je zmeraj tudi vstop v polje, v katerem tekmuje več konstrukcij realnosti oz. habitusov, ki vplivajo na delovanje in vzdrževanje realnosti šolskega aparata. Šolsko osebje si želi 'pridnih' otrok. 'Pridnost' pa ima v spontanah in neozaveščenih ideologijah šolskega osebja poseben pomen, kot ima poseben pomen opredelitev tega, kaj je 'dober' dijak oz. dijak z akademskim potencialom. Šolsko osebje ravno zaradi tega, ker črpa svojo moč iz formalno vzpostavljenih pravil, ki konstituirajo in konstruirajo šolski aparat, domala spontano vsiljuje svoj pogled na 'pridnost' tako staršem kot otrokom, ne da bi se zavedalo, da pravila, katerih kršitev sankcionira, niso formalno utemeljena. Zato lahko s sklicevanjem na svoj formalen položaj in moč šolsko osebje sankcionira tiste dijake, ki niso 'pridni' oz. so 'deviantni'.⁷ Tako se na formalno

posvečenje okusov dominantne skupine (Moore, 2004: 90). Zato Moore nasprotuje homologiji in se zavzame za asimetrično obravnavo razmerja med ekonomskim in šolskim poljem (ibid.: 91).

⁷ Tukaj lahko uporabimo prisposodo k drevesu privezanega dreveca; drevec oz. otrok bi zraslo krivo, vkolikor bi ne bilo privezano, 'disciplinirano' (Puhar, 1982; Foucault, 1984). O težnji po 'ravnanju' pričajo tudi 'poskusi s prelomom' (Garfinkel). Habitus je pač strukturirana struktura, ki je določena vnaprej in mora delovati v skladu s pričakovani oz. kot vnaprej izdelana strukturirajoča struktura, ki oblikuje dejansko družbeno prakso.

naveže zbir razumevanj, ki niso formalna, in ravno zaradi formaliziranega položaja interpretatorjev in nosilcev moči pridobijo enakovreden pomen oz. težo.

Bourdieu razlikuje med *primarnim* ter *sekundarnim habitusom*. Predpostavlja, da imajo v šolskem sistemu prednost predvsem tisti otroci, katerih primarni habitus je usklajen s sekundarnim habitusom, ki ga vzpostavlja šolski aparat (Bourdieu, 1977). Odnosi moči, ki izhajajo iz ekonomskega polja, se udejanjajo tudi v šolskem polju, preko razlikujočih se učinkov distribucije kulturnega kapitala, ki je utemeljena na razredni pripadnosti. Sekundarni habitus šole odnose moči še dodatno prečisti (Moore, 2004).

Sekundarni habitus šole je, v primeru socializacijskih praks srednjeslojevskih staršev, tisti habitus, na katerega privajajo otroka že vse od rojstva – morebiti že prej, če otroku v materinem trebuhu predvajajo Beethovnovе sonate, ali pa spremlja godbo na gasilski veselici. Primarni habitus otroka srednjeslojevskih staršev, ki pripadajo dominantni etnični skupini, je docela 'objektiven', prav tako kot je 'objektiven' habitus otrok, katerih starši so revni, imigranti ali Romi. Težava slednjih pa je v tem, da je njihov primarni habitus neskladen s habitusom ter praksami, ki jih vzpostavlja in promovira šolsko osebje. V uvodnem delu tega besedila smo povzeli Esping-Andersena, ki navaja, da se srednjeslojevski starši vse intenzivneje posvečajo svojim otrokom. Srednjeslojevski starši se zavestno in sistematično usmerjajo v razvoj kognitivnih spretnosti svojih otrok. Zato se v zadnjih desetletjih večja razkorak med kognitivnim potencialom ter izkoristkom kognitivnega potenciala srednjeslojevskih ter vseh ostalih otrok. Govorimo o vse večjem 'kognitivnem zaostanku', ki je v precejšnji meri odraz vse večjega neskladja med primarnim ter sekundarnim habitusom srednjeslojevskih družin ter revnih, imigrantov in Romov.

Vkolikor velja, da je 40-60 % otrokove šolske uspešnosti odvisnih od genetske dediščine, potem imajo ravno srednjeslojevski starši, ki menijo, da je izobrazba absolutna vrednota, tukaj izjemno prednost, saj optimizirajo kognitivne potenciale svojega potomstva. Obenem pa imajo tudi prednost, ki izhaja iz lastnine kulturnega in socialnega, če že ne ekonomskega kapitala. Srednjeslojevski otroci so, kot ugotavlja Rener (2000), precej manj socialno ranljivi od vrstnikov, ki ne premorejo ali ne uživajo tolikšne materialne ali čustvene podpore. K tej podpori moramo prišteti tudi motivirajoče ter kognitivne strukture, ki jih omenja Bourdieu.

Na tem mestu naj spomnimo, da Bourdieu loči več oblik kapitala, ekonomskega, socialnega, kulturnega ter simbolnega. Kulturni kapital se odraža v utelešeni, popredmeteni ter institucionalizirani obliki. V utelešeni obliki se odraža v trajnih dispozicijah duha in telesa, v popredmeteni obliki v kulturnih dobrinah, npr. kot knjige, slovarji, umetniški proizvodi ali glasbeni instrumenti, v institucionalizirani obliki pa kot izobrazbena dokazila (Bourdieu, 1986). Kulturni kapital v svoji utelešeni obliki je v bistvu habitus (ibid.: 48). Utelešenega kapitala ni mogoče prenesti oz. vcepiti v trenutku, kot npr. denar ali lastninske pravice. Kulturni kapital pridobivamo nezavestno, zmeraj ga označujejo najzgodnjeji pogoji pridobivanja, kot je razredna pripadnost, in te pogoje oz. vsebine kasneje ni mogoče bistveno spreminjati (ibid.: 48-49). Tukaj pa so v bistveni prednosti tisti otroci, ki so se rodili v družinah, ki si že lastijo razne oblike kulturnega

kapitala. Pridobivanje kulturnega kapitala poteka namreč vse od trenutka rojstva in ravno teh okoliščin otroci z družbenega obrobja ne doživijo.

Družbeni položaj, ki ga zasedajo osebe, ki si lastijo manj virov moči oz. kapitala, jim odreja možnost, da bi življenjsko uspele, razen v kolikor sprejmejo pravila igre, ki jih sprejemajo in so jih sprejeli, opredelili ter jih vzdržujejo nosilci moči v posameznih družbenih poljih, v našem primeru v šolskem polju. Šolsko polje ni docela neodvisno od političnega in gospodarskega ter kulturnega polja, temveč se vanj v precejšnji meri prelivajo zahteve in pričakovanja nosilcev moči. Obenem pa šolsko polje ohranja sposobnost, da proizvaja svoje lastne opredelitve zaželenega, čeprav v teh opredelitvah ni docela samostojno in mora zmeraj računati na sebi zunanje odzive, npr. na odziv iz družinskega polja, tj. na odziv staršev, ali pa na odziv iz ekonomskega polja, npr. v preizpraševanju smiselnosti izobraževanja, ki bi naj bilo 'praktično'.

V pričujočem besedilu predpostavljamo, da na izobrazbene dosežke mladostnikov vplivajo posamezni viri moči, npr. takšne ali drugačne oblike kapitala, ki se odražajo v specifičnem habitusu mladostnikov ter njihovih staršev, kar pomembno vpliva na njihovo samorazumevanje, npr. na prepričanje, da so akademsko bolj ali manj sposobni, na pojmovanje smotra in dosegljivost izobraževanja ter na same izobrazbene dosežke. Razlike v dojemanih zaželenega znotraj šolskega polja ter polja družine pomembno vplivajo na dosežke mladostnikov, kot tudi kulturna umeščenost družine ter šolskega aparata. Mladostniki iz nižjih slojev oz. tisti mladostniki, katerih forme kapitala se razhajajo od sprejemljivih form kapitala dominantnih družbenih skupin, bodo v tej igri izgubili, ne glede na svoj dejanski kognitiven kapital oz. potencial.

V nadaljevanju omenjamo nekaj dejavnikov, ki vplivajo na habitus mladostnikov ter posledično na njihove izobrazbene dosežke.

2.2 Družinsko okolje kot dejavnik, ki zmanjšuje raven socialne ranljivosti potomcev

Posledici procesov globalizacije in individualizacija življenja v družbah 'druge moderne' (Beck) sta tudi naraščajoča socialna in kulturna negotovost, ki jo občutijo zlasti tisti mladi, ki ne uživajo ustrezne ekonomske in psihosocialne podpore svoje primarne družine (Rener, 2000). Ti mladi so socialno ranljivi.

Rener navaja, da bistvo socialne ranljivosti (mladih) predstavljajo stopnjevanje in kopičenje nerešenih problemov, ki izhajajo eden iz drugega. Posledica slabega učnega uspeha je nizka stopnja izobrazbe, posledica nizke stopnje izobrazbe so slabe zaposlitvene možnosti ter materialne, čustvene in zdravstvene težave, ali zgolj bojazen za lastno življenje, ki je odraz življenja v tekmovalnem okolju družbe tveganja (Rener, 2000).⁸

Raziskava *Socialna ranljivost mladih*, ki je bila opravljena leta 1999 na vzorcu 1687 osmošolk in osmošolcev, je pokazala, da na socialno ranljivost mladih pomembno vplivajo njihove 'interakcijske

kompetence' (zmožnosti medsebojnega sodelovanja), tj. pozitivna samopodoba, relativna čustvena stabilnost, komunikacijske sposobnosti, jezikovne spretnosti in znanja, splošna informiranost (razgledanost) in aktivna uporaba računalniške tehnologije. Interakcijske kompetence niso zgolj značajske ali osebnostne sposobnosti mladih, nanje vplivajo predvsem družinska okolja (proces primarne socializacije) in (ne)dostopnost virov v širšem družbenem okolju (Ule et al., 2000: 214).

Natančneje, socialno ranljivi so predvsem tisti mladi, katerih prehodi v odraslost so oteženi (Coles, povzeto po Rener, 2000). Coles med socialno ranljive mlade prišteva mlade ljudi s posebnimi potrebami, ki živijo v skrbništvu ali javnih institucijah ter mlade ljudi, ki so vpleteni v prestopništva (ibid.). Uspešen prehod v odraslost označuje predvsem zaposlitev, ki je pogojena – ali pa tudi ne – s primerno izobrazbo.⁹ Potemtakem govorimo o izobrazbi ter zaposlitvi, ki sta relativno stabilni oz. zmanjšujeta verjetnost, da bo posameznik izgubil zaposlitev, ostal dolgotrajno nezaposlen, se zaposloval le priložnostno ali ostal trajno nezaposlen, izgubil zaposlitev večkrat zapored, bil zaposlen na nizko plačanih, nekakovostnih delovnih mestih, zaradi razmer na delovnem mestu psihosomatsko oboleval, ali ostal trajno socialno izključen.

Vendar se krog socialno ranljivih dandanes razširja tudi na tiste mlade, ki uspešno zaključijo svoj študij. Tudi ti mladi so ranljivi, a manj kot njihovi revni, marginalizirani in čustveno prikrajšani vrstniki. Zato Rener sklepa, da postajajo družbena ranljivost in družbena tveganja »prevladujoči, večinski kulturno-socialni milje celotne skupine mladostnikov in mladostnic« (Rener, 2000: 95). Vsaj mladi, ki prihajajo iz srednjeselejskih družin uživajo visoke ravni starševskih podpor, ki se nanašajo na percepcijo smisla izobraževanja ter materialno in čustveno podporo.

Opozarjamo, da je za družbe druge moderne značilno, da sistematično proizvajajo tveganja, poleg tega pa posamezniki svoje življenjske – tudi izobraževalne – možnosti dojemajo vse bolj individualno, ne pa kot učinke družbenih in ekonomskih procesov (ibid.: 97-8). Jones ugotavlja, da sodobne blaginjske politike privatizirajo blagostanje mladih, in vse bolj prelagajo stroške socialne reprodukcije v samo družino (povzeto po Rener, 2000). Zato postaja družina odločilni dejavnik življenjskih možnosti otrok in so tisti mladi, ki jih starši ne podpirajo niti materialno, niti čustveno, visoko socialno ranljivi (Rener, ibid.). Beck in Beck-Gernsheim družino prav zaradi tega, ker prenaša vse več preživetvenih bremen, ki jih proizvaja življenje v družbah tveganja, označita za 'smetnjak družbe' (2006).

Porast družbenih tveganj ter prelaganje bremen družbene reprodukcije na družino je posledica postopne erozije države blaginje. Mehanizmi, ki blažijo družbena tveganja, se z družbene ravni premeščajo na raven družin in posameznikov. Država se vse bolj odreka temu, da bi sprejemala

⁸ Tudi koncept socialne ranljivosti je dinamičen in večdimenzionalen. Razvidno je, da je opredelitev socialne ranljivosti blizu opredelitvi socialne izključenosti.

⁹ Prehod v odraslost so v polpretekli dobi označevali uspešno zaključen izobraževalni proces, preselitev v lastno stanovanje, poroka in starševstvo. V zadnjih desetletjih pa so prehodi v odraslost vse bolj razpršeni (cf. Ule, 2000). Sicer se v pričujoči razpravi omejujemo zgolj na izobraževanje in zaposlitev oz. zmožnost zaposlitve. Pa tudi tukaj velja, da so zaposlitve vse bolj negotove, da se vse večji delež prebivalstva zaposluje fleksibilno, tj. delno ali zgolj začasno. Izobraževanje ter zaposlovanje sta potemtakem fleksibilizirani, nujno je vseživljenjsko učenje ter pripravljenost na izgubo zaposlitve ter prehod v zaposlitev, ki je povezana s siceršnjo – ali pa tudi ne – zvrstjo izobrazbe posameznika oz. posameznice.

odgovornost za blagostanje prebivalstva. Vsaj za Slovenijo je značilno, da predstavlja družina zavetišče pred pritiski iz zunanjega sveta, zato postajajo družinska omrežja vse pomembnejša, pa tudi vse bolj obremenjena (cf. *Socialni razgledi 2006*, 2006). Vprašanje je, koliko bremen lahko nase sprejme družina in to ne glede na to, če gre za srednjeslojevsko ali družino z družbenega obrobja.¹⁰ Poudarjamo pa, da so tisti mladi in posamezniki, ki tovrstne opore nimajo, visoko socialno ranljivi, in da jim mora družba in država prav zaradi tega posvetiti posebno pozornost tudi s stališča pridobivanja izobrazbenih certifikatov.

2.3 Razvoj kognitivnega potenciala otrok

Gosta Esping-Andersen, znan predvsem po svoji analizi blaginjskih sistemov v razvitih družbah (Esping-Andersen, 1990; cf. Trbanc, 1992), se vse bolj posveča problematiki družbene neenakosti, v navezavi na izobrazbeni potencial otrok. V enem zadnjih člankov razpravlja o tem, kako naj z investicijami v zgodnje varstvo otrok zmanjšamo razlike v njihovih izobraževalnih dosežkih ter ravni socialne izključenosti (Esping-Andersen, 2008). Izhaja iz napovedi, da se bo zaradi naglega staranja prebivalstva Evrope povečala družbena vrednost otrok oz. delovno sposobnega prebivalstva, ki bo moralo vzdrževati veliko odvisno populacijo. Nizko izobraženim grozi socialna izključenost, poleg tega pa vodi revščina otrok do visokih družbenih stroškov (v primeru ZDA bi naj ta strošek znašal 4% BDP-ja). Zato se Esping-Andersen zavzema za kar se da visok izkoristek izobrazbenega potenciala otrok, s kar se da nizko razpršitvijo izobrazbenih dosežkov. Podatki raziskave PISA (gre za znanje matematike) namreč kažejo, da je v posameznih državah pod minimumom zahtevanega znanja celo petina otrok, je pa ta delež mogoče zmanjšati za približno polovico. Še več, mogoče je doseči visoko raven splošnega znanja, ob hkratni nizki ravni razpršitve izobrazbenih dosežkov, kot je razvidno iz primera Finske.

Vendar se soočamo s trendi, ki ogrožajo napore, da bi vzpostavili razmere, v katerih bi dosegli kar se da ugodno izobrazbeno raven celotne populacije. Eno od groženj predstavlja vse višja dohodkovna neenakost, ki ogroža življenjske možnosti revnih otrok. Upoštevati moramo, da se ravni revščine otrok v številnih državah OECD povečujejo (Smeeding, povzeto po Esping-Andersen, *ibid.*). Naslednjo grožnjo predstavljajo demografske spremembe – nestabilnost družin in enostarševstvo ter imigracija.

Esping-Andersen navaja, da ima formalna izobrazba še zmeraj precejšnjo težo, deloma zaradi njene sporočilne vrednosti. Vse večjo težo pa pridobivajo kognitivne spretnosti. Kognitivna spodbuda v zgodnjem otroštvu opredeljuje otrokov uspeh pri šolanju. Formalna izobrazba je sicer pomembna na začetku karierni poti, medtem ko ostajajo kognitivne spretnosti pomembne na celotni karierni poti (Warren, povzeto po *ibid.*).

S stališča naše razprave moramo opozoriti na dejstvo, da se kognitivne spretnosti deloma prenašajo z geni, deloma pa so rezultat vzreje oz. okoljskih spodbud (Bowles, Bjorklund, povzeto po

¹⁰ Domnevamo, da predstavlja eno od posledic obremenitve družinskih omrežij tudi padeč rodnosti, ki vpliva na proces staranja prebivalstva. Zato je razbremenitev družinskih omrežij nujna, tudi kar zadeva financiranje izobraževanja.

ibid.). Glede na kognitivni izkoristek Finske, in precej manjši izkoristek ostalih držav, ki so bile vključene v raziskavo PISA, ostaja precej prostora za opredelitev dobre politike (ibid), ki se nanaša na okoljske spodbude. »Ker kognitivne (in nekognitivne) sposobnosti vplivajo na šolski uspeh in, posledično, na življenjske možnosti odraslih, je izziv, s katerim se sooča politika, zagotovitev dobrega izhodišča za vse otroke,« meni Esping-Andersen (ibid.: 22). Skorajda vse raziskave namreč kažejo, da je zgodnje otroštvo ključno za kognitiven razvoj otrok, da predstavlja resnično pomemben mehanizem družinsko okolje (Brooks-Gunn, povzeto po ibid.), in da na neenakosti v šolanju in v kariernih dosežkih močno vpliva družbeni izvor otrok, še posebej v zgodnji dobi (Shavit in Blossfeld, Karoly, Breen, povzeto po ibid.).¹¹ Dejstvo je, da je izkupiček vlaganj v zgodnje otroštvo tem večji, čim mlajši je otrok, zato so predšolska in zgodnja šolska vlaganja najučinkovitejša (ibid.).

Obstajajo štirje ključni mehanizmi, ki vplivajo na izkoristek kognitivnega potenciala otrok, družinski dohodek, družinska struktura, predanost staršev ter kulturni kapital oz. učno okolje, v katerem otroci odraščajo.

Vpliv dohodkovne neenakosti na življenjske možnosti je sicer dvoumen (ibid.). Ena od ključnih postavk povojne politike je bila, da bo dostopnost izobraževalnega sistema izničila učinek starševskih virov na pridobivanje človeškega kapitala. Vendar se je izkazalo, da je veliko preveč optimistična. Le v skandinavskih državah so učinki dednosti znatno nižji, tukaj je dohodkovna neenakost (Ginijev koeficient) relativno nizka, relativno nizka je tudi stopnja povezanosti starševskega dohodka ter dohodka otrok (elastičnost).

Esping-Andersen poudarja, da se skrb za družbeno blaginjo in učinkovitost prekrivata. Z vidika pravičnosti bi naj bile življenjske možnosti otrok manj odvisne od loterije rojstva, kot od lastnih sposobnosti, z vidika učinkovitosti pa visoke korelacije dohodka staršev in otrok nakazujejo, da družba podinvestira v znaten del svojih otrok in hkrati preveč vlaga v nekatere druge, kajti dednost dohodkov je še posebej izražena v vrhnjem in spodnjem kvintilu. Raziskave iz ZDA kažejo, da se revni otroci šolajo dve leti manj od otrok, ki niso revni, da pogosteje obolevajo, so pogosteje udeleženi v zločinstveni dejavnosti ter so kot odrasli opogosteje nezaposleni (Mayer, Brooks-Gunn, povzeto po ibid.). Podobno velja za Evropo, le da so podatki v tem primeru nekoliko manj dramatični, kažejo pa, da finančne težave v času otroštva za približno polovico zmanjšajo verjetnost, da se bodo otroci nadaljevali šolanje na višjih poklicnih ravneh, trikrat manj verjetno je tudi, da bodo revni otroci dosegli višje akademske nazive (Gregg et al., Gregg in Machin, Maurin, CERC, povzeto po ibid.). Povezave z revščino se ne nanašajo le na kupno moč, pač pa tudi na zavračanje tveganja, ki ga s sabo prinaša izobraževanje, s spremljajočo dolgotrajno delovno neaktivnostjo, ki pripelje starše do tega, da prekmalu prekinejo šolanje svojih otrok (Breen, povzeto po ibid.).

Revščina je še posebej razširjena med materami samohranilkami. V ZDA je revnih mater samohranilk tudi do 50%, medtem ko jih je v skandinavskih državah od 10 do 13%. Esping-Andersen ugotavlja, da izraziti učinki materinskega samohranilstva, kot je razvidno iz rezultatov preizkusa znanja

¹¹ Tukaj se mnenji Murraya in Esping-Andersena prekrivata, a zgolj v izhodišču. Esping-Andersen namreč meni, da so vlaganja v zgodnje otroštvo nujna in smiselna.

PISA, ne veljajo za večino evropskih držav. Še več, rezultati otrok iz Danske, Nizozemske in Velike Britanije kažejo, da ti otroci dosegajo celo boljše rezultate, če so njihove matere zaposlene. Ti dosežki so povezani ne le z zaposlitvijo mater samohranilk, temveč tudi s kakovostjo zunajdružinskega varstva otrok.

Socialni transferji sicer zmanjšujejo stopnjo revščine, vprašanje pa je, če izenačujejo priložnosti. Vpliv makroekonomskih stroškov na dvig otrok nad mejo revščine je presenetljivo majhen, veliko bolj smiselna je podpora materinski zaposlitvi, še posebej na nižjih ravneh razporeditve dohodkov. Družinski dohodek namreč ni najodločilnejši dejavnik, ki vpliva na dosežke otrok. Izjemno pomembna dejavnika sta družinsko učno okolje ter čas, ki ga otroku posvečajo starši. To velja tudi za otroke imigrantov, imigracija lahko namreč poveča izobrazbeni razkorak med priseljenimi otroci in domačini (natives). Tovrsten scenarij pa bi bil lahko problematičen, poudarja Esping-Andersen, glede na obsežno in hitro rastoče priseljevanje v države Evropske unije. Imigrantski otroci se namreč slabo odrežejo na skorajda vseh razsežjih pridobivanja izobrazbe. Srečujemo pa se s precejšnjimi razlikami v deležih 'imigrantskega primanjkljaja', med drugim z visokim primanjkljajem v Nemčiji in relativno majhnim na Danskem, hkrati pa je za obe državi značilen podoben etnični profil. Tukaj, ponovno, ugotavljamo, da razlik v izobraževalnih dosežkih ne moremo preprosto pripisati zgolj socioekonomskim značilnostim. Stališče, da bomo razlike v dosežkih zmanjšali z redistribucijo dohodkov oz. s socialnimi transferji, je torej napačno. Zato je toliko pomembnejša politika uravnavanja človeškega kapitala, s spremljajočimi ukrepi (ibid.).

Ta razprava nas v bistvu pripelje neposredno k obravnavi 'kulturnega kapitala' ter 'habitusa' in metod, ki naj izobraževalne dosežke otrok iz deprivilegiranih skupin ter otrok imigrantov približajo izobraževalnim dosežkom dominantne etnične skupine oz. 'domačinov'.¹²

Kateri so torej neekonomski vplivi na dosežke otrok? Eden od njih je čas, ki ga starši posvetijo otroku. Potemtakem bi lahko bili otroci nezaposlenih mater v prednosti, toda temu še zdaleč ni tako. Prvič, ker imajo manj izobražene matere, z izjemo nordijskih dežel, več otrok, drugič, izjemno pomembna je kakovost interakcije med starši in otroci in, tretjič, pomembna je tudi kakovost zunanje oskrbe otrok. Kar zadeva kakovost interakcije, se odvijajo globoke in presenetljive spremembe vzorcev in intenzitete časovnih investicij staršev. Čas, ki ga starši posvečajo otrokom, se povečuje vse od 60. let prejšnjega stoletja. Povprečja pa zakrivajo dejansko polarizacijo (Bianchi, Bianchi et al., Deding in Lausten, ibid.). Med visoko izobraženimi – zanje je značilno, da so matere zaposlene – so se časovne investicije očetov v zadnjih desetletjih spektakularno povečale« (ibid.: 27). V manjšem obsegu se je povečal tudi delež časa, ki ga otrokom posvečajo matere, čeprav na račun prostega časa. Poleg tega je povečanje časa »še posebej osredotočeno na 'razvojni' tip dejavnosti z otroki« (ibid.). Potemtakem se visokoizobraženi starši »odrekajo dohodkom in prostemu času, da bi maksimizirali investicije v svoje otroke« (ibid.) To pa »ne velja za nižje izobražene starše, in zato, skladno s tem, se soočamo z

¹² Tukaj se neizogibno srečamo še z vsaj dvema pojmom, prvi je 'simbolna moč' oz. 'simbolno nasilje' (Bourdieu), drugi pa 'multikulturalizem'. Vsaj za multikulturalizem velja, da ne ponuja docela jasnih rešitev in se izide ali v prevlado siceršnje dominantne kulture, ali pa v kulturni relativizem (cf. Lukšič, 1999).

vse večjim družbenim razkorakom na enem od ključnih razsežij otrokovih kognitivnih in nekognitivnih spodbud,« ugotavlja Esping-Andersen (ibid.).

Na tem mestu prehaja Esping-Andersen neposredno k obravnavi starševskega 'kulturnega kapitala': »/k/akovost starševskih investicij v lastne otroke je povezana s 'kulturnim kapitalom', tj. učnim okoljem v družini«, ki ima »močan vpliv na otrokov šolski uspeh« (de Graaf, OECD, povzeto po ibid.: 28). Kulturni kapital staršev ni zgolj stranski proizvod izobrazbe ali dohodka, temveč deluje kot, prvič, pravšnja kulturna prtljaga srednjega razreda, kot sta samopredstava ali jezikovne spretnosti, ki ju starši predajajo svojim otrokom, drugič, povezan je s starševskim vrednotenjem izobrazbe in izbiro šole za njihovo potomstvo, in tretjič, gre za kakovost starševskih spodbud (ibid.).

Esping-Andersen se sklicuje na svoje analize podatkov raziskave PISA in navaja, da ima kulturni kapital večjo razlagalno moč pri razlagi kognitivnih razlik kot socioekonomski status. Poseben problem predstavljajo starši z nizko izobrazbo, ki »ne premorejo virov, da bi primerno spodbudili učne sposobnosti svojih otrok« (ibid.). Vsaj za španske matere velja, da bodo v prihodnjih letih nadomestile svoj izobraževalni primanjkljaj – precej jih ima namreč le osnovnošolsko izobrazbo – medtem ko se velike skupine imigrantov »soočajo z večkratnimi kulturnimi in izobraževalnimi primanjkljaji, ki lahko resno ogrozijo možnosti njihovih otrok« (ibid.). Na tem mestu prehaja Esping-Andersen k ponovnemu premisleku o državi blaginje.

Vprašanje je, kako naj politika vpliva na proces pridobivanja izobrazbe? Evalvacijske raziskave o zgodnjih posegih ter kasnejših nadomestilnih učnih programih kažejo, da predstavlja kar se da dober začetek oz. izhodišče nujen predpogoj uspešnega šolanja. To spoznanje je ključno iz vsaj treh razlogov. Prvič, ker razloži, zakaj tudi najboljše izobraževalne reforme ne izboljšajo neenakosti v dosežkih otrok, učinki družinskega okolja so namreč odločilni (Brooks-Gunn et al., povzeto po ibid.), drugič, vodi nas do spoznanja, da moramo odločilne mehanizme poiskati v najzgodnejšem življenjskem obdobju, ko so otroci v prvi vrsti odvisni od starševskih spodbud, poleg tega pa so kasnejši nadomestilni posegi vse dražji, v odvisnosti od velikosti prvotnega primanjkljaja, in tretjič, vodi do spoznanja, da ne zadoščajo zgolj monetarni posegi v izboljšave človeškega kapitala.

Vprašanje je, kako potem vzpostaviti politiko, ki bo vplivala na časovne investicije staršev in na kognitivne spodbude, ki jih lahko namenijo lastnim otrokom, kajti dohodkovno podporo »lahko obravnavamo kot nujno a nezadostno strategijo« (ibid.: 29).

Esping-Andersen navaja, da so z revščino otrok povezani družbeni stroški ter stroški posameznikov. Kar zadeva prve, se nanašajo na produktivnost, stroške zločinstvenosti ter učinke na zdravstveno stanje prebivalstva. Družbeni stroški revščine otrok v ZDA znašajo 4% BDP, medtem ko bi stroški dohodkovne redistribucije, ki bi zmanjšali revščino otrok, znašali le 0,36% BDP, ocenjuje Esping-Andersen. Vsaj za nordijske družbe velja, da predstavlja redistribucija družbenega proizvoda v dobro družin učinkovit instrument zmanjšanja revščine otrok, vendar ne sme vplivati na zmanjšanje ponudbe delovne sile.¹³ Na eni strani se verjetnost revščine otrok, v kolikor so njihove matere

¹³ Ena od temeljnih predpostavk državne blaginje je, da jo je mogoče vzdrževati le, v kolikor imamo opraviti s polno oz. visoko stopnjo zaposlenosti, ki vključuje tudi visoko stopnjo zaposlenosti žensk.

zaposlene, zmanjša za 3 do 4 krat. Ta učinek je še posebej močan v primeru enostarševskih družin. Na drugi strani pa je tudi breme dohodkovne redistribucije znatno manjše, če se zviša delež zaposlenih mater v gospodinjstvih z nizkimi dohodki.

Dolgoročna finančna vzdržnost starajočih se družb je tesno povezana s kar se da veliko participacijo žensk na trgu delovne sile, poudarja Esping-Andersen. Vprašanje pa je, kakšne so posledice materine zaposlenosti za razvoj kognitivnega potenciala otrok. Vemo, da lahko otroku škoduje, če je v prvem letu življenja prepuščen v zunanjo oskrbo (Ruhm, Waldfogel et al., povzeto po ibid.), materina zaposlitev po prvem letu pa otroku ne škoduje, če je zunanja oskrba dovolj kakovostna in so materini delovni pogoji stabilni in niso stresni (Waldfogel, Meyers et al., povzeto po ibid.). Pomembna je tudi kakovost zaposlitve matere. Vemo tudi, da je kratek materinski dopust povezan z višjimi ravnmi izstopa žensk iz trga delovne sile in zmanjšanjem dohodka mater. Zato je odločilna oskrba otrok po dopolnjenem prvem letu starosti, ki jo nudi mreža vrtcev, ki je, ponovno, povezana s stroški. Tovrstni stroški lahko predstavljajo svojevrsten davek, ki ga morajo plačevati starši. Zato bi morala biti vrtčevska oskrba otrok subvencionirana, kar predstavlja strošek, ki ga mora plačati družba.

Esping-Andersen meni, da je težko napovedati, kakšno bo zaposlitveno obnašanje v prihodnosti, nekaj dejavnikov pa navaja k sklepu, da imamo opraviti s konvergenco k skandinavskemu modelu zaposlitve za polni delovni čas ter visokih zaposlitvenih ravni. Prvič, nujno je razumno obdavčenje; če otroci proizvajajo znatne družbene eksternalitete, medtem ko prenašajo stroške starševstva zgolj starši, je nujna obdavčitev tistih oseb, ki nimajo otrok. Potemtakem je nujna odprava obdavčenja, ki odvrča starše – običajno je to mati – od trga delovne sile. Drugič, upoštevati moramo udeležbo žensk v izobraževalnem procesu in njihove vse višje izobrazbene dosežke, ki močno vplivajo na vseživljenjske zaposlitvene možnosti žensk. Tretjič, ker se razkorak med spoloma zmanjšuje, lahko pričakujemo več ljudi na trgu delovne sile. In četrtič, razširitev dostopne oskrbe otrok naj pripomore k zaposlitvi, še posebej če je zaposlitev celodnevna in celoletna. Tovrstna strategija, ki postavlja v ospredje politiko, ki je naklonjena zaposlitvi mater, naj bo usklajena tudi z regulativo trga dela. Posebej je treba zavarovati tiste z nestabilnimi zaposlitvami, ki prvič iščejo delo in ženske delavke. Varnost zaposlitve predstavlja pomemben predpogoj rodnosti ter pozitivnega starševstva. To pa je značilno za danski model, v katerem je trg dela izrazito nereguliran, a ga spremlja velik in materam naklonjen javni sektor. Gre za službe oz. zaposlovanje v okviru države blaginje, zato vzpostavljajo politike, ki spodbujajo zaposlovanje žensk, tudi trg dela.

Strategija prerazporejanja dohodka, ki vključuje materinsko zaposlovanje, ni poceni, vendar ima pozitivne učinke. Če so vsi transferji, ki so namenjeni otroku, izplačani na materin bančni račun, bo potrošnja precej bolj naklonjena otroku. In več ko zasluži mati, več časa bo oče posvetil otroku. Upoštevati moramo tudi pozitiven učinek dnevne oskrbe otrok iz družin z manj izobraženimi starši. Kakovost zunajdružinske oskrbe igra pri tem pomembno vlogo.

Danes vemo, da je bilo pričakovanje, da bodo investicije v izobraževalni sistem zmanjšale monetarni učinek oz. materialne razlike med otroki, zmotno, »in da je treba resnično učinkovito politiko usmeriti k predšolski stopnji, upošteva dohodkovni in 'kulturni' učinek. Vsaj za zadnjega bi

lahko sklepali, da je docela izven dosega politike«, navaja Esping-Andersen (ibid.: 35-36). Sicer vemo, da ima zgodnja, visokokakovostna intervencija v dobro ogroženih otrok precejšnje in trajne učinke v smislu izboljšane družbene integracije, manj delinkvence in več šolanja. Vendar se moramo vprašati, s katero politiko bi lahko starše prepričali, naj otrokom berejo ali nadzirajo otroke pri gledanju televizijskih programov? Vsaj v ZDA so nekateri visokokakovostni predšolski programi, namenjeni deprivilegiranim otrokom, uspešni in zmanjšujejo družbene stroške, predvsem na račun zmanjšanja stopnje kriminalitete.

In kako je z nordijskimi družbami? Nordijske družbe so močno razširile mrežo vrtcev, predvsem zato, da bi omogočile usklajevanje zaposlitve ter materinstva. Tudi kakovost oskrbe je visoka. Standardi oskrbe, npr. na Danskem, so izredno visoki, razmerje med otroki in osebjem je celo 3:1. V zadnjih letih poskušajo nordijski oblikovalci politik v vrtce privabiti kar se da veliko otrok imigrantov ter otrok nezaposlenih staršev. Esping-Andersen ugotavlja, da je razširitev »splošne predšolske ponudbe povezana z znatnim poenotenjem šolskih dosežkov in, rečemo lahko tudi to, s primerljivo sorazmerno enotnimi dosežki na PISA (in podobnih) preizkusih znanja« (ibid.: 36). Pregled raziskave o pismenosti odraslih pokaže, da so možnosti danskega otroka, ki ima nizko izobraženega očeta, da bo dosegel gornjo raven šolanja, dvakrat tolikšne kot možnosti najstarejše kohorte danskih otrok, ter štirikrat večje kot možnosti otroka iz ZDA ali Nemčije.

Posebno vprašanje je, ali se naj zakonodajalci odločijo za celotno ali zgolj ciljno populacijo. Vendar je znano, da so pridobitve zgodnjega investiranja v otroštvo še posebej velike, ko gre za deprivilegirane. Zagotoviti pa je treba, da bodo pomoč prejeli tisti, ki jo najbolj potrebujejo. Izbira je odvisna tudi od družbene zavezanosti, ki je povezana z zaposlovanjem mater. Težava je tudi v tem, da vrtce obiskuje le malo otrok imigrantskih družin.

V sklepu se Esping-Andersen zavzame za ponovno obravnavo politike človeškega kapitala. Medtem ko so se konvencionalne teorije na splošno posvečale monetarnim učinkom, konkretnije pa revščini, se moramo danes posvetiti »medgeneracijskemu prenosu primanjkljave« (ibid.: 40). Neekonomski mehanizmi so potemtakem vsaj enako pomembni, če ne pomembnejši, od ekonomskih. Zato se moramo odločiti za dvojno politiko, ki je stroškovno učinkovita in lahko privede do bolj izenačenih izhodiščnih možnosti za vse otroke. »V jedru se strategija osredotoči na politiko zgodnje oskrbe otrok« (ibid.). Tukaj je poudarek na redistribuciji dohodkov, ki bi bila znatno manj obremenjujoča, če bi bile matere zaposlene. Zaposlitev matere bi zmanjšale revščino, obenem pa, zaradi kakovostne vrtčevske oskrbe, bi spodbudila otroke. Težko pa si je »zamisliti politiko, ki bi izravnala razlike v kakovosti starševstva in posvečenosti« otrokom (ibid.: 41).

Razvojni trendi kažejo, da se razlike v investicijah v otroke vse bolj povečujejo, kajti visoko izobraženi starši posvečajo svojim otrokom vse več časa in naporov. Zato se razkorak med njimi ter nižje izobraženimi starši povečuje. V prvi vrsti je ta razmik posledica posvečenosti očetov, ta pa je povezana s pogajalsko močjo žensk, ki je odvisna od njihove zaposlitve in deleža dohodkov, s katerimi razpolagajo.

K izenačenju otroške pripravljenosti na šolo bistveno prispevata politika, ki združuje plačano oskrbo otroka v prvem letu življenja ter visokokakovostna zunanja oskrba otrok. Tovrsten pristop bi

močno pripomogel k uspehu deprivilegiranih otrok. Vprašanje pa je, če je možno uvesti model, ki bi vključeval vse otroke. Univerzalen model bi moral izhajati iz trojega. Prvič, danski primer kaže, da je mogoče uvesti doplačila vrtčevske oskrbe, ki se zmanjšujejo v skladu s padcem dohodka staršev. Tak pristop je učinkovit in pravičen. Obenem zagotavlja splošno družbeno inkluzivnost. Drugič, splošnost pogojuje podporo državljanov, ki je ključna, v kolikor želimo zagotoviti zadovoljivo financiranje. In tretjič, težko je vzpostaviti metodologijo, ki bi omogočila presojo obsega morebitnega družinskega 'kulturnega' kapitala. Tovrstnih merskih instrumentov birokracije preprosto ne premorejo.

Pomembno dejstvo, ki ga moramo upoštevati, ko govorimo o socio- in kulturno-ekonomskih dejavnikih, ki vplivajo na izobraževanje otrok, je izjemna razširitev šolanja v času po drugi svetovni vojni, tudi v Sloveniji. O tem pišeta npr. Boudon in Beck, ki navajata, da postaja izobrazbeni certifikat absolutna nuja, obenem pa se na trgu dela soočamo z inflacijo izobrazbenih certifikatov ter z njihovim posledičnim razvrednotenjem (cf. Moore, 2004, ki povzema Boudona in Beck, 2001). Ravni segregacije in reprodukcije družbene strukture se zato premeščajo drugam, stran od izobrazbenega dokazila kot takšnega, k delitvi študijev na elitne in manj elitne, k socialnim omrežjem, ki privilegirajo tiste iz višjih slojev. Navedeno seveda ne pomeni, da je razprava o vplivu razredne, spolne in etnične pripadnosti na izobraževalne dosežke presežena, le zastaviti jo je treba na drugi ravni.

Obenem pa, ker se zdi, da se je z odprtostjo dostopa do terciarnega izobraževanja znižal pomen razredne, spolne in etnične pripadnosti kot dejavnikov, ki zmanjšujejo socialno izključenost in ranljivost precejšnjega deleža posameznic in posameznikov, se povečuje odgovornost države za vzpostavljanje osnovnih mehanizmov družbene solidarnosti in družbene kohezivnosti. Šola namreč ni placebo za družbene tegobe, saj predstavlja le del tistih mehanizmov, ki delujejo znotraj družbenega telesa. Odgovornost države je zato toliko večja in te odgovornosti ne more prenašati na samo šolo, saj se šola približuje svojemu skrajnemu izkoristku pri zagotavljanju možnosti za zmanjševanje socialne ranljivosti in izključenosti.

3. K obravnavi empiričnih podatkov

Vsi smo mi sedeli v zadnji klopi in vsi smo redali svoje jadne dvojke in vedno smo bili nikakvi, in ko so šli naši starci v šolo, smo potem vsi štirje redom dobivali batine. In vedno smo imeli manj primerno vedenje in vedno smo delali pizdarije in vedno smo bili bedni do konca in vsi so nas vedno kritizirali in bili smo totalni luzerji. Mi smo se kao nekaj duvali, da smo najjači, ampak smo bili pa največji šugavi dripci. In zato je ta ogenj za vse nas štiri in za vse, ki so nas jebali v glavo, ker nam ni šla ta šola pa nam niso šli krožki pa nam ni šla jebačina pa nam niso šli biznisi pa nam niso šli kurci turci in pičke materine.

Goran Vojnovič, *Čefurji raus!*, Zakaj smo zapalili kosovni odpad

Raziskava TIMSS 2008 predstavlja prvi poskus, da bi v Sloveniji izdelali kompleksen merski instrument, s katerim bi izmerili, kateri so tisti dejavniki, ki pomembneje vplivajo na izobrazbene dosežke mladostnic in mladostnikov, vse od kapitalskih razsežij pa do kakovosti družinskih odnosov.

3.1 Opis vzorca in spremenljivk

V raziskavo je bilo vključenih 2655 mladostnikov, veljavnih je do 2186 vprašalnikov. Gre za reprezentativen vzorec dijakinj in dijakov četrtega razreda splošnih srednjih šol v Republiki Sloveniji.

V analizo so vključene spremenljivke, ki opisujejo vsaj del ključnih razsežij, ki se navezujejo na naslednje, zgoraj opisane dejavnike, ki so povezani z izobrazbenimi dosežki mladostnikov. Prvič, ekonomsko in kulturno razsežje kapitala, drugič, kulturni kapital v ožjem smislu besede, tj. habitus, in tretjič, mladostnikovo družinsko okolje. Dejavnikov oz. spremenljivk, ki zadevajo razvoj otrokovega kognitivnega potenciala v raziskavo nismo vključili, se pa v določeni meri navezujejo na otrokovo oz. mladostnikovo družinsko okolje.

V analizo smo vključili smo naslednje spremenljivke:

1. Neodvisno spremenljivko predstavlja **rezultat, ki ga je mladostnik dosegel na preizkusu znanja TIMSS** (MSMNRSC, tj. 'national advanced math rasch score'). Spremenljivka je lestvična.
2. **Spol** anketiranke oz. anketiranca (MS2GSEX; pri čemer smo spremenljivko v kontekstu regresijske analize obravnavali kot dihotojno spremenljivko z vrednostjo 1, ki označuje 'dekle' in vrednostjo 0, ki označuje 'fanta'). Vprašanje je, ali so dekleta pri reševanju matematičnih nalog uspešnejša od fantov. Pozitiven odgovor na to vprašanje bi pomenil, da so kulturne določilnice, ki postavljajo fante v nadrejen položaj v tem primeru zrahljane. Tukaj imamo opraviti s splošnim kazalcem kulturnega okolja, tudi s **specifičnim spolnim habitusom** oz. samopercepcijo deklet.
3. **Pogostost govorjenja slovenskega jezika na domu anketiranke/ca** (MS2GOLAN, v kontekstu regresijske analize nastopa spremenljivka kot dihotojna spremenljivka, pri čemer

je vsakemu posamičnemu odgovoru pripisana vrednost 1 ali 0. Na vprašanje je bilo namreč mogoče odgovoriti z 'vedno', 'skoraj vedno', 'včasih' in 'nikoli'. Spremenljivke zato ne moremo obravnavati kot lestvice, pač pa jo moramo spremeniti v več dihotomnih spremenljivk, ki zadevajo njene posamične vrednosti). S spremenljivko posredno merimo tako **kulturni kapital** kot neopredeljena razsežja družinskega okolja, ki se **posredno** navezujejo na **habitus družine oz. otrok in mladostnikov**. Domnevamo, da izvor staršev **posredno pogojuje habitus oz. utelešeni kulturni kapital** otrok in mladostnikov. Najverjetneje so mladostniki, ki izjavljajo, da doma skoraj vedno, včasih ali nikoli ne govorijo slovensko povečini otroci priseljencev in bivših republik SFRJ. Kulturni vzorci oz. kulturni kapital teh mladostnikov pa se vsaj do neke mere razlikuje od vzorcev in kapitala mladostnikov, ki pripadajo dominantni etnični skupini. Predpostavljamo, da se v največji meri razlikuje kulturni kapital tistih mladostnikov, ki doma nikoli ne govorijo jezika dominantne etnične skupine, oz. je njihov kulturni kapital najbolj neskladen s sekundarnim habitusom – vključno s pričakovanji – šolskega osebja ter samim uradnim ter prikritim kurikulumom.

4. **Mladostnikove ocene iz matematike in fizike v zadnjem razredu osnovne šole, zaključna ocena v 3. letniku ter pričakovana zaključna ocena v 4. letniku srednje šole** (CSNGRMA1 do CSNGRMA3 ter CSNGRPH1 do CSNGRPH3). Pričakujemo, da bodo tukaj stopnje medsebojne povezanosti spremenljivk (Pearsonov korelacijski koeficient) ter rezultatov na preizkusu znanja TIMSS zelo visoke. Obenem nam te ocene omogočajo, da preverimo, kakšnja je stopnja povezanosti preostalih v analizo vključenih spremenljivk z ocenami pri matematiki in fiziki, ter da oboje primerjamo z rezultatom na preizkusu znanja TIMSS. Medtem pa, ko preizkus znanja **TIMSS meri kognitiven potencial, so siceršnje ocene pri matematiki in fiziki v večji meri povezane z zahtevami uradnega kurikula, kot pa s sposobnostjo za reševanje praktičnih nalog**. Predpostavljamo lahko, da se bo pokazalo, da so rezultati preizkusa znanja TIMSS, ki meri kognitiven potencial, v večji meri povezani z mladostnikovim habitusom ali vsaj z dejavniki, ki opisujejo mladostnikovo družinsko okolje, kot v primeru zaključnih ocen pri matematiki in fiziki, ki merijo predvsem s kurikulumom opredeljene računske spretnosti, ki niso v tolikšni meri povezane s kognitivnim potencialom. Vse spremenljivke so lestvične, z vrednostmi od 1 'nezadostno', do vrednosti 5 'odlično'.
5. **Zoissova štipendija (CZNZOISS)**. V kontekstu regresijske analize nastopa spremenljivka kot dihotomna spremenljivka, pri čemer je vsakemu odgovoru pripisana vrednost 1 ('da', kar pomeni, da posameznik prejema Zoissovo štipendijo) ali 0 ('ne', posameznik ne prejema Zoissove štipendije). Predpostavljamo, da se bo pokazalo, da izhajajo prejemniki Zoissove štipendije iz spodbudnejšega socioekonomskega okolja, oz. da so deležni višjih ravni materialne ter emocionalne podpore kot posamezniki, ki štipendije ne prejemajo. Upravičena je tudi domneva, da izhajajo štipendisti iz okolja, v katerem so v zgodnjem otroštvu v večji meri razvili svoj kognitiven potencial.

6. **Število knjig, ki jih imajo doma** (MS2GBOOK). V kontekstu regresijske analize nastopa spremenljivka kot dihotomna spremenljivka, pri čemer je vsakemu posamičnemu odgovoru pripisana vrednost 1 ali 0. Na vprašanje je bilo namreč mogoče odgovoriti z 'nič ali zelo malo (0-10 knjig)', 'za eno knjižno polico (11-25 knjig)', 'za eno knjižno omaro (26-100 knjig)', 'za dve knjižni omari (101-200 knjig)' ter 'za tri ali več knjižnih omar (več kot 200 knjig)'. Spremenljivke ne moremo obravnavati kot lestvice, pač pa jo moramo spremeniti v več dihotomnih spremenljivk, ki zadevajo posamične vrednosti spremenljivke, razdalje med posameznimi vrednostmi spremenljivke namreč niso enake. Spremenljivka odraža **raven popredmetnega kulturnega kapitala**, ki ga premore družina, posredno pa mladostnikovega habitusa, vkolikor je popredmeten kulturni kapital vsaj posreden odraz utelešenega kulturnega kapitala oz. habitusa mladostnika. Domnevamo, da je višje število knjig odraz višjih ravni izobrazbe staršev, specifičnih socializacijskih vzorcev, ki že vse od trenutka rojstva (Bourdieu, 1986) vpeljujejo otroka v držo, ki pripisuje izobrazbi visoko vrednost, obenem pa je posreden kazalec razvoja otrokovega kognitivnega potenciala. Višje izobražene matere namreč otrokom pogosteje berejo pravljice in se, skupaj z višje izobraženimi očeti (cf. Esping-Andersen, 2007 in 2008) intenzivneje in sistematično posvečajo razvoju otrokovih kognitivnih potencialov. Ni pa to neposreden odraz ali merilo otrokovega oz. mladostnikovega dejanskega habitusa.
7. **Katero od naslednjih stvari ima mladostnik** ali jo premorejo doma (od MS2GTH01 do MS2GTH09, CSNHOLLI, CSNCOMPA in CSNSTOCK). V kontekstu regresijske analize nastopa spremenljivka kot dihotomna spremenljivka, pri čemer je vsakemu posamičnemu odgovoru pripisana vrednost 1 ('da') ali 0 ('ne'). Spraševali smo po računalniku, ki ga uporabljajo vsi člani družine, po internetni povezavi, po lastnem (mladostnikovem) računalniku, lastnem grafičnem kalkulatorju, lastni pisalni mizi, lastni sobi, lastnem avtu, nepremičninah poleg doma, umetninah (slikah, skulpturah, pohištvu), najmanj enem tednu počitnic v tujini, ali premorejo družinsko podjetje oz. obrt in ali premorejo delnice oz. vrednostne papirje. Z vsemi navedenimi spremenljivkami merimo razsežje **ekonomskega kapitala**, z izjemo posedovanja umetnin, ki meri razsežje **popredmetnega kulturnega kapitala**.
8. **Si lahko mladostnik ali njegova družina privoščijo** plačilo inštrukcij, plačilo izvenšolskih dejavnosti, izplačilo žepnine, obisk diskoteke najmanj dvakrat na mesec (od CSN5ASS1 do CSN5ASS4). V kontekstu regresijske analize nastopa spremenljivka kot dihotomna spremenljivka, pri čemer je vsakemu posamičnemu odgovoru pripisana vrednost 1 ('da') ali 0 ('ne'). Z vsemi navedenimi spremenljivkami merimo razsežje **ekonomskega kapitala**. Pri tem se zmožnost plačila izvenšolskih dejavnosti navezuje na **razvoj mladostnikovega kognitivnega potenciala**. Plačilo tovrstnih dejavnosti ter njihova percepcija kot spodbudnih za razvoj kognitivnega potenciala je v večji meri v domeni srednjega razreda, tj. višje izobraženih staršev (cf. Esping-Andersen, 2008). Domnevamo, da je možnost obiska diskoteke najmanj dvakrat na mesec, ob ekonomskem razsežju, tudi posreden izraz mladostnikovega **socialnega kapitala** oz. njegove sposobnosti za vzdrževanje socialnega omrežja.

9. **Je mati / oče (skrbnica / skrbnik) rojen v Sloveniji** (MS2GMBRN in MS2GFBRN). V kontekstu regresijske analize nastopa spremenljivka kot dihotomna spremenljivka, pri čemer je vsakemu posamičnemu odgovoru pripisana vrednost 1 ('da' – mati/oče ali skrbnica/skrbnik je rojen v Sloveniji) ali 0 ('ne' – mati/oče ali skrbnica/skrbnik ni rojen v Sloveniji). S spremenljivko posredno merimo tako **kulturni kapital** kot neopredeljena razsežja družinskega okolja, ki se **posredno** navezujejo na **habitus družine oz. mladostnika**. Domnevamo namreč, da izvor staršev **posredno pogojuje habitus oz. utelešeni kulturni kapital** mladostnikov. Najverjetneje so mladostniki, ki izjavljajo, da doma skoraj vedno, včasih ali nikoli ne govorijo slovensko povečini potomci priseljencev in bivših republik SFRJ (kot pri spremenljivki MS2GOLAN, ki meri pogostnost govorjenja slovenskega jezika na domu anketiranke/ca).
10. **Stopnja izobrazbe matere (skrbnice) in očeta (skrbnika)** (MS2GHLEM in MS2GHLEF). Spremenljivki sta lestvični, z pripisanimi vrednostmi 6 ('nedokončana osnovna šola'), 8 ('dokončana osnovna šola'), 12 ('srednja šola'), 14 ('poklicno izpopolnjevanje po srednji šoli'), 15 ('višješolska izobrazba tj. 2- do 3- letni študij na univerzi'), 17 ('visoka izobrazba, tj. 4- do 5- letni študij na univerzi) ter 20 ('magisterij, doktorat'). S spremenljivkama merimo **raven institucionaliziranega kulturnega kapitala staršev**, ki **posredno opredeljuje raven institucionaliziranega ter utelešenega kulturnega kapitala mladostnikov**.
11. **Mladostnikova namera, da bi po srednji šoli nadaljeval šolanje** (MS2GITCE). V kontekstu regresijske analize nastopa spremenljivka kot dihotomna spremenljivka, pri čemer je vsakemu posamičnemu odgovoru pripisana vrednost 1 (združena sta odgovora 'da' ter 'da, vendar ne takoj v naslednjem šolskem letu') ali 0 ('ne', mladostnik po srednji šoli ne namerava nadaljevati šolanja). S spremenljivko merimo **mladostnikove izobrazbene aspiracije, tj habitus oz. utelešen kulturni kapital**.
12. **Izobrazbene aspiracije mladostnika** (IZOB_ASPI). Spremenljivka je lestvična, s pripisanimi vrednostmi 16 ('višješolska izobrazba'), 18 ('visoka izobrazba') in 20 ('magisterij ali doktorat').¹⁴ S spremenljivko merimo **mladostnikove izobrazbene aspiracije, tj habitus oz. utelešen kulturni kapital**.
13. **Koliko časa porabi mladostnik za dejavnosti, ki jih počne, ko ni v šoli** (MS2GSTSW, CSNSPORT, CSNARTCU, CSNLANGU, CSNVOLUN, CSNREGUL, MS2GSTUC, MS2GSTFR, MS2GSTPJ, MS2GSTTV). Siceršnje vrednosti spremenljivk 1 oz. 'nič', 2 oz. 'manj kot 1 uro', 3 oz. '1-2 uri', 4 oz. '2-4 ure' in 5 oz. 4 ure ali več' smo spremenili v dihotomno spremenljivko, zaradi neenakih razdalj med posameznimi vrednostmi spremenljivke. V vrednost 0 smo sešteli odgovore 1 oz. 'nič' ter 2 oz. 'manj kot 1 uro', v vrednosti 1 pa vse ostale. Čas, ki ga mladostnik nameni za šolo (MS2GSTSW) predstavlja angažma, ki je usmerjen k pridobivanju **institucionaliziranega kulturnega kapitala**. Ne moremo pa domnevati, da več učenja

¹⁴ Pri navajanju let izobrazbe smo upoštevali, da so anketirani otroci že obiskovali devetletko, zato se število let šolanja staršev in otrok razlikuje. Pri magisteriju (doktoratu) otrok smo navedli število 20, ki ustreza skrajšanemu magistrskemu študiju po uvedbi bolonjske reforme.

pomeni tudi višjo raven dosežkov na preizkusu znanja TIMSS. Več učenja lahko pomeni tudi to, da je šola učno neuspešna, ali da mladostnik nima tolikšnega izobrazbenega oz. kognitivnega potenciala. Domnevamo, da predstavlja ukvarjanje s športom (CSNSPORT) kazalec mladostnikovih dejavnosti, ki odražajo, podobno kot mladostnikove dejavnosti v krožkih in ostalih prostočasovnih dejavnostih, prizadevanja za pridobivanje dodatnih veščin in znanj, ki naj pripomorejo k pridobivanju **institucionaliziranega kulturnega kapitala**. Večji ko je mladostnikov angažma v okviru prostočasovnih dejavnosti, višji naj bi bili njegovi dosežki na preizkusu znanja TIMSS. Mladostnikova aktivnost v kulturi in umetnosti (CSNARTCU) predstavlja kazalec **utelešenega kulturnega kapitala**. Obiskovanje glasbene šole, npr., naj bi bilo povezano z višjim dosežkom mladostnika na preizkusu znanja TIMSS. V 'klasičnih' obravnavah Bourdijejevega kulturnega kapitala igra tovrstna opredelitev pomembno vlogo.¹⁵ Obiskovanje tečajev tujih jezikov (CSNLANGU) predstavlja kazalec mladostnikovih dejavnosti, ki odražajo prizadevanja po pridobivanju dodatnih znanj, ki naj pripomorejo k pridobivanju **institucionaliziranega kulturnega kapitala**. Vključenost v prostovoljno delo (CSNVOLUN) predstavlja odraz mladostnikovega **socialnega kapitala** v smislu, kot ga opredeljuje Robert Putnam v svoji obravnavi socialnega kapitala.¹⁶ Udeležba v drugih rednih dejavnostih (CSNREGUL) predstavlja odraz prizadevanj za pridobivanje dodatnih veščin in znanj, ki naj pripomorejo k pridobivanju **institucionaliziranega kulturnega kapitala**. Večji ko je mladostnikov angažma v okviru prostočasovnih dejavnosti, višji naj bi bili njegovi dosežki na preizkusu znanja TIMSS (kot v primeru CSNSPORT). Domnevamo, da je uporaba računalnika za zabavo (MS2GSTUC) posredno povezana z mladostnikovo sposobnostjo za pridobivanje **institucionaliziranega kulturnega kapitala**. Več ko je mladostnik za računalnikom, nižji naj bi bili njegovi dosežki na preizkusu znanja TIMSS. Druženje s prijatelji (MS2GSTFR) predstavlja kazalec mladostnikovega **socialnega kapitala**.¹⁷ Delo za plačilo (MS2GSTPJ) predstavlja kazalec posameznikovega **ekonomskega kapitala**. Mladostnikovo delo preko, npr., študentskega servisa, bi lahko predstavljalo preživetveno nujo. Domnevamo, da so mladostniki iz premožnejših družin glede tovrstnega angažmaja manj obremenjeni, in da zaradi manjše obremenjenosti s preživetvenimi dejavnostmi na preizkusu znanja TIMSS

¹⁵ Gre za angažma v okviru ti. 'visoke kulture', ki naj bi bila v nasprotju z 'nizko kulturo' nižjih slojev, kar se bi naj odražalo tudi v višjih rezultatih na preizkusu TIMSS oz. višjih šolskih dosežkih otrok iz srednjega in višjega sloja. V tem smislu 'visoko kulturo' (med drugimi ta izraz uporablja tudi Ernest Gellner) opredeli Bourdieu v delu *Distinction, A Social Critique of Judgment of Taste*. Danes vemo, da tovrstna opredelitev ne zdrži več, vsaj ne v svoji strožji opredelitvi, ker tudi srednji in vrhnji sloji ne preferirajo zgolj 'visoke kulture'.

¹⁶ Višji ko je angažma posameznika v okviru društvenih dejavnosti, bolj bo politično aktiven in večje bo socialno omrežje, ki mu pripada posameznik (cf. Putnam, *Bowling Alone in America*).

¹⁷ Tako kot v primeru prostočasovnih dejavnosti, pa moč socialnih omrežij ni neposredno povezana z višjo ravnijo dosežkov na preizkusu TIMSS oz. z višjimi učnimi dosežki. Socialni kapital lahko, v primeru pomanjkanja ekonomskega in kulturnega kapitala, ki sta neposredneje povezana z akademskimi dosežki, morebitne akademske primanjkljaje nadomesti. To pomeni, da ne moremo reči, da obstaja pozitivna statistično značilna povezava med otrokovim socialnim kapitalom ter akademskimi dosežki. Poleg tega so za otroka pomembnejša socialna omrežja njegovih staršev, kot pa njegova lastna. Navkljub temu pa smo to razsežje kapitala vključili v analizo, zaradi preverjanja morebitnih smeri povezanosti. Vsaj v primeru najrevnejših otrok

dosegajo boljše rezultate. Gledanje filmov (MS2GSTTV) predstavlja kazalec nižje ravni **utelešenega kulturnega kapitala**. Domnevamo, da mladostnikii, ki za televizorjem preživljajo več časa, manj časa posvečajo prostočasnim dejavnostim. Zanje naj bi bil značilen specifičen vzorec preživljanja prostega časa in specifičen odnos do kulturnih dobrin, ki naj bi bil del kulture nižjih slojev. Več časa, ko otroci preživijo za televizorjem, nižje rezultat naj bi dosegli na preizkusu znanja TIMSS.

14. **Samoocena pripadnosti družbeni skupini ali sloju (CSNCLASS)**. Spremenljivke smo spremenili v dihatomne spremenljivke. Siceršnje vrednosti spremenljivk 1 oz. 'čisto spodnji' ter 2 oz. 'delavski' smo spremenili v vrednost 0, vrednosti 3 oz. 'srednji', 4 oz. 'višji srednji' ter 5 oz. 'zgornji' pa v vrednost 2. Domnevamo, da se posamezniki uvrščajo v družbene skupine predvsem glede na samopercepcijo svojega materialnega premoženja. Iščemo stopnjo povezanosti med samoocenjeno pripadnostjo družbeni skupini ali sloju ter dosežkom na preizkusu znanja TIMSS. Predvidevamo, da bodo mladostniki, ki se samoumeščajo v spodnji in delavski sloj dosegali tudi nižje rezultate na preizkusu TIMSS.
15. **Bistveni viri dohodkov vaše družine (od CSNINCO1 do CSNINCO5)**. Gre za dihatomno spremenljivko. Odgovoru 'da' smo pripisali vrednost 1, odgovoru 'ne' pa vrednost 0. Vključeni so redna plača ali pokojnina staršev, socialni prejemki (nadomestila, podpore ...), štipendije, kapitalski prihodki in prihodki iz premoženja (najemnine, dividende ...) ter drugo. Z vsemi navedenimi spremenljivkami merimo razsežje **ekonomskega kapitala**. Ugotoviti poskušamo, ali obstaja povezava med navedenimi spremenljivkami ter dosežki na preizkusu TIMSS. Domnevamo, da bodo mladostniki iz družin, v katerih prejema socialno podporo na dosegali tudi nižje rezultate na preizkusu TIMSS.
16. **Sodelovanje mladostnika s starši (od CSNPARE1 do CSNPARE6)**. Spremenljivke smo spremenili v dihatomne spremenljivke. Siceršnje vrednosti spremenljivk 1 oz. 'popolnoma se strinjam' ter 2 oz. 'strinjam se' smo spremenili v vrednost 1, vrednosti 3 oz. 'ne strinjam se' ter 4 oz. 'sploh se ne strinjam' pa v vrednost 0. Spremenljivke predstavljajo, posredno, **kazalec potenciala za doseganje kulturnega kapitala**, neposredno pa predstavljajo **kazalec kakovosti mladostnikovega družinskega okolja**. Domnevamo, da je kakovost družinskega okolja tj. da so starševske podpore na emocionalni ravni ter siceršnje podpore staršev, ki se nanašajo na mladostnikov šolski angažma povezane oz. se odražajo v višjih ravneh mladostnikovih dosežkov na preizkusu znanja TIMSS. V skladu s teoretskimi predpostavkami Mirjane Ule ter Tanje Rener so tisti otroci oz. mladostniki, ki so deležni materialne in emocionalne podpore bistveno manj socialno ranljivi od otrok in mladostnikov, ki teh podpor nimajo. Ule in Rener povezujeta socialno ranljivost z zmožnostjo otrok in mladostnikov, da se uspešno vključijo v izobraževalni proces. Tukaj pa deluje okolje, ki je

je domneva, da so njihova socialna omrežja ter vključitev v dejavnosti, v katerih bi lahko izgrajevali tovrstna omrežja, najverjetneje ožja in manj vplivna.

značilno za srednjeslojevske družine kot tisti dejavnik, ki je že v izhodišču ugodnejši za razvoj in višje ravni izkoristka otrokovega kognitivnega potenciala (cf. Esping-Andersen, 2008).

3.2 Pregled empiričnih rezultatov – frekvenčne porazdelitve ter korelacijski koeficienti

Ad 1. Med anketiranimi je bilo 56,7% deklet in 43,3% fantov.

Povezava med spolno pripadnostjo in rezultatom na preizkusu TIMSS je statistično značilna in šibka, in sicer v prid fantov ($r = -0,113$, $p = < 0,01$).

Ad 2. Kar zadeva **pogostnost govorjenja slovenskega jezika na domu anketiranke/ca** jih 87,7% govori slovenski jezik vedno, 8,6% skoraj vedno, 2,5% včasih in 1,2% nikoli. Razvidno je, da zgolj 3,7% mladostnikov doma poredko govori slovenski jezik, kar pomeni, da se le v menjšem obsegu srečujemo z okoljem, katerega kulturna različnost se odraža tudi na ravni jezika. Domnevamo lahko, da odraža pogostost govorjenja jezika dominantne etnične ter kulturne skupine tudi sklad med primarnim habitusom družine in sekundarnim habitusom šole. Poleg tega pa je šola prenosnik kulture dominantne etnične ter kulturne skupine.

Povezava med pogostostjo govorjenja slovenskega jezika na domu anketiranke/ca ter rezultatom na preizkusu znanja je statistično značilna, a šibka (pri mladostnikih, ki doma vedno govorijo slovenski jezik: $r = 0,102$, $p = < 0,01$; pri mladostnikih, ki doma skoraj vedno govorijo slovenski jezik: $r = -0,046$, $p = < 0,05$; ki govorijo slovenski jezik občasno: $r = -0,087$, $p = < 0,01$; slovenski jezik nikoli: $r = -0,063$, $p = 0,01$). Razvidno je, da vrednost korelacijskega koeficienta narašča z vse večjo pogostostjo govorjenja slovenskega jezika. Domnevamo, da bi bila povezava med obema spremenljivkama – v kolikor bi bila spremenljivka, ki meri pogostost govorjenja slovenskega jezika lestvična – precej višja oz. bi dosegla vsaj srednjo raven povezanosti. V tem primeru bi veljalo, namesto dihotomnih spremenljivk, poskusiti z izračunom hi^2 .

Ad 3. **Pri matematiki** je v zadnjem razredu osnovne šole 0,1% mladostnikov doseglo oceno nezadostno, 1,7% zadostno, 11,2% dobro, 34,6% prav dobro in 52,4% odlično. V tretjem razredu srednje šole je 0,2% mladostnikov doseglo oceno nezadostno, 35,2% zadostno, 32,0% dobro, 21,1% prav dobro in 11,5% odlično. V četrtem razredu srednje šole jih 0,5% pričakuje, da bodo dosegli oceno nezadostno, 32,8% zadostno, 31,4% dobro, 22,2% prav dobro in 13,0% odlično. **Pri fiziki** ni bil noben mladostnik v zadnjem razredu osnovne šole ocenjen z oceno nezadostno, 1,0% jih je bilo ocenjenih z oceno zadostno, 8,9% z oceno dobro, 32,6% z oceno prav dobro in 57,5% z oceno odlično. V tretjem razredu srednje šole je 0,1% mladostnik doseglo oceno nezadostno, 20,6% oceno zadostno, 32,7% oceno dobro, 30,9% oceno prav dobro in 15,7% oceno odlično. V četrtem razredu srednje šole jih 0,2% pričakuje, da bodo ocenjeni z oceno nezadostno, 19,2% z oceno zadostno, 32,2% z oceno dobro, 29,9% z oceno prav dobro in 18,5% z oceno odlično.

Moč povezave med oceno pri matematiki v zadnjem razredu osnovne šole ter preizkusom znanja je visoka ($r = 0,435$), visoka je tudi moč povezave med matematično oceno v tretjem razredu srednje šole ($r = 0,528$) in pričakovano oceno v zaključnem razredu srednje šole ($r = 0,544$).

Podobno velja za ocene pri fiziki, le da je moč povezave v tem primeru nekoliko nižja. V vseh primerih so rezultati statistično značilni ($p = < 0,01$).

Ad 4. Zoissovo štipendijo prejema 14,3 odstotka anketiranih srednješolk/cev.

Povezava med prejemanjem Zoissove štipendije ter rezultatom na preizkusu je statistično značilna ter srednje močna ($r = 0,369$, $p = < 0,01$).

Ad 5. Kar zadeva število knjig, ki jih imajo doma, 2,5% mladostnikov premore od 0 do 10 knjig, 13,6% od 11 do 25 knjig, 37,8% od 26-100 knjig, 24,8% od 101 do 200 knjig in 21,4% več kot 200 knjig.

Zanimivo je, da je moč povezave med številom knjig, ki jih premore družina – število knjig predstavlja enega od najpomembnejših kazalcev kulturnega kapitala – ter rezultatom na preizkusu znanja TIMSS povečini statistično neznačilna, ali zanemarljivo nizka, kar je v nasprotju z raziskavo na vzorcu učenk/cev 8. razredov osnovnih šol (TIMSS 1995, 1999 in 2003), ki so jo izvedli Vehovar in sodelavci (Vehovar et al., 2009).

Ad 6. Družine anketiranih mladostnikov premorejo naslednje dobrine. 94,2% družin anketirancev premore računalnik, ki ga uporabljajo vsi člani družine. 96,6% razpolaga z internetno povezavo. 61,2% mladostnikov premore lasten računalnik. 31,5% mladostnikov premore lasten grafični kalkulator (sorazmerno nizka številka opozarja na to, da lahko osnovne funkcije, ki jih sicer izvaja kalkulator, izvaja tudi osebni računalnik). 97,8% mladostnikov premore lastno pisalno mizo. 90,1% mladostnikov ima svojo lastno sobo. 30,0% mladostnikov ima svoj lasten avto (opozarjamo, da gre za dijake zadnjega letnika srednje šole, torej za mladostnike, ki so komajda polnoletni). 42,1% družin anketiranih mladostnikov premore še kakšno nepremičnino poleg doma (kultura 'vikendov', ki je značilna za srednje sloje v Sloveniji, kamor, domnevno, pripada večina anketiranih srednješolk/cev). 82,4% družin anketiranih mladostnikov premore umetnine – slike, skulpture, pohištvo (tukaj imamo opraviti s kazalcem ti. 'visoke kulture'; odgovori na zastavljeno vprašanje kažejo, da sorazmerna večina družin premore objekte, ki jih prištevamo k objektom 'visoke kulture'). 77,8% družin anketiranih mladostnikov si lahko vsako leto privoščijo najmanj en teden počitnic v tujini. 24,3% družin anketiranih mladostnikov ima v lasti podjetje ali obrt in 71,0% jih ima v lasti delnice ali vrednostne papirje (visok delež lahko pripišemo notranjemu lastništvu, ki se pojavi kot metoda lastninjena podjetij v tranzicijski Sloveniji). Na splošno lahko rečemo, da imamo v vzorcu oz. v slovenskih splošnih srednjih šolah na splošno opraviti s premožnimi mladostniki oz. da ti povečini izhajajo iz relativno premožnih družin. S tega stališča so mladostniki, ki obiskujejo splošne srednje šole oz. gimnazije v Republiki Sloveniji del 'premožne družbe' ('affluent society').

Tudi povezave med kazalci materialnega stanja družine oz. mladostnika – gre za kazalce ekonomskega kapitala – ter rezultatom na preizkusu TIMSS so statistično neznačilne in jih domala ni. Izjemo predstavljata lastništvo kalkulatorja, kjer je povezava statistično značilna, medtem ko je moč povezave šibka in smer povezave negativna oz. obratnosorazmerna ($r = -0,139$, $p = < 0,01$) ter

lastništvo umetnin – lastništvo umetnin predstavlja takorekoč eminenten kazalec kulturnega kapitala v njegovi popredmeteni obliki. Tudi tukaj je moč povezave izrazito šibka in, presenetljivo, obratnosorazmerna ($r = -0,087$, $p = < 0,01$).

Vkolikor povzamemo doslej obravnavane kazalce kulturnega kapitala, najdemo le povezavo med pogostostjo govorjenja slovenskega jezika, medtem ko kaže, da kazalci ekonomskega ter popredmetenega kulturnega kapitala – v obliki lastništva knjig ter umetniških del – ne igrajo skorajda nobene vloge, ali pa našemu teoretskemu konstruktumu celo nasprotujejo.

Ad 7. Mladostnik in njegova družina si lahko privoščijo naslednje. 87,8% jih lahko plača inštrukcije mladostniku ali njegovim bratom in sestram. 86,2% jih lahko plača izvenšolske dejavnosti mladostniku ali njegovim bratom in sestram (tečaje tudij jezikov, športne treninge ...). 61,8% jih lahko izplača žepnino, ki presega 50 EUR mesečno. 90,3% jih lahko obišče diskoteko ali kak drug lokal dvakrat ali večkrat na mesec. Ponovno ugotavljamo, da imamo v vzorcu oz. v slovenskih srednjih šolah na splošno opraviti s premožnimi mladostniki oz. da mladostniki povečini izhajajo iz relativno premožnih družin.

Povezav med zmožnostjo staršev, da mladostniku plačujejo inštrukcije in izvenšolske dejavnosti, mu dajejo žepnino ali mu denarno omogočijo, da obiskuje diskoteke ni najti.

Ad 8. Rojstvo matere / očeta (skrbnice / skrbnika). V Sloveniji je rojenih 90,2% mater in 89,5% očetov anketiranih mladostnikov. Ugotavljamo, da je relativno malo staršev anketiranih otrok rojenih izven Republike Slovenije, torej lahko le manjšino mladostnikov prištejemo med potomce priseljencev prve generacije. Najverjetneje gre v večini primerov za potomce priseljencev druge ali tretje generacije. Vkolikor upoštevamo, da se srečujemo tudi z 'mešanimi' zakoni, je delež mladostnikov, ki so potomci staršev, ki izhajajo iz kulturno različnega okolja relativno majhen. Postavlja pa se tudi vprašanje, ali srednje šole v Republiki Sloveniji segregirajo, da se nesorazmerno velik delež potomcev priseljencev druge in tretje generacije šola na poklicnih srednjih šolah, nesorazmerno velike delež mladostnikov, ki so po svojem poreklu etnični Slovenci pa v splošnih srednjih šolah in gimnazijah.

Rojstvo matere in očeta v Sloveniji je statistično značilno a šibko povezano z mladostnikovimi dosežki na preizkusu znanja TIMSS (kar zadeva mater: $r = 0,072$, $p = < 0,01$; kar zadeva očeta: $r = 0,082$, $p = < 0,01$).

Ad 9. Stopnja izobrazbe matere (skrbnice) in očeta (skrbnika). Osnovne šole ni dokončalo 0,6% mater in 0,6% očetov anketiranih mladostnikov. Osnovno šolo je končalo 7,1% mater in 5,1% očetov. Srednjo šolo je končalo 34,8% mater in 36,5% očetov. Poklicno izobraževanje po srednji šoli je končalo 17,3% mater in 22,5% očetov. Višješolsko izobrazbo je doseglo 14,1% mater in 11,1% očetov. Visoko izobrazbo je doseglo 21,9% mater in 18,8% očetov. Magisterij ali doktorat je doseglo 4,2% mater in 5,3% očetov. Podatki kažejo, da so ženske na ravni višjih ravni izobraževanja, tj. na ravni višješolskega in visokošolskega študija bistveno presegle izobrazbeno raven moških (36,0% v

primeru žensk in 29,9% v primeru moških). V zadnjem desetletju se trend višanja izobrazbe žensk, ki tukaj pospešeno prehitvajo moške, še pospešuje (cf. *Dejstva o ženskah in moških v Sloveniji*, 2007).

Povezava med izobrazbo materje in dosežkom na preizkusu je statistično značilna, a je izrazito šibka ($r = 0,081$, $p = < 0,01$), medtem ko povezava med izobrazbo očeta in dosežkom na preizkusu ne obstaja. Ta rezultat je presenetljiv, glede na to, da analiza preizkusov znanja TIMSS, ki so bili izvedeni v osnovni šoli pokaže, da ta obstaja in sicer tako v primeru matere kot v primeru očeta (cf. Vehovar et al., 2009).

Ad 10. Mladostnikova namera, da bo po srednji šoli nadaljeval s šolanjem. 99,9% anketiranih mladostnikov izraža namero, da bodo nadaljevali s šolanjem. Ta odstotek je izjemno visok, tudi če ga primerjamo z doseženo stopnjo izobrazbe njihovih staršev. S stališča izobrazbene mobilnosti navzgor imamo v tem primeru opraviti v nedvoumno mobilnostjo navzgor. Upoštevati moramo tudi dejstvo, da so bile v raziskavo vključene splošne srednje šole oz. gimnazije, ki same po sebi ne ponujajo poklicne izobrazbe, temveč predstavljajo predvsem pripravo na nadaljevanje šolanja na terciarni stopnji.

Povezave med željami mladostnika, da bi nadaljeval šolanje ter mladostnikovim dosežkom na preizkusu ni najti, kar ni presenetljivo, saj kar 99,9% mladostnikov izjavlja, da želi nadaljevati šolanje.

Ad 11. Kar zadeva izobrazbene aspiracije mladostnikov, jih namerava zgolj 8,0% nadaljevati z višješolskim študijem, 52,8% z visokošolskim študijem, kar 39,2% pa svoje šolanje zaključiti z magisterijem ali doktoratom. Te številke so zelo visoke, še posebej tiste, ki se nanašajo na željo, da bi mladostnik zaključil šolanje z magisterijem ali doktoratom.

Povezava med izobrazbenimi aspiracijami mladostnika ter njegovimi dosežki na preizkusu TIMSS je statistično značilna in šibka ($r = 0,146$, $p = < 0,01$). Ponovno, v avalizi osnovnošolskih rezultatov preizkusa TIMSS je ta povezava daleč najmočnejša od vseh in, seveda, statistično značilna.

Ad 12. Čas, ki ga porabi mladostnik za dejavnosti, ki jih počne, ko ni v šoli. 64,2% mladostnikov porabi za učenje ter domače naloge od 1 do 2 do 4 ure in več. 39,9% jih toliko časa porabi za aktivno ukvarjanje s športom, 17,9% za aktivnosti v kulturi in umetnosti, 6,0% za učenje tujih jezikov, 7,0% za udeležbo v prostovoljnih dejavnostih, 17,4% za druge dejavnosti, 65,6% za uporabo računalnika za zabavo (e-pošta, klepeti, računalniške igre, glasba ...), 76,7% za druženje s prijatelji, 20,0% za delo za plačilo in 55,7% za gledanje filmov (TV, DVD). Tukaj so za nas pomembne predvsem dejavnosti v kulturi in umetnosti, ki bi bile lahko povezane z višjo ravniyo dosežkov na preizkusu TIMSS.

Kar zadeva povezave med časom, ki ga porabi mladostnik za različne dejavnosti velja, da te povezave niso statistično značilne, ali pa so izrazito nizke, z izjemo časa, ki ga mladostnik preživi s prijatelji, mladostnikovega dela za plačilo ter časa, v katerem mladostnik gleda filme. V primeru časa, ki ga preživi s prijatelji velja, da je ta statistično značilno, šibko ter obratnosorazmerno povezan z dosežkom na preizkusu znanja TIMSS ($r = -0,133$, $p = < 0,01$). Mladostniki, ki se s prijatelji družijo več kot eno uro na dan potemtakem na preizkusu znanja dosegajo slabše rezultate. Vkolikor

pojmujeemo druženje kot vir socialnega kapitala, se izkaže, da neposredni prijateljski stiki ne vplivajo na dosežke na preizkusu znanja, prej velja obratno. Isto velja za delo za plačilo ($r = -0,092$, $p = < 0,01$) ter gledanje filmov ($r = -0,083$, $p = < 0,01$). V primeru dela za plačilo bi lahko morebiti skleпали, da gre za mladostnike iz socialno šibkejših družin, torej mladostnike, katerih družine premorejo malo ekonomskega kapitala in svoje dohodke dopolnjujejo z lastnim delom. Gledanje filmov bi lahko predstavljalo kazalec 'nizke kulture'; več časa ko mladostnike posvečajo filmom, manj dosežejo na preizkusu TIMSS. V nasprotju s filmi pa ne najdemo povezave med časom, ki ga porabi mladostnik za uporabo računalnika ter dosežkom na preizkusu.

Ad 13. Samoocena pripadnosti družbeni skupini ali sloju. Le 13,0% mladostnikov ocenjuje, da pripadajo čisto spodnjemu in delavskemu razredu, vsi ostali se uvrščajo v srednji, višji srednji ali zgornji razred.

Kar zadeva samoumestitev mladostnikov v slojevsko strukturo družbe, ni najti povezave z dosežki na preizkusu znanja TIMSS.

Ad 14. Bistveni viri dohodkov mladostnikove družine. V 98,8% predstavlja bistveni vir dohodkov mladostnikove družine redna plača ali pokojnina staršev. V 21,9% predstavlja bistveni vir dohodkov socialni prejemki (nadomestila, podpore ...), v 31,9% štipendije, v 22,2% kapitalski dohodki in v 11,5% drugo. Iz navedenega je razvidno, da se navedene kategorije medsebojno prekrivajo.

Kar zadeva vire dohodkov mladostnikove družine, ni najti povezave z dosežki na preizkusu znanja, z izjemo štipendij. Povezava je statistično značilna, a sorazmerno šibka ($r = 0,164$, $p = < 0,01$). Sklepamo, da mladostniki, ki so prejemniki štipendij na preizkusu dosegajo tudi boljše rezultate, kar je razvidno iz povezave med prejemanjem Zoissove štipendije ter dosežki na preizkusu TIMSS, ki smo jo predstavili zgoraj.

Ad 15. Sodelovanje mladostnika s starši. 93,2% mladostnikov se strinja z mislijo, da jih imajo starši za bistre, 42,7% mladostnikov navaja, da jim starši redno pomagajo pri delu za šolo, 82,2% mladostnikov navaja, da jih starši zelo spodbujajo k učenju, 94,2% jih navaja, da imajo občutek, da jih imajo starši zelo radi, 84,4% jih navaja, da se starši redno zanimajo za njihovo šolsko delo, dosežke in ocene in 71,3% mladostnikov navaja, da so za njihove starše ocene zelo pomembne. Navedeni deleži so zanimivi. Kar 94,2% mladostnikov navaja, da jih imajo starši zelo radi in 93,2% jih navaja, da jih imajo starši za zelo bistre. To niso kvalitete, ki bi se neposredno navezovala na šolsko delo mladostnikov, pač pa na njihove občečloveške kvalitete oz. za odnos staršev do potomcev kot bitij za sebe. 84,4% staršev se zanima za šolsko delo mladostnikov, 82,2% jih navaja, da jih starši zelo spodbujajo k učenju, 71,3% jih navaja, da so za starše zelo pomembne njihove šolske ocene. Ta sklop se nanaša na šolo in šolsko uspešnost otrok. Končno pa le 42,7% mladostnikov navaja, da jim starši redno pomagajo pri delu za šolo. V srednji šoli je nižji delež pomoči pri šolskem delu razumljiv sam po sebi, obenem pa bi od mladostnikov iz 4. letnika srednje šole pričakovali, da bodo pri učenju docela samostojni. Razvidno je, da uživajo skorajda vsi otroci polno čustveno podporo svojih staršev,

obenem pa jih starši taklo ali drugače motivirajo k učenju oz. pojmujejo, da je šolski uspeh otrok zelo pomemben na njihovi nadaljnji življenjski poti.

Kar zadeva kakovost družinskega okolja, iz katerega izhajajo mladostniki, so obstoječe statistično značilne povezave šibke, še najmočnejša je povezava med mnenjem, da imajo starši mladostnika za bistrega ($r = 0,090$, $p = < 0,01$). Zanimivo je, da so ostale statistično značilne povezave obratnosorazmerne, vse od njih pa so tako ali drugače povezane s šolo. Tako so se na preizkusu TIMSS slabše odrezali tisti mladostniki, katerih starši jim redno pomagajo pri delu za šolo ($r = -0,079$, $p = < 0,01$), za katere so ocene zelo pomembne ($r = -0,074$, $p = 0,01$) in kateri svoje potomce spodbujajo k učenju ($r = -0,067$, $p = < 0,01$).

4. Sklepi

Mogoče nismo talentirani za te vaše jebene slovenštine pa matematike pa fizike pa zemljepise pa vse te glupe fore. Mogoče smo talentirani za kaj drugega, samo niste se vi trudili, da odkrijete, kaj je to. Pička vam materina. Vsak človek je sigurno za nekaj talentiran. Samo vi ste mislili, da smo mi itak glupi čefurji in da zato nismo za noben kurac in da ko nas jebe. Evo vam ga zdaj največji ogenj na svetu. Da bog, da vam pod guzicom zagorio! A lahko vi tak ogenj zapalite? Pa še kaj. Da ne bo res. Mogoče smo mi najbolj talentirani piromani na svetu, samo to vi ne jebete. To ni to. Vi imate svoje bralne značke pa tekmovanja iz maternega jezika. Popušite mi ga s tem. Bomo videli, če lahko kdo od vas zapali večjo vatro od mene. Najjačli smo, najjači. Tega ni v vaših knjigah, jebale vas one. Jebo vas Prešeren in Cankar in naj mi vsi vaši narodi polizejo dupence. Vsi smo mi talentirani. Vsak za nekaj. Sto posto. Samo nismo vsi talentirani za ta vaša sranja. Eni imamo drugačne materine jezike pa drugačne talente. Ampak smo pa vsi talentirani in vsi lahko delamo velike stvari. Ne samo vaši odličnjaki. Ampak to vas ne zanima. Jebe se vam za nas šugave čefurje iz zadnjih klopi. Mi smo za vas samo tisti na -ič!

Goran Vojnovič, *Čefurji raus!*, Zakaj smo zapalili kosovni odpad

Razvidno je, da se vzpostavljeni teoretski konstrukt – v njem smo sledili teoriji Pierra Bourdieja – na slovenski srednješolski populaciji ne obnese oz. so naši rezultati skromnejši od pričakovanih. Velja, da ekonomski kapital dejansko ni povezan z dosežki na preizkusu znanja TIMSS, tj. z akademskim potencialom mladostnikov, hkrati pa je vsaj nekaj kazalcev kulturnega kapitala, vključno s posebljenim kulturnim kapitalom, habitusom, vsaj šibko povezanih z dosežki na preizkusu. Na podlagi navedenega ne moremo sklepati, da je Bourdiejev teoretski konstrukt zgrešen, pač pa, da je populacija, ki obiskuje slovenske splošne srednje šole že tako selekcionirana, da tukaj le stežka najdemo dejavnike, ki pričajo o tem, da predstavlja ta ali ona oblika kapitala tisti dejavnik, ki prispeva k reprodukciji izobrazbenih dosežkov slovenskih mladostnikov oz. da lahko na podlagi slojevskega ter etničnega izvora mladostnikov razložimo tudi njihove izobrazbene dosežke. Zato moramo tukaj uporabljeni aparat uporabiti – v tistem obsegu, ki ga dovoljuje vprašalnik – tudi na osnovnošolski populaciji. Predvidevamo, da bo uporabljeni merski instrumentarij v tem primeru precej učinkovitejši oz. da bodo ravni povezav z dosežki na preizkusu znanja TIMSS precej višje.

Eden od ključnih sklepov, ki ga lahko izvedemo na podlagi zgoraj navedenih ugotovitev je, da je srednješolska populacija v Republiki Sloveniji že izrazito selekcionirana. Zato moramo v prihodnje posvetiti več zanimanja tistim mehanizmom, ki delujejo kot mehanizmi selekcije, ki iz splošnih srednjih šol izločajo tiste mladostnike, ki spadajo v nižji sloj ali *underclass* in / ali so nosilci kulturnih vzorcev, ki se razlikujejo do prevladujočega kulturnega vzorca. Nosilci slednjega pa so predvsem pripadniki dominantne etnične skupine, ki jih lahko uvrstimo v srednji sloj. Obenem so to tiste osebe oz. družine, katerih primarni habitus je skladen s sekundarnim habitusom šole. Na drugi strani pa postajajo poklicne srednje šole rezervati revnih ter priseljenih mladostnikov oz. potomcev priseljencev.

Analiza rezultatov preizkusa znanja TIMSS, v katero so bili vključene 'slovenske' osnovnošolke in osnovnošolci (Vehovar et al., 2009) je pokazala, da so povezave med socioekonomskih položajem otrok ter njihovimi dosežki na preizkusu znanja TIMSS sorazmerno močne. Zanimivo, tudi v primeru srednješolcev se je pokazalo, da ni mogoče najti nobene povezave s kazalci ekonomskega kapitala, medtem ko so prevladujoče povezave tiste, ki se nanašajo na izobrazbo staršev, še posebej matere, ter habitus mladostnikov, so pa slednje povezave veliko šibkejše.

Nadaljnje raziskave morajo biti usmerjene v proučevanje družinskega okolja in kakovosti zgodnje socializacije. Družinsko okolje deluje kot dejavnik emocionalne in materialne podpore otroka ter mladostnika. V tem okolju se otrok ter mladostnik oblikujeta v bolj ali manj avtonomno osebo, v njem se usposablja za sprejemanje in predelavo izzivov iz svojega okolja. Pomembnejšo vlogo pri doseganju višjih ravni izobrazbenih dosežkov igrajo tudi procesi primarne socializacije, v navezavi na razvoj in izkoristek otrokovega kognitivnega potenciala. Matere igrajo tukaj ključno vlogo, vsaj v prvem letu otrokovega življenja. S tem pa se žarišče nadaljnjih obravnav družbenih neenakosti premika od kvantitativnega, v smislu socialnih podpor revnim in socialno izključenim, h kvalitativnemu, tj. k obravnavi pogojev in načinov za spremembo kakovosti družinskih odnosov.

Nujna je tudi analiza tistih procesov, ki vzpostavljajo in utrjujejo primat sekundarnega habitusa šole ter šolskega aparata v celoti. V najširšem smislu pa moramo preučiti dejavnike, ki v Republiki Sloveniji vzpostavljajo in vzdržujejo mehanizme, ki proizvajajo etnično segregacijo ter slojevsko reprodukcijo.

Seznam literature

- Beck, U. (2001). Družba tveganja : na poti v neko drugo moderno. Ljubljana : Krtina.
- Beck, U. in Beck-Gernsheim, E. (2002). Individualization : institutionalized individualism and its social and political consequences. London, Thousand Oaks, New Delhi : Sage.
- Beck, U. in Beck-Gernsheim, E. (2006). Popolnoma normalni kaos ljubezni. Ljubljana : Fakulteta za družbene vede.
- Becker, R. (2003). Educational Expansion and Persistent Inequalities in Education. *European Sociological Review*, let. 19, št. 1, str. 1-24.
- Berger, P. L. in Luckmann, Th. (1988). Družbena konstrukcija realnosti. Ljubljana : Cankarjeva založba.
- Bianchi, S. M. (2000). Maternal employment and time with children : dramatic change or surprising continuity?. *Demography*, let. 37, št. 4, str. 401-414.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1977). Reproduction in Education, Society and Culture. London : Sage.
- Bourdieu, P. (1984). Distinction : A Social Critique of the Judgment of Taste. Cambridge : Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. V: Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York : Greenwood Press, str. 241-58.
- Bourdieu, P. (2002). Praktični čut. Ljubljana : Studia humanitatis.
- Breen, R. in Jonsson, J. O. (2005). Inequality of Opportunity in Comparative Perspective : Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, let. 31, št. 31, str. 223-243.
- Brooks-Gunn, J. in Duncan, G. J. (1997). The Effects of Poverty on Children. The Future of Children, let. 7, št. 2, str. 55-71.
- Črnak-Meglič, A. (2005). Razvoj države blaginje v devetdesetih letih in na začetku novega stoletja. V: Otroci in mladina v prehodni družbi. Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino; Maribor : Založba Aristej, str. 17-37.
- Dejstva o ženskah in moških v Sloveniji. (2007). *Statistični urad Republike Slovenije* : Ljubljana.
- Dupriez, V. in Dumay, X. (2006). Inequalities in School Systems : Effect of School Structure or of Society Structure? *Comparative Education*, let. 42, št. 2, str. 243-260.
- Epps, E. G. (1995). Race, Class, and the Educational Opportunity : Trends in the Sociology of Education. *Sociological Forum*, let. 10, št. 4, str. 593-608.
- Erikson, R., ...[et.al.]. (2005). On class differentials in educational attainment. *Proceedings of National Academy of Science*, let. 102, št. 27, str. 9730-9733.
- Esping-Andersen, G. (1990). The Three Worlds of Welfare Capitalism. New Jersey : New Jersey University Press.
- Esping-Andersen, G. (2008). Childhood investment and skill formation. *International Tax Public Finance*, let. 15, str. 19-44.

- Flere, S., Lavrič, M. (2005). Social inequality and educational expansion in Slovenia. *Educational Studies*, let. 31, št. 4, str. 449-464.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory : the case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*, let. 47, št. 3, str. 481-505.
- Grenfell, M. (2007). Pierre Bourdieu: Education and Training. London : Continuum.
- Jaeger, M. M., Holm, A. (2007). Does parents' economic, cultural and social capital explain the social class effect on educational attainment in the Scandinavian mobility regime? *Social Science Research*, let. 36, str. 719-744.
- Klanjšek, R. (2007). Kognitivni in družbenoekonomski dejavniki šolskega uspeha v Sloveniji. *Družboslovne razprave*, let. 23, št. 55, str. 49-69.
- Kramberger, A. (1999). Vpliv družine na izobrazbene dosežke potomcev v Sloveniji. V: *Kakovost življenja, stanje in spremembe*. Ljubljana : Znanstvena knjižnica Fakultete za družbene vede, str: 93-124.
- Lukšič, M. (1999). Multikulturalizem in migracije. Ljubljana : Založba ZRC.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Bajc, K. (2006). Dejavniki otrokove pripravljenosti na šolo. *Psihološka obzorja*, let. 15, št. 2, str. 31-51.
- Moore, R. (2004). *Education and Society : Issues and Explanations in the Sociology of Education*. Cambridge : Polity Press.
- Nisbett, R. E. (2009). Education is All in Your Mind. *The New York Times*. 07.02.2009.
- 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*, let. 57, št. 1, str. 10-33.
- Puhar, A. (1982). Prvotno besedilo življenja: oris zgodovine otroštva na Slovenskem v 19. stoletju. Zagreb : Globus.
- Reay, D. (2006). Zombie stalking English schools: social class and educational inequality. *British Journal of Educational Studies*, let. 54, št. 3, str. 288-307.
- Renner, T. (2000). Ranljivost, mladi in zasebno okolje. V: Ule, M. ... [et al.]. *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana, Šentilj : Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino, Založba Aristej.
- *Socialni razgledi 2006*. (2006). Ljubljana : Urad za makroekonomske analize in razvoj.
- Stropnik, N. (2005). Materialna kakovost življenja otrok in mladine. V: *Otroci in mladina v prehodni družbi*. Maribor : Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino, Založba Aristej.
- Thompson, J. B. (1991). *Editor's Introduction*. V: Bourdieu, P. *Language & Symbolic Power*. Cambridge : Polity Press.
- Tivadar, B. (2000). Mladost kot problem : dejavniki prestopniškega vedenja. V: *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana, Šentilj : Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino, Založba Aristej.
- *User Guide for the TIMSS International Database: Primary and Middle School Years*. (1997). Boston College, Chestnut Hill : TIMSS International Study Center.
- Vehovar, U. et al. (2009). Od ekonomskega do kulturnega kapitala – Izobraževalni sistem kot dejavnik socialnega izključevanja v Republiki Slovenij. Ljubljana: Vega.

- Wacquant, L. (2006). *Habitus*. V: Kramberger, T., Rotar D. B. (ur.). *Načela za reflektivno družbeno znanost in kritično preučevanje simbolnih dominacij*. Koper : Univerza na Primorskem, ZRS, Založba Annales, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.
- Waldfogel, J., Wen-Jui, H., Brooks-Gunn, J. (2002). The effects of early maternal employment on child cognitive development. *Demography*, let. 39, št. 2, str. 369-392.
- Waldfogel, J. (2002). Child care, women's employment, and child outcomes. *Journal of Population Economics*, let. 15, str. 527-548.
- Werfhorst, H. G. (2002). A detailed examination of the role of education in intergenerational social-class mobility. *Social Science Information*, let. 41, št. 3, str. 407-438.
- Werfhorst, H. G., Hofstede, S. (2007). Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *The British Journal of Sociology*, let. 58, št. 3, str. 391-415.
- Werfhorst, H. G. in Andersen, R. (2005). Social background, Credential Inflation and Educational Strategies. *Acta Sociologica*, let. 48, št. 4, str. 321-340.
- Woessmann, L. (2004). How Equal are Educational Opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the US. *CESIF Working Paper*, št. 1162.