



Andreja Barle Lakota
Mitja Sardoč

**ENAKE MOŽNOSTI
IN DRUŽBENA (NE)ENAKOST
V DRUŽBI ZNANJA**



Enake možnosti in družbena (ne)enakost v družbi znanja



Zbirka Vodenje v vzgoji in izobraževanju

ISSN 1855-6582



Enake možnosti in družbena (ne)enakost v družbi znanja

Andreja Barle Lakota
Mitja Sardoč

šR



Enake možnosti in družbena (ne)enakost v družbi znanja

dr. Andreja Barle Lakota

dr. Mitja Sardoč

Recenzenta · dr. Andrej Koren in dr. Jana Goriup

Izdala in založila · Šola za ravnatelje

Predoslje 39, 4000 Kranj

Lektoriranje · Mateja Dermelj

Oblikovanje in tehnična ureditev · Alen Ježovnik, Folio

Oblikovanje naslovnice · Sašo Gorjup Likovnik, B & S

Kranj · 2015

© 2015 Andreja Barle Lakota in Mitja Sardoč

Publikacija je sofinancirana s sredstvi Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Dvig socialnega in kulturnega kapitala v lokalnih skupnostih za razvoj enakih možnosti in spodbujanje socialne vključenosti

Publikacija je brezplačna.



CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.01(0.034.2)

316.74:37(0.034.2)

BARLE Lakota, Andreja

Enake možnosti in družbena (ne)enakost v družbi znanja [Elektronski vir] /
Andreja Barle Lakota, Mitja Sardoč. – El. knjiga. – Kranj : Šola za ravnatelje, 2015. –
(Zbirka Vodenje v vzgoji in izobraževanju, ISSN 1855-6582)

Način dostopa (URL): <http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-71-8.pdf>

Način dostopa (URL): <http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-72-5/flipbook.html>

ISBN 978-961-6637-71-8 (pdf)

ISBN 978-961-6637-72-5 (html)

1. Sardoč, Mitja

276090112

Kazalo

Uvod: med mitom in idealom · 7

1 Družba znanja · 17

- 1.1 Uvod in opredelitev problematike · 17
- 1.2 Množična in obvezna šola: šola, ki ji je podeljen mandat racionalnosti · 18
- 1.3 Vidiki, ki jih v zvezi z razpravami o šoli odpirajo različne teoretske perspektive · 19
- 1.4 Vloga šole v družbi · 20
- 1.5 Zaključek · 27

2 Socialni kapital in izobraževalne politike · 29

- 2.1 Uvod in opredelitev problematike · 29
- 2.2 Konceptualizacija pojma · 29
- 2.3 Opredelitve in značilnosti socialnega kapitala · 30
- 2.4 Pojavne oblike socialnega kapitala · 33
- 2.5 Socialni kapital kot ena od vrst kapitala · 35
- 2.6 Spreminjanje oblik kapitala · 37
- 2.7 Rekonceptualizacija industrijskega modela družbe · 38
- 2.8 Upravljanje s človeškimi viri in izobraževanje · 39
- 2.9 Vseživljenjsko učenje: kdo, komu · 40
- 2.10 Zaključek · 42

3 Družbena (ne)enakost v izobraževanju · 43

- 3.1 Uvod in opredelitev problematike · 43
- 3.2 Vloga šole pri (re)produkciji družbene neenakosti · 44
- 3.3 Vpliv slojevske in etnične pripadnosti · 48
- 3.4 Vpliv procesov oblikovanja identitete (spolna, slojevska, etnična) na šolsko uspešnost učencev · 49
- 3.5 Enake možnosti ter posamezni vidiki izobraževalnih politik (izbira, zunanja diferenciacija) · 52
- 3.6 Zaključek · 58

4 Anatomija enakih možnosti · 59

- 4.1 Uvod in opredelitev problematike · 59
- 4.2 Retorika enakih možnosti · 60
- 4.3 Anatomija enakih možnosti · 64
- 4.4 Zaključek · 72

5 Paradoks(i) enakih možnosti · 75

- 5.1 Uvod in opredelitev problematike · 75

5.2 Enake možnosti in poštenost · 76
5.3 Kritika enakih možnosti · 89
5.4 Zaključek: problemi, možnosti in izzivi · 93

Literatura · 97

Uvod: med mitom in idealom

Drugo polovico 20. so tako kot tudi začetek 21. stoletja s svojo utopično vizijo, distopičnimi implikacijami ter alternativno zgodovino (ki se je izkazala za zelo podobno tej, v kateri – hote ali nehote – živimo danes) zaznamovali trije futuristični romani: *Krasni novi svet* Aldousa Huxleyja (2003), *1984* Georgea Orwella (2004) ter roman britanskega sociologa, aktivista laburistične stranke¹ in politika Michaela Younga *The Rise of Meritocracy 1870–2033* s podnaslovom *An Essay on Education and Equality*.² Kljub poznejšemu prodajnemu uspehu in številnim prevodom je ostal Youngov (v veliki meri tudi satirični) roman, v katerem se kot skovanka latinske besede *zasluga* (*merit*) in starogrške besede *vladati* (*kratein*) prvič pojavi pojem »meritokracija« – nekako manj opazen oz. v senci drugih likov in prisposodob iz obdobja t. i. »hladne vojne« po drugi svetovni vojni, npr. Orwellovega »Velikega brata« ali pa Churchillove prisposdobe o »železni zavesi«.³

Čeprav je bila Youngova uporaba pojma meritokracije in povezanost le-te z idejo o enakih možnostih praviloma slabšalna oz. vse prej kot emancipatorična, so jo (predvsem sodobni) politiki – pravzaprav ironično –, na primer Tony Blair, vzeli za svojo. To je pri avtorju, kakor je večkrat opozoril, sprožilo tudi nemalo razočaranja nad nerazumevanjem temeljne poante samega romana.⁴

Youngov roman *The Rise of Meritocracy* je pravzaprav zelo natančno – s

¹ Morda ni naključje, da je bil Michael Young tudi avtor laburističnega manifesta »Let Us Face the Future« iz leta 1945, ko je Winston Churchill (eden od zmagovalcev druge svetovne vojne) parlamentarne volitve izgubil.

² Usoda besedila *The Rise of Meritocracy* je bila prav tako nenavadna kot njegova vsebina. Kakor je v svojem članku iz l. 1998 »Meritocracy Revisited« izpostavil Michael Young, je v dolgi vrsti enajstih zavrnitvev rokopisa eden od založnikov predlagal, naj besedilo predrugači po modelu Huxleyjevega romana *Krasni novi svet* in napiše roman.

³ Prisposodbo o »železni zavesi« je Churchill uporabil v svojem govoru, ki ga je imel 5. marca 1946 na Westminster College v ZDA.

⁴ O razočaranosti nad nerazumevanjem temeljnega sporočila tega romana govori Michael Young tudi v svojem članku »Down with Meritocracy«, ki je bil objavljen junija 2001 v časniku *The Guardian* (<http://www.theguardian.com/politics/2001/jun/29/comment>).

sicer izrazito satirično naracijo – predvidel ustroj delovanja sodobnih družb ter vlogo in pomen šolanja kot generatorja družbene neenakosti v (post)industrijskih družbah, status elit ter družbeni položaj tistih, ki so bili v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje neuspešni, itn.⁵ Osrednje merilo posameznikovega družbenega statusa namreč ni več njegov »izvor«, npr. socialno-ekonomski položaj staršev, temveč njegove zasluge, ki jih Young povzame v formulo »zasluga (*merit*) = IQ + trud«. Kar šteje oz. kar posamezniku dodeli družbeni status, namreč niso več okoliščine, na katere posameznik nima vpliva in so z moralnega vidika torej arbitrarne, temveč njegov (predvidoma (iz)merljivi) dosežek v procesu šolanja kot seštevek oz. rezultat cele vrste dejavnikov, npr. posameznikovega vloženega truda, talentov itn. »Tako praktično kakor tudi etično,« je opozoril Young, »je meritokratično izobraževanje podlaga za meritokratično družbo«, kar je nerazdružljivo povezano z idejo zagotavljanja enakih (izobraževalnih) možnosti vsem posameznikom »ne glede na« spol, socialno in kulturno poreklo, posebne potrebe, veroizpoved, narodno pripadnost itn.

Meritokratično izobraževanje kot podlaga meritokratične družbe, kjer šteje predvsem posameznikov trud oz. dosežek, je lahko legitimno, če je utemeljeno na odprtem dostopu do procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje za vse posameznike. Šolanje tako postane osrednja institucija socialne mobilnosti, vrsta socialnih interakcij, ki ne temeljijo na načelu meritokracije, npr. nepotizem, pa je (vsaj načeloma) že stvar preteklosti in/ali nedemokratskih družbenih okolij. Ne nazadnje je bila »rast množičnih izobraževalnih sistemov v vseh industrijskih družbah«, kakor je izpostavil Michael Young, »eden izmed pomembnejših pojavov 20. stoletja« (Young 1998, 378), na meritokraciji utemeljeno pojmovanje enakih možnosti pa osrednje vodilo procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje.

V zadnjih nekaj desetletjih so razprave o javnem šolanju namreč osredotočene predvsem na problematiziranje treh ločenih funkcij oz. vlog, ki naj bi jih v sodobni družbi opravljalo javno šolanje, in sicer (i) z identiteto povezane vloge, (ii) z znanjem povezane vloge ter (iii) s statusom povezane vloge. Prva funkcija, s katero povezujemo javno šolanje, je njegova vloga pri vzpostavitvi »nacionalnega« značaja populacije (Anderson 1983; Gellner 1983).⁶ V okviru

⁵ Za celovito recenzijo Youngovega romana *The Rise of Meritocracy* glej Celarent (2009). Čeprav ostajajo tudi velika dela – in Youngov roman nedvomno sodi mednje – dediči svojega časa in prostora, se moramo k njim vedno znova vračati oz. jih je, kakor opozarja avtorica recenzije, treba »ponovno brati, saj se spreminjajo in rastejo« (Celarent 2009, 323).

⁶ Za podrobnejšo predstavitev vloge in pomena nacionalnih šolskih sistemov pri oblikovanju na-

tega pojmovanja je prevladujoča funkcija, ki naj bi jo opravljalo javno šolanje, socialno-integracijska. Monopol legitimnega izobraževanja tako postane, kakor opozarja Ernest Gellner, »pomembnejši od monopola legitimnega nasilja« (Gellner 1983, 33), saj je izobraževanje za posameznika »njegova najbolj dragocena naložba, ki mu v bistvu podeljuje identiteto« (str. 35). Druga funkcija, ki naj bi jo opravljajo javno šolanje, je osredotočena na vlogo šole kot »ideološkega aparata države« (Althusser 1981), njen osrednji namen pa je reprodukcija obstoječih produkcijskih razmerij. S tem je povezana tudi vloga oz. funkcija t. i. »uradnega« znanja (Apple 1990; 1999) ali kakor opozarja Michael W. Apple (1992, 15):⁷

[Šola s] tem, ko definira določeno skupino znanj za legitimno pri produkciji in/ali distribuciji, druge skupine znanj in tradicij pa kot neprimerne za šolsko znanje, [...] ne pomaga samo pri produkciji uporabno-tehnično-administrativnega znanja, ampak tudi pri reprodukciji kulturnih in ideoloških form vladajočih skupin.

Takemu pojmovanju vloge in pomena šolanja kot družbeno institucionaliziranih praks in mehanizmov je tako kot socialno-integracijski funkciji skupna predpostavka, da je javno šolanje predvsem orodje za reprodukcijo obstoječih družbenih razmerij ter s tem povezano reprodukcijo oz. distribucijo kulturnega kapitala, preko njega pa za samo strukturo družbenega prostora. Po Apple namreč »simbolni resursi, organizirani in prenašani v šolah, niso nevtralni« in jih je treba misliti kot »kulturni kapital določenih skupin« (Apple 1992, 27). Kakor izpostavlja sam Apple (1993, 222),

[k]aj šteje kot znanje, načini, kako je znanje organizirano, kdo je pooblaščen za njegovo posredovanje, kaj velja za ustrezen prikaz znanja, da se ga nauči, ter – prav tako kritično – kdo lahko sprašuje in odgovarja na vsa ta vprašanja, vse to je del tega, kako se dominacija in podrejenost v družbi reproducirata in spreminjata.

Po tej interpretaciji je ves vzgojni sistem, kakor opozarja Michel Foucault (1991, 15), »politični način za ohranitev ali spremembo prilaščanja diskurzov,

cionalne identitete in izenačevanju razlik glej Milharčič Hladnik (1993a; 1993b; 2011).

⁷ V okviru svoje teorije sociologije edukacije Michael W. Apple uvede pojem »relacijskega pojmovanja izobraževanja«, v okviru katerega zagovarja pristop, ki kombinira raziskovanje vsakdanjih kurikularnih, pedagoških in ocenjevalnih dejavnosti šol z generativnimi teorijami vloge šole v družbi, saj pretirano psihološka »tradicija raziskovanja šolskega uspeha [...] zanemarljivo političnoekonomski status šol, kulturne, spolne, rasne in nacionalne komponente šolanja in izobraževanja ter šolsko dinamiko zapira med šolske stene« (Apple 1992, 11). Podobne cilje ima tudi etnografija izobraževanja, npr. McLaren (1993).

z vednostmi in močmi, ki jih ti nosijo s seboj. Vzgoja se zaman izdaja za sredstvo, prek katerega lahko vsak posameznik v družbi, kot je naša, dobi dostop do katerega koli tipa diskurza.«

Tretja funkcija javnega šolanja je osredotočena na zagotavljanje enakih možnosti v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje vsem posameznikom, ne glede na njihovo socialno ali kulturno poreklo, spol, raso, veroizpoved, narodno pripadnost, telesno in duševno konstitucijo itn. Kakor izpostavlja John Rawls (2001, 44), bi morali imeti posamezniki »z enako stopnjo nadarjenosti in sposobnosti enake možnosti za uspeh, ne glede na poreklo njihovega družbenega razreda«. Prav ta vloga javnega šolanja je z vidika zagotavljanja pravičnosti ključnega pomena, saj sta posameznikov družbeni status in njegova socialna mobilnost močno odvisna prav od njegove uspešnosti v procesu šolanja oz. pridobivanja kvalifikacij. Enake (izobraževalne) možnosti so torej eden od osnovnih mehanizmov pravične oz. poštene distribucije selektivnih družbenih položajev ter s tem povezane socialne mobilnosti. Ne nazadnje je bila prav ideja o enakih možnostih, kakor izpostavlja Mirjam Milharčič Hladnik (2011, 14),⁸

posebej pomembna za razvoj modernih šolskih sistemov in izobraževalnih teorij, kjer naj bi posamezniki napredovali in se razvijali na podlagi inteligence, sposobnosti in nadarjenosti; sestavine ocenjevanja bi bila izključno merila (izobraževalnih) dosežkov, ne pa bogastvo, spol ali družbeno poreklo.

O pomenu zagotavljanja enakih izobraževalnih možnosti ter o upoštevanju in uresničevanju temeljnih človekovih pravic znotraj javnega sistema vzgoje in izobraževanja so v državah OECD in državah članicah EU dosegli splošen konsenz tako med strokovnjaki kakor tudi med oblikovalci izobraževalnih politik. V zadnjih tridesetih letih so se v večini teh držav ter njihovih sistemih vzgoje in izobraževanja povečala prizadevanja na področju zagotavljanja enakih možnosti tako v izobraževalnih institucijah kot v družbah nasploh. Naraščajoče posvečanje posebne pozornosti in podpore zagotavljanju *enakih možnosti* za dostop do kvalifikacij in za vključevanje v družbo in izobraževalne institucije je model, ki temelji na načelih nediskriminatornosti in neizključevanja, tako »da noben za izobraževanje sposoben otrok ne sme biti izključen iz izobraževanja, ki omogoča sodelovanje v procesu strukturiranja izbire enega od dobrih življenj ter obenem upošteva temeljna načela enakih izobraževalnih

⁸ Za zgodovinski pregled sprememb v pojmovanju enakih možnosti glej Gomberg (2007, 2–5) in Husén (1975, 1. poglavje).

možnosti, svobodo združevanja ter osebno rast, kot tri etične temelje sistemov vzgoje in izobraževanja, ki jih zagotavlja država« (Feinberg 1998, 17). To potrjuje tudi oblikovanje nabora kazalnikov o pravičnosti sistemov javnega šolanja v Evropi, ki naj bi zagotavljali vpogled v »pravičnost obstoječih sistemov edukacije« (European Group of Research on Equity of the Educational Systems 2003, 7).⁹

Kot take so enake izobraževalne možnosti eden od temeljev javnega šolanja ter eden od osnovnih mehanizmov za zagotavljanje pravičnosti v okviru procesov distribucije selektivnih družbenih položajev oziroma so, kakor izpostavljajo avtorji *Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, »nujni pogoj za to, da imajo v sodobnih družbah, temelječih na liberalnih in demokratičnih načelih, vsi njihovi državljani enake možnosti za uspeh v življenju« (Krek in Metljak 2011, 14).¹⁰ Če so razprave o pravičnosti javnega šolanja osrednje polje razprav o problematiki zagotavljanja enakosti ter o sprejemanju in spoštovanju različnosti (Kodelja 2006), je problematizacija zagotavljanja enakih izobraževalnih možnosti njegovo logično nadaljevanje, saj sta družbeni status oz. socialna mobilnost posameznika močno odvisna prav od njegovih dosežkov oz. njegove uspešnosti v procesu šolanja nasploh.

⁹ Kazalniki, na podlagi katerih naj bi bila opravljena presoja o različnih vidikih pravičnosti sistemov vzgoje in izobraževanja v Evropi, so razvrščeni v štiri skupine, in sicer (i) kontekst neenakosti v vzgoji in izobraževanju (individualne posledice izobrazbe, ekonomske in družbene neenakosti, kulturni viri ter pričakovanja in dojemanja pravičnosti); (ii) neenakost v procesu vzgoje in izobraževanja (količina in kakovost ponujenega znanja); (iii) neenakost vzgoje in izobraževanja (spretnosti, osebni razvoj, šolska kariera); (iv) družbene in politične posledice neenakosti v vzgoji in izobraževanju (izobrazba in družbena mobilnost; koristi izobrazbe za prikrajšane; skupne posledice neenakosti). Celotno poročilo *Equity of the European Education Systems: A Set of Indicators* je dostopno na spletni strani www.okm.gov.hu/download.php?docID=296.

¹⁰ Prav tako je tudi v okviru strategije Izobraževanje in usposabljanje 2020, ki jo je Svet EU sprejel leta 2009, posebna pozornost namenjena enakim možnostim kot enemu od temeljnih ciljev strateškega okvira za evropsko sodelovanje na širšem področju izobraževanja in usposabljanja. Strateški okvir strategije Izobraževanje in usposabljanje 2020 obsega štiri temeljne strateške cilje, in sicer (i) uresničevanje vseživljenjskega učenja in mobilnosti v praksi, (ii) izboljšanje kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja, (iii) promocijo enakosti, socialne kohezije in aktivnega državljanstva, (iv) pospeševanje ustvarjalnosti in inovativnosti ter podjetništva na vseh ravneh izobraževanja in usposabljanja. Zavezanost enakim (izobraževalnim) možnostim se kaže tudi v naboru temeljnih kazalnikov za spremljanje napredka pri uresničevanju t. i. »lizbonskih ciljev na področju vzgoje in izobraževanja do leta 2020« (npr. izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, zgodnje opuščanje šolanja, državljanske kompetence itn.). Prav tako je enakim (izobraževalnim) možnostim namenjena posebna pozornost v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013, in sicer znotraj 4. razvojne prioritete: »Enakost možnosti in spodbujanje socialne vključenosti« ter prednostne usmeritve 4.2 »Povečati dostopnost in enake možnosti v sistemu vzgoje in izobraževanja«.

Kakor kaže zgodovina javnega šolanja, je problematika enakih (izobraževalnih) možnosti in družbene neenakosti v samem središču razprav o vlogi in pomenu javnega šolanja.¹¹ To dokazuje tudi vrsta razprav o vlogi in pomenu nacionalnih šolskih sistemov oz. javnega šolanja pri zmanjševanju ali odpravi družbene neenakosti (Brighouse 2007, 2010; Howe 1989; Jencks 1988). Da so enake možnosti osrednje vprašanje vzgoje in izobraževanja, priča tudi dejstvo, da je raziskava o enakih izobraževalnih možnostih (*The Equality of Educational Opportunity Study*) (Coleman idr. 1966) oz. t. i. »Colemanovo poročilo«, kakor sta izpostavila Geoffrey Borman in Maritza Dowling, splošno sprejeta kot »najpomembnejša doselj opravljena raziskava o šolanju« (Borman in Dowling 2010).¹²

Vprašanje zagotavljanja enakih izobraževalnih možnosti oz. enakega do-

¹¹ Na področju izobraževalnih politik so v zadnjih dveh desetletjih, kakor izpostavlja Pasi Sahlberg, pomembno vlogo igrali trije temeljni dejavniki oz. trendi (Sahlberg 2007), in sicer (i) standardizacija izobraževanja, (ii) povečanje pozornosti bralni pismenosti ter matematiki in naravoslovju ter (iii) vključevanje sistema odgovornosti šol. V okviru procesa »standardizacije izobraževanja« so reformam sistemov vzgoje in izobraževanja, ki temeljijo na rezultatih, sledile reforme izobraževalnih politik, ki temeljijo na standardih. Te reforme so pozornost premestile na kakovost dela učencev ter zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa, saj so temeljile na splošno sprejetem prepričanju strokovnjakov in oblikovalcev politik, da bo določitev splošno sprejetih standardov kakovosti tako za šole, učitelje ter delo učencev izboljšala samo kakovost rezultatov in dosežkov. Posledica vključevanja sistema zunajega preverjanja in evalvacije procesa reform ter centralizacije šolskega kurikula (tako glede šolskih predmetov in predmetnih področij, obsega ur in standardov znanja) je bila homogenizacija izobraževalnih politik, katerih temeljni cilj je bil izboljšati kakovost ter povečati učinkovitost vzgoje in izobraževanja. Tudi znanje in spretnosti učencev na področju bralne pismenosti, matematike in naravoslovja ter dosežki učencev na teh področjih so postali temeljni kazalnik uspešnosti reform sistemov vzgoje in izobraževanja. Rezultati mednarodnih raziskav merjenja izobraževalnih dosežkov učencev na področju bralne pismenosti, matematike in naravoslovja (TIMSS, PISA, PIRLS itn.) so postali merilo uspešnosti ali neuspešnosti učencev, učiteljev ter šol oz. celotnih sistemov vzgoje in izobraževanja. Ne nazadnje sta kakovost dela šol ter osredotočanje na dosežke učencev tesno povezana s procesi akreditacije in šolske inšpekcije vzgojno-izobraževalnih ustanov. Uspešnost ali neuspešnost šol in učiteljev tako praviloma določajo rezultati sistema zunanjega preverjanja in ocenjevanja, ki merijo zgolj zelo parcialne vidike šolskega dela ali rezultate le-tega (npr. rezultati na testih zunanjega preverjanja) oz. se osredotočajo zgolj nanje. Za podrobnejšo predstavitev razvojnih smernic na področju izobraževalnih politik v državah članicah G 20 glej Wang (2013).

¹² Desegregacija ameriškega šolstva skupaj z drugimi družbenimi gibanji v ZDA (npr. gibanje za državljanske pravice), ki so – tako ali drugače – temeljila na primeru ameriškega vrhovnega sodišča *Brown v. Board of Education* iz leta 1954, je problematiko enakih izobraževalnih možnosti postavila v samo središče razprav o enakih možnostih in družbeni neenakosti. Raziskavo o enakih izobraževalnih možnostih je leta 1966 naročilo Ameriško ministrstvo za zdravje, izobraževanje in socialno varstvo, »da bi ocenilo dostopnost enakih izobraževalnih možnosti za otroke različnih ras, barve kože, vere in narodnosti« (Borman in Dowling 2010).

stopa do kvalifikacij je torej temeljnega pomena prav zaradi osrednje vloge javnega šolanja pri zagotavljanju posameznikovih možnosti ter mehanizma socialne mobilnosti nasploh. Ideal enakih možnosti ter s tem povezano idejo o »odprtosti vseh družbenih položajev talentom« je S. J. D. Green opredelil kot najbolj radikalno načelo francoske revolucije oz. leta 1789 (Green 1989, 5),¹³ saj je – za razliko od *ancien régime* – uvedla »zasedanje glavnih upravnih poklicnih položajev neodvisno od družbenega porekla ali dednih privilegijev« (Milharčič Hladnik 2011, 14) ter institucijo šolanja hkrati vzpostavila kot osrednji mehanizem družbene organizacije, ki predstavlja »spremenjena razmerja med izobrazbo, družbo in državo« (Milharčič Hladnik 1993a; 2013b). Kakor opozarja Louis Althusser, je »najpomembnejši cilj in dosežek francoske revolucije« (1981, 57) ne samo prehod državne oblasti v roke kapitalistično-trgovskega meščanstva, ampak delno razbitje starega ideološkega aparata države, tj. cerkve ter vzpostavitev novih ideoloških aparatov države, »ki naj bi nadomestili religiozni ideološki aparat v njegovi vladajoči vlogi« (str. 58).

Pravzaprav je ideja o odprtosti karier talentom oz. na meritokraciji utemeljeno pojmovanje enakih možnosti radikalno spremenila samo pojmovanje družbenega statusa ter s tem povezane socialne mobilnosti in tako postala – kakor v svoji knjigi *Equalities* izpostavlja Douglas Rae – »najbolj prepoznaven in prepričljiv element naše [ameriške] nacionalne ideologije« (Rae 1983, 64).¹⁴ Ameriška ideološka moč namreč temelji »v želji in upanju, da lahko otroci včerajšnjih poražencev postanejo jutrišnji zmagovalci, ali bolj natančno, v prepričanju, da lahko njihove priložnosti, s katerimi so se rodili, postanejo enake priložnostim drugih otrok, ki so imeli pri izbiri staršev več sreče« (str. 67).

Podobno kot v drugih strokovnih razpravah so – pravzaprav pričakovano – tudi na področju enakih (izobraževalnih) možnosti mnenja o njihovi vlogi, pomenu in učinkih deljena. Groba in redukcioniistična poenostavitev teh razprav ponuja naslednjo sliko. Na eni strani imamo tiste, ki idejo o enakih (izobraževalnih) možnostih umeščajo ob bok drugim uveljavljenim liberalnim idejam, npr. pravičnosti, svobodi ali toleranci. Posameznikov družbeni status in socialna mobilnost sta ne nazadnje močno odvisna prav od njegove uspešnosti v procesu šolanja oz. pridobivanja kvalifikacij, saj so enake (izobraževalne) možnosti eden od osnovnih mehanizmov pravične oz. poštene distri-

¹³ Kljub temu da na meritokraciji utemeljeno pojmovanje enakih možnosti povezujemo tako s človekovimi pravicami kot z demokracijo, je ta neodvisna od obeh.

¹⁴ Deklaracija o pravicah človeka in državljana, eden od temeljnih dokumentov francoske revolucije, v 6. členu poudarja, da so vsem državljanom »enako dostopne vse časti, mesta ali javne zaposlitve, v skladu z njihovimi sposobnostmi, brez vsakih drugih razlikovanj, razen onih, ki se tičejo njihovih vrlin in sposobnosti«.

bucije selektivnih družbenih položajev ter s tem povezane socialne mobilnosti.

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

Kljub razpetosti ideje o enakih možnostih med tiste, ki jo zagovarjajo, ter tiste, ki so do njenih učinkov zadržani, ostaja na meritokraciji utemeljeno pojmovanje enakih možnosti, tako v teoriji kakor v praksi, temeljni mehanizem distribucije selektivnih družbenih položajev. To potrjujejo tudi besede ameriškega predsednika Baracka Obame, saj je ob svoji vnovični zaprisegi 21. januarja 2013 v zaključnem delu inavguracijskega govora¹⁵ poudaril zavezanost prepričanju, da so enake možnosti za uspeh ključ do uresničitve t. i. »ameriških sanj«, ki predstavljajo – kakor je izpostavil Lawrence Blum – »osrednji element ameriškega prepričanja (oz.) globoko vkoreninjeno pojmovanje obljube ameriškega življenja« (Blum 1988, 1).

Optimizem zaradi emancipacijskega potenciala ideje o enakih možnostih je bil tudi tokrat (upravičeno) kratkega veka. Vsega nekaj tednov po inavguracijskem govoru Baracka Obame je Nobelov nagrajenec za ekonomijo in profesor na Kolumbijski univerzi Joseph E. Stiglitz (2013) v članku, ki ga je objavil v časniku *The New York Times*,¹⁶ opozoril na vse manjšo vertikalno socialno

¹⁵ Celoten inavguracijski govor je dostopen na spletnih straneh Bele hiše (<http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2013/01/21/inaugural-address-president-barack-obama>).

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

mobilnost navzgor in na poglabljanje razlik med tistimi, ki imajo, ter tistimi, ki so – tako ali drugače – deprivilegirani in tako brez možnosti za uspeh, ter tako relativiziral vlogo in pomen enakih možnosti. Idejo o enakih možnostih je označil za »nacionalni mit«. Ne preseneča torej, da so – kakor izpostavljajo Kenneth Arrow, Samuel Bowles ter Steven Durlauf – tako snovalci politik kakor državljani nasploh »močno deljenega mnenja o tem, kako opredeliti enake možnosti, ter zmedeni zaradi nasprotujočih si trditev o tem, kako bi katera koli izmed konkurenčnih predstav lahko uveljavila v socialnih politikah« (Arrow, Bowles in Durlauf 2000, ix).

Nesoglasja glede temeljnih načel ideje o enakih možnostih, očitki o nepravilnosti ter neučinkovitosti politik, strategij in modelov zagotavljanja enakih možnosti ter s tem povezani ugovori o nelegitimnosti neenakosti kot rezultatu procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, pa tudi naraščajoči razkorak med tistimi, ki imajo, ter tistimi, ki so – tako ali drugače – na slabšem (ne po svoji volji ali izbiri), odpirajo vrsto vprašanj ter s tem povezanih problemov, npr. *motivacijskih* (zakaj izenačevanje začetnih položajev), *proceduralnih* (kakšen naj bo proces konkuriranja za selektivne družbene položaje), *genealoških* (kakšno je pošteno izhodišče v procesu konkuriranja za selektivne družbene položaje), *substantivnih* (katero naj bo merilo izenačevanja (je to npr. zgolj dosežek oz. rezultat ali pa so to lahko tudi vložena prizadevanja, talenti, odrekanje, tveganje itn.)), *taksonomskih* (kateri tip neenakosti je treba kompenzirati), *kompenzacijskih* (kako naj se proces izenačevanja oz. proces zagotavljanja enakih možnosti izvede) itn.

Hkrati ostaja ideja enakih možnosti brez razjasnitve nekaterih izmed pojmov oz. spremenljivk t. i. »egalitarne formule« (Segall 2013) oz. t. i. »algoritma enakih možnosti«,¹⁷ kot so npr. nediskriminacija, ovire, poštenost, odgovornost, danost oz. izbira, odličnost, prizadevanje, talent, zasluge, neenakost, socialni kapital, meritokracija, kompenziranje itn., kakor opozarja Andrew Mason, »radikalno protisloven [...] kos politične retorike« (Mason 2006, 1), ki je hkrati (in vse prepogosto) predmet grobih posploševanj in redukcionističnih poenostavljanj.

Pričujoča monografija prinaša predstavitev ideje o enakih možnostih ter s tem povezanih konceptov, npr. socialnega kapitala ter družbene (ne)enakosti, v okviru razprav o izobraževalnih politikah. Prvo poglavje (Družba znanja) predstavi pojem družbe znanja kot osnovni postulat sodobnih izobraževalnih politik ter vlogo šole v sodobni pluralni družbi, ki pa je vse prej kot enoznačna in neproblematična. Sklepni del tega poglavja izpostavi paradoksal-

¹⁷ Za predstavitev t. i. »algoritma enakih možnosti« glej Roemer (1998).

nost šole oz. šolanja tako v družbenem razvoju kakor v razvoju posameznika. Drugo poglavje (Socialni kapital in edukacijske politike) analizira posamezne razsežnosti pojma socialnega kapitala ter njegovo povezanost z drugimi pojavnimi oblikami kapitala, npr. s kulturnim kapitalom. Poseben poudarek je namenjen analizi prepletanja oz. součinkovanja procesa vseživljenjskega učenja ter socialnega kapitala. Tretje poglavje (Družbena (ne)enakost v izobraževanju) podrobneje analizira vlogo šole pri (re)produkciji družbene neenakosti ter posamezne vidike izobraževalnih politik v okviru procesa zagotavljanja enakih možnosti. Četrto poglavje (Anatomija enakih možnosti) skuša orisati osnovne razsežnosti ideje o enakih možnostih. Uvodni del predstavi »retoriko« enakih možnosti ter izzive, s katerimi se soočajo tako zagovorniki kakor kritiki te ideje. Osrednji del poglavja analizira »anatomijo« enakih možnosti ter s tem povezani vprašanji, ki krojita razpravo o enakih možnostih, in sicer (i) substantivno vprašanje (»kaj je priložnost«) ter (ii) referencialno vprašanje (»kdaj so priložnosti posameznikov enake«). Sklepni del poglavja predstavi vrsto med seboj povezanih trditev, ki so del t. i. »standardnega« pristopa k problematiki enakih možnosti. Peto poglavje (Paradoks(i) enakih možnosti) prinaša predstavitev ene izmed najmanj analiziranih razsežnosti ideje o enakih možnostih, in sicer problematike poštenosti ter s tem povezane problematike merila oz. t. i. »valute« enakih možnosti. Sklepni del poglavja pa se v celoti posveča kritiki ideje o enakih možnostih, saj gre za izjemno kompleksno in večplastno idejo oziroma za, kakor opozarja Kenneth R. Howe, pojem »s številnimi obrazi« (1992, 457). Kakor potrjujejo posamezni primeri javnih politik s širšega področja enakih (izobraževalnih) možnosti, postanejo predlagani odgovori vse prepegosto del problema in ne rešitve.

1.1 Uvod in opredelitev problematike

Težko je trditi, da je znanje, ki ga poseduje posameznik oziroma družbena skupina, postalo pomembno šele v sodobni družbi, zdi pa se, da je odvisnost posameznika oziroma posamezne družbene skupine od posedovanja (določenega) znanja mnogo večja, kot je bila v preteklosti. Zaradi kompleksnosti družbe in odvisnosti družbenega razvoja od vse hitrejša implementacije novega znanja je sodobna družba povečala pomen znanja, tako da je postalo nujen pogoj za obstoj in delovanje posameznika ter celotne družbe oz. t. i. »bivanjska nujnost«. Prav zato ni čudno, da so že sredi prejšnjega stoletja sodobno družbo poimenovali družba znanja, saj naj bi znanje zagotavljalo družbeni razvoj in hkrati pomembno vplivalo na položaj posameznika ter zmožnost njegovega delovanja v vse bolj kompleksnem svetu. Posedovanje določenega znanja zato danes največkrat razumemo kot pozicijsko dobrino.

Pomen znanja za delovanje posameznika in družbe, kompleksnost, obseg in hitrost kopičenja novega znanja – vse to so dejavniki, ki pomembno vplivajo na položaj šole kot institucije, ki je v sodobni pluralni družbi pooblaščen za prenos znanja. Posebnost njenega položaja se kaže v tem, da je v večini držav šolanje obvezno za vso populacijo v določenem življenjskem obdobju in da se čas obveznega šolanja vse bolj podaljšuje. V sodobni družbi, ki jo med drugim označuje tudi odsotnost družbeno usmerjevalnega središča, ostaja šola skorajda edini prostor, prek katerega družba sistematično vpliva na oblikovanje pomenskih sistemov (Therborn 1995).

Ob poudarjenem pomenu šole se hkrati soočamo tudi z očitki o neučinkovitosti prenosa znanja v šoli. Soočamo se namreč z vse večjo odsotnostjo od pouka, ki naj bi bila, vsaj deloma, predvsem izraz popolne nemotiviranosti večine učencev za usvajanje novega znanja. Hkrati pa naj bi bil način delovanja šole celo usmerjen k temu, da učence odvadi misliti (Lipman 1992), da jih obleče v prisilne jopiče mišljenja (Habermas 1972) oz. da pri njih vzbuja nenehen občutek nesposobnosti in manka. Položaj šole v sodobni družbi je očitno zapleten in ga ni mogoče pojasniti, ne da bi osvetlili še nekaj vidikov, ki so vplivali na oblikovanje šole, kakršno poznamo danes, in sicer povezanost

med razvojem obvezne in množične šole z nastankom nacionalne države, vpliv razsvetljenstva in racionalizma na oblikovanje šole ter vpliv koncepta države blaginje na oblikovanje in delovanje šole.

1.2 Množična in obvezna šola: šola, ki ji je podeljen mandat racionalnosti

Če bi za katero od institucij sodobne pluralne družbe lahko rekli, da je »svetovna«, potem je to gotovo šola (Lipman 1992, 5). Lahko bi našli še nekaj institucij, ki se po razširjenosti lahko merijo z njo, na primer bolnišnice, vojašnice in podobno, vendar se šole od naštetega razlikujejo po tem, da je:

- šolanje v večini držav praviloma obvezno (vsaj nekaj časa);
- da šole vključujejo določen del populacije (praviloma celotno ali večino generacije v določenem starostnem obdobju);
- da šole podeljujejo spričevala, s katerimi udeleženci izobraževanja dokazujejo usposobljenost za nadaljnje šolanje oziroma vstop v svet dela.

Od kod šoli taka razširjenost in moč? Pogosto so odgovori na navedeno vprašanje povezani z razpravami o demokratizaciji družb in z vlogo posameznih družbenih skupin, ki so zahtevale, da država prevzame skrb vsaj za osnovno izobrazbo vseh. Ramirez in Bolli (2007) tako opozarjata, da je ob romantiziranih predstavah o nujnosti množičnega izobraževanja za demokratizacijo družbe nujno upoštevati močan vpliv oblikovanja nacionalnih držav. Poudarjata, da je bil vzpon množičnega in obveznega šolanja bolj povezan s procesom novo nastajajočih *nacionalnih držav* in njihovimi prizadevanji, da okrepijo nacionalno identiteto, kot pa s potrebo takrat najrazvitejših držav, da bi z dvigom izobrazbe vseh državljanov še bolj utrdile gospodarski razvoj in demokratizacijo družbe. Še več. Navedena avtorja dokazujeta, da so v razvitih državah množično in obvezno šolanje uvedli mnogo kasneje (kot v državah, ki so se takrat šele oblikovale), in še to zato, ker so ugotovili, da npr. »prusko-francoske vojne niso dobili pruski vojaki, temveč pruski šolniki« (Ramirez in Bolli 2007). Součinkovanje obeh procesov (tj. množičnosti in obveznosti šolanja ter oblikovanja nacionalnih držav) še danes pomembno vpliva na delovanje in organizacijo šole. Šolo namreč pogosto še vedno razumemo kot branik nacionalne države, kar se ne nazadnje kaže ob vprašanjih učnega jezika, šolanja priseljencev ipd. Prav zato se zdi, da je šola ob razreševanju vprašanj, ki se pojavljajo v večkulturnem prostoru, nenehno ujeta v protislovja, ki izhajajo iz njene geneze in povezanosti z razvojem nacionalnih držav.

Protislovja, s katerimi se sooča šola, so ne nazadnje vgrajena tudi v tradiciji, na kateri šola temelji, in sicer na razsvetljenstvu in racionalizmu. Zdi se, da je

pedagoški proces zaznamovala tradicija razsvetljenstva, v katerem je ukoreninjeno prepričanje, da vse človeške zablode in stranpoti izhajajo iz nevednosti. Rešitev je torej v védenju oz. v znanju, zato je vsem nevednim preprosto treba omogočiti, da spregledajo. Spregledajo pa lahko s pomočjo ustreznega znanja, in to tistega, ki ga posreduje in potrди šola. Šoli je tako, »podobno kot sodiščem« (Lipman 1992), *podeljen mandat racionalnosti*.

Tradicija razsvetljenstva in racionalizma vnaša v šolo še eno dimenzijo – *kompleksnost*, ki se kaže v tem, da vključuje širok spekter *različnih, tudi nasprotujočih si postulatov in norm*. Dopusča ali celo zahteva tako univerzalnost kot partikularnost, tako nacionalno kolektivnost kot državljansko individualnost, tako egalitarizem kot elitizem (Kos 1997). Vsak šolski sistem je zato *izraz razreševanja številnih protislovij in napetosti*. Kompleksnost šole se izraža tudi v razmerju, ki ga ta vzpostavlja do *relativno avtonomnih polj*: ekonomskega, političnega in kulturnega, med katerimi in znotraj katerih se nenehno krešejo protislovja (Bahovec 1992, 148). Šola je namreč umeščena v široko paleto protislovij, v heterogeno povezavo različnih elementov, katerih povezanost ni vnaprej določena, ampak je stvar vsakokratnih novih razmer oziroma *vzpostavljanja novih razmerij*. Ne nazadnje se kompleksnost izraža tudi v razmerju med posameznikom in družbo.

Tretji pomembni vidik, ki ga je v razpravah o šoli treba osvetliti, je razumevanje *povezanosti med šolo in državo blaginje*. Šolo so, predvsem po drugi svetovni vojni, razumeli kot pomemben dejavnik družbene mobilnosti. Posameznikom naj bi namreč, ne glede na njihove sposobnosti in poreklo, omogočala, da zasedejo pomembne družbene položaje. Pripisovali so ji torej temeljno pravičnost, in sicer, da vsem posameznikom zagotavlja možnost za usvajanje znanja, ki posredno določa njihov družbeni položaj. Prav zato izobraževanje razumemo kot javno dobro, država blaginje pa je tista, ki je vsem posameznikom dolžna zagotavljati možnosti in priložnosti za usvajanje znanja. Vprašanja, povezana s položajem in vlogo šole, je mogoče osvetliti tudi z vidika različnih teoretskih perspektiv.

1.3 Vidiki, ki jih v zvezi z razpravami o šoli odpirajo različne teoretske perspektive

Razprave o položaju in vlogi šole v družbi ter njenem pomenu za posameznika so številne, kar glede na pomen šole niti ni presenetljivo. Za *funktionalistično perspektivo* je značilno, da poudarja pomen šole kot prenašalke kulture (znanja, verovanj, prepričanj itn.) in institucije, ki razporeja posameznike glede na njihove sposobnosti.

V okviru *utilitaristične perspektive* pa avtorji poudarjajo predvsem vpra-

šanje koristnosti šolanja, problem vloženih stroškov in končnih učinkov. Osnovna ideja utilitaristične perspektive je, da ljudje ravnajo racionalno in zato preračunavajo na eni strani vložena sredstva, na drugi pa vrednost končnega učinka dejanj. Tudi vlaganje v množično izobraževanje ima omejitve, saj naj bi se splačalo le do določene ravni šolskega sistema (npr. obvezno izobraževanje). V okviru te perspektive zasledimo ideje o vavčerju, zahteve po pravicah do starševske izbire ter vprašanje vloge upravnih organov šol in vloge staršev v njih.

Na razumevanje vloge šole v družbi imajo pomemben vpliv tudi teoretiki t. i. *konfliktne perspektive*. Tako npr. Louis Althusser šoli pripisuje vlogo ideološkega aparata države (1981). Poudarja celo, da je šola prostor, kjer je proces učinkovanja ideološkega aparata države najbolj viden. Otroci se v šoli naučijo logike in veščin, ki jih (v posamezni družbi) kvalificirajo kot primerne državljane. Antonio Gramsci pa izpostavlja, da je povezanost med ideologijo, institucijami in močjo kompleksnejša. Opozarja namreč na relativno avtonomnost ideologije ter ideološkega aparata države in hkrati poudarja, da gre za subtilne odnose med ideologijo in močjo. Intelektualci oblikujejo, proizvajajo znanje, logiko, legitimirajo sistem in imajo zato določeno, vendar pomembno, stopnjo avtonomije in hegemonije, saj jim možnost dejavnega in odločilnega soustvarjanja družbenega življenja daje poseben družbeni status. Podoben je tudi položaj intelektualcev v šoli. Po tej interpretaciji ima učitelj v razredu hegemonijo: vanj uradno vnaša ideje vladajočega razreda, način mišljenja, ki reproducira obstoječe odnose, hkrati pa je pri načinu prenosa, s katerim lahko deloma relativizira vsebino, razmeroma avtonomen. Predpisano vsebino lahko poučuje z določeno mero cinizma, kritično, s primeri, ki t. i. »uradno resnico« relativizirajo.

V okviru *interakcijske perspektive* lahko razlikujemo tri značilne smeri, in sicer (i) simbolični interakcionizem, (ii) interakcijski strukturalizem ter (iii) interakcionistično fenomenologijo. Simbolični interakcionisti poudarjajo pomen samodefinitivne posameznika v družbeni situaciji, torej pomen tega, kako posameznik dojema samega sebe in svojo družbeno vlogo v konkretni situaciji. Interakcijski strukturalizem navdihuje lingvistični strukturalizem ter dramski interakcionizem, interakcionistična fenomenologija pa se ukvarja predvsem s problemi spoznavanja, konstrukcijo realnosti, s problemom védenja, z resnico ter konstrukcijo sposobnosti in inteligence.

1.4 Vloga šole v družbi

Eno najpogostejših vprašanj, s katerim se soočajo oblikovalci šolskih politik, je, kakšne in katere vloge ima šola oziroma formalni šolski sistem. Razprave je

mogoče strniti na različne načine, zagotovo pa ne moremo mimo vprašanj, ki so povezana s šolo kot

1. prenašalko znanja – znanja, ki je pozicijska dobrina posameznika;
2. čakalnico na svet odraslih oziroma kot socializacijski prostor;
3. javnim dobrim;
4. prostorom osvobajanja.

1.4.1 Šola kot prenašalka znanja: pozicijske dobrine posameznika

Prenos znanja je eden od vitalnih procesov ohranjanja in razvoja človeške družbe ter hkrati eden najbolj dinamičnih elementov sodobnih družb (Therborn 1995, 12). V tem procesu ima institucionalizirani prenos znanja v šoli še posebno mesto. Šola je namreč institucija, ki jo je država pooblastila za prenos uradnega znanja in za izdajo javnih listin, s katerimi jamči, da je bilo določeno (uradno) znanje posredovano in da ga je posameznik usvojil. Javne listine vsebujejo celo ocene, s katerimi je opredeljena raven znanja, ki jo je posameznik pri usvajanju uradnega znanja dosegel (Collins 1979).

Vloga šole, da posreduje uradno predpisano znanje, da ovrednoti, do katere mere ga je posameznik usvojil, ter da o tem izda javno listino, ki posamezniku omogoča zasedanje družbenih položajev, sproža številna vprašanja kot npr.:

- kdo je tisti, ki lahko opredeli uradno predpisano šolsko znanje;
- kako pooblastilo za izdajanje javnih listin vpliva na organizacijo prenosa znanja;
- kakšna je vloga šole pri razporejanju družbenih položajev.

Eno ključnih vprašanj, povezanih s prenosom šolskega znanja, je, katero znanje se v šoli prenaša in zaradi česa to postane del uradnega šolskega znanja ter kdo sploh ima možnost sodelovati pri določanju uradnega šolskega znanja. Peter Berger in Thomas Luckmann v svojem klasičnem delu o družbeni konstrukciji realnosti (1989, 87) poudarjata, da je pravica presoje, kaj bo vključeno v zalogo uradnega šolskega znanja, dana ozkemu krogu izbrancev, »tistim, ki vedo, kako ohranяти družbeni univerzum«, oziroma ki lahko samovoljno določijo »meje družbene realnosti [...] v procesu določanja splošno veljavnih resnic o realnosti«. Še jasnejša so opozorila strokovnjakov iz držav v razvoju (Friere 1996; Torres in Teodoro 2007) ter strokovnjakov iz evropskih držav, ki na zakladnico šolskega znanja niso mogle bistveno vplivati (Novoa 2007). Poudarjajo namreč, da se kot standard uradnega šolskega znanja prenaša le literatura, zgodovina, védenje držav, ki imajo možnost vplivati na določanje

uradnega šolskega znanja. Gre torej za vprašanje, čigavo znanje (znanje katerih družbenih skupin) je sploh vključeno v zakladnico uradnega šolskega znanja. Novoa (2007) celo poudarja, da se s sistemom mednarodnih primerjalnih študij, kakršna je npr. PISA, vzpostavlja nova biblija, katero znanje je pomembno. Po njegovem mnenju gre za novorek, ki ima povrh vsega še videz nečesa nepristranskega ali objektivnega.

Vendar ne gre le za vprašanje, kdo je tisti, ki določa, kaj bo vključeno v fond uradnega šolskega znanja (Kress 2006). V sodobnih družbah, kjer je kopičenje znanja izjemno in se zaradi tega spreminjajo temeljni bivanjski koncepti, se zaostčuje vprašanje, kaj od tega je pomembno za prenos na mlajše generacije. Gunther Kress (2006) tako poudarja, da smo bili več stoletij dediči ustaljenega miselnega okvira oz. načina razumevanja sveta. Relativna obstojnost konceptov je zagotavljala stabilnost in homogenost družbe. Kljub spremembam, ki so nastopile v zadnjih stoletjih, so koncepti, predstave pa tudi metafore v temelju ostali nedotaknjeni, ali bolje dovolj nedotaknjeni, da so še vedno služili kot področje identifikacije. Ravno zaradi razmeroma stabilnih konceptov, predstav in metafor naj bi šola v preteklosti mnogo lažje načrtovala, kakšno in katero znanje učenci potrebujejo. Usvajanje znanja je bilo jasno določeno in sistematično nadgrajevano. Koncepti, ki so oblikovali šolo, so izhajali iz dobro znanega socialnega, etičnega, ekonomskega in političnega okvira, saj so temeljne bivanjske kategorije v bistvu stoletja ostajale nedotaknjene. Usvojeno znanje so učenci ravno zato lahko uporabljali kot orodje. Danes, ko se majejo temeljne bivanjske kategorije, odgovori niso enoznačni, zato *soglasja o tem, katera znanja učenci potrebujejo, ni več*. Z naraščajočo negotovostjo, kaj sodi v fond uradnega šolskega znanja, šola izgublja avtoriteto, povečuje pa se tudi nezaupanje v njeno poslanstvo.

Med vidiki, na katere velja opozoriti, je tudi dejstvo, da znanje, ki se prenaša v šoli, dobi nekatere povsem nove značilnosti. Institucionalizacija prenosa namreč vsako znanje delno poenostavi ter hkrati posploši in tipizira načine njegovega usvajanja in preverjanja. Znanje tako vse bolj izgublja svojo genezo (zgodovino) in postaja vse bolj abstraktno. Zdi se, kot da je naravna in ne družbena tvorba. Šoli pogosto očitana dogmatizacija znanja ima objektivne okvire v okoliščinah njegovega prenosa – v institucionalizaciji prenosa znanja. Organizacija in način delovanja šole lahko ujetost posredovanja znanja v teh okvirih okrepi ali pa vsaj delno omilita. Organizacija prenosa znanja zato ni zgolj in samo tehnično, temveč tudi globoko vsebinsko vprašanje šolske politike.

Po Collinsovem mnenju je institucionalizirani prenos znanja oz. prenos znanja v šoli nastal kot del procesa *birokratizacije* in je hkrati izraz boja po-

sameznih slojev za oblast, ekonomsko moč in ugled. Spričevala so postala »blago« (Collins 1979, 183) in tako so te listine postale pomembne kot vstopnica za sodelovanje v tekmi oz. procesu konkuriranja za pridobivanje določenih družbenih položajev. Vrednost javnih listin se je še okrepila (Collins 1979, 129), ko so ti dokumenti začeli označevati možnost za prehod med posameznimi deli šolskega sistema. Proces birokratizacije, ki je vplival na procese formalizacije šolanja in na formaliziranje zaključkov šolanja, je vplival tudi na *način organizacije in delovanja znotraj šole*. Šola je tako postala *administrativna enota*, kjer postajajo pomembni delitve po razredih, po starostnih stopnjah, opredelitve prehodov med posameznimi deli sistema, struktura sistema, formalizirani izpiti in način ocenjevanja, ne pa tudi usvojeno znanje.

Vrednost spričeval, ki jih izdajo posamezne šole, seveda ni enaka in je izražena posredno. Različne vrste šol izdajajo spričevala različnih vrednosti, vsako od njih pa omogoča sodelovanje na omejenem polju boja za položaj oz. status ter s tem povezan družbeni ugled. Kakor izpostavlja Randall Collins, dajejo določena spričevala »dejansko oporo nosilcem navedenih listin, da se uvrstijo v primerne kroge, da si pridobijo pravico do pokojnine, predvsem pa, da zasedejo družbeno in ekonomsko pomembne položaje« (Collins 1979).

1.4.2 Šola kot čakalnica na svet odraslih oziroma kot socializacijski prostor

V središču razprav o edukaciji sta vedno vprašanji, čemu je ta namenjena in ali naj bo usmerjena v vključevanje posameznikov v družbo. Da ne gre za novo dilemo, dokazuje že Aristotel, ki izpostavlja (Aristotle 1999, 244):

Mnenja o predmetu vzgoje in izobraževanja so močno deljena. Niso vsi istega mnenja o tem, kaj naj bi učili mlade, tako kar zadeva dobro kot tudi, kaj je pomembno za življenje. Mnenja so deljena tudi o tem, ali naj bo edukacija usmerjena predvsem k znanju/razumevanju ali v razvijanje moralnih veščin posameznika. Če pogledamo obstoječo prakso, je zmedena. Na podlagi obstoječe prakse ni mogoče soditi, ali je boljše posredovati znanja, ki so koristna za življenje, ali tista, ki so pomembna za dobro, ali tista, ki so povezana z znanjem.

S pojavom množične šole je bilo premislekov o tem, katero je osnovno poslanstvo šole, še veliko več. Pojav novih medijev, ki so omogočili dostop do znanja, je sprožil številne razprave o tem, ali je šola sploh še ustrezen prostor za prenos znanja. Illich (1971) je tako že pred desetletji opozoril, da postaja šola v procesu prenosa znanja vse manj pomembna, saj naj na tem področju ne bi mogla ponuditi ničesar več. Še več. Prenos znanja naj bi sodobni mediji

opravljali celo uspešneje od nje. Prav zato je pozival k »razšolanju šole«, saj je menil, da lahko šola, potem ko je izgubila svojo vlogo pri prenosu znanja, odigra samo še vlogo (kot je to indikativno poimenoval Althusser) ideološkega aparata države oz. »mašine za distribucijo moči« (Močnik 1985, 48).

V družbi tveganja (Beck 1992) je šola obsojena na še bolj pragmatično vlogo, in sicer na vlogo čakalnice na odraslost, saj se mladim čas šolanja, s tem pa tudi obdobje pred vstopom v svet delovno aktivnega prebivalstva oziroma v svet odraslih, vse bolj podaljšuje. Zaradi družbeno-ekonomskih razmer se vse bolj odmika tudi čas, ko lahko mladi samostojno oblikujejo svoj način življenja, se odselijo od staršev in si ustvarijo družino. Zaradi podaljševanja šolanja in hkrati (četudi se zaposlijo) podaljševanja obdobja, ko mladi še vedno ostajajo v svojih primarnih družinah, govorimo o t. i. »podaljšani adolescenci«.

Po drugi strani pa mladostniki kot samostojni subjekti vse bolj zgodaj vstopajo na trg kot potrošniki. Vstop v svet potrošništva jim omogočajo starši, in zdi se, da na trgu praviloma nastopajo kot avtonomni subjekti. Pravzaprav bi lahko rekli, da gre za navidezno avtonomijo in samostojnost, ki ustvarja lažen vtis, da so mladi tudi zares subjekti družbenega delovanja. V resnici sta jim samostojnost in avtonomnost dani ravno v tistem delu, ki jih ohranja pasivne in ujete v okvire, ki jih določajo drugi.

To seveda sproža tudi številne napetosti. Po eni strani se mladostniki že zelo zgodaj soočijo z možnostjo svobodne izbire. Praviloma so starši tisti, ki mladim omogočajo, da na trgu dobrin že zgodaj avtonomno izražajo svoje interese in tako na trg vstopajo kot razmeroma svobodni potrošniki. Avtorji kot npr. Geoff Whitty (2003) menijo, da jim je podobna vloga dana tudi v šolah, kjer naj bi z organizacijo šolskega kurikula v obliki izbirnih predmetov učencem dajali vtis navidezne samostojnosti in avtonomnosti. Navidezne zato, ker je stopnja samostojnosti za odločanje odvisna od številnih dejavnikov in ne predvsem od dejanskega interesa posameznika. Kakor opozarja Whitty, naj bi prav organizacija šole in kurikula močno prispevala k oblikovanju preračunljivega posameznika (Whitty 2003). Učenec mora namreč – če hoče biti uspešen – nenehno preverjati svoja dejanja v skladu z načeli ekonomske učinkovitosti: »čim manjši napor za čim večji izplen«.

1.4.3 Šola kot javno dobro

Prav pravica do podeljevanja spričeval, kljub številnim kritičnim ugovorom, šoli še vedno zagotavlja izjemen položaj v družbi in v odnosu do posameznika. Lesourne tako opozarja: »[š]ola si je s *sistemom spričeval vzela pravico, da v bistvu presoja o vrednosti posameznika*« (1993, 75). Poleg tega spričevala dobijo videz objektivnosti in nepristranskosti ter tako zabrisujejo družbena razmerja,

ki vplivajo na dosežke učencev. Prav zato je tako pomembno, da šolanje razumemo kot javno dobro, ki mora biti dostopno vsem in predvsem ne sme zanemariti vprašanj družbene pravičnosti.

Kompleksnost položaja, v katerem se je znašla sodobna šola, je ravno zaradi posebnega pomena, ki ga ima, ne odvezuje odgovornosti za zagotavljanje javnega dobrega ter za izrabljanje učinkov, ki jih ima na dvig kulturnega in socialnega kapitala. Ravno zato, ker je šola obvezna in ima možnost, da s sistemom spričeval presoja o vrednosti posameznika, je hkrati tudi odgovorna za to, da se ne spremeni »v stalno domovanje potencialnih izobčencev, ki vanjo vnašajo kontradikcije in konflikte ravno zaradi načina izobraževanja, ki je vse bolj namenjeno samemu sebi« (Bourdieu 1993, 422).

Bourdieu zato poudarja, da biti vključen pod enakimi pogoji, z enakimi zahtevami, ne da bi se ozirali na distribucijo sredstev za zadovoljevanje teh zahtev, pomeni legitimirati družbeno neenakost, ki jo nekdo z določanjem takih pravil odobri. S tem pa izvaja simbolično nasilje, povezano z učinki resnične neenakosti znotraj formalne enakosti (Bourdieu 2000, 76). Prav raziskovanje šole kot pomembnega dejavnika (re)produkcije družbenih odnosov je eno osrednjih vprašanj šolske politike. Raziskovalci so opozorili na več različnih vidikov, med drugim na vprašanje selekcije znanja, pa tudi na vprašanje organizacije šolskega kurikula.

Podobna so tudi stališča raziskovalcev, npr. Basila Bernsteina (1996), ki opozarja na različen status šolskih predmetov. Po Bernsteinovem mnenju status predmeta opredeljujejo naslednji kazalniki: pomen predmeta za nadaljevanje izobraževanja, izbirnost ter vpetost vsebin posameznega predmeta v predmetnik. Podobna so tudi stališča Feinberga (1983), saj meni, da je za razumevanje vloge šole kot javnega dobrega treba analizirati *proces distribucije in klasifikacije znanja* oziroma to, katero znanje se selekcionira kot pomembno in za koga.

Vprašanje *statusa določenih védenj* izpostavlja tudi Michael W. Apple (1994), ko poudarja, da je visoko specializirano znanje namenoma definirano tako, da je dostopno samo ozkemu krogu strokovnjakov, in tako postane statusni simbol moči na družbeni lestvici. Dostopnost strokovnega znanja pa je seveda omejena.

Na vlogo šole kot pomembnega dejavnika simbolne (re)produkcije družbenih odnosov sta med drugim opozorila tudi Bowles in Gintis (1976). Menila sta, da družbeni odnosi znotraj šole ustrezajo delitvi dela in hierarhičnim odnosom, ki so vzpostavljeni v okviru obstoječega ekonomskega reda. Paul Willis pa v študiji *Learning to Labour* (1980) reprodukcijo družbene neenakosti analizira z drugega zornega kota, saj ugotavlja, da se v razredu oblikujeta

dve ločeni skupini ljudi. Na eni strani imamo tiste, ki jim je učenje iz knjig povsem tuje in spoznanja pridobivajo prek čutil (»slušno in vidno«), hkrati je za njihov govor značilno gestikuliranje. Na drugi strani pa imamo tiste, ki se identificirajo s *posredovano kulturo*, se vanjo vključujejo in jim pridobivanje novega znanja prek pisnih virov s pomočjo literature ni tuje.

Ne nazadnje velja omeniti tudi Vallijevo (1983, 220), ki je opozorila, da proces kulturne reprodukcije poteka z *načinom organizacije šolskega dela*. V svojem delu *Becoming Clerical Workers* je namreč dokazovala, kako način razporejanja šolskih dejavnosti, sistem nagrajevanja in kaznovanja, šolski red ipd. vplivajo na oblikovanje in utrjevanje kulturne reprodukcije. Poleg navedenih elementov, ki jih lažje opazimo, opozarja še na subtilnejše oblike, ki se kot nekaj samoumevnega izražajo s posredovanjem nekaterih sporočil, tako kot to velja npr. za trditev, da fantje ne marajo tipkanja, zato se ne vključujejo v tovrstne tečaje, saj je to bolj za ženske ipd. Študija Vallijeve tako dokazuje, da se ideološka hegemonija izraža tudi prek utrjevanja določenih »zdravorazumskih spoznanj in izkušenj«.

1.4.4 Šola kot prostor osvobajanja

Kljub očitkom, da je šola z institucionalizacijo vzgoje in izobraževanja postala birokratska organizacija, v kateri se osnovno poslanstvo izgublja in znanje instrumentalizira, pa ni mogoče zanemariti pomena šole pri oblikovanju demokratične družbe ter pri sistematičnem usvajanju znanja, ki odpira nova obzorja. Ob tem velja opozoriti na nekatere pomembne elemente za vzpostavljanje šole kot prostora osvobajanja, in sicer na:

- vzpostavljanje učenca kot soustvarjalca – razumevanje in priznavanje narave pedagoškega procesa;
- uveljavljanje strategije intelektualne emancipacije – razumevanje vloge razlage v pedagoškem procesu;
- avtonomno pedagoško – uporabo pedagoških strategij.

Kakor opozarja Gert Biesta, v naravi pedagoškega procesa ne gre samo za posredovanje védenja preteklih generacij niti le za socializacijo v pomenu discipliniranja ali moralnega treninga, temveč gre za razvijanje *človeškosti posameznika* in humanosti v najširšem pomenu (Biesta 2007). Področje vzgoje in izobraževanja bi zato moralo ustvarjati prostor, kjer je omogočeno uresničevanje posameznika kot subjekta. Pri tem bi morali upoštevati naravo pedagoškega procesa, saj velja, da je učenje vedno proces, ki vključuje tveganje. *Tveganje*, da se ne boš naučil, česar si želiš ali česar bi se moral, da se boš naučil

nečesa, kar te ne zanima, česar ne boš potreboval ali česar si celo ne želiš (npr. kaj o sebi). To pomeni, da je učenje mogoče le takrat, kadar je posameznik takšno tveganje sploh pripravljen prevzeti. Naslednji pomembni vidik je upoštevanje tega, da je vsako *učenje usvajanje nečesa zunanjega*, nečesa, kar je obstajalo pred učencem, kar je rezultat učenja in šele postaja učenčeva last. Učenje zato lahko razumemo ne samo kot usvajanje znanja in internalizacijo, temveč kot nekaj motečega, nekaj, kar nas vznemirja. Učenje ni le usvajanje znanja, temveč zadeva osebnost in subjektivnost ter učenčevo odpiranje in vstopanje v svet. Tretji vidik je vidik učiteljeve odgovornosti: biti učitelj pomeni sprejeti *določeno odgovornost*, biti odgovoren za učenca, otroka in mladostnika, za njegovo individualnost, čeprav ga pogosto ne poznamo dovolj, prav tako ne razmer, v katerih živi, in o njem nimamo ustreznih informacij.

Naslednji pomembni vidik je neprimerna uporaba najbolj značilne metode pedagoškega dela, in sicer razlagalne metode. Neprimerna uporaba razlagalne metode lahko posamezniku (učencu) sporoča, da ni zmožen razumeti stvari brez razlage. Strategija intelektualne emancipacije namreč temelji na spoznanju, da je učitelj avtoriteta le toliko, da učencu pomaga ubrati lastno pot ter z lastno voljo udejanjiti zmožnosti, ki jih ima. Preprostost in nujnost ponavljanja razlag pa spet vzpostavlja razlike med tistimi, ki vednost usvajajo hitro in kompleksno, ter vsemi drugimi. Vprašanje je tudi, ali se s povečevanjem odvisnosti od razlage ne zmanjšuje volja do usvajanja znanja.

Ne nazadnje velja omeniti pomen pedagoških strategij, ki lahko »demokratizirajo« šolsko prakso. Bernstein (2004) tako razlikuje med različnimi pedagoškimi strategijami (vidna, prikrita, avtonomna, tržna) in opozarja na njihove učinke tudi z vidika družbene neenakosti. Poudarja, da lahko *vsako pedagoško prakso razumemo kot kulturni prenos*, kot enkratno sredstvo za reprodukcijo in produkcijo kulture, in je zato oblika distribucije moči prek kulture. Razlikovati pa moramo predmet prenašanja od metode prenašanja.

Navedeni avtorji govorijo torej predvsem o tem, kako vzpostavljati *demokratične, sodelovalne odnose med učiteljem in učencem*, ko učitelj ni več nosilec moči, ki jo podeljuje po lastnem premisleku, temveč je *soustvarjalec opolnomočenja učenca*. Vzgojno-izobraževalni proces tako ni zgolj in samo posredovanje znanja preteklih generacij, temveč je tudi osvobajanje od tukaj in zdaj, odpiranje novih obzorij in zamisli.

1.5 Zaključek

Predvsem od sredine dvajsetega stoletja ima šola pomembno vlogo tako v družbenem razvoju kakor tudi v razvoju posameznika. V stoletjih razvoja (tako kot vse formalno in umetno oblikovane moderne organizacije) se je spre-

menila v močno institucionalizirano in vseprisotno realnost. Šola se je naturalizirala, kot da je naravni pojav.

Kljub pomembni vlogi šole in šolanja v sodobni družbi pa, kakor opozarja Carlos Alberto Torres, še nikoli ni toliko ljudi izgubilo zaupanja v šolo, nikoli poprej se ni toliko ljudi skušalo šoli izogniti, še nikoli jih ni toliko kritiziralo šole, še nikoli ni toliko ljudi dvomilo o primernosti šolskih reform (Torres in Teodoro 2007). Morda je ravno zato potreben temeljit premislek tako o konceptih, na katerih sloni sedanja organizacija vzgojno-izobraževalnega procesa, kot o vlogi šole v družbi prihodnosti. Prav zaradi ujetosti v te okvire predstav, kaj naj bi šola bila, kakšna naj bi bila njena vloga v družbi, se zdi, da ne najdemo ustreznih odgovorov na vse bolj pereča vprašanja in se prav zaradi tega vrtimo v krogu in nenehno premlevamo ene in iste možne rešitve. Morda iščemo preveč univerzalne rešitve (Novoa 2007), morda je težava v tem, da rešitve načrtujemo generacije, ki živimo s starimi predstavami oz. s predstavami sveta, ki je že preteklost, kot je trdil Kress (2006), ali pa gre preprosto za to, da nam manjka heteroutopij.

2.1 Uvod in opredelitev problematike

Socialni kapital gotovo sodi med enega najbolj aktualnih konceptov družboslovnih znanosti zadnjih dvajsetih let. Morda je nekaj podobnega mogoče reči samo še za koncept kakovosti. Koncept socialnega kapitala označuje interdisciplinarna obravnava več družboslovnih ved, predvsem pa sociologije, politologije, ekonomije in organizacijskih ved.

Hkrati številni avtorji poudarjajo, da je sam koncept socialnega kapitala tako prenapolnjen s pomeni, da dejansko ne označuje ničesar več. Prenapolnjenost povzroči protisloven učinek, in sicer njegovo popolno izpraznitev. Zdi se, da je koncept tako odprt, da je vanj mogoče spraviti vse, kar se vsaj malo dotika družbe, družbenega, družbenih procesov in delovanja. Nekaj podobnega je v svojem morda najbolj znanem in vplivnem eseju *Two Concepts of Liberty* zapisal Isaiah Berlin, ko je izpostavil, da se je pri obravnavi vsakega splošnega pojma – kot je npr. svoboda – skoraj nemogoče izogniti naslednji nevarnosti: »v primeru sreče in dobrote, narave in resničnosti je pomen teh besed tako luknjičav [splošen], da se lahko upre le malokateri interpretaciji« (Berlin 2002, 181). Opozorilo, da bo brez jasne konceptualizacije tudi pojem socialnega kapitala kmalu vključeval vse, kar se bo nanašalo na družbeno (Häuberer 2011, 33), je očitno torej na mestu. Razloge za prenapolnjenost pojma socialnega kapitala z različnimi pomeni je mogoče iskati tudi v tem, da vključuje številne družbene procese, zato se ustvarja vtis, da se izgublja poseben vidik preučevanja, ki ga koncept prinaša, tj. preučevanje socialnih mrež, ki vplivajo tako na strukturo družbe kot neposredno na življenje posameznika. V tem poglavju bi zato radi opozorili na razumevanje socialnega kapitala kot pomembnega dejavnika pri ustvarjanju »presežne vrednosti« na področju ravnanja s človeškimi viri. Pri tem nas bosta še posebej zanimala prepletenost vseživljenjskega učenja in socialnega kapitala in njuno součinkovanje na ustvarjanje »presežne vrednosti« t. i. človeških virov.

2.2 Konceptualizacija pojma

Koncept socialnega kapitala je utemeljen na predpostavki, da družba ni sestavljena iz individuov, temveč izraža vsoto odnosov, v katerih so ti individui

drug ob drugem. V socioloških teorijah je tako mogoče najti vrsto nastavkov za razumevanje družbene strukture kot omrežja. Družbo je mogoče videti kot kompleksen splet bolj ali manj trajnih, zavestnih ali nezavednih, mimobežnih ali usodnih vezi, vzpostavljenih med individui (Simmel 1993), ali pa morda kot omrežje dejansko obstoječih razmerij (Radcliffe-Brown 1994), pri čemer je Coleman (1990) opozarjal, da je še posebej v sodobni družbi pri analizi mrež nujno upoštevati tudi pravne osebe (kot so korporacije), državno administracijo ipd., saj postajajo ti korporativni akterji v veliki meri avtonomni in zunaj kontrole ljudi. Na oblikovanje mreže socialnih odnosov tako pomembno vplivajo najrazličnejša množstva prekrivajočih in sekajočih se omrežij moči. Michael Useem govori o notranjem krogu, Charles Wright Mills o političnih, vojaških in korporativnih krogih, John Higley in drugi o kohezivnih vplivnih krogih, Joel Levin o področjih vpliva (Žerdin 2012, 46).

Ob tem se poraja tudi vprašanje, kakšne so posledice takšne strukturiranosti družbe. Gre za vprašanje, ali imajo različna omrežja neposredne, npr. ekonomske učinke. Granovetter (1983) meni, da socialna omrežja vplivajo na ekonomske rezultate na tri načine, in sicer:

- vplivajo na kakovost in tok informacij;
- so vir nagrad in kazni;
- vplivajo na zaupanje kot pomemben element poslovanja; zaupanje temelji na vrednotah, ki se oblikujejo v določenem omrežju, vrednote kot skupna prepričanja pa so trdnejše v gostejšem omrežju.

Iz navedenih pogledov je očitno, da je koncept socialnega kapitala interdisciplinaren in povezuje razumevanje družbene strukture in odnosov med ljudmi, kot so zaupanje in sodelovanje, socialne mreže in družbena solidarnost.

Posledice takšne strukturiranosti družbe je mogoče opazovati na različnih področjih življenja in na različnih ravneh, tako na ravni družbe kot na ravni posameznika. Gre torej za tako obsežen koncept, da obstaja bojazen, da v resnici ne označuje ničesar več. Vanj se pogosto vključuje preučevanje vseh mogočih družbenih procesov. V nadaljevanju bomo koncept socialnega kapitala osvetlili predvsem z vidika »ustvarjanja presežne vrednosti človeškega kapitala«
prek izobraževanja.

2.3 Opredelitve in značilnosti socialnega kapitala

O začetkih konceptualiziranja socialnega kapitala obstajajo različni pogledi. Nekateri avtorji menijo, da so o ideji razmišljali že stari Grki, drugi nava-

jajo predvsem avtorje zadnjih dveh stoletij. Kljub vsemu večina avtorjev poudarja, da je oblikovanje koncepta socialnega kapitala, kot ga razumemo danes, mogoče spremljati zadnjih nekaj desetletij, predvsem od osemdesetih let prejšnjega stoletja. Ob koncu devetnajstega stoletja je pojem socialni kapital uporabil že John Dewey (1938) in nato L. J. Hanifan (1916; 1920), vendar brez posebnega učinka v strokovni javnosti. Robert Putnam (1993) tako ugotavlja, da je bil koncept socialnega kapitala »izumljen« vsaj petkrat (npr. Jacobs 1961).

2.3.1 Opredelitve socialnega kapitala

Številne opredelitve socialnega kapitala bi lahko imeli za tautološke (Portes 1998), saj gre za koncept, ki je, kakor opozarja Virginia Morrow, tako zamgljen oz. nejasen, da je že nebulozen (Morrow 1999). Prav zato se zdi, da bi morali socialni kapital razumeti šele kot izhodišče za razvoj nekega resnega koncepta (Woolcock 1998). Kakor sta v zborniku o problematiki enakosti izpostavila Louis P. Pojman in Robert Westmoreland, »brez jasne predstave o tem, o čemer bomo razpravljali, ne bomo dobili jasnega pomena določenega pojma« (1997, 6), kar nedvomno velja tudi za problematiko socialnega kapitala.

Avtor, ki je v kontekstu izobraževanja aktualiziral vprašanje socialnih mrež, je Pierre Bourdieu. Bourdieu opredeljuje socialni kapital kot agregat aktualnih ali potencialnih virov, ki so povezani s posedovanjem bolj ali manj institucionaliziranih mrež odnosov vzajemnega poznavanja ali priznavanja (Bourdieu 1985, 248). Odnosi, mreže, vezi so kapital, s katerim razpolaga posameznik, ki je vključen v določeno skupino (to je lahko le ugleden priimek, pripadnost določeni družini). Obseg tovrstnega kapitala je povezan z velikostjo mrež in vezi, ki jih lahko posameznik v določenem trenutku učinkovito mobilizira. Pri tem je pomembno, s kakšno velikostjo drugih oblik kapitala (ekonomskega, kulturnega ali simbolnega) razpolagajo posamezniki, vključeni v mrežo.

Koncept socialnega kapitala je pomembno dopolnil Coleman (1990, 350), ko ga definira predvsem z vidika funkcije, saj izpostavlja, da so pomembni »tisti vidiki socialne strukture, ki jih uporabljajo akterji za uresničitev svojih interesov« (Coleman 1988). Hkrati omenja različne oblike socialnega kapitala, kakršne so npr. oblikacije in pričakovanja.

Socialni kapital je mogoče opazovati tudi z vidika prispevka h krepitvi demokratičnih institucij in k ekonomskemu razvoju. S tega vidika je socialni kapital mogoče opredeliti kot pojavno obliko družbenih organizacij (za katere so značilni socialne mreže, skupne norme in zaupanje med člani), ki zagotavljajo koordinacijo in sodelovanje za skupno dobro (Putnam 1993), ali kot nabor formalnih in neformalnih vrednot in norm članov družbenih skupin, na

podlagi katerih je posameznikom omogočeno, da sodelujejo drug z drugim (Fukuyama 1992).

2.3.2 Značilnosti socialnega kapitala

Socialni kapital ne more obstajati sam po sebi, če ne obstaja medsebojno priznavanje med posamezniki, ki so člani določene mreže ali skupine. Obstoj socialnega kapitala je torej odvisen predvsem od tega, ali posamezniki v neki skupini drug drugega priznavajo kot člane skupine, ter od solidarnosti med njimi. Oblikovane mreže tako niso nekaj, kar je naravno dano, niti niso oblikovane enkrat za vselej. Korist, ki izhaja iz članstva v mreži, pa temelji na vzajemnosti. Mreže so rezultat določenih strategij, individualnih ali kolektivnih, zavestnih ali podzavestnih, ki so namenjene oblikovanju ali reproduciranju družbenih odnosov. Odnosi med člani so kratkoročno ali dolgoročno koristni in vključujejo subjektivno občutene (hvaležnost, spoštovanje, prijateljstvo) ali institucionalizirane medsebojne obveznosti (npr. pravica do dedovanja). Utrjevanje medsebojnih obveznosti se odvija že v procesu posvetitve v skupino (prek simbolnih procesov, kakšni so npr. darila, besede) s spodbujanjem medsebojne pripadnosti (Bourdieu 1985).

V sodobni družbi se razvijajo subtilne oblike reproduciranja socialnega kapitala kot na primer dajanje priložnosti (sodelovanje na lovu, določenih zabavah), sodelovanje v določenem prostoru (izbira sosedov, šol, klubov), sodelovanje pri določenih dejavnostih (izbira športov, iger, kulturnih prireditvev). Reprodukcijska in utrjevalna socialnega kapitala zato predpostavljata napor v smislu angažiranja posameznika v določenih mrežah (Bourdieu 1985).

Hkrati ima delovanje mreže tudi svoje zakonitosti. Znotraj skupine so jasno postavljene pozicije – tistega, ki skupino predstavlja, govori v njenem imenu, in tistega, ki je samo član. Vsaka mreža ima značilne predstavnike, ki simbolizirajo socialni kapital določene mreže in so pridobljeni socialni kapital sposobni preoblikovati v druge oblike kapitala. Mehanizmi pooblastil in predstavljanja (kot pogoj za koncentracijo socialnega kapitala) so močnejši, kadar je skupina velika in so posamezniki, vključeni v mrežo, šibki. V tem primeru pooblastila dejansko omogočajo poneverjanje in zlorabljanje socialnega kapitala, ki ga skupina poseduje (Bourdieu 1985).

Zloraba socialnega kapitala oziroma mreže je v resnici vseskozi latentno prisotna, saj je mreža lahko predstavljena na različne načine. Lahko jo začne predstavljati podskupina vidnih posameznikov (tistih, ki vedo, so znani, so nekaj več), ki si lahko privoščijo, da govorijo v imenu celotne skupine in v njenem imenu nastopajo avtoritarno. Skupina je tako personificirana in znana samo prek konkretnega posameznika. Predstavljanje skupine prek posameznika la-

tentno vsebuje nevarnost, da bo prišlo do oblikovanja kulta osebnosti. Gre za celoto dejavnikov, ki povzročijo, da označevalec prevzame mesto označenega. Posameznik, ki je izjemen v zastopanju stališč, predstavlja simbolno moč, ta pa postane neke vrste znak: ravno ta znak pa skupini po drugi strani omogoči prepoznavnost in učinkovitost. Učinkovito družbeno moč skupine je torej mogoče doseči ravno prek reprezentativnosti. Notranji boji za posamezne položaje znotraj skupine pa ne smejo ogroziti ohranjanja in akumulacije kapitala. Ohranjanje in akumulacija kapitala skupine sta namreč temelj za njeno delovanje.

2.4 Pojavne oblike socialnega kapitala

Številni avtorji uvajajo različne kriterije za razlikovanje posameznih pojavnih oblik socialnega kapitala. V nadaljevanju bomo prikazali nekatere predloge za razlikovanje posameznih pojavnih oblik socialnega kapitala, ki so vezani predvsem na strukturalne dimenzije (sestava mrež, položaj posameznika znotraj njih ipd.).

Socialni kapital lahko razlikujemo glede na stopnjo, do katere je zagotovljen prenos informacij, in glede na vrednote, podprte s sredstvi kaznovanja. Na osnovi tega kriterija razlikujemo med socialnim kapitalom v družini, ki odseva naravo in intenziteto odnosov v družini, med njenimi člani ter zunaj nje, kjer gre za odnose v skupnosti, prenos informacij in skupne vrednote (Coleman 1990).

Koncept socialnega kapitala pozna še druge oblike razlikovanja, kot na primer na t. i. mrežni socialni kapital in kolektivni socialni kapital (Dijkstra in Peschar 2003). Pri t. i. mrežnem pristopu se socialni kapital aktivira z vključevanjem v določene odnose. V tem primeru je vrednost socialnega kapitala odvisna od treh dejavnikov:

- od števila posameznikov v mreži, ki so pripravljeni pomagati drugim;
- od narave virov, ki jih ti posamezniki lahko preskrbijo;
- od tesne povezanosti med posamezniki.

Kolektivni socialni kapital je zasnovan na skupnosti, npr. na tem, da starejši člani skupnosti nadzorujejo mlajše, in ne na posameznikovih »lastniških pravicah« (obveznostih posameznika A do posameznika B) (Dijkstra in Peschar 2003).

Socialni kapital je mogoče razlikovati tudi glede na zaprtost ali odprtost mrež. Glede na navedeni kriterij je mogoče razlikovati socialne mreže, za katere je značilna strukturalna zaprtost, ali pa t. i. strukturalne luknje (Morgan in

Sørensen 1999). Pri tem velja opozoriti, da lahko mreže, za katere je značilna strukturalna zaprtost, povzročijo izgubo avtonomije in možnost izmenjave informacij. V zaprti skupnosti obstaja možnost uživanja samo tistega socialnega kapitala, ki je mreži na voljo, v skupnostih, kjer obstajajo strukturalne luknje, pa je mogoč dostop tudi do virov širše skupnosti (druge mreže). Pri tem je pomembno opozorilo, da ima socialni kapital lahko tudi negativne učinke, npr. omejevanje svobode dostopanja k nekaterim virom, omejujoče zahteve članov skupine, povečane zahteve po konformnosti (Porters 1998).

Podobno je razlikovanje socialnega kapitala glede na tip mreže in položaj posameznika v njej. Posameznik je lahko z mrežo tesno povezan, saj odnosi med člani temeljijo na zaprti mreži ljudi, v kateri je vsak povezan z vsemi. Močne vezi je mogoče dokazati s pogostimi stiki in bližino med člani mreže, s skrbjo za dobrobit vseh članov. V tem primeru socialne mreže delujejo kot neke vrste lepilo pri ohranjanju lojalnosti do skupine. Veliko članov take skupine ima skupno identiteto in zgodovino. Tovrstni socialni kapital zagotavlja močan občutek identitete, krepitev solidarnosti, vzajemnosti in izmenjave med člani skupine.

Drugi tip odnosov in socialnega kapitala se ustvarja v mreži, v katero se povezujejo različni ljudje, vezi pa so šibkejše, manj intenzivne in bolj površinske. Glavna značilnost članov take skupine je heterogenost. Prav heterogenost lahko predstavlja prednost, saj so člani lahko bolj kreativni in se tako učijo drug od drugega. Tovrstno mreženje pa hkrati prinaša nevarnost vnašanja konfliktov v mrežo. Prav zato mora socialni kapital, oblikovan znotraj tovrstnih mrež, temeljiti na zaupanju tudi ljudem, ki jih malo poznamo. Sodelovanje med ljudmi torej temelji na kulturi zaupanja, kar pa se dotika že t. i. kognitivnih vidikov socialnega kapitala. H kognitivnim vidikom socialnega kapitala tako sodijo: individualna kultura, tradicija in religija, stabilnost družbe, razmere, v katerih posameznik živi, trenutne okoliščine, percepcije posameznika ipd. (Alesina in La Ferrara 2000).

Učinkovitost posamezne oblike socialnega kapitala je odvisna od okoliščin in namena, zaradi katerega je socialni kapital angažiran. Strukturalni in kognitivni vidiki socialnega kapitala odpirajo tudi vprašanje, ali je mogoče socialni kapital razumeti kot javno ali zasebno dobro, ali koristi predvsem posamezniku ali družbi. Zdi se, da je že narava koncepta bliže javnemu dobremu. Strukturalne dimenzije socialnega kapitala so rezultat skupnih dejavnosti več posameznikov. Toda vstop v mrežo je lahko omejen in je zato socialni kapital mogoče razumeti tudi kot zasebno dobro. Z vidika kognitivnega socialnega kapitala (kot je npr. stopnja zaupanja in obstoj norm) je mogoče socialni kapital razumeti kot pomembno javno dobro, saj povečane stopnje zaupanja, ki

je pomemben element socialnega kapitala, ni mogoče razumeti samo kot zasebno dobro (Alesina in La Ferrara 2000).

2.5 Socialni kapital kot ena od vrst kapitala

Pojma socialnega kapitala ne moremo ustrezno razložiti, če ne opozorimo na to, da je socialni kapital le ena od vrst kapitala, ki je nesporno povezana z nekaterimi drugimi vrstami, še posebej s kulturnim kapitalom. Tudi sicer je v zadnjem času moč zaslediti pravo poplavo različnih pojmovnih zvez, povezanih s kapitalom (nekaj podobnega se je pred leti dogajalo s pojmom inteligenca ali pismenost). Nekaj te evforije je mogoče pripisati težnji po prikazovanju dodane vrednosti oziroma učinkov posameznih vrst kapitala na družbeni razvoj in na posameznika.

Kakor smo že omenili, je Bourdieu razvil koncept različnih vrst kapitala na področju izobraževanja. Vpliv izobraževanja na večjo učinkovitost »človeških virov«, tako na ravni družbe kot na ravni posameznika, je del posebnega interesa pričujočega dela, zato bomo v nadaljevanju podrobneje prikazali Bourdieujevo razumevanje različnih vrst kapitala, opredeljenih kot:

- *ekonomski/finančni kapital*, ki je takoj in neposredno spremenljiv v denar in je lahko institucionaliziran v obliki lastnine;
- *kulturni kapital*, ki je pod določenimi pogoji spremenljiv v ekonomski kapital in je lahko institucionaliziran npr. v obliki stopnje izobrazbe;
- *socialni kapital*, ki ga sestavljajo družbene obveznosti (povezave), ki so pod določenimi pogoji spremenljive v ekonomski kapital in so lahko institucionalizirane kot npr. častni naslovi.

Glede na povezanost kulturnega in socialnega kapitala kakor tudi glede na vpliv na izobraževanje bomo v nadaljevanju nekoliko podrobneje opisali kulturni kapital. S samim pojmom kulturni kapital Bourdieu opozori, da dosežki učencev niso odvisni predvsem od njihovih naravnih sposobnosti, temveč da so sposobnosti in talenti učenca rezultat vložka časa in kulturnega kapitala (Becker 1964, 63–66).

Bourdieu (1993) tudi izpostavlja, da ima kulturni kapital tri pojavne oblike. Vsaka od njih ima svojo logiko prenosa, kar pomembno vpliva na kopičenje kulturnega kapitala. Pojavne oblike so:

- utelešenje kulturnega kapitala;
- objektivizirana oblika – kulturne dobrine (slike, knjige ...);
- institucionalizirana oblika.

Kultura oziroma vzgoja (*Bildung*) posameznika je utelešeni kulturni kapital. Tovrstni kapital je tesno vezan na konkretno osebo in je ravno zato omejen z biološkimi dejstvi (ohranjanje spomina, smrt nosilca). Gre za kombinacijo med podedovanim in pridobljenim. Njegova akumulacija poteka celotno socializacijsko obdobje.

Kulturni kapital je vezan na konkretno osebo in se lahko oblikuje le ob njenem udejstvovanju. Zanj je potreben čas in se – za razliko od nekaterih drugih oblik kapitala (npr. denar, darilo) – ne more prenašati na druge osebe. Družbeni pogoji za prenos in pridobivanje kulturnega kapitala so veliko bolj zapleteni kot pri ekonomskem kapitalu, zato deluje kot simbolni kapital, ki ga prepoznamo bolj kot legitimno kompetenco. Hkrati posedovanje takega kapitala samim nosilcem zagotavlja materialne in simbolne profite, še posebno tam, kjer je določeno znanje oziroma védenje majhno (npr. biti sposoben brati v družbi, kjer je nepismenost visoka). Vrednost tega kapitala je torej odvisna od:

- konkretne situacije;
- distribucije določenih znanj oz. védenj;
- dostopnosti določenih virov;
- tekmovanja med nosilci istih znanj.

Prenos kulturnega kapitala dobi pravo moč šele v okviru določenih reprodukcijskih strategij, zato je njegova največja moč ravno v logiki prenosa. Povezava med ekonomskim in kulturnim kapitalom se oblikuje v času, potrebnem za usvajanje (pridobivanje) kulturnega kapitala. K razlikam v kulturnem kapitalu, ki ga posedujejo družine, sodijo tako razlike glede na to, kdaj (pri kateri starosti) se akumulacija začne, kot tudi glede na čas, ki ga posamezniku lahko namenja družina (prosti čas družine v nasprotju s časom, v okviru katerega družina dela zaradi ekonomske nujnosti).

Hkrati se kulturni kapital nahaja tudi v objektivizirani obliki – objektiviziran je v materialnih objektih in medijih (kot npr. pisanje, slikanje, spomeniki, instrumenti), ki so v svoji materialnosti prenosljivi. V tej obliki je lahko prenosljiv celo kot ekonomski kapital, toda način uporabe (npr. branje, razumevanje umetnosti) ima enake zakonitosti prenosa, kot to sicer velja za kulturni kapital.

Kulturne dobrine je tako mogoče uporabljati kot kulturni in kot ekonomski kapital. Ob tem je zanimivo, da v sodobni družbi kulturni kapital kot proizvodno sredstvo narašča in je moč lastnikov tovrstnega kapitala velika. Značilnosti kulturnega kapitala v objektivizirani obliki so, da je avtonomen, koherenten in (čeprav je produkt preteklih dejanj) ima svoje lastne zakone, tj., da ostaja nezmanjšan ne glede na število subjektov, ki ga uporabljajo (npr. jezik).

Hkrati tudi ne gre pozabiti, da je kulturni kapital simbolno in materialno aktiven ter učinkovit, samo dokler ga ljudje uporabljajo, si ga prisvajajo, implementirajo oziroma ga uporabljajo kot orožje na področju kulturne produkcije (umetniško, znanstveno področje). Tako nosilci tovrstnega kapitala ohranjajo moč, pridobivajo dobiček, sorazmeren večinam objektiviziranega kulturnega kapitala (znanstvenik – teorije, umetnik – umetniška dela), in ohranjajo objektivizirani kulturni kapital (Barle, Trunk in Lesjak 2008).

Institucionalizirana oblika kapitala so npr. (akademske) kvalifikacije, certifikati, podeljeni nosilcem te listine kot konstantna oziroma pravno zagotovljena vrednost. Gre za obliko kapitala, ki je razmeroma avtonomna. Prek sistema kvalifikacij institucionalizirani kulturni kapital omogoča celo primerjanje in vzpostavitev menjalnih razmerij (Barle, Trunk in Lesjak 2008).

2.6 Spreminjanje oblik kapitala

Razprave o možnostih spreminjanja (transformacije) različnih vrst kapitala (Dijkstra in Peschar 2003) kažejo, da je izraz kapital upravičen, saj ima značilnosti blaga z menjalno vrednostjo. Ideja o možnostih transformacije različnih vrst kapitala temelji na predpostavki, da imajo različne oblike kapitala menjalno vrednost in da je vsako obliko kapitala moč reducirati na menjalno vrednost (Dijkstra in Peschar 2003), ki vključuje princip konzervacije, tj., da se dobiček, pridobljen na enem področju, poravnava s stroški na drugem. Univerzalni ekvivalent ali mera vseh ekvivalentov pa je vloženo delo oziroma čas.

Konvertibilnost različnih oblik kapitala je osnova za reprodukcijo kapitala. Tipi kapitala se razlikujejo glede na to, kako hitro jih je mogoče prenesti. Problem socialnega in kulturnega kapitala je v tem, da je različne vrste kapitala na teh področjih težko primerjati, zato je negotovost v procesu transakcije velika. Pri prenosu kulturnega kapitala tako obstaja nenehna bojazen, da se bo ta izgubil (npr. akademske kvalifikacije niso prenosljive niti se o njih ni mogoče pogajati tako kot o delnicah). Kulturni kapital se prenaša mnogo bolj prikrito kot ekonomski. Mera za kulturni kapital je čas, ki je potreben za to, da si posameznik tovrstni kapital pridobi. Prav obseg in količina časa sta odvisna od možnosti – torej od tega, ali možnost potrošnje časa sploh obstaja (npr. čas, ki ga mati lahko preživi z otrokom, kaj si lahko v tem času privoščita, ali si družina lahko privoščita podaljšanje šolanja, številne tečaje ipd.). Podobno velja tudi za socialni kapital, saj njegova preobrazba v ekonomskega zahteva še posebno veliko vložene časa, pozornosti in skrbi. Na videz gre pri vlaganju v socialni kapital celo za izgubo časa, v resnici pa je to lahko dobra naložba.

2.7 Rekonzepualizacija industrijskega modela družbe

Ob vsem navedenem se vprašanje, zakaj je koncept socialnega kapitala postal tako aktualen ravno sedaj, ponuja kar samo. Še posebej zato, ker ni mogoče trditi, da vključenost v družbo ali v določene socialne mreže v preteklosti ni bila pomembna. Enega od možnih odgovorov je mogoče iskati v procesu rekonzeptualizacije industrijskega modela družbe.

Obdobje po drugi svetovni vojni so zaznamovali hitra gospodarska rast, utrjevanje koncepta človekovih pravic ter uveljavljanje principov države blaginje. Vse naštetu se je lahko učinkovito prepletalo v razmerah, v katerih je ustvarjanje presežne vrednosti razmeroma stabilno. Že v sedemdesetih in še bolj v osemdesetih letih prejšnjega stoletja so se začele kazati prve razpoke v učinkovanju dotedanjih dejavnikov gospodarske rasti.¹ Vse bolj je postajalo jasno, da nove vrednosti ni mogoče ustvarjati samo z industrijskim načinom dela, za katerega je značilna množična proizvodnja istovrstnih izdelkov, temveč da postaja ustvarjanje presežne vrednosti, še bolj kakor v preteklosti, odvisno od človeškega dejavnika. Aktualno je postalo vprašanje delovne sile, ki ima to posebno lastnost, da je *njena potrošnja vir nove vrednosti oziroma ustvarjanje nove vrednosti*. Razumevanje delovne sile kot blaga je bilo modernizirano v koncept človeškega kapitala. Finančni vložek (kapital) sam po sebi namreč še ne more povedati ničesar o potencialnih možnostih za ustvarjanje nove vrednosti. Ključ je očitno človek s svojimi potenciali, ki pa, če ne poznamo vzvodov za njihovo udejanjanje, delujejo kot mrtev kapital. Prav v tem je namreč tudi težava. Z vidika kapitalske proizvodnje učinka delovne sile (človeškega kapitala) ni mogoče vnaprej predvideti na enak način, kot je mogoče vnaprej predvideti učinek tehnike, uporabljene v delovnem procesu. Kompleksnost človeške narave ne omogoča linearne logike vložka in iztržka. Kolikšen je dejanski iztržek učinkovanja delovne sile, delovanja človeškega kapitala, je odvisno od številnih dejavnikov.

Med vzvodi, ki lahko pomembno vplivajo na učinkovitost delovne sile oziroma na učinkovitost človeškega kapitala, je zagotovo izobraževanje. Prav zato ni nenavadno, da se je povečalo zanimanje za njegov vpliv na rast produktivnosti delovne sile oziroma na povečanje učinkovitosti človeškega kapitala. Vendar se je tudi tu šen je dejanski iztržek učinkovanja delovne sile, delovavpliv izobraževanja omejen in povezan s součinkovanjem številnih drugih dejavnikov. Prav zato instrumentalno, vzročno-posledično in enoznačno razumevanje součinkovanja med izobraževanjem ter človeškim kapitalom ne zadošča.

¹ Hkrati to obdobje sovпада s političnim vzponom Margareth Thatcher v Veliki Britaniji ter Ronalda Reagana v ZDA, zaznamujeta pa ga tudi vzpon neoliberalizma in neoliberalistična ideologija.

2.8 Upravljanje s človeškimi viri in izobraževanje

Z vidika upravljanja s človeškimi viri je bila na področju izobraževanja pozornost sprva usmerjena na razvoj tistih potencialov, ki so pomembni za ozko delovno usposobljenost. Zaradi kompleksnosti sveta in potreb po večji fleksibilnosti delovne sile pa vse bolj prevladuje prepričanje, da ozka poklicna usmerjenost ni več dovolj, saj na učinkovitost delovne sile vpliva vrsta različnih dejavnikov. Pri tem ima izobraženost delovne sile v širšem smislu (ne samo ozko usmerjeno na konkretno delovno mesto) pomembno vlogo.

Med najpomembnejšimi dejavniki je gotovo profesionalna usposobljenost oz. znanje, s katerim razpolaga posameznik. Prav zato ni nepomembno, kakšno je znanje, s katerim so opremljeni učenci v okviru formalnega izobraževanja. Številne mednarodno primerjalne študije se zato ukvarjajo z dosežki učencev v osnovni, pa tudi srednji šoli. Rezultati mednarodnih primerjalnih raziskav (npr. PISA, TIMSS) namreč vedno znova potrjujejo povezanost dosežkov učencev s socialno-ekonomskim statusom družin. Tesna povezanost med navedenima dejavnikoma izpostavlja vprašanje, kako formalno šolanje vpliva na enake možnosti učencev.

Z dejavniki, ki vplivajo na ohranjanje tesne povezanosti med dosežki učencev in socialno-ekonomskim statusom, se je ukvarjal tudi Pierre Bourdieu. Med drugim je opozoril na pomen dejavnikov, ki niso ozko vezani samo na vpliv šole, ter poudaril pomen konteksta oz. okolja, v katerem izobraževanje poteka (*habitus*), ter na pomen socialnih mrež, v katere je posameznik vpet. Pri pojasnjevanju vplivov na dosežke učencev je ohranil besedno zvezo s pojmom kapital. Tako je poudaril, da delovanje preučevanih dejavnikov vpliva na zmožnosti posameznika za delovanje v svetu dela in v življenju nasploh. Vsi našteti vidiki so pomembni za osvetlitev vprašanja o vplivu vseživljenjskega učenja na dvig socialnega kapitala in prav temu je namenjen zadnji del tega poglavja.

2.8.1 Socialni kapital in vseživljenjsko učenje

Razlikovanje med strukturalnimi in kognitivnimi dimenzijami socialnega kapitala omogoča analizo njegovih učinkov. Vpliv socialnega kapitala na gospodarski razvoj je mogoče preučevati z več vidikov, in sicer:

- kot vložek v oblikovanje človeškega kapitala – kot delovne sile (kompetence);
- kot oblikovanje kulture zaupanja;
- z vidika toka informacij in podpore sodelovalnemu vedenju.

Vpliv socialnega kapitala na gospodarski razvoj dokazujejo tudi empirično (Boforta 2012, 4). V raziskavi, v kateri so zajeli 69 držav, avtorji dokazujejo, da

je v obdobju 1980–2002 mogoče socialnemu kapitalu pripisati 6–10 odstotkov gospodarske rasti. Stopnja zaupanja kot element socialnega kapitala naj bi izkazovala še posebej močno povezanost z rastjo družbenega proizvoda (Knack in Keefer 1997; Knack in Zak 2001). Stopnja splošnega zaupanja vpliva na ekonomsko rast (Knack in Keefer 1997) in ima od vseh elementov socialnega kapitala najbolj neposreden vpliv na gospodarsko rast in vlaganja.

Stopnja zaupanja je torej pomemben dejavnik, ki vpliva na gospodarsko rast, in prav zato je pomembno ugotoviti, kako stopnjo zaupanja krepi. Še posebej v Sloveniji, ki se je v že navedeni raziskavi odrezala razmeroma slabo (stopnja splošnega zaupanja je pri nas med najnižjimi od preučevanih 69 držav). Hkrati številni avtorji (Alesina in La Ferrara 2000; Putnam 1995) dokazujejo, da je stopnja zaupanja povezana tudi z vseživljenjskim učenjem. Bolj izobraženi namreč bolj zaupajo in se pogosteje vključujejo v različna združenja.

Navedeno govori v prid tezi o součinkovanju socialnega kapitala in vseživljenjskega učenja na dvig gospodarske rasti. Hkrati se ob tem pojavlja vprašanje, kako konkretne strategije za krepitev součinkovanja graditi na konceptih, za katere je značilno, da so tako prenapolnjeni z različnimi pomeni, da je njihova opredelitev tako rekoč nemogoča (Jackson 2011).

2.9 Vseživljenjsko učenje: kdo, komu

Koncept vseživljenjskega učenja je neizogibno povezan s humanistično tradicijo, da je treba vsakemu posamezniku omogočiti dostop do moči, ki jo daje znanje. Odpira naše težnje, razumevanje naših izobraževalnih možnosti, ki pa so močno opredeljene s kompleksnimi socialnimi, strukturalnimi in institucionalnimi dejavniki. Prav strukturne neenakosti, ki omejujejo naše možnosti, so v okviru diskurza osebne izbire vseživljenjskosti učenja pogosto spregledane. Zdi se namreč, da prenapolnjenost koncepta vseživljenjskega učenja z različnimi pomeni sproža različno, pogosto celo protislovno razumevanje samega koncepta in tudi prakse. Prav vseživljenjsko učenje naj bi posameznika reševalo pred brezposelnostjo. V družbi, kjer znanje predstavlja pozicijsko dobrino, je dostop do izobrazbe eden ključnih dejavnikov družbene mobilnosti, hkrati pa je tudi kazalnik pravičnosti vzgojno-izobraževalnega sistema. Razumevanje vseživljenjskega učenja kot procesa, ki posamezniku omogoča nenehno pridobivanje novega znanja in mu s tem zagotavlja možnost za večjo vključenost in družbeno mobilnost, se prav zato zdi nesporen in izrazito humanističen koncept. Morda gre ravno temu prepričanju pripisati skromno teoretsko preizpraševanje tega koncepta.

Kritiki tega koncepta opozarjajo, da široke (tudi politične) podpore vseži-

vljenjskega učenja ni mogoče razumeti samo kot izraz prizadevanj po družbeni pravičnosti, temveč tudi kot podporo neoliberalistični ideologiji. Vseživljenjsko učenje naj bi zagotavljalo fleksibilnost delovne sile – toda samo takrat, kadar fleksibilnost ni krinka za kratkoročne, negotove zaposlitve. Če vseživljenjsko učenje pomeni vnaprejšnje pristajanje na manjšo zaposlitveno gotovost, pripravljenost na nenehno izobraževanje in usposabljanje (kot da že usvojena znanja in veščine samo škodijo), potem zagotovo ne gre za uresničevanje humanistične dimenzije tega koncepta. Kritiki opozarjajo tudi, da se s tem konceptom prikriva praksa, ki smo ji v življenju pogosto priča, in sicer, da je naša zaposlitvena možnost le redko neposredno povezana z izobraženostjo in delovno usposobljenostjo. Vse več ljudi dela v poklicih, ki ne spodbujajo k oblikovanju poklicne kariere na določenih področjih in so izkoriščevalska. Koncept vseživljenjskega učenja tudi znova potrjuje, da je celotna ekonomija zasnovana na modelu plačanega dela. Izključuje različne oblike dela – kot je npr. skrb za otroke, starše, gospodinjstvo. Prav zato so iz procesa priznavanja pridobljenih znanj praviloma izključeni vsi tisti, ki so opredeljeni kot ekonomsko neaktivni.

Res je, da vseživljenjsko učenje podpira prizadevanja posameznika po nenehnem pridobivanju znanja, vendar lahko ravno v tem procesu povzroči še večje razlike med posamezniki, saj znanje ne posameznikom ne družbenim skupinam ni dostopno na enak način. Politika izvajanja vseživljenjskega učenja lahko tako potencira neoliberalistični model in vodi v še večjo segregacijo posameznih družbenih skupin/večje razlike med posameznimi družbenimi skupinami. V dobi recesije se zdi, da je prav koncept vseživljenjskega izobraževanja še bolj zlorabljen, hkrati pa izgublja svojo ostrino. Konkretni ukrepi za uveljavljanje vseživljenjskega učenja lahko prispevajo k potenciranju neenakosti med posamezniki. Prav vseživljenjsko učenje naj bi posameznika reševalo pred brezposelnostjo in države potegnili iz recesije. V okviru takega razmišljanja je vseživljenjsko učenje povezano predvsem s poklicnim izobraževanjem, podjetništvom, tekmovalnostjo in ekonomskim blagostanjem in ga razumemo kot dejavnik zagotavljanja fleksibilnosti delovne sile.

Nenehna pripravljenost na vključitev v proces izobraževanja in usposabljanja naj bi prispevala k fleksibilnosti delovne sile ter k ohranjanju njenih zaposlitvenih možnosti. Procesu izobraževanja in usposabljanja je tako pripisana povsem instrumentalna vloga – zagotavljanje delovne sile, usposobljene za opravljanje konkretnih delovnih nalog. V tem okviru vseživljenjsko učenje razumemo kot tehnični in ne družbeni proces. Koncept tako postane ahistoričen, se neha razvijati in začne delovati dogmatično, kot da gre za procese, ki jih ni mogoče preizprašati. Zdi se, da današnje diskusije ne ponujajo dovolj pro-

stora za kritično analizo prevladujočega videnja vseživljenjskega učenja. Ta ne zanika pomena vseživljenjskega učenja, še posebej na področju usposabljanja za konkretne naloge in dela, toda hkrati opozarja na nujnost uveljavljanja humanistične perspektive ter sprotne refleksije o dosedanjih oblikah in načinih izvajanja vseživljenjskega učenja.

Humanistična perspektiva poudarja pomen vseživljenjskega učenja za to, da bi vsak posameznik kar najbolje razvil potenciale, ter moč pridobljenega znanja za uspešnejše delovanje tako v poklicnem kot osebnem življenju. Pre pogosto spregledana in premalo poudarjena je moč znanja, da osvobaja duha in usposablja posameznika za to, da si zamišlja nove svetove. Da si upa in želi dejavno delovati, vstopati v različne družbene mreže, da si želi sodelovati z drugimi, da jim zaupa. Humanistična dimenzija vseživljenjskega učenja je nesporno povezana s krepitvijo socialnega kapitala. Vseživljenjsko učenje lahko torej pomembno prispeva k osebnemu razvoju in ekonomski rasti. Omogoča osebno izpopolnitev in vpliva na družbeni razvoj. Vendar ob tem ne gre pozabiti, da ga je mogoče uporabiti tudi kot strategijo za izključevanje in družbeni nadzor, kot mehanizem, ki vzdržuje in potencira družbeno neenakost. Vseživljenjsko učenje lahko odpre številne možnosti, toda hkrati se zdi, da je odpiranje možnosti močno povezano s socialno-ekonomskimi dejavniki. Pogosto se tudi zdi, kot da je odločitev za dejavno vključevanje v proces vseživljenjskega učenja osebna izbira, vendar pa so že težnje, videnje naših možnosti v življenju močno opredeljeni s kompleksnimi družbenimi, strukturalnimi in institucionalnimi dejavniki.

2.10 Zaključek

Uresničevanje koncepta vseživljenjskega učenja je lahko povsem protislovno, saj lahko krepi predvsem prvine instrumentalizacije in neoliberalizma ali pa utrjuje pomembne demokratične prvine ter priložnosti posameznika. Katere prvine se bodo skozi koncept vseživljenjskega učenja uveljavile, torej ni pomembno. Tudi zato, ker se sam proces vseživljenjskega učenja prepleta s procesi oblikovanja in krepitve socialnega kapitala. Morda bi bilo ustrezneje reči, da gre za njuno součinkovanje. Oba procesa namreč bistveno vplivata na stopnjo splošnega zaupanja med ljudmi, to pa pomembno vpliva na gospodarsko rast države.

Družbena (ne)enakost v izobraževanju

3.1 Uvod in opredelitev problematike

Postavljanje enakih zahtev, ne da bi se ozirali na distribucijo sredstev za zadovoljevanje teh zahtev, pomaga legitimirati neenakost, ki jo nekdo le beleži in odobri (še posebej v okviru izobraževalnega sistema), in tako izvaja simbolično nasilje, povezano z učinki resnične neenakosti znotraj formalne enakosti (Bourdieu 2000, 76). Kakor opozarja sam Bourdieu (1993, 629), pri tem ni

nič bolj nedolžno kot nevmešavanje. Čeprav drži, da je težko odstraniti ali spremeniti večino ekonomskih ali družbenih dejavnikov, še posebej tistih, ki urejajo izobraževalni trg, pa prav tako drži, da je vsak politični program, ki ne izkoristi možnosti za delovanje (pa če je še tako minimalna), ki ga znanost zmore podpreti, lahko kriv za odrekanje pomoči ljudem v nevarnosti.

Vpliv izobraževalnih dosežkov na družbene položaje, ki jih posameznik zasede, na posameznikovo nadaljnje življenje ter na razvoj družbe zaostruje vprašanje pravičnosti sistema izobraževanja. Pri tem je ključno vprašanje, kakšna je vloga formalnega izobraževanja oz. šole pri utrjevanju družbene (ne)enakosti. Še posebej zato, ker je šola obvezna za vse učence v določenem obdobju, ker je pomemben dejavnik družbene mobilnosti in ker jo razumemo kot javno dobro. Kljub temu da je pristopov k raziskovanju pravičnosti in družbene (ne)enakosti v izobraževanju veliko, se vprašanje pravičnosti pogosto obravnava z vidika obsega distribucije ter načinov ravnanja s posameznikom v družbi, za katero verjamemo, da je dobra (Ballantine 2001).

Razumevanje pravičnosti tako ni omejeno na razprave o konkretnem obsegu distribucije, temveč tudi o načinu distribucije, o postopkih, o naravi odnosov pri razporejanju, o formalnih in neformalnih pravilih, ki vodijo člane družbe, ko vstopajo v odnose, in drug z drugim ravnajo na določen način (Rawls 1971, 7). Koncept enakih možnosti tako poudarja, da ne gre samo za obstoj formalnih pravic, enakih možnosti za dostop do izobraževanja, temveč tudi za obseg priložnosti, ki jih posameznikom dajejo pravila in prakse družbe, v kateri delujemo, in za način, kako ljudje v določeni družbi ravnajo drug z

drugim. Gre torej za obseg priložnosti v okviru družbenih struktur, ki posameznika v določeni situaciji podpirajo ali ovirajo. Enakost možnosti je tako opredeljena v soodvisnosti od obstoja formalnih pravic, od enakih možnosti za dostop do kvalifikacij in enakih možnosti za participacijo in je zato koncept zmožnosti in ne posedovanja (Gerwitz 2003). V tem kontekstu je treba razumeti tudi opozorilo, da je zahteva po enakosti dosežkov v izobraževanju upravičena samo, če imajo različne družbene skupine in posamezniki enake možnosti, da uspejo, zato je eno pomembnih vprašanj izobraževalne politike vprašanje izenačevanja pogojev za doseganje izobraževalnih dosežkov (Lynch 2000; Duru-Bellat in Mingat 2011).

Izobraževalni dosežki so v družbi, v kateri izobrazba postaja kapital in pomemben dejavnik za določanje družbenega položaja oz. statusa, ključno vprašanje. Prav zato je toliko pomembnejše vprašanje, ali lahko šola v takih okoliščinah deluje kot dejavnik ublažitve pri (re)produkciji družbene neenakosti ali družbeno (ne)enakost celo potencira.

3.2 Vloga šole pri (re)produkciji družbene neenakosti

Vidikov, s katerih je mogoče analizirati vlogo šole pri (re)produkciji družbene neenakosti, je več. Vsaj dva bi lahko označili kot klasična pristopa k analizi tega vprašanja, in sicer (i) vpliv družbeno-ekonomskih odnosov ter (ii) vpliv kulturoloških dimenzij na izobraževalno politiko.

Med klasična dela na področju razumevanja vpliva družbeno-ekonomskih odnosov na (re)produkcijo družbene (ne)enakosti v šoli je zagotovo moč uvrstiti študijo Bowlesa in Gintisa *Schooling in Capitalist America* (1976). Delo temelji na predpostavki, da družbeni odnosi znotraj šole ustrezajo delitvi dela in hierarhičnim odnosom, ki so vzpostavljeni v okviru obstoječega ekonomskega reda. Znotraj šole prav tako obstaja hierarhija, »vertikalna linija avtoritete«, in je del vsakodnevnega šolskega življenja, kjer so učenci spodaj, nad njimi pa učitelji in šolska administracija. Ta vzorec je povsem podoben hierarhičnim odnosom na delovnem mestu, kjer je delavec na dnu, nad njim pa nadzorniki in povsem na vrhu menedžerji ter lastnik. Podobno kot se odvijajo procesi odtujitve na delovnem mestu, potekajo ti procesi tudi v šoli. Učno-vzgojni proces poteka kot nekaj, kar je ločeno od učenčevih izkušenj. Šola navaja učence na sistem *hierarhične dominacije* in na to, da so procesi odtujitve nekaj povsem normalnega. Tudi preverjanje znanja poteka podobno. Načini in oblike, prek katerih se morajo učenci dokazovati, so nekaj povsem zunanjega in vnaprej določenega, zato nad kriteriji nimajo nobenega nadzora. Oblikovanje učenčeve samopodobe poteka povsem v skladu z zahtevami ekonomskega reda. Tako šola oblikuje ljudi, kakršne potrebuje tržna ekonomija, z vsemi last-

nostmi, nujnimi za nemoteno delovanje trga in ekonomskega reda. Procesi v šoli tako prispevajo k temu, da so razlike med učenci, pripadniki različnih slojev, čedalje večje. Procesi v šolah različnega tipa se namreč močno razlikujejo. Skoraj nemogoče je primerjati vzgojno-izobraževalni proces v poklicni ali splošno-izobraževalni šoli.

Povsem drugačen je način obravnave učencev, ki jih že šole pripravljajo na različne družbene vloge. Bowles in Gintis namreč trdita, da je za vse vrste šol, ki usposablja za poklic, značilen trdno vzpostavljen sistem subordinacije in nadzora, v šolah, ki učence usposablja za nadaljnji študij, pa je ozračje (odnosi) povsem drugačno. Bolj kot zunanja kontrola se v splošnoizobraževalnih šolah poudarjata ponotranjenje nekaterih norm in oblikovanje sistema notranje regulacije. Izpostavljanje zunanjim oblikam družbenega nadzora v poklicnih šolah v nasprotju z oblikovanjem notranjih mehanizmov nadzora in samoregulacije (internalizacija norm), ki naj bi potekalo v splošnoizobraževalnih šolah, je po mnenju navedenih avtorjev tista osnovna ločnica, kjer je moč neposredno opazovati soodvisnost med šolo in delovnim mestom (Barle in Bezenšek 2006). Kritiki navedeni analizi očitajo, da gre v njej predvsem za opis stanja, brez analize vzrokov, ter da gre za prevrednoten in enosmeren vpliv ekonomije na šolo. Ne gre namreč zanemariti, da sta učenje in poučevanje kompleksen proces, ki ga ni moč povsem enoznačno opredeliti (Beyer 1994, 102).

Analiza vpliva kulturoloških dimenzij na (re)produkcijo družbene (ne)enakosti v šoli je še bolj barvita. Gre za vprašanja kot npr., kako se izbira in potrjuje uradno šolsko znanje, kakšen je status predmetov v šoli, kako se razrešujejo vprašanja organizacije vzgojno-izobraževalnega dela. Eden od pomembnih vidikov v okviru kulturoloških analiz je vprašanje postopkov za oblikovanje in potrjevanje v šoli pridobljenega znanja oziroma uradnega šolskega znanja. Kako se torej iz zakladnice znanja izbira in legitimira tisto, kar pridobi status uradnega šolskega znanja? Ob tem se odpirajo vprašanja, kot so: kdo so tisti, ki so povabljeni in izbrani, da določajo simbolni univerzum predmeta (Berger in Luckman 1989), tj. učne načrte, predmetnike, kdo odloča, katero znanje je iz fonda znanj sploh izbrano kot tisto, ki ga je vredno posredovati naslednjim generacijam (Young 2003; Torres in Teodoro 2007; Freire 1996) ipd. Že samo analiza predmetnikov in učnih načrtov pokaže, da vse vrste znanja in vse znanstvene discipline niso enako dostopne vsem družbenim skupinam (Young 2003). Tako sta npr. sociologija in filozofija med obveznimi predmeti samo v predmetnikih splošnih gimnazij. Podobna selekcija in segmentiranje predmetov velja za predmetnike šol tudi v drugih državah (Müller, Ringer in Simon 1989).

Kulturološki vidik (re)produkcije odnosov v šoli je mogoče opazovati tudi z vidika statusov posameznih predmetov v predmetniku, ki se kaže v obsegu in položaju predmeta v predmetniku, v pomenu predmeta za nadaljnje izobraževanje, v možnosti izbirnosti ipd., ter z vidika vpetosti vsebin posameznega predmeta v predmetnike (Bernstein 1975).

Vpetost predmeta v predmetnik je mogoče označiti tudi s pojmom uokvirjanje (Bernstein 1975). Gre za vprašanje, ali se določene vsebine poučujejo povsem izolirano od preostalega kurikula ali pa obstaja del znanj, ki niso prav posebej značilna za noben predmet. Visoka stopnja klasifikacije, pri kateri je popolna avtoriteta podeljena posameznim predmetom, povzroča ustvarjanje »visoko specializiranega znanja« (Bernstein 1975). Pojem uokvirjanje znanja pa ne pomeni le strukturiranja znanja v predmetniku, temveč ima mnogo širši značaj, saj se nanaša:

- na odnose v razredu (Bernstein 1975, 89);
- na odnose med učiteljem in učenci;
- na relativno svobodo pri organiziranju in selekcioniranju vsebin ter hkrati
- na odnos med šolskim in vsakdanjim znanjem.

Hkrati uokvirjanje vključuje tudi problem avtonomije v razredu, saj trdno uokvirjanje znanja pušča le malo prostora vsaj delno avtonomijo pri opredeljevanju obsega in vrste znanja pri določenem predmetu.

Visoko specializirano znanje ima posebno avreolo: ne bi naj ga postavljali pod vprašaj in ima visok družbeni status. Sistem dostopnosti in alokacije tovrstnega znanja je zato eden od pomembnih vidikov, s katerim analiziramo prispevek šole v procesu družbene (re)produkcije. Upravljanje z družbeno priznanim znanjem kot uradnim šolskim znanjem oziroma njegova prerazporeditev pa sta izraz moči posameznika ter posameznih družbenih skupin, ki upravljajo s simbolnim univerzumom (Apple 1999). Analiza določanja, razporejanja šolskega znanja in upravljanja z njim, npr. tega, kaj je sploh priznано kot uradno šolsko znanje (Torres in Teodoro 2007), komu je namenjeno (Müller, Ringer in Simon 1989), kakšen je njegov status, je zato – kakor je izpostavil Walter Feinberg (1983) – eno ključnih področij šolske politike.

Ob analizi kulturoloških vidikov tudi ni mogoče spregledati vprašanja načina organizacije šolskega dela, načina razporejanja šolskih dejavnosti, sistema nagrajevanja in kaznovanja v šoli, šolskega reda ipd. V okviru teh vprašanj se razkrivajo subtilne oblike (re)produkcije, ki se izražajo predvsem prek tehnično-instrumentalnih navodil ter »zdravorazumskih spoznanj in izkušenj«, kot npr. dekleta so bolj pridna, fantje so bolj bistri. Nevarnost, da bi

spregledali navedene dileme in vprašanja, je toliko večja, saj gre na videz za samoumevna sporočila (Valli 1983, 220). Med povsem samoumevna in zato pogosto spregledana področja je treba dodati še vprašanje pedagoške prakse kot ključnega dejavnika za razumevanje (re)produkcije družbene (ne)enakosti v šoli oziroma pedagoške prakse kot družbene forme (Bernstein 2004).

Pedagoška praksa kot družbena forma se izvaja prek pravil, ki selektivno vplivajo tudi na vsebino poučevanega (Bernstein 2004). Navedeno vprašanje se izraža npr. v različnosti pedagoških praks poklicnega in splošnega izobraževanja. Poklicno izobraževanje vse bolj išče potrditev samo v zahtevah trga, pedagoška praksa na področju splošnega izobraževanja pa se sklicuje na avtonomijo znanja. V resnici gre za dve različni ideologiji, ki imata podobne temelje – ena temelji na hierarhiji trga, druga na hierarhiji znanja (Bernstein 2004, 196).

Vsako pedagoško prakso je zato mogoče razumeti tudi kot sredstvo za re-produkcijo in produkcijo določene kulture (Bernstein 2004). Razlikovati pa je treba med tem, *kaj* je preneseno. od tega, *kako* je to storjeno. Nabor pravil, ki določajo, kako je vsebina prenesena, namreč oblikuje t. i. »notranjo logiko pedagoške prakse«. Med izvajanjem notranje logike pedagoške prakse se oblikujejo pedagoški odnosi, ki vključujejo učitelje in učence, med katerimi je izrazit asimetričen odnos. Čeprav so ti odnosi notranje asimentični, je realizacija asimetrije zelo kompleksna. Za prekrivanje te asimetrije obstajajo različne strategije (Bernstein 2004, 197).

V razpravi o vplivu pedagoške prakse na (re)produciranje družbene (ne)enakosti hkrati ni mogoče mimo razumevanja vpliva različnih modalitet pedagoške prakse, kot npr. vidne in nevidne pedagogike, ki se razlikujeta glede na eksplicitnost oziroma implicitnost pri uporabi kriterijev pedagoške prakse (hierarhija, zaporedja, koraki) (Bernstein 2004).

Razmerje med prikrito pedagogiko in družbeno neenakostjo je mogoče analizirati s treh vidikov, in sicer z vidika (i) časa, (ii) prostora in nadzora, ter (iii) dveh dimenzij: ekonomske in simbolne (Bernstein 2004). Z vidika prikrite pedagogike je že stroga ločenost prostorov, primernih za samo natančno določene dejavnosti, lahko velik problem, saj številne družine zaradi različnih socialno-ekonomskih okoliščin nimajo pogojev za zagotavljanje tovrstnega pedagoškega diskurza doma (npr. soba za učenje). Vidna in prikrita pedagogika oblikujeta tudi različne koncepte otrokovega razvoja in časa, ki morda celo niso v skladu s konceptom otrokovega razvoja, kakršnega ima šola (Bernstein 2004, 209). Pri prikriti pedagogiki nadzor namreč poteka izključno prek medosebnih odnosov. Temelji na medsebojni komunikaciji, vendar obstaja nevarnost, da so lahko npr. pripadniki določenih etničnih skupin ob

prakticiranju prikrite pedagogike v šoli še bolj segregirani, ker jih nihče ne razume (Bernstein 2004).

3.3 Vpliv slojevske in etnične pripadnosti

Zaradi obveznega in množičnega izobraževanja se izobraževalne politike soočajo tudi z vse več protislovji, napetostmi in izzivi. Tudi zato so pogosto podvržene ostri kritiki, na primer da izobraževalna politika obvezno šolo zaradi načina izobraževanja, ki je vse bolj namenjeno samemu sebi, vse bolj spreminja v stalno domovanje potencialnih izobčencev, ki vanjo vnašajo kontradikcije in konflikte (Bourdieu 1993, 422). Politiko na področju vzgoje in izobraževanja pa vse bolj oblikujejo mladi tehnokrati srednjega razreda, ki o vsakdanjem življenju pogosto ne vedo nič in nimajo niti priložnosti, da bi prišli v stik s tistimi, ki bi jih lahko opozorili na to neskončno ignoranco (Reay 2001).

Protislovja v izobraževanju se izražajo tudi v želji najnižjih slojev po materialnih prednostih, ki jih prinaša izobrazba, hkrati pa jih preveva občutek odtujenosti, kulturne izgube in podrejenosti, ki jo v okviru izobraževalnega sistema prinaša kulturna dominacija (Furlong in Cartmel 1997). Že sama izbira študija namreč pove veliko. Pripadniki nižjih slojev si izbirajo bolj gotove smeri: študijske smeri ali programe, ki jih bodo zagotovo zmogli (kjer je večji poudarek na praktičnem in ne samo na teoretskem delu), saj si neuspeha preprosto ne morejo privoščiti. Njihove odločitve o izbiri študija pa so vezane na iskanje ravnotežja med tremi ločenimi dejavniki, in sicer (i) varnostjo, (ii) tveganjem in (iii) izzivom, pri čemer se zdi, da ima največjo težo prav varnost. V izobraževanju gre torej za vprašanje kolektivnega tveganja otrok nižjih slojev. Proces razslojevanja se sedaj torej odvija na ravni terciarnega izobraževanja (Reay 2001; Flere in Lavrič 2005).

Za starše srednjega sloja je reproduciranje njihovega položaja, prek izobraževanja njihovih otrok, najpomembnejša naloga. Prizadevanja, ki jih starši srednjega sloja vložijo v šolanje svojih otrok (akademske dosežke svojih otrok), kažejo strah pred šolskim neuspehom, saj je izobrazba temeljni dejavnik za ohranjanje položaja in identitete srednjega sloja. Otroci staršev srednjega razreda tako že pri desetih letih ponotranjijo prepričanje, da so slabi šolski dosežki patološki, kar povežejo s svojo življenjsko perspektivo in izobraževalnimi prizadevanji (Reay 2001, 40).

Ob načelnem zavzemanju izobraževalnih politik za zagotavljanje enakih možnosti, za izboljšanje dosežkov vseh, vključenih v izobraževanje, praksa kaže, da se razlike v dosežkih učencev iz družin s šibkejšim socialno-ekonomskim statusom in družin z migrantskim ozadjem ohranjajo. Pri tem ni odveč opozorilo, da razmerja med šolskimi dosežki in socialno-ekonomskim

ozadjem učencev ni mogoče razumeti povsem enoznačno in deterministično ter da je pomemben tudi vpliv šolske kulture, družine ter lastne dejavnosti učenca. Na dosežke učencev pomembno vpliva tudi šolska kultura, ki je lahko nekoliko bolj ekspresivna (gre za kompleks védenja in dejavnosti, ki vplivajo na vodenje, značaj in obnašanje) ali instrumentalna (se ukvarja predvsem s pridobivanjem znanja in spretnosti), največkrat pa gre za mešanico med obema (Bernstein 2004).

Za instrumentalno kulturo velja, da so šole bolj zaprte za okolje, odnosi pa bolj večplastni: z značilnim prizadevanjem po redu, disciplini, ritualih, pri čemer učenci prevzemajo različne načine vedenja, npr. predanost, odtujenost, učenec instrumentalni red razume in sprejema, zavrača ekspresivni red; učenec razume in sprejema ekspresivni red ter sprejema posledice instrumentalnega reda, toda ga ne razume, ali pa je učenec povsem neaktiven. Ob navedenih raziskovalnih ugotovitvah pa še vedno velja, da imajo pomembno napovedno vrednost za šolski uspeh ravno prizadevnost, zainteresiranost in dejavnost učenca samega.

3.4 Vpliv procesov oblikovanja identitete (spolna, slojevska, etnična) na šolsko uspešnost učencev

Med bolj raziskovane dejavnike šolskega uspeha sodi tudi vpliv različnih identitet (spolne, slojevske, etnične) na uspešnost učencev. V šestdesetih in osemdesetih letih dvajsetega stoletja je bilo opravljenih kar nekaj študij o šolanju in šolskih uspehih fantov delavskega in srednjega sloja (Hargreaves 1967; Lacey 1970; Willis 1977; Ball 1981). Študije so pogosto poudarjale tudi vpliv etiketiranja učencev, pri čemer se zdi, da so učinku etiketiranja pogosto pripisovali prevelik pomen (O'Donnell in Sharpe 2004). Raziskovali so tudi usmerjenost pripadnikov nižjih slojev proti šoli ter konflikt med učitelji in učenci, saj naj bi učitelji avtoriteto poskušali doseči s silo (Hargreaves 1967).

Študije na tem področju npr. dokazujejo, kako vrednotenje pomena izobraževanja in s tem povezano vedenje odločilno vplivata na uspeh učencev ter kako pomembna je v okviru tega slojevska in etnična pripadnost. Ti dejavniki so učence iz najbolj ranljivih družbenih skupin »vekli nazaj« k njihovim kulturnim koreninam, četudi so bili dovolj sposobni, da bi jim lahko uspelo (Lacey 1970).

Ball (1981) je v študiji npr. poudaril, da mnogo adolescentov v tistem času šole ni razumelo kot posebej relevantnega dejavnika za svojo nadaljnjo usodo. Izpostavil je problem kompleksnosti interakcij med pripadnostjo sloju, določeni kulturi in s tem povezan problem etiketiranja. Ugotovil je, da so pripadniki nižjega sloja bolj naravnani proti šoli (so pasivni ali pa šolsko kulturo

zavračajo), pripadniki srednjega sloja pa šolo razumejo kot nujnost za oblikovanje nadaljnjih karier.

Za klasično študijo tega področja velja študija P. Willis (1977); analiziral je fantovsko kulturo nižjih slojev, s predpostavko, da ta pomembno vpliva na šolsko neuspešnost. Fantje so zavračali šolske vrednote, ker so bili prepričani, da bodo kljub temu dobili službo, kakršno hočejo. Oblikovanje identitete je bilo povezano z oblikovanjem mačistične identitete, za katero so značilni neobčutljivost, razpravljanje o ženskah kot o objektih, žaljiv odnos do pripadnikov drugih etničnih skupin. Navedena stališča so bila značilna za kulturo manualnih industrijskih delavcev v sedemdesetih in osemdesetih letih dvajsetega stoletja, sloja, v katerem so bile spolne vloge segregirane in v katerem je bila sovražnost do drugih ras/etničnih skupin nekaj vsakdanjega. Za te fante sta bila značilna jasno razlikovanje, kaj so in kaj niso, in jasno oblikovana predstava o njihovi identiteti. Willis (1977) je najpomembnejša stališča, ki označujejo navedeno kulturo, strnil v naslednje značilnosti:

- Praksa je pomembnejša od teorije.
- Neobčutljivost – pretep je trenutek, ko se preizkusiš; nasilje je nekaj, kar je lastno moškim.
- Kolektivizem – lojalnost, solidarnost do drugih (moških) pripadnikov skupine.
- Teritorialnost/ekskluzivizem/izključujočnost – nestrpnost do drugih etničnih skupin.
- Hedonizem – uživanje v trenutku, pomemben je samo današnji dan, ne jutri.
- Nasprotovanje avtoritetam.

Analizirana »mačistična kultura« tako odseva jasne slojevske in patriarhalne vplive, generacijsko izkušnjo, povezano s šolo (tudi starši imao negativno izkušnjo s šolo) in pridobivanjem službe (dostopne so samo slabo plačane službe), vse to pa je povezano z močnim dojemanjem sebe kot etnične skupine, ki je vendarle v boljšem položaju, kot so na primer priseljenci (Willis 1977). Kritiki navedene študije so sicer opozorili, da je prikazana slika preveč polarizirana in da pripadniki istega sloja oblikujejo različne identitete (pripadniki nižjih slojev tako ne oblikujejo samo mačistične kulture) (Brown 1987). Hkrati velja opozoriti tudi na domeneve, da je tip oblikovanja moške identitete močno povezan z vprašanjem pripadnosti sloju. Zdi se celo, da je pripadnost določenemu sloju bistveni dejavnik pri oblikovanju identitete (Mac an Ghail 1994; Ballantine 2001). Rezultati te raziskave so pokazali na velike razlike v

zadnjih petindvajsetih letih. Večina sodelujočih v raziskavi se zaveda težav pri zaposlovanju (problem brezposlenosti) in slabo vrednotenega dela, ki pripada deprivilegiranim družbenim skupinam in nižjemu sloju, zato si želijo, da bi si z višjo izobrazbo zagotovili službo in bolje plačana delovna mesta. Klasičnih mačo fantov (kot jih je opisoval Willis 1977), ki bi računali na to, da bodo delo že nekako dobili, skorajda ni več. Čeprav se v šoli nekateri določasijo in si želijo šolanje čim prej končati, se zavedajo pomena šole za nadaljnje življenje (zaposlitev). Še celo več – prav ti učenci si dosti bolj prizadevajo, da bi bili uspešni, saj se zavedajo vpliva izobrazbe na družbeno gibljivost.

Nova tehnologija je v razumevanje analiziranega pojava vnesla novo dimenzijo. Učenci iz nižjega sloja tehnologijo uporabljajo bolj za igranje igrice (včasih tudi nasilnih), učenci srednjega sloja pa večkrat v izobraževalne namene. Zanimivo je, da se je analizirana skupina učencev srednjega sloja vnaprej videla kot »mlada generacija profesionalne elite, ki bo (kot moderni duhovniki) v položaju arbitrov kulture« (Mac an Ghail 1994, 65).

Kritiki študij, ki poudarjajo moč slojevske pripadnosti pri oblikovanju identitete in s tem odnosa do šole, opozarjajo, da je etnija pri oblikovanju identitete lahko celo močnejši dejavnik kakor sloj oziroma socialno-ekonomsko ozadje družine (O'Donnell in Sharpe 2004). Obstajajo namreč precejšnje razlike med tem, kako se fantje vedejo v šoli in kako doma. Ne gre sicer za popolno razlikovanje med javno sfero v šoli in zasebno doma ter v vrstniških skupinah, vendar so razlike kljub temu velike. V šoli se učijo strpnosti, zunaj nje pa lahko pokažejo »prave« vrednote. Kljub vsemu učinka šole ne gre podcenjevati. Tako se je med raziskovanjem tega fenomena izkazalo (O'Donnell in Sharpe 2004; Ballantine 2001), da so tudi najbolj nestrpni učenci skušali v pogovoru tako vedenje prikriti ali ga vsaj razložiti. Vedeli so, da gre za družbeno nezaželene oblike vedenja. Tudi pri najbolj »zadržanih« so prisotna »mešana stališča«, in sicer tako tendence tolerance kot netolerance. Pri čemer se pravzaprav zdi, da nekonsistentnost in konfuznost stališč temelji preprosto na dejstvu, da so se spremenile spolna delitev dela ter ekonomske in družbene okoliščine, v katerih živijo in delajo moški in ženske.

Navedenim ugotovitvam se ni moč čuditi, saj se posameznik oblikuje in preoblikuje (oblikuje svojo identiteto) preko številnih diskurzivnih praks, v katerih sodeluje, in skozi te prakse. Vsak od možnih »jazov« je lahko notranje kontradiktoren ali skladen z vsemi drugim »jazi«, celo glede na to, da je mogoče o istem dogodku povedati različne zgodbe. Možnost, da obstaja več povsem koherentnih »jazov«, je torej verjetna (Davies 2004, 128). Vsak od nas se mora naučiti delovati v okviru različnih diskurzov, ki so med seboj pogosto v konfliktu. Tudi naše pozicioniranje je glede na različne diskurze različno.

Napačno je zato misliti, da so učenci izpostavljeni samo enemu diskurzu, različni diskurzi obstajajo zunaj tistih, ki jih priznava šola, prav zato so učenci sposobni delovati v okviru različnih diskurzivnih praks (Davies 2004, 138). Težave nastanejo, ker ljudje na vprašanje, »kdo sem«, običajno pričakujejo trden odgovor, povezan z jasno oblikovano identiteto – konsistentno izbiro, jasnim opredeljevanjem sebe samo znotraj enega diskurza. Težave se pojavijo tudi zato, ker se pogosto ne zavedamo, da izbira (opredeljevanje sebe) katere koli diskurzivne prakse uokvirja naše vedenje in da nismo nekaj, kar bi bilo ločeno od družbenega sveta (Davies 2004, 129).

Moškost ali ženskost nista inherentni lastnini posameznika, inherentne so le strukture. Oblikovanje moškosti in ženskosti je pogojeno z družbenimi procesi in izhaja iz njih. Vsak od nas nosi védenje (o spolu), ki je družbeno oblikovano. Kot se otroci naučimo diskurzivnih praks naše družbe, se naučimo, kako se pravilno pozicionirati kot moški ali ženska, saj se od posameznika zahteva, da poseduje znotraj obstoječega družbenega reda prepoznavno identiteto (Davies 1987).

Čeprav vpliva t. i. »nevidne pedagogike« in prikritega kurikula na področju spolnega razlikovanja v šoli (učbeniki, pozornost učitelja, stereotipi) ne gre zanemariti, je treba poudariti tudi, da tisto, kar sporočamo, ni nujno tisto, kar poslušalec sliši. Rešitev torej ni le »očiščenje« tekstov, s katerimi se srečujejo učitelji in učenci, saj učenci niso le pasivni prejemniki, ampak imajo že svojo – osebno – »prtljago« predstav, metafor, ki temeljijo na njihovih lastnih izkušnjah, postavljeni so že bili v številne kontradiktne prakse, znotraj katerih so se morali pozicionirati (Davies 1987).

3.5 Enake možnosti ter posamezni vidiki izobraževalnih politik (izbira, zunanja diferenciacija)

Ena od značilnosti sodobnih šolskih politik je tudi poudarjanje možnosti za izbiro šolskih poti oz. uradnega šolskega znanja. V zadnjih dveh desetletjih je bilo na področju preučevanja zagotavljanja enakih izobraževalnih možnosti in *diferenciacije kurikula* opravljenih veliko raziskav, saj v veliki večini držav EU in držav članic OECD zagotavljanje enovitega in obveznega predmetnika vse bolj dopolnjuje zagotavljanje diferenciranega in izbirnega dela kurikula (Kliebard 1998). Te raziskave so preučevale predvsem povezanost med obsegom, ravnmi ter pogoji *diferenciacije kurikula* ter načinom, kako izboljšati obseg izbirnosti in zagotavljati enake izobraževalne možnosti znotraj sistema vzgoje in izobraževanja, ki ga zagotavlja država, saj posredovanje različnih oblik *diferenciacije kurikula* znotraj šolskega kurikula zaobsega naslednje dejavnike (Oakes, Gamoran in Page 1992, 570–571):

- prepričanja o potrebah in zmožnostih učencev, ciljnih vzgoje in izobraževanja ter širok konsenz o tem, kako bi proces šolanja te dejavnike kar najučinkoviteje uresničeval;
- različne klastre vednosti in spretnosti ter poudarke na posameznih predmetih oz. predmetnih področjih (npr. predmeti, ki so povezani z nadaljnjim splošnim ali poklicnim izobraževanjem učencev);
- kriteriji za določanje ustreznega kurikula za različne populacije učencev (npr. zmožnosti, predznanje, interesi učencev);
- proces, znotraj katerega učenci izberejo različne oblike kurikula (presoja učitelja, predlog šolske svetovalne službe, želje učencev);
- organizacijska struktura, ki različnim učencem omogoča posredovanje posameznih oblik *diferenciranega kurikula*.

Pogledi na učinke uvajanja izbire/izbirnosti so različni. Nekateri avtorji poudarjajo, da pomeni vpeljevanje izbire/izbirnosti v vzgojo in izobraževanje in šolstvo le utrjevanje logike trga (Apple in Whitty 1999), ne pa tudi spoštovanja posameznikov in upoštevanja razlik med njimi. Logika trga in tržnih zakonitosti v sistemu vzgoje in izobraževanja naj bi imela predvsem socializacijske učinke (mladi se naučijo, kako delovati kot potrošniki), hkrati pa omogoča prenos odgovornosti za izobraževanje z države izključno na posameznika.

Zagovorniki vpeljevanja izbirnosti (Chubb in Moe 1990; Cookson 1994) menijo, da je postalo področje izobraževanja politično in birokratsko tako kompleksno, da elementi, kot sta avtonomija in profesionalizem, ki podpirajo kakovostno šolstvo in visoke dosežke učencev, ne morejo zares učinkovati (oziroma je njihovo učinkovanje omejeno). Prav zato je treba tudi na področje šolstva vpeljati tržne zakonitosti, saj lahko le v okviru svobodnega delovanja trga izobraževalci sami oblikujejo programe, za katere sodijo, da lahko učence uspešno pripravijo na svet dela oziroma na nadaljnje izobraževanje. Veliki birokratski šolski sistemi namreč ne odgovarjajo na potrebe družbe.

V nasprotju s tem pa kritiki (Ball in Vincent 2001) opozarjajo, da izobraževalni sistem, zasnovan na tržnih temeljih, še večjemu tveganju izpostavlja ravno najobčutljivejše (najšibkejše) učence, zato lahko taka politika povzroči še večjo segregacijo in potenciranje družbene (ne)enakosti. Možnost izbire je mogoče opazovati tudi kot eno od strategij srednjega sloja, namenjeno samoreprodukciji, ki je v razmerah množičnega šolanja postala bolj negotova in težko nadzorovana. Ključno vprašanje srednjega sloja v razmerah množičnega šolanja, je namreč, kako ohraniti izobraževanje kot oligarhično dobrino. V navedenih razmerah naj bi srednji razred izoblikoval dve strategiji, in sicer izbiro in glas (*choice and voice*) (Ball in Vincent 2001).

Izbira na področju šolstva je tako kritična točka vlaganj v simbolično ekonomijo. Določena vrsta šolanja je učinkovito sredstvo za ohranjanje vrednosti, ki se lahko realizira šele pozneje. Določene vrste šolanje torej generirajo dodano vrednost (Ball in Vincent 2001). Kroženje vrednosti se lahko pojavi le, kadar se lahko vrednosti v določenem trenutku izrazijo v objektivizirani obliki. Zatorej je za družine pomembno, da z vlaganjem v izobraževanje ohranjajo svoj položaj.¹

Eden od elementov ohranjanja družbenega položaja je tudi ekskluzivnost posedovanja določenih dobrin: »[v] razrednih odnosih je potrošnja del procesa, s katerim se izražata družbena distanca in zaprtost, ki pomaga definirati nas in druge« (Kenway 1991). Starši zato iščejo prostor v šolah, kamor so vključeni otroci iz istega ali sorodnega družbenega sloja. V bistvu iščejo tako edukacijo, ki bo ustrezala statusu, habitusu družin (Jordan 1996, 241). Šole se na te procese odzovejo tako, da hočejo postati ekskluzivne, in vpeljujejo akademsko rigoroznost, večjo diferenciacijo (organizacija šole, skupine, ravni) in – kar je še posebej zanimivo – poudarjajo tradicionalizem (Ball in Vincent 2001). Zaradi vsega navedenega je mogoče polje izobraževanja razumeti tudi kot najpomembnejše mesto razrednega boja (Bourdieu in Boltanski 1978). Preoblikovalo se je v polje tekmovalnosti, polno individualnih interesov tistih, ki iščejo priložnost. Fleksibilnost in individualizacija pa sta značilni pojavnosti oblik sodobne družbe tveganja (Beck 1992).

Glas (*voice*) je mogoče razumeti tudi kot strategije, s katerimi se starši odzivajo na šolsko delo, kako izražajo svoje zahteve, stališča do dela v šoli (npr. do organizacije kurikula). Sem sodijo tudi zahteve po ločevanju učencev v posebne skupine, strategija žrtvovanja drugih otrok na račun večje uspešnosti svojih, zahteve po (morebitni) pomoči staršev, npr. pri pisanju domačih nalog, zunajšolskih dejavnostih, pri zagotavljanju inštruktorjev, vmešavanje v vsebine, ki jih poučujejo, pregovarjanje s šolo o standardih, o tem, kaj je treba poučevati, v katero skupino je uvrščen otrok, kakšne so metode dela z otrokom itn. Opisane strategije se pojavijo predvsem takrat, kadar so enake možnosti in kakovost pojmovane kot dva med seboj tekmujoča in interesno ločena koncepta ter kadar je šola razumljena kot trg, izobraževanje pa kot blago (Ball in Vincent 2001).

¹ Med najpomembnejše kazalnike iz indeksa ugotavljanja socialne izključenosti znotraj sistema vzgoje in izobraževanja sodita število/delež otrok, ki se ne morejo dejavno vključevati v zunajšolske dejavnosti (športni klubi, mladinska združenja), ter število/delež otrok, ki si ne morejo privoščiti različnih kulturnih dejavnosti (npr. glasbena šola, tečaji tujih jezikov, računalniški tečaji) (Klasen 2002, 25).

Ne samo izbira predmetov v okviru kurikula, tudi izbira šole ni povsem svobodna (Ballantine 2001; Flere in Lavrič 2005). Verjetnost, da bodo učenci izbrali poklicno šolo, je mnogo večja pri tistih, ki izhajajo iz deprivileganega socialnega okolja. Pri tem številne raziskave kažejo, da je v poklicnih in splošnoizobraževalnih šolah način poučevanja drugačen. V poklicnih poteka bolj inštrukcijsko – mehanično z rutinskim vedenjem, v splošnoizobraževalnih srednjih šolah pa je sledenje navodilom pomembno, vendar spodbujajo tudi analitične sposobnosti, razumevanje, ustvarjalnost.

Med tradicionalno analiziranimi vidiki v zvezi s preučevanjem enakih možnosti in izobraževalnih politik je vprašanje načina vključevanja učencev v izobraževanje, saj obveznost in množičnost izobraževanja sami po sebi še ne zagotavljata niti enakega dostopa do kvalifikacij niti enakih možnosti v izobraževanju. Pri preučevanju teh procesov tradicionalno navajajo razsodbo iz leta 1954 v zvezi s pravico temnopoltih učencev, da se vpišejo v šolo, v katero si želijo (*Brown v. Board of Education*).² Toda praksa na področju izobraževalnih politik kaže, da je ameriško vrhovno sodišče npr. še trideset let po primeru Brown znova zahtevalo, da morajo vse šole narediti načrte za odpravljanje segregacije (Ballantine 2001).

Nekateri celo menijo (Giroux 1994), da je v zadnjih dveh desetletjih opaziti manjšo zavezanost izobraževalnih politik do uveljavljanja koncepta integracije, in to kljub glasni retoriki na tem področju in kljub temu, da številne raziskave dokazujejo, da so učenci iz socialno najbolj ranljivih družbenih skupin uspešnejši, imajo večja pričakovanja, kadar so vključeni v mešane skupine, ter da zaradi tega dosežki drugih učencev niso slabši. Ob tem je treba poudariti, da se oblike segregacije v današnjem času spreminjajo in so bolj subtilne; kažejo se npr. kot možnosti različnih izbir (predmetov, šol ...), ravni znanja, pa tudi razvrščanja učencev glede na dosežke.

Eno od temeljnih vprašanj šolstva je, kako ob zelo različnih razmerah in predznanjih učencev zagotoviti kakovostno izobraževanje. Največkrat rešitev iščejo v oblikovanju skupin, v katerih so učenci s podobnimi sposobnostmi. Skupine na različnih zahtevnostnih ravneh običajno oblikujejo pri matematiki in materinščini (Ballantine 2001). Zahtevnostne ravni naj bi pripomogle k bolj kakovostnemu poučevanju.

Teoretiki, ki temu nasprotujejo, ob tem opozarjajo (Oakes in Guiton 1995), da osnovni problem ni oblikovanje skupin na različnih zahtevnostnih ravneh, temveč v tem, kdo odloča o načinu razvrščanja učencev. Vse prevečkrat namreč razvrščanje v skupine neposredno sovпада s pripadnostjo določeni sloje-

² Za podrobnejšo predstavitev primera *Brown v. Board of Education* glej Minow (2010).

vski skupini oziroma je povezano s socialno-ekonomskim statusom družin.

Izkušnje z oblikovanjem skupin glede na zahtevnostne ravni so različne. Nekateri raziskovalci opozarjajo, da je v skupinah na nižjih zahtevnostnih ravneh že učno okolje destimulativno, učenci v skupinah na višjih zahtevnostnih ravneh (Gamoran idr. 1995) namreč lahko dobijo mnogo več znanja. Učno okolje pa naj bi vplivalo na življenjske priložnosti, na samopodobo, motivacijo in druge elemente šolskega življenja. Avtorji, ki so razpravljali o učinkih oblikovanja skupin na različnih zahtevnostnih ravneh, ugotavljajo naslednje (Ballantine 2001):

- V nižje zahtevnostne skupine je vključeno nadpovprečno število učencev iz revnejšega družinskega okolja in učencev iz deprivilegiranih skupin, kar vpliva na izobraževalne dosežke in kasneje tudi na možnost zaposlitve in zaslužka.
- Otroci iz revnejših družin so bolj verjetno uvrščeni na nižjo raven zato, ker imajo nižje rezultate, dosežke. Zaradi take razvrstitve so pogosto stigmatizirani in rezultati v primerjavi z drugimi skupinami ostajajo trajno nizki.
- Oblikovanje skupin je močno in neposredno povezano z družinskimi okoliščinami, iz katerih izhaja učenec. Ko je učenec enkrat razvrščen, je le malo možnosti za premike. Šole, ki so v različnih okoljih, ponujajo tudi različne izbire v okviru kurikula.
- Učenci, ki so razvrščeni na višje zahtevnostne ravni, so bolj motivirani. Učitelji v njihovo poučevanje vlagajo več – rezultati so potem nujno dobri. V primeru skupin na nižji ravni drži nasprotna logika.
- Učenci z nižjih zahtevnostnih ravni so deležni manj učiteljeve pozornosti. Oblikovanje skupin pogosto spodbuja segregacijo in stereotipe, nižja pričakovanja in slabšo samopodobo.

Raziskovalci (Oakes 1990) svarijo tudi pred t. i. »Matejevim učinkom«, saj dobijo učenci, ki imajo največje težave, najmanj usposobljene učitelje, da jih dodatno poučujejo na enak način, pogosto celo v času, ko imajo drugi učenci možnost dostopa do bolj ustvarjalnih oblik dela (dostop do računalnikov, laboratorijev, dobrih učbenikov in učil). Pri tem ne gre pozabiti tudi na opozorilo, da je vprašanje oblikovanja skupin zelo pomembno ravno zato, ker učenje ni nikoli samo individualen proces, temveč gre predvsem za družbeni proces (Young 2003).

V razpravi o homogeno-heterogenih skupinah se največkrat ponuja rešitev, da so učenci skupaj v heterogenih skupinah, homogene skupine se oblikujejo le

pri branju (materinščini), tujem jeziku in matematiki. Razprave o homogeno-heterogenih skupinah največkrat ponujajo rešitev, da bi morali biti učenci v heterogenih skupinah pri vseh predmetih, razen pri branju (materinščini), tujem jeziku in matematiki, kjer je bolje oblikovati homogene skupine (Ballantine 2001). Tako naj bi se zmanjšala morebitna stigmatizacija, hkrati pa bi bila omogočena dodatna strokovna pomoč tistim, ki standardov ne dosegajo. Uspeh naj bi bil odvisen od visokih pričakovanj učiteljev, pogostosti ustne komunikacije in izkušenj pri tovrstnem učenju.

Oblikovanje skupin učencev je povezano z razumevanjem standardov in sposobnosti učencev, vendar prav navedena koncepta praviloma nista bila resneje analizirana. Sposobnost učencev (Gillborn in Youdell 2000; Ballantine 2001):

- pogosto razumemo kot relativno fiksno in nespremenljivo značilnost učencev;
- je mogoče meriti;
- kaže na splošen potencial za akademsko učenje.

Navedeno razumevanje sposobnosti kaže, da gre za povsem podoben koncept, kot je veljal za razumevanje inteligenčnega kvocienta (IQ), pri čemer so »testi IQ služili kot instrument za zatiranje revnih. [...] Revnim, migrantom in etničnim manjšinam so tako pokazali, da so neumni. Pokazali so jim, da so bili takšni pač rojeni« (Kamin 1974, 15–16). Naivni pogled na razliko je, da inteligenčni testi merijo zmožnost za učenje, testi dosežkov pa tisto, kar je bilo naučeno (Kamin 1974), poleg tega noben od doslej uporabljenih testov ne more napovedati tega, kaj se bo moč naučiti v prihodnje. Prepričanja učiteljev o različnih sposobnostih, ki naj bi jih razkrivala merjenja z različnimi testi, vplivajo na njihova pričakovanja in se neposredno institucionalizirajo pri oblikovanju skupin učencev ali ob postavljanju včasih nevidnih meja, kakšno oceno lahko določen učenec doseže, zato obstaja nevarnost, da takšno razumevanje sposobnosti zakriva »diskreditirani IQ-izem« (Youdell 2001). Pri oblikovanju skupin učencev je zato pomembno vprašanje, kako glede na ravni zahtevnosti oblikovati skupine, da ne bodo vodile k utrjevanju neenakosti (Hatcher 1997; Hallam in Toutounji 1996; Sukhnandan in Lee 1998; Ballantine 2001).

Sposobnosti učencev so največkrat uporabljen argument tudi v procesu razdeljevanja dodatnih virov (npr. dodatne ure, podpora in pomoč). Oblike pomoči temeljijo na presoji sposobnosti učencev, čeprav je koncept sposobnosti premalo konceptualiziran, saj je prepoln pomenov in pogosto temelji na zdravorazumskem mišljenju, ki deluje tako, da legitimira sistematični neuspeh učencev iz določenih družbenih skuppin (Van den Branden 2011). Koncept

sposobnosti (Gillborn in Youdell 2000), ki trenutno prevladuje v izobraževanju, tako v politiki kot v razredu, predstavlja zmago genetske pozicije brez širših razprav, pa tudi brez zavedanja, zavestne odločitve. Na šolski ravni IQ-izem učiteljem dopušča, da zmagovalce in poražence prepoznavajo že na najzgodnejših stopnjah šolanja, in jim hkrati daje možnost, da nenehno potrjujejo uresničevanje tovrstnih napovedi. Koncept IQ-izma podpira industrija testiranja, ki šolam prodaja tisto, kar te rade slišijo.

3.6 Zaključek

Ne nazadnje velja opozoriti tudi na učinke učiteljevih pričakovanj na šolsko uspešnost učencev in s tem povezan koncept enakih možnosti. Številne študije (npr. Rosentahl in Jacobson 1968; Ballantine 2001) razkrivajo pojav t.i. »samoizpolnjujoče se prerokbe«. Hkrati na učiteljeva pričakovanja vpliva še vrsta drugih dejavnikov, npr. prejšnji dosežki učenca, to, kako je učenec oblečen, kakšno ime ima, kakšni so njegov videz, privlačnost, spol, etnija, jezik in celo naglas, poklic staršev, to, ali izhaja iz enostarševske družine, pa tudi način, kako učenec odgovarja učitelju (Cooper in Conswella 1995; Pena 1997).

Ta in številna druga vprašanja tako – med drugim – odpirajo tudi problematiko enakih možnosti, ki bo podrobneje predstavljena v naslednjih dveh poglavjih monografije.

4.1 Uvod in opredelitev problematike

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

Navkljub – vsaj na prvi pogled – jasnemu sporočilu in emancipacijski naravi,¹ je ideja o enakih možnostih vse prej kot enoznačna in neproblematična, saj odpira vrsto vprašanj ter s tem povezanih problemov, npr. *motivacijsko* (zakaj izenačevanje začetnih položajev); *proceduralno* (kakšen naj bo proces konkuriranja za selektivne družbene položaje); *genealoško* (kakšno je pošteno izhodišče v procesu konkuriranja za selektivne družbene položaje); *substantivno* (katero naj bo merilo izenačevanja (je to npr. zgolj in samo dosežek oz. rezultat ali pa so to lahko tudi vložena prizadevanja, talenti, odrekanje, tveganje itn.)); *kompensacijsko* (kako naj se proces izenačevanja oz. proces zagotavljanja poštenih, enakih možnosti izvede) itn.

Pričujoče poglavje prinaša predstavitev osnovnih razsežnosti ideje o enakih možnostih. Uvodni del predstavi t.i. »retoriko« enakih možnosti ter po-

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

drobneje analizira nekatere izmed prevladujočih interpretacij tega družbenega fenomena. Sledi analiza dveh temeljnih vprašanj, na kateri mora odgovoriti vsako pojmovanje enakih možnosti, in sicer, »kaj je priložnost« ter »kaj so priložnosti posameznikov enake«. Sklepni del navaja vrsto med seboj povezanih predpostavk, ki so značilne za različna pojmovanja enakih možnosti.

4.2 Retorika enakih možnosti

4.2.1 Fenomen enakih možnosti

Ideja o enakih možnostih kot oblika poštenega tekmovanja med posamezniki za neenake položaje v družbi (Fishkin 1983, 1) oz. kot »normativni standard za reguliranje določenih vrst tekmovanj« (Jacobs 2004, 12) je razpeta med dva diametralno nasprotujoča si projekta ter s tem povezano pojmovanje družbene enakosti, in sicer med teorijo egalitarnega liberalizma ter libertarno politično teorijo. Na eni strani je ideja o enakih možnostih zavezana »levičarski« politični misli, v kateri ima – kakor opozarja Matthew Clayton – »dolgo tradicijo« (Clayton 2001, 239). Enake možnosti, kakor izpostavlja James Fishkin, so »osrednja doktrina sodobnega liberalizma« (Fishkin 1983, 1) oziroma, kot podobno opozarja Kenneth R. Howe, »so že dolgo v središču liberalnega projekta« (Howe 1997, 1). Hkrati je ideja o enakih možnostih oz. na meritokraciji utemeljenem pojmovanju enakih možnosti tudi pomemben del libertarne politične teorije oz. ideologije neoliberalizma, ki je prvi razcvet in praktično implementacijo – pravzaprav ironično – doživela v času ob izidu Rawlsove *A Theory of Justice* (1971) ter s tem povezane renesanse egalitarnega liberalizma in politične filozofije nasploh. Tako je Milton Friedman v knjigi *Free to Choose* izpostavil, da je osnovno merilo na meritokraciji utemeljenega pojmovanja enakih možnosti uspešnost in ne »rojstvo, vera ali nacionalnost« (Friedman in Friedman 1980, 133), ter hkrati odločno zanikal povezavo med enakimi možnostmi in družbeno neenakostjo, saj pravi, da »ni nič dlje od resnice« (str. 146).

Tudi v politiki je razpetost ideje o enakih možnostih med (vsaj navidezno) različne politične projekte enako indikativna. Ob svoji vnovični zaprisegi, 21. januarja 2013, je ameriški predsednik Barack Obama v zaključnem delu inavguracijskega govora izpostavil zavezanost prepričanju, da so enake možnosti za uspeh ključ do uresničitve t. i. »ameriških sanj«, ki predstavljajo, kakor je poudarila Jennifer L. Hochschild, »osrednjo ideologija Američanov [...] ter temeljno značilnost ameriške kulture« (Hochschild 1995, xi).² Pravzaprav ni sta enakih možnosti nič manj zagovarjala tudi nekdanji ameriški predsednik

² Za podrobnejšo predstavitev razmerja med enakimi možnostmi, »ameriški sanjami« ter jav-

Ronald Reagan, saj je v svojem prvem inavguracijskem govoru poudaril, da je treba zagotoviti enake možnosti »brez ovir, ki izhajajo iz predsodkov ali diskriminacije« (Reagan 1981), ter nekdanja britanska premierka Margaret Thatcher. V enem izmed svojih govorov je izpostavila, da je »prizadevanje za enakost privid«, ki ga je treba nadomestiti s »prizadevanjem za enake možnosti« (Thatcher 1975).

Temu ustrezno je razdeljena tudi kritika ideje o enakih možnostih. Na eni strani imamo kritiko ter s tem povezane očitke in ugovore, da so enake možnosti neučinkovite, saj naj bi politike, ki temeljijo na tem mehanizmu distribucije selektivnih družbenih položajev, velik del sredstev in virov namenile zagotavljanju enakih možnosti. Na drugi strani so očitki in ugovori zoper ideal enakih možnosti usmerjeni v kritiko o nepravilnosti in konformizmu standardnega pojmovanja enakih možnosti, kakor je v svoji knjigi *Justice and the Politics of Difference* (1990, 7. poglavje) opozorila Iris Marion Young.³ Hkrati naj bi bilo na meritokraciji utemeljeno pojmovanje enakih možnosti deterministično, saj proces konkuriranja za selektivne družbene položaje kljub formalni odpravi ovir vso »krivdo« za rezultat konkuriranja preloži na posameznika. Sočasno na posameznika prenese tudi celotno »tveganje« za rezultat, saj zmagovalec procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje ni znan vnaprej.⁴ Prav kritika, češ da enake možnosti predstavljajo zgolj in samo »enake možnosti, da postanemo neenaki« (Jacobs 2004, 4), je privedla do ugovora, da gre v tem primeru za posredno oz. prikrito obliko socialnega darvinizma⁵ ter (v najboljšem primeru) za ohranjanje obstoječega družbenega reda oz. načel in vrednot (Schaar 1967).

Zagovorniki ideje o enakih možnostih se tako soočajo z vrsto ugovorov in očitkov o njeni nepravilnosti in neučinkovitosti (*s procesom povezani ugo-*

nim šolanjem glej Friedman in Friedman (1980, 6. poglavje), Gomberg (2007), Hochschild (1995), Hochschild in Scovronick (2003) ter Johnson (2006).

³ Iris Young v svoji knjigi *Justice and the Politics of Difference* (1990, 200–206) postavi pod vprašaj dve temeljni predpostavki na meritokraciji utemeljenega pojmovanja enakih možnosti, in sicer (i) predpostavko o upravičnosti distribucije selektivnih položajev najboljšemu kandidatu ter (ii) predpostavko o pravičnosti hierarhične družbene delitve dela.

⁴ Jonathan Wolff in Avner de Shalit v knjigi *Disadvantage* tveganje opredelita kot eno izmed razsežnosti izbire, ki jo zagovorniki egalitarnega liberalizma vzamejo za izhodiščno predpostavko svojega pojmovanja enakih možnosti oz. družbene neenakosti nasploh (2007, 4. poglavje).

⁵ Za argumente socialnega darvinizma, ki zagovarjajo prevlado trga kot »najbolj »naravne« oblike družbene organizacije« ter kritiko le-teh glej Buchanan (1985, 3. poglavje). Buchanan argumente, ki trdijo, da redistributivni aranžmaji socialne države »posegajo v naravni boj za preživetje« in jih je kot take treba odstraniti, v celoti zavrne, saj »temeljijo na več napačnih predstavah« (1985, 49).

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

4.2.2 Retorika enakih možnosti

Klasična interpretacija razpetosti ideje o enakih možnostih med različna pojmovanja družbene enakosti in poštenosti ter s tem povezane politične projekte zaobsega tri različice, in sicer (i) pesimistično oz. skeptično interpretacijo, (ii) optimistično interpretacijo ter (iii) interpretacijo o hibridni naravi ideje o enakih možnostih.

Pesimistična interpretacija

Pesimistična oz. skeptična interpretacija temelji na predpostavki, da je ideja o enakih možnostih neuresničljiva oziroma, kakor je izpostavila Mal Leicester, da je »nekoherentna, nerazumna in zavajajoča«⁷ (Leicester 1996, 277). Nekaj tednov po inavguracijskem govoru, v katerem je Barack Obama poudaril, da so enake možnosti za uspeh ključ do uresničitve t. i. ideala »ameriških sanj«, je Joseph E. Stiglitz (2013), Nobelov nagrajenec za ekonomijo in profesor na Kolumbijski univerzi, v članku, ki ga je objavil v časniku *The New York Times*, opozoril na vse manjšo vertikalno socialno mobilnost navzgor in na poglobljanje razlik med tistimi, ki imajo, ter tistimi, ki so – tako ali drugače – depri-vilegirani in zato brez možnosti za uspeh, ter tako relativiziral vlogo in pomen enakih možnosti. Idejo o enakih možnostih oz. na meritokraciji utemeljenem pojmovanju enakih možnosti, na katerih temelji t. i. »ameriški sen«, ki pred-

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

⁷ Tukaj ostajajo razlike med posameznimi očitki zoper idejo enakih možnosti zaenkrat neartikulirane, npr. da je ideja enakih možnosti nekoherentna ali zavajajoča itn. Posamezne očitke in ugovore zoper enake možnosti podrobneje predstavljamo v 5. poglavju (razdelek Kritika enakih možnosti).

stavlja – kakor je opozoril Lawrence Blum – osrednji element ameriškega prepričanja (oz.) globoko vkoreninjeno pojmovanje obljube ameriškega življenja (Blum 1988, 1), je označil za »nacionalni mit«. Pravzaprav naj bi se ideja o enakih možnostih soočala z nekakšnim paradoksom: kljub vse bolj poudarjeni retoriki zagotavljanja enakih možnosti je neenakost oz. razkorak med tistimi, ki so v boljšem položaju, ter deprivilegiranimi vse večji. Po tej interpretaciji nimajo enake možnosti nič opraviti z zagotavljanjem enakosti, temveč predvsem z legitimiranjem neenakosti, ki je rezultat procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje. Hkrati rezultat tega procesa vso »krivdo« za posameznikov neuspeh preloži na posameznika – gre torej za obliko socialnega darvinizma.

Optimistična interpretacija

Optimistična interpretacija razmerja med enakimi možnostmi in družbeno enakostjo izpostavlja, kakor sta poudarila Janet Radcliffe Richards in Kenneth R. Howe, da je za zagovornike enakih možnosti edina težava zgolj in samo v implementaciji ideje oz. v »pomanjkanju politične volje« (Radcliffe Richards 2002, 253) ter hkrati v »pomanjkanju *političnega razumevanja*, kaj enake izobraževalne možnosti zahtevajo« (Howe 1997, 2). Enake možnosti – kakor je izpostavil Peter Westen – so »visoko zaželene v teoriji, čeprav morda nedosegljive v praksi« (Westen 1997, 165). Enake možnosti ter s tem povezana neenaka distribucija selektivnih družbenih položajev naj bi bile upravičene oz. zaželene, kakor poudarja Douglas Rae, zaradi dveh razlogov, in sicer (i) zaradi zagotavljanja spodbud za trdo delo ter (ii) legitimiranja/»uzakonjenja« razlik in s tem povezane neenakosti oz. zaradi stabiliziranja razmerij med različnimi družbenimi skupinami (Rae 1983, 67–68). Distribucija redkih virov in dobrin oz. položajev najboljšim kandidatom – če je tekma poštena in imajo do nje vsi enak dostop – naj bi imela številne pozitivne učinke, saj formalna odprava neenakosti v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje vsakomur omogoča, da konkurira za določen selektivni družbeni položaj. Kljub temu pa tudi ta interpretacija trči ob ironičnost dejstva o vse večji družbeni neenakosti ter s tem povezanega razkoraka med tistimi, ki imajo, in tistimi, ki so deprivilegirani, saj enake možnosti – kakor izpostavlja Peter Singer – »nagrajujejo tiste srečneže, ki so podedovali sposobnosti, s katerimi lahko razvijejo zanimive in donosne kariere [...], ter kaznujejo nesrečneže, katerih geni jim otežujejo doseganje podobnega uspeha« (Singer 1993, 39).

Interpretacija hibridne narave enakih možnosti

Tretja interpretacija (interpretacija hibridne narave enakih možnosti) meri na problematičnost same *narave* ideje o enakih možnostih ter njene vloge in pomena v okviru liberalne politične teorije. Enake možnosti so, kakor izpostavlja

James Fishkin, »eno od bojnih polj konflikta med dvema temeljnima idejama liberalne tradicije, in sicer med svobodo ter enakostjo« (Fishkin 1983, 2–3). Zagovorniki egalitarnega liberalizma se, kakor trdi Andrew Mason, tako soočajo z dvema izzivoma (2003, 28):

Na eni strani želijo pokazati, da je zavzemanje za enake možnosti združljivo s spoštovanjem osebne svobode, še posebej proti tistim, ki vztrajajo, da njihovo uveljavljanje ogroža individualne pravice, vključno s pravico staršev, da vzgajajo svoje otroke, kakor menijo, da je prav, in tako dolgo, dokler jim ne škodujejo. Na drugi strani pa želijo pokazati, da so enake možnosti *neodvisno* načelo pravičnosti in ne le v večini primerov učinkovit način dodeljevanja delovnih in izobraževalnih mest, ki se ujema s tem, kar zahteva pravičnost.

Ta interpretacija je povezana z napetostjo med dvema temeljnima načeloma ideala enakih možnosti, in sicer (i) načelom nediskriminacije ter (ii) načelom poštenih enakih možnosti. Tradicionalna interpretacija razmerja med obema načeloma splošnega modela enakih možnosti tako temelji na predpostavki, da je načelo nediskriminiranja osnovno izhodišče vsakega modela enakih možnosti, ki ga nato nadgradi oz. razširi načelo *poštenih* enakih možnosti kot posledica povečane senzibilnosti do vprašanja pravičnosti v procesu konkuriranja za selektivne družbene položaje ter s tem povezane družbene neenakosti (predpostavka o evolutivni⁸ naravi egalitarnega ideala enakih možnosti).

4.3 Anatomija enakih možnosti

Osnovna predpostavka ideje o enakih možnostih je, da so priložnosti za doseganje zastavljenega cilja med vsemi posamezniki, ki konkurirajo za določen selektivni položaj, enake oz. kakor je v primeru t. i. »ameriških sanj« izpostavila Jennifer Hochschild, da imajo »vsi Američani razumno priložnost, da dosežejo uspeh – materialni ali kateri koli drug – kakor ga opredeljujejo prek lastnih prizadevanj, ter da ob uspehu pridobijo vrline in dosežejo izpopolnitev« (Hochschild 1995, xi). Kdaj so priložnosti posameznikov v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje enake? Da bi lahko odgovorili na to vprašanje, moramo zagotoviti ustrezen odgovor na t. i. »substantivno« vprašanje, in sicer, »kaj je priložnost«.⁹ Brez jasnega razumevanja tega pojma

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

⁹ Na primat analize pojma priložnosti v primerjavi s pojmom enakosti oz. na njegovo t. i. »derivativno naravo« sta opozorila že Michael E. Levin (1981) ter Peter Westen (1997).

oz. njegovih temeljnih lastnosti je zagotavljanje poštenih enakih možnosti neuresničljivo. Pravzaprav gre za enega izmed ključnih korakov pri razumevanju ideje o enakih možnostih, saj so bile razprave o tej problematiki, kakor opozarja Sven Ove Hansson, »pogosto ovirane zaradi posvečanja nezadostne pozornosti samemu pojmu priložnosti« (Hansson 2004, 315). Vsako pojmovanje enakih možnosti mora torej odgovoriti na dve ločeni – a med seboj povezani – vprašanji, in sicer, (i) kaj je priložnost (*substantivno vprašanje*) ter (ii) kdaj so priložnosti posameznikov enake (*referencialno vprašanje*).¹⁰

4.3.1 Kaj je priložnost

Navkljub različnim pojmovanjem enakih možnosti sestavljajo vsako izmed teh pojmovanj, kakor poudarja Peter Westen, štiri temeljni elementi, in sicer (i) agent oz. agenti enakih možnosti, (ii) cilj oz. cilji, h katerim so enake možnosti usmerjene, (iii) razmerje med agentom in ciljem enakih možnosti ter (iv) ovire za uresničevanje enakih možnosti (Westen 1985, 837–838). Prvi element primarno določi obseg oz. nabor posameznikov, ki so upravičeni do enakega obravnavanja, kar predpostavlja, da imajo – vsaj formalno – enake pogoje. Drugi element, kakor izpostavlja Peter Westen, opredeljuje cilj priložnosti, ki je lahko »delo ali izobraževanje, zdravstveno varstvo, politična funkcija, zemlja za poselitev, stanovanjski objekt, finančna naložba, vojaško napredovanje, 'kulturno' življenje, razvoj naravnih sposobnosti ali kar koli« (Westen 1985, 838). Tretji element (razmerje med agentom in ciljem možnosti) še ne predstavlja zagotovila, da bo cilj enakih možnosti tudi dosežen. Priložnost torej »ni določeno stanje [...], temveč formalno razmerje med agentom X ter ciljem Y, v odnosu do ovire Z« (Westen 1997, 161).

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

¹⁰ Vsako izmed obeh vprašanj ter s tem povezanih težav in izzivov pa tudi razlike med posameznimi modeli enakih možnosti lahko pojasnimo s pomočjo razlikovanja med vprašanjem, »kaj je priložnost« ter »kdaj so priložnosti enake«. Npr. razlika med egalitarnim in multikulturnim pojmovanjem enakih možnosti je dodobra osredotočena okoli problematike »priložnosti«, razlika med egalitarnim in libertarnim pojmovanjem enakih možnosti pa se osredotoča predvsem na problematiko enakosti oz. formulacijo enakih priložnosti za posameznike. V tem pogledu se pričujoča analiza ne razlikuje od t. i. »standardne« analize enakih možnosti, ki jo je v svojem prispevku »The Concept of Equality of Opportunity« artikuliral Peter Westen (1997) in temelji na analizi pojmov priložnosti ter enakosti in na njunem medsebojnem razmerju.

jo razume Alan H. Goldman, »odsotnost določene ovire ali ovir, kar omogoča, da dosežemo določen cilj ali koristi« (Goldman 1987, 88).¹¹ Kot osnovna distributivna enota ideje o enakih možnostih je priložnost nekaj več kot verjetnost in nekaj manj kot zagotovilo, saj je, kakor je opozoril Bhikhu Parekh, »predmetno odvisen pojem v smislu, da, je objekt, vir ali postopek le nema in pasivna možnost posameznika, če ima premalo zmožnosti, kulturnih dispozicij oziroma potrebnega kulturnega ozadja, da ga izkoristi« (Parekh 2000, 241). Hkrati imeti priložnost, kakor trdi Brian Barry, pomeni, da zame obstaja možnost, da nekaj storim ali pridobim, če je določeno ravnanje, ki bo lahko pripeljalo do tega, da bom zadevno stvar lahko opravil ali pridobil, če se za to odločim, v moji moči (Barry 2005, 37); oziroma da ima posameznik »spodobnost, da s svojimi prizadevanji in izbirami nekaj doseže« (str. 39). Tveganje, ki mu je posameznik izpostavljen pri tem, ko si prizadeva doseči cilj procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, je izključno v domeni njega samega, saj naj bi bil posameznik, kakor izpostavlja John Roemer, »odgovoren za to, da se dostop do kvalifikacij ob ustreznih prizadevanjih spremeni v dejansko prednost« (Roemer 1998, 24). Če naj bo torej posameznik odgovoren za rezultat procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, potem je treba zagotoviti, da bodo upoštevani samo tisti dejavniki, na katere posameznik lahko vpliva ali jih lahko izbere, kar je v skladu s t. i. »načelom nadzora« (Nagel 1979). Kdaj so torej priložnosti posameznikov enake?

4.3.2 Enakost priložnosti

Eno od osnovnih vprašanj, ki ga odpira problematika enakih možnosti, je osredotočeno na samo naravo enakosti. Kakor je v svoji knjigi *Inequality Re-Examined* izpostavil Amartya Sen (1992), je namreč vsaka politična teorija na nek način egalitarna. Zagovorniki republikanske politične teorije na primer izpostavljajo enakost političnih pravic posameznikov, zagovorniki libertarne politične teorije oz. t. i. »klasičnega liberalizma« pa enakost svobode oz. pravico do zasebne lastnine kot osnovno podlago za svobodo posameznika itn. Ločiti je treba dve razsežnosti, na podlagi katerih lahko morebitno egalitarnost vsake politične teorije tudi ustrezno vrednotimo, in sicer (i) enakost statusa (*kdo je enak*) ter (ii) enakost pravic (*kako je enak*). Prva razsežnost enakosti (*enakost statusa*) odgovarja na vprašanje, kdo je obravnavan kot enak. Gre torej za določitev identitete enakosti, npr. enaki so vsi ne glede na spol, raso, veroizpoved, socialno-ekonomski status itn. Ta razsežnost odpira pro-

¹¹ Za podrobnejšo predstavitev posameznih elementov in razsežnosti pojma priložnosti (npr. odprtost) glej Hansson (2004).

blem identitete enakosti. Druga razsežnost enakosti (*enakost pravic*) pa sega na področje vprašanj o tem, v katerih razsežnostih smo enaki (npr. civilni, politični, socialni) ter kako smo enaki. Gre torej za dvojno razširitev enakosti, in sicer (i) za razširitev statusa ter (ii) razširitev pravic. Kljub emancipacijskemu pogledu na to je treba izpostaviti tudi razmerje enakosti z drugimi načeli, npr. svobodo.

Zagovorniki egalitarnega pojmovanja enakih možnosti kot pogoj legitimnosti rezultata procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje izpostavljajo izhodiščno enakost oz. poštenost dostopa do procesa konkuriranja. V ta namen je treba (tako pozitivne kakor tudi negativne) razlike ter s tem povezano neenakost nevtralizirati, kar pa odpira tri vprašanja, in sicer (i) problem izhodiščnega položaja, (ii) problem praga izenačitve ter (iii) problem merila enakosti. Ideal enakih možnosti kot »normativni standard za reguliranje določenih vrst tekmovanj« (Jacobs 2004, 12) oz. kot regulativni ideal procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje sestavljata dve načeli,¹² ki sta na videz nezdružljivi, in sicer (i) načelo nediskriminiranja ter (ii) načelo izenačitve začetnega položaja.¹³

Enake možnosti in nediskriminacija

Prvo načelo, po katerem naj imajo posamezniki »ne glede na« spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost, telesno in duševno konstitucijo itn. enake možnosti, zagotavlja vsakemu posamezniku ne glede na katerega koli od moralno arbitrarnih dejavnikov enake pravice oz. enak dostop do selektivnih družbenih položajev. Kakor je izpostavil Lesley A. Jacobs (2004, 10), so enake možnosti

¹² V literaturi o problematiki enakih možnosti sta ti dve načeli pogosto formulirani tudi kot dve ločeni različici enakih možnosti, in sicer kot načelo nediskriminiranja, kot t. i. »formalne« enake možnosti, ter kot načelo izravnave igralnega polja oz. poštene enake možnosti, kot t. i. »substantivne« enake možnosti (Anderson 2007; Segall 2013). Adam Swift v odnosu do obeh načel razlikuje med t. i. »minimalnim« ter t. i. »konvencionalnim« pojmovanjem enakih možnosti (Swift 2001, 99), ki jima postavi nasproti t. i. »radikalno« pojmovanje enakih možnosti (Brighouse 2010; Brighouse in Swift 2009).

¹³ Tukaj seveda v celoti ostaja odprto vprašanje, kakšno je razmerje med obema načeloma enakih možnosti. Sta načelo nediskriminiranja ter načelo izravnave začetnega položaja skladni oz. komplementarni, v napetosti ali celo med seboj izključujoči se? V vsakem primeru razmerja med načelom nediskriminiranja ter načelom izenačitve začetnega položaja ne moremo misliti kot »šibkega« ter »robustnega« dela ideala enakih možnosti, temveč kot dve ločeni načeli, saj načelo nediskriminiranja obravnava problematiko enakosti dostopa do kvalifikacij, načelo izenačitve začetnega položaja pa zagotavlja poštenost dostopa do procesov distribucije selektivnih družbenih položajev.

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

Načelo nediskriminiranja tako zagotavlja, da so v nabor potencialnih kandidatov vključeni »vsi posamezniki, ki posedujejo lastnosti, pomembne za opravljanje obveznosti določenega položaja, [...] ter da se za zasedanje položaja posameznika presoja le glede na te pomembne lastnosti« (Roemer 1998, 1),¹⁴ posledica česar je bila, kakor opozarja Richard J. Arneson, »da se ekonomske prakse in institucije osvobodile cehovskih privilegijev in omejitev ter razvoj konkurenčnih tržnih gospodarstev« (Arneson 2002). Pri izbiri kandidatov zgolj in samo na podlagi njihovih zaslug, kakor opozarja George Sher (1988, 119–120),

upoštevamo le dejstva, ki govorijo o njihovi sposobnosti dobro opraviti ustrezne naloge, vse drugo odmislimo. S tem ko se osredotočamo na njihovo sposobnost za opravljanje naloge, jih obravnavamo kot agente, katerih načrtovana dejanja lahko pomembno prispevajo k družbi. [...] Izbirati na podlagi zasluge je način, kako resno obravnavati [...] tako uspešne kot neuspešne kandidate.

Pa vendar je zagotovitev enakosti dostopa do kvalifikacij ter s tem povezana »odstranitev formalnih ovir«, kakor opozarja Kenneth R. Howe, »prazna« (Howe 1992, 458). t. i. minimalno oz. na meritokraciji utemeljeno pojmovanje enakih možnosti je, kakor izpostavlja Judith Squires, »v skladu – in je pravzaprav ustvarjeno zaradi nje – z družbo z ogromnimi razlikami v dohodkih in statusu, v kateri prevladujejo nadarjene elite, tistim, ki so v slabšem položaju, pa ni uspelo zaradi njihovih pomanjkljivosti« (Squires 2006, 474).

Kljub temu da naj bi na podlagi tega procesa dobili informacijo o tem, kdo je najboljši oz. najprimernejši kandidat za opravljanje določene naloge ali za to, da zasede določen položaj, so za pozicijo egalitarnega liberalizma ti pogoji *nujni*, ne pa tudi *zadostni* za zagotavljanje enakih možnosti oz. poštenosti procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, saj posamezniki zgolj in

¹⁴ Kakor je izpostavila Iris Marion Young, je eden od potencialnih problemov pojma »kvalifikacije« oz. načela zasluge nasploh njegova kulturna pogojenost ter vprašljivost njegove nevtralnosti (1990, 7. poglavje), kar je tudi eden od ugovorov zagovornikov multikulturalizma (Parekh 2000) zoper meritokracijo ter s tem povezano pojmovanje enakih možnosti.

samo na podlagi načela nediskriminiranja nimajo *resnično* enakih možnosti.¹⁵ V najboljšem primeru naj bi bile ob upoštevanju tega načela oz. v okviru, npr. libertarnega pojmovanja enakih možnosti priložnosti posameznikom odprte, ne pa tudi enake.¹⁶ Zato je temu načelu dodano še načelo, ki naj bi nevtraliziralo, zmanjšalo ali celo izničilo negativne učinke načela nediskriminiranja ter s tem povezanih (nepoštenih) prednosti, ki bi jih posamezniki lahko pridobili izključno na njegovi podlagi.

Enake možnosti in kompenziranje neenakosti

Namen drugega načela splošnega modela enakih možnosti (t. i. načela izenačitve začetnega položaja) je nevtralizirati, zmanjšati oz. ublažiti ali celo odpraviti tako morebitne prednosti, ki naj bi jih imeli tisti posamezniki, ki so v boljšem položaju oz. privilegirani, kot tudi morebitne ovire tistih, ki so – tako ali drugače – deprivilegirani. Hkrati naj bi enake možnosti oz. pozitivni cilj načela izenačitve začetnih položajev vsem posameznikom ne glede na katerega od moralno arbitrarnih dejavnikov, zagotavljali, da dosežejo pošteno izhodišče v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, kar je v skladu s t. i. klavzulo »brez krivde ali izbire« (Temkin 2003, 62), saj naj bi bilo »nepravilno in nepošteno«, kakor v svoji knjigi *Inequality* izpostavlja Larry Temkin, »da so nekateri v slabšem položaju kot drugi, ne po lastni krivdi (ali izbiri)« (Temkin 1993, 13). Poleg nevtraliziranja okoliščin oz. dejavnikov, ki jih posamezniki ne morejo nadzorovati in zaradi katerih so bili tako ali drugače deprivilegirani, naj bi vidik enakih možnosti hkrati zagotavljal tudi kompenziranje za dejansko stanje neenakosti ter s tem povezano prikrajšanost. Priložnosti naj bi bile, kakor izpostavlja Alan H. Goldman, enake, »ko se posamezniki soočajo s približno enakimi ali približno enako težkimi [...] ovirami« (Goldman 1987, 88).¹⁷

¹⁵ Na eni ravni je razprava o enakih možnostih in kulturni različnosti usmerjena v opredelitev »resničnih« priložnosti ali možnosti, ki naj bi jih imeli posamezniki oz. družbene skupine, ki niso del t. i. kulturnega »mainstreama«, npr. manjšine, priseljenci itn. (Howe 1992). Npr. deklice, ki v svoji »tradicionalni« kulturi ne opravljajo vlog, ki so v družbi nasploh neproblematične, npr. vožnja avtomobila, opravljanje poklica, po tej interpretaciji nimajo resničnih priložnosti za opravljanje določenega poklica, npr. zdravnice, novinarke itn. (*Z identiteto povezane priložnosti*), v primeru npr. temnopoltih ali ljudi s posebnimi potrebami pa gre za drugačen tip priložnosti (*s statusom povezane priložnosti*).

¹⁶ Za razločevanje med pojmom enakih možnosti ter odprtih možnosti glej Hansson (2004). Na razlikovanje med enakimi oz. odprtimi možnostmi ter potencialno problematično naravo ideje o enakih možnostih je opozoril že Anthony Flew v knjigi *The Politics of Procrustes* (1981).

¹⁷ Eden izmed problemov, s katerim se soočajo zagovorniki multikulturalizma, oz. logična napaka, ki jo naredijo politike multikulturalizma, je ta, da med vsemi pripadniki določene kulturne

V okviru izenačevanja oz. nivelizacije začetnega položaja lahko razlikujemo med dvema ločenima razsežnostma, in sicer (i) pozitivno razsežnostjo izenačevanja začetnih položajev ter (ii) negativno razsežnostjo izenačevanja začetnih položajev. Namen pozitivne razsežnosti je vsem posameznikom ne glede na katerega od moralno arbitrarnih dejavnikov zagotoviti, da dosežejo prag izenačitve igralnega polja oz. poštenega izhodišča.¹⁸ Poleg nevtraliziranja okoliščin, zaradi katerih so bili posamezniki – tako ali drugače – deprivilegirani, naj bi ta vidik zagotavljanja enakih možnosti hkrati omogočal tudi kompenziranje za dejansko stanje neenakosti. Namen oz. cilj negativne razsežnosti izenačevanja začetnih položajev pa je hkrati nevtralizirati, zmanjšati ali celo odpraviti prednost, ki naj bi jo imeli posamezniki, ki so nad pragom izenačitve konkurenčnih pogojev. Prav tako naj bi ti posamezniki oz. skupine posameznikov preko politik redistribucije oz. različnih kompenzacijskih programov zagotavljali materialne in finančne vire.

Kompenzacijski programi, ki jih povezujemo z zagotavljanjem enakih možnosti oz. s poštenim dostopom do kvalifikacij, praviloma temeljijo na dveh ločenih argumentih, in sicer (i) na argumentu, utemeljenem z začetnimi pozicijami (*argument ekvidistance*), ter (ii) na argumentu, utemeljenem z rezultatom procesa, ki omogoča doseganje selektivnih družbenih položajev (*argument ekvivalence*). Prvi argument je pravzaprav klasičen in ga povezujemo z liberalnim pojmovanjem enakih možnosti. Glede na to, da so začetne pozicije posameznikov neenake, so posamezni kompenzacijski programi usmerjeni predvsem v zmanjševanje t. i. izhodiščne neenakosti oz. v izenačevanje začetnih pogojev ter s tem povezano ekvidistanco. Drugi argument, ki ga povezujemo s kompenzacijskimi programi, pa je osredotočen predvsem na kompenziranje neenakosti, ki je rezultat procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje. Prva skupina kompenzacijske programe utemeljuje na moralni arbitrar-

skupine povlečejo vzporednico, saj tako zagrešijo t. i. »zmote enake prikrajšanosti«, glede na katero naj bi bili vsi pripadniki določene skupine na posameznem področju enako prikrajšani oz. naj bi se soočali z enakimi ovirami. Prvi je na problematiko »zmote enake prikrajšanosti« pripadnikov različnih deprivilegiranih skupin opozoril Douglas Rae v svoji knjigi *Equalities* (1983).

¹⁸ Tukaj ostaja v celoti neodgovorjeno vprašanje v zvezi s samim razkorakom oz. obsegom neenakosti, ki naj bi ga v okviru zagotavljanja enakih možnosti kompenzirali. Kljub temu da med zagovorniki egalitarnega liberalizma obstaja soglasje o t. i. klavzuli »brez krivde ali izbire« (Temkin 2003, 62), ki naj bi legitimirala kompenziranje tistih oblik neenakosti, za katere posameznik ni odgovoren (saj nanje nima vpliva), se hkrati odpira tudi problem, do kod je kompenziranje izhodiščne neenakosti upravičeno. Tukaj gre namreč za vprašanje razmerja med priložnostmi in zmožnostmi posameznika. Hkrati ta ideja temelji na predpostavki, da je kompenziranje začetne neenakosti najustreznejši način za nevtraliziranje razlik ali neenakosti.

nosti *narave* kriterijev selekcije, npr. talentov. Na drugi strani pa naj bi druga skupina kompenzacijskih programov zmanjšala, nevtralizirala ali celo odpravila neenakost, ki je posledica oz. rezultat procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje. Če torej načelo nediskriminiranja zagotavlja, da moralno arbitrarni dejavniki nimajo nikakršnega vpliva oz. v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje niso omejujoči, pa na drugi strani načelo izravnave začetnega položaja zagotavlja *poštene* razmere za implementacijo načela nediskriminiranja oziroma to, da neenakost, kakor je poudaril T. M. Scanlon, »izhaja iz poštenega procesa ter da ne moti pravičnosti tekmovanj, ki so v teku« (Scanlon 2003, 205).¹⁹

Idejo o enakih možnostih oz. »enakosti priložnosti« je torej treba ločiti na njena osnovna dela, in sicer (i) na t. i. politični ter (ii) t. i. socialni del. Zagotavljanje dostopa do kvalifikacij, ki temelji na načelu nediskriminiranja, tako sodi v »politični del« državljske enakosti, kompenzacijski programi, ki jih povezujemo z načelom izravnave začetnega položaja, pa v »socialni del« državljske enakosti. Politični del enakih možnosti je *negativen*, saj njegovo zagotavljanje od širše družbe ne zahteva materialnih ali finančnih virov oz. nikakršnega »stroška«. Njegova vrednost je v odsotnosti formalnih ovir, npr. odsotnosti diskriminacije. Za razliko od političnega dela oz. formalnih enakih možnosti, pri čemer je osnovno merilo, da so »kariere odprte talentom«, je t. i. »socialni« del enakih možnosti povezan z redistribucijo oz. kompenzacijskimi programi. Poštene enake možnosti, kakor opozarja Rawls, zagotavljajo, da naj bi vsi imeli pošteno priložnost za njihovo uresničitev, in so zato »korekcija pomanjkljivosti formalnih enakih možnosti« (Rawls 2001, 43). Hkrati sta načelo poštenih enakih možnosti ter s tem povezana dodelitev selektivnih družbenih položajev na podlagi prizadevanj in talentov tudi pomembna ovira za kopičenje prednosti skozi generacije. Dva posameznika imata enake možnosti, če je verjetnost,²⁰ da bosta zastavljeni cilj lahko dosegla, enaka.

¹⁹ Čeprav je poštenost ena od osnovnih značilnosti enakih možnosti, sta njena vloga in pomen v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje precej nejasna oz. neartikulirana. Razlikujemo lahko med dvema razsežnostma poštenosti, in sicer (i) med merilom ali valuto poštenosti ter (ii) kontekstom poštenosti. Prva razsežnost poštenosti se osredotoča na to, kaj je v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje valuta poštenosti, t. i. »kontekst poštenosti pa označuje, kolikšnen je obseg poštenosti posameznega modela oz. pojmovanja enakih možnosti. Ločimo lahko tri razsežnosti konteksta poštenosti, in sicer (i) proceduralno poštenost, (ii) poštenost ozadja ter (iii) poštenost rezultata. Za podrobnejšo predstavitev egalitarne različice tristopenjskega modela enakih možnosti glej Jacobs (2004).

²⁰ Douglas Rae v svoji knjigi *Equalities* razlikuje med dvema razsežnostma verjetnosti enakih možnosti, in sicer gre za s pričakovanji povezane priložnosti (*prospect-regarding*) ter za s sredstvi povezane priložnosti (*means-regarding*) (Rae 1983, 65–68). V prvem primeru nobena izmed

4.4 Zaključek

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

1. do določenega selektivnega družbenega položaja ter s tem povezanih prednosti je upravičen najboljši kandidat (*predpostavka na meritokraciji utemeljenega pojmovanja odličnosti*);
2. distribucija selektivnih družbenih položajev glede na zasluge ima vzajemno korist tako za »zmagovalca«, kakor tudi za »poraženca« (*predpostavka o vzajemni koristi procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje*);
3. v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje naj se upoštevajo samo tisti vidiki posameznikovih zaslug, ki so rezultat njegovih prizadevanj ali izbor in nekaterih dejavnikov, za katere nima nobenih zaslug oz. zanje ni odgovoren (*predpostavka o voluntaristični naravi merila enakosti*);
4. posameznik je odgovoren za rezultat procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje oz. za spremembo (dostopa do) priložnosti v dosežek (*predpostavka o instrumentalni naravi tranzitivnosti*);
5. pravila konkuriranja naj bodo povezana izključno s ciljem procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, npr. z opravljanjem določenega poklica (*predpostavka o odličnosti procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje*);
6. neenakost, ki izhaja iz rezultata procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, je legitimna, če je dostop do procesa konkuriranja pošten (*predpostavka o legitimnosti neenakosti*);
7. rezultat procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje je pravičen, če je proces konkuriranja za selektivne družbene položaje pošten (*predpostavka o poštenosti procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje*);
8. razlike med posamezniki, ki so neodvisne od posameznikovih izbir, je treba nevtralizirati, prikrajšati pa kompenzirati (*predpostavka o izhodni enakosti procesa konkuriranja*).

posameznikovih lastnosti ne vpliva na verjetnost, da mu bo uspelo oz. da bo dosegel zastavljeni cilj, npr. v primeru žreba, loterijske srečke itn. V drugem primeru pa enaka pravila oz. dejavniki omogočajo »legitimne neenake možnosti za uspeh« (str. 66, avtorjevi poudarki).

Kakor potrjujejo različna pojmovanja oz. modeli enakih možnosti, se iskane enoznačnih odgovorov na posamezne težave in izzive – kljub povečanemu zanimanju teoretikov in snovalcev politik – sooča z vrsto zgrešenih srečanj in zamujenih priložnosti. Naslednje poglavje tako prinaša predstavitev nekaterih paradoksov, ki jih povezujemo z idejo o enakih možnostih, oz. interpretacijo posameznih trditev z navedenega seznama.



5.1 Uvod in opredelitev problematike

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

Če imamo na eni strani pojme, pri katerih je določitev osnovne pozicije precej nedvoumna, npr. pri toleranci ali patriotizmu, je pri enakih možnostih ta meja zabrisana, saj jo zagovarjajo tako na t. i. »levi« kakor na t. i. »desni« strani oz. tako zagovorniki egalitarnega liberalizma kakor zagovorniki libertarne politične teorije. Kakor sta v predgovoru v zbornik o enakosti zapisala Louis P. Pojman in Robert Westmoreland, je koncept enakih možnosti »v sodobni družbi široko sprejet, vendar običajno ni natančno pojasnjen« (Pojman in Westmoreland 1997) ali kakor je v svojem članku »Equality of Opportunity, and Beyond« zapisal John H. Schaar, ima ideja o enakih možnostih »malo sovražnikov – politiki, poslovneži, družbeni teoretiki in demonstranti z njo soglašajo – in je zato le redko izpostavljena intelektualnim izzivom« (Schaar 1997, 137). Pravzaprav je del privlačnosti ideje o enakih možnostih nedvomno povezan z njeno navidezno preprosto retoriko in jasnim sporočilom.

Temu botruje tudi vrsta (vsaj navideznih) protislovij oz. paradoksov na širšem področju problematike družbene neenakosti, ki smo jim priča. Na empirični ravni se (predvsem od sedemdesetih let 20. stoletja dalje) soočamo z (empiričnim) paradoksom enakih možnosti, in sicer (a) z vse večjo neenakostjo ter vse večjim razkorakom med tistimi, ki imajo, ter tistimi, ki so depri-

vilegirani, ter (b) z vse manjšim številom tistih, ki niso deprivilegirani.¹ Gre torej za tri ločene dejavnike, zaradi katerih je ideja o enakih možnostih oz. njena egalitarnost postavljena pod vprašaj. Tako se soočamo s protislovjem, da je rezultat procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje vse manj pomemben, kar hkrati relativizira enake možnosti kot eno od osnovnih oblik zagotavljanja pravičnosti. Drugi paradoks je povezan z uresničitvijo ideala poštenih oz. resničnih enakih možnosti. Če bi v okviru tega procesa nevtralizirali t. i. »transmisijsko« vrednost družine, prizadevanj, motivacije, prepričanj in navad, družbenih povezav ter genetskih dejavnikov posameznika, bi to na koncu privedlo do ukinitve družine kot osnovne družbene enote oz. kot »osnovne enote družbene organizacije« (Coleman 1967, 1). »Če nočemo uničiti družine,« poudarja Zdenko Kodelja (2004, 397), »potem moramo sprejeti stališče, da je socialne neenakosti mogoče korigirati le deloma.«

Ob primerjavi obeh paradoksov pridemo do protislovnega rezultata. Na eni strani imamo situacijo, kjer soobstajata ideja o enakih možnostih ter neenakost oz. nista medsebojno izključujoči se, na drugi pa uresničitev ideala enakih možnosti privede do rezultatov, ki se jih ne bi sramovala nobena totalitarnostična politična ureditev.

Pričujoče poglavje problematizira dve osnovni razsežnosti problematike enakih možnosti, na kateri obstoječe razprave o enakih možnostih ne ponujajo enoznačnega odgovora, in sicer (i) problematiko poštenosti enakih možnosti ter (ii) problematiko merila oz. valute enakosti. V drugi polovici tega poglavja hkrati predstavljamo kritiko enakih možnosti oz. najpomembnejše ugovore in očitke, ki jih imajo v zvezi s to idejo različni kritiki, saj lahko velik del socialne zgodovine, kakor opozarja William A. Galston, »interpretiramo kot boj med tistimi, ki so želeli, da se področje njihove (*enakih možnosti*) uporabe razširi, ter tistimi, ki so zahtevali, da se omeji« (Galston 1997, 170). V sklepnem delu predstavljamo dva osnovna paradoksa, ki določata tako smer razprave kakor tudi morebitne rešitve pri zagotavljanju enakih možnosti v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje.

5.2 Enake možnosti in poštenost

Čeprav je poštenost ena od osnovnih lastnosti vsakega pojmovanja enakih možnosti in ne nazadnje tudi pravičnosti nasploh (Rawls 1971), sta njena vloga

¹ Na problem naraščajoče neenakosti je v dokumentarnem filmu *Inequality for All* opozoril tudi nekdanji ameriški državni sekretar za delo (v času prve administracije Billa Clintona (med letoma 1993–1997)) in ekonomist Robert Reich. Dokumentarni film je dostopen na spletni strani <http://inequalityforall.com>

in pomen v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje precej nejasna oz. neustrezno artikulirana. Vsako izmed pojmovanj enakih možnosti namreč poštenost zagotavljanja enakih možnosti interpretira po svoje; libertarno in egalitarno pojmovanje enakih možnosti se tako npr. razlikujeta predvsem glede na pojmovanje poštenosti procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje.² Da bi lahko primerjali poštenost različnih pojmovanj enakih možnosti, je treba vpeljati dve osnovni razsežnosti poštenosti, in sicer (i) obseg na področju enakih možnosti (*kontekst poštenosti*) ter (ii) določiti, kaj v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje šteje kot merilo oz. valuta poštenosti (*merilo oz. valuta poštenosti*).³

5.2.1 Kontekst poštenosti

Obseg poštenosti procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje je večplasten, saj je poštenosti v vsaki izmed okoliščin lahko več ali manj. Klasičen primer takega pojmovanja t. i. »konteksta poštenosti« je tristopenjski model poštenih enakih možnosti, ki ga je v svoji knjigi *Pursuing Equal Opportunities* artikuliral Lesley A. Jacobs (2004); in sicer govori o (i) poštenosti ozadja, (ii) proceduralni poštenosti ter (iii) poštenosti rezultatov.

² Za razliko od distinkcije med libertarnim in egalitarnim pojmovanjem enakih možnosti se osnovna razlika med egalitarnim in multikulturalnim pojmovanjem enakih možnosti osredotoča okoli upravičenosti tistih oblik neenakosti, ki predstavljajo legitimno podlago za ukrepe kompenziranja neenakosti. Prav tukaj je treba izpostaviti Barryjevo zavrnitev politik različnosti ter multikulturalizma nasploh. Kakor je indikativno izpostavil (2001, 36–37): »Invalidnost – na primer, pomanjkanje telesne mobilnosti zaradi poškodbe ali bolezni – *prima facie* močno podpira zahtevo po kompenziranju, saj tem osebam omejuje možnosti, da opravljajo dejavnosti, v katerih ostali lahko sodelujejo. V nasprotju s tem pa je učinek posebnega prepričanja ali preference v tem, da prinese določen vzorec izbir med naborom možnosti, ki so na voljo vsem, ki imajo podoben telesni ali finančni položaj. Položaj nekoga, ki zaradi telesne invalidnosti ne more voziti avtomobila, je popolnoma drugačen od položaja nekoga, ki avtomobila ne more voziti zaradi tega, ker bi bilo to v nasprotju z načeli njegove vere. Trditi, da sta oba položaja podobna, je žaljivo za obe strani.« Multikulturalizem se v okviru zagovora državljske enakosti ter s tem povezane ideje enakih možnosti sooči s tremi paradoksi, in sicer (i) s paradoksom multikulturene ranljivosti, (ii) s paradoksom multikulturene enakosti ter (iii) s paradoksom multikulturene različnosti. Za podrobnejšo obravnavo kritike multikulturalizma glej Sardoč (2011, 1. poglavje).

³ Razsežnost merila oz. valute poštenosti v procesu konkuriranja za selektivne družbene položaje odpira vprašanje, kateri dejavnik izpolnjuje pogoje za to, da bodo rezultati procesa konkuriranja legitimni. Razlikujemo lahko med tremi pojmovanji merila poštenosti, in sicer med (i) na enakosti utemeljenim pojmovanjem poštenosti, (ii) na odličnosti utemeljenim pojmovanjem poštenosti ter (iii) na zaslugah utemeljenim pojmovanjem poštenosti. Razlike med temi pojmovanji puščamo zaenkrat ob strani.

Proceduralna poštenost

Rezultat procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje je legitimen, če je posledica »poštenih postopkov« (Brighthouse 2010, 27). Proceduralna poštenost procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, v okviru katere se izvede »dodelitev položajev na podlagi poštenega tekmovanja« (Fishkin 1983, 6), je pravična, če so izpolnjeni naslednji pogoji:

1. vsak posameznik ima enak dostop do procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje;
2. (a) pravila so enaka za vse, (b) so znana vnaprej ter so (c) povezana s ciljem procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje (npr. z opravljanjem določenega poklica);
3. najboljši kandidat je zmagovalec (»najboljši kandidat vselej dobi službo«).⁴

Proceduralna poštenost enakih možnosti je torej zagotovljena, če so izpolnjeni naslednji pogoji oz. zahteve: (i) da je dostop do procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje pošten oz. da so imeli v njem vsi priložnost pošteno tekmovati; (ii) da so kriteriji za selekcijo znani ter povezani zgolj in samo z uspešnim opravljanjem nalog, ki jih zahtevajo določeni selektivni družbeni položaji; (iii) da kriteriji veljajo enako za vse. Kakor izpostavlja Brian Barry (2001, 32), so

[i]z egalitarno-liberalnega stališča enake možnosti tisto, kar je pomembno. Če enotna pravila ustvarijo enake nize izbir, so možnosti potemtakem enake. Pričakujemo namreč lahko, da bodo ljudje glede na svoje želje po rezultatih ter glede na svoja prepričanja o odnosu med ukrepi za zadovoljitev svojih preferenc iz teh nizov izbir opravili različne

⁴ Razlika med libertarnim in egalitarnim pojmovanjem enakih možnosti je tudi v veljavnosti osnovne predpostavke na meritokraciji utemeljenega pojmovanja enakih možnosti, in sicer, da naj »najboljši kandidat vselej dobi službo«. Za zagovornike libertarnega pojmovanja je to načelo absolutno: najboljši kandidat ima v procesu konkuriranja za selektivne družbene položaje pred vsemi drugimi kandidati vselej prednost. Za zagovornike egalitarnega pojmovanja enakih možnosti je to načelo veljavno zgolj pod določenimi pogoji. Najboljši kandidat ima prednost zgolj in samo v primeru, ko so imeli vsi posamezniki *pošten* dostop do kvalifikacij. Za prve je poštenosti dostopa zadovoljeno takoj, ko imajo vsi posamezniki dostop do kvalifikacij. Za druge enakost dostopa ni zgolj in samo v tem, da moralno arbitrarni dejavniki nimajo vpliva na proces konkuriranja za selektivne družbene položaje, temveč v tem, da se pri doseganju določenega cilja vsi posamezniki (vsaj približno) soočajo z enakimi ovirami. Za podrobnejšo predstavitev primerjave različnih modelov enakih možnosti glej Cavanagh (2002), Squires (2006, 473–477) ter Swift (2001).

izbire. Nekateri od teh preferenc in prepričanj bodo izpeljani z vidikov kulture, ki si jo delijo z drugimi; nekateri bodo idiosinkratični. Ampak to nima nobenega pomena: to za morebitne zahteve, ki temeljijo na pravičnosti, tako ali tako ni pomembno, saj je pravičnost zagotovljena z enakimi možnostmi.

Kljub temu velja izpostaviti, da je brez upoštevanja vseh tistih dejavnikov, ki lahko vplivajo na proces konkuriranja za selektivne družbene položaje, t. i. »proceduralna« razsežnost enakih možnosti – kakor izpostavljajo zagovorniki egalitarizma – nepopolna.

Poštenost ozadja

Na pomen razlikovanja med proceduralno poštenostjo, ki je povezana z idejo o »odprti tekmi«,⁵ ter poštenostjo ozadja je v svoji knjigi *Political Argument* opozoril Brian Barry; v njej s pomočjo posameznih prispevkov pojasnjuje (2011, 98–99), da

proceduralna poštenost izključi boksarja, ki ima v rokavicah košček svinca, poštenost ozadja pa bi izključila tudi vsakršno neupravičeno razliko v teži boksarjev. Podobno poštenost ozadja izključi jadrnice in avtomobile različnih velikosti, ki dirkajo drug proti drugemu, razen če so primerno ovirani. V sodnem primeru bi bilo dejstvo, da je zagovornik ene strani pokazal veliko večjo spretnost, podlaga za pritožbo v rubriki poštenosti ozadja in ne proceduralne poštenosti.

Zagovorniki egalitarnega pojmovanja enakih možnosti kot pogoj za legitimnost rezultata procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje poudarjajo izhodiščno enakost oz. poštenost dostopa do procesa konkuriranja, saj bi morali imeti posamezniki »z enako stopnjo nadarjenosti in sposobnosti«, kakor izpostavlja Rawls, »enake možnosti za uspeh, ne glede na poreklo njihovega družbenega razreda« (Rawls 2001, 44).⁶ Lesley A. Jacobs poudarja, da enakost statusa »kot načelo poštenosti ozadja« zahteva, da imajo v tekmi vsi posamezniki enak položaj« (Jacobs 2004, 29). V ta namen je treba (tako pozitivne kakor tudi negativne) razlike ter s tem povezano neenakost nevtralizirati in tako zagotoviti poštenost ozadja. Kljub temu je eno od vprašanj, ki

⁵ Kakor opozarja Andrew Mason, je »tekma odprta zgolj in samo, če nikomur ni onemogočeno vstopanje, če je tekma široko oglaševana in so njena pravila zasnovana tako, da izberejo najbolj usposobljenega kandidata« (Mason 2006, 16).

⁶ Tukaj Rawls loči družbeno neenakost od naravne, kar je tudi ena od kritik oz. eden od očitkov njegovemu pojmovanju pravičnosti kot poštenosti.

ostaja v celoti neodgovorjeno, razkorak, ki naj bi ga kompenzirali. Čeprav med zagovorniki egalitarnega liberalizma obstaja soglasje o izravnavi igralnega polja, ostaja precej nedorečeno, do kod naj izravnavna poteka ter kako naj bo izvedena, saj je za izravnavno igralnega polja mogoče uporabiti več različnih mehanizmov. Kompenziranje neenakosti ima namreč (vsaj) tri različice, in sicer (i) egalitarno (vsem enako), (ii) suficientarno (vsem enako do določenega praga) ter (iii) prioritarno (najprej tistim, ki so pomoči najbolj potrebni, npr. učenci z učnimi težavami, ali tistim, ki so najbolj deprivilegirani).

Poštenost rezultata

Namen tretje razsežnosti egalitarnega modela enakih možnosti je poštenost rezultata procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje. Od vseh preostalih modelov enakih možnosti, npr. libertarnega oz. klasičnega liberalnega ter egalitarnega, se to pojmovanje razlikuje po dodatni razsežnosti, v okviru katere naj bi bili pozorni na poštenost samega konteksta poštenosti, saj *proceduralna* poštenost ter poštenost *ozadja* – tako zagovorniki tristopenjskega modela enakih možnosti, npr. Lesley A. Jacobs (2004) – nista dovolj za poštenost procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje. Kar je v okviru določenega postopka opredeljeno kot pošteno, je, kakor izpostavlja Lesley A. Jacobs, »pogosto povezano s tem, kar je v tekmovanju na kocki« (Jacobs 2004, 16). Prav zaradi tega, ker je rezultat procesa konkuriranja neenakost, bi jo bilo treba omejiti, tako da razlike med posamezniki ne bi bile prevelike.

Vse večja neenakost namreč vodi tudi v prekerizacijo, ki jo praviloma spremlja zmanjševanje ugodnosti oz. koristi, povezanih z določenim družbenim položajem ali statusom. Hkrati se posredno razvrednoti sam proces konkuriranja za selektivne družbene položaje oz. enake možnosti nasploh. S prekerizacijo dobimo torej dva ločena negativna rezultata, in sicer, (i) da je razvrednoten sam proces konkuriranja ter (ii) da je tudi zmagovalec na slabšem. Iz te perspektive se tako zastavlja vprašanje, ali je zagotavljanje enakih možnosti sploh še smiselno, saj je končni rezultat procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje že precej nerelevanten. Neenakost, ki je posledica procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, bi bilo po tej interpretaciji treba omejiti, saj bi tako zmanjšali morebitno intersekcionalnost ter s tem povezano multipliciranje neenakosti. V procesu prekerizacije naj bi bila namreč razlika med tistimi, ki so »zmagali«, in tistimi, ki so »izgubili«, vse večja. Kljub temu je treba izpostaviti, da se s povečano senzibilnostjo do vprašanja poštenosti ter problematike neenakosti povečuje tudi redistributivna vloga države in njenega institucionalnega okvira ter potencialnega vpliva na svobodo posameznika oz. poseganje v njegovo zasebnost. Prav zaradi tega je

mogoče socialne neenakosti, kakor izpostavlja Zdenko Kodelja, »korigirati le deloma« (Kodelja 2004, 397).

5.2.2 Enake možnosti in problem merila

Na čisto metodološki ravni je treba v okviru razprav o enakih (izobraževalnih) možnostih in enakosti nasploh ločiti dve osnovni vprašanji, in sicer, (i) zakaj enakost ter (ii) enakost česa (Sen 1992), kar odpira tudi tri nova vprašanja, na katera vrsta različnih pojmovanj enakosti ne ponuja enoznačnega odgovora, in sicer, (i) kaj je narobe z neenakostjo, (ii) zakaj nevtralizirati, zmanjšati oz. ublažiti ali celo odpraviti neenakost med posamezniki ter (iii) kako nevtralizirati, zmanjšati oz. ublažiti ali celo odpraviti neenakost.

V samem izhodišču razprav o družbeni neenakosti je pomembno izpostaviti razlikovanje, ki določa vso nadaljnjo razpravo o neenakosti, in sicer razlikovanje, povezano z *naravo* neenakosti, saj je bila enakost, kakor opozarja Larry S. Temkin, »med najbolj obširno obravnavanimi ideali in je hkrati tudi med najmanj razumljenimi« (Temkin 2000, 327). Kakor je v svojem predavanju »Equality or Priority« izpostavil Derek Parfit (1997), je treba med zgovorniki egalitarizma ločiti dve različici, in sicer (i) »telično« različico egalitarizma oz. »telični« egalitarizem ter (ii) »deontično« različico egalitarizma oz. »deontični« egalitarizem. »Telična« različica egalitarizma zagovarja pozicijo, da je neenakost sama na sebi nekaj slabega oz. da »je samo po sebi slabo, če so nekateri ljudje na slabšem kot drugi« (Mason 2001a, 246), kar Parfit (1997) poimenuje *načelo enakosti*. V nasprotju s tem pa t. i. »deontični« egalitarizem neenakosti ne jemlje kot nekaj negativnega na sebi, temveč se temeljni ugovor zoper neenakost nanaša predvsem na njeno nepravilnost oz. različne negativne učinke, ki izhajajo iz nje. To lahko imenujemo *predpostavka o nepravilnosti neenakosti*. Osnovna teza t. i. »deontičnega« egalitarizma je utemeljena na predpostavki, da je odprava neenakosti upravičena samo v primeru, kakor poudarja Parfit, kadar »koristi ljudem, ki so na slabšem« (1997, 18). Vzemimo primer: nekateri ukrepi na področju zagotavljanja enakih možnosti z odpravo ovir oz. z zmanjševanjem razlik ne odpravljajo neenakosti najbolj ranljivih oz. deprivilegiranih družbenih skupin in posameznikov, temveč z različnimi strategijami zmanjšujejo razlike med najbolj ranljivimi skupinami ter drugimi. S tem se razlika med tistimi, ki imajo oz. so na boljšem, ter tistimi, ki nimajo oz. so na slabšem, sicer zmanjša, se pa položaj tistih, ki so na slabšem ne izboljša, kar je v nasprotju z deontično različico egalitarizma.⁷

⁷ Standardni egalitarizem, kakor opozarja Elizabeth Anderson, temelji na dveh premisah, in sicer, (i) da je treba ljudem nezasluženo nesrečo nadomestiti ter (ii) da naj nadomestilo zaslužene

Če je razprava o vprašanju, »zakaj enakost«, v veliki meri osredotočena predvsem na kavzalno problematiko enakosti, je razprava o »enakosti česa« veliko bolj kompleksna, saj je prevladujoči del problematike osredotočen na osnovno merilo tistega, kar služi kot merilo enakosti, npr. pravice, lastnina, talenti, svoboda, osnovne dobrine itn.⁸ To odpira dve ločeni problematiki, in sicer (i) problematiko meritokracije (*kako meriti*) ter (ii) problematiko merila enakosti (*kaj meriti*).

Enake možnosti in meritokracija

V okviru institucionalnega okvira sodobne pluralne družbe je meritokracija oz. na meritokraciji utemeljeno pojmovanje enakih možnosti sprejeto kot osnovni mehanizem, kakor izpostavlja David Miller, »v katerem so priložnosti vsakega posameznika, da pridobi privilegirane položaje in s tem povezane koristi, popolnoma odvisne od njegovega ali njenega talenta in prizadevanja« (Miller 1999, 177). Distribucija selektivnih družbenih položajev ter s tem povezanih prednosti tako temelji na posameznikovih zaslugh in ne na katerem od moralno arbitrarnih dejavnikov, npr. spola, rase, veroizpovedi, družbeno-ekonomskega položaja posameznika ali na podedovanih privilegijih oz. položajih, prijateljstvu. »Načelo zasluge«, kakor je poudarila Iris Marion Young, temelji na predpostavki, da je treba »položaje podeliti najbolj usposobljenim posameznikom, torej tistim, ki so najbolj usposobljeni in spretni za opravljanje nalog, ki jih ti položaji zahtevajo« (Young 1990, 200). Meritokracija tako temelji na intuitivni ideji, da vsakdo dobi tisto, kar si zasluži.

Osnovna ideja meritokracije je, kakor opozarja Matt Cavanagh, da mora »najboljši posameznik vselej dobiti službo« (Cavanagh 2002, 33), kar je temeljna predpostavka katerega koli pojmovanja meritokracije oz. na meritokraciji utemeljenega pojmovanja enakih možnosti. Kljub neposrednosti in preprostosti pa je njen pomen vse prej kot enoznačen in enostaven, saj je

sreče drugih izhaja iz tistega dela, ki je nezaslužen (Anderson 1999, 290). Prva premisa standardnega egalitarizma oz. premisa nujnosti nadomestila za nezaslužno nesrečo ter druga premisa o izvoru nadomestila kažeta na tisti del standardnega egalitarizma oz. enakosti sreče (*equality of fortune*), ki naj bi nesorazmerja oz. asimetričnost odpravil z redistribucijo.

⁸ Če je prva razprava večinoma osredotočena predvsem na kavzalno problematiko enakosti, je druga veliko bolj kompleksna, saj se prevladujoči del problematike osredotoča na osnovno merilo tistega, kar služi kot merilo enakosti, npr. na pravice, vire, lastnino, svobodo, osnovne dobrine itn. V okviru teh razprav velja splošno sprejeta predpostavka, da je osnovna naravnost te problematike usmerjena od vprašanja, »zakaj enakost«, k vprašanju, »enakost česa« (Sen 1992). Problematičnost tega trenda je, kakor je izpostavil Paul Kelly, v tem, »da posveča premalo pozornosti tradicionalnim vprašanjem o podlagi temeljne enakosti oz. temu, zakaj bi nas morala enakost sploh zanimati« (Kelly 2010, 56).

ideja o zaslugi (*merit*) – kakor poudarja Amartya Sen – derivativne narave oz. je odvisna od »naših stališč o dobri družbi« (Sen 1999, 5). Prav zato Cavanagh izpostavlja dve različni razumevanji tega pojmovanja meritokracije, in sicer (i) na proces usmerjeno pojmovanje ter (ii) na cilj usmerjeno pojmovanje. Obe – tako Cavanagh – zaobsegata pojmovanje tekmovanja, ki pa ga razumeta različno (2002). Prvo pojmovanje meritokracije tako izpostavlja vlogo in pomen tekmovanja oz. procesa konkuriranja, v okviru katerega imajo vsi enake možnosti, da dosežejo najboljši rezultat oz. zmagajo. Drugo pojmovanje pa kot osnovno vodilo meritokracije izpostavlja predvsem izkupiček samega tekmovanja oz. procesa konkuriranja, in sicer dobiti najboljšega kandidata za določeno funkcijo. Osrednji cilj tega pojmovanja meritokracije tako ni »ustvarjati zmagovalce in poražence«, temveč »odkriti, kdo je najboljši posameznik« (Cavanagh 2002). Kakor izpostavlja Matt Cavanagh, ima meritokracija oz. ideja, da naj bodo izbrani tisti, ki so najboljši, dve mogoči razlagi. Na eni strani naj imajo vsi posamezniki, ki so vključeni v proces konkuriranja za selektivne družbene položaje, priložnost, da določen položaj pridobijo, druga razlaga pa se osredotoča predvsem na problematiko tega, da dobimo najboljšega kandidata, ki bo določeno mesto zasedel (2002, 4).⁹

Na meritokraciji utemeljena ideja o enakih možnostih je torej veljavna, če so izpolnjeni naslednji pogoji oz. pravila: (i) »tekma« je odprta za vse, ne glede na spol, raso, veroizpoved, spolno usmerjenost; (ii) vsi morajo upoštevati enaka pravila; (iii) treba je upoštevati izključno rezultate konkuriranja, ki so podvrženi načelu enakih možnosti; (iv) kakršen koli končni rezultat bo legitimen.¹⁰ Kljub temu pa je treba izpostaviti, da na meritokraciji utemeljeno pojmovanje enakih možnosti primarno ni povezano z zagotavljanjem enakosti dostopa do kvalifikacij, temveč z artikulacijo procesa selekcije najustreznejšega oz. najbolj kvalificiranega kandidata, saj ideja o enakih možnostih – med drugim – temelji na dveh ločenih predpostavkah, in sicer (i) na predpostavki o omejenosti materialnih in človeških virov ter (ii) na predpostavki o učinkovitosti podelitve selektivnih družbenih položajev tistim, ki so najuspešnejši. Kakor izpostavlja Roland Benabou (1999, 319), se v razpravah o meritokraciji ponavlja tema

o enakih možnostih, kar pomeni, da družinsko ozadje ne bi smelo biti pomembna prednost ali ovira pri prizadevanju za ekonomsko uspeš-

⁹ Za podrobnejšo predstavitev vloge in pomena odličnosti v okviru na meritokraciji utemeljenega pojmovanja enakih možnosti glej Lampert (2012).

¹⁰ Predstavljena pravila oz. značilnosti enakih možnosti temeljijo na seznamu, ki ga je artikuliral Christopher Jencks (1988).

nost. Eno od intuitivnih meril predstavlja delež variance v prihodkih, ki so posledica posameznikovih lastnosti ali njihove odsotnosti, ne pa njegovega ali njenega ozadja.

V čem se torej egalitarno pojmovanje meritokracije razlikuje od drugih oz. neegalitarnih pojmovanj meritokracije in enakih možnosti? Je to zgolj in samo v predpostavki, da naj bi bil najbolj usposobljen kandidat upravičen do kvalifikacij v primeru, da imajo vsi posamezniki, ne glede na medsebojne razlike v spolu, rasi, veroizpovedi itn., enake možnosti? Osnovno vprašanje, ki se odpira tukaj, je, kaj pravzaprav meriti oz. katera je t. i. »valuta« procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje kakor tudi enakih možnosti nasploh. Je to npr. zgolj in samo dosežek oz. rezultat v okviru procesa konkuriranja za selektivni družbeni položaj ali pa so to lahko tudi vložena prizadevanja, talenti, odrekanje, tveganje itn.?¹¹

Osnovno vprašanje meritokracije je osredotočeno okoli problematike *narave* zaslug, na podlagi katerih meritokracija kot sistem ugotovi, kdo je najustreznejši oz. najbolj zaslužen kandidat za določen selektiven družbeni položaj. Zasluge so, kakor poudarja Lesley A. Jacobs, »standardi, ki odlikujejo tisto, kar maksimira interese največjega števila posameznikov v družbi« (Jacobs 2004, 20). Meritokracija je, kakor izpostavlja David Miller, »v določenem smislu globoko nenaraven način dodeljevanja družbenih ugodnosti« (Miller 1999, 178), saj je – na zdravorazumski ravni – v nasprotju z osnovnimi socialnimi stiki (prijateljstvo, družina, ljubezen). Če je na eni ravni t. i. »networking« ena od ključnih kompetenc npr. dobrega menedžerja, so t. i. »zveze in poznanstva« sredstvo za distribucijo selektivnih družbenih položajev.

Problem merila poštenosti

Kljub različnim izpeljavam oz. različicam egalitarnega liberalizma jih vse – kakor je izpostavil Samuel Scheffler – združuje skupna ideja, »da so neenakosti v prednostih, ki jih ljudje uživajo, sprejemljive, če izhajajo iz prostovoljnih izbir, neenakosti, ki izhajajo iz neizbranih okoliščin ljudi, pa so nepravične« (Scheffler 2003, 5) oz. kakor je poudaril Larry Temkin, da »je *nezaslužena* neenakost nepoštena, *zaslužena* neenakost pa ne« (Temkin 2003, 62). Ta ideja, kakor izpostavlja Shlomi Segall (2008, 10), temelji na predpostavki, »da je za posameznika nepošteno, da je v slabšem položaju kot drugi zaradi razlogov, na katere nima vpliva«, ter da naj se od posameznika upravičeno zahteva, kakor

¹¹ Kakor opozarja David Miller, je treba pri argumentih zoper meritokracijo, ki jih izpostavlja libertarna politična teorija, ločiti tri možne podlage za zasluge, in sicer (i) moralni motiv, (ii) prizadevanje ter (iii) bolečino (npr. odrekanje) (Miller 1999, 181–185).

poudarja Andrew Mason (2001b, 763), »da nosi stroške (ali dovoli, da uživa koristi) posledic svojega ravnanja, ki jih lahko nadzoruje, ne pa tudi tistih, na katerih nastanek ne more vplivati«. Teoretični kot tudi politični pomen razlikovanja med obema oblikama neenakosti je v sodobni teoriji pravičnosti ključna ločnica. Vse od izida Rawlsove knjige *A Theory of Justice* (1971) oz. artikulacije teorije pravičnosti kot poštenosti¹² velja, da se najpomembnejša razlika v egalitarnem liberalizmu nanaša na samo *naravo* različnosti oz. potencialnih neenakosti, in sicer (i) na različnost oz. neenakost, ki je rezultat okoliščin, ter (ii) na različnost oz. neenakost, ki je rezultat izbire. Kakor je izpostavil Will Kymlicka, je »razlikovanje med izbirami in okoliščinami za liberalni projekt pravzaprav osrednjega pomena« (Kymlicka 1989, 186).

Če npr. sprejmemo predpostavko, da je kulturna različnost legitimen pogoj za egalitarne (kompenzacijske) politike, se odprejo štiri ločena vprašanja, in sicer, (i) kakšna je narava kulturne različnosti, (ii) ali je kulturna različnost potemtakem »smola« ter (iii) kdo naj bo deležen dobrobiti egalitarnih politik in (iv) kdaj je kulturna različnost *zadosten* pogoj za diferencirano obravnavo (npr. razlika med manjšino in priseljenci). Eden od temeljnih vidikov liberalnega multikulturalizma je utemeljen na predpostavki, da je temeljna razlika med zahtevami nacionalnih manjšin ter priseljencev v tem, da so okoliščine prvih zunaj dosega njihove volje, priseljenci pa so v državo gostiteljico prišli prostovoljno oz. na podlagi svoje izbire (*predpostavka o voluntaristični naravi imigracije*). Temeljni spor med zagovorniki liberalnega modela ter multikulturalnega modela enakih možnosti je torej vprašanje, kaj je *predmet* obravnave enakih možnosti, in ne toliko obseg enakih možnosti oz. to *kako* naj bi te ureničevali.

Osnovno vprašanje, ki se torej odpira, je, »katere dejavnike je treba šteti med okoliščine, na katere ljudje ne morejo vplivati, in katere je mogoče vključiti v kategorijo izbir« (Scheffler 2005, 6).¹³ Ali so torej talenti posameznikov oz. njihove sposobnosti lahko legitimni temelj za razlike med njimi ter s tem povezano neenakost, saj si nihče, kakor izpostavlja Rawls, »ne zasluži večjih naravnih sposobnosti niti ni upravičen do ugodnejšega začetnega položaja v družbi. Tisti, ki jim je bila narava bolj naklonjena, kdor koli že so, lahko iz svoje

¹² Kakor poudarja Brian Barry, se temeljna premisa poštenosti nanaša na »distribucijo pravic, virov in možnosti« (Barry 2001, 35).

¹³ To pojmovanje razlikovanja med danostjo in izbiro (*taksonomija narave neenakosti*) ter s tem povezano zahtevo po kompenziranju vseh tistih pojavnih oblik neenakosti, na katere posameznik nima vpliva, temelji na predpostavki, da so dejavniki, ki ki jih posameznik ne more nadzorovati, v zunanjem odnosu s posameznikovimi izbirami oz. nanje nimajo vpliva (*predpostavka o zunanjem odnosu izbire in okoliščin*).

sreče pridobijo samo pod pogoji, ki izboljšujejo položaj tistih, ki so izgubili« (Rawls 1971, 101–102). Okoliščine so torej vsi tisti dejavniki, ki jih posameznik ne more nadzorovati in zanje potemtakem ni odgovoren in jih torej ne moremo šteti med valuto enakih možnosti (Nagel 1979).

Kljub deklarirani egalitarnosti se posamezna pojmovanja enakih možnosti pa tudi enakih izobraževalnih možnosti med seboj razlikujejo glede na številne vidike. Med najpomembnejše sodi utemeljitev *narave* posameznih pojavnih oblik neenakosti, in sicer (i) tiste pojavnne oblike neenakosti, ki so rezultat okoliščin oz. dejavnikov na katere posameznik ne more vplivati (nevoluntaristični vidik neenakosti), ter (ii) tiste pojavnne oblike neenakosti, ki so rezultat posameznikovih izbir, odločitev ali dejanj.¹⁴ Prav razlikovanje med dejavniki, ki jih je treba šteti med okoliščine, na katere posameznik ne more vplivati, in tistimi, ki jih je mogoče vključiti v kategorije izbir posameznikov, predstavlja enega od osnovnih teoretičnih temeljev egalitarnega liberalizma ter loči različna pojmovanja enakosti in enakih izobraževalnih možnosti, ki se med seboj razlikujejo predvsem glede na dve nesoglasji, in sicer (i) v zvezi s tem, »na katere vidike posameznik ne more vplivati ter jih je tako treba pripisati učinkom okoliščin«, ter (ii) nesoglasje glede tega, »ali naj se enake razmere zagotovijo delno ali v celoti« (Roemer 1998, 8).

Problematiko, kolikšen naj bo obseg zagotavljanja enakih možnosti, lahko najbolje ponazorimo s pomočjo različnih scenarijev. Scenarije zagotavljanja enakih pogojev v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje lahko razdelimo v dve skupini, in sicer v (i) absolutno ter (ii) relativno skupino. Absolutna skupina se zavzema za izenačevanje vseh okoliščin, ki lahko vplivajo na proces konkuriranja za selektivne družbene položaje.¹⁵ S tem naj bi vsem posameznikom zagotovili *resnično* enake možnosti. Relativna skupina ima naslednje možne scenarije: (i) minimalnega, (ii) prioritarnega ter (iii) suficientarnega. Minimalni scenarij zagotavljanja enakih možnosti temelji iz-

¹⁴ Več o kritiki distinkcije neenakosti ter s tem povezanih dejavnikov, ki jih posameznik ne more nadzorovati, ter tistih, za katere je posameznik odgovoren, oz. o tem, »da so nekateri v slabšem položaju kot drugi, in to ne po lastni krivdi [ali izbiri]« (Temkin 1993, 13) glej Sher (2011). Hkrati je treba izpostaviti tudi ugovor zoper predpostavko o nepovezanosti talentov in izbir oz. o neodvisnosti samih izbir, saj ji kljubuje tudi vrsta empiričnih ugotovitev, ker so »neenakosti v prizadevanjih« – kakor opozarja Zdenko Kodelja – »povezane s socialnim izvorom« (Kodelja 2004, 399), npr. da si otroci priseljencev ali (deprivilegiranih) manjšin, ženske itn. pogosteje izbirajo slabše plačane poklice kakor predstavniki večinske populacije oz. t. i. »mainstreama«. Sher hkrati loči časovno razsežnost obeh »meril«, saj so »talenti trajne sposobnosti, ki jih je mogoče dokazovati ob različnih priložnostih, izbire pa so enkratni dogodki« (2011, 2–3).

¹⁵ Ta scenarij se sooča z ugovorom, da izenačevanje vseh dejavnikov, ki vplivajo na proces konkuriranja za selektivne družbene položaje, privede do enakosti rezultatov.

ključno na načelu nediskriminiranja in tako zagotavlja zgolj in samo enak oz. odprt dostop. Prioritarni scenarij daje prednost tistim, ki so najbolj deprivilegirani, suficientarni pa priložnosti posameznikov izenačuje samo do določene praga.

V okviru različnih pojmovanj enakih možnosti in meritokracije oz. na meritokraciji utemeljenega pojmovanja enakih možnosti lahko torej ločimo dve pojmovanji: (i) t. i. »klasično« ter (ii) t. i. »radikalno« pojmovanje enakih možnosti (Brighouse 2010). Klasično pojmovanje enakih možnosti kot merilo za zasluge praviloma izključuje tiste dejavnike, ki so rezultat okoliščin oz. dejavnikov, na katere posameznik nima vpliva in zanje ni odgovoren, ne pa tudi posameznikovega talenta, izbir oz. njegovih prizadevanj. Radikalno pojmovanje enakih možnosti pa kot merilo za zasluge ne upošteva posameznikovih talentov, saj ti niso povezani z njegovimi izbirami ter prizadevanji oz. naj posameznik nanje ne bi imel vpliva. To pojmovanje zaslug naj bi upoštevalo samo prizadevanje kot »edino legitimno podlago in merilo za zasluge« (Sadurski 1985, 116),¹⁶ zato je povezano s tremi očitki zoper upoštevanje talentov kot merila za na meritokraciji utemeljeno pojmovanje enakih možnosti, in sicer zaradi (i) nevoluntaristične narave talentov, (ii) kulturne oz. družbene pogojenosti talentov ter (iii) distributivnih omejitev talentov.

Prvi razlog za »nevtralizacijo« talentov oz. naravnih sposobnosti naj bi bila njihova nevoluntaristična narava, saj naj posamezniki na talente, ki naj bi jih imeli, ne bi imeli vpliva. Vsak talent, ki naj bi ga posameznik imel, naj bi bil primarno ali vsaj v veliki meri rezultat dejavnikov, ki so zunaj njegove volje oz. vpliva in so med posamezniki hkrati neenako porazdeljeni. Drugi razlog zoper upoštevanje talentov kot merila za na meritokraciji utemeljeno pojmovanje enakih možnosti je sama vrednost in družbena vloga oz. status posameznega talenta, na katerega posameznik prav tako nima vpliva, saj so del drugih dejavnikov in družbenih okoliščin, npr. igranje nekega inštrumenta, določena rokodelska spretnost ali sposobnost analitičnega mišljenja. Neenakost talentov, kakor opozarja Douglas Rae, »*ni fenomen narave, ampak fenomen narave, kakor ga posreduje in konkretizira človeška kultura*. Narava ustvarja široko paleto človeških sposobnosti, kultura izbere nekatere od teh zmožnosti, s katerimi ravna kot z relevantnimi ali pomembnimi.« (Rae 1983, 70, avtorjevi pou-

¹⁶ Tukaj seveda ostaja odprto vprašanje razmerja med prizadevanjem in dosežkom ter s tem povezano »nagrado«, saj lahko imamo v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje različne »scenarije«, npr.: (i) prizadevanje brez dosežka, (ii) dosežek brez prizadevanja ter (iii) prizadevanje in dosežek (*intersekcionalnost prizadevanja in dosežka*). Za podrobnejšo predstavitev tega razmerja glej Mason (2006, 46–48).

darki)¹⁷ Tretji ugovor zoper talente kot merilo za na meritokraciji utemeljeno pojmovanje enakih možnosti je njihova neprenosljivost z enega posameznika na drugega, kar je z vidika njihovega distributivnega pomena problematično. Za razliko od npr. materialnih in finančnih virov, ki jih posameznik lahko prenese, proda, posodi ali podari, so talenti neprenosljivi in potemtakem – vsaj v okviru te interpretacije – ne morejo biti legitimno merilo za na meritokraciji utemeljeno pojmovanje enakih možnosti,¹⁸ saj bi bilo, kakor opozarja S. J. D. Green, nepravilno, »da se nagradi posameznika zgolj zaradi posedovanja talenta ali talentov« (Green 1988, 8). »[N]ajvečja nepravilnost« – kakor izpostavlja Thomas Nagel – torej »ni ne rasna ali spolna, temveč intelektualna« (Nagel 1979, 99).

Kakor poudarja Lesley A. Jacobs, si različni modeli enakih možnosti »pri-zadevajo odpraviti arbitrarno distribucijo, ki temelji na socialnih naključjih, vendar prezrejo učinke naravne loterije« (Jacobs 2004, 53). Prav zaradi tega je treba izpostaviti osnovne ugovore zoper talente kot del merila, na podlagi katerega je treba ločiti med dvema različnima razsežnostma, in sicer, (i) da si npr. nadarjeni svojih prednosti niso zaslužili (*ugovor o arbitrarnosti naravne loterije*) ter (ii) da so talenti, ki v posamezni družbi nekaj štejejo, – bolj ali manj – stvar selekcije, okoliščin, nujnosti ali celo naključja (*ugovor o moralni arbitrarnosti družbenega statusa določenega talenta*).¹⁹ Ideja o enakih možnostih naj bi, kakor opozarja S. J. D. Green, torej temeljila na filozofsko neutemeljeni predpostavki, da lahko »različne zasluge izpeljemo iz moralno arbitrarne distribucije človeških sposobnosti« (Green 1988, 1–2). »Kar se zdi slabo,« opozarja Thomas Nagel v svoji knjigi *Equality and Partiality*, »ni to, da bi morali biti ljudje neenaki v prednostih ali pomanjkljivostih nasploh, temveč da morajo biti neenaki v prednosti ali pomanjkljivostih, za katere niso odgovorni« (Nagel 1989, 71). Prav zaradi tega ter vrste drugih ugovorov in očitkov je ideja o enakih možnostih predmet številnih kritik. Predstavljamo jih v naslednjem razdelku tega poglavja.

¹⁷ Kot dober primer tako »diahrono« kot »sinhrono« arbitrarnosti talentov, ki so v določeni družbi pomembni, npr. John Schaar navaja bojevanje v starogrški Šparti (Schaar 1967). Prav zaradi arbitrarnosti talentov v določeni družbi ponuja revidirano različico formule enakih možnosti, ki se glasi: »enake možnosti, da vsi lahko razvijejo tiste talente, ki so v določenem času visoko cenjeni« (str. 231).

¹⁸ Za podrobnejšo predstavitev vloge in vpliva talentov v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje ter s tem povezanim »problemom prikrivanja« glej Green (1988, 9–10).

¹⁹ Kljub temu ostaja vprašanje, kakšna je vloga talentov ter s tem povezanih rezultatov v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, odprto. Za analizo problematike talentov v okviru Rawlsove teorije pravičnosti kot poštenosti ter načela razlike glej Kodelja (2004, 398–399).

5.3 Kritika enakih možnosti

Podobno kot v drugih strokovnih razpravah so tudi na področju enakih izobraževalnih možnosti mnenja o posameznih dejavnikih, njihovi vlogi in medsebojni povezanosti ter njihovih učinkih deljena. Groba in redukcionistična poenostavitev teh razprav ponuja naslednjo sliko. Na eni strani imamo tiste, ki posameznikove talente priznavajo kot legitimno merilo uspešnosti pri doseganju rezultatov. Kakor izpostavlja sam Rawls, bi morali imeti posamezniki »z enako stopnjo talenta in sposobnosti enake možnosti za uspeh, ne glede na poreklo njihovega družbenega razreda« (Rawls 2001, 44). Na drugi strani pa kritiki na meritokraciji utemeljenega pojmovanja enakih možnosti zavračajo egalitarnost same ideje o enakih možnostih, saj družbena neenakost in enake možnosti niso medsebojno izključujoče se, pod pogojem, kakor je izpostavil T. M. Scanlon, »da neenakost izhaja iz poštenega procesa ter da ne moti pravičnosti tekmovanj, ki so v teku« (Scanlon 2003, 205). Zagovorniki enakih možnosti se tako soočajo z vrsto ugovorov in očitkov o nepravičnosti, neučinkovitosti in nelegitimnosti razlik ter s tem povezano neenakostjo, ki so rezultat procesa zagotavljanja enakih (izobraževalnih) možnosti. Prav zaradi tega so bile v okviru razprav o pravičnosti ter egalitarnih politikah enake možnosti – kakor poudarja Lesley A. Jacobs – v zadnjih treh desetletjih tako »marginalizirane kot tudi pogosto eksplicitno zavrnjene« (Jacobs 2004, 11).

Kritike enakih možnosti so dveh vrst, in sicer (i) zmerne ter (ii) radikalne. Zmerna kritika enakih možnosti temelji na predpostavki, da na meritokraciji utemeljena pojmovanja enakih možnosti niso dovolj občutljiva ne za različne pojavne oblike neenakosti kakor tudi ne za kompleksnost družbene neenakosti ter s tem povezane težave. Eden od ugovorov t. i. »zmerne« oz. »prijateljske kritike« je ta, da so enake možnosti kot formalni okvir zagotavljanja pravičnosti nezadostne oz. pomanjkljive, saj naj ne bi omogočale resnične enakopravnosti med posamezniki in različnimi družbenimi skupinami.²⁰ Radikalna kritika je v očitkih zoper enake možnosti precej bolj brezkompromisna, pa tudi skeptična do dejanskih učinkov zagotavljanja enakih možnosti. Če je prvi tip kritike usmerjen v iskanje rešitev, ki bodo enake možnosti ohranile, pa drugi tip enakih možnosti kot pravičen mehanizem distribucije redkih oz. selektivnih družbenih položajev v celoti zavrača.

Na podlagi teh ugovorov lahko ločimo dva očitka zoper enake možnosti, in sicer (i) t. i. »naravno kritiko« enakih možnosti ter (ii) t. i. »družbeno kritiko«

²⁰ Za ugovor o segmentacijski strukturi družbene neenakosti, kjer je enakost med posamezniki omejena na enakost med posamezniki enakih zmožnosti in talentov, ter kritiko Rawlsovega pojmovanja poštenih enakih možnosti glej Rae (1983, 73).

enakih možnosti. Naravna kritika enakih možnosti predvsem poudarja izpostavljanje naravne neenakosti med posamezniki oz. t. i. »aristokracijo nadarjenih«, ki naj bi dopuščala – kakor je izpostavil Thomas Nagel – »prevelik vpliv moralno irelevantnih (naravnih) naključij rojstva in talentov« (Nagel 1989, 4).²¹ Družbena kritika enakih možnosti pa je osredotočena na ugovore zoper reprodukcijo družbene neenakosti ter s tem povezan očitke, da enake možnosti ohranjajo *status quo*, saj predpostavljajo, kakor je poudaril John Schaar, »predhodno soglasje o že uveljavljenem družbeno-moralnem redu« (Schaar 1967, 231).²²

Kritiko enakih možnosti torej sestavlja vrsta ločenih ugovorov in očitkov zoper različne vidike procesa zagotavljanja enakih možnosti, in sicer gre za (i) s procesom povezane ugovore ter (ii) z rezultati oz. učinki povezane ugovore. Med prve nedvomno sodi problem oz. očitke, da zagotavljanje enakih možnosti zahteva določeno intervencijo države in njenega institucionalnega okvira. Tradicionalna kritika tega ugovora je povezana predvsem z očitki o družbeno neučinkoviti porabi materialnih in finančnih virov, ki so pomembni za zagotavljanje enakih možnosti (Roemer 1998). Glede na to, da je vsem posameznikom treba zagotoviti enake pogoje, bo velik obseg sredstev namenjen predvsem tistim, ki so najbolj deprivilegirani, saj bo za izenačitev oz. nivelizacijo začetnih položajev potrebnih precej več sredstev kakor za nekoga, ki je manj deprivilegirani. Ukrepi, ki naj bi bili usmerjeni predvsem v odpravljanje ovir ter s tem povezano izboljševanje položaja najbolj deprivilegiranih, so načeloma tarča različnih (z učinkovitostjo) povezanih ugovorov, ki jih praviloma lahko ločimo na (i) ugovore kvantitativne narave ter (ii) ugovore kvalitativne narave.

Ugovori kvantitativne narave praviloma poudarjajo, da bi vire (tako finančne, materialne in človeške), ki jih namenimo za izenačevanje začetnih pozicij oz. za izboljšanje izobraževalnih pogojev (*posredna pomoč*) ali pa za dodatno učno pomoč, namenjeno izboljšanju izobraževalnih dosežkov (*neposredna pomoč*) najbolj deprivilegiranih učencev, lahko uporabili za izboljšanje znanja večjega števila drugih učencev. Ugovori kvalitativne narave pa so osredotočeni predvsem na izboljšanje kakovosti znanja ter s tem povezane dosežke

²¹ Na podlagi teh dveh ugovorov lahko ločimo dva »reprodukcijska« ugovora zoper enake možnosti, in sicer (i) t. i. »družbeno kritiko« enakih možnosti ter (ii) t. i. »naravno kritiko« enakih možnosti. Družbena kritika enakih možnosti se osredotoča na ugovore zoper reprodukcijo družbene neenakosti, naravna kritika enakih možnosti pa predvsem poudarja izpostavljanje naravne neenakosti med posamezniki.

²² Za podrobnejšo shematizacijo vloge enakih možnosti pri ohranjanju *statusa quo* oz. obstoječih družbenih razmerij glej Rae (1983, 70–71).

drugih skupin učencev. Kompenzacijski programi, katerih namen je zmanjševanje razlik med učenci, naj bi bili glede na tovrstne ugovore neučinkoviti. S tem je povezan tudi očitak, da bi sredstva, ki jih porabimo za izenačevanje oz. nivelizacijo začetnih pogojev deprivilegiranih, učinkoviteje oz. bolje uporabili za nadarjene, s čimer bi bila dodana vrednost teh sredstev porabljena neprimerno učinkoviteje (*z učinkovitostjo povezan ugovor*). Ta tip ugovora se tako ne nanaša na *nepravičnost* tega pojmovanja enakih možnosti, temveč na *neučinkovitost* procesa, saj naj ne bi zagotovil najustrežnejšega oz. najboljšega kandidata. Z rezultati povezani ugovori izpostavljajo, da so enake možnosti del problema in ne rešitve, saj rezultat posameznih procesov konkuriranja za selektivne družbene položaje vselej prinese zmagovalce in poražence. Ta ugovor zoper enake možnosti se osredotoča predvsem na očitak, da enake možnosti zvrčajo krivdo na posameznike, saj naj bi proceduralni okvir enakih možnosti zagotavljal pravičen proces konkuriranja za selektivne družbene položaje. Na meritokraciji utemeljeno pojmovanje (tekmovalnih) enakih možnosti naj bi, kakor opozarja John Schaar, torej imelo (vsaj) dve negativni posledici, in sicer, (i) da enake možnosti za neenakost okrivijo posameznika in ne več družbenih okoliščin ter (ii) da enake možnosti posameznike atomizirajo (*ugovor o socialni fragmentaciji procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje*). Ti ugovori tekmovalnega modela enakih možnostih temeljijo na predpostavki, da proces konkuriranja za selektivne družbene položaje ter s tem povezana določitev zmagovalca oz. poraženca ustvarja konflikt. Kljub temu ti ugovori spregledajo skupni oz. družbeni cilj procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, in sicer to, da bo selektivno službo opravljal najboljši kandidat.

Če enake možnosti – za zagovornike egalitarizma – pomenijo minimalen prag zagotavljanja enakosti, so za zagovornike libertarne politične teorije²³ preveč zahtevne.²⁴ V okviru te kritike lahko ločimo dva osnovna očitka, in sicer, (i) da so enake možnosti neučinkovite ter (ii) da so enake možnosti v konfliktu s svobodo posameznikov. Kakor opozarja Samuel Freeman (2003), libertarna politična teorija oz. nekateri od njenih najvidnejših predstavnikov, npr. Robert Nozick (1974) in Milton Friedman, enake možnosti zavračajo zaradi njihovega konflikta z nekaterimi pravicami posameznikov, npr. z zasebno

²³ Kakor opozarja Andrew Mason, čista libertarna pozicija temelji na predpostavki, da pravice delodajalcev, kdo naj dela zanje ter na kakšni podlagi oz. pod kakšnimi pogoji, temeljijo na »njihovih premoženjskih pravicah« (Mason 2006, 13), na podlagi katerih ima posameznik – kakor izpostavlja S. J. D. Green, »pravico do sadežev svojega dela« (Green 1988, 8).

²⁴ Prav v duhu ugovora, da so enake možnosti kot ideal prezahtevne, se v razpravah o distribuciji izobraževanja pojavlja načelo izobraževalne zadostnosti, ki naj bi bilo manj zahtevno (Brighouse in Swift 2009; Satz 2007).

lastnino ter pravico do zasebnosti. Zagovorniki libertarnega pojmovanja enakih možnosti egalitarnemu pojmovanju enakih možnosti ter s tem povezanim nevtraliziranjem izhodiščne neenakosti nasprotujejo na podlagi dveh ločenih argumentov, in sicer (i) s svobodo povezanim argumentom ter (ii) z odgovornostjo povezanim argumentom. Prvi temelji na predpostavki, da je razlike med posamezniki mogoče zmanjševati z omejevanjem pravic tistih, ki so na boljšem, oz. z zniževanjem njihove splošne dobrobiti. Drugi argument dodatnih sredstev ne zahteva, saj izenačitev doseže z nižanjem standardov za doseganje določenega praga, s čimer pa se zniža skupna raven storitev oz. vrednost samega rezultata procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje. Tako nekateri posamezniki, npr. pripadniki prej deprivilegiranih skupin, dobijo možnost konkuriranja, se pa hkrati zniža standard storitve za vse (*z odličnostjo povezan ugovor*). Prav zaradi tega je za zagovornike libertarne politične teorije pravičnost enakih možnosti zelo vprašljiva, saj ogroža blaginjo in dobrobit tistih, ki so na boljšem. Kakor izpostavlja Robert Nozick, »nihče nima pravice do nečesa, za uresničitev česar je potrebna določena uporaba stvari in dejavnosti, do katerih imajo drugi ljudje pravico in pričakovanja« (Nozick 1974, 238).

Kritika enakih možnosti je torej osredotočena na (i) individualne ter (ii) družbene učinke politik, strategij in programov za zagotavljanje enakih možnosti. Na individualni ravni naj bi učinki politik, strategij in kompenzacijskih programov za zagotavljanje enakih možnosti, ki temeljijo na načelu izenačitve začetnega položaja, precej negativno vplivali na vrline in druge dispozicije tistih, ki jim pomagajo, saj naj bi s tem spodbujale apatijo, nesodelovalnost, brezbriznost ter razvijale vsesplošno neodgovornost.²⁵ Na družbeni ravni pa naj bi politike, strategije in programi za zagotavljanje enakih možnosti negativno vplivali predvsem na zmanjševanje same učinkovitosti družbe in njenega institucionalnega okvira (vključno z javnim šolanjem). To kritiko sestavljata dva ločena očitka, in sicer (i) z učinkovitostjo povezan očitek ter (ii) z zatiranjem povezan očitek. V prvem primeru naj bi zagotavljanje enakih možnosti

²⁵ Prav tako je pomembno določiti, katero je merilo deprivilegiranih, ki je podlaga za redistribucijo oz. za ukrepe, ki naj bi določeni skupini posameznikov zagotavljali prednostno obravnavo. Velikokrat je npr. socialno-ekonomski status pomembnejši od katerega drugega dejavnika deprivilegiranih, ki je značilen za določene družbene skupine. To je npr. razvidno v primeru ukrepov t. i. »pozitivne diskriminacije« (npr. »affirmative action«), kjer so prednosti oz. ugodnosti teh ukrepov najboljše izkoristili tisti člani skupin, ki so že bili tako ali tako na boljšem, in ne tisti, ki so bili znotraj skupine najbolj deprivilegirani. Prav tukaj namreč pride v ospredje ugotovitev, da za posameznike znotraj določene skupine ni značilen popolnoma enak vidik deprivilegiranih (*zmota o enaki deprivilegiranih*).

zmanjševalo samoiniciativnost in odgovornost posameznikov, v drugem pa naj bi egalitarna ideja o enakih možnostih ter s tem povezana redistribucija predstavljali grožnjo individualni svobodi posameznikov. S kompenziranjem neenakih izhodišč posameznikov oz. zagotavljanjem izravnave igralnega polja bi morali nekaterim nekaj odvzeti, hkrati pa bi močno posegali na področje zasebnega. Po tej interpretaciji aktivnejša vloga države in njenega institucionalnega okvira z večjo redistribucijo (npr. preko davkov) omejuje svobodo posameznikov ter hkrati zmanjšuje odgovornost posameznikov za položaj, v katerem so se znašli.

5.4 Zaključek: problemi, možnosti in izzivi

Na podlagi predstavljenih argumentov v zagovor ideje o enakih možnostih, pa tudi na podlagi ugovorov in očitkov, ki jih nanjo naslavlja kritika, ugotovljamo, da sta za idejo o enakih možnostih značilni dve prevladujoči obliki oz. dva modela, in sicer libertarno pojmovanje (*tehnokratski model*) ter egalitarno pojmovanje (*populistični model*). Način, kako je ta razprava artikulirana, kakor opozarja Kenneth R. Howe, je – v skrajnosti – dopuščal dva možna odgovora, in sicer »opustitev svobode in izbire« ali »opustitev enakosti rezultatov« (Howe 1992, 458).²⁶ S prvo izbiro tvegamo potencialno vpeljavo »totalitarnega« egalitarizma ter s tem povezano ukinitvev družine (vsaj takšne, kakršno poznamo), posledica druge izbire pa je lahko radikalno povečanje neenakosti, ki temelji na ideji o socialnem darvinizmu oz. determinizmu. Prav zaradi tega v okviru problematike enakih možnosti prevladujejo razprave o njihovem pomenu in ne o njihovi zaželenosti (Jencks 1988). Čeprav pojmovanji ponujata – vsaj intuitivno – privlačen zagovor ideje o enakih možnostih, pa obe – paradoksalno – trčita ob lastno mejo zagovora enakih možnosti, kar na koncu pripelje do sklepa, da je treba oba modela zavrni.

Tehnokratsko pojmovanje oz. interpretacija ideje o enakih možnostih izpostavlja legitimnost procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje oz. rezultat tega procesa. Za razliko od njega pa populistično pojmovanje oz. interpretacija ideje o enakih možnostih pušča ob strani najmočnejši argument,

²⁶ Na podlagi te distinkcije Howe za analizo problematike enakih možnosti predlaga t. i. »interpretativni« pristop, ki ga povzame po Michaelu Walzerju (1983). Le-ta – za razliko od Rawlsove teorije pravičnosti kot poštenosti, ki ima podlago v *idealni* oz. abstraktni teoriji – izhaja iz neposrednih družbenih okoliščin. Hkrati naj bi ta pristop k problematiki enakih možnosti skozi t. i. »konceptualni revizionizem« raziskal skupna načela in njihove posledice ter pokazal na nasprotja in neskladja in se tako odzival na »spreminjajoče se okoliščine in vednost« (Howe 1992, 459). Tudi nekateri drugi avtorji, npr. Matthew Clayton (2006), zagovarjajo pristop t. i. »neidealne teorije« (*non-ideal theory*), katere izhodišče je Walzerjev pristop.

in sicer, da nevtraliziranje posameznikovega socialno-ekonomskega položaja itn. zahteva preveliko intervencijo države in njenega institucionalnega okvira. Uresničitev ideala enakih možnosti (v okviru populistične interpretacije) – tako kot v primeru velike večine drugih egalitarnih politik²⁷ – lahko potencialno privede do prevelike intervencije države oz. na koncu do ukinitve družine (Fishkin 1983), saj je cilj egalitarizma kot oblike »abolicionistične politike«, kakor opozarja Michael Walzer, odpraviti posamezne razlike, in sicer »aristokratske privilegije, kapitalistično bogastvo, birokratsko moč ter rasno ali spolno prevlado« (Walzer 1983, xii). Kakor izpostavlja Elizabeth Anderson, egalitarizem »v svoji odločenosti, da popravi nepravilnost [...], napade našo zasebnost ter oteži osebne vezi ljubezni in navezanosti, ki so v središču družinskega življenja« (Anderson 1999, 288).²⁸ Načelo poštenih enakih možnosti, je, kakor opozarja John Rawls, torej »mogoče izvajati le nepopolno, vsaj dokler obstaja institucija družine« (1971, 74).

Po tej interpretaciji so enake možnosti v najboljšem primeru oblika instrumentalnega egalitarizma,²⁹ saj izenačitev priložnosti posameznikov ni cilj sam na sebi, temveč (vsaj načeloma) služi pravični in učinkoviti distribuciji selektivnih družbenih položajev ter s tem vzpostavitvi razmer, ki bodo v dobrobit vseh članov skupnosti: ne nazadnje tudi tistih, ki so kot rezultat procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje na družbeni lestvici pristali nižje

²⁷ Elizabeth Anderson loči med dvema kategorijama ciljev egalitarnih politik, in sicer med (i) negativnimi ter (ii) pozitivnimi cilji. Negativni cilj egalitarnih politik oz. egalitarne pravičnosti »ni odprava posledic smole, katere vzrok je človeški dejavnik, temveč končati zatiranje, ki je po definiciji družbeno pogojeno« (Anderson 1999, 288), pozitivni cilj egalitarnih politik pa je »ustvariti skupnost, v kateri so ljudje v enakopravnih medsebojnih odnosih« (str. 289).

²⁸ Ena od najpomembnejših razlik med egalitarnim in libertarnim pojmovanjem enakih možnosti je v povezanosti enakih možnosti z vlogo države (v primeru egalitarizma) ter svobodnega trga (v primeru libertarne politične teorije). Prav zagotavljanje enakih možnosti potrebuje namreč tudi vlogo države in njen institucionalni okvir, saj zahteva, kakor izpostavlja Michael Walzer (1983, 132), »izvajanje izpitov, določitev meril za usposabljanje in certificiranje, ki urejajo iskanje in postopek izbire. Samo država lahko omeji partikularne učinke individualne presoje, moč trga ter korporativne privilegije in vsem državljanom zagotovi enake možnosti za primerjavo z univerzalnimi standardi.«

²⁹ Za distinkcijo med instrumentalnim in neinstrumentalnim egalitarizmom glej Temkin (2000; 2003). Za instrumentalni egalitarizem je vrednost enakosti zunanega oz. sekundarnega pomena, za neinstrumentalni egalitarizem pa je vrednost enakosti pomembnejša od drugih idealov, načel ali vrednot. Hkrati Temkin tudi izpostavlja, da neupoštevanje razlike med instrumentalnim in neinstrumentalnim egalitarizmom pomembno prispeva k zmedbi v zvezi z naravo in vrednostjo enakosti (Temkin 2000, 332). Če bi to razlikovanje sprejeli, bi lahko upravičeno izpeljali sklep, da politike enakih možnosti kot oblika izenačevanja priložnosti posameznikov niso del egalitarizma, saj je izenačevanje priložnosti predvsem v vlogi učinkovite in pravične distribucije selektivnih družbenih položajev.

(načelo vzajemne prednosti). Kljub temu velja izpostaviti, da je ena od osnovnih značilnosti politik za zagotavljanje enakih možnosti vzpostavitev legitimne neenakosti, saj enake možnosti temeljijo na razlikah, ki so rezultat poštetnega procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, kar je nedvomno bolje kakor »totalitarni« egalitarizem. Rezultat procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje je – že zaradi redkih družbenih dobrin, ki so *conditio sine qua non* samega procesa – vselej neenakost. Kakor izpostavlja John Roemer, je tisto, »kar družba dolguje svojim članom, na podlagi politike enakih možnosti [...] enak dostop do kvalifikacij, vendar je posameznik odgovoren za spremembo dostopa do kvalifikacij« (Roemer 1998, 24).

Osnovno vprašanje problematike enakih (izobraževalnih) možnosti je torej, kako zagotoviti, da bo »tekma« za selektivne družbene položaje pravična, neenakost, ki je rezultat procesa konkuriranja, pa legitimna. Enake možnosti namreč predstavlja načelo, kakor izpostavlja S. J. D. Green, »ki naj bi vzpostavilo pravično porazdelitev omejenih sredstev med posamezniki« (Green 1988, 1). Glede na dejstvo, da ideja o enakih možnostih in družbena neenakost nista med seboj izključujoči se, izkupiček procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje pa je vse prej kot zanemarljiv, bo »v stiskah drugih ljudi«, kakor je v svoji knjigi *Faces of Injustice* zapisala Judith Shklar, »vselej lažje videti nesrečo kakor pa nepravičnost« (1990, 15). V okviru razprave o enakih možnostih osnovni problem torej ni, kako jih uresničiti, temveč kako jih pravzaprav utemeljiti.

Literatura

- Alesina, A., in La Ferrara, E. 2000. »The Determinants of Trust.« Working Paper 7621, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Althusser, L. 1981. *Ideologija in estetski učinek*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Anderson, B. 1983. *Imagined Communities*. London: Verso.
- . 1986. *Filozofija in spontana filozofija znanstvenikov*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Anderson, E. 1999. »What is the Point of Equality.« *Ethics* 109 (2): 287–337.
- . 2007. »Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective.« *Ethics* 117 (4): 595–622.
- Apple, M. W. 1990. *Ideology and Curriculum*. London: Routledge.
- . 1992. *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- . 1993. »The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense.« *Teachers College Record* 95 (2): 222–241.
- . 1994. *Official Knowledge*. London: Routledge.
- . 1999. *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. London: Routledge.
- Apple, M. W., in G. Whitty. 1999. »Structuring the Postmodern in Education.« *V Postmodernism in Educational Theory: Education and the Politics of Human Resistance*, ur. D. Hill, P. McLaren, M. Cole in G. Rikowski, 67–87. London: Tufnell.
- Aristotle. 1999. *The Politics and the Constitution of Athens*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arneson, R. 2002. »Equality of Opportunity.« *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <http://plato.stanford.edu/entries/equal-opportunity/>
- Arrow, K., S. Bowles in S. Durlauf. 1999. *Meritocracy and Economic Inequality*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bahovec, E. 1992. »Michael Apple in šola kot institucija moderne države.« *V Učitelj, šola in oblast*, avt. M. W. Apple, 155–156. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Ball, S. J. 1981. *Beachside Comprehensive: A Case Study of Secondary Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ball, S. J., in C. Vincent. 2001. »New Class Relation in Education.« *V Sociology of Education Today*, ur. J. Demaine, 180–195. Eastbourne: Palgrave.
- Ballantine, J. H. 2001. *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barle Lakota, A., J. Bezenšek. 2006. *Poglavja iz sociologije vzgoje in izobraževanja: pregled sodobnih socioloških študij, perspektiv in konceptov*. Koper: Fakulteta za management.

- Barle Lakota, A., N. Trunk Širca in D. Lesjak. 2008. *Družba znanja: izzivi izobraževanja v 21. stoletju*. Koper: Fakulteta za management.
- Barry, B. 2001. *Culture and Equality*. Cambridge: Polity Press.
- . 2005. *Why Social Justice Matters*. Cambridge: Polity Press.
- . 2011. *Political Argument*. London: Routledge.
- Beck, U. 1992. »From Industrial Society to the Risk Society: Questions of Survival, Social Structure and Ecological Enlightenment.« *Theory, Culture and Society* 9 (1): 97–123.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Benabou, R. 1999. »Meritocracy, Redistribution and the Size of the Pie.« V *Meritocracy and Economic Equality*, ur. K. Arrow, S. Bowles in S. Durlaf, 317–339. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Berger, P., in T. Luckmann. 1989. *Društvena konstrukcija zbilje*. Zagreb: Naprijed.
- Berlin, I. 2002. »Two Concepts of Liberty.« V *Isaiah Berlin: Liberty*, ur. H. Hardy, 166–217. Oxford: Oxford University Press.
- Bernstein, B. 1975. *Towards a Theory of Education*. 3. izd. London: Routledge.
- . 1996. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Boston: Rowman and Littlefield.
- . 2004. »Social Class and Pedagogic Practice.« V *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*, ur. S. J. Ball, 196–217. London: Routledge Falmer.
- Beyer, E. 1994. *Knowing and Acting*. London: Falmer.
- Biesta, J. J. G. 2006. *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm.
- Blum, L. (1988). »Opportunity and Equality of Opportunity.« *Public Affairs Quarterly* 2 (4): 1–18.
- Boforta, B. 2012. *Social Capital, Human Capital and Economic Development: Theoretical Model*. Louvain: UCL Press.
- Borman, G., in M. Dowling. 2010. »Schools and Inequality.« *Teachers College Record* 112 (5): 1–2.
- Bourdieu, P. 1985. »The Social Space and the Genesis of Groups.« *Social Science Information* 24 (2): 195–220.
- . 1993. *The Field of Cultural Production*. Cambridge: Polity Press.
- . 2000. »The ›Progressive‹ Restoration.« *New Left Review* 14: 63–77.
- Bourdieu, P., in L. Boltanski. 1978. »Changes in Social Structure and Changes in the Demand for Education.« V *Contemporary Europe: Social Structures and Cultural Patterns*, ur. S. Giner in M. S. Archer, 197–227. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bowles, S., in H. Gintis. 1976. *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge.
- Brighouse, H. 2007. »Equality of Opportunity and Complex Equality: The Special Place of Schooling.« *Res Publica* 13: 147–158.
- . 2010. »Educational Equality and School Reform.« V *Educational Equality*, ur. G. Haydon, 15–70. London: Continuum.

- Brighouse, H., in A. Swift. 2009. »Educational Equality versus Educational Adequacy: A Critique of Anderson and Satz.« *Journal of Applied Philosophy* 26 (2): 117–128.
- Brown, P. 1987. *Schooling Ordinary Kids: Inequality, Unemployment and the New Vocationalism*. London: Tavistock.
- Buchanan, A. E. 1985. *Ethics, Efficiency and the Market*. Oxford: Clarendon Press.
- Cavanagh, M. 2002. *Against Equality of Opportunity*. Oxford: Oxford University Press.
- Celarent, B. 2009. »The Rise of Meritocracy, 1870–2033 by Michael Young.« *American Journal of Sociology* 115 (1): 322–326.
- Chubb, J. E., in T. M. Moe. 1990. *Politics, Markets and America's Schools*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Clayton, M. 2001. »Rawls and Natural Aristocracy.« *Croatian Journal of Philosophy* 1 (3): 239–259.
- . 2006. *Justice and Legitimacy in Upbringing*. Oxford: Oxford University Press.
- Coleman, J. S. 1967. »The Concept of Equality of Educational Opportunity.« <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED015157.pdf>
- . 1988. »Social Capital in the Creation of Human Capital.« *American Journal of Sociology* 94: 895–920.
- . 1990. *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Coleman, J. S., E. Q. Campbell, C. J. Hobson, J. McPartland, A. M. Mood, F. D. Weinfeld in R. L. York. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Collins, R. 1979. *The Credential Society*. London: Academic Press.
- Cookson, P. W. 1994. *School Choice: The Struggle for the Choice of American Education*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Cooper, H., in J. Conswella 1995. »Teenage Motherhood, Other-Only, Households and Teacher Expectations.« *Journal of Experimental Education* 63 (3): 231–248.
- Davies, L. 1987. »The Accomplishment of Genderness in Pre-School Aged Children.« *V Children and Their Primary Schools*, ur. A. Pollard. London: Falmer.
- Davies, B. 2004. »The Discursive Production of the Male/Female Dualism in School Settings.« *V The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*, ur. S. J. Ball, 128–140. London: Routledge Falmer.
- Duru-Bellat, M., in A. Mingat. 2011. »Measuring Excellence and Equity in Education: Conceptual and Methodological Issues.« *V Equity and Excellence in Education: Towards Maximal Learning Opportunities for All Students*, ur. K. Van Den Branden, P. Van Avermaet in M. Van Houtte, 21–38. London: Routledge.
- Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Dijkstra, A. B., in J. L. Peschar. 2003. »Social Capital in Education: Theoretical Issues and Empirical Knowledge in Attainment Research.« *V The International Handbook on the Sociology of Education: An International Assessment of New Research and Theory*, ur. C. A. Torres in A. Antikainen, 58–82. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- European Group of Research on Equity of the Educational Systems. 2003. »Equity of the

- European Educational Systems: A Set of Indicators.« European Group of Research on Equity of the Educational Systems, Bruselj.
- Feniberg, W. 1983. *Understanding Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 1998. *Common Schools/Uncommon Identities: National Unity and Cultural Difference*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Fishkin, J. 1983. *Justice, Equal Opportunity, and the Family*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Flere, S., M. Lavrič. 2005. »Družbene neenakosti in terciarno izobraževanje na Slovenskem: vpogled v odnos med šolskim sistemom in socialno strukturo.« *Teorija in praksa* 42 (4–6): 730–744.
- Flew, A. 1981. *The Politics of Procrustes*. London: Temple Smith.
- Foucault, M. 1991. *Vednost – oblast – subjekt*. Ljubljana: Krtina.
- Freeman, S., ur. 2003. *The Cambridge Companion to Rawls*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, P. 1996. *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
- Friedman, M., in R. Friedman. 1980. *Free to Choose: A Personal Statement*. London: Harcourt Brace Jovanovich.
- Fukuyama, F. 1992. *The End of History and the Last Man*. London: Penguin.
- Furlong, A., in F. Cartmel. 1997. *Young People and Social Change*. Buckingham: Open University Press.
- Galston, W. A. 1997. »A Liberal Defense of Equality of Opportunity.« V *Equality: Selected Readings*, ur. L. P. Pojman in R. Westmoreland, 170–179. Oxford: Oxford University Press.
- Gamoran, A., M. Nystrand, M. Berends, in P. C. LePore. 1995. »An Organizational Analysis of the Effects of Ability Grouping.« *American Educational Research Journal* 32 (4): 687–715.
- Gellner, E. 1983. *Nations and Nationalism*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Gillborn, D., in D. Youdell. 2000. *Rationing Education: Policy, Practice, Reform and Equity*. Buckingham: Open University Press.
- Giroux, H. A. 1994. »Educational Reform and the Politics of Teacher Empowerment.« V *Transforming Urban Education*, ur. J. Kretovics in E. Nussel, 396–410. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Goldman, A. 1987. »The Justification of Equal Opportunity.« *Social Philosophy and Policy* 5 (1): 88–103.
- Gomberg, P. 2007. *How to Make Opportunity Equal: Race and Contributive Justice*. London: Blackwell.
- Granovetter, M. 1985. »Economic Action and Social Structure: The problem of Embeddedness.« *American Journal of Sociology* 91 (3): 481–510.
- Green, S. J. D. 1988. »Is Equality of Opportunity a False Ideal for Society.« *The British Journal of Sociology* 39 (1): 1–27.
- . 1989. »Competitive Equality of Opportunity: A Defense.« *Ethics* 100 (1): 5–32.

- Habermas, J. 1972. *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.
- Hallam, S., in I. Toutounji. 1996. *What Do We Know about Grouping Pupils by Ability?* London: Institute of Education.
- Hanifan, L. J. 1916. »The Rural School Community Center.« *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 67: 130–138.
- . 1920. *The Community Center*. Boston, MA: Silver Burdett.
- Hansson, S. O. 2004. »What are Opportunities and Why Should They Be Equal.« *Social Choice and Welfare* 22 (2): 305–316.
- Hargreaves, D. 1967. *Social Relations in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Hart, H. L. A. 2008. *Punishment and Responsibility: Essays in the Philosophy of Law*. 2. izdaja. Oxford: Oxford University Press.
- Hatcher, R. 1997. »New Labour, School Improvement and Racial Inequality.« *Multicultural Teaching* 15 (3): 8–13.
- Häuberer, J. 2011. *Social Capital Theory: Towards a Methodological Foundation*. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hochschild, J. L. 1995. *Facing up to the American Dream*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hochschild, J. L., in N. Scovronick. 2003. *The American Dream and the Public Schools*. Oxford: Oxford University Press.
- Howe, K. R. 1989. »In Defense of Outcome-Based Conceptions of Equal Educational Opportunity.« *Educational Theory* 39 (4): 317–336.
- . 1992. »Liberal Democracy, Equal Educational Opportunity, and the Challenge of Multiculturalism.« *American Educational Research Journal* 29 (3): 455–470.
- . 1997. *Understanding Equal Educational Opportunity: Social Justice, Democracy, and Schooling*. New York: Teachers College Press.
- Husén, T. 1975. *Social Influences on Educational Attainment: Research Perspectives on Educational Equality*. Pariz: OECD.
- Huxley, A. 2003. *Krasni novi svet*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Illich, I. 1971. *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin.
- Jacobs, J. 1961. *The Life and Death of Great American Cities*. New York: Random House.
- Jacobs, L. A. 2004. *Pursuing Equal Opportunities: The Theory and Practice of Egalitarian Justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jencks, C. 1988. »Whom Must We Treat Equally for Educational Opportunity to be Equal?« *Ethics* 98 (3): 518–533.
- Johnson, H. B. 2006. *The American Dream and the Power of Wealth*. London: Routledge.
- Jordan, B. 1996. *A Theory of Poverty and Social Exclusion*. Cambridge: Polity.
- Kamin, L. J. 1974. *The Science and Politics of IQ*. Harmondsworth: Penguin.
- Kelly, P. 2010. »Why Equality? On Justifying Liberal Egalitarianism.« *Critical Review of International Social and Political Philosophy* 13 (1): 55–70.
- Kenway, J. 1991. »Class, Gender and Private Schooling.« V *Power and politics in Education*, ur. D. Dawkins, 119–159. London: Falmer.

- Klasen, S. 2002. »Social Exclusion and Children in OECD Countries: Some Conceptual Issues.« *The School Field* 13 (5): 9–25.
- Kliebard, H. 1998. »The Effort to Reconstruct the Modern American Curriculum.« V *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*, ur. L. E. Beyer in M. W. Apple, 19–31. 2. izd. Albany, NY: State University of New York Press.
- Knack, S., in P. Kefeeer. 1997. »Does Social Capital Have an Economic Payoff? A Cross-County Investigation.« *The Quarterly Journal of Economics* 112: 1251–1288.
- Knack, S., in P. J. Zak. 2001. »Building Trust: Public Policy, Interpersonal Trust and Economic Development.« MPRA Paper 25055, University Library of Munich, München.
- Kodelja, Z. 2004. »Izobraževanje in Rawlsova načela pravičnosti.« *Časopis za kritiko znanosti* 32 (217–218): 393–401.
- . 2006. *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- Kos, J. 1996. »Teze za kurikularno prenovu.« V *Kurikularna prenova*, 25–27. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Krek, J., in M. Metljak, ur. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kress, G. 2006. »Learning and Curriculum: Agency, Ethics and Aesthetics in an Era of Instability.« V *Schooling, Society and Curriculum*, ur. A. Moore, 158–178. London: Routledge.
- Kymlicka, W. 1989. *Liberalism, Community and Culture*. Oxford: Clarendon Press.
- Lacey, C. 1970. *Hightown Grammar*. Manchester: Manchester University Press.
- Lampert, K. 2012. *Meritocratic Education and Social Worthlessness*. London: Palgrave-Macmillan.
- Leicester, M. 1996. »Equal Opportunities in Education.« *Journal of Philosophy of Education* 30 (2): 277–287.
- Lesourne, J. 1993. *Izzazovi 2000. godine*. Zagreb: Educa.
- Levin, M. E. 1981. »Equality of Opportunity.« *The Philosophical Quarterly* 31 (123): 110–125.
- Lipman, M. 1992. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, K. 2000. »Research and Theory on Equality and Education.« V *Handbook of the Sociology of Education*, ur. M. T. Hallinan, 85–105. New York: Kluwer.
- Mac an Ghaill, M. 1994. *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*. Milton Keynes: Open University Press.
- McLaren, P. 1993. *Schooling as a Ritual Performance*. London: Routledge.
- Mason, A. 2001a. »Egalitarianism and the Levelling Down Objection.« *Analysis* 61 (3): 246–254.
- Mason, A. 2001b. »Equality of Opportunity, Old and New.« *Ethics* 111 (4): 760–781.
- Mason, A. 2003. »Social Justice: The Place of Equal Opportunity.« V *Political Concepts*, ur. A. Mason in R. Bellamy, 28–40. Manchester: Manchester University Press.
- . 2006. *Levelling the Playing Field*. Oxford: Oxford University Press.
- Milharčič Hladnik, M. 1993a. »O nastanku in razvoju nacionalnih šolskih sistemov.« *Sodobna pedagogika* 44 (7–8): 421–423.

- . 1993b). »O nastanku in razvoju nacionalnih šolskih sistemov.« *Sodobna pedagogika* 44 (9–10): 448–457.
- . 2011. »Šola kot institucija izenačevanja razlik v precepu multikulturne raznolikosti.« *IB revija* 45 (1–2): 13–18.
- Miller, D. 1999. *Principles of Social Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Minow, M. 2010. In *Brown's Wake: Legacies of America's Educational Landmark*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Močnik, R. 1985. *Beseda besedo*. Ljubljana: ŠKUC.
- Morrow, V. 1999. »Conceptualising Social Capital in Relation to the Well-Being of Children and Young People: A Critical Review.« *The Sociological Review* 47 (4): 744–765,
- Morgan, S. L., in A. B. Sørensen. 1999. »Theory, Measurement, and Specification Issues in Models of Network Effects on Learning.« *American Sociological Review* 64: 649–700.
- Müller, D., F. Ringer in B. Simon. 1989. *The Rise of the Modern Education System: Structural Change and Social Reproduction 1870–1920*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nagel, T. 1979. *Mortal Questions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 1989. *Equality and Partiality*. Oxford: Oxford University Press.
- Novoa, A. 2007. »The Right Education in Europe: When the Obvious Is Not So Obvious.« *Theory and Research in Education* 5 (2): 143–153.
- Nozick, R. 1974. *Anarchy, State and Utopia*. New York: Basic Books.
- Oakes, J. 1990. *Multiplying Inequalities: The Effects of Race, Social Class and Tracking Opportunities to Learn Mathematics and Science*. Santa Monica, CA: Rand.
- Oakes, J., in G. Guiton. 1995. »Matchmaking: The Dynamics of High School Tracking Decisions.« *American Educational Research Journal* 32 (1): 3–33.
- Oakes, J., A. Gamoran, and R. N. Page. 1992. »Curriculum Differentiation Opportunities, Outcomes, and Meanings« V *Handbook of Research on Curriculum*, ur. P. W. Jackson, 570–626. New York: Macmillan.
- O'Donnell, M., in S. Sharpe. 2004. »The Social Construction of Youthful Masculinities: Peer Group Sub-Cultures.« V *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*, ur. S. J. Ball, 89–127. London: Routledge Falmer.
- Orwell, G. 2004. 1984. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Parekh, B. 2000. *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. London: Polity Press.
- Parfit, D. 1997. »Equality and Priority.« *Ratio* 10 (3): 202–221.
- Pena, R. A. 1997. »Cultural Differences and the Construction of Meaning: Implications for Leadership and Organizational Context of Schools.« *Education Policy Analysis Archives* 5 (10): 1–19.
- Pennock, J. R., in J. W. Chapman, ur. 1967. *Equality*. New York: Atherton.
- Pojman, L. P., in R. Westmoreland, ur. 1997. *Equality: Selected Readings*. Oxford: Oxford University Press.
- Portes, A. 1998. »Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology.« *Annual Review of Sociology* 24:1–24.

- Putnam, R. D. 1993. *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- . 1995. »Bowling Alone: America's Declining Social Capital.« *Journal of Democracy* 6 (1): 64–78.
- Radcliffe-Brown, A. 1994. *O družbeni strukturi: struktura in funkcija v primitivni družbi*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Radcliffe Richards, J. 2002. *Equality of Opportunity Ratio* 10 (3): 253–279.
- Ramirez, F. O., in J. Bolli. 2007. »The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization.« V *Sociology of Education: A Critical Reader*, ur. A. Sadovnik, 2–17. New York: Routledge.
- Rae, D. W. 1983. *Equalities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. 1971. *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- . 1993. *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- . 2001. *Justice as Fairness: A Restatement*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reagan, R. 1981. »First Inaugural Address of Ronald Reagan.« http://avalon.law.yale.edu/20th_century/reagan1.asp
- Reay, D. 2001. »Finding or Losing Yourself? Working Class Relationships to Education.« *Journal of Education Policy* 16 (4): 333–346.
- Roemer, J. E. 1998. *Equality of Opportunity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rosenthal, R., in L. Jacobson. 1968. *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Rinehart and Winston.
- Sadurski, W. 1985. *Giving Desert Its Due*. Dordrecht: Springer.
- Sahlberg, P. 2007. *Education Policies for Raising Student Learning: The Finnish Approach*. *Journal of Education Policy* 22 (2): 147–171.
- Sardoč, M. 2011. *Multikulturalizem: pro et contra*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Satz, D. 2007. »Equality, Adequacy, and Education for Citizenship.« *Ethics* 117 (2): 623–648.
- Scanlon, T. M. 2003. *The Difficulty of Tolerance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schaar, H. J. 1967. »Equality of Opportunity, and Beyond.« V *Equality*, ur. J. R. Pennock in J. W. Chapman, 228–250. New York: Atherton Books.
- Scheffler, S. 2003. »What is Egalitarianism?« *Philosophy and Public Affairs*. 31 (1): 5–39.
- Scheffler, S. 2005. »Choice, Circumstance, and the Value of Equality?« *Politics, Philosophy and Economics* 4 (5): 5–28.
- Segall, S. 2008. *Health, Luck and Justice*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Segall, S. 2013. *Equality and Opportunity*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. 1992. *Inequality Re-Examined*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- . 1999. »Merit and Justice.« V *Meritocracy and Economic Inequality*, ur. K. Arrow, S. Bowles in S. Durlauf, 5–16. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sher, G. 1988. »Qualifications, Fairness, and Desert.« V *Equal Opportunity*, ur. N. E. Bowie, 119–125. Boulder, CO: Westview Press.
- Sher, G. 2011. »Talents and Choices.« *Nous* 46 (3): 400–417.
- Shklar, J. 1990. *The Faces of Injustice*. New Haven: Yale University Press.

- Simmel, G. 1993. *Temeljna vprašanja sociologije: individuum in družba*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Singer, P. 1993. *Practical Ethics*. 2. izd. Cambridge: Cambridge University Press.
- Squires, J. 2006. »Equality and Difference.« V *The Oxford Handbook of Political Theory*, ur. J. S. Dryzek, B. Honig in A. Phillips, 470–487. Oxford: Oxford University Press.
- Stiglitz, J. 2013. »Equal Opportunity, Our National Myth.« *The New York Times*, 16. februar. <http://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/02/16/equal-opportunity-our-national-myth/>
- Sukhnandan, L., in B. Lee. 1998. *Streaming, Setting and Grouping by Ability*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Swift, A. 2001. *Political Philosophy: A Beginner's Guide for Students and Politicians*. Cambridge: Polity Press.
- Temkin, L. S. 1993. *Inequality*. Oxford: Oxford University Press.
- Temkin, L. S. 2000. »Inequality: A Complex, Individualistic, and Comparative Notion.« *Philosophical Issues* 11 (1): 327–353.
- Temkin, L. S. 2003. »Equality, Priority or What.« *Economics and Philosophy* 19 (1): 62–87.
- Thatcher, M. 1975. »Speech to the Institute of SocioEconomic Studies.« 15. september. <http://www.margareththatcher.org/document/102769>
- Therborn, G. 1995. *European Modernity and Beyond: The Trajectory of European Societies 1945–2000*. London: Sage.
- Torres, C. A., in A. Teodoro, ur. 2007. *Critique and Utopia: New Developments in the Sociology of Education in the 21st Century*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Valentyne, P., in H. Steiner, ur. 2001. *Left-Libertarianism and Its Critics*. Basingstone: Palgrave.
- Valli, L. 1983. *Becoming Clerical Workers*. London: Routledge.
- Van Den Branden, K., P. Van Avermaet in M. Van Houtte, ur. 2011. *Equity and Excellence in Education: Towards Maximal Learning Opportunities for All Students*. London: Routledge.
- Youdell, D. 2001. »The New IQism: Intelligence, Ability' and the Rationing of Education.« V *Sociology of Education Today*, ur. J. Demaine, 65–99. London: Palgrave Macmillan.
- Young, I. M. 1990. *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Young, M. 1958. *The Rise of Meritocracy 1870–2033: An Essay on Education and Equality*. Harmondsworth: Penguin.
- . 1971. »An Approach to Study of Curriculum as Socially Organized Knowledge.« V *Knowledge and Control*, avt. M. Young, 19–46. London: Macmillan.
- . 1998. *Meritocracy Revisited*. *Society* 35 (2): 377–379.
- Young, M. F. D. 2003. »Comparing Approaches to the Role of Qualifications in the Promotion of Life-Long Learning.« *European Journal of Education* 38 (2): 4–16.
- Walzer, M. 1983. *Spheres of Justice*. New York: Basic Books.
- Wang, Y., ur. 2013. *Education Policy Reform Trends in G 20 Members*. Dordrecht: Springer.

- Westen, P. 1997. »The Concept of Equal Opportunity.« V *Equality: Selected Readings*, ur. L. P. Pojman in R. Westmoreland, 158–167. Oxford: Oxford University Press.
- Whitty, G. 2003. *Making Sense of Education Policy*. London: Paul Chapman.
- Willis, P. 1977. *Learning to Labour*. New York: Columbia University Press.
- . 1980. *Learning to Labour*. Hampshire: Grower.
- Wolff, J., in A. De Shalit. 2007. *Disadvantage*. Oxford: Oxford University Press.
- Woolcock, M. 1998. »Social Capital and Economic Development: Toward a Theoretical Synthesis and Policy Framework.« *Theory and Society* 27 (2): 151–208.
- Žerdin, A. 2012. *Omrežje moči: epicentri slovenske politične in gospodarske elite*. Ljubljana: Mladinska knjiga.



Socialni in
kulturni kapital

ENAKE MOŽNOSTI IN DRUŽBENA (NE)ENAKOST V DRUŽBI ZNANJA



Šola za ravnatelje



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad