

**Dr. Mojca Peček, dr. Ivan Čuk, mag. Irena Lesar**

## Šola in ohranjanje družbene razslojenosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev

**Povzetek:** Na vprašanje, koliko socialno-ekonomski status družine vpliva na napredovanje posameznika, odgovarjajo različne teorije različno. Izmed le-teh avtorji v svojem prispevku izpostavljajo socialno-kulturni determinizem in individualizem. Prikazane so tudi ugotovitve raziskave, opravljene na generaciji osnovnošolcev v obdobju 1984–1997. Te kažejo, da naša osnovna šola večinoma ohranja razlike med učenci, ki izhajajo iz izobrazbe njihovih staršev. Delež učencev, ki tej zakonitosti uide, ni velik, zaradi česar raziskava potrjuje ugotovitve o ključnem vplivu socialno-kulturnih dejavnikov na učni uspeh in napredovanje učencev. V sklepu avtorji izpostavljajo nekatere ugotovitve mednarodnih analiz, kateri organizacijski in pedagoški ukrepi prispevajo k zmanjševanju razlik med učenci glede na njihov socialno-ekonomski status.

**Ključne besede:** socialno-ekonomski status, izobrazba staršev, socialno-kulturni determinizem, individualizem, osnovna šola, učni uspeh, vpis na srednjo šolo.

UDK: 37.015.4

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Mojca Peček, docentka, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani*

*Dr. Ivan Čuk, izredni profesor, Fakulteta za šport Univerze v Ljubljani*

*Mag. Irena Lesar, asistentka, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Pedagoška fakulteta Koper, Univerza na Primorskem*

*Vzgoja mladine obeh spolov je najpomembnejši temelj resnične blaginje narodov. Od dobre vzgoje in vodstva v prvih letih je odvisno prihodnje življenje vseh ljudi, oblikovanje duha in mišljenje narodov, ki bi ga nikoli ne mogli doseči, če ne bi z dobro urejenimi vzgojnimi in učnimi zavodi razsvetljevali teme nevednosti in če ne bi priskrbeli slehernemu pouku, primeren njegovemu stanu.*

*(Pod. av.) (Allgemeine ..., 1774)*

## **Uvod**

Šola je s Splošno šolsko naredbo postala pomembna za napredovanje posameznika pa tudi za razvoj celotne družbe. Ob tem pa se je postavljalo vprašanje – v revolucionarnih obdobjih veliko izraziteje kot sicer – kako naj šola posreduje tolikšno znanje, kot je postalo nujno za vključevanje posameznikov v družbeno življenje, in hkrati zagotovi takšno stopnjo vzgoje, ki je potrebna za ohranjanje družbenega reda. To je bilo še toliko potrebneje za pripadnike nižjih slojev. Nastanek in razvoj javnega šolskega sistema nam da jasno vedeti, da je bil le-ta pri nižjih slojih povezan bolj z vzpostavljanjem učinkovitega nadzora kot pa z izobraževanjem. (Peček 1998)

Kakršen koli že je bil v posameznih zgodovinskih obdobjih odgovor na vprašanje o razmerju med vzgojo in izobraževanjem, pa je vse od nastanka šole jasno, da imajo šole pomembno vlogo pri določanju posameznikovih možnosti življenja. Tako je bilo npr. v okviru prve osnovnošolske zakonodaje z razdelitvijo osnovnih šol na trivialke, glavne šole in normalke onemogočen vpis pripadnikom nižjih slojev na gimnazije in univerze in s tem vzpon po socialni lestvici. Splošno sprejeto je bilo namreč stališče, da lahko država le izjemoma, če so otroci zelo nadarjeni, dovoli šolanje otrok iz nižjih slojev po dvanajstem letu. Njihovi poklici po tedanjem prepričanju niso zahtevali več znanja, in če bi ga kljub temu dobili, bi s tem le gojili dvom, nezadovoljstvo, nesrečo in žalost ljudi. Seveda je šlo za strah pred tem, da bi učenci dobili več znanja, kot so ga potrebovali za opravljanje svojega dela, s tem pa bi nastala tudi nevarnost, da ne bi hoteli več izpolnjevati svojih dolžnosti. Da bi pripadnikom nižjega stanu

preprečili vzpon po socialni lestvici, je odlok iz leta 1776 celo predpisoval dvojna merila za vpis na gimnazije. Otroci pripadnikov višjih slojev in uradnikov so dobili možnost za vstop avtomatično, čeprav so imeli le povprečne sposobnosti in le malo znanja iz zahtevanih predmetov, otroci iz nižjih slojev pa so bili sprejeti le, če so pokazali izjemno nadarjenost. Možnost vstopa na gimnazije otrokom iz nižjih socialnih slojev je bila onemogočena tudi z določbo, da se za vpis zahteva znanje latinščine. To pa so poučevali le v glavnih šolah in normalkah.<sup>1</sup>

Tretji državni osnovnošolski zakon iz leta 1869 je do četrtega razreda osnovne šole odpravil zunanjo diferenciacijo. To pa ne pomeni, da so s tem vsi otroci imeli enako možnost za nadaljnje šolanje in socialno napredovanje. Gre le za to, da je na tej stopnji razvoja selekcijo sposoben opravljati sam izobraževalni proces, zato ta ni več potrebna od zunaj. Temeljni pogoj za liberalizacijo je namreč spoznanje, da je izobrazba, ki jo je mogoče pridobiti v šoli, že inkorporirana v vladajočo kulturo. »Nova vladajoča kultura je /.../ tako rekoč naravno okolje otrok iz vladajočih slojev, otroci iz depriviranih slojev pa živijo docela v drugačnem kulturnem okolju. Zdaj lahko šolski aparat reproducira socialno diferenciacijo popolnoma samodejno in s psevdobiološkimi argumenti, ki se spet sklicujejo na človekovo naravo, tokrat na naravno nadarjenost posameznikov.« (Rotar 1984, str. 6–7) Otroci so seveda različni, ko začnejo šolanje, vendar pa njihova različnost ni pogojena toliko z njihovimi talenti kot predvsem s socialno-ekonomskim statusom (v nadaljevanju SES) družine, v katero se je posameznik rodil.

Prejšnjo misel, da šolanje tako s koncepti znanja kot tudi s pričakovanimi normami in pravili sobivanja marginalizira pripadnike nižjih slojev, potrjujeta tudi dve obsežni raziskavi, narejeni v drugi polovici prejšnjega stoletja. V prvi raziskavi avtorja (Toličič, Zorman 1977) opredeljujeta SES s poklicem in izobrazbo staršev in primerjata otroke očetov, ki imajo najmanj štiriletno srednjo šolo, višjo ali visoko šolo in opravljajo strokovne poklice, z otroki očetov, ki imajo poklicno šolo in delajo v proizvodnji, in otroki nekvalificiranih ali priučenih delavcev. Učence sta izenačila po dvojicah glede na rezultate, dosežene pri testu inteligentnosti in po spolu, vsaka dvojica pa se je razlikovala glede na SES staršev. Na voljo sta imela še celo vrsto drugih podatkov npr. podatke o stanovanjskih razmerah učencev, o znanju učencev iz štirih predmetov, o učnih navadah in osebnostnih lastnostih. Njuna ugotovitev je, da SES družine pomembno vpliva na šolsko uspešnost otrok. »Otroci strokovnih delavcev živijo v socialno in kulturno ugodnejšem okolju. V družini imajo boljše možnosti za učenje, saj dobivajo več spodbud in pomoči kot otroci iz drugih dveh SES skupin. Otroci bolj

<sup>1</sup> Da ne bi imeli otroci iz nižjih slojev želja po socialnem napredovanju, so bile tudi šolske knjige polne misli, s katerimi naj bi jih od tega odvrčali. Tako so v njih prebirali, da mora vsak živeti v skladu s svojimi dolžnostmi in možnostmi, primernimi njegovemu stanu. Brali so, da je tudi Jezus ubogljivo poslušal svoje učitelje, zmerno jedel in pil in se nikoli pritoževal nad mukami svojega življenja, v Felbigerjevi začetnici pa je bila celo pesem Zadovoljstvo z mojim stanom. Poleg tega so od šolskih nadzornikov zahtevali, da morajo kmečko mladino odvrčati od prebiranja prevelikega števila knjig. (Melton 1988, str. 217).

izobraženih staršev imajo že od zgodnje otroške dobe dalje boljše pogoje za bogatejše in pravilnejše jezikovno izražanje kot otroci manj izobraženih staršev.« (Prav tam, str. 328)

Do podobne ugotovitve je prišel v svoji raziskavi tudi Makarovič (1984). Zanimalo ga je, kako vpliva socialna neenakost na realizacijo intelektualnih potencialov.<sup>2</sup> Pri tem ugotavlja, da je realizacija sposobnosti odvisna od socialnega izvora in da je ta odvisnost tem večja, čim nižja je stopnja inteligentnosti. Pri otrocih iz nižjih socialnih slojev gre za podrealizacijo sposobnosti (realizirajo manj, kot bi lahko glede na svojo stopnjo inteligentnosti), pri manj inteligentnih otrocih iz višjih slojev v primerjavi z enako sposobnimi otroki iz nižjih slojev pa gre za nadrealizacijo (realizirajo več, kot bi lahko glede na svojo stopnjo inteligentnosti).

Današnje reprezentativne raziskave se osredotočajo predvsem na primerljivost znanja z drugimi državami (npr. TIMSS – Third International Mathematics and Science Study, IALS – International Adult Literacy Survey) in niso toliko osredotočene na SES. V Sloveniji do sedaj še ni bila opravljena reprezentativna analiza, ki bi proučila razlike v učnem uspehu v osnovni šoli glede na SES staršev. Tako obsežnih raziskav si danes pri nas niti ne moremo zamisliti, saj se od leta 1997 sistematično ne spremlja niti izobrazba staršev, ki je eden izmed kazalnikov SES učencev. Namen pričujočega prispevka je ta manko vsaj deloma zapolniti. Predstavljamo pogojenost učnega uspeha učencev na predmetni stopnji osnovne šole in njihovega vpisa na srednjo šolo z izobrazbo staršev, in sicer med letoma 1984 in 1997, torej do časa, ko so še na voljo podatki o izobrazbi staršev. Drugi podatki, ki bi natančneje določili SES, se tudi v tem obdobju niso sistematično zbirali. S tem bomo predstavili del rezultatov širše raziskave, katere cilj je bil na podlagi dostopnih baz podatkov na področju vzgoje in izobraževanja analizirati učni uspeh učencev v osnovni šoli in vpis na srednje šole glede na socialni položaj, spol in regijo.<sup>3</sup>

## Šola med socialno-kulturnim determinizmom in individualizmom

Ko govorimo o izobraževanju nižjih slojev, navadno govorimo o neuspehu. V mednarodni javnosti so trenutno najodmevnejši rezultati PISA, ki kažejo, da

---

<sup>2</sup> Med kazalniki socialne neenakosti razlikuje spremenljivke prvega reda (izobrazba, poklic, zaposlenost staršev), drugega reda (premoženjsko stanje v družini, pogoji učenja, kulturna oprema doma ter razvitost kraja bivanja in osnovne šole), tretjega reda (povezane z družino: stimulativnost ravnanja očeta in matere, materina zahteva po otrokovi pokorščini, njeno vrednotenje šolanja, njena presoja materialnih možnosti šolanja otroka in mnenje o primernosti otroka za šolanje; povezane s šolo in širšim okoljem: namere sošolcev in prijateljev, vedenja učiteljev, znanci in prijatelji otrokove družine), spremenljivke četrtega reda, ki se nanašajo na otrokove osebne značilnosti (npr. kreativnost, svobodnost, stremljenje), v peti red pa vključuje učno uspešnost otroka in njegove lastne poklicne aspiracije. (Makarovič 1984, str. 135–143)

<sup>3</sup> CRP (2000–2002): Vzgoja in izobraževanje, naslov projekta: Identifikacija kriterijev za vrednotenje pravičnosti v izobraževanju, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, vodja projekta dr. Cveta Razdevšek Pučko.

so v mnogih evropskih državah pomembne razlike med učenci z najboljšimi rezultati, ki so pogosto iz privilegiranih slojev, in učenci z najslabšimi rezultati, povezani z nizkim SES (van Zanten 2005, str. 155–156; Duru-Bellat, Suchaut 2005). S tem so znova potrjene ugotovitve, da je akademski neuspeh povezan s SES posameznega učenca. Razredna pripadnost je torej še vedno močan prediktor akademskega uspeha. (Reay 2004, str. 31) Kot poudarjata Duru-Bellat in Suchaut (2005, str. 188), naj bi ekspanzija izobraževalnih sistemov povečala nivo dosežkov in zrahljala odnos med socialnim ozadjem in nivojem dosežkov. Vendar pa se, kljub podaljšanju let šolanja učencev, neenakosti ohranjajo, v nekaterih državah pa je prepad v šolskem uspehu med tistimi, ki imajo ugoden položaj, in tistimi, ki imajo neugodnega, še večji. (van Zanten 2005, str. 155)

V tem kontekstu so še vedno aktualne ugotovitve Bourdieuja, da se obstoječa družbena stratifikacija kratko malo reproducira. Bourdieu pravi, da se kapital kaže v treh pojavnih oblikah:

- *ekonomski kapital*, ki je neposredno menljiv v denar in je lahko institucionaliziran v obliki lastnine;
- *kulturni kapital*, ki je menljiv pod določenimi pogoji v ekonomski kapital in je lahko institucionaliziran v obliki izobrazbenih kvalifikacij;
- in *socialni kapital*, ki je sestavljen iz socialnih obveznosti (povezav) in je lahko institucionaliziran v obliki plemiških nazivov (2004, str. 16).

Za nas je zanimiv predvsem kulturni kapital, s katerim je pojasnil neenake šolske dosežke otrok, ki so prihajali iz različnih SES. Izpostavlja tri oblike kulturnega kapitala (prav tam, str. 17–21).

- *Uteleseno* stanje v obliki stanja duha in telesa, ki ga definira tudi kot zunanje bogastvo, spremenjeno v integralni del posameznika, v navado, v »*habitus*«. Tovrstna akumulacija kapitala, lahko bi ji rekli kultura, kultiviranje, »Bildung« predpostavlja proces utelesanja, inkorporacije, ki zahteva vlaganje posameznikovega časa. Vendar pa ne more biti akumuliran nad zmožnostmi posameznika, omejen je z biološkimi dispozicijami, spominom itn., to pomeni, da združuje veljavo prirojene lastnine s prednostmi pridobivanja. Kot izpostavlja Bourdieu, deluje ta kapital kot simbolni kapital. Najmočnejši princip simbolne učinkovitosti kulturnega kapitala pa je v logiki njegovega prenašanja: na eni strani je proces prisvajanja objektiviranega kulturnega kapitala in čas, ki je potreben za to, odvisen predvsem od kulturnega kapitala celotne družine; na drugi strani pa se začetna akumulacija kulturnega kapitala začne takoj, brez odloga in izgube časa, le za potomce družin, ki imajo močan kulturni kapital. V tem primeru zajema akumulacijsko obdobje celotno socializacijo. Torej je predajanje kulturnega kapitala najbolj skrita oblika dedovanja kapitala in ima zato večjo težo v sistemu reprodukcijskih strategij kot neposredna, vidna oblika predajanja. Razlike v kulturnem kapitalu, ki ga imajo družine, zajemajo razlike v tem, pri kateri starosti se transmissija in akumulacija začne; v obsegu, s katerim se zadosti določenim kulturnim zahtevam; poleg tega pa je pomembno tudi, koliko časa lahko posameznik nameni pridobivanju. Slednje je odvisno od prostega časa družine, kar je

- močno pogojeno z njenimi ekonomskimi obveznostmi.
- Naslednja oblika kulturnega kapitala je *objektivirano* stanje v obliki kulturnih dobrin (slike, knjige, slovarji, stroji, instrumenti itn.). Le-te si lahko prisvojimo kot materialne, pri čemer gre za ekonomski kapital, ali pa kot simbolne, pri čemer gre za kulturni kapital. Ta kapital je torej dejaven samo, če ga posameznik osvoji, le če rabi kot orožje v bojih, ki potekajo na področju kulturne produkcije in socialnih razredov.
  - Tretja oblika kulturnega kapitala pa je *institucionalizirano* stanje v obliki doseženih akademskih kvalifikacij. Ta oblika kapitala ni prenosljiva, o njej se tudi ne da pogajati. Kulturni kapital, ki se prenaša v družini, se ne da opazovati in kontrolirati, temveč je ovrednoten in doseže svojo učinkovitost (vsaj na trgu delovne sile) v izobraževalnem sistemu.

Bourdieu izpostavlja, da je ekonomski kapital v koreninah vseh drugih oblik kapitala. Kot smo že omenili, je učinkovitost prenosa kulturnega kapitala v družini odvisna ne le od njegove količine, temveč tudi od časa, ki ga družina (posebno mati) namenja prenosu kulturnega kapitala. Poleg tega je pomembno tudi, koliko časa ima posameznik, preden vstopi na trg delovne sile. Jasno je, da si tovrstni čas, pozornost in skrb lažje privoščijo družine z močnejšim ekonomskim zaledjem. To pomeni, da imajo otroci višjega SES starše z znanjem in sredstvi, s katerimi jih vodijo v smeri visokih izobraževalnih uspehov. Če tudi učitelji prihajajo iz istih razredov, ti učenci ne bodo imeli težav s šolskim sistemom. Učenci govorijo isti jezik kot njihovi učitelji. Starši in učitelji delijo veliko količino vedenja in odnos do kulture. Ta deljeni kulturni kapital po njegovem mnenju dela v dobro otrok z višjim SES.

Sodobne analize socialnih razredov kažejo na premik od teorij o socialno-kulturnem determinizmu, ki so prevladovale v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja (Power idr. 2004, str. 266), k individualizmu oz. izpostavljanju posameznika kot bistvenega oblikovalca svojega življenja. Saunders na primer (po Power idr. 2004, str. 266) ugotavlja, da so socialno-kulturni dejavniki manj pomembni v določanju mobilnosti navzgor, kot so sposobnosti in motivacija. Nekateri izmed tovrstnih raziskovalcev sicer prepoznajo trajnost razrednih vzorcev v napredovanju pri izobraževanju, vendar le-ti po njihovem mnenju niso ustrezno razloženi s »kulturalističnimi« pristopi, posebno tistimi, ki jih je razvil Bourdieu. Kot poudarjata Breen in Goldthorpe (po Power idr. 2004, str. 266), so razredne kulture relevantne le toliko, kolikor so sedimentirano ravnotežje preteklih razumskih delovanj, ki omogočajo bližnjico za prihodnje odločitve. Po njunem mnenju se posamezniki odločajo o nadaljevanju izobraževanja glede na izračun stroška, koristi in verjetnosti uspeha različnih opcij. Razredne razlike v izbirah, tudi za otroke istih akademskih sposobnosti, so rezultat različnih evalvacij koristi izobraževanja, in ne razrednih kulturnih razlik v vrednotah.

V tem kontekstu je odmevna Beckova teorija o individualizaciji (Beck 2001; Beck, Beck-Gernsheim 2002), v kateri razlaga, kaj se dogaja s posameznikom na prehodu iz industrijske v globalno družbo, ki se je začel v sedemdesetih. Medtem ko je bila vloga socialnega razreda zelo jasna v izobraževalni politiki v

času industrijske družbe, je njegov pomen za posameznike in njihovo življenje v globalni družbi manjši. Po njegovem mnenju se namreč »ljudje *osvobajajo* iz družbenih form industrijske družbe – razreda, sloja, družine, spolnih položajev moških in žensk« ter postajajo »vedno bolj odvisni od samih sebe in od svoje lastne delovnotržne usode z vsemi tveganji, možnostmi in protislovji /.../. Družbena okolja s stanovskim pečatom in razrednokulturne življenjske forme bledijo. Nastajajo po svoji tendenci individualizirane eksistenčne oblike in eksistenčni položaji, ki ljudi silijo v to, da same sebe – zaradi lastnega materialnega preživetja – naredijo za središče svojih lastnih življenjskih načrtov in načina življenja.« (Beck 2001, str. 105–106) Pojavi se »individualizirani posameznik«, posameznik, ki vidi samega sebe kot središče delovanja, kot tistega, ki sam načrtuje in vodi svojo biografijo.

Po mnenju nekaterih sodobnih raziskovalcev se torej mnogi preveč zanašajo na socialni in strukturalni determinizem in dajejo premalo poudarka na dejavni vlogi, ki jo imajo ljudje pri oblikovanju lastne biografije. Je pa tudi cela vrsta kritik tovrstnega razmišljanja. Tako skuša npr. Skeltonova (2005) z aplikacijo Beckovega modela na ženske, zaposlene v akademskih poklicih na univerzah v Angliji in Walesu, ugotoviti, kako je uporaben pri razumevanju tega, kako ljudje osmislijo svoje življenje. Po njenih ugotovitvah so izbire in interesi še vedno vezani na socialne razrede, kar je daleč stran od ideje, da lahko raziskovane ženske povsem same načrtujejo svojo biografijo. Po mnenju drugih avtorjev takšno razmišljanje izraža trenutno politično razumevanje posameznika in njegove pozicije v svetu. Neoliberalna ideologija, pravi Zayeva, dela posameznika odgovornega za svoje izbire, prav tako pa tudi za probleme. Šolski neuspeh se pripisuje staršem in njihovim otrokom. (2005, str. 114) Kot poudarja Reayeva za Anglijo, je vse večje razhajanje med bogatimi in revnimi za veliko ljudi. V Angliji je vse bolj sprejeto mišljenje »češ takšne stvari pač so«. Pogosto je razumljen skozi diskurz individualizacije, ki ji pripisuje materialni uspeh ali neuspeh bodisi individualnemu trudu oz. talentu ali zmesi obeh. (2004, str. 32) Po njenem mnenju gredo namreč vsi vladajoči diskurzi v smeri tega, da bi naredili razrede nevidne, kar kaže na stopnjo zgodovinskega razvoja, v katerem ostaja identiteta srednjega razreda kljub govoričenju o tveganju in negotovosti zagotovljena. Tudi po mnenju Power idr. (2004, str. 266) prej omenjene raziskave reflektirajo trenutni »Zeitgeist« individualizma in so v tem kontekstu zelo omejene, pa vendar se nanje v svojih raziskovanjih opirajo, saj, kot ugotavljajo, lahko prispevajo k razlagi predvidljivih in nepredvidljivih biografij, ki jih sami raziskujejo. Ne omogočajo torej toliko vedenja o socialnih razredih kot celotah, pripomorejo pa k razumevanju posameznikov v njih.

Iz sodobnih raziskav bi lahko sklepali, da šola navkljub mnogim spremembam še vedno v veliki meri reproducira gospostvene obrazce, reproducira razdelitev moči med družbenimi skupinami, pa vendar lahko posameznik temu uide. Šola namreč ni prazen prostor, v katerem se zgolj izražajo družbena razmerja, kakor da jim ne bi ničesar dodala. Šola »ni samo arena, v kateri se bojujejo razredi, spola, etnične skupine in narodi, temveč hkrati sama spreminja oblike gospostvenih razmerij in s tem samih nasprotujočih družbenih

skupin. Je predvsem posebna delujoča sila, katere učinke sicer prekrivajo veliko močnejša razmerja gospostva, vendar s tem ta ne ostane povsem brez učinka /.../. Šolsko kariero sicer statistično določa pripadnost razredu in spolu, nikakor pa to ne velja za posameznega individua. Šolski uspeh ima lahko poleg finančnih pogojev in poklicnih 'sposobnosti uveljavljanja' večji ali manjši vpliv na poklicno bodočnost. Uspeh v šoli lahko ženskam poveča možnosti, da prodrejo v moška področja; /.../ Šola torej povzroči premestitev v razmerju sil med vladajočimi in vladanimi, 'premik', in 'prestavitve' njihovih pozicij.« (Nemitz 1992, str. 76) To bi pomenilo, da čeprav šola reproducira družbena razmerja, ni nepomembna v dajanju možnosti posameznikom po vzponu. Stopnja reprodukcije je namreč odvisna od tega, kakšna šola je. Tako npr. tudi rezultati PISA dokazujejo, da je šola pomembna in da vpliva na neenakost med učenci (Duru-Bellat, Suchaut 2005, str. 192) – lahko jih okrepi ali pa zrahlja. Tako obstaja npr. visoka pozitivna korelacija med rezultatom pismenosti in indeksom socialne neenakosti, in sicer tako, da je v državah, kjer je kakovost izkazanega znanja heterogena, visoka stopnja socialne neenakosti, in nasprotno, v državah, kjer učenci izkazujejo bolj homogeno znanje, se socialne neenakost najtežje manifestirajo. Ko državam uspe zmanjšati odstotek slabih učencev, so dosežki učencev manj pogojeni s socialno neenakostjo. (Prav tam, str. 186) Poleg omenjenega pa za posameznikovo biografijo prav gotovo niso nepomembni tudi njegovi individualni potenciali, npr. njegove sposobnosti, motivacija, kot tudi njegove ambicije. Le-ti pa se bodo seveda lažje realizirali, če bo ne le šola, temveč družba kot celota delovala tako, da si bodo nižji sloji za svoje sposobne in motivirane otroke izobraževanje in s tem možnosti za vzpon po socialni lestvici navzgor sploh lahko privoščili. To pa hkrati pomeni, da mora šola sprejeti del odgovornosti pri oblikovanju takšnega koncepta, ki bo omogočil čim boljšo realizacijo potencialov in ambicij učencev nižjih slojev. S tem tudi napredovanje v šolskem sistemu ni več toliko povezano s SES otroka in prispeva k odpravljanju prepada med bogatimi in revnimi v družbi kot celoti.

## Cilji raziskave

Kot že omenjeno, so rezultati, ki jih bomo predstavili v prispevku, del širše raziskave, katere cilj je bil na podlagi dostopnih baz podatkov na področju vzgoje in izobraževanja analizirati uspešnost učencev v osnovni šoli in vpis na srednje šole glede na socialni položaj, spol in regijo. V bazah ni podatkov o SES učencev, so le podatki o materini in očetovi izobrazbi, in sicer za obdobje 1984 do 1997. Tako smo uspešnost učencev na predmetni stopnji osnovne šole in vpis na srednjo šolo v tem obdobju analizirali glede na materino in očetovo izobrazbo. Za zbiranje podatkov so bile uporabljene baze podatkov Zavoda za zaposlovanje.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> V zaključnem poročilu projekta (Razdevšek Pučko idr. 2002) so podrobno predstavljeni problemi in način zajemanja podatkov za celotno obravnavano obdobje.



### *Vzorec in spremenljivke*

Zajeti so bili podatki za 363.430 učencev, ki so v tem obdobju končali osmi razred osnovne šole, kar je 91 % celotne populacije teh učencev. Ker je zajetje več kot devetdesetodstotno, bomo v nadaljevanju za ta opazovani del dejanske populacije uporabljali kar izraz »populacija«. V njem je 49,8 % fantov in 50,2 % deklet, kar pomeni, da je po spolni strukturi opazovani vzorec učencev primerljiv z osnovno populacijo. Zaradi širine zajetja in glede na spolno strukturo lahko dobljene rezultate obravnavamo kot reprezentativne.

Za zajeto populacijo smo obravnavali naslednje spremenljivke:

- splošni učni uspeh od 5. do 7. razreda (seštevek splošnih učnih uspehov od 5. do 7. razreda, vrednosti od 5 do 15);
- ocene pri slovenščini od 5. do 7. razreda (seštevek končnih ocen od 5. do 7. razreda, vrednosti od 5 do 15);
- ocene pri matematiki od 5. do 7. razreda (seštevek končnih ocen od 5. do 7. razreda, vrednosti od 4<sup>5</sup> do 15);
- splošni učni uspeh v osmem razredu (izražen v ocenah od 1 do 5) – ta podatek je bil dostopen le za obdobje 1990–1997;
- vpis na srednje šole (dveletna, triletna, štiriletna, petletna in gimnazija); podatki za vpis na petletno srednjo šolo, to je trgovsko akademijo, so le za obdobje 1990–1996.

Izobrazba staršev je podana na štiristopenjski lestvici skladno z vprašalnikom, ki ga je pripravljala in obdeloval Zavod RS za zaposlovanje. Izobrazbene stopnje so:

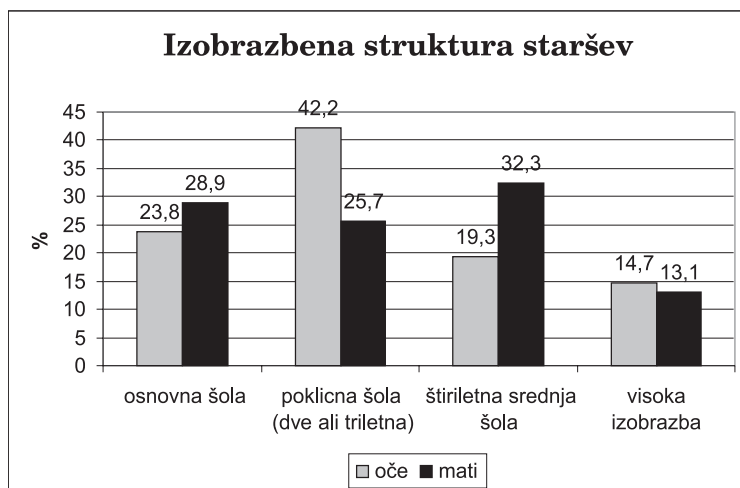
- osnovna šola,
- poklicna šola (dve-ali triletna),
- štiriletna srednja šola,
- visoka izobrazba.

Kot je iz grafa dokaj očitno, se izobrazbena struktura očetov in mater precej razlikuje. Največ očetov, več kot 40 %, je imelo v proučevanem obdobju poklicno šolo, dobra petina očetov je imela dokončano osnovno šolo, slaba petina štiriletno srednjo šolo in nekaj več kot 14 % očetov je bilo z visoko izobrazbo. Pri materah pa je slika nekoliko drugačna, saj je imelo v tem obdobju največ mater, torej slaba tretjina, štiriletno srednjo šolo, potem jim sledi precej številčna skupina mater, ki je imela dokončano osnovno šolo, dobra četrtina mater s poklicno šolo in najmanjša skupina mater z visoko izobrazbo. Primerjava ranžirnih vrst dosežene stopnje izobrazbe očetov in mater nam pokaže, da sta prvi in tretji mesti pri obeh skupinah različni. Medtem ko so odstotki očetov in mater z vi-

---

<sup>5</sup> Pri analizi nismo upoštevali primerov, ko so bile vrednosti tako nizke, da so bile nerealne. Pri slovenščini smo upoštevali najnižji seštevek 5, kar pomeni, da je učenec napredoval enkrat z negativno oceno (verjetnost, da bi imel dvakrat negativno oceno in enkrat tri, je veliko manjša, čeprav ne nemogoča), pri matematiki pa štiri, ker je bilo takih vrednosti (učenec je imel v treh letih dvakrat negativno oceno) v populaciji veliko. Zgornja meja seštevka ocen je 15. Gre za primer, ko je bil učenec vsa tri leta ocenjen z odlično oceno.

soko izobrazbo in osnovno šolo dokaj podobni, se deleži v drugih dveh kategorijah precej razlikujejo.



Graf 1: Izobrazbena struktura staršev

### Obdelava podatkov

Statistična analiza je bila opravljena s programom SPSS. Poleg osnovne frekvenčne analize podatkov so bila opravljena tudi križanja in izračunani hi-kvadrati med izbranimi spremenljivkami.<sup>6</sup> Kot mejo značilnosti hi-kvadrata smo vzeli  $p < 0,01$ .

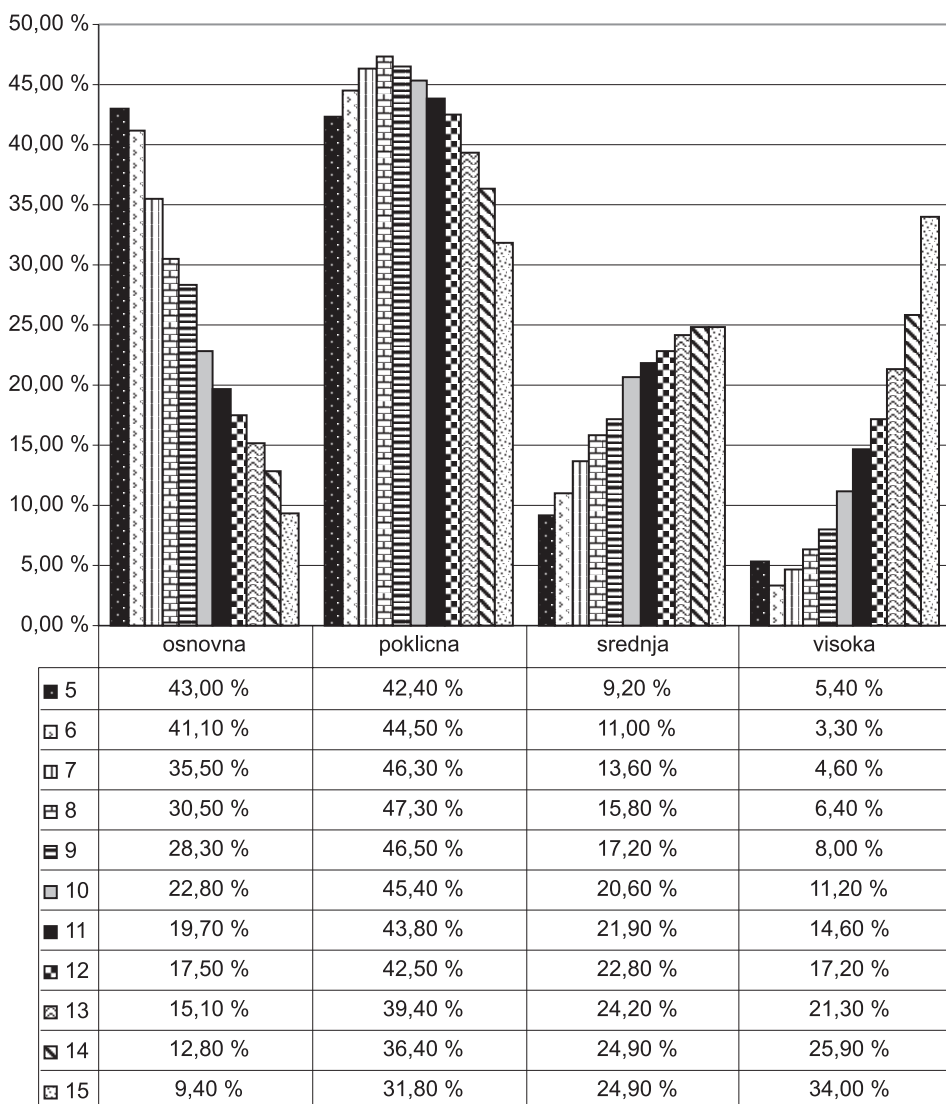
### Rezultati

#### *Učni uspeh učencev v osnovni šoli glede na izobrazbo staršev*

Rezultati kažejo, da so pri vseh proučevanih spremenljivkah med učenci statistično pomembne razlike, ki izhajajo iz izobrazbe staršev. Podrobneje si oglejmo le seštevek splošnega učnega uspeha od 5. do 7. razreda in izobrazbo staršev. (Drugo glej Razdevšek Pučko idr. 2002, priloge, str. 10–21)

<sup>6</sup> Pripravo, preverjanje in čiščenje baz podatkov ter statistično analizo je opravila firma CPZ-International.

### Skupni uspeh od 5 do 7. razreda in očetova izobrazba

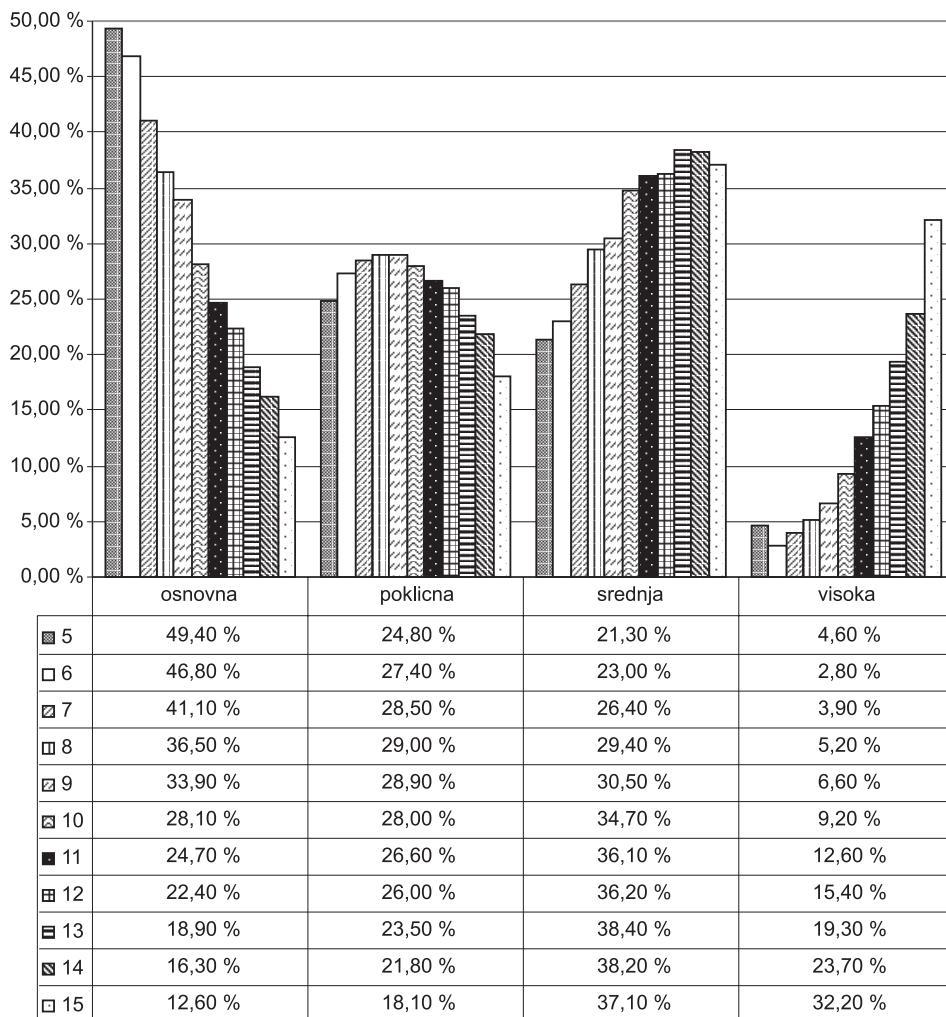


Graf 2: Seštevek splošnega učnega uspeha od 5. do 7. razreda in izobrazba očetov

Pri seštevku splošnega učnega uspeha glede na izobrazbo očetov je hi-kvadrat 42639,349 ( $df = 30$ )  $sig = 0,000$ . Pri skupnem seštevku splošnih učnih uspehov 5 je največji delež očetov, ki imajo osnovno šolo, in tistih, ki imajo poklicno šolo, pri seštevku 6 pa se delež očetov s poklicno šolo poveča v primerjavi z očetmi z osnovno šolo in je najvišji vse do skupnega seštevka 14. Vse do seštevka 10 so na drugem mestu očetje z osnovno šolo, pri seštevkih od 11 do 13 pa se na drugem mestu pojavijo očetje s srednjo šolo. Pri seštevku 14 je še vedno največji delež očetov s poklicno šolo in na drugem mestu so očetje z visoko izobrazbo. Šele pri seštevku 15, torej ko so imeli učenci vsa tri leta odličen splošen učni uspeh, se odstotek očetov z visoko izobrazbo povzpne na prvo mesto, na drugem mestu z zelo majhno razliko pa so še vedno očetje s poklicno izobrazbo. Če primerjamo delež očetov s štiriletno srednjo šolo in tistih z visoko izobrazbo, je ta višji vse do skupnega seštevka 13 (24,2 % : 21,3 %), ko se obrne v prid očetov z visoko izobrazbo.

Pogledali smo tudi, kakšne so razlike med učenci v izobrazbi očetov. Rezultati kažejo, da ima največ otrok očetov z osnovno šolo skupni seštevke 6 (18,1 %) in 9 (18 %), največ otrok očetov s poklicno šolo seštevke 9 (16,3 %), 12 (13,7 %) in 15 (11,3 %), s štiriletno srednjo šolo 15 (19,1 %), 12 (15,8 %) in 9 (13 %) in visoko 15 (34,2 %) in 12 (15,7 %). Kot vidimo, izstopajo seštevki 6, 9, 12, in 15. (Natančneje o tem glej Razdevšek Pučko idr. 2002, priloge, str. 10–11) Predvidevamo lahko, da gre v teh primerih za učence, ki imajo v vseh treh razredih isti uspeh, da je torej njihov splošni učni uspeh v merjenih razredih stalen. To pomeni, da imajo otroci očetov z osnovno šolo večinoma zadosten in dober splošni učni uspeh, otroci očetov s poklicno šolo dober, prav dober in v nekoliko manjši meri odličen splošni učni uspeh, s štiriletno srednjo šolo v največji meri odličen, potem prav dober in nato dober in otroci očetov z visoko šolo odličen in prav dober splošni učni uspeh. So pa tudi izjeme. Tako ima npr. v skupini očetov, ki imajo osnovno šolo, 6 % učencev v vseh treh razredih odličen učni uspeh.

## Skupni uspeh od 5 do 7. razreda in izobrazba matere



Graf 3: Seštevek splošnega učnega uspeha od 5. do 7. razreda in izobrazba mater

Pri skupnem seštevku splošnega učnega uspeha od 5. do 7. razreda glede na materino izobrazbo je hi-kvadrat 40499,153 ( $df = 30$ )  $sig = 0,000$ . Skoraj polovica mater ima osnovno šolo pri skupnem seštevku 5, slaba četrtina jih ima poklicno šolo, dobra petina štiriletno srednjo šolo in 4,6 % visoko izobrazbo. Takšen vrstni red, z nekoliko drugačnimi deleži, ostaja vse do skupnega seštevka splošnega učnega uspeha 9, katerega ima še vedno največ otrok mater z osnovno šolo, na drugem mestu so matere s štiriletno srednjo šolo, nato matere s

poklicno šolo in z visoko izobrazbo. Pri skupnem seštevku 10 je največ mater s štiriletno srednjo šolo, nato tistih z osnovno šolo, potem tistih s poklicno, na zadnjem mestu pa so še vedno matere z visoko izobrazbo. Tako zaporedje ostaja vključno do seštevka 15, vendar je pri skupni oceni 11 že več mater s poklicno šolo, kot mater z osnovno šolo, največ pa je še vedno tistih s štiriletno srednjo šolo. Deleži mater z osnovno in poklicno šolo se pri seštevkih 12, 13, 14 in 15 očitno zmanjšujejo, medtem ko se pri teh skupinah deleži mater s srednjo in še bolj z visoko izobrazbo zvišujejo.

Če si pogledamo še razlike v sami izobrazbi, lahko vidimo, da ima največ otrok mater z osnovno šolo skupni seštevek 9 (17,9 %) in 6 (17,1 %), največ otrok mater s poklicno šolo ima skupni seštevek 9 (16,8 %) in 12 (13,7 %), največ otrok mater s štiriletno srednjo šolo ima skupni seštevek 15 (16,8 %), 12 (15 %) in 9 (13,9 %), največ otrok mater z visoko izobrazbo pa ima seštevek 15 (35,9 %) in 12 (15,6 %). Tudi pri materah se najpogosteje pojavljajo seštevki 6, 9, 12 in 15. (Natančneje o tem glej Razdevšek Pučko idr., 2002, priloge, str. 11–13) Podobno kot pri očetih lahko tudi za matere izpeljemo, da ima največ otrok mater z osnovno šolo dober in zadosten splošni učni uspeh, največ otrok mater s poklicno šolo dober in prav dober splošni učni uspeh, največ otrok mater s štiriletno srednjo šolo odličen, nato prav dober in dober splošni učni uspeh ter največ otrok mater z visoko izobrazbo odličen in več kot polovico manj prav dober splošen učni uspeh.

Kot kažejo zgornje primerjave seštevkov splošnega učnega uspeha, je povezava med izobrazbo staršev in uspehom učencev dokaj premo sorazmerna in velja tako za očeta kot tudi za mater. Delež ocen očetov s poklicno izobrazbo je veliko večji kot mater z isto izobrazbo, vendar pa nastajajo razlike zaradi razlik v samem vzorcu, saj imamo v vzorcu 42,2 % očetov s poklicno šolo in le 25,7 % mater, trendi pa so pri obojih zelo podobni.

Rezultati torej kažejo, da osnovna šola praviloma ohranja med učenci razlike, ki izhajajo iz izobrazbe njihovih staršev, in primanjkljajev, ki jih imajo otroci zaradi izobrazbe svojih staršev, ne kompenzira. So pa tudi tu izjeme. Npr. učenci, katerih starši imajo le osnovno šolo, pa je bil seštevek njihovega uspeha 15 (9,4 % očetov in 12,6 % mater), torej so imeli vsa tri leta odličen splošni učni uspeh. Zanimivo bi bilo seveda proučiti, kateri dejavniki so pri teh učencih bistveno vplivali nanje in njihovo učno uspešnost.



Narejena križanja in izračunani hi-kvadrati kažejo na statistično pomembne razlike med vpisom na srednjo šolo in izobrazbo staršev. Pri izobrazbi očeta in vpisu na srednjo šolo je hi-kvadrat 60852,549 ( $df = 12$ )  $sig = 0,000$ .

Na dveletno srednjo šolo se vpisuje največ otrok očetov z osnovno šolo, potem tistih s poklicno šolo, otrok očetov s srednjo šolo in visoko izobrazbo pa je bistveno manj. V triletno srednjo šolo se vpisuje največ otrok očetov s poklicno šolo, potem pa tistih z osnovno šolo. Delež staršev z osnovno šolo se pri štiriletni, petletni srednji šoli in gimnaziji močno zmanjša, dvigne pa se delež staršev s srednjo in visoko izobrazbo. V štiriletne srednje šole se vpisuje največ otrok očetov s poklicno šolo, potem tistih s srednjo šolo in z osnovno šolo, najmanj pa je tistih z visoko izobrazbo. Isti vrstni red je pri učencih, ki se vpisujejo v petletno srednjo šolo. V gimnazije pa se vpisuje največ otrok očetov z visoko izobrazbo, nato tistih s poklicno šolo in s srednjo ter najmanj tistih z osnovno šolo.

Če pogledamo na razmerja znotraj izobrazbe očetov lahko vidimo, da se največ otrok očetov z osnovno šolo vpisuje v triletno srednje šole (52 %), največ otrok očetov s poklicno šolo se vpisuje v triletno (39,5 %) in štiriletno (37,5 %) srednje šole, največ otrok očetov s srednjo šolo gre v štiriletne srednje šole (44,4 %) in največ otrok očetov z visoko izobrazbo gre v gimnazije (47,5 %) (natančneje o tem glej Razdevšek Pučko idr. 2002, priloge, str. 31–32).

Povezava med izobrazbo očeta in vpisom v srednjo šolo je torej dokaj premo sorazmerna: višja je izobrazba očeta večja je verjetnost za vpis v daljše in zahtevnejše programe otrok, nižja je njegova izobrazba, večja je verjetnost, da se bodo otroci vpisovali v krajše srednješolske programe.





Pri vpisu na srednjo šolo glede na izobrazbo matere je hi-kvadrat 57420,508 ( $df = 12$ ) sig. = 0,000. Na dveletnih srednjih šolah je največ otrok mater s srednjo šolo in šele potem mater z osnovno šolo. Na triletnih srednjih šolah pa je največ otrok mater z osnovno šolo, nato poklicno in srednjo šolo. Na dveletnih srednjih šolah je višji delež (5,9 %) otrok mater z visoko izobrazbo, kot na triletnih (3,6 %). Na štiriletnih srednjih šolah je največ otrok mater s srednjo šolo, potem tistih s poklicno in osnovno, najmanj pa z visoko. Na petletnih srednjih šolah je vrstni red isti in prav tako na gimnazijah, ker je več mater s srednjo šolo kot tistih z visoko.

Če si pogledamo razmerja znotraj izobrazbe matere, se največ otrok mater z osnovno šolo vpisuje v triletno srednjo šolo (51,9 %), otrok mater s poklicno šolo in srednjo šolo se vpisuje največ v štiriletne srednje šole (41,8 % in 37,4 %), največ otrok mater z visoko izobrazbo pa gre na gimnazije (51,9 %). (Natančneje o tem glej Razdevšek Pučko idr. 2002, priloge, str. 32–33)

Tudi med izobrazbo matere in vpisom v srednjo šolo so torej statistično pomembne razlike. Iz rezultatov bi sicer lahko rekli, višja je izobrazba matere v daljše in zahtevnejše srednje šole se vpisujejo otroci, in nižja je izobrazba, v krajše programe se vpisujejo, vendar ne povsem premo sorazmerno. Kot smo videli, je med otroki, ki so v dveletnih srednjih šolah, največ otrok mater, ki imajo srednjo šolo, med otroki, ki so v triletnih srednjih šolah, pa je največ otrok mater z osnovno šolo. Pri očetih je položaj nasproten: v dveletnih srednjih šolah je največ otrok očetov z osnovno šolo, v triletnih pa s poklicno šolo. V gimnazijah je manj otrok mater z visoko izobrazbo kot s srednjo, pri očetih pa je prav nasprotno.

Do podobnega sklepa, kot smo prišli pri primerjavi uspeha v osnovni šoli z izobrazbo staršev, pridemo tudi, če izobrazbo staršev primerjamo z vpisom v srednjo šolo. Razlike med učenci, ki izhajajo iz izobrazbe njihovih staršev, se ohranjajo: otroci staršev z nižjo izobrazbo se večinoma vpisujejo v krajše srednješolske programe in otroci staršev z višjo izobrazbo se vpisujejo v daljše srednješolske programe. Ta verjetnost je premo sorazmerna pri primerjavi očetove izobrazbe in vpisa v srednjo šolo, pri materah pa izstopa dejstvo, da se velik del otrok mater s srednjo izobrazbo vpisuje v krajše srednje šole, kot so jih končale same.

## Interpretacija

Splošna ugotovitev v zvezi z izobrazbo staršev in učnim uspehom njihovih otrok bi bila: bolj izobraženi so starši, večja je verjetnost, da bo učenčev uspeh boljši, manj izobraženi so starši, večja je verjetnost, da bo njegov učni uspeh slabši. Verjetnost je dokaj premo sorazmerna in je vidna pri vseh izračunanih križanjih. Rezultati niso presenetljivi in potrjujejo veliko bolj poglobljene analize, narejene v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja (Toličič in Zorman 1977; Makarovič 1984). Dokazujejo, da osnovna šola večinoma ohranja med učenci razlike, ki izhajajo iz izobrazbe njihovih staršev in primanjkljajev, ki jih imajo otroci zaradi izobrazbe svojih staršev, ne kompenzira.

Do podobnih sklepov nas pripeljejo tudi nekatere raziskave, narejene v sodobnem času. Tako npr. mednarodna raziskava o pismenosti odraslih potrjuje, da so v Sloveniji velike razlike v pisnih spretnostih mladih glede na izobrazbo staršev: nižjo raven pismenosti dosegajo posamezniki iz družin z nižjimi stopnjami izobrazbe in nasprotno. Zanimive pa so ugotovitve primerjav med državami. Ta kaže, da dosegajo najvišje dosežke v pisnih spretnostih države, ki so uspešne v zagotavljanju pismenosti najnižjim socialnim slojem. Tako za skandinavske dežele (Danska, Finska, Norveška, Švedska), kjer imajo mladi visoko raven pisnih spretnosti in so obenem te zelo malo povezane z izobrazbo staršev, menijo, da so visoki rezultati pisnih spretnosti za mlade veliko posledica zmanjšanja neenakosti v zadnjih dveh desetletjih. (Bevc 2001b, str. 42–43)

Tudi tretja mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja (TIMSS) iz leta 1995 kot tudi tista, izvedena leta 2003, kažeta, da so pri nas učenci staršev z višjo izobrazbo dosegli boljše rezultate kot učenci manj izobrazbenih staršev. Je pa zanimiva ta raziskava tudi zato, ker analizira nekatere druge kazalnike socialnega kapitala. Tako kaže, da dosegajo učenci, ki imajo doma slovarje, delovno mizo ali računalnik, in ki živijo v okolju, v katerem knjige niso izjema, v povprečju boljše rezultate kot tisti, ki tega nimajo (Šetinc, Japelj, Trobec 1997, str. 17; Japelj Pavešič idr. 2004, str. 40–41).

Če skušamo interpretirati dobljene rezultate, je zanimiva ugotovitev Toličič in Zorman (1977) v zvezi z ocenjevanjem učiteljev. Dokazala sta, da dosegajo otroci iz različnih SES skupin kljub enaki inteligentnosti in podobnih rezultatih pri testih znanja različne uspehe, ko jih ocenjujejo učitelji. »To pomeni, da pride pri učiteljevem subjektivnem ocenjevanju učenčevega znanja SES družine bolj do izraza kot v primeru, če učno storilnost merimo s testi znanja.« (Toličič, Zorman 1977, str. 251) Subjektivno ocenjevanje prizadene predvsem otroke nekvalificiranih in deloma tudi kvalificiranih delavcev. Ti dobijo nekoliko nižje ocene, kot bi jih dobili, če bi jih določali na podlagi dosežkov v testih znanja. »Iz tega bi lahko sklepali, da so mnogi učitelji prepričani, da otroci iz delavskih vrst, zlasti iz družin nekvalificiranih delavcev manj zmorejo in znajo, čeprav so resnično uspešnejši.« (Prav tam, str. 334) Tudi Makarovič ugotavlja, da so učitelji pristranski pri ocenjevanju učencev z različnim socialnim izvorom. Žal ni mogel dokazati, koliko gre dobljena zveza na račun te pristranskosti in koliko na račun v resnici slabšega znanja učencev iz nižjih slojev. (1984, str. 185)

Ob tem se postavlja vprašanje, koliko prejšnje ugotovitve veljajo tudi za današnji čas. Če še vedno veljajo, je lahko to velika ovira za učence, saj, kot kaže analiza Puklek Lepuvšček v zvezi z učenčevo zaznavo učne samoučinkovitosti in šolsko uspešnostjo, se učenčeva zaznava lastnih učnih zmožnosti oblikuje na podlagi preteklih povratnih informacij o njegovih učnih dosežkih, na drugi strani pa pozitivno zaznane učne zmožnosti spodbudijo učenca k angažiranosti in vztrajnosti pri šolskem delu ter k zaznavi učnega dela kot izziva, in ne kot grožnje lastnemu samospoštovanju. V poprejšnji študiji s slovenskim vzorcem učencev zaključnih razredov osnovnih šol in dijakov se je celo izkazalo, da pretekli šolski uspeh veliko bolj pojasnjuje zaznana učna samoučinkovitost kot socializacijske dimenzije vedenja staršev in učiteljev. (Puklek Levpušček 2004)

Do podobnega sklepa, kot smo prišli pri primerjavi uspeha v osnovni šoli z izobrazbo staršev, pridemo tudi, če izobrazbo staršev primerjamo z vpisom v srednjo šolo. Iz prej predstavljenih podatkov vidimo, da je povezava med očetovo izobrazbo in vpisom v srednjo šolo dokaj premo sorazmerna, pri materi pa tega ne moremo povsem trditi. V dveletnih srednjih šolah je namreč največ otrok mater, ki imajo srednjo šolo, kar pomeni, da se otroci vpisujejo v manj zahtevne srednješolske programe, kot pa so jih dosegle matere same.

Za nas pa so zelo zanimivi posamezniki, ki prej opisanim zakonitostim uidejo. Tako imamo otroke, ki imajo kljub visoki izobrazbi staršev nizek splošen učni uspeh in se vpisujejo v krajše srednješolske programe<sup>7</sup>; to bi lahko pojasnili bodisi z njihovimi nižjimi sposobnostmi pa tudi z morebitno prisotnostjo sicer kulturnega kapitala v obliki institucionaliziranega stanja, ne pa tudi objektiviranega in utelešenega. Poleg tega pa imamo tudi učence, katerih starši imajo le osnovno šolo, pa je bil seštevek njihovega uspeha 15, torej so bili vsa tri leta odlični (9,4 % očetov in 12,6 % mater), kar predstavlja 6 % otrok v skupini očetov z osnovno šolo in 6,7 % otrok v skupini mater z osnovno šolo. Najdemo jih tudi med tistimi, ki se vpisujejo v gimnazijske programe. Tako se je 5,5 % učencev vseh očetov z osnovno šolo in 7,3 % učencev vseh mater z osnovno šolo vpisalo v gimnazijo. (Razdevšek Pučko idr. 2002, priloge, str. 32–33) Če pogledamo ta podatek za gimnazije, je bilo v njih 10,5 % tistih, katerih matere imajo osnovno šolo, in 6,7 % tistih, katerih očetje imajo osnovno šolo. V kolikor izhajamo iz teorije socializacije in njenih ugotovitev, da zagotavlja družina bolj izobraženih staršev otrokom boljši izhodiščni kulturni kapital ob vstopu v šolo, so morali biti ti otroci bodisi nadpovprečno sposobni, da so s svojim delom nadomestili manko kulturnega kapitala družine, bodisi v družini kulturni kapital ni bil prisoten v obliki institucionaliziranega stanja, temveč v obliki objektiviranega in utelešenega stanja, če izhajamo iz Bourdieuja.

V tem kontekstu je zanimiva tudi raziskava M. Bevc, v kateri je spremljala generacijo študentov, ki so se leta 1991/92 vpisali v prvi letnik diplomskega študija na slovenskih visokošolskih ustanovah. Opazovali so jih do leta 1999. »Stopnja diplomiranja je bila najvišja za študente z najmanj izobraženimi starši (najnižja pa za tiste, katerih starši imajo gimnazijo), opazujoč poklic pa za tiste iz kmečkih družin.« (2003, str. 94) Pri tem je treba sicer izpostaviti, da je delež diplomantov na visoki stopnji med vsemi diplomanti in v vsej generaciji premo sorazmerno povezan z izobrazbo staršev oz. delež diplomantov višje stopnje obratno smerno povezan z izobrazbo staršev. To pomeni, da je visoka stopnja diplomiranja študentov iz revnejših družin predvsem posledica pridobitve diplome višje stopnje, pa vendar je kljub temu podatek presenetljiv. Če pogledamo uspešnost študija posebej v povezavi z materino in očetovo izobrazbo, lahko vidimo, da je delež uspešnih študentov največji z najmanj

---

<sup>7</sup> Med vsemi očeti, ki imajo visoko izobrazbo, ima 0,2 % otrok seštevek splošnega učnega uspeha 5 in 2,3 % 6. Med materami z visoko izobrazbo, pa ima 0,1 % učencev seštevek splošnega učnega uspeha 5 in 2,1 % 6. 3,6 % učencev v skupini mater z visoko izobrazbo in 3,7 % učencev v skupini očetov z visoko izobrazbo se je vpisalo v dveletne srednje šole. (Razdevšek Pučko idr. 2002, priloge)

izobraženim očetom, najnižji pa za tiste, katerih oče ima gimnazijo. Med različnimi skupinami študentov glede na materino izobrazbo pa ni zelo velikih razlik v stopnji diplomiranja, je pa stopnja diplomiranja najvišja za tiste z najbolj izobraženo materjo (Bevc 2001a, str. 49). Avtorji raziskave ne pojasnjujejo, čemu takšne rezultate pripisati, sklepali pa bi lahko na eni strani na višje sposobnosti, večjo motiviranost študentov iz nižjih slojev, ki je morda povezana tudi z mankom materialnih možnosti.

Kot ugotavljata Toličič in Zorman, so »aspiracije močno odvisne od družine, v kateri otrok živi. Bolj izobraženi starši s svojimi stališči in vzgojo usmerjajo svoje otroke k bolj oddaljenim ciljem, ki zahtevajo več učenja in daljše šolanje. V nasprotju s tem pa manj izobraženi starši usmerjajo svoje otroke k bližjim ciljem, ki jih otrok hitreje doseže in pride prej do zaslužka. Glavni razlog za takšno ali drugačno usmerjenost ni več toliko v finančni zmogljivosti družine, temveč bolj v njenih stališčih in vrednotah, ki vplivajo tudi na odnos do izobrazbe.« (1977, str. 329) Makarovič pa v svoji raziskavi izpostavi, »da je ključni faktor realizacije sposobnosti posameznikova lastna percepcija teh sposobnosti – ali percepcija njegovih staršev« (1984, str. 191), zlasti matere, materina ocena primerčnosti otroka za šolanje pa je »v največji meri pogojena po šolskem uspehu« (prav tam). Poleg tega pa tudi ugotavlja, da so ljudje »aktivna bitja, ki sama odločajo o svoji usodi – da pa delujejo /.../ v okviru objektivnih razmer, ki določajo meje njihovega ravnanja« (prav tam, str. 202). Da so materialne možnosti pomembne, izpostavlja tudi v zvezi s poklicnimi željami: le-te so »najbolj pogojene ravno z oceno materialnih možnosti šolanja in s šolskim uspehom« (prav tam, str. 193).

Po analizah prejšnjih dveh raziskav je torej nadaljnje šolanje otroka pogojeno predvsem s subjektivnimi dejavniki, kot so materino mnenje, stališča in vrednotenje izobraževanja, šolski uspeh otroka, v ugotovitvah, kakšno vlogo imajo materialne možnosti družine, pa si raziskavi nekoliko nasprotujeta. Medtem ko prva ne vidi več tolikšne vloge finančne zmogljivosti družine, druga izpostavlja, da je odločitev otroka in njegovih staršev v zvezi z nadaljnjim šolanjem v okviru objektivnih razmer, kar pomeni, da je odločitev o nadaljnjem otrokovem šolanju povezana z izračunom stroškov in prednosti, ki naj bi ga leto imelo. Seveda se ob tem zastavlja vprašanje, kakšno vlogo imajo subjektivni dejavniki in materialne možnosti družine pri odločitvi za nadaljnje šolanje mladostnikov v današnjem času, oz. kateri so v današnjem času razlogi, ki prispevajo k takšni ali drugačni odločitvi otroka in družine. Za odgovor na to vprašanje bi bile nujne dodatne analize, ki bi nam lahko dale vedenje tudi o tem, kako delati s sposobnimi in ambicioznimi otroki iz nižjega SES, da bi svoje sposobnosti in ambicije tudi realizirali.

## **Kako se lahko odzovemo na takšne rezultate**

Prejšnji rezultati nam torej dokazujejo, da osnovna šola večinoma ohranja med učenci razlike, ki izhajajo iz izobrazbe njihovih staršev, in tovrstnih primanjkljajev ne kompenzira. Očitno številne spremembe, ki jih je v svoji zgodovi-

ni doživljala, ne prispevajo bistveno k odpravljanju njenih reproduktivnih učinkov. Jasno je, da se nobena sodobna država ne želi in ne more s tem sprijazniti, zaradi česar se ubadajo s tem, kako te razlike zmanjšati. Cilj vseh industrijsko razvitih držav je zvišati učni uspeh učencev in zmanjšati povezavo med socialnim ozadjem in stopnjo uspeha. (Duru-Bellat, Suchaut 2005, str. 188) Pri tem pa bi bilo nujno posebno pozornost posvetiti tudi dejavnikom, ki posameznikom omogočajo, da tej zakonitosti uidejo in prispevajo k njihovi boljši uspešnosti. Dejstvo je, da učitelji s svojim načinom dela pri tem lahko naredijo veliko, pa vendar so tudi nekatere sistemske usmeritve, za katere se v sodobnem času predvideva, da prispevajo k zmanjševanju reproduciranja družbenih neenakosti. Naj omenimo le nekatere.

Kot v svoji analizi kažeta Duru-Bellat in Suchaut, so dosežki učencev manj pogojeni s socialno neenakostjo, kadar državam uspe zmanjšati odstotek slabih učencev. (2005, str. 186) Tudi Toličič in Zorman izpostavljata, da bi morala šola pri učencih nižjih slojev »bolj razvijati zanimanje za učenje, jih pri delu spodbujati in jim pomagati, da bi dvignili svoje aspiracije in nadaljevali z izobraževanjem« (1977, str. 329). Podobno priporočajo tudi izdelovalci poročila OECD oblikovalcem politike v državah, ki imajo velike razlike v pisnih spretnostih mladih glede na izobrazbo staršev. Med njimi je tudi Slovenija. (Bevc 2001b, str. 43) Nujna bi bila torej pozitivna diskriminacija v korist otrok nižjih slojev, čemur bi, sodeč po rezultatih raziskav, morala Slovenija v prihodnje posvetiti posebno pozornost.

Pri tem naj omenimo, da ima lahko pozitivna diskriminacija v povezavi z možnostjo starševske izbire šol negativni učinek. Starši lahko namreč svoje otroke vpisujejo v šole, kjer ni otrok nižjega SES. To je povezano z njihovim strahom, da se bodo učitelji preveč prilagajali tem učencem tako z vidika izobraževanja kot tudi discipliniranja, zaradi česar bo kvaliteta šole padla (van Zanten 2005, str. 159–160). Primer tega pri nas so šole, ki so skorajda povsem etnično čiste, saj slovenski starši (če bi naredili analizo, bi verjetno videli, da so to tisti, ki si pač to lahko bodisi osebno (čas) in finančno privoščijo), čeprav živijo v določenem okolišu, raje vpisujejo svoje otroke drugam. Kot kažejo raziskave, takšne okoliščine niso konstruktivne za učni proces oz. pripeljejo do oblikovanja takšnega učnega procesa, ki je v resnici manj ambiciozen in je prilagojen prav tem učencem, in ne »povprečnemu« (prav tam, str. 162)

Poleg prej navedenih ugotovitev raziskava PISA tudi kaže, da vsaka omejitev vpisa ali zgodnja selekcija določenih učencev (razvrščanje otrok na nivoje ali streaming v obveznem izobraževanju ali katera koli oblika segregacije med šolami) povečuje socialno neenakost v dosežkih brez povišanja povprečnega ali elitnega nivoja. (Duru-Bellat, Suchaut 2005, str. 192) Kot poudarjata avtorici, to ne pomeni, da je najboljša politika zmanjševanja socialne neenakosti v oblikovanju skupnega kurikulumu v nedogled, marveč bi bilo treba pozornost usmeriti v zmanjševanje socialnih neenakosti v začetnih letih šolanja. V nasprotnem primeru bi se le-te akumulirale vsako nadaljnje leto šolanja in se posledično pokazale pri petnajstih letih v razlikah v znanju, ki korelirajo s socialno neenakostjo. (Prav tam, str. 192) To z učiteljevega vidika ne pomeni, da bi morali

vse učence poučevati enako, temveč da jih je treba poučevati skupaj z upoštevanjem načel individualizacije in notranje diferenciacije.

V okviru PISA so tudi ugotovili, da ponavljanje razredov ne izboljša učencevih rezultatov, poleg tega je večji delež ponavljalcev najti predvsem med učenci nižjih slojev. (Prav tam, str. 188) Analize tudi kažejo, da tekmovalnost med šolami ni nujno konstruktivna, saj lahko vodi v spreminjanje kurikuluma, organizacije razredov, poučevanja in celo prakse discipliniranja ne le zato, da bi le-to bolje ustrezalo učencem, temveč praksi drugih šol. (van Zanten 2005, str. 162) Različne raziskave dokazujejo, da je učinkovitost šole odvisna tudi od nekaterih njenih organizacijskih značilnosti, kot je npr. dobro pedagoško vodstvo, sodelovanje med učitelji ipd. Za učinkovite šole pa je značilna skupna ideologija, ki je osredotočena na učenje in temelji na prepričanju, da se vsi učenci lahko učijo. (Prav tam, str. 162) Če izhajamo iz analize stališč naših učiteljev, v kateri smo ugotovili, da prenašajo učitelji odgovornost za učni uspeh na učence in njihove družine (Lesar, Čuk, Peček 2005), bi težko verjeli, da takšno prepričanje obstaja med njimi.

Naj za konec omenimo še ekonomski vidik. Kot kaže raziskava PISA, je denar, ki ga namenja država za izobraževanje, pomemben, vendar le do neke stopnje. Analiza Duru-Bellat in Suchaut namreč kaže, da je povezava med bruto domačim proizvodom države in rezultati učencev: bogatejša je država, boljši so rezultati (razen pri Luksemburgu, za katerega ta ugotovitev ne drži). Je pa tudi povezava med tem, koliko država namenja za izobraževanje, in povprečnimi dosežki učencev, vendar ta povezava oslabi in ni več pomembna za bogatejše države. (2005, str. 186–187)

Kot vidimo iz navedenega, je določena količina finančnega inputa v šolski sistem potrebna za zmanjševanje socialne neenakosti, pa vendar samo po sebi to ni dovolj. Nujno moramo biti pozorni tudi na nekatere organizacijske in zlasti pedagoške vidike šole. Kateri so uporabni v našem šolskem sistemu, pa bi bilo nujno proučiti z nadaljnjimi analizami.

## Literatura

- Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in den sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern (1774). Arhivska zbirka Slovenskega šolskega muzeja. Inv. št. 1175.
- Beck, U. (2001). Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno. Ljubljana: Krtina.
- Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (2002). Individualization. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Bevc, M. (2001a). Ekonomska učinkovitost in pravičnost izobraževanja v Sloveniji in potrebne informacijske podlage za njuno kvantifikacijo. Zaključno poročilo. Ljubljana: Inštitut za ekonomska raziskovanja.
- Bevc, M. idr. (2001b). Znanje in izobraževanje v Sloveniji v luči priključitve EU. Raziskava v okviru projekta Strategija gospodarskega razvoja Slovenije: Slovenija v Evropski uniji. Ljubljana: Inštitut za ekonomska raziskovanja.

- Bevc, M. (2003). Učinkovitost in pravičnost visokošolskega izobraževanja v Sloveniji. *Teorija in praksa*, št. 1, str. 90–102.
- Bourdieu, P. (2004). The forms of capital. V: Ball, S. J. (ur.), *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*. London, New York: RoutledgeFalmer, str. 15–29.
- Duru-Bellat, M., Suchaut, B. (2005) Organisation and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems: what PISA tells us. *European Educational Research Journal*, št. 3, str. 181–194.
- Japelj Pavešić, B. (2004). TIMSS 2003 – Mednarodna raziskava trendov v znanju matematike in naravoslovja. <http://ceps.pef.uni-lj.si/timss-2003-porocilo.pdf>, 2. 2. 2006.
- Lesar, I., Čuk, I., Peček, M. (2005). Mnenja osnovnošolskih učiteljev o njihovi odgovornosti za učni uspeh. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 90–107.
- Makarovič, J. (1984). Družbena neenakost, šolanje in talenti. Maribor: Založba Obzorja.
- Melton, J. V. H. (1988). Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nemitz, R. (1992). Družina in šola kot dispozitiv vzgoje. V: *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Bahovec, E. D. (ur.). Ljubljana: Krt, str. 62–85.
- Peček, M. (1998). Avtonomnost učiteljev nekdaj in sedaj. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Power, S., Whitty, G., Edwards, T., Wigfall, V. (2004). Schools, Families and Academically Able Students: Contrasting Modes of Involvement in Secondary Education. V: Ball, S. J. (ur.), *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*. London, New York: Routledge Falmer, str. 265–284.
- Puklek Levpušček, M. (2004). The Role of Parents' and Teachers' Behaviour in Predicting Students' Motivational Beliefs. Prispevek predstavljen na 26<sup>th</sup> ISPA Annual International School Psychology Collquium, University of Exeter. <http://www.ispaweb.org/new/Colloquia/colloquium/Exeter/Exeter%20Levpusecek.htm>. 2.2.2006
- Razdevšek Pučko, C. idr. (2002). Identifikacija kriterijev za vrednotenje pravičnosti v izobraževanju. Zaključno poročilo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Reay, D. (2004). Finding or Losing Yourself? Working-Class Relationships to Education. V: Ball, S. J. (ur.), *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*. London, New York: Routledge Falmer, str. 30–44.
- Rotar, B. (1984). Razsvetljenski koncept kulturne vzgoje ljudstva in razreda. V: 1984, štirje razgovori v sekciji za kulturo Marksističnega centra CK ZK Slovenije. Ljubljana: Marksistični center CK ZK Slovenije, str. 1–10.
- Skelton, C. (2005). The 'Self-interested' Woman Academic: a Consideration of Beck's Model of the 'Individualised Individual'. *British Journal of Sociology of Education*, št. 1, str. 5–16.
- Šetinc, M., Japelj, B., Trobec, M. (1997). Znanje sedmošolcev in osmošolcev za vstop v 21. stoletje. Ljubljana: Center za IEA raziskave, Pedagoški inštitut.
- Toličič, I. in Zorman, L. (1977). *Okolje in uspešnost učencev*. Ljubljana: DZS.
- Van Zanten, A. (2005). New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the Changing Role of Parents, Teachers, Schools and Educational Policies. *European Educational Research Journal*, št. 3, str. 155–169.
- Zay, D. (2005) Preventing School and Social Exclusion: a French-British Comparative Study. *European Educational Research Journal*, št. 2, str. 109–119.



PEČEK Mojca, Ph.D., ČUK Ivan, Ph.D., LESAR Irena, M.A.

**THE SCHOOL AND PRESERVATION OF SOCIAL STRATIFICATION – SCHOOL RESULTS AND ENROLMENT OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN SECONDARY SCHOOL WITH REGARD TO THE EDUCATION LEVEL ACHIEVED BY THEIR PARENTS**

**Abstract:** The question of to what extent the socio-economic status of the family influences the progress of an individual is answered differently by various theories. Of these, the authors highlight socio-cultural determinism and individualism. They also present the findings of a study made on a generation of primary school pupils in the 1984–1997 period. These show that the Slovenian primary school mostly preserves differences between pupils arising from the education of their parents. The share of pupils escaping this rule is not large, and consequently the research confirms the findings on the crucial influence of socio-cultural factors on the school results and progress of pupils. In the conclusion, the authors highlight certain findings of international analyses, the organisational and pedagogical measures of which contribute to reducing differences between pupils with regard to their socio-economic status.

**Keywords:** socio-economic status, education of parents, socio-cultural determinism, individualism, primary school, school results, enrolment in secondary school.