

Slavko Gaber
Ljubica Marjanovič Umek

ŠTUDIJE
(PRIMERJALNE)
NEENAKOSTI

Slavko Gaber
Ljubica Marjanovič Umek

Š T U D I J E
(P R I M E R J A L N E)
N E E N A K O S T I

Slavko Gaber docent, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
email: slavko.gaber@guest.arnes.si

To poročilo je del projekta "Perspektive evalvacije in razvoja sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji" (2009), financiranega s strani MŠŠ in ESS; projekt koordinira dr. Janez Kolenc.

Znanstveno poročilo **21/09**

Avtor:

Slavko Gaber in Ljubica Marjanovič Umek

Naslov:

Študije (primerjalne) neenakosti

Izdajatelj:

Pedagoški inštitut, Ljubljana (zanj Mojca Štraus)

Oblikovanje:

Emina Djukić in Jaka Kramberger

Za strokovno in jezikovno raven poročil odgovarjajo avtorji

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

37.014

GABER, Slavko, 1958-

Študije (primerjalne) neenakosti [Elektronski vir] / Slavko Gaber
in Ljubica Marjanovič Umek. - El. knjiga. - Ljubljana : Pedagoški
inštitut, 2009. - (Znanstveno poročilo / Pedagoški inštitut ; 09, 21)

Način dostopa (URL): [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/21_09_Studije\(primerjalne\)neenakosti.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/21_09_Studije(primerjalne)neenakosti.pdf)

ISBN 978-961-6086-87-5
1. Marjanovič Umek, Ljubica

245593344



To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons. Avtor/ji besedila dovoli/jo reproduciranje, distribuiranje, prikazovanje in izvajanje ter predelavo pod naslednjimi pogoji: priznanje avtorstva, nekomercialno ter deljenje predelanega dela pod enakimi pogoji.

Polno besedilo licence je na voljo na URL naslovu:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/si/legalcode>

Dovoljenja za morebitno uporabljena avtorska slikovna gradiva so podana sproti v besedilu.

Kazalo

- 5 **Uvod**

- 20 **I. Vpogledi v pravičnost, učinkovitost in
 edukacijske politike**

- 43 **II. Z Bourdieujem v spoprijemu za/s šolo**

- 67 **III. Pripravljenost otrok za vstop v šolo: učinek
 vrtca, izobrazbe staršev in individualnih
 značilnosti otrok**

- 101 **IV. Diferenciacija v šoli: enako ali različno za
 različne otroke**

- 128 **V. Bralna pismenost osem- in devetletkarjev: za
 premišljeno uporabo rezultatov mednarodnih
 raziskav znanja**

- 150 **VI. O prepadu med civilizacijami, reformnih
 rešitvah, ki čakajo na problem in o (ne)
 pravičnosti sistema edukacije v Sloveniji**

Uvod

Vprašanje enakosti in zlasti pravičnosti – očitnih in postopoma vse bolj izstopajočih neenakosti tudi v šoli in vrtcu, ki sta bila pogosto razglašena za prostor odpravljanja družbene neenakosti – je v sodobnosti pereče, vztrajno in politično zahtevno.

V ospredje stopa tudi v Sloveniji. Zdi se, da bo v naslednjih letih postalo eno od ključnih vprašanj, na katero bodo iskale odgovore različne stroke. Gre za vprašanje, ki se vse pogosteje kaže v obliki spraševanja o prihodnosti vse višje izobraženih generacij, ki na prenapolnjenem trgu dela iščejo svoje priložnosti za zaposlitev in nemalokrat – tudi od države – pričakujejo konkretne ponudbe delovnih mest oziroma dela, ki naj bi bilo primerno vrsti in stopnji njihove izobrazbe.

Gre za vprašanja, ki se jim ne more izogniti nobena država Evropske unije. Francija je na primer pritisk izobraženih mladih, ki ne najdejo zaposlitve, zlasti ne zaposlitve za nedoločen čas, doživela v obliki ponavljajočih se demonstracij. Posebej ostri v odzivih so bili v letih 2005 in 2006 etnično “ne-francoski” Francozi, ko so zaradi nepravičnosti francoske družbe, tudi sistema edukacije, gorela francoska predmestja.

Vprašanje neenakosti je tudi stalno vprašanje. Še več. Lahko bi celo trdili, da je vprašanje enakosti in pravičnosti v polju edukacije staro toliko kot javni šolski sistemi. Pojavilo se je kot napoved premika utemeljitve položaja v družbi iz območja prirojenosti/danosti v polje zaslužnosti (*merit*). Z začetki dejanske liberalizacije dostopa v drugi polovici devetnajstega stoletja se je ob prepričanju, da bo izobrazba preprečila napačne izbire vladajočih, oblikovalo tudi prepričanje, da bodo poslej nacije nacije lahko svojo moč utemeljili na močeh najboljših v celotni naciji. Vsi bodo (obvezno) dobili priložnost, da

pokažejo, kako nadarjeni in prizadevni so. Prizadevanje za dejansko odprtost izobraževalnih poti je bilo dolgo in vse prej kot enoznačno. Vsak korak v odpiranju formalnih možnosti za več kot „osnovno“ šolo je zahteval posebne boje. S povečevanjem vključenih v izobraževanje so se po eni strani poviševali stroški – javne blagajne so morale zagotavljati vse večji odstotek BDP, po drugi strani pa se je počasi večal občutek manjšine izobraženih, da izgublja nedotakljiv privilegij – monopol nad znanjem. Ko se je temu občutku pridružil še občutek ogroženosti tistih, ki so se prav z izobrazbo prebili v vrste srednjega razreda in se povzpeli nad „delavstvo“, so postali spoprijemi v šolstvu strukturirani in nepopustljivi. Ovire pri pridobivanju kulturnega kapitala so izmenično in sočasno padale in se vračale v še zahtevnejših oblikah. Nekoč pomembna zahteva po osnovni izobrazbi, v kateri naj bi se vsak naučil brati, pisati in računati, se je razvila v vprašanje o tem, katere ravni in vrste znanja so potrebne za zasedanje „primernih in prestižnih“ mest v delitvi dela in družbeni hierarhiji, oziroma v vprašanje, katera izobrazba danes sploh še kaj šteje. Ob tem se zdi, da je danes bolj ali manj že jasno, da je srednja šola samo še nuja ter prvi pogoj, ne pa več prednost sama po sebi. Še več, če je še pred tremi desetletji odločitev, da se vsaj enega otroka pošlje v „gimnazijo“, sporočala, da se družina nižjega razreda odloča za poskus pozicioniranja, ki bo preseglo njen dotedanji družbeni položaj, je danes odločitev (sicer redka)¹, da otrok po osnovni šoli ne nadaljuje šolanja na kateri od srednjih šol, na meji čudaštva. Še več, študij že postaja elementarna zahteva za kakršno koli družbeno mobilnost navzgor. Sam po sebi ne šteje več veliko. Vse več pomenijo njegova *vrsta in prestižnost* ter možnost zaposlitve po končanem študiju. Ob takih premikih se ohranja socialna neenakost.

Vprašanje neenakosti in pravičnosti kot pereče in stalno „kliče“ tako po načrtnem preučevanju problematike kot tudi po oblikovanju dodatnih sistemskih mehanizmov in razvoju konkretnih pedagoških pristopov, ki bodo na novo osmislili množično izobraževanje in hkrati zmanjševali vpliv socialnega izvora šolajočih na uspešnost pri izobraževanju, ki ga beležimo v Sloveniji.

**

¹ V Sloveniji je takšnih le okrog 2 odstotka.

Kako vztrajno in občutljivo je obravnavano vprašanje, nakazuje dejstvo, da se v okviru Evropske unije oblikujejo posebni kazalniki, s katerimi naj bi ocenjevali pravičnost šolskih sistemov v Evropi (EEES, 2003). Evropska unija je objavila tudi posebno Sporočilo, ki se nanaša na učinkovitost in pravičnost edukacije v Evropi, in hkrati pripravila obsežno strokovno gradivo o isti temi (CCC, 2006; CSWD, 2006).

Avtorice in avtorji kazalnikov merijo visoko. Na podlagi devetindvajsetih kazalnikov, ki so jih razvili, naj bi „tisti, ki odločajo, in uporabniki dobili vpogled v pravičnost obstoječih sistemov edukacije“ (EEES, 2003, 7). Še več, „to informativno orodje lahko tistim, ki odločajo, pomaga na novo opredeliti edukacijske politike“ (ibid.).

Ob zavedanju, da niso edini ali celo prvi, ki bi se ukvarjali z vprašanjem neenakosti na področju edukacije, sami stavijo na dve prednosti svojega pristopa in dela.

Najprej se zavestno odločajo za to, da vprašanje pravičnosti šole premikajo s polja (zgolj) enakosti. Za to se odločajo, čeprav je vsakdo, „ki govori o pravičnosti – in ne o enakosti – na splošno obtožen, da je polje varnega in konceptualno čistega zamenjal za minsko polje in meglen koncept“ (ibid., 11). Ne le to. Pogost očitek takšnemu premiku meri na to, da se želi „opravičiti neopravičljive razlike v prid vladajočega razreda“ (ibid.). Avtorice in avtorji so prepričani, da je premik upravičen, ker koncept pravičnosti dopušča „seči onstran povsem formalnega preučevanja in omogoča izvedbo večdisciplinarnih analiz“ (ibid.) in s tem tudi šele dejanski dostop do odgovorov na slavno Senovo vprašanje: „Enakost v čem?“ (Sen, 1996, ix). Ob tem svojo študijo predstavljajo kot tisto, ki jo v nasprotju s predhodnimi odlikuje „sistematičnost“ (ibid., 15). V njej so poskušali „določiti načela, ki bi vzpostavila referenčne točke na obsežnem in relativno novem polju“. V razpravi o razvoju kazalnikov pravičnosti so posebej opozorili na večdimenzionalno zapletenost vprašanja pravične šole. Študija je tudi evropsko primerjalna (prim. ibid.).

Kazalnike so razdelili v štiri velike skupine, ki vključujejo dvanajst podskupin, v katere je vključenih devetindvajset kazalnikov pravičnosti². V njih razčlenjujejo t. i. zunanje razloge za neenakost in proces edukacije kot prostor v katerem kaže iskati mero pravičnosti sistemov vzgoje in izobraževanja v Evropi, hkrati pa jih zanimajo kazalniki ter različne posledice neenakih dosežkov v posameznih državah.

V razpravi o dobljenih rezultatih, ki kažejo, da visoke indekse pravičnosti, potem ko so ocenili:

- › neenakosti med posameznicami/posamezniki,
- › neenakosti med skupinami in
- › deleže tistih, ki ostanejo pod pragom „enakosti“,

dosegajo države, kot sta na primer Švedska in Finska (prim. *ibid.*, 133–134), avtorji jasno opozarjajo, da „obstajajo nedvoumne razlike v pravičnosti sistemov izobraževanja in da gre za sisteme edukacije, ki se zdijo bolj (ali manj) pravični kot drugi pri velikem številu kriterijev [...]“ (*ibid.*, 136).

In prav na tej in njej podobnih presojah temelji Sporočilo Evropske komisije, ki poudarja, da je treba „pospešiti reforme, da bi se zagotovila visoka kakovost sistemov izobraževanja in usposabljanja, da bi bili učinkoviti in pravični“ (CCC, 2006, 2). Na tem mestu bomo pustili ob strani zapletenost razmerja med pravičnostjo in učinkovitostjo in vprašanje učinkovitosti na splošno (prim: Biesta, 2009, 2). Za te pričujoče študije in razmislek o mogočem povečanju pravičnosti sistema edukacije v Sloveniji želimo izpostaviti le nekaj premisleka vrednih delov iz Sporočila.

2 Štiri skupine indikatorjev so:

1. kontekst neenakosti v vzgoji in izobraževanju

(individualne posledice, ki izidejo iz edukacije; ekonomske in socialne neenakosti);

2. neenakost v procesu edukacije

(količina in kakovost ponujenega znanja);

3. neenaki dosežki

(spretnosti, osebni razvoj, šolska kariera);

4. družbene in politične posledice neenakosti v polju edukacije

(izobrazba in družbena mobilnost; koristnost izobrazbe za prikrajšane; skupne posledice neenakosti) (prim. EEES, 2003, 29).

Evropska komisija na primer ugotavlja, da se „pogosto predpostavlja, da se pravičnost in učinkovitost kot cilja vzajemno izključujeta [...]“ (ibid.). Čeprav „podatki govorijo, da se, če na pravičnost in učinkovitost gledamo s širše perspektive, da se medsebojno podpirata [...]“ (ibid.). Namen Sporočila je posebej opozoriti, kako in kje so to že dosegli in kako bi lahko povečanje učinkovitosti in pravičnosti dosegli v celotni Evropski uniji.

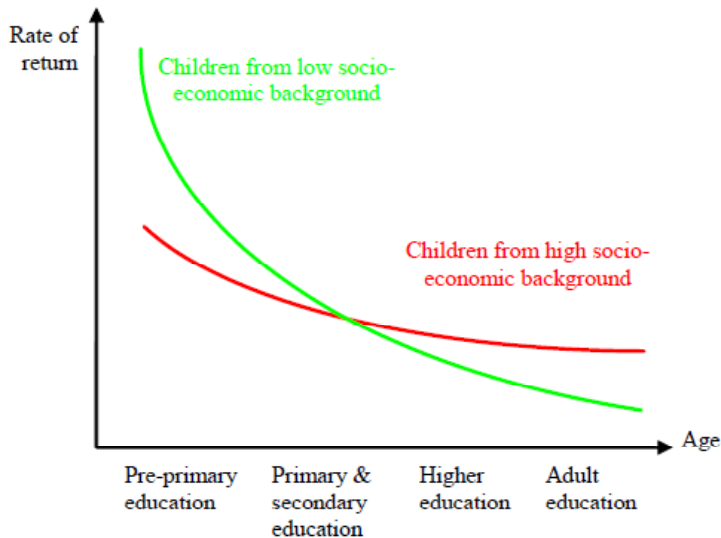
Pravičnost je pri tem opredeljena kot stopnja, „do katere lahko posamezne osebe izkoristijo prednost edukacije v smislu možnosti, dostopa, obravnave in rezultatov. Pravičen sistem zagotavlja, da so rezultati izobraževanja in usposabljanja neodvisni od socialno-ekonomskega ozadja in drugih dejavnikov, ki vodijo do izobraževalne prikrajšanosti [...]“ (ibid.).

Privzete celotnega spektra pričakovanih enakosti, in ne le enakih formalnih možnosti (dostopa), kot standarda na ravni Unije pomeni pomembno deklaracijo politične volje za povečevanje pravičnosti sistemov edukacije v Evropi. Zdi se, da je v evropskih družbah oblikovano spoznanje o pomenu kakovostne edukacije za največje možno število prebivalcev in prebivalcev. Pojmovanje učinkovitosti sistemov edukacije tako sega onstran ozkega „razmerja med vložki in izkoristki v procesu edukacije“ (ibid.). Evropska komisija se zaveda pomena razlikovanih vložkov za širok spekter doseganja vsaj temeljnih standardov kakovostne izobrazbe (Biesta, 2009).

Sporočilo pri skrbi za učinkovito povečevanje pravičnosti in učinkovitosti sistemov edukacije posebej izpostavlja „predšolsko vzgojo, ki ima največji donos v celotnem kontinuumu vseživljenjskega učenja – to še zlasti velja za najbolj prikrajšane otroke – učinki investiranja pa se sčasoma povečujejo“ (glej sliko 1) (CCC, 2006, 3).

Slika 1

Figure 1: Returns to investment at different levels of lifelong learning



Povzeto po: CCC 2006, 4.

Na podlagi opisanih in na podlagi tujih in domačih, teoretskih in empiričnih raziskav o pravičnosti in predvsem enakosti, ki so potekale v zadnjih desetletjih, so nastajale omenjene pričujoče študije v monografiji Študije (primerjalne) neenakosti . Večina jih je tu objavljena prvič. Po vsebini jim je skupen poskus razumeti vzroke socialne reprodukcije v vrtcu in šoli in prizadevanje vsaj nakazati možne mehanizme zmanjševanja vloge, ki jo imajo ekonomski, socialni in kulturni izvori na uspešnost otrok. Študije obravnavajo širok spekter različnih vprašanj in pri tem uporabljajo različne metodološke pristope. Avtorica in avtor verjameta, da je treba različne pristope postaviti v „službo“ poskusa konceptualizacije in razumevanja obravnavane problematike. Spekter vprašanj enakosti v polju edukacije seže vse od preučevanja in predstavljanja izbranih vplivnih teoretskih konceptualizacij do empiričnih raziskav in prikazov dosežkov otrok v slovenskih vrtcih in šolah. Razmislek o šolah in vrtcih v Sloveniji je pogosto (ne pa vedno) vpet v primerjave z drugimi, predvsem evropskimi državami.

Študije z drugimi študijami o pravičnosti in enakosti³, ki so v Sloveniji nastale v zadnjih letih, s tem že napotujejo na formuluacijo mogočih in potrebnih sprememb v polju šolskih politik.

Monografija vključuje šest študij. Avtorica in avtor, ki delata v sosednjih družboslovnih disciplinah, psihologije in sociologije, sta eno od njih napisala skupaj. V preostalih študijah, ki so samostojno delo bodisi avtorja bodisi avtorice, pa je prepoznana znanstvena disciplina oziroma stroka, ki ji pripadata. Oba družji dolgoletno posamezno in skupno prizadevanje po preučevanju delovanja vrtca in šole. Imela pa sta tudi priložnost konceptualizirati in bolj ali manj implementirati sistemske rešitve, ki naj bi pripomogle k razvoju kakovostnega vrtca in šole. Njuno delo ni potekalo oziroma ne poteka le v predavalnici in na raziskovalnem polju, temveč tudi na polju edukacijskih politik v Sloveniji.

Prva študija (Vpogledi v pravičnost, učinkovitost in edukacijske politike⁴) tematizira vprašanje vztrajnosti poskusov zmanjšanja neenakosti v izobraževanju v Evropi. Avtor ugotavlja, da se tematika zgodovinsko pojavlja v različnih oblikah, in ko se že zdi, da imamo opraviti s pravičnostjo, se „neenakost kot prevladujoča oblika nepravilnosti pojavi v novi obliki. Premisleki,

³ Prim: Kodelja, Z. (2006) O pravičnosti v izobraževanju (knjižna zbirka Krt, 137). Ljubljana: Krtina; Peček, M. in Lesar, I. (2006). Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost (zbirka Sodobna družba). Ljubljana: Sophia; Flere, S. in Lavrič, M. (2005). Družbene neenakosti in terciarno izobraževanje na Slovenskem : vpogled v odnos med šolskim sistemom in socialno strukturo. Teor. praksa, jul./dec. 2005, letn. 42, št. 4/6, str. 730–744; Medveš, Z., Kodelja, Z., Mažgon, J., Ermenc, K., Peček, M., Lesar, I. in Pevc Gram, S. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti = Contribution of vocational education and training to equity and social inclusion. Sodob. pedagog., letn. 59, št. 5, str. 74–94.; Bevc, M. (2008) Financiranje, učinkovitost in pravičnost terciarnega izobraževanja v Sloveniji. Organizacija (Kranj), letn. 41, št. 5, str. A 219–A 229; Tašner, V. (2007). Meritocracy - leading ideology in the area of mass education - and its limits. V: P. Garland (ur.). Analysis of educational policies in a comparative educational perspective. Linz: Pädagogische Akademie des Bundes, str. 263–280. Navedene publikacije in članki so le del oživiljenih razprav o pravičnosti, ki jih v zadnjih nekaj letih opažamo v Sloveniji.

⁴ Bistveni del študije je nastal kot priprava na plenarno predavanje na konferenci z naslovom Lifelong Learning, Equity and Efficiency. EU Presidency Conference (Helsinki, september 2006).

povezani z učinkovitostjo edukacije, ki naj prinese pravičnost, se tako nenehno srečujejo z novimi (starimi) dilemami“. Avtor študije opozarja, da se je glede dostopnosti in vključenosti v edukacijo od časov, ko je Jules Ferry leta 1870 trdil, da je pravičnost v izobraževanju „neodtujljiva pravica“, ki je dosegljiva, zelo veliko spremenilo. V Evropi danes okrog 80 odstotkov ljudi, starih od 20 do 24 let, doseže vsaj srednješolsko izobrazbo. Še več, vse več držav že beleži več kot 60-odstotno vključenost sprotne generacije v terciarno izobraževanje. Med njimi je tudi Slovenija. Ob vseh omenjenih premikih pa je pomembno dvoje. Najprej, opozarja avtor, ki se nasloni na Sena, se je treba v globaliziranem svetu zavedati, da še vedno obstajajo stotine milijonov mladih, ki niso deležni osnovne izobrazbe. Hkrati pa si je treba priznati, da v sodobni Evropi izobrazba, ki omogoča pretvorbo – lahko nastopa kot kulturni kapital –, ne sme biti nižja od srednje šole. Vse, kar je manj, je sicer nujno, a »ne šteje«.

Ob tej „pomnožitvi“ izobraževanja in izobraženosti pa več izobrazbe ne zmanjšuje družbene neenakosti. Družbena reprodukcija neenakosti trmasto vztraja. Eden od pomembnih razlogov neučinkovitega zmanjševanja neenakosti ob pomoči šole je iluzija, ki jo o sebi kot socialno nevtralni in pravični instituciji goji šola. Ob predstavitvi ozadja moči ideologije meritokracije v Sloveniji avtor opozarja na premisleke, ki so nujni za reflektirano in učinkovito spoprijem za pravičnost „šole“. Med njimi so posebej provokativne trditve, ki opozarjajo, da:

- › so neenakosti sodobnim družbam lastne;
- › so napetosti, nasprotja, protislovja med enakostjo, pravičnostjo in svobodo, če med njimi primerno posredujemo, gonilo dinamike sodobnih družb; vsak poskus njihovega odpravljanja bi bil za družbo škodljiv;
- › je treba za ustrezno posredovanje med pravičnostjo, neenakostjo in učinkovitostjo na področju edukacije dograditi in preoblikovati mehanizme, ki zapadejo konkretnim pedagogikam in pedagoškim praksam.

Študija Z Bourdieujem v spoprijemu za/s šolo se loteva opisa (ob Bernsteinovih) najbolj poznanih konceptualizacij razumevanja logike vloge šole v procesu socialne reprodukcije neenakosti v 20 stoletju. Avtor opiše

Bourdieujeve (in Passeronove) konceptualizacije mehanizmov (konceptov, pristopov, praks ...), po katerih se šola uvršča na stran reprodukcije dominantnih pozicij srednjega in vladajočega razreda, skozi opis njegovega edukacijskega opusa kot dosledne izpeljave Durkheimovega pristopa k analizi procesa vzgoje in izobraževanja. Nastanek njegovih začetnih in deloma tudi temeljnih del (Dediči, Reprodukcijska) postavi v čas dokončne uveljavitve koncepta meritokracije kot opore ideologije ekonomskega nacionalizma. Bourdieu je pri tem že v Dedičih opozoril na sočasnost procesa povečanja dostopa do višjih ravni izobrazbe in nadaljevanja socialne reprodukcije neenakosti. V izjemno zahtevnem in tudi konceptualno produktivnem delu Reprodukcijska pa je ob uporabi koncepta simbolnega nasilja v povezavi s pedagoško akcijo in pedagoškim delom omogočil vpogled v pomemben del „filozofije“ edukacije kot mehanizma ohranjanja in legitimiranja obstoječega reda. „Nevtralnost“ šole in njena »avtonomnost« igrata pri spregledu njene dejanske socialne pristranskosti pomembno vlogo.

Pri tem se zdi posebej izzivalen tisti del, v katerem avtor opozarja na posledice omenjenega »spregleda« v polju stroke. Ta zase verjame, da nastopa onstran politične pristranskosti. Bourdieujev pristop nasprotno pokaže, da je mogoče na primer šolsko reformo v Sloveniji v devetdesetih brati bistveno drugače. Sodobno prizadevanje za hegemonijo v edukaciji, ko gre za kurikularne vsebine, „ne poteka tako, da politika v ožjem pomenu besede – vlada na Gregorčičevi ali pa parlament na Šubičevi – določa kurikularno strukturo ali pa vsebino predmetov, ki se poučujejo v šoli. Tako pojmovanje je nedoraslo dojemanje dejanskosti sodobnega sveta“. Branje Bourdieuja sporoča, da je ob tistem pristanku politike vsak kurikulum nujno izbira pomenov, ki so vključeni, in tistih, ki so izključeni. Simbolno nasilje pa je „izpeljano bolj dosledno (bolj rafinirano), če je kurikulum sprejet na podlagi nasprotovanj strokovnjakov in se politiki v tem procesu samo omejijo. S tem da proces kurikularne prenove v Sloveniji v devetdesetih poteka avtonomno v smislu odmika od dnevne politike, pridobi rafiniranost (ni neslanosti, kot je vmešavanje ministrov v vsebino učnih načrtov, maturitetna vprašanja, vsebino učbenikov ipd.) in ne izgubi arbitrarnosti. Izbor, ki ga opravi stroka sicer ni politično arbitraren in je kot tak znak civiliziranega izbora, je pa v svoji ‚civiliziranosti‘ časovno zamejen in interesno določen – kot tak pa arbitraren in primer simbolnega nasilja“ (gl. 2. pogl. v tej knjigi).

V tretji študiji (Pripravljenost otrok za vstop v šolo: učinek vrtca, izobrazbe staršev in individualnih značilnosti otrok)⁵ se avtorica v teoretičnem delu nasloni na postmodernistične kognitiviste (npr. Kruger in Tomasello, 1996; Watson, 1996), ki v sociokulturnih teorijah pojem zrelosti oz. pripravljenosti za šolo relativizirajo predvsem z vidika razumevanja otroštva in vzgoje. Menijo, da biologištčne razvojnopsihološke teorije, ki razvoj razumejo kot zrelost (dozorevanje), povezano z določeno starostjo otrok, skorajda v celoti puščajo ob strani pomembno vlogo poučevanja/učenja v vseh (tudi najzgodnejših) razvojnih obdobjih in zato tudi malčka ter otroka v zgodnjem otroštvu prepoznavajo kot spoznavno in socialno malo kompetentnega. Rekonceptualizacija pojma zrelost/pripravljenost za šolo se razvija v smeri razumevanja tega pojma kot pripravljenost otroka na učenje (gre za vsakokratno ujemanje med otrokovimi spoznavnimi zmožnostmi in poučevanjem/učenjem) ne glede na starost.

Avtorica se opira na izsledke več tujih in domačih raziskav, ki kažejo, da se dosežena raven otrokovega spoznavnega razvoja ob vstopu v šolo (lahko jo ocenjujemo tudi kot akademsko pripravljenost otrok za učenje ob vstopu v šolo ali kot pripravljenost za šolo) pomembno povezuje z njihovo učno uspešnostjo v šoli. To je tudi razlog, da se v drugem delu študije, ki je namenjen opisu slovenske raziskave, loti preučevanja učinka več dejavnikov (vrtca, izobrazbe staršev, individualnih značilnosti otrok) na pripravljenost šestletnih otrok za šolo. Izsledki kažejo, da vključenost otroka v vrtec pozitivno učinkuje na pripravljenost za šolo pri otrocih, katerih starši imajo nizko stopnjo izobrazbe, ne pa tudi pri tistih, katerih starši imajo visoko stopnjo izobrazbe. Vrtec, kot kažejo rezultati, pomembno zmanjšuje učinek izobrazbe staršev oziroma, povedano drugače, ima kompenzacijsko vlogo za otroke staršev z nizko izobrazbo, njegov učinek na otroke staršev z visoko izobrazbo pa ni prepoznaven. Avtorica meni, da bi šele zbrani kazalci o kakovosti dela v vrtcu (gre za kakovost na procesni ravni) omogočili podrobnejše razmisleke o verjetno premalo diferenciranem izvajanju kurikula ali morda o manj ustreznem izboru pedagoških pristopov, ki se verjetno ne „dotaknejo“ dovolj otrok staršev z visoko izobrazbo. Izobrazba staršev pa se pokaže kot pomemben napovednik pripravljenosti za šolo tudi v povezavi z

⁵ Podatki, prikazani v tej študiji, so bili zbrani v obsežni vzdolžni raziskavi o učinku vrtca na otrokov razvoj in učenje (ciljni raziskovalni projekt je potekal od leta 2001 do 2006), ki sta jo vodili M. Zupančič in L. Marjanovič Umek.

otrokovo govorno kompetentnostjo in njegovimi intelektualnimi sposobnostmi – prav ti spremenljivki pojasnita kar 51 % variance v rezultatih, ki so jih otroci dosegli pri *Preizkusu pripravljenosti za šolo*.

V prvem delu študije *Diferenciacija v šoli: enako ali različno za različne otroke*⁶ se avtorica ukvarja s pojmom diferenciacije v osnovni šoli, in sicer pri nivojskem pouku v osmem in devetem razredu. Zanima jo, ali je že izobrazba staršev (in z njo povezan socialnoekonomski status) sama po sebi merilo za razvrščanje učencev in učenk na ravni zahtevnosti pri pouku, ali pa je diferenciacija povezana tudi z zmožnostmi učenk in učencev ter njihovim znanjem. Na vzorcu več kot štiristo mladostnikov/mladostnic so bili pridobljeni podatki o njihovih intelektualnih sposobnostih, govorni kompetentnosti, učiteljevi oceni pri matematiki, slovenščini in tujem jeziku ter podatki o izobrazbi mame. Izkazalo se je, da sta pri razvrščanju učencev in učenk na posamezne ravni zahtevnosti pouka pomembni merili govorna kompetentnost in intelektualne sposobnosti mladostnikov/ic, ki sta se izkazali, podobno kot v drugih raziskavah, kot najvišja napovednika znanja učenk in učencev. Zgolj mamina izobrazba je imela manjši učinek na razvrstitev učencev in učenk na posamezne ravni pouka kot njihove psihološke značilnosti. Avtorica z rezultati pokaže, da gre za zapletenejše odnose, ki jih ne moremo poenostavljeno (kar se v širši in deloma tudi strokovni javnosti dogaja) interpretirati v smer zgolj socialnega razslojevanja učenk in učencev pri nivojskem pouku, ki naj bi bilo nepravilno zlasti do tistih učenk in učencev, ki so razvrščeni na nižje ravni pouka.

V drugem delu študije pa se avtorica ukvarja s pravičnostjo ocenjevanja znanja deklet in fantov, ki je predvsem v tuji strokovni literaturi v zadnjih petnajstih letih stalnica preučevanja neenakosti v šolstvu (npr. Willingham in Cole, 1997). Zanima jo, ali morajo za enako oceno dekleta in fantje izkazati enako znanje oziroma ali sta učiteljevo in zunanje ocenjevanje enako pravična do fantov in deklet. Empirična raziskava, v katero je bilo vključenih skoraj štiristo otrok 3. razreda (mlajši učenci in mlajše učenke) in več kot štiristo mladostnikov/mladostnic 9. razreda (starejše učenke in starejši učenci) devetletke, je potekala kot kombinacija prečnega in vzdolžnega pristopa. Izsledki raziskave kažejo, da dosegajo mlajša in starejša dekleta pomembno višje ocene

⁶ Študija je del raziskovalnega projekta (CRP) z naslovom Psihološki in družinski dejavniki šolske uspešnosti, ki ga je v letih od 2005 do 2007 vodila L. Marjanovič Umek. Izsledki študije so bili že objavljeni v reviji *Sodobna pedagogika* (2007, št. 2).

od fantov pri skoraj vseh predmetih v šoli, ko znanje ocenjujejo učiteljice/ učitelji. Razlike med dekleti in fanti se z leti šolanja še večajo. Pri zunanjem ocenjevanju znanja mlajša dekleta v primerjavi s fanti dosegajo podobne rezultate, kar pomeni, da so pri slovenščini pomembno uspešnejše kot fantje, ne pa tudi pri matematiki. Pri starejših dekletih pa je učinek spola pri zunanjem ocenjevanju znanja precej drugačen kot pri učiteljevem ocenjevanju – dosežki deklet so le pri slovenščini pomembno višji od dosežkov fantov, pri matematiki in biologiji pa učinek spola ni pomemben. Razmislek o ne/pravičnosti ocenjevanja znanja fantov in deklet avtorica poveže tudi z ocenami o govorni kompetentnosti, intelektualnih sposobnostih in osebnostnih značilnostih učenk in učencev. Ker je govorna kompetentnost učenk in učencev najvišji napovednik učne uspešnosti v učiteljevih ocenah, dekleta pa dosegajo pomembno višjo govorno kompetentnost kot fantje, bi lahko sklepali, da imajo dekleta v šoli, ki daje velik poudarek verbalizaciji, prednost pred fanti. Prav tako imajo prednost pred fanti, če pri vpisu na srednje šole (gre za šole z omejenim vpisom), štejejo le učiteljeve ocene (gre za rešitev, ki za zdaj velja v Sloveniji). Avtorica se strinja z opozorili nekaterih tujih raziskovalcev, da bo veljalo v prihodnje razmišljati tudi o »zaščiti« fantov v šoli oziroma na njihovi izobraževalni poti.

V študiji *Bralna pismenost 8- in 9-letkarjev: za preiščljeno uporabo rezultatov mednarodnih raziskav znanja* avtor in avtorica mednarodne primerjalne raziskave znanja (TIMSS, PIRLS, PISA) najprej umestita v širši kontekst edukacijskih sistemov in pri tem izpostavita pomembno vlogo standardiziranega ocenjevanja znanja v razvoju šolskih sistemov in pri izboljševanju kakovosti, pravičnosti in učinkovitosti edukacije. Kritično analizirata nekatere prehitre interpretacije in navdušenje ali razočaranje nad dosežki slovenskih učenk in učencev, ki niso dovolj podprti z analizo osnovnih dosežkov (na primer nezadostno upoštevanje starosti vključenih učenk in učencev, števila let šolanja do ocenjevanja znanja) in s sekundarnimi analizami dejavnikov, ki tudi (lahko pomembno) vplivajo na dosežke. Avtorica in avtor, upoštevajoč nekatere analize tujih in domačih avtorjev, posebej izpostavita nujnost po konceptualizaciji mehanizmov za učinkovitejše spoprijemanje z reprodukcijo socialne neenakosti v šoli, podrobni analizi razlik v dosežkih otrok med šolami ter preučitvi dosežkov deklet in fantov.

V drugem delu študije avtor in avtorica empirično analizirata bralno pismenost slovenskih otrok (dosežke v mednarodni primerjalni raziskavi PIRLS

2006), pri čemer ju posebej zanima primerjava med otroki, vključenimi v osemletko in tistimi, vključenimi v devetletko. Po mnenju avtorjev mednarodnih raziskav (Doupona Horvat, 2008) naj bi bil eden od razlogov za izboljšanje pismenosti slovenskih otrok prav uvajanje devetletne osnovne šole. V analizi dobljeni rezultati niso potrdili pozitivnega učinka devetletne osnovne šole na dosežke učenk in učencev (razlike med vzorcema glede na spol otrok, izobrazbo staršev in leta vključenosti v vrtec niso bile pomembne), saj med obema navedenima skupinama otrok ni pomembnih razlik na nobeni od ocenjevanih mer bralne pismenosti. Dejstvo, da so otroci, ki so bili vključeni v devetletno osnovno šolo, obiskovali šolo do časa ocenjevanja bralne pismenosti eno leto dlje kot njihovi vrstniki, vključeni v osemletno osnovno šolo, zahteva po presoji avtorice in avtorja nekatere nujne premisleke o kurikularnih rešitvah v prvem triletju devetletke, na primer presojo zahtevnosti programa v prvem razredu, primerjavo standardov pismenosti s standardi v drugih državah, zlasti tistih, v katerih so učenci in učence med najuspešnejšimi, in analizo pristopov opismenjevanja glede na individualne razlike med otroki ob začetku šolanja.

Šesta študija (O prepadu med civilizacijami, reformnih rešitvah, ki čakajo na problem in (ne)pravičnosti sistema edukacije v Sloveniji) preučuje vprašanje pravičnosti in enakosti na podlagi izsledkov TIMSS 2007. Besedilo je razdeljeno na dva temeljna dela. V prvem avtor opozori na nevarnost uporabe mednarodnih primerjalnih študij kot izgovor za izvedbo – vnaprej zamišljenih in od rezultatov korektnih primerjav neodvisnih – partikularno motiviranih reform. Avtor najprej predstavi primer take reforme, ki so jo v devetdesetih letih ob zavajajoči naslonitvi na rezultate ameriških učencev in učenk v raziskavi TIMSS 1995 izvedli v ZDA. Temu sledi opozorilo na nevarnost podobnih nepremišljenih posegov v strukturo šolstva v Sloveniji na podlagi rezultatov TIMSS 2003. Tudi v primeru posegov v nivojski pouk, zunanje preverjanje oziroma ocenjevanje znanja v Sloveniji v letih od 2005 do 2008, so nereflimirani dosežki v mednarodnih primerjavah znanja služili zgolj kot „opravičilo“ za izvedbo reformnih posegov.

Drugi del študije pa se ukvarja z dosežki učenk in učencev šol iz Slovenije, ki so sodelovali v raziskavi TIMSS, in sicer ugotavlja, da se rezultati populacij iz Slovenije v letih, v katerih sodelujemo v mednarodnih primerjavah, izboljšujejo. Pri tem so dosežki ob koncu osnovne šole višji kot tisti po prvih treh/štirih letih šolanja. To zahteva dodaten razmislek, prav tako pa ga

zahtevata ti dejstvi – pri matematiki in (kot kažejo druge študije) slovenskem jeziku učencem in učenkam ne uspe doseči pomembnega preboja med prvo tretjino držav po dosežkih, uspešni pa so v teh prizadevanjih pri naravoslovju; za dosežke v našem sistemu je bolj kot v podobno uspešnih državah pomemben socialni izvor otroka (kulturni kapital družine). Avtor na podlagi primerjave dosežkov učencev in učenk v devetdesetih letih in zadnjem desetletju opozarja na „premoč“, ki jo v mednarodnih primerjavah znanja izkazujejo azijske države. Evropa, razen Finske, se z njimi ne more primerjati.

Literatura

Biesta, G. (2009). *Good education: what it is and why we need it*. Nastopno predavanje. The Stirling Institute of Education, 4. marec 2009.

CCC (2006). *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament*. SEC 1096.

CSWD (2006). *Commission staff working document*. SEC 1096.

EEES (2003). *Equity of the European educational systems*. Liège: DTED.

Sen, A. (1996). *Inequalities re-examined*. Oxford: OUP.

I. Vpogledi v pravičnost, učinkovitost in edukacijske politike

Ob razpravljanju o pravičnosti, učinkovitosti in edukacijskih politikah v Evropskih uniji se srečujemo z vztrajno temo. Zgodovinsko se pojavlja v različnih oblikah, in ko se že zdi, da smo našli pravično rešitev, se neenakost (kot prevladujoča oblika nepravilnosti) pojavi v novi obliki. Ob premislekih o politikah učinkovitih pristopov k zagotavljanju pravičnosti v izobraževanju se tako srečujemo z vedno novimi (starimi) zahtevami in dilemami.

*

Od takrat, ko je Jules Ferry (leta 1870) trdil, da je mogoče dokazati, da je enakost v izobraževanju „neodtujljiva pravica“, ki je “dosegljiva” (2006), so se razmere v Franciji in tudi v Evropi kot celoti radikalno spremenile. V devetnajstem stoletju je njegovo prizadevanje ostalo le zahteva za temeljno izobrazbo vseh državljanov in državljanek, a je bilo tudi kot tako – v vsej svoji nezahtevnosti – „pospremljeno z v svojem bistvu neegalitarno tezo“ (Rancière, 2006). V Evropi je temeljno izobraževanje za vse že dolgo doseženi standard in v dvajsetem stoletju je vse več Evropejcev in Evropejk doseglo srednjo izobrazbo. Leta „2005 je devet od 25 članic Evropske unije že doseglo zastavljeni cilj, po katerem naj bi vsaj 85 % populacije doseglo srednješolsko izobrazbo.“ (CSWD, 2006, 68).

Tabela 1: Odstotek populacije, stare od 20 do 24 let, z doseženo vsaj srednjo izobrazbo v letih 2002–2004

	EU25		BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2002	76.6		81.1	91.7	79.6	73.3	80.4	81.3	64.9	81.7	83.9	69.1	85.3	73.2	79.3	69.8	85.8
2003	76.7		81.3	92.0	74.4	72.5	81.4	81.7	63.4	80.9	85.7	69.9	82.2	74.0	82.1	69.8	85.0
2004	76.4		82.1	90.9	76.1	72.5	82.2	81.7	62.5	79.8	85.3	69.9	80.1	76.9	86.1	:	83.4
	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK		IS	NO	BG	HR	RO	TR
2002	39.0	73.3	85.1	88.1	44.2	90.0	94.0	86.2	86.7	77.2		51.1	94.9	77.5	:	75.3	:
2003	43.0	73.3	83.7	88.8	47.7	90.7	94.1	85.2	85.6	78.2		51.1	93.3	75.6	90.7	73.8	:
2004	47.9	:	85.3	89.5	49.0	89.7	91.3	84.6	86.3	76.4		:	95.3	76.0	:	74.8	:

Source: DG Education and Culture. Data source: Eurostat (Labour Force Survey).

Additional notes:

Due to changes in survey characteristics, data lacks comparability with former years in DK and HU (from 2003), AT (2nd quarter from 2003; from 2004 continuous survey – covering all weeks of the reference quarter) and FI (1st quarter from 2003).

DE, EL, IT (2004), NL, LU (2003): Data is provisional.

CY: Students usually living in the country but studying abroad are not yet covered by the survey.

EU: Aggregate results based on provisional UK data (all GCSE levels excluded until new ISCED 3C definition implemented 2005)

Ne le pri srednješkolski izobrazbi, tudi na ravni visokega šolstva so se razmere po šestdesetih letih, ko sta Passeron in Bourdieu v *Dedičih (Les Héritiers)* dokazala, da je bilo terciarno izobraževanje še vedno zaprto za študente iz nižjih razredov, bistveno spremenile. Vpis se je povečal in statistika danes v Evropi beleži več kot sedem milijonov študentk in študentov. Na tem ozadju je leta 2007 na ravni povprečja 27 držav v EU skoraj tretjina populacije, stare od 30 do 34 let, dosegla terciarno stopnjo izobrazbe (glej tabelo 2). Med državami, ki se gibljejo okrog povprečja in zelo hitro povečujejo delež prebivalcev s terciarno stopnjo izobrazbe, je tudi Slovenija. Belgija, Danska, Irska, Estonija, Finska in Švedska pa so že presegle 40 odstotkov populacije z več kot srednjo šolo.

Tabela 2: Delež populacije, stare od 30 do 34 let, z doseženo terciarno stopnjo izobrazbe

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
EU27	22,3	22,7	23,3	24,8	26,6	27,8	29,1	29,9
BE	34,5	35,2	34,9	37,8	38,5	39,1	41,4	41,5
BG	19,8	24,5	24,2	23,1	24,3	24,9	25,3	26,0
CZ	13,6	13,2	12,5	12,5	12,6	13,0	13,1	13,3
DK	33,1	34,0	33,2	37,5	38,6	43,1	43,0	42,5
DE	25,7	25,5	24,2	25,1	26,8	26,0	26,1	26,7
EE	29,9	31,0	28,6	27,7	26,2	30,6	32,5	33,3
IE	26,4	29,3	32,0	34,4	38,5	38,9	39,9	41,9
EL	25,2	24,5	23,6	22,6	24,9	25,3	26,7	26,2
ES	29,0	31,2	33,1	33,7	36,1	38,6	40,6	40,2
FR	27,4	29,5	31,5	34,5	35,1	37,7	40,2	39,8
IT	11,6	12,6	13,3	14,0	15,4	17,0	17,7	18,6
CY	31,1	32,7	36,0	39,9	41,0	40,8	46,1	46,2
LV	18,1	16,5	17,7	18,8	21,2	18,5	19,2	25,6
LT	42,9	20,7	24,5	24,9	30,1	37,9	39,4	38,0
LU	21,2	23,9	23,6	17,3	31,4	37,6	35,5	35,3
HU	14,5	14,3	13,8	16,1	18,6	17,9	19,0	20,1
MT	7,4	12,9	9,3	13,4	18,8	18,4	22,0	21,8
NL	26,5	27,2	28,3	32,0	32,9	34,9	34,4	36,3
AT	16,0	15,8	17,8	18,1	21,5	20,5	21,2	21,1
PL	11,9	12,9	13,8	16,4	19,4	22,7	24,7	27,0
PT	11,3	12,0	13,4	14,7	16,3	17,7	18,4	19,8
RO	8,4	9,0	9,3	8,2	9,8	11,4	12,4	13,9
SL	18,7	18,0	19,7	24,1	24,5	24,6	28,1	31,0
SK	10,3	11,1	10,2	11,4	13,1	14,3	14,4	14,8
FI	40,7	41,0	41,2	41,7	43,3	42,6	45,8	46,6
SE	31,8	26,6	28,3	30,7	33,7	37,6	39,5	41,0
UK	28,7	28,8	30,5	32,6	32,9	32,9	36,1	38,1

Vir: Eurostat (LFS).

Podatki dokazujejo, da je edukacija danes – in to celo daleč nad ravni-
jo, ki jo je zahteval Condorcet kot prvi pogoj „za vse ljudi, da bi lahko polno
uživali enake pravice“⁷ (1791/1994) – za veliko ljudi dosegljiva. Ferryjeva sta-
va iz leta 1870 je, čeprav z zamudo, uresničena.

Premik od prizadevanja za osnovno izobrazbo v večinsko prizadevanje
za visokošolsko izobrazbo zahteva tudi precejšnja finančna sredstva. Večina
najuspešnejših držav v izobraževanje danes vlaga okrog 6 % BDP. Glede na
uspešnost evropske družbe se zdi, da so ta sredstva koristno naložena in da so
bili boji, ki so pripeljali do vključujočega sistema edukacije, smiselni.

Za odprt koncept udejanjanja pravičnosti v informacijski družbi

Za prihodnje razmisleke o pravičnosti je pomembno, da opisane-
ga napredka nismo dosegli zato, ker bi Evropa učinkovito sledila enemu,
dokončnemu pojmovanju enakosti. Nasprotno, uspeh kaže prej pripisati raz-
pravam in pojmovanjem enakosti, pravičnosti in učinkovitosti, ki so se oblik-
ovala v nestrinjanjih, polnih *protislovij in nasprotovanj*.

Sen (1998) pravilno opozarja, da niti v prehodu od dohodkovne enako-
sti prek socialne enakosti in utilitarizma pa vse do „čistih libertarcev, boja med
njimi ne bi smeli razumeti kot boja med tistimi, ki so ,za, in onimi, ki so proti
enakosti‘ (ix). Taka obravnava bi, zgrešila bistvo predmeta obravnave“ (ibid.).⁸
Zdi se, da je zato pristop k oblikovanju kazalcev, ki imajo za cilj *Pravičnost
evropskih sistemov edukacije* (EEE, 2003), ki izhaja prav iz opisanega Senovega
pristopa, obetaven.

7 “Tako je na primer človek, ki ne zna brati, pisati in računati, odvisen od pismenih. K njim se mora zatekati po pomoč. Tak človek ni enak onim, ki so si z izobraževanjem pridobili to znanje; ne more v enaki meri in z enako stopnjo neodvisnosti uresničevati enakih pravic.” (Condorcet 1791/1994.)

8 Prim. Meuret (2001). „Jasno je, da že sam obstoj razprave [...] kaže, da doslej še nobena teorija ni predlagala dokončnega odgovora na vprašanje pravičnosti na področju edukacije” (ibid., 110). Glej tudi EEE (2003): „Sicer zanimive razprave ne prinesejo univerzalno sprejete teorije pravičnosti, ki bi nam omogočila razviti nevprašljivo merjenje pravičnosti na področju vzgoje in izobraževanja [...]“ (14).

Odprto pojmovanje realizacije pravičnosti v polju edukacije in v preteklosti že doseženi rezultati omogočajo državam članicam Unije oblikovanje pogledov in politik zase in za ravnanje v odnosu do drugih teritorialnih in socialnih entitet.

Ohranjanje pluralnosti (tudi tekmujočih) pristopov k enakosti in pravičnosti in učinkovitosti je prva v vrsti politik, ki jih kaže oblikovati v koherenten pristop. Druga politika, ki ji prav tako kaže slediti tudi v prihodnje, je *visoka raven investiranja* v vzgojo in izobraževanje kot *javno dobro*. Tretja politika, ki logično izhaja iz dosedanjih izkušenj krepitve pomena edukacije v Evropi, je podpora reform, ki imajo za cilj pravičnost v polju edukacije v državah z zahtevnimi ekonomskimi in socialnimi razmerami.

Zdi se, da bi ob upoštevanju naštetih dejavnikov pri oblikovanju politik podprli pravičnejše in učinkovitejše izobraževanje za mnoge.

Nikakor pa ne le v Evropi. Pogled onstran meja Evrope je potreben, saj ne smemo pozabiti, da je v velikem delu globaliziranega sveta razprava o tem, kako omogočiti „temeljno izobrazbo, ki bi z odpravo nepismenosti, tudi računske, pripeljala do pravice do varnosti“ (Sen, 2002, 3), še vedno na ravni, o kateri sta govorila Condorcet in Ferry.

V tem kontekstu so pravičnost in učinkovitost na področju edukacije ter „evropski model“ obojega⁹ izjemno pomembni. Zlasti, če naj bi v prihodnje dejansko govorili o informacijski družbi kot sodelujoči, „ustvarjalni in utemeljeni na interakciji“ (Himanen, 2004, 1). Če želimo, da ob novi tehnologiji oziroma „novem načinu proizvodnje stvari“ (ibid.) šteje tudi nov tip interakcije in „ključni koncepti vključujejo povezovalne oblike organizacije“ (ibid.), je pravičnost, utemeljena vsaj v kontekstualiziranih „temeljnih zmožnostih (capabilities)“, nujna. Temeljne zmožnosti, ki jih pridobimo v procesu edukacije, so potrebne tudi kot prvi pogoj „sodelovanja¹⁰“ in izogibanja „spopadov v družbi“.

⁹ Prim. Himanen (2004, 4). Avtor predstavi „tri tehnološko in ekonomsko izjemno dinamične modele“: model ‚silikonske doline‘ – tj. ameriški neoliberalni model; ‚singapurski model‘ – tj. azijski državni model; in ‚finski model‘ – tj. evropsko kombinacijo informacijske družbe in socialne države, ki je v najrazvitejši obliki uresničena na Finskem.

¹⁰ Prim. Rawls (2001, 5). „Temeljna ideja tega pojmovanja pravičnosti je ideja družbe kot poštenega sistema družbenega sodelovanja, ki poteka iz generacije v generacijo“.

Na drugi strani pa vprašanje, s katerim se srečuje Evropa, niso enaka dostopnost, enaka sredstva ali enakost dosežkov. V Evropi je vse očitneje, da moramo kot družba storiti vse, da podpremo vsako osebo v njenih prizadevanjih, da bi dosegla standarde oz. tisto raven izobrazbe, ki jo potrebuje zato, da bi lahko živela „humano življenje kot cilj na sebi“ (Sudhir, 1994, 21). Tako življenje mora podpirati ekonomsko produktivno (na znanju temelječe) življenje. Za to pa je potrebna več kot osnovna izobrazba.

Je izobrazbeni prag že više od srednje izobrazbe?

Ker je “ustrezna edukacija povezana z določenim družbenim kontekstom in je od njega tudi odvisna” (Gutmann, 1999, 137), je od socialnega konteksta odvisen tudi prag zadostne izobrazbe.

Medtem ko si je za temeljno izobrazbo (znati brati, pisati in računati) v mnogih delih sveta še vedno treba nujno prizadevati (prim. Sen, 2002), v Evropi očitno srednješolska izobrazba komaj še zadošča za to, da bi se izognili nevarnosti nezadostne izobrazbe in „nezmožnosti“ zagotoviti si živeti „polno“ življenje.¹¹

Kakorkoli že, dejanska dilema v Evropi je, kje določiti standard edukacije, za katero bo družba prevzela svoj del odgovornosti. Ta dilema je izziv v času, ko je „kulturni kapital“¹², dosežen do konca srednje šole, nujen, a vse težje zamenljiv za zaposlitev in ga je zato vse manj mogoče upravičeno pojmovati kot kapital. Zdi se, da je *kulturni kapital*, ki ga je mogoče uveljaviti ne le med celinami, ampak tudi individualno, vse bolj šele izobrazba, pridobljena na *prvi bolonjski stopnji*. Težave z zaposljivostjo v različnih delih Evrope vse bolj opozarjajo na dvig *praga edukacije*.

¹¹ „Smiselnost je mogoče povzeti v to vprašanje: „Bo to dalo mojemu življenju več smisla?“ (Himanen, 2004, 7).

¹² Z uporabo navednic poudarjam, da Bourdieu uporablja pojem kulturni, in ne „človeški kapital“. Kot opozarja, ga uporablja zato, ker „oni (ekonomisti – op. p.) zavračajo odnosnost šolskih investicijskih strategij s celotnim naborom edukacijskih strategij in s sistemom strategij reprodukcije. S tem pa pustijo ob strani najbolj skrito in socialno odločilno investicijo – prenos kulturnega kapitala, ki poteka doma.“ (Bourdieu, 2003, 204)

Tako se zdi, da Evropa nujno potrebuje ne le visoko šolstvo, ki je bolj mednarodno konkurenčno in bo s tem privabilo študentke in študente iz Azije in Afrike, kar Evropska komisija sama še prepogosto ponavlja. Evropa očitno sama potrebuje kakovostno visoko izobraževanje za svoje državljanke in državljane. Brez njega v informacijski družbi ne bo mogoče konkurenčno sobivanje. Ogrožen bo tudi evropski socialni model. Himanen celo verjame, da je „prihodnost socialne države v ustvarjalnosti“ (Himanen, 2004, 14). Ob tej klasifikaciji je visoko število mladih, starih od 19 do 24 let, z dokončano najmanj srednješolsko izobrazbo dobrodošlo. Glede na vpis v terciarno izobraževanja pa se zdi, da so mladi že odgovorili na vprašanje, kje je izobrazbeni prag sodobnosti.

Povečanje števila ljudi s terciarno izobrazbo, iluzije in vztrajnost družbene reprodukcije neenakosti

Ob nujnosti povečevanja števila državljanek in državljanov z izobrazbo terciarne ravni je treba opozoriti na nevarnost mogoče iluzije, povezane s pravičnostjo in enakostjo, ki ju to povečanje prinaša.

Medtem ko je „dvigalo“ po drugi svetovni vojni prepeljalo velike skupine ljudi po lestvici družbene mobilnosti navzgor (zlasti v polju edukacije), se je ustvarila iluzija o mogoči odpravi družbenih neenakosti. Dejansko pa je ostala učinkovitost šole pri odpravi družbenih neenakosti omejena.

Nedavne analize za Slovenijo kažejo, da se je število študentk in študentov v zadnjih petnajstih letih potrojilo. S približno 6000 se je na 16.000 povečalo tudi število diplomantk in diplomantov. Ob vsem tem pa socialni izvor, ko preučujemo dosežke, še vedno pomembno naddoloča odločitve za šolanje in uspeh.¹³ Med študentkami in študenti se tako tisti iz družin z nižjo izobrazbo nesorazmerno pogosto odločajo za študij v višješolskih (krajših) programih in v visokih strokovnih programih. Če se odločijo za univerzitetni študij, pa se odločijo za manj prestižne programe (učiteljstvo, tehnični poklici ipd.). Populacija iz zgornjega srednjega razreda in višjega razreda pa se nesorazmerno pogosto odloča za študij prava, arhitekture, medicine – za študij na prestižnih fakultetah.

**

¹³ Prim. Gaber in Poljanšek, 2006.

Vprašanje, ki se zastavlja, potem ko si priznamo, da reprodukcija vztraja, je „zakaj“. Zakaj je tako uspešna, ob tem, ko učitelji ne storimo drugega kot to, da povečujemo delež vpisa in skušamo ohraniti raven zahtevnosti? K temu kaj prispevamo tudi sami?

Učitelji si tega vprašanja ne zastavljamo zelo pogosto. Preprosto ne verjamemo, da bi lahko sodelovali pri ohranjanju socialnih neenakosti v družbi. Pri utrjevanju tega prepričanja nam pomagajo tudi nosilci šolskih politik: oboji namreč verjamemo, da je šola (tudi vrtec) družbeno nevtralna oblikovalka in prenašalka znanja, omike (kulture) in kot taka opravlja „dobro delo“ in zmanjšuje neenakost.

Doslej nismo sprejeli tega, da je proces šolanja družbeno pristranski. Ne sprejmemo sporočil Bourdieuja, Passerona, Bernsteina, Applea, Boudona idr., ki sporočajo, da je šola res drugi dom, a ne za vse otroke. V njej so kot doma – kot riba v vodi – otroci srednjega razreda. Na drugi strani pa se otroci nižjega delavskega razreda in drugih tako in drugače depriviranih skupin borijo z jezovi, ovirami, ki stojijo med kulturami (navadami, ravnanji, pojmovanji), iz katerih izhajajo sami in „šolsko kulturo“. V procesih prehajanja in prevajanja med kulturami zaostajajo in se odvrčajo od šole. Nekateri stojijo celo pred dvojnimi ovirami: socialnimi in jezikovnimi. Spoprijemajo se s težavo „dvojnega prevajanja“ (Slabina, 2006).

Take učence pred „tronom“ vednosti pogosto obravnavamo kot enake. Češ, vsi so pripuščeni, vpisi se povečujejo, enako velja tudi za število diplom. Če kljub temu ostajajo razlike, so „gotovo posledica razlik v SPOSOBNOSTIH in PRIZADEVNOSTI“. Meritokracija kot vodilna šolska ideologija demokratičnih družb bi težko našla zvestejše zagovornice in zagovornike, kot smo učiteljice in učitelji. To torej ni nenavadno. Zlasti ker vemo, da je tudi v sodobni družbi na splošno eno od vodilnih načel.¹⁴ Na njeni podlagi lahko „družbena enakost, ki je njen rezultat, zatrjuje legitimnost – pripisana neenakost je ne more –, ker povečuje učinkovito delovanje družbe kot celote in ker so večje nagrade, ki izražajo boljše dosežke, zaslužene“ (Goldthorpe, 2003, 664).

¹⁴ Prim. Goldthorpe, 2003.

Ko razmišljamo o svojem „objektivnem položaju“, lažje razumemo, da je bilo učiteljstvo, vključno s šolsko politiko, šokirano, ko sta Bourdieu in Passeron v delu *Les Heritiers* (1964) in pozneje v *La Reproduction* (1970) trdila, da šola deluje kot družbeno pristranski mehanizem¹⁵. Danes, 39 let po objavi drugega dela, smo še vedno užaljeni. Tudi če nimamo izkušnje, ki jo opisuje Passeron (2003), ko ga je njegov kolega obtoževal, da uničuje ugled učiteljstva, danes tudi v akademskih krogih slišimo, da je obravnava edukacije in pedagoškega dela v kategorijah reprodukcije, razmerij moči/oblasti ipd. „preveč pesimistična“.

Za dodatno prepričljivost koncepta ZASLUŽNOSTI in z njo povezanim učiteljskim spregledom poskrbi dvojna narava tega koncepta. Pojem namreč ni le ideološki. Skladno s svojo zastavitvijo je tudi promotor enakosti v procesu vzgoje in izobraževanja. Koncept meritokracije namreč dejansko spodbuja vključevanje v izobraževanje. Pri spregledu gre le za to, da koncept hkrati maskira reproduktivno stran vključevanja. Ideja razvoja človekovih potenc, ki se je dokončno uveljavila v šestdesetih letih prejšnjega stoletja, je povečala enak dostop do izobraževanja. Vse je potekalo z roko v roki s prvim valom velike liberalizacije v edukaciji. Vrata šol, tudi srednjih, sta na široko odprla tako socializem kot kapitalizem. Nove generacije so imele očitno večje možnosti za doseganje stopnje izobrazbe, ki je presegala izobrazbo njihovih staršev. Že to je koncept zaslužnosti povzdignilo na podij nevtralnosti in pravičnosti. Od takrat – še zlasti po drugem valu liberalizacije vpisa v visoko šolstvo v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja – je spregled dobro zasidran.

Na tem ozadju je mogoče pojasniti dejstvo, da v Sloveniji ljudje izkazujejo izjemno visoko zaupanje v izobraževanje¹⁶. Tako je kljub očitni socialno reproduktivni plati slovenske šole. Široka koalicija učiteljstva, šolske politike in državljanek in državljanov že leta dojema edukacijo kot mehanizem, ki v negotovem svetu lahko ponudi upanje in gotovost. V obdobju po neodvisnosti Slovenije se je zato zaupanje v šolstvo močno povečalo.

¹⁵ Več o vprašanju gl. v 2. pogl. Z Bourdieujem v spoprijemu za/(s) šolo.

¹⁶ V zadnjih petnajstih letih so v Sloveniji mnogi v svojih družinah izkusili izobrazbeno mobilnost navzgor. Medtem ko se je število oseb z visoko izobrazbo v obdobju od 1981 do 1991 povečalo le za 20.671, se je število v letih od 1991 do 2002 podvojilo in se s 65.240 povečalo na 131.018. Zelo se je povečalo tudi število tistih s srednjo izobrazbo, in sicer s 652.292 na 900.000. Trend hitre rasti pa se je po popisu leta 2002 le še pospešil. Leta 2008 je tako diplomu terciarnega izobraževanja dobilo 17.221 oseb (prim. http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=2320).

Tabela 3: Rezultati meritev zaupanja v institucije v obdobju od 1991 do 2003 (seštevek odgovorov „zaupanje je veliko“ in „zaupanje je precejšnje“) v odstotkih¹⁷

Zaupanje	1991	1995	1998	2000	2003
Bogu	30,3	32,1	33,5	44,0	38,9
izobr. institucijam	52,7	71,6	76,1	82,7	82,4
slov. tolarju		55,2	63,3	69,2	64,4
podjetjem	16,8	28,8	32,8	53,2	50,0
družini	87,9	89,7	89,0	93,6	94,1
predsedniku republike	67,8	36,3	44,0	59,2	41,0

Čeprav je hitro povečevanje števila diplom – to je samo v obdobju od 1998 do 2003 doseglo 43 %¹⁸ – za Slovenijo vsekakor dobra novica, se je treba hkrati zavedati, da jo spremlja vse večja iluzija o moči edukacije kot mehanizma odpravljanja neenakosti v družbi. Podobne iluzije, morda nekoliko manj izražene, so prisotne tudi v drugih posocialističnih državah.

Nevarnost potencialnega razočaranja ob velikem številu diplom in visoki brezposelnosti, ki se dodatno povečuje v današnji krizi, je že sama po sebi velika. Dodatno se bo ta nevarnost povečala, če se izkaže, da med mladimi z diplomom diplomanti iz višjih slojev vendarle dobijo službo, tisti z določenim etničnim in/ali socialnim kapitalom pa ne.

¹⁷ Povzeto in prirejeno po Rusu (2005, 346).

¹⁸ Gl. 17 million (2005). Publikacija Eurostata pove, da je petindvajseterica v istem obdobju dosegla 32,3-odstotno povečanje števila diplom. Hitreje kot v Sloveniji se je število povečevalo le v nekaterih novih članicah. Med starimi članicami je imela 47-odstotno povečanje Portugalska, ki ima sicer izjemno slabo izobrazbeno strukturo. Veliko povečanje števila diplom pa je dosegla tudi Danska (37,3). Ob tem je zanimiva tudi dinamika povečanja števila diplom v posameznih vedah. Za Slovenijo tudi tu velja, da je njena težava predvsem naravoslovje. V veliko ugodnejšem položaju je področje tehnike (10).

Dobro, a ne dovolj dobro

Česa se je mogoče ob predstavljenih podatkih in dejstvih zavedati na mestih državljanek in državljanov kot učiteljstvo in česa se mora zavedati šolska politika?

Prvi razmislek. Da bi učinkovito udeleževali enakost in pravičnost v edukacij, ne smemo spregledati:

- a. V šolah se kljub liberalizaciji vpisa nadaljuje reprodukcija družbene neenakosti.
- b. Klasično pojmovana meritokracija, ki je temelj sodobne edukacije – čeprav je za šolo „nujni mit“ (Goldthorpe, 2003, 676) – ne povečuje stopnje pravičnosti v sistemih izobraževanja. Danes je to toliko jasneje, ker tudi terciarno izobraževanje z vključevanjem in socialno segmentacijo (Ringer, 1989) nastopa v vlogi mehanizma reprodukcije družbenih neenakosti.
- c. Logika šole je nagnjena k reprodukciji neenakosti, ker je šola kulturno pristranska.
- d. Raven, na kateri je izobrazba kulturni kapital, je pomaknjena bistveno nad raven osnovne izobrazbe. Kakovostna osnovna in srednja šola sta nujni, vendar sta vsaj v začetni obliki terciarnega izobraževanja spodnji „prag prihodnosti“ za vse.
- e. Tisti, ki izhajajo iz nižjih razredov oziroma „nedomačih“ etničnih skupin, čeprav so v šolah uspešni in so si pridobili kulturni kapital, ki omogoča validacijo, imajo manj socialnega kapitala (Bourdieu, Coleman, Putnam) in se bodo pri iskanju zaposlitve srečevali z bistveno večjimi težavami kot diplomantke in diplomanti iz družin z veliko socialnega kapitala. Očitno je torej, da je doseg izobrazbe, ko gre za zmanjševanje družbenih neenakosti, omejen.
- f. Očitno je tudi, da morata učiteljstvo in šolska politika vedno znova poudarjati, da je za vključujoče šolstvo sodobnih demokracij pravičnost na ravni izobraževalnih možnosti (tudi doseganje praga izmenljivega kulturnega kapitala) nujna, a nikakor ne zadošča. Za to, da bi bila edukacija učinkovita – da bi bila koristna tako za posameznika kot za družbo – je potrebna posebna, družbeno občutljiva skrb za prehod iz sveta šole v svet zaposlitve.

Ob tem pa Evropa, in ne le ona, nujno potrebuje zamik v pojmovanju delovne etike in dela ter njegovega mesta v sodobni šoli. Ko govorimo o delovni etiki, je zanimivo preučevanje *hackerske etike* (Himanen, 2001). Visoko izobraženi in potencialno inovativni Evropejec mora vsaj občasno delovati tudi zunaj meja določenega delovnega časa. Določen delovni čas je zanj, ko gre za čas celotne njegove dobe, neprimerna matrica.

Ne še, ne zgolj in ne takoj vsi na vseh področjih, a vendar vse več ljudi, tako kot tisti na univerzah, raziskovalnih inštitutih, v politiki, kulturi in deloma v javni upravi, išče nova področja, načine opravljanja smiselnih aktivnosti, ki dobesedno razumljene niso delo, a imajo od njih korist akterji in družba v celoti. Tovrstne aktivnosti bi bilo potrebno artikulirati in povečati njihov delež. Morda zveni tvegano, a se zdi, da je edino realistično – Evropa lahko ponovno pridobi konkurenčno moč, če bo zmogla konvencionalno ekonomijo kombinirati z nekonvencionalnimi aktivnostmi, ki bodo segle onstran dela.

Edukacija mora svoje cilje in vrednote, za katere si prizadeva, premisliti ob upoštevanju tega. Pravičnost se bo v bodoče merila tudi ob merilih nedela.

Drugi razmislek. Nekatero predpostavko je treba spremeniti oziroma ponovno premisliti na podlagi koncepta učinkovitosti in pravičnosti.

1. Najprej je treba sprejeti dejstvo, da so neenakosti družbi lastne. Ob tej trditvi se srečamo z vprašanjem, h kateremu se nenehno vrača Sen (1996), ko sprašuje: „Enakost česa?“ (ix). Enako velja za edukacijo. Še posebej v odnosu do učinkovitosti. „Ideja enakosti se namreč srečuje z dvema vrstama razlik:

- a. temeljno heterogenostjo človeških bitij in
- b. množico spremenljivk, v skladu s katerimi je enakost mogoče presoјati“ (Sen, 1998, 1).

Razlike (tudi *nujne neenakosti*) so pomembno gonilo dobrobiti družbe in najprej revnih. „*Načelo razlike* sposobnejših ne kaznuje, ker so bili srečno obdarjeni; sporoča, da je treba te talente izuriti in izobraziti, da bi še naprej imeli koristi od sreče, ki jim je bila naklonjena, in bi lahko svoje talente izkoristili za družbeno koristno delovanje, ki prispeva k dobrobiti tistih, ki imajo manj.“ (Rawls, 2001).

2. Napetosti (*nasprotja in protislovja*) med pravičnostjo, enakostjo in učinkovitostjo ter svobodo so sodobnim družbam ne le lastne, ampak ustrezno „upravljanje“ povečujejo kakovost življenja v njih.

3. Ob pravičnosti in učinkovitosti je potreben razmislek o *odgovornosti, poštenosti* in predvsem o načelu različnosti.

V razpravi o načelu učinkovitosti – o doseženi ravni znanja – je zelo pomembno razmerje med vloženimi *viri* in doseženimi *rezultati*. Danes, ko je *neoliberalizem* prvorazredna psovka, je treba opozoriti, da neoliberalci res napačno trdijo, da „so lahko le načini tekmovanja tekmovanja ‚pravični ali pa nepravični‘, ne morejo pa biti takšni rezultati“ (Hayek), vendar pa ta njihova zmota ne pomeni, da ne razkrivajo številnih slepih peg razmislekov nas „ne-neoliberalcev“. Prva med njimi je, da je treba v prid pravičnosti omejiti obseg *prerazdeljevanja*, druga pa je zahteva po učinkoviti porabi sredstev, ki so bila prerazporejena. „Brez hkratnega razmisleka o ‚vidiku učinkovitosti‘ pojmovanja enakosti – če ta pojem razumemo široko – niti ne moremo ustrezno razumeti“ (Sen, 1996, 8).

Še več, zdi se, da je čas, da ob preseganju neoliberalnih paradigem na področju edukacije presežemo tudi pojmovanje, po katerem šolstvo nima nič skupnega s tekmovalnostjo, instrumentalno vednostjo, spretnostmi ter usmerjenostjo v menjavo in tudi na trg. Če za to nimamo nobenega drugega razloga, moramo to pojmovanje preseči, že če ne želimo, da bi instrumentalnost, tekmovalnost in usmerjenost v blagovno menjavo presegle potreben doseg.

Napačna je namreč že sama ideja po kateri edukacija nima nič skupnega s tekmovalnostjo. Edukacija je na znanju temelječe odkrivanje novih področij; je polje tekme idej in agentov, ki si prizadevajo za prevlado. Foucault ima še kako prav, ko opozarja, da se zares „zanimive igre moči“ tu šele začenjajo.¹⁹

Sprenevedanje, ki je v šolstvu pogosto, da nočemo imeti nič skupnega s spoprijemi za prevlado, je tako tipičen primer samoprevare v šolskem in aka-

¹⁹ Prim. Foucault (1984): „Nemara se moramo odreči vsemu izročilu, ki nam omogoča, da si predstavljamo, da je vednost lahko le tam, kjer so razmerja sil odrinjena, in da se oblast lahko razvije le zunaj ukazov, zahtev in interesov te vednosti. Nemara ne smemo več verjeti, da oblast povzroča norost in da je zato odpoved oblasti eden od pogojev za to, da postanemo učeni“ (ibid., 32).

demskem polju, torej v polju, ki vrvi do spoprijemov za prestiž in prevlado. Ko zanikamo svoj del odgovornosti za doseženo raven kompetitivnih sposobnosti naših študentk in študentov za nastop na trgu simbolnih dobrin, to posredno omogoča širjenje neoliberalne slepote za notranje razlikovano strukturiranost polj vednosti. Seveda je *enačenje šole s podjetjem*²⁰ napačno. Napačno, bistveno preveč preprosto je tudi dojemanje edukacije kot polja, v katerega se preslika razmerja proizvajalec/potrošnik/trg. Konceptualizacija edukacije in kompetenc kot zgolj „na trg dela usmerjenih“ sama po sebi govori o majhnem dosegu razmislekov oseb in institucij, ki jih konceptualizirajo na ta način. Vendar pa je hkrati očitno, da obstajata v prenosu in produkciji vednosti vsaj dve protislovni, tudi nasprotujoči si, a deloma dopolnjujoči se *idealno tipski* liniji:

- a. ena, ki si prizadeva za temeljno, splošno znanje/vednost, tudi za *resnico* na sebi in
- b. druga, ki ima pred očmi predvsem, kolikor je mogoče hitro in neposredno *uporabno znanje*, spretnosti.

Oba tokova sta jedro mnogih disciplin. Njun pomen je pri različnih disciplinah različen, tudi znotraj vsake od njih se v različnih delih oziroma fazah proces iskanja odgovorov na zastavljena vprašanja pomembno razlikuje. Uporabno znanje in znanje, usmerjeno v produkcijo dobrin – tudi tistih za trg – tako ne obstaja le na področju tehnike, ekonomije itd. V medicini, sociologiji ipd. so številna dognanja uporabljena kot praktične rešitve v različnih podsistemih družbe. Volitve tako na primer izvedemo na podlagi spoznanj družboslovnih znanosti in ob uporabi računstva; šolski okoliši, šolnine, plačilo vrtcev, organizacija prometa v mestu in mesta samega itd. so prav tako domišljeni ob uporabi različnih družboslovnih disciplin (geografije, sociologije, ekonomije ...). Šele ko sprejmemo dvojno naravo znanja/vednosti, lahko neoliberalce reflektirano opozorimo, da je predpostavka, ki znanje zvaja na tržno orientirano in na instrumentalno, pomračitev uma²¹. Zdi se, da mora „evropski model“ paziti na omenjeno notranjo napetost – protislovnost in komplementarnost – in se ob tem ogibati dominaciji v polju vednosti. To še toliko bolj velja, če je namen „evropskega modela“ socialni model, ki ne beži od trga in stavi na sobivanje človeka v naravi in z njo.

²⁰ Prim. Laval, 2004.

²¹ Prim.: Horkheimer 2005.

Razmislek in prve spremembe. Ker vemo, da je reprodukcija družbenih in drugih neenakosti²² za šolo značilna, je treba to dejstvo za začetek dodatno javno izpostaviti.

Ob opozarjanju na pomen edukacije za individualno prihodnost in prihodnost družbe ne kaže preceniti vloge šole. *Talent in prizadevnost* kot ozadje uspeha je treba postaviti v zgodovinski in socialni kontekst in ga demistificirati.

Kot na številnih področjih sta tudi v polju edukacije analiza in priznanje neupravičenih neenakosti prvi korak k njihovem zmanjševanju in obvladovanju. Da za to obstajajo številne priložnosti, je jasno že zaradi velikih razlik v sposobnosti zmanjšati vpliv socialnega izvora na uspeh v šoli med državami Evropske unije in v njih.

V Evropi bi morali za zmanjšanje vpliva socialnega izvora okrepiti trenutno pretirano fragmentarno raziskovanje razlogov za velike razlike v pravičnosti različnih šolskih sistemov.

Na evropski in nacionalni ravni tako potrebujemo:

- › ozaveščanje o pomenu pravičnosti in učinkovitost šolskih sistemov
- › spremljanje in raziskovanje tega segmenta edukacije
- › izmenjavo in podporo za razvoj in diseminacijo dobrih praks pravičnih in učinkovitih političnih in strokovnih ukrepov.

Pri ozaveščanju je treba upoštevati:

- › segmentiran (predvsem socialno vertikalno segmentiran) dostop nižjih razredov do izobraževanja (Bourdieu, Passeron, Ringer);
- › pristransko strukturo in delovanje šole in njenega kurikula – pristranskost, ki koristi otrokom srednjega razreda (Bourdieu, Passeron, Bernstein, Apple);

²² Zavedamo se reprodukcije neenakosti med spoloma in etničnimi neenakosti. Kljub temu pa v tej študiji ostajamo pri obravnavi manj „popularne“ reprodukcije družbenih neenakosti kot razrednih razlik.

- › pomen dejstva, da ima dojemanje stroškov, možnosti in vrednosti edukacije v neki družbi, odločilno vlogo pri odločanju (samoselekcija) otrok z enakim uspehom za smer oziroma za prestižnost študija (Boudon);
- › omejene vloge šole pri vertikalni mobilnosti (Anderson).

Učitelji in šolska politika moramo „razkriti mehanizme, ki so v ozadju empiričnih opažanj“ (Bourdieu, 2002) neenakosti v edukaciji. Najpomembnejši je vpogled učiteljstva v delovanje šole in v svojo vlogo v njej. Zavedati se moramo „prispevka učiteljev k reprodukciji družbenih delitev“ (ibid.).

Našteta vpogleda sta izjemno pomembna in sta svojevrsten prvi pogoj za zamik vloge edukacije pri doseganju večje pravičnosti v družbi. Seveda pa smo s tem prvim pogojem šele na začetku poskusa oblikovanja mehanizmov, ki bodo dejansko minimalizirali reproduktivno vlogo šole.

Ob upoštevanju vsega naštetega pa je potrebno:

- › dodatno investirati v predšolsko vzgojo; zlasti je treba vlagati v jezikovno izobraževanje na področjih z veliko otroki iz socialno šibkejših družin;
- › v srednji šoli moramo finančno podpreti dijake, ki prihajajo iz socialno manj spodbudnih razmer; ob finančni podpori se bodo družine lažje odločile za vpis otrok v prestižnejše programe; s podporo bodo tudi svetovalne službe lažje spodbujale uspešne otroke k ambicioznejšim odločitvam;
- › ne le srednje, tudi višje in visoko šolstvo mora ostati brez šolnin, kar bo povečalo verjetnost nadaljevanja študija tudi populacije iz okolij z manj ekonomskega in kulturnega kapitala;
- › okrepiti je treba *socialno informirano* svetovanje, čeprav daje le „omejene rezultate“ (Boudon, 2001);
- › na splošno je treba v Evropi, kjer še ni tako, podaljšati skupno šolo, ker se v njej družine z nižjimi dohodki in nižjo izobrazbo manjkrat srečujejo z „razmisleki o tveganjih in stroških“ (prim. ibid.).

- › negovati je treba pedagogiko jasnih standardov, čeprav ji novi srednji razred nasprotuje; z jasnimi standardi otroci iz družin z manj kulturnega kapitala lažje razumejo, kaj šola od njih zahteva, manjši pa je tudi vpliv družbeno pristranskega internega ocenjevanja; sistem je preprosto bolj pošten;
- › potrebne je tudi bistveno več *skupinsko in individualno razlikovane* obravnave učnih potreb otrok; pri tem seveda ne smemo zapasti v polje diskriminacijskih delitev.

V poglavjih, ki sledijo, se bomo k nekaterim od opisanih problematik in vprašanj še vrnili. Ob naštetih vprašanjih pa ostaja veliko takih, ki se jih doslej še nismo dotaknili. Eno od njih je vprašanje *simbolnega nasilja* (Bourdieu in Passeron, 1970). Ta del strukturiranja šolskega kurikula bo obravnavan že v naslednjem poglavju.

Na tem mestu pa naj med pomembnimi vprašanji, ki zahtevajo posebno pozornost, opozorimo še na vprašanje standardov znanja. V nasprotju s prepričanji zastopnic nevidne pedagogike bi morali ob zavedanju pritiska za nižanje standardov podpreti prizadevanja za:

- a. jasno opredelitev standardov, ki jih je treba doseči na določenih ravneh edukacije;
- b. zmanjšanje količine snovi v kurikulu. To naj bi nam omogočilo do določene mere „dvigniti raven zahtevnosti [...], saj bi delali manj, a bolje“ (Bourdieu, 2002a, 218).

Utrditi je treba spoznanje, da je zniževanje standardov v nasprotju z interesi nižjih socialnih razredov. Tako izobraževanje je sicer na videz bolj vključujoče, v resnici pa je razredno pristransko in razvrednoti ravni edukacije ter zmanjša možnosti za vertikalno mobilnost tistih z diplomami. Hkrati se povečajo možnosti tistih z več socialnega in drugih vrst kapitala.

Namesto *paternalistične skrbi za „manj sposobne“* otroke je treba vsem ponuditi jasne standarde zahtevanega znanja, povečati vložek javnih financ v podporo tistim, ki potrebujejo pomoč pri zmanjševanju zaostanka v posesti kulturnega kapitala, in „nadomestiti pasivno učenje z aktivnim“ (ibid.).

Ko bomo pri tem končno zunanje ocenjevanje znanja kombinirali s „sprotnim spremljanjem dosežene ravni znanja“, učence in učenke usposobili za kritično mišljenje, opravljanje poskusov in kontekstualizacijo pridobljenega, bomo na pravi poti.

„Če bomo vse učence opremili s takšno tehnologijo intelektualnega dela in če jim bomo na splošno privzgojili racionalne metode dela (npr. sposobnost izbrati med zahtevanimi opravili oziroma si jih razporediti v ustreznem zaporedju), naj bi to nekoliko zmanjšalo neenakost, povezano s kulturno dediščino“ (ibid., 219).

Literatura

Anand, S. in Sen, A. (1994). *Sustainable human development: Concepts and priorities*. Pretočeno z www.undp.org/undp/hdro/oc8a.htm.

Anderson, C. A. (1961). A sceptical note on education and mobility. V: A. H. Halsey, J. Floud in C. A. Anderson (ur.), *Education, economy and society*. New York: Collier-Macmillan.

Boudon, R. (2001). Les causes de l'inégalité des chances scolaires. V: *École et société, Les paradoxes de la démocratie*. Pariz: PUF.

Bourdieu, P. (1996). The practice of reflexive sociology. V: *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (2002). *Science sociale et action politique*. Marseille: Agone.

- Bourdieu, P. (2002a). *Interventions 1961-2001*. Marseille: Agone.
- Bourdieu, P. (2003). The forms of capital. V: A. H. Halsey idr. (ur.), *Education culture, economy and society*. Oxford: OUP.
- Bourdieu, P. in Passeron, J. C. (1964/2004). *Les Héritières*. Pariz: Minuit.
- Bourdieu, P. in Passeron, J. C. (1970/1990). *Reproduction. V: Education, society and culture*. London: Sage.
- Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament* (2006), SEC 1096.
- Condorcet (1791/1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Pariz: GF-Flammarion.
- Coq, G. (2001). La démocratie condamne-t-elle l'école à la crise? V: *École et société. Les paradoxes de la démocratie*. Pariz: PUF.
- Cuin, C. H. (2000). Les travaux de Raymond Boudon. V: *L'axiomatique de l'inégalité des chances*. Pariz: l'Harmattan.
- CSWD (2006). *Commission Staff working document*. SEC 1096.

- Durkheim, E. (1922/1956). *Education and Sociology*. Glencoe: The Free Press.
- Ferry, J. (2006). L'egalite d'education n'est pa une utopie. *Le Monde de l'education* (julij-avgust).
- Flere, S. in Lavrič, M. (2005). Dužbene neenakosti in terciarno izobraževanje na Slovenskem, *TIP* 42/4-6.
- Floud, J. in Halsey, A. H. (1961). Introduction. V: A. H. Halsey, J. Floud in C. A. Anderson (ur.), *Education, economy and society*. New York: Collier-Macmillan.
- Foucault, M. (1984). *Nadzorovanje in kaznovanje*. Ljubljana: DE.
- Gaber, S. in Poljanšek, M. (2006). *Reproduction of inequalities and education – concepts and examples from primary and higher education in Slovenia*. Prispevek predstavljen na ECSR, Praga, avgust 2006.
- Gass, R. J. (1972). Uvod. V: T. Husen, *Social background and educational career*. Pariz: OECD.
- Goldthorpe, J. (2003). Problems of 'meritocracy'. V: A. H. Halsey idr. (ur.), *Education culture, economy and society*. Oxford: OUP

- Gutmann, A. (1999). *Democratic education*. Princeton: PUP.
- Himanen, P. (2001). *The hacker ethic*. New York: RH.
- Himanen, P. (2004). *Challenges of the global information society*. Pretočeno z www.eduskunta.fi/efakta/vk/tuv/challenges.
- Equity of the European Educational Systems* (EEE) (2003). Liège: DTED.
- Horkheimer, M. (2005). *Eclipse of reason*. New York: Continuum. http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=2320
- Husen, T. (1972). *Social background and educational career*. Pariz: OECD.
- Hutmacher, W. (2001). Introduction. V: *In pursuit of equity in education*. Dortrecht: KAP.
- Laval, C. (2004). *L'école n'est pas une entreprise*. Pariz: La Découverte.
- Meuret D. (2001). School equity as a matter of justice. V: Hutmacher idr. (ur.), *In pursuit of equality in education*. Dortrecht: KAP.
- Passeron, J. C. (2003). Mort d'un ami, disparition d'un penser. V: Encrevé (ur.), *Travailler avec Bourdieu*. Pariz: Flammarion.

- Rancière, J. (2006). Ce n'est pas le savoir qui émancipe. *Le Monde de l'éducation* (julij-avgust).
- Rawls, J. (2001). *Justice as fairness*. Cambridge, Mass: HUP.
- Ringer, F. (1989). On the segmentation in modern European educational systems: The case of French secondary education, 1865–1920. V: D. K. Müller, F. Ringer in B. Simon (ur.), *The rise of the modern educational system – structural change and social reproduction 1870–1920*. Cambridge: CUP.
- Rus, V. in Toš, N. (2005). *Vrednote Slovencev in Evropejcev*. Ljubljana: FDV.
- Sen, A. (1996). *Inequalities re-examined*, Oxford: OUP.
- Sen, A. (2002). *Basic education and human security*. Kolkate, 2-4 January.
- 17 million tertiary students in the European Union* (2005). Eurostat.
- Slabina, K. (2006). *Language and the primary school children*. Prispèvek, predstavljen na Eudora BIP seminar, Latvija.
- Troger, V. (2002). *Bourdieu et l'école: La démocratisation désenchantée*. SH.

II. Z Bourdieujem v spoprijemu za/s šolo²³

Pierre Bourdieu je med pomembnimi imeni sociološke misli ob Durkheimu med francoskimi sociologi drugi, ki je pomemben del svojega opusa posvetil edukaciji. Znotraj nje pa vprašanjem reprodukcije neenakosti.

Drugače kot Durkheim, ki v času svojega življenja ni objavil nobenega dela s tega področja – niti *Education et sociologie* – ki ga mnogi upravičeno štejejo²⁴ za enega od začetkov sistematičnega sociološkega proučevanja vzgoje –, mu je Bourdieu namenil obsežen in pomemben del svojega opusa.

S Passeronom je prav s preučevanjem edukacije dosegel preboj iz relativne anonimnosti in ob tem iz „anonimnosti“ – iz območja „nepomembne“ tematike – v središče sociološkega zanimanja postaviti tudi vprašanje šole v sodobni družbi. Čeprav je tolikšno pozornost posvetil edukaciji, pa to ne pomeni, „da je sociolog ‚edukacije‘ *per se* – sam celo izrecno zavrača sprejeto delitev znanstvenega dela, ki znanstveniku pripiše vnaprej konstruirane predmete zdravega razuma. Prej gre za to, da šolo dojema kot izpostavljeno

²³ Prva različica besedila je nastala v povezavi s predavanjem v okviru ciklusa predavanj o Bourdieuju na oddelku za sociologijo Filozofske fakultete leta 2006. V njem smo tudi ob poznejši predelavi ohranili sledi njegovega nastanka.

²⁴ Zavedamo se reprodukcije neenakosti med spoloma in etničnimi neenakosti. Kljub temu pa v tej študiji ostajamo pri obravnavi manj „popularne“ reprodukcije družbenih neenakosti kot razrednih razlik.

institucionalno mašinerijo potrjevanja družbenih hierarhij razvitih nacionalnih držav. Kot taka je osrednje področje in zastavek demokratičnih bojev“ (Wacquant, 2005, 134)²⁵.

Bourdieu se je na zanj značilen način sam razglasil za durkheimovca. Takole pravi: „Vsem velikim mislecem se zgodijo miselni zdrsi. Znotraj njih ostanejo pod svojo ravnijo. Tako obstajajo tudi mesta, na katerih Durkheim ni durkheimovec. [...] Te dele lahko kritiziramo v njegovem imenu“ (Bourdieu, 1993, 211).

In eno od osrednjih mest, na katerih je Durkheimu „zdrsnilo“, je po Bourdieju (ne)tematizacija „težave enakosti in neenakosti“ (ibid. 210). Vprašanja, ki so bila „zastavljena v odnosu do reproduktivne vloge šolskega sistema, so po duhu durkheimovska, čeprav jih Durkheim ni postavil“ (ibid., 210–211). Še več, tudi ko se jim je „približal“, je bilo očitno, da v svoji kompleksnosti segajo onstran njegovega časa²⁶. Bourdieu pa je – več desetletij pozneje – prav njim posvetil pomemben del preučevanja edukacije. Tam, kjer se je njegov predhodnik ustavil, je s Passeronom začel kariero sociologa edukacije.

Po osnovni formaciji filozof²⁷ je prek etnologije in antropologije „zajadral“ v vode takrat ne posebej čislane sociologije²⁸ in se v šestdesetih letih na

25 O mestu edukacije v njegovem delu gl. še Troger (2002, 16) in Grenfell (2004), ki ob opozorilu na njegova najpomembnejša dela o edukaciji (59) ugotovi, da ga je „mogoče zares šteti za sociologa edukacije“. Kot pravi: „Edukacija je bila vsekakor deležna njegove najbolj celovite obravnave“ (ibid.). Bourdieu prišteva šolski sistem med „privilegirane predmete“ svojega raziskovanja (prim. Bourdieu, 2004, 31).

26 O razvoju problematike reprodukcije neenakosti v šoli gl. tudi Gaber (2005).

27 Več o njegovi formaciji gl. Grenfell (2004, 7–25) in Lescourret (2008, 33–67). Po prip-ravi na študij na prestižni ENS, ki jo je Bourdieu opravil na liceju Luis-le-Grand, se je vpisal na študij filozofije. Za njegovo kariero pa je pomembno, da je skladno z visoko stopnjo av-tonomije pri študiju »študiral širok spekter drugih predmetov« (ibid., 13). Gl. še Bourdieu (1996) in Bourdieu (2004).

28 Vodilna figura takratne sociologije v Franciji je bil Raymond Aron (1905–1983). Nekateri so ga dojeli kot »liberalno« protiutež takrat intelektualno dominantne figure: »social-ista« Sartra (1905–1980). Bourdieu, ki Sartru očita širjenje iluzij o intelektualcih in o moči filozofije, se z njim ne strinja. Če za Sartra velja, da težko najdemo koga, ki bi več od njega prispeval k podobi intelektualca kot človeka s posebno misijo in bi »dal temu zainteresir-anemu mitu moč družbenega prepričanja« (Bourdieu, 2004, 40), pa so podobnosti Arona z njim »bistveno večje kot razlike« (ibid., 38).

vrhuncu vznesenega zaklinjanja na edukacijo kot gonilo ekonomskega nacionalizma in dejanskega povečevanja dostopa do nje spoprijel z meritokratsko stavo na edukacijo.

Po njegovem mnenju imamo v povojnem iskanju odgovorov na povečano konkurenco med narodi v „rezervah talentov“²⁹, ki jih narod nosi v sebi in naj bi jih po prvi svetovni vojni ponovno razkrila druga svetovna vojna, ob dejanskem povečevanju vključenih v izobraževanje še vedno opraviti z reprodukcijo družbene neenakosti³⁰.

Prav koncept meritokracije kot tipičen primer proizvodnje videza, za katerim poteka družbena reprodukcija, je prva empirična realnost, ki jo Bourdieu s Passeronom spremeni v „konstruirani“ objekt sociološke analize.

Kontekst tematiziranja edukacije

Bourdieujevo prvo delo, posvečeno edukaciji, je izšlo leta 1964. Objavil ga je – tako kot svoje najbolj znano delo s tega področja – s Passeronom. Dediči, ki naj bi nosili pečat njegovih „alžirskih raziskav“ (Jenkins, 2002, 110), so nastali v kontekstu:

- a. pritiska generacije „bay boom“ na vrata srednjih šol in pozneje na univerzo;
- b. že omenjenega ekonomskega nacionalizma, ki je kombinacija povojne „obnove“ in zamika, ki je rezultat razrednih bojev po drugi svetovni vojni; v njem grožnja socializma na drugi strani železne zavese in socialistična gibanja v kapitalističnih državah skupaj uresničijo preboj socialne države, ki obljublja blaginjo;
- c. pričakovanj staršev. Ti prehod iz petdesetih v šestdeseta leta preteklega stoletja dojemajo kot „priložnost tudi za nas – za naše otroke“. To je čas, v katerem je „šola [...] vse bolj razumljena kot možnost za vse otroke, ne le za elito, da se povzpnejo do družbenega in poklicnega položaja, ki je boljši od položaja staršev“ (Troger, 2002, 17).

²⁹ Husen (1972) opozarja na koncept „rezerve talentov“ že iz štiridesetih let 20. stoletja. Sam je tako že leta 1946 na Švedskem objavil študijo, ki je „zabeležila določen dvom o pojmovanju ‚rezerve talentov‘, kot je bila razumljena v štiridesetih“ (9).

³⁰ Več o tem gl. Goldthorpe (2003) in Tašner (2006).

Šola je na tej podlagi prvovrstna obljuba. In – tega ne smemo pozabiti – ni predvsem prazna obljuba. Če deluje kot spregled, je le obljuba, ki kot uresničenje velike spremembe obljublja več, kot lahko uresniči. Uresniči pa veliko in v načelu več, kot so generacije, ki so se jim obljube udejanjile, pričakovale. Za razumevanje reproduktivne vloge šole je treba torej najprej sprejeti, da povečanje dostopa do izobrazbe ni bilo niti prevara niti ne le obljuba. Število pripuščenih v srednje šole in na univerzo se je dejansko zelo povečalo. Politične elite v Evropi so skoraj brez izjeme podpirale širitev izobrazbe. De Gaulle je bil tako na primer prepričan, da je za pridobitev in ohranitev položaja ekonomske moči treba oblikovati „številčnejšo elito v znanosti in tehnologiji“ (ibid.). Za uresničitev „francoskih sanj“ so v letih 1959 in 1963 podaljšali trajanje obveznega izobraževanja s 14 na 16 let in povečali „dostopnost prvega ciklusa srednje šole“ (ibid.). Podobno kot v Franciji so se tudi v „edukacijsko konzervativni“ Angliji zgodili veliki premiki. Medtem ko je še leta 1938 v starosti med 11. in 18. letom šolo obiskovalo le 8,4 % otrok, je bilo leta 1951 takšnih že 30 %. Dvajset let pozneje se je potrojilo tudi število študentov.

Na splošno je bilo to obdobje, v katerem je veljalo, da ima nacionalna država na svojem ozemlju ne le možnost, ampak tudi dolžnost zagotoviti „*prosperiteto, varnost in priložnosti*“ (Halsey idr., 2003, 2) za svoje državljanke in državljane.

Zagledanost v izobraževanja je oblikovala tudi priložnost za dokončno uveljavitev edukacije. „V povojnem obdobju je [...] prvič zasedla osrednje mesto v delovanju razvitih industrijskih družb, ker je bila dojeta kot ključna investicija v spodbujanje ekonomske rasti in tudi kot sredstvo spodbujanja pravičnosti“ (ibid., 4).

Napredek, varnost in priložnosti so bila gesla, ki so povzemala upanja in udejanjajočo se idejo ekonomskega nacionalizma. Prav ta je bil eden od osrednjih vzvodov oblikovanja države blaginje. V tem med socialističnimi in kapitalističnimi državami ni bilo velike razlike.

Edukacija je (bila) del vzpostavljanja družb blaginje, kot:

1. splošna in podaljšana – le tako je bilo mogoče vzpostaviti in ohraniti prepričanje, da se lahko vsakdo „povzpne“ do položaja srednjega

razreda, tako da „postane tehnik, upravitelj ali pa je imenovan na položaj poklicev, ki so se vse bolj širili“ (ibid., 2);

2. vzvod, ki lahko pripelje „najbolj nadarjene na najpomembnejša in tehnično najzahtevnejša delovna mesta“ (ibid.); to se je moralo zaradi omejenega števila talentov v vsaki naciji zgoditi „ne glede na socialni izvor“;
3. eden od temeljev demokracije; pri tem je bila demokracija dojeta ne le kot oblika vladavine, ampak „predvsem kot oblika skupnega življenja“ (ibid.) – kot stanje družbe.

To je čas, v katerem so skovali pojem „človeškega kapitala“ in tudi povečali količino „sredstev“, vloženih v edukacijo. V Angliji je tako (kot drugod) povečanja števila vključenih spremljalo povečanje javnih sredstev. Od leta 1940, ko so za šolstvo porabili 2,1 % BDP, se je delež do leta 1965 skorajda podvojil in dosegel 4,1 % (ibid., 5).

Dediči

Tako ni nenavadno, da „pred objavo *Dedičev* [...] vprašanje edukacije v Franciji ne pomeni socialnega problema in niti ni predmet znanstvenega preučevanja. [...] Šola je bila na sebi nosilka *svobode, enakosti in bratstva*. Kot osvobajajoča je prispevala k moralni in intelektualni emancipaciji posameznika in socialni promociji najbolj zaslužnih (*meritants*) šolajočih, ne glede na okolje njihovega izvora“ (Baudelot, 2004, 187).

Po objavi *Dedičev* je bilo vse drugače. Bourdieu in Passeron sta v njih v nasprotju z občim prepričanjem dokazala, da imamo v visokem šolstvu opraviti z „nadreprezentiranostjo otrok iz družin, ki so kulturno favorizirane (...), hkrati pa so na univerzi podreprezentirani otroci, ki izhajajo iz ljudstva“ (Troger, 2002, 17). Že podatki o socialnem izvoru študentov so dokazovali, da se ob povečani vključenosti na srednješolski ravni reprodukcija seli više in se ohranja na ravni terciarnega izobraževanja. Šola torej tudi po drugi svetovni vojni ni bila niti približno tako vključujoča, kot sta bili prepričani tako levica kot desnica. Bourdieu ob 25. obletnici objave *Dedičev* popisuje globoko zakoreninjenost meritokratskega pojmovanja šole „kot osvoboditeljice“ (2002a,

75) v vrstah komunistične partije. Želja uspeti – prepletena z dejansko mobilnostjo – je dolgo delovala kot stvarna podlaga spregleda reproduktivne vloge šole. Podatki o omejeni vključenosti otrok nižjih slojev, tudi takrat, ko so že bili na voljo, dolgo niso prodrli.³¹ *Dediči* pa „so doživeli velik uspeh“ (ibid., 73). Na političnem nebu so povzročili pravo „grmenje“ (ibid.). Zakaj je knjiga pomenila preboj, čeprav je vsebovala podatke, o katerih se je govorilo že nekaj časa? „Že dolgo smo imeli ankete o razlikovanem izločanju otrok glede na njihov socialni izvor,“ pravi Bourdieu (ibid.). Presežek je prineslo to, da je „knjiga v nasprotju z anglosaksonskimi vsebovala sklepe oziroma je razkrila mehanizme, ki so v temeljih empiričnih podatkov. [...] Skušala je pojasniti, kolikšen je [...] prispevek šolskega sistema – torej učiteljev – k reprodukciji družbenih delitev“ (ibid.)³². Prav teza, da šola „deluje *kot stroj za družbeno selekcijo*“, je osrednje sporočilo dela, ki je imelo v razvojenih in vulgarni obliki pomemben vpliv tudi na študentsko gibanje³³. V njem sta avtorja začetno koncipirala kategorialni aparat, ki je pozneje omogočil reflektirano pojasnjevanje logike delovanja šole kot mehanizma reprodukcije neenakosti.

V tem času še nista razvila pojma kulturnega kapitala; ni še pojmov, kot sta polje in habitus, pa tudi koncepta simbolnega nasilja še ni. S Passeronom sta uporabljala pojem „kulturni privilegij“³⁴ kot oznako za to, da najbolj privilegirani študenti na univerzi ne uživajo le okolja, ki je podobno tistemu, iz katerega izhajajo, in nimajo le navad, praks in stališč, ki jim neposredno pomagajo pri šolanju. Podedovali so tudi znanje, ravnanje, občutek za šolo in željo po tem, da bi »od šole kaj imeli« (prim. Bourdieu, 1964/1985, 30).

31 Znanstveno preučevanje edukacije v Franciji na začetku šestdesetih let ni bilo posebej cenjeno. Sociologi so se ukvarjali »s predmeti raziskovanja, ki so bili bistveno ‚pomembnejši‘« (Baudelot, 2004, 188). Sociologija dela, organizacije in birokracije, religije, prostega časa in kmečkega prebivalstva so bila področja, fenomeni, ki so bili predmet preučevanja. Z izjemo Viviane Isambert-Jamati, ki se je lotevala vprašanj edukacije na durkheimovski način, za začetke oživitve raziskovalne obravnave področja edukacije štejejo INED – longitudinalno raziskavo, ki sta jo leta 1962 začela izvajati Alain Grard in Roger Bastide. Prav na podatkih te raziskave sta svoje trditve utemeljevala tudi Bourdieu in Passeron (prim. ibid., 189).

32 „Poseben v Bourdieujevem pristopu je bil način pojasnitve procesa vzpostavitve fenomena (reprodukcija neenakosti – S. G.) in posledice, ki ga je njegova sociologija edukacije imela na možnosti spoprijema z njim.“ (Grenfell 2004, 58)

33 O vulgarizacijah *Dedičev* in *Reprodukcije* gl. tudi Passeron (2003, 70–74).

34 Ob njem pa še pojme „dedovanje kulture“, „kultura razreda“ ipd. O nastanku pojmovnega aparata, še posebej pojma kulturnega kapitala, gl. tudi Robbins (2005).

Kulturni privilegiji so še posebej očitni, ko „imamo opraviti s poznavanjem del, ki je mogoče le ob rednem obiskovanju gledališč, muzejev ali koncertov (obiskovanje, ki ga ne organizira šola, ali pa je v njej le občasno)“ (ibid.). Ugotovitev, da se razlike v obiskovanju in poznavanju slikarstva, gledališča, jazza in celo filmov (kino naj bi bil primer kulture za množice) povečujejo z odmikom od klasičnega v polje sodobnega, kaže na to, da „se ravnanja v kulturi bolj kot okusu in navdušenju podrejajo družbeni določenosti“ (ibid., 32). Če šola do določene mere s poukom in obiskovanjem gledaliških predstav še nadomesti poznavanje klasičnih del, je razlika očitna pri poznavanju sodobnih del in predvsem pri odnosu do gledališča, slikarstva itd. Družinski kulturni kapital, prenos ravnanj, odnosov, dojemanja – habitus – naddoloča razlike, ki so z večjo strukturiranostjo polja vse pomembnejše. Manj ko se jih šola zaveda, večji je njihov pomen. S spregledom se tako povečuje tudi reproduktivna moč šole.

Koncept kulturnega kapitala, habitusa, pa tudi polja, ki nastaja v sopostavljanju in protipostavljanju kapitalov, je v zasnutku že prisoten v *Dedičih*, a je še daleč od razvitja in je prepoznaven bolj za nazaj kot pa dejansko razvit v delu samem.

Ob tem pa je, tako na začetku kot na koncu knjige, kjer je govora o dejstvu, da je med študentsko populacijo tistega časa le „6 odstotkov delavskih sinov“, začetno koncipirano drugo – danes toliko pomembnejše – analitično orodje; to je temelj koncepta segmentacije. Avtorja Dedičev tako zelo zgodaj opozorita, da so – ob bistveno povečani inkluzivnosti sistema edukacije in ob povečani naprednosti sistema³⁵ – nižji razredi, ko so pripuščeni v polje terciarnega izobraževanja, daleč od vstopa v „najzahtevnejše“ študije. Priče smo „čisti in preprosti izločitvi“ (ibid., 12).³⁶

Ringer pozneje ob naslonitvi na Webra in Bourdieujev koncept razdela pojem segmentacije kot *socialno vertikalne* in kot *socialno horizontalne*. Bour-

35 „V delu *Education and Society in Modern Europe* opredeljujem tri statistične lastnosti sistemov edukacije: inkluzivnost, ki jo merimo z vključenostjo deleža določene kohorte v edukacijo; naprednost, ki govori o stopnji, do katere so v edukacijo vključeni šolajoči se iz nižjega srednjega in nižjega razreda, in segmentacijo, ki prikazuje nižjo delitev sistemov edukacije na vzporedne šole oziroma programe, ki se ločijo tako po kurikulu kot tudi po socialnem izvoru šolajočih“ (Ringer, 1989, 53).

36 Med pisanjem *Les Héritières* sta bili študijski področji, na kateri delavski razred ni vstopal, medicina in farmacija. Pravo pa je bilo prepustnejše (prim. ibid., 13).

dieu pa se k ločevanju med bolj in manj prestižnimi študiji vrne vsaj še v delu *Državno plemstvo* (1989).

V *Dedičih* razvijeta avtorja tudi koncept „racionalne pedagogike“. Njeno izhodišče je razkrivanje reproduktivne vloge šole kot predpostavke zmanjševanja socialne reprodukcije neenakosti v šoli. V njej razberemo precej optimističen osnutek „političnega programa“ za spoprijem z neenakostjo³⁷.

Reprodukcija

V delu, za katero Bourdieu pravi, da je „obviselo“ na naslovu³⁸: v *Reprodukciji* (1970), pa je že razvit kategorialni aparat, ki omogoča razlikovano strukturirano razgrinjanje razlogov in načina sodelovanja šole pri reprodukciji.

Potem ko v *Dedičih* govorita o „očitni afiniteti med šolsko kulturo in kulturo kultiviranih razredov“ (Bourdieu, 1964/1985, 114), v temelj razmisleka o edukaciji postavita tezo o šoli kot mehanizmu, ki reproducira vladajoča razmerja v družbi prek *simbolnega nasilja*.

Delo je razdeljeno na dve knjigi:

- a. temelje teorije simbolnega nasilja in
- b. ohranjanje reda.

V nadaljevanju se bomo zadržali pri nekaterih temeljnih zastavitvah prve knjige.

³⁷ „Ob zahtevi po enakosti možnosti je nujna tudi utemeljitev racionalne pedagogike. Njen namen je „metodično nevtralizirati“ pliv socialno-kulturnih dejavnikov na dosežke v šoli.“ (Grenfell, 2004, 58)

³⁸ „V tem primeru je imela beseda reprodukcija porazen učinek. Hkrati pa je, predvsem v ZDA, veliko prispevala k uspehu tega, čemur pravimo ‚paradigma‘, po kateri šolski sistem prispeva k reprodukciji družbenih struktur, in blokirala branje knjige. Zgodovina literature zelo dobro kaže, da tisto, kar je skupno intelektualnemu življenju nekega obdobja, ni vsebina knjig, ampak naslovi“ (Bourdieu, 2002a, 75).

Temelji teorije simbolnega nasilja ponujajo „[...] teoretsko pojasnitev sistema edukacije in njegovega delovanja“ (Grenfell, 2004, 59).

Simbolno nasilje

V *Reprodukciji* sta avtorja podrobno razvila koncept simbolnega nasilja, ki „igra osrednjo teoretično vlogo v analizah dominacije na splošno“ (Bourdieu, 1996, 167)³⁹.

„Vsaka moč izvajati simbolno nasilje, tj. vsaka moč, ki ji uspe vsiliti pomene in jih vsili kot legitimne tako, da prikrije razmerja moči, ki njej podeljujejo moč, tem razmerjem moči doda lastno posebno simbolno silo (force)“ (Bourdieu, 1970/1999, 18).

Z zgornjim aksiomom avtorja⁴⁰ opozarjata, da simbolna moč izpostavlja tako relativno neodvisnost kot tudi odvisnost simbolnih razmerij v odnosu do siceršnjih razmerij moči. Tema moči in vloge simbolnega pri njenem konstituiranju seveda ni nova. Ob obravnavi Marxovega, Durkheimovega in Webrovega razumevanja omenjenega razmerja Bourdieu trdi, da med njimi le Weber „za predmet preučevanja vzame poseben prispevek, ki ga *reprezentiranje* legitimnosti oblasti daje njenemu izvrševanju in ohranjanju“ (ibid., 19). Durkheim ostane pri zatrjevanju zunanje narave omejitev, Marx pa opozarja na odnose nasilja, ki so podlaga ideologij legitimnosti,“ (ibid.) in se s tem nagiba k podcenjevanju dejanskega vpliva „simbolne krepitve oblastnih razmerij“ (ibid.), do katere pride, ko podrejeni *pripoznajo* legitimnost dominacije.

Avtorja namesto besede pripoznanje uporabita besedo *meconnaissance* – spregled.

Za naše predavanje je pomembno, da je „bistvena oblika simbolnega nasilja pedagoška akcija [...]“ (Webb, 2002, 118).

³⁹ „O konceptu simbolnega nasilja in njegovi uporabi na področju edukacije prim. Jenkins (2002, 103).

⁴⁰ Tudi kadar v zapisu uporabljamo priimek le enega od avtorjev (Bourdieu), se navedba nanaša na oba.

„Vsaka pedagoška akcija (PA) je, če je vsiljevanje kulturno arbitrarnega s strani arbitrarne moči, objektivno simbolno nasilje“ (ibid., 19).

Ta koncept je še posebej pomemben, ker trditev meri na vse PA, ne le na šolsko, in ker ne zadeva le reprodukcije kulturne arbitarnosti dominantnega razreda. Družinska vzgoja, vzgoja kogarkoli od educiranih članov socialne formacije lahko zapade simbolnemu nasilju. Simbolno nasilje se tako lahko vrši tudi v družinskem okolju. Velja pa seveda tudi za institucionalno edukacijo (šolo), in to ne glede na to, ali skuša „reproducirati kulturno arbitarnost dominantnega ali pa dominiranega razreda“ (ibid., 19–20).

PA je „objektivno simbolno nasilje najprej in toliko, kolikor so oblastna razmerja v skupini, med skupinami in razredi, ki sestavljajo družbeno formacijo, temelj *arbitrarne* (kurz. S. G.) moči/oblasti, ki je prvi pogoj za vzpostavitev pedagoške komunikacije (edukacije)“ (20).

Oče tako lahko izvaja svojo PA, ker je sin odvisen od njega kot dedič, ko gre za prevzem njegovih dobrin (lastnine). Pri sankcioniranju v procesu vzgoje se njegova moč naslanja na dnevno subsistenčno odvisnost otroka (bivanje, prehrana, priznanje) in na dolgoročno odvisnost (dedovanje). Kot tak je v družini v procesu vzgoje vnaprej privilegiran, otrok pa prikrajšan. Očetova pozicija je podobna poziciji učitelja, ki ima v šoli ob mreži povezav, v katerih se otrok potrjuje – kot učenec sploh je –, v rokah oceno kot mehanizem prežitja šolske situacije – kot sidrišče pripoznavanja usposobljenosti nekoga za nadaljevanje šolanja ali pa za zaposlitev.

Moč PA – tudi kot arbitrarne – je pri tem omejena, določena z zahtevo ostati v polju simbolne moči in „ni zvedljiva na silo“ (ibid., 20). Tako za učitelja kot očeta mora veljati še kaj več kot, da posedujeta mehanizem kaznovanja nepokorščine. Da PA steče morata biti zagotovljena dva pogoja. Pedagoški interes (v šoli interes dobiti oceno, pridobiti diplomu in se s tem „uveljaviti na ekonomskem ali simbolnem trgu“ (ibid., 22)) spremlja še predpostavka o šoli kot potrebni, naravni instituciji, ki prenaša znanje.

A vrnimo se k simbolnemu nasilju in PA. Ta je objektivno simbolno nasilje, kadar in če vsiljuje in vključuje nekatere pomene in druge izključuje kot vredne reprodukcije v okviru PA. Selekcija je pri tem arbitrarna in jo izvaja skupina/razred oziroma se izvaja skladno z arbitrarnimi predstavami razreda. Zapisane trditve se osredinijo okrog pojma arbitrnost. „Izbira pomenov, ki objektivno opredeli kulturo skupine ali razreda kot simbolni sistem, je arbitrarna, če struktura in vloga te kulture ne more biti deducirana iz nobenega univerzalnega načela – bodisi fizičnega, biološkega ali duhovnega – in ni na noben notranji način povezana z ‚naravo stvari‘ ali kakršno koli ‚človekovo naravo‘“ (ibid., 22).

Da bi bila zastavitev še bolj „strukturalistična“, naj bi bila „izbira pomenov, ki objektivno opredeljuje skupino [...] kot simbolni sistem, sociološko (*socio-logiquement*) nujna, dokler ta kultura dolguje svoj obstoj in mišljivost družbenim pogojem, katerih produkt je“ (22).

Izbire, ki konstituirajo kulturo, so arbitrarne tako do drugih kultur (sočasnih) kot tudi do kultur v teku zgodovine. Iz te in podobnih zastavitev številni preučevalci Bourdieuja sklenejo, da je funkcionalist, fatalist ipd. Poanta avtorjev pa je, tako se zdi, nasprotna. Izbire, ki konstituirajo kulturo, so v svoji arbitrnosti „nujne“. Niso pa *večne in večno nujne*. Prav njihova zgodovinskost jih demistificira. Ne sme se nam zgoditi amnezija nastanka. Iz nje izhaja „naivna iluzija ‚vedno takšnega, kot je‘“ (ibid., 23). Tako pride tudi do želje „naturalizirati“ označevalna razmerja, ki so proizvod zgodovine“ (23).

In prav zavedanje proizvedenosti in prehodnosti obstoječih razmerij je jedro opozorila Bourdieuja in Passerona v tem delu knjige. Kljub ugotovitvi, da kulturna arbitrnost v vsaki formaciji – čeprav posredno – izraža „interese (materialne in simbolne) dominantnih skupin oziroma razredov“ (23), tako nimamo opraviti z objektivizmom *determinističnega* tipa. Prej s *historičnim relacionizmom*. Prav zaradi relacijske (relativne, a ne poljubne) narave arbitrnosti nimamo opraviti s pozivom k „odpravi arbitrnosti in simbolnega nasilja v polju edukacije“. Opozorjeni smo „le“ na dejstvo, da se „objektivna stopnja arbitrnosti moči vsiljevanja PA [...] povečuje s stopnjo arbitrnosti [...] kulture, ki je vsiljena“ (ibid., 24). Bourdieu pozneje (1996) kot tipičen primer domnevno naravnega in s tem tudi kot spregleda družbene konstruiranosti navaja primer moške dominacije v jeziku v spolnosti ipd. „[...] moški red

je tako globoko utemeljen, da ne potrebuje opravičila, vsiljuje se kot očiten, univerzalen (moški, vir, je to konkretno bitje, ki izkuša sebe kot univerzalno, kot bitje, ki ima monopol na človeškem, homo“) (171).

PA, ki objektivno vedno „poteka med dvema nedosegljivima poloma čiste sile in čistega razuma«, ima tako »večjo potrebo po naslonitvi na neposredna sredstva omejevanja, če se pomeni, ki jih uveljavlja, manj uveljavljajo z lastno močjo, tj. z močjo biološke narave ali pa logičnega razuma.“ (24)

Simbolno nasilje in „kurikularna prenova“

Potreba po večji stopnji arbitrarnosti in s tem po približevanju konca uspešnega poteka simbolnega nasilja v določeni družbeni formaciji se povečuje z upadanjem „legitimnosti“ – sprejetosti le-te. Simbolno nasilje je namreč „nasilje, ki je nad socialnim agentom izvajano z njegovim oziroma njenim pristankom“ (Bourdieu, 1996, 167). Še več, ljudje svet sprejmejo kot tak, „ker je njihovo mišljenje konstruirano skladno s kognitivno strukturo, ki izhaja iz same strukture sveta“ (ibid., 168). Tako v vsaki družbeni ureditvi zaznamo procese vzpostavljanja pomenov kot družbeno dominantnih ter hkrati in v časovnem zaporedju tudi slabitev legitimnosti njihove moči. Zdi se, da je mogoče reči, da v polju edukacije poteka proces spoprijema za hegemonijo. Ta v sodobnosti ne poteka tako, da politika v ožjem pomenu besede – vlada na Gregorčičevi ali pa parlament na Šubičevi – določa kurikularno strukturo ali vsebino predmetov, ki se poučujejo v šoli. Tako pojmovanje je nedoraslo dojemanje dejanskosti sodobnega sveta, če pa se naključno zgodi, da govori o dejanskosti, je dejanskost (oblast) predmoderna. Seveda je v ozadju teh odločitev tihi pristanek politike v ožjem pomenu besede. Kar sporoča Bourdieu, pa je, da je vsak kurikulum nujno izbira pomenov, ki so vključeni, in tistih, ki so izključeni. Morda je simbolno nasilje izpeljano dosledneje (bolj rafinirano), če je kurikulum sprejet na podlagi nestrinjanja strokovnjakov in se politiki v tem procesu samoomejijo. Proces kurikularne prenove v Sloveniji v devetdesetih letih, s tem da poteka avtonomno v smislu odmika od dnevne politike, pridobi rafiniranost (ni neslanosti, kot je vmešavanje ministrov v vsebino učnih načrtov, maturitetna vprašanja, vsebino učbenikov ipd.), ne izgubi pa *arbitrarnosti*. Izbor, ki ga opravi stroka, sicer ni politično arbitraren in je kot tak znak civiliziranega izbora, je pa v svoji „civiliziranosti“ časovno zamejen in interesno določen – kot tak pa arbitraren in primer simbolnega nasilja.

Vsaka kulturna arbitrarnost pa implicira tudi „družbeno opredelitev legitimne oblike in še posebej stopnje, do katere se lahko arbitrarna moč, ki omogoča PA, razkrije, ne da bi s tem izničila specifični učinek PA“ (Bourdieu, 1970/1999, 31). Ponekod tako že zahteva po vstajanju ob vstopanju učitelja v razred ni „primeren“ sestavni del PA (sodobna razprava v Franciji), drugod pa je sprejemljiv del tudi fizično kaznovanje (nekatero šole na Japonskem). Časovna in prostorska konstituiranost legitimnosti simbolnega nasilja je tako več kot očitna. Kar je bilo pred desetletjem še legitimno, danes ni več, in kar zdaj ni sprejemljivo, bo v drugačnih odnosih v polju edukacije povsem primerno. Seveda so ta dožemanja socialno strukturirano sprejeta in privzeta in nikakor niso poljubna.

Bourdieu prav zato opozarja na nezadostnost pojmovanja, po katerem je sistem edukacije zbir institucionaliziranih ali običajnih mehanizmov, ki zagotavljajo prenos podedovane kulture iz generacije v generacijo. S tem, da skušajo tako sociološki klasiki (Durkheim⁴¹) kot tudi sodobni antropologi „ločiti reprodukcijo kulture od njene vloge, v socialni reprodukciji puščajo ob strani dejanske posledice simbolnih razmerij v reprodukciji razmerij *moči*“ (ibid., 25). Spregled povezanosti reprodukcije kulture z reprodukcijo razmerij moči pa spregleda tudi notranje razlikovani *kulturni kapital* in s tem – na področju edukacije – tudi dejstvo, da konkretna PA reproducira „strukturo razdelitve kulturnega kapitala med razredi oziroma skupinami in s tem prispeva k reprodukciji družbene strukture [...]“ (25).

Spregled omenjene povezanosti pa ni naključen. Kot vedno, kadar imamo opraviti z vzpostavljanjem dominacije oziroma hegemonije v določenem polju, je tudi na področju edukacije spregled nujen oziroma je del logike stvari. PA mora, če naj deluje na ravni simbolnega (kot pedagoška komunikacija), in ne kot prisila, in če naj torej ne bo pripoznana „v vseh elementih (*dans sa verite entiere*)«, predpostaviti »pedagoško avtoriteto in relativno *avtonomijo*“ (ibid., 26). Brez obeh ključnih elementov spregleda v polju edukacije pedagoški proces ne steče. PA naj ne bi bila „naključno“ razglašena za nenasilno – tako v sokratskem ali neosokratskem mitu o nedirektivnem učenju ali pa v rousseaujevskem mitu o „naravni edukaciji“ (prim. ibid., 27).

⁴¹ „Edukacija je dejavnost, ki jo generacija odraslih izvaja na tistih, ki še niso pripravljeni na življenje v družbi. Za cilj ima vznik in razvoj [...] fizičnih, intelektualnih in moralnih stanj, ki merijo na otroke in na politično družbo v celoti ter na okolje, za katero je otrok posebej določen (destine)“ (Durkheim 1922/1999, 51).

Dejansko pa edukacija ni niti nenasilna niti naravna. V vsakem zgodovinskem obdobju se vzpostavi *hegemonu časa ustreznega oblika PA*, ki za svoje delovanje potrebuje pedagoško avtoriteto (PAv). PAv je v nekem zgodovinskem obdobju opora dominantni PA, tako kot je „denar sprejet kot posrednik v menjavi“ (ibid. 28) in je jezik sprejet kot sredstvo sporazumevanja. Nič nima z zavestno odločitvijo za tako pripoznanje, niti ni povezave med PAv in psihičnim stanjem. Avtoriteta, ki omogoča pedagoško delo (PD), je del dvojne arbitrarnosti PA. Ob arbitrarnem izboru med pomeni, ki zaslužijo prenos v naslednjo generacijo, in tistimi, ki tega ne zaslužijo, sodeluje v drugem delu dvojne arbitrarnosti „pri prikrievanju oziroma legitimaciji tega nasilja.“

Pedagoško delo kot proces „*vcepljanja (inculcation)*, ki mora trajati dovolj dolgo, da proizvede trajne formacije, tj. *habitus* kot proizvod ponotranjenja načel kulturne arbitrarnosti, ki se je sposobna nadaljevati tudi po prenehanju PA“ (46), tako po definiciji poteka v polju arbitrarnega. Zavedanje „arbitrarnosti določene oblike vsiljevanja oziroma dane kulturne arbitrarnosti ne implicira dojetja dvojne arbitrarnosti PA“ (ibid., 31). Še več, prepričanje o možnosti PA brez arbitrarnosti, „ko gre za vsebino in način, predpostavlja spregled (*méconnaissance*) objektivne resnice PA, v kateri je izražena objektivna resnica nasilja, katerega posebnost je v generiranju iluzije o sebi kot nenasilni“ (ibid., 31–32).

Arbitrarnost tako velja za vsako PD. Njegova naloga je v okviru PA v družini prenesti strukture odraslih na novo generacijo. PD v šoli pa mora trajati dovolj dolgo, da z vcepljanjem dominantnega habitusa nadvlada oziroma dogradi druge, predhodne PA (npr. tisto v družini in tisto, ki izhaja iz formiranja v krogu prijateljev). Kako pomembna je edukacija po mnenju Bourdieuja in Passerona za oblikovanje družbe in zakaj je mogoče trditi, da jo dojemata kot eno od središč razumevanja družbe, je jasno ob njunem primerjanju edukacije s prenosom *genetičnega kapitala* na področju biološkega reda. „Če je HABITUS analogen genetičnemu kapitalu, potem je vcepljanje, ki opredeljuje učinkovitost PA, v tem, da prenaša informacije, ki so proizvajalke analognih informacij, analogno generiranju“ (ibid., 48).

Produktivnost PD je tako merjena z mero, do katere je HABITUS, ki ga proizvaja v *agentih*, trajen in je sposoben generiranja ustreznih praks. In pri PA gre prav za sposobnost trajne vcepitve pomenov.

Kako pomembno je za reprodukcijo PD, pa je jasno, če vemo, da je „PD sposobno trajneje perpetuirati arbitrarnost, ki jo vcepi, kot zmore to politična prisila [...]. Z drugimi besedami moč simbolnega nasilja PA, ki izhaja iz PD, je v nasprotju z avtoriteto politične oblasti, ki se vedno srečuje s problemom lastnega obnavljanja (nasledstva), dolgotrajna“ (ibid., 48–49).

Sistem edukacije

Pedagoška akcija, pedagoška avtoriteta in pedagoško delo so v sodobnosti deli sistema edukacije (SE). Njegova naloga je reprodukcija dominantne kulture oziroma kulturne arbitrarnosti. Reproduciranje relativno trajnih *strukturiranih struktur*, ki strukturirajo (perpetuirajo), samo kliče po vzpostavitvi institucionalnih pogojev, ki takšno edukacijo omogočajo. Bourdieu pri tem opozarja na nujnost upoštevanja „generičnih pogojev možnosti institucionalizirane PA“ (ibid., 71). Šele vzpostavitev sistema edukacije omogoča razumeti, kako je v konkretnih zgodovinskih razmerah urbane koncentracije, delitve dela ipd. vzpostavljena „avtonomizacija instanc oziroma intelektualnih praks ali pa trg simbolnih dobrin“ (ibid.). Avtorja tako menita, da je pri tem Webrov pristop dedukcije iz zahtev vsake religiozne institucije metodološko primernejši od Durkheimovega predloga, po katerem naj bi skušali razvoj institucij razumeti kot funkcijo želje proizvesti določen habitus (prim. ibid., 70).

Za vzpostavitev vsakega sistema edukacije je tako treba ugotoviti, kakšna mora ta biti, da bi vzgoja reproducirala institucionalne pogoje za reprodukcijo habitusa in hkrati skrbela za napačno pojmovanje teh pogojev. Eden od ključnih pogojev *produkcije spregleda* dejanske vloge sistema vzgoje je njegova relativna avtonomija.

Avtonomija SE pa se na zahodu vzpostavlja skozi točko instrumenta diplome, na kar pravilno opozarja Durkheim⁴², in z vzporednim pojavom

42 „[...] diploma [...] poveže kontinuiranost vcepljanja in homogenost načina inkulkacije“ (Bourdieu, 1970/1999, 71).

učiteljev. S tem se vzpostavi PD kot dejavnost šolanja. Izpiti (z diplomo kot krono) in učitelji so v jedru te dejavnosti, ne glede na siceršnje razlike v njej. Oboji so nujni pogoj institucionalizirane PA, katere namen so „*regularno proizvedeni habitusi*“.

Regularno proizvedeni habitusi

Da bi dobili regularno proizvedene HABITUSE – „homogene in trajne, kot je le mogoče in na kolikor je mogoče naslovih“, in če naj bi se ti habitusi „kolikor je le mogoče prilegali načelu kulturne arbitrarnosti“ (72), potrebujemo prehod od *auctores*, ki „ustvarjajo oziroma razlagajo izvirna dela“ (ibid., 73), k sodobnim profesorjem – k *lectores*, ki so omejeni na »ponavljane in ponovljive komentarje avtoritet“ (ibid.).

S tem smo pri *učiteljih*, „agentih, ki smo opremljeni s homogenim formiranjem (*formation*) in standardiziranimi pripomočki za standardiziranje, ki so prvi pogoj za izvajanje reguliranega procesa PD, to je šolskega dela (ŠD)⁴³“ (73). Enotno formiranje učiteljev tako „preprečuje izvajanje heterogenega ali *heterodoksnega* šolanja“. Pogoji morajo, kolikor je le mogoče, izključiti – ne da bi izrecno prepovedali – vsako prakso, ki ni skladna s funkcijo reprodukcije intelektualne in moralne integracije legitimnih naslovnikov.

SE logično teži k temu, da bi učitelji izvajali homogeno in *ortodokсно poučevanje*. Namen priročnikov, zbornikov besedil, rešitev nalog ipd. ni le olajšati delo, ampak „pomagajovarovati ortodoksnost ŠD pred individualnimi herezijami“ (ibid., 74).

„Šolsko sporočilo želi *kodificirati, standardizirati in sistematizirati*. Šolska kultura naj bi postala ‚rutinirana‘ kultura in tisto, kar zahteva razmislek (podoben tistemu o simbolnem nasilju s strani dominiranih in onemu o nemožnosti ubežati arbitrarnosti⁴⁴), je opozorilo, da je ponavljanje del te kul-

⁴³ Šolsko delo (*travail scolaire*) je izvedena oblika PD, ki je obsojeno na to, da „reproducira kulturno arbitrarnost, a je ne odreja“ (ibid., 73).

⁴⁴ To so mesta, ki pojasnjujejo, zakaj se Bourdieu ni zavzemal za revolucioniranje šolstva. Njegovi konkretni politični angažmaji (več o tem v nadaljevanju) prej govorijo v prid postopnemu trdemu zamikanju polj reprodukcije socialnih neenakosti. Gl. tudi Gaber (2005).

ture. In tako je, ne glede na to, ali si želi vcepiti „konformistični ali inovatorski, konzervativni ali pa revolucionarni habitus“ (ibid., 75). Šolski program – konsenz o njem – je tako „nujen pogoj programiranja duhov (*esprits*)“ (ibid.). Zato ni nenavaden poseben položaj *učiteljskih študijev* v večini visokošolskih sistemov v Evropi. Ob vsej avtonomiji univerze za učiteljske študije prej ko slej nastanejo „smernice za pripravo programov“⁴⁵.

To je ozadje, ki ga moramo priklicati v spomin, ko razpravljamo o „nagnjenosti učiteljev k prenosu pridobljenega s strani pedagogike na način, ki je, kolikor je le mogoče, podoben pedagogiki, katere proizvod so“ (ibid., 76). „Nagnjenje“ ima realno sidrišče:

- › najprej v dejstvu, da je položaj učitelja vezan na vrednost pomena reprodukcije pridobljenih znanj na *simbolnem trgu*; to ohranja posebnost učiteljev – kot cenjene in tudi kot ljudi s ceno;
- › seveda pa učiteljem „ceno“ na simbolnem trgu utrjuje tudi dejstvo, da sami z utrjevanjem svojega položaja utrjujemo obstoječa razmerja moči in ohranjamo red, katerega del smo.

Pedagoška institucija

Avtonomija SE pa ne obsega le polja avtonomne moči učiteljev in njihovih izpitov. Avtorja precej durkheimovsko zapišeta, da je za SE, če naj v njem poteka PA, nujno proizvodnje „pogojev spregleda simbolnega nasilja, ki ga proizvaja, tj. pripoznanja njegove legitimitete kot pedagoške institucije“ (ibid., 78). Šele kot sistem SE „razreši [...] vprašanja, ki jih je zastavilo njegovo oblikovanje“ (78).

Čeprav se na prvi pogled zdi to vprašanje abstraktno, je očitno, da so morali na primer sofisti, ki so se razglašali za učitelje, nenehno dokazovati, da je njihovo poučevanje *veljavno*, pravo, da je legitimno. Protagora je tako rekel: „Sprejemam, da sem poklicni učitelj – *sophistes* – vzgojitelj (*éducateur*)

⁴⁵ Primer takih „usmeritev“ najdemo v Predlogu strokovnih podlag za posodobitev Meril za posodobitev pedagoških programov, ki ga je julija 2006 podpisal minister za šolstvo v Sloveniji. Ni bil prvi in očitno tudi v Evropi ni bil nič posebnega.

ljudi.“ Dokazovati so se morali, ker za njimi *ni stala institucija*. „Težava sofistov“ se pojavi za učitelje tudi takrat, ko je pod vprašaj postavljena šola kot taka – zakaj je šola sploh uporabna, zakaj ne bi otrok učili kar starši ali pa različne skupine ljudi, ki imajo takšna in drugačna znanja? S temi vprašanji se v Sloveniji srečujemo ob idejah, da bi kot del šolskih obveznosti priznali različne dejavnosti, ki se jih učenci udeležujejo zunaj šole. Domišljije pri tem na manjka in se ustavi daleč onstran verouka.

S tem, da institucija učiteljem delegira „šolsko avtoriteto – institucionalizirano obliko Pav“ – učitelje „odreši nenehnega zasedanja in potrjevanja Pav“ (ibid., 79). Ne koristi pa le učiteljem, šola s tem „pridobi reprodukcijo institucije“ (79). In seveda koristi dominantni obliki moči (prim. ibid. 18).

Za potek družbene reprodukcije je pomembno oboje. Učitelja pa „delegacija *šolske avtoritete*“ vzpostavi v subjekt, za katerega se predpostavlja, da ve in je pripravljen to vednost prenesti na svoje učence. Njegov položaj v odnosu do tistih, ki izvajajo *vzgojo razpršeno in „neavtorizirano“*, se odločilno spremeni. Tako kot *duhovniku*, za katerim stoji cerkev, tudi učitelju kot funkcionarju SE ni treba vselej znova utemeljevati svoje PAv. V nasprotju z oznanjevalcem ali intelektualnim ustvarjalcem, *auctores*, čigar *auctoritas* (sposobnost proizvesti) je odvisna od pulziranja in fluktuacije razmerja med sporočilom in pričakovanji publike, *učitelj nagovarja tiste*, ki so prišli po znanje. V tem položaju je po zaslugi ŠAv, legitimite, ki mu jo daje institucija. „Šolska avtoriteta je socialno objektivirana in simbolizirana v procedurah in institucionaliziranih pravilih, ki opredeljujejo formacijo, naslove, ki jih sankcionira in legitimira izvajanje poklica“ (ibid. 80).

Bourdieu se tu naslanja na Webra in njegovo razlago legitimnosti delovanja duhovnika. Tudi njemu podeljuje položaj v cerkvi legitimnost *odpuščanja grehov*, in ne njegova karizma. *Karizma* pri tem ne škodi, bi pa le malo duhovnikov opravljalo svoj posel, če bi bili odvisni od nje. Institucionalna podkrepljenost – mesto, s katerega govori tako duhovnik kot „predstavnik *sodobne cerkve*“, učitelj – številne težave, ki so v procesu prenosa vpogleda oziroma vednosti sicer komaj rešljive, zvede na obvladljivo mero ali celo odpravi.

Durkheim pravi: „Učitelj, tako kot duhovnik, poseduje priznано avtoriteto, ker je organ osebe, ki ga presega.“ (80). Je organ družbe. Bourdieu in

Passeron temu dodata, da ne družbe kar v celoti, ampak vsakokratne dominantne skupine oziroma hegemonia določenega časa. To dejstvo je praviloma spregledano. Šola in učitelji so predstavljeni kot „razredno“ in tudi sicer idejno nevezani. Tako jakobinska ideologija šole kot mesta zaslužnosti kot tudi Humboldtov koncept univerze stavita na veljavo znanja „na sebi“ – čistega znanja. „Nepartijnost“ - „nezainteresiranost“ učiteljev je pripeljana do pojma, ko velja, da je vsa moč učitelja utemeljena na njegovi karizmi, ta pa v njegovem znanju in osebnosti. Šola pa je tako kot učitelj zavezana le resnici in prenosu znanja in vrednot.

Eno od ključnih sporočil Bourdieuja in Passerona je, da je za uspeh reprodukcije dominantne kulture ključna „produkcija odvisnosti skozi neodvisnost“ (ibid., 84).

„Iluzija absolutne avtonomije SE pa ni nikoli tako močna kot takrat, ko postanejo *učitelji javni uslužbenci* [...]“ (ibid., 82). Ne pozabimo, v Sloveniji to že dolgo smo.

Za(ključ)ek

Tako smo spoznali nekatere predpostavke „Bourdieujevega“ razumevanja načina in logike sodelovanja šole v družbeni reprodukciji neenakosti. V drugem delu *Reprodukcije* avtorja obravnavata pomembna vprašanja vloge edukacije pri ohranjanju reda. Naj na tem mestu omenimo le pomen, ki ga pripisujeta „jezikovnemu kapitalu“ kot posredniku socialne reprodukcije. Selekcija na različnih ravneh poteka na podlagi presoje „jezikovne kompetence“ in skozi njo. Niti ne gre toliko za to, kaj je napisano ali izraženo, ampak predvsem za to, *kako je izraženo*. Ključna je „kakovost kompozicije in predstavitve“. Podobno kot Bernstein opozarjata, da se z oddaljevanjem jezika družbenih razredov od „šolskega jezika“ povečuje „*edukacijska umrljivost*“.

Bourdieujev opus na področju edukacije pa se s tem ne konča.

Homo Academicus (1984) vanj vnese novo razsežnost predvsem zaradi izrecnosti in „konstituirane personificiranosti“ tematiziranja visokega šolstva kot polja spoprijema za hegemonijo v „cerkvi sodobnosti“.

Državno plemstvo (1989) dvajset let po *Reprodukciji* rekonceptualizira pojme simbolnega nasilja, napačnega dojetanja, moči in njenega reproduciranja. Bourdieu v tem delu tematizira razmerje med oblastjo in univerzo in razkriva način formiranja „državne elite“ v francoskih „posebnih šolah“.

Med njegova besedila oziroma besedila njegove šole, ki so pomembna za razmislek o sodobnih dogajanjih v šolstvu v Franciji in tudi drugod, pa spada vsaj še delo *La misere du monde*⁴⁶ v celoti in še zlasti njegovi deli, ki govorijo o „teži“ spoprijema z edukacijo v času množičnega izobraževanja in neoliberalizma. V času zloma te paradigme so njegova tematiziranja logike delovanja sistemov posebej poučna.

Ko vabim k branju Bourdieuja, naj opozorim, da si je pri svojem preučevanju šole „umazal roke“ in v skladu s svojo teorijo skušal zmanjšati vpliv edukacije na ohranjanje družbene neenakosti. Želel je pravičnejšo šolo.

Vprašanje, ki sta si ga na začetku *Dedičev* zastavila s Passeronom – „Zadošča ugotoviti neenako zastopanost različnih razredov v visokem šolstvu in s tem enkrat za vselej opravičiti z neenakostjo v odnosu do šole?“ (1964/1985, 11) – je bilo namreč retorično.

⁴⁶ V angl. prevodu *The Weight of the World* – torej Teža sveta.

Literatura

Baudelot, C., Establet, R. (2004). *École, la lutte de classes retrouvée. V: Pierre Bourdieu, sociologue*. Pariz: Fayard.

Bourdieu, P. in Passeron J.-C. (1964/1985). *Les Héritiers*. Pariz: Minuit.

Bourdieu, P. in Passeron J.-C. (1970/1999). *L. Reproduction*. Pariz: Minuit.

Bourdieu idr. (1993). *Actualité et fécondité de l'oeuvre de Durkheim en sociologie de l'éducation. V: Durkheim sociologue de l'éducation*. Pariz: INRP, L'Harttman.

Bourdieu, P. in Wacquant, L. (1996). *An Invitation to Reflexive Sociology*. London: Polity Press.

Bourdieu, P. (2002). *Science sociale et action politique*. Marseille: Agone.

Bourdieu, P. (2002a). *Retour sur la réception des Héritiers et de La Reproduction. V: Interventions 1961 - 2001*. Marseille: Agone.

- Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Pariz: Raison d'agir.
- Cardi, F. in Plantier, J. (ur.) (1993). *Durkheim sociologue de l'éducation*. Pariz: L'Harmattan.
- Durkheim, E. (1922/1999). *Education et sociologie*. Pariz: PUF.
- Floud, J. in Halsey, A. H. (1961). Introduction. V: A. H. Halsey, J. Floud in C. A. Anderson (ur.), *Education, Economy and Society*. New York: Collier - Macmillan.
- Fauconnet, P. (1999). Introduction. V: *Education et sociologie*. Pariz: PUF.
- Gaber, S. (2005). Education, mobility and reproduction of social inequality. V: Kiefer idr. (ur.), *Analysis of Educational Policies in a Comparative Educational Perspective*. Linz: Trauner Verlag.
- Grenfell, M. (2004). *Pierre Bourdieu - Agent Provocateur*. London: Continuum.
- Halsey, A. H. idr. (2003). The transformation of education and society: An introduction. V: *Education, culture, economy and society*. Oxford: OUP.
- Husen, T. (1972). *Social Background and Educational Career*. Pariz: OECD.

- Jenkins, R. (2002). *Pierre Bourdieu*. London: Routledge.
- Lescourret, M.-A. (2008). *Bourdieu*. Pariz: Flammarion.
- Lukes, S. (1985). *Emile Durkheim – His Life and Work*. Stanford: SUP.
- Passeron, J.-C. (2003). Mort d'un ami, disparition d'un penseur. V: *Travailler avec Bordieu*. Pariz: Flammarion.
- Pickering, W. in Walford, G. (1998). Introduction. V: *Durkheim and Modern Education*. London: Routledge.
- Ringer, F. (1989). On segmentation in modern European educational systems: The case of French secondary education 1865–1920. V: D. K. Müller, F. Ringer in B. Simon (ur.), *The rise of the modern educational system*. Cambridge: CUP.
- Robbins, D. (2005). The origins, early development and status of Bourdieu's concept of 'cultural capital.' *BJS* vol. 56 / 1, 13–30.
- Tašner, V. (2006). *Meritokracija – vodilna ideologija množičnega izobraževanja in njene meje*. Neobjavljena seminarska naloga na podiplomskem študiju. Ljubljana: FF.

- Troger, V. (2002). *Bourdieu et l'école: la démocratisation désenchantée*. SH – posebna številka, posvečena Bourdieuju.
- Wacquant, L. (2005). Symbolic power in the rule of the „State Nobility“. V: L. Wacquant (ur.), *Pierre Bourdieu and Democratic Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Webb, J. idr. (2002). *Understanding Bourdieu*. London: Sage.

III. Pripravljenost otrok za vstop v šolo: učinek vrtca, izobrazbe staršev in individualnih značilnosti otrok

Od biologističnih razlag pojma zrelosti do postmodernističnih razlag pojma pripravljenosti

Pojem pripravljenosti je bil vse do sedemdesetih, osemdesetih let prejšnjega stoletja bolj razumljen kot pojem zrelosti, ki so ga zlasti biologistične teorije (npr. Durkin, 1973; Piaget, 1961, 1965) relativno ozko in normativno opredelile kot prehod z ene razvojne stopnje na drugo, učenje pa je imelo pri takih prehodih majhno in nepomembno vlogo. Na ozka biologistična pojmovanja o zrelosti otrok za vstop v šolo so se kritično odzvali nekateri kognitivisti (npr. Bruner, 1966; Vygotsky, 1978), ki so opozorili, da ima v razvoju spoznavnih procesov enako pomembno vlogo kot zrelost tudi učenje. Bruner (1966) je na primer menil, da je za otrokov razvoj ključnega pomena poučevanje in učenje v vsakem razvojnem obdobju, vendar poučevanje, ki upošteva značilnosti in posebnosti posameznikovega razvoja v različnih razvojnih obdobjih. Vprašanja, povezana s poučevanjem/učenjem, je usmerjal zlasti v kurikule za vrtce in v akceleracijo otrokovega razvoja. Novo in drugačno razumevanje odnosa med psihološko teorijo in pedagoško prakso, kot ga je vzpostavila Piagetova teorija, je mogoče prepoznati tudi v sociokulturni teoriji Vigotskega (Olson in Bruner, 1996). Vigotski (1978) je bil kritičen do na »otroka usmerjenih« dejavnosti (poučevanja), ki jih, izhajajoč

iz Piagetove teorije⁴⁷, določajo razvojne stopnje. Menil je, da razvojne stopnje (zrelost) same po sebi ne določajo, česa se posameznik pri določeni starosti lahko nauči, temveč je ob ustrezni biološki zrelosti enako pomembno primerno poučevanje.⁴⁸ Nekateri drugi avtorji (npr. Chomsky, 1986; Lenneberg, 1967) so v sicer biologističnih teorijah posebej izpostavili t. i. občutljiva obdobja v otrokovem razvoju. Gre za obdobja, v katerih je otrok dovolj zrel za učenje npr. govora ali pisanja, zato ima poučevanje/učenje prav v teh obdobjih največji učinek.

Pojem zrelosti, kot so ga opredeljevali avtorji biologističnih teorij, je bil prepoznavno implementiran v šolski prostor – šolski psihologi so ob prehodu otrok iz vrtca v šolo ocenjevali njihovo zrelost za šolo, ki je bila opredeljena predvsem z »zahtevami« šole. Če je bilo ocenjeno, da otrokova zrelost ne zadošča za vstop v šolo, so bili otroci ponovno vključeni v vrtec, večinoma v oddelek, ki so ga obiskovali že preteklo leto (Shepard in Smith, 1987). Predvsem za otroke, ki so prihajali iz socialno in ekonomsko manj spodbudnega družinskega okolja, so pogosto oblikovali krajše kompenzacijske programe (npr. Weikart, Rogers, Adcock in McClelland, 1971), katerih cilj je bil pripraviti otroke na šolo. Ker je bila večina teh programov vsebinsko ozko zastavljena (npr. le spodbujanje raz-

⁴⁷ Piaget (1947) opisuje štiri zaporedne razvojne stopnje v razvoju mišljenja (zaznavno-gibalno, preoperativno, konkretno operativno in formalno operativno stopnjo). Zrelost za vstop v šolo se navezuje na prehod s preoperativne na konkretno operativno stopnjo v razvoju mišljenja, to je na otrokovo starost od 6 do 7 let.

⁴⁸ Konec šestdesetih let je bilo tudi v Sloveniji oblikovano priporočilo o vključitvi otrok v vrtec eno leto pred vstopom v šolo, saj so podatki kazali, da so tudi enako stari otroci v prvem razredu osnovne šole med seboj različni, neprimerljivo zreli za šolo in zato nekateri neuspešni (Toličič, 1970b). Leta 1980 je bila z Zakonom o osnovni šoli določena obvezna priprava na šolo, ki je ali kot celoletni ali skrajšani program potekala eno leto pred otrokovo vključitvijo v šolo. Leto pozneje je bil sprejet tudi program za pripravo za šolo, imenovan Vzgojni program priprave otrok na osnovno šolo (1981). Ocenjevanje otrokove zrelosti za vstop v šolo je v sedemdesetih in osemdesetih letih potekalo s Testom za šolske novince (TŠN) (Toličič, 1970a; Toličič in Skerget, 1966). Toličič je v sredini osemdesetih let na novo definiral pojem zrelosti. Ob upoštevanju nekaterih dejavnikov okolja, zlasti poučevanja in učenja v vrtcu, in zahtev, ki jih je pred otroke postavljala šola, je opredelil pojem pripravljenosti za šolo in izdelal nov preizkus, imenovan Preizkus pripravljenosti otrok za šolo (POŠ), s katerim se je ocenjevala otrokova pripravljenost (Toličič, 1986). Študije so pokazale, da so otroci, ki so bili dlje časa vključeni v vrtec, v primerjavi z otroki, ki so bili vključeni le v program priprave na šolo, dosegali višjo zrelost oziroma pripravljenost za vstop v šolo (npr. Ajdnik, 1976), pa tudi to, da učinek programa priprave na šolo za otroke, ki so prihajali iz socialno in ekonomsko manj spodbudnega okolja, ni bil – čeprav so otroci napredovali – tako velik, kot so pričakovali, oziroma mu ni uspelo izenačiti razlik v razvoju med otroki glede na socialno-ekonomski status družin (Toličič, 1971a; 1986).

voja mišljenja ali le govornega razvoja) in so potekali kratek čas, pri tem pa niti ni bila nadzorovana njihova kakovost, so imeli sicer prepoznavne, vendar precej kratkoročne učinke na razvoj otrok, ki so prihajali iz socialno in ekonomsko manj spodbudnega okolja, ter na njihovo uspešnost v šoli. Raziskovalci (npr. Currie, 2001) so šele konec devetdesetih let prejšnjega stoletja, ko je bil tudi pojem zrelost oziroma pripravljenost za šolo ponovno konceptualiziran, začeli iskati morebitne razloge za zgolj delno doseganje ciljev kompenzacijskih programov, pri čemer so bili posebej pozorni na t. i. vsebinsko enakost programov, ne glede na različnost otrok, vključenih v te programe.

V drugi polovici osemdesetih in v devetdesetih letih prejšnjega stoletja so biologistični koncepti pripravljenosti in njihova implementacija v pedagoško prakso doživeli rekonceptualizacijo (Watson, 1996). Med različnimi razlogi so najpogosteje navajani trije: novejša spoznanja o otrokovem spoznavnem in socialnem razvoju v zgodnjem otroštvu⁴⁹, precej nizek učinek napovedovanja otrokove uspešnosti v šoli glede na zgodnje ocenjevanje otrokove pripravljenosti za šolo, prepoznana pomembna vloga poučevanja in učenja v predšolskem obdobju oziroma premik od biologističnih k sociokulturnim konceptom otroštva. R. Watson (1996) je menila, da je treba pojem zrelosti oziroma pripravljenosti za šolo preseči z novim pojmom, to je pripravljenosti za učenje. Pripravljenost za učenje pomeni (ne glede na starost otrok) vsakokratno uje-manje med otrokovimi spoznavnimi zmožnostmi in formalnim poučevanjem ter otrokovim učenjem. Avtorica splošno pripravljenost za začetek šole, v kateri prevladuje formalno poučevanja, umešča v starostno obdobje med četrtilim in petim letom otrokove starosti. Za to starost je značilno, da večina otrok začenja oblikovati znanstvene (prej naivne) pojme in v kontekstih formalnega poučevanja lahko pridobiva nova znanja. Postmodernistični raziskovalci (npr. Kruger in Tomasello, 1996; Watson, 1996), ki sicer zagovarjajo koncept pripravljenosti za učenje (ne zgolj za šolo), posebej izpostavljajo učenje v letih pred šolo in pripravljenost za šolo, saj se šola, ki »gradi« na določeni stopnji prilaganja posameznika zahtevam učnih načrtov oziroma opredeljenim ciljem in standardom znanja (na začetni stopnji gre predvsem za učenje akademskih spretnosti), ne more prilagoditi vsakemu otroku in njegovim individualnim

⁴⁹ Raziskovalci (npr. Cox, 1991) so ugotovili, da otroci že v zgodnjem otroštvu presežejo egocentrično mišljenje, razvijejo teorijo uma, spoznavno, socialno in čustveno empatijo, rabijo govor v različnih funkcijah ter ob pomenski in skladijski zmožnosti razvijejo tudi pragmatično govorno zmožnost.

posebnostim v razvoju. V konceptu pripravljenosti za učenje se zdi, da ni najpomembnejši odgovor na vprašanje *Kdaj začeti poučevati?*, temveč odgovor na vprašanje *Kaj in kako poučevati?*

Dejavniki otrokove pripravljenosti za šolo

Rezultati raziskav kažejo, da se razvojna raven otrokovega govornega, spoznavnega in socialnega razvoja (ocenimo jo lahko kot šolsko pripravljenost) ob vstopu v šolo pomembno povezuje z otrokovo učno uspešnostjo v šoli, da so morebitni primanjkljaji v razvoju, ki so za otroke značilni ob vstopu v šolo, tudi v poznejših letih šolanja redko preseženi (npr. Hamre in Pianta, 2001; Jimerson, Egeland in Teo, 1999; Muter, Hulme, Snowling in Stevenson, 2004) ter da imajo zgodnje izkušnje, znanja in spretnosti, ki so jih otroci pridobili pred začetkom formalnega izobraževanja, pomemben učinek na otrokova poznejši razvoj in uspešnost v šoli (Fabes, Martin, Hanish, Anders in Madden-Derdich, 2003). Tako na razvoj otrok, zlasti v mišljenju in govoru, kot na njihove izkušnje in znanje pa vpliva socialno-ekonomski status družin, iz katerih prihajajo otroci. Otroci, ki prihajajo iz socialno-ekonomsko in kulturno manj spodbudnega okolja, imajo manj možnosti za doseganje višjih ravni razvoja (zlasti na področjih, ki zahtevajo predstavnost mišljenja in rabo simbolov) in s tem tudi manj možnosti za učno uspešnost v šoli (npr. NICHD, 2001; NICHD, 2002). Prav za te otroke ima posebno in pomembno vlogo vključenost v vrtec, in sicer v kakovosten vrtec, v katerem imajo otroci možnosti »nadoknaditi« nekatere primanjkljaje v razvoju in biti vključeni v proces poučevanja in učenja (npr. Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe in Bryant, 2000; Lamb, 1997; Loeb, Fuller, Kagan in Carrol, 2004; Marjanovič Umek in Fekonja, 2008). M. Caughy, J. DiPietro in D. Strobino (1994) so v obsežni študiji preučevale, ali se zgodnja vključenost malčkov v vrtec (pred tretjim letom starosti) povezuje z njihovo poznejšo (pri petih ali šestih letih) akademsko pripravljenostjo oziroma z razvojem matematičnih in bralnih spretnosti. Ugotovile so, da ima zgodnja vključenost v vrtec pri otrocih, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja, pozitiven učinek na otrokovo akademsko pripravljenost za šolo. Pri otrocih, ki prihajajo iz spodbudnejšega družinskega okolja, je smer povezanosti med zgodnjo vključenostjo otrok v vrtec in razvojem bralnih in matematičnih spretnosti obratna, torej negativna. Avtorice kot mogočo razlago dobljenih rezultatov navajajo, da spodbude, ki so

jih otroci v vrtcu deležni dlje časa, lahko nadomestijo primanjkljaje v manj kakovostnih spodbudah v družinskem okolju tistih otrok, ki prihajajo iz družin z manj spodbudnim socialno-ekonomskim okoljem, medtem ko so otroci, ki prihajajo iz socialno-ekonomsko spodbudnejšega okolja, deležni kakovostnih spodbud v domačem okolju, ki jih vrtec ne more preseči. Zanimivi pa so tudi rezultati raziskave Votruba-Drzala in sodelavcev (Votruba-Drzal, Coley in Chase-Lansdale, 2004), v kateri so ugotovili, da za otroke, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja, ni zadosten le kakovosten vrtec, če je »dogajanje« v družini otrok izrazito nespodbudno. V raziskavo so vključili vzorec otrok, starih od dveh do štirih let, ki so vsi prihajali iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom. Visokokakovosten vrtec je imel pomemben pozitiven učinek na razvoj bralnih spretnosti le tistih otrok, ki so jih tudi starši v družinskem okolju spodbujali v spoznavnem razvoju (kakovost interakcij med starši in otroki so ocenjevali z vprašalnikom družinskega okolja *HOME*). Avtorji v sklepu študije posebej poudarjajo vlogo vrtca tudi pri »izobraževanju« staršev o pomenu in načinih dela z otrok, hkrati pa dopuščajo možnost, da vrtci, ki so bili sicer ocenjeni kot relativno visokokakovostni, dejansko niso primerljivi s kakovostnimi vrtci, ki so finančno dosegljivi staršem s socialno-ekonomsko višjim statusom.

Izsledki več raziskav, ki so bile izvedene v okviru NICHD Early Child Care Research Network, kažejo na pomembno vlogo vrtčevskega in družinskega okolja v govornem, spoznavnem ter socialnem razvoju otrok in v razvoju pripravljenosti otrok za šolo. Napovedi otrokovega razvoja na spoznavnem in socialnem področju ter na področju pripravljenosti otrok za šolo se med seboj nekoliko razlikujejo, ker so raziskovalci v svoje študije vključili različne družinske in vrtčevske spremenljivke. V eni od takih raziskav (NICHD, 1998) so ugotovili, da so se ocenjevani družinski dejavniki (demografske spremenljivke, mamina osebnost in njena stališča o vzgoji otrok, ocena socialnih interakcij med mamo in otrokom) pomembno povezovali z govorno kompetentnostjo in pripravljenostjo za učenje malčkov, starih tri leta, in sicer ne glede na to, ali so bili malčki v vrtcu 30 ali 10 ur tedensko (vsi pa so bili v vrtec vključeni že pri starosti štirih mesecev). Najvišje so bile povezanosti med mamino občutljivostjo med igro z malčkom in dosežki malčkov pri govornem preizkusu ($r =$ od 0,29 do 0,52) ter dosežki pri preizkusu pripravljenosti za učenje ($r =$ od 0,34 do 0,37), nekoliko nižje so bile povezanosti med prihodki staršev in dosežki malčkov pri govornem preizkusu ($r =$ od 0,16 do 0,38) ter

dosežki pri preizkusu pripravljenosti za učenje ($r =$ od 0,34 do 0,42), najnižje pa so bile med mamino pozitivno vključenostjo v interakcijo z malčkom in dosežki malčkov pri govornem preizkusu ($r =$ od 0,21 do 0,26) ter dosežki malčkov na preizkusu pripravljenosti za učenje ($r =$ od 0,25 do 0,31). Raziskovalci so potrdili pomembno vlogo prihodkov v družini in nekaterih načinov spodbujanja malčkovega razvoja v družinskem okolju in hkrati pokazali, da so imeli navedeni dejavniki enak učinek na razvoj malčkov, ki so bili v vrtcu dlje časa tedensko, in tistih, ki so bili v vrtcu sorazmerno kratek čas.

Med družinskimi dejavniki je prav izobrazba staršev dejavnik, ki je dober napovednik otrokovega razvoja v različnih razvojnih obdobjih in prav tako dober napovednik otrokovega učenja (npr. Apostolos in Napoleon, 2001; Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja in Bajc, 2006; Moore, Zaslow, Coiro, Miller in Magenheimer, 1996; Silven, Ahtola in Niemi, 2003). Mamina izobrazba se pozitivno povezuje z otrokovo govorno kompetentnostjo neposredno in tudi posredno, in sicer prek maminega besednjaka in njene pismenosti (npr. NIHCD, 2000; Pan, Rowe, Singer in Snow, 2005). Rezultati slovenske raziskave (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja in Bajc, 2006) kažejo, da ima mamina izobrazba v primerjavi z nekaterimi drugimi dejavniki otrokovega razvoja (npr. kakovost družinskega okolja, starost ob vstopu v vrtec, kakovost vrtca) najvišjo napovedno vrednost govorne kompetentnosti otrok, starih tri, štiri in pet let. Raziskav, ki bi kot napovedno spremenljivko obravnavale ob mamini tudi očetovo ali zgolj očetovo izobrazbo, je precej malo, zlasti če gre za preučevanje zgodnjega razvoja in učenja. Nekateri izsledki kažejo, da ima stopnja očetove izobrazbe neposreden učinek na otrokovo govorno kompetentnost, razvoj pismenost ter njegove spoznavne sposobnosti (Conner in dr., 1997; Perlmann in Gleason, 1993), spet drugi kažejo na posreden učinek, na primer z zagotavljanjem bolj ali manj spodbudnega družinskega okolja (Tamis-LeMonda in dr., 2004). Izsledki ene od slovenskih raziskav (Fekonja, Marjanovič Umek in Kranjc, 2005) kažejo, da izobrazba očeta ni imela pomembnega učinka na različne vidike otrokove govorne kompetentnosti pri treh in štirih letih starosti (ocena govornega razumevanja in govornega izražanja na *Lestvici govornega razvoja*, ocena pripovedovanja zgodbe). Avtorice dobljene rezultate povezujejo predvsem s starostjo otrok, oziroma z oceno, dobljeno v eni od drugih raziskav (Marjanovič Umek, Fekonja, Kranjc in Bajc, 2008), ki kaže, da zlasti v obdobju malčka mame preživijo z malčki več časa, pogosteje vstopajo v govorne interakcije in tako verjetno s svojim govorom tudi bolj prispevajo h govornemu razvoju malčkov kot njihovi očetje.

Povezanost med izobrazbo staršev in otrokovim spoznavnim (govornim) razvojem je v določeni meri rezultat genetskih dejavnikov. Rowe, Jacobson in Van de Oord (1999) so v eni od raziskav ugotovili, da se dedljivost intelektualnih sposobnosti razlikuje glede na socialni status otrokove družine. Pri tem izobrazba staršev moderira genetske učinke in učinke deljenega okolja. Njihovi izsledki so pokazali, da se je dedljivost povečala do 25 % pri otrocih staršev z manj kot dvanajstimi leti končane formalne izobrazbe in do približno 74 % pri otrocih staršev, ki imajo več kot dvanajst let končane formalne izobrazbe. Otroci bolj izobraženih staršev z večjo verjetnostjo dedujejo gene, ki so povezani z višjimi intelektualnimi sposobnostmi, prav tako pa ti starši otrokom ponujajo spodbudnejše okolje za njihov spoznavni (govorni) razvoj. Čeprav je izobrazba staršev povezana z otrokovimi intelektualnimi sposobnostmi preko genov, ki si jih delijo, je hkrati tudi ena od mer kakovosti družinskega okolja, saj je povezana s količino in kakovostjo spodbud, ki so je otroci deležni, in tudi s finančnimi in materialnimi razmerami v družini (Bee in dr., 1982; Marjanovič Umek, Podlesek in Fekonja, 2005; Moore in dr., 1996; Rowe, Jacobson in Van de Oord, 1999). Rezultati slovenske raziskave (Marjanovič Umek, Podlesek in Fekonja, 2005) so pokazali, da lahko z mamino izobrazbo, skupaj s kakovostjo družinskega okolja (načini, kako mama spodbuja otrokov govorni razvoj), pojasnimo 9 % variance v dosežkih otrok pri govornem preizkusu. Izobrazba staršev in kakovost družinskega okolja sta pomembna neposredna napovednika tudi otrokove pripravljenosti za šolo (npr. Toličič, 1971b; Zupančič in Puklek, 1999). Rezultati severnoameriške raziskave (Moore in dr., 1996) so pokazali, da je 34 % otrok iz kakovostnejšega in spodbudnejšega in le 16 % otrok iz manj kakovostnega in spodbudnega družinskega okolja doseglo rezultate pri preizkusu pripravljenosti za šolo *Preschool Inventory*, ki so bili v zgornjem kvartilu razporeditve rezultatov.

Slovenska raziskava

V raziskavi, ki bo podrobneje opisana, nas je zanimal učinek vrtca na otrokovo pripravljenost za šolo v povezavi z otrokovimi intelektualnimi sposobnostmi, govorno kompetentnostjo ter izobrazbo njegovih staršev.

V vzorcu je bilo 219 otrok, ki so bili vključeni v 1. razred ene od 71 osnovnih šol iz različnih geografskih okolij Slovenije. Otroci so bili med tes-

tiranjem stari od 68 do 83 mesecev ($M = 73,2$; $SD = 2,7$). Od 219 otrok jih je bilo 159 vključenih v vrtec (starost ob vključitvi v vrtec je bila od 7 do 37 mesecev), 60 otrok pa pred vstopom v šolo ni bilo vključenih v vrtec.

Pri ocenjevanju smo uporabili različne pripomočke.

Govorni razvoj otrok smo ocenjevali z *Lestvico splošnega govornega razvoja – LJ*, *LSGR – LJ* (Marjanovič Umek, Kranjc, Bajc in Fekonja, 2007). *LSGR – LJ*, ki je namenjena otrokom, starim od dveh do šestih let, vključuje tri lestvice, in sicer *Lestvico govornega razumevanja*, *Lestvico govornega izražanja* in *Lestvico metajezikovnega zavedanja*.

Lestvica govornega razumevanja (zanesljivost je bila izračunana na vzorcu 78 šestletnih otrok; alfa koeficient = 0,72) vsebuje 93 nalog, ki se nanašajo na razumevanje navodil; besed, ki označujejo dele telesa; prostorske pojme; količino; odnose med osebami oziroma predmeti; lastnosti; osebe in svojino, barve, razumevanje časovnega zaporedja v zgodbi, zanikanje, razumevanje uporabnosti predmetov, razumevanje dejanja in rezultata dejanja. *Lestvica govornega izražanja* (zanesljivost je bila izračunana na vzorcu 78 šestletnih otrok; alfa koeficient = 0,83) vsebuje 94 nalog, ki se nanašajo na otrokov besednjak, rabo zaimkov; rabo besed, ki poimenujejo lastnosti, izražanje dejanja in stanja v sedanjiku, pretekliku in prihodnjiku, rabo množine in dvojine; rabo besed, ki označujejo prostorske odnose, količino; zanikanje, spraševanje; pripovedovanje zgodbe, nadpomenke, pojasnjevanje besed; rabo besed, ki označujejo socialne odnose; priredja in podredja; rabo premega in odvisnega govora; sklanjanje ter glagole rekanja. *Lestvica metajezikovnega zavedanja* (zanesljivost je bila izračunana na vzorcu 78 šestletnih otrok; alfa koeficient = 0,90) vključuje 22 nalog, ki se nanašajo na otrokovo sposobnost popravljanja napak; razlikovanja med daljšo in krajšo besedo; otrokovo določanje zadnje besede v stavku ter prvega in zadnjega glasu v besedi. Celotna *LSGR – LJ* vključuje 209 nalog, vendar otroci glede na svojo kronološko starost ter govorno kompetentnost rešujejo le naloge ustrezne težavnosti. Testator izvaja naloge z različnim igralnim (npr. lutke, kocke, avtomobili) in slikovnim gradivom. Pri različnih nalogah se pravilni odgovori točkujejo z različnim številom točk (od 1 do 5), točke pa se v posamezni lestvici seštejejo. Tako dobimo tridelne rezultate, in sicer oceno otrokovega govornega razumevanja (maksimalno število točk je 99), govornega izražanja (maksimalno število točk je 102) in metajezikovnega

zavedanja (maksimalno število točk je 22), ter skupni rezultat, ki je vsota vseh treh delnih rezultatov (maksimalno število točk je 223) in je ocena otrokove govorne kompetentnosti.

Intelektualne sposobnosti smo ocenili z *Ravenovimi barvnimi progresivnimi matricami* (*Raven's Coloured Progressive Matrices Test – CPM*; Raven, Raven in Court, 1999), ki so preizkus splošne inteligentnosti. *CPM* sestavljajo neverbalne naloge multiple izbire. Otrok posamezno nalogo oziroma matriko izpopolni tako, da izbere ustrezen manjkajoči vzorec izmed šestih alternativnih odgovorov. Test *CPM* je sestavljen iz 36 nalog, ki so razdeljene v tri nize po 12 nalog, ki se stopnjujejo po težavnosti (A, Ab in B). Preizkus, ki omogoča skupinsko ali individualno uporabo, je bil oblikovan posebej za otroke, stare od 5 do 11 let.

Preizkus pripravljenosti za šolo (PPŠ) (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc, 2005) je priredba *Testa za šolske novince (TŠN)* (Toličič in Skerget, 1966) in *Preizkusa pripravljenosti otrok za šolo (POŠ)* (Toličič, 1986). S priredbo obeh v slovenskem prostoru že preizkušenih preizkusov smo želeli dati nekoliko večji poudarek govoru, ki je v novejših teorijah pripravljenosti za šolo oziroma učenje posebej poudarjeno v povezavi z učenjem akademskih spretnosti, zlasti z začetnim opismenjevanjem. *PPŠ* (alfa koeficient = 0,87; izračunan na vzorcu 160 otrok) vključuje naloge, ki so z vidika konstruktne veljavnosti razvrščene na štiri področja, in sicer: *govorno razumevanje (GR)*, *rezoniranje (R)*, *grafomotorične sposobnosti (GS)* ter *dojemanje količin (DK)*. Vse naloge v preizkusu so slikovne in otrok na primer pri nalogah iz *govornega razumevanja* obkroži vse sličice, na katerih je narisano to, kar se je zgodilo v zgodbici, ki jo otroku prebere testator; ali sličico, na kateri je narisana določen pojem, odnos; pri nalogah iz *rezoniranja* mora obkrožiti dve sličici, ki spadata skupaj (npr. glede na funkcijo, nadrednost); pri nalogah iz področju *dojemanja količin* mora med petimi sličicami poiskati tisto, na kateri je narisano enako število pik (žogic) kot na začetni sličici; pri nalogah iz *grafomotoričnih sposobnosti* pa mora prerinati bolj ali manj strukturirane vzorce, ki so narisani na slikovnih predlogah. Pri nalogah iz *R* mora otrok svoj odgovor, to je izbrani sličici, ki spadata skupaj, tudi govorno utemeljiti. Otrok lahko pri celotnem preizkusu doseže največ 73 točk, od tega 21 točk pri *GR*, 20 točk pri *GS*, 22 točk pri *R* in 10 točk pri *DK*.

Testiranje otrok je potekalo prve tri mesece po vključitvi otrok v prvi razred osnovne šole. Starši vseh otrok so dali pisno soglasje za sodelovanje otrok v raziskavi. Vsak otrok je bil individualno preizkušen z *Lestvicami splošnega govornega razvoja – LJ*, *Ravenovimi barvnimi progresivnimi matricami* ter *Preizkusom pripravljenosti za šolo*. Preizkušanje je potekalo dopoldne, ko so bili otroci v šoli. Razdeljeno je bilo na dva dela, pri čemer je med prvim in drugim testiranjem preteklo največ 14 dni. Vsakokratno testiranje je potekalo od 30 do 40 minut. Testatorji so opravili tudi kratek pogovor s starši otrok. Vprašali so jih po stopnji izobrazbe očeta in mame (število let formalnega končanega izobraževanja) ter starosti, pri kateri so otroka vključili v vrtec. Testatorji so bili študenti psihologije, ki so bili posebej usposobljeni za delo z navedenimi merskimi pripomočki.

Rezultati

Tabela 1: Opisne statistike

	M	SD	Min	Maks	Asimetričnost	Sploščenost
PPŠ	35,38	8,86	12	57	0,10	- 0,40
LSGR – LJ	197,56	11,94	159	218	- 0,83	0,31
CPM	19,94	4,19	10	34	0,12	- 0,07
Izobrazba mame	12,82	2,39	8	18	0,17	- 0,58
Izobrazba očeta	12,11	2,26	7	18	0,40	0,10

M – aritmetična sredina, *SD* – standardna deviacija, *Min* – najnižje število doseženih točk, *Maks* – najvišje število doseženih točk, *PPŠ* – rezultat pri *Preizkusu pripravljenosti za šolo*; *LSGR – LJ* – rezultat na *Lestvicah splošnega govornega razvoja - LJ*; *CPM* – rezultat na *Ravenovih barvnih progresivnih matricah*; *Izobrazba mame* – število let končanega formalnega izobraževanja; *Izobrazba očeta* – število let končanega formalnega izobraževanja.

Nizki količniki asimetričnosti in sploščenosti kažejo, da se vse porazdelitve približujejo normalni. Najvišje od normalne porazdelitve odstopata rezultata na *LSGR – LJ*, kjer je porazdelitev nekoliko levo asimetrična in koničasta, vendar pa je iz grafičnega prikaza pogostnostne porazdelitve razvidno, da porazdelitev ne odstopa veliko od normalne.

Povezanost med pripravljenostjo otrok za šolo, govorno kompetentnostjo in intelektualnimi sposobnostmi otrok ter izobrazbo staršev smo izračunali s Pearsonovimi korelacijskimi koeficienti, ki so prikazani v tabeli 2.

Tabela 2: Povezanost med pripravljenostjo otrok za šolo, njihovimi spoznavnimi sposobnostmi ter izobrazbo staršev

	LSGR – LJ	CPM	Izobrazba mame	Izobrazba očeta	Starost
PPŠ	0,64**	0,59**	0,28**	0,25**	0,04
LSGR – LJ		0,40**	0,38**	0,30**	0,02
CPM			0,25**	0,26**	- 0,10
Izobrazba mame				0,46**	- 0,16*
Izobrazba očeta					- 0,07

** p < 0,01; * p < 0,05. *Starost* – starost, pri kateri so bili otroci vključeni v vrtec oziroma nevrčevski otroci v šolo. Glej tudi opombe pod tabelo 1.

Iz rezultatov, prikazanih v tabeli 2, je razvidno, da se otrokova pripravljenost za šolo najvišje povezuje z njegovo govorno kompetentnostjo, čeprav so tudi povezanosti z intelektualnimi sposobnostmi ter izobrazbo staršev pomembne ter zmerne do visoke. Rezultati tudi kažejo, da se z otrokovo pripravljenostjo za šolo ter njegovo govorno kompetentnostjo nekoliko višje povezuje izobrazba mame kot pa očeta ter da se izobrazba mame nizko, a pomembno negativno povezuje s starostjo otrok, pri kateri so bili vključeni v vrtec oziroma nevrčevski v šolo, kar pomeni, da se otroci višje izobraženih mam zgodaj vključujejo v vrtec.

V nadaljevanju prikazujemo rezultate multiplih regresijskih analiz s postopnim vključevanjem posameznih napovednikov. Odvisna spremenljivka je rezultat otrok pri *Preizkusu pripravljenosti za šolo* (PPŠ), neodvisni pa sta izobrazba staršev (število let končanega formalnega izobraževanja za mamo in očeta) ter starost otrok, pri kateri so bili otroci vključeni v vrtec oziroma nevrčevski otroci v šolo.

Tabela 3: Napoved otrokovih dosežkov na PPŠ glede na izobrazbo staršev ter starost, pri kateri so bili otroci vključeni v vrtec oziroma nevrčevski otroci v šolo

	β	R2	Spremembe R2		
			$\Delta R2$	F	p
Model 1		0,07**	0,07	17,63	0,00
Izobrazba mame	0,28**				
Model 2		0,09**	0,02	4,01	0,05
Izobrazba mame	0,21**				
Izobrazba očeta	0,15*				
Model 3		0,10**	0,01	1,38	0,24
Izobrazba mame	0,22**				
Izobrazba očeta	0,15*				
Starost	0,08				

β – standardiziran regresijski količnik, R^2 – količnik determinacije, ΔR^2 – sprememba količnika determinacije, F – testna statistika, ki se nanaša na spremembo R^2 , p – statistična pomembnost spremembe R^2 , * $p < 0,05$; ** $p < 0,05$.

Iz tabele 3 je razvidno, da je napoved odvisne spremenljivke (dosežek pri PPŠ) pri vseh treh regresijskih modelih pomembna ter da lahko z neodvisnimi spremenljivkami pojasnimo največ 10 % variabilnosti v dosežkih otrok pri PPŠ. Izobrazba mame in očeta je pomemben napovednik otrokove pripravljenosti za šolo, starost, pri kateri so bili otroci vključeni v vrtec oziroma nevrčevski otroci v šolo, pa ob kontroli izobrazbe staršev ne napoveduje pomembno otrokove pripravljenosti za šolo.

Zanimalo nas je tudi, ali izobrazba staršev ostane pomemben napovednik otrokove pripravljenosti za šolo, tudi če kontroliramo otrokove intelektualne sposobnosti (*CPM*: rezultat na *Ravenovih barvnih progresivnih matricah*;) in njegovo govorno kompetentnost (*LSGR – LJ*: rezultat na *Lestvicah splošnega govornega razvoja – LJ*).

Tabela 4: Napoved otrokovih dosežkov pri PPŠ glede na izobrazbo staršev ter starost, pri kateri so bili otroci vključeni v vrtec oziroma nevrčevski otroci v šolo ob kontroli otrokovih intelektualnih sposobnosti in njegove govorne kompetentnosti

	β	R2	Spremembe R2		
			$\Delta R2$	F	p
Model 1		0,32**	0,32	97,98	0,00
CPM	0,56**				
Model 2		0,51**	0,19	82,00	0,00
CPM	0,37**				
LSGR – LJ	0,48**				
Model 3		0,51**	0,00	1,44	0,23
CPM	0,38**				
LSGR – LJ	0,47**				
Vstop	0,06				
Model 4		0,51**	0,00	0,07	0,94
CPM	0,38**				
LSGR – LJ	0,47**				
Starost	0,06				
Izobrazba mame	0,02				
Izobrazba očeta	0,00				

Glej opombe pod tabelama 1 in 3.

Rezultati v tabeli 4 kažejo, da ob predhodni vključitvi intelektualnih sposobnosti ter govorne kompetentnosti v regresijski model izobrazba mame in očeta izgubita napovedno moč. Pri modelih 3 in 4 je sprememba R^2 glede na model 2 nepomembna, kar pomeni, da z vključitvijo spremenljivk starost ter izobrazba mame in očeta ne izboljšamo napovedi. Vidimo tudi, da je delež pojasnjene variance v rezultatih otrok pri PPŠ v primerjavi z deleži, ki so prikazani v tabeli 3, precej višji, saj lahko z otrokovimi intelektualnimi sposobnostmi ter govorno kompetentnostjo pojasnimo kar 51 % variance v pripravljenosti otrok za šolo.

Glede na spremenljivko starost smo v nadaljevanju analizirali še rezultate otrok, ki so se v vrtec vključili, ko so bili stari eno leto (v vrtcu so bili 5 let), ter otrok, ki do vstopa v šolo niso bili vključeni v vrtec. Naredili smo analizo ekstremnih skupin. Z ANOVO smo ugotavljali učinek otrokove vključenosti v vrtec ter izobrazbe mame in očeta na otrokovo pripravljenost za šolo. Glede na izobrazbo mame in očeta smo otroke razdelili v tri skupine, in sicer *nizka izobrazba* (imajo do 11 let končanega formalnega izobraževanja), *srednja izobrazba* (imajo do 12 let končanega formalnega izobraževanja) in *visoka izobrazba* (imajo nad 12 let končanega formalnega izobraževanja).

Tabela 5: Razlike med dosežki otrok pri PPŠ glede na izobrazbo mame in vključenost v vrtec

	Izobrazba mame	Vključenost v vrtec	M	SD	N	ANOVA
Pripravljenost za šolo	nizka	niso bili v vrtcu	30,58	9,56	26	glavni učinek izobrazbe mame: df = 2; F = 4,65; p = 0,01; $\eta^2 = 0,08$
		v vrtcu 5 let	35,50	6,36	18	
		skupaj	32,59	8,67	44	
	srednja	niso bili v vrtcu	37,13	8,76	23	glavni učinek vrtca: df = 1; F = 0,75; p = 0,39; $\eta^2 = 0,01$
		v vrtcu 5 let	34,19	7,52	16	
		skupaj	35,92	8,30	39	
	visoka	niso bili v vrtcu	42,08	10,38	13	Interakcija izobrazba mame in vrtca: df = 2; F = 4,37; p = 0,02; $\eta^2 = 0,07$
		v vrtcu 5 let	35,96	7,66	23	
		skupaj	38,17	9,10	36	
	skupaj	niso bili v vrtcu	35,42	10,34	62	Napaka: df = 113; MSE = 71,64
		v vrtcu 5 let	35,32	7,14	57	
		skupaj	35,37	8,92	119	

df = stopnje svobode; *F* = *F* – razmerje; razmerje med dvema ocenama variance; η^2 = ocena velikosti učinka. Glej tudi opombe pod tabelo 1.

Tabela 6: Razlike med rezultati otrok pri PPŠ glede na izobrazbo očeta in vključenost v vrtec

	Izobrazba očeta	Vključenost v vrtec	M	SD	N	ANOVA
Pripravljenost za šolo	nizka	niso bili v vrtcu	32,47	8,62	32	glavni učinek izobrazbe očeta: df = 2; F = 6,77; p = 0,00; $\eta^2 = 0,11$
		v vrtcu 5 let	34,88	6,08	25	
		skupaj	33,53	7,65	57	
	srednja	niso bili v vrtcu	35,83	11,84	18	glavni učinek vrtca: df = 1; F = 1,38; p = 0,28; $\eta^2 = 0,01$
		v vrtcu 5 let	33,94	8,71	19	
		skupaj	34,86	10,25	37	
	visoka	niso bili v vrtcu	44,60	8,47	10	interakcija izobrazba očeta in vrtca: df = 2; F = 2,31; p = 0,10; $\eta^2 = 0,04$
		v vrtcu 5 let	38,32	6,19	13	
		skupaj	40,96	7,81	23	
	skupaj	niso bili v vrtcu	35,50	10,46	60	napaka: df = 111; MSE = 72,51
		v vrtcu 5 let	35,32	7,14	57	
		skupaj	35,41	8,96	117	

Glej opombe pod tabelama 1 in 5.

Rezultati v tabelah 5 in 6 kažejo, da je glavni učinek izobrazbe mame in očeta na pripravljenost otrok za šolo statistično pomemben in zmerno visok. Scheffejevi *post hoc*⁵⁰ preizkusi kažejo, da otroci mam in očetov z visoko stopnjo izobrazbe dosegajo pomembno višje rezultate pri *Preizkusu pripravljenosti za šolo* kot otroci mam in očetov z nizko stopnjo izobrazbe (mame: MD = 5,58; St. E. = 1,90; p = 0,02; očetje: MD = 7,43; St. E. = 2,10; p = 0,00) ter da razlike med otroki mam in očetov z nizko in srednjo ter srednjo in visoko stopnjo izobrazbe niso statistično pomembne. Vključenost v vrtec pred vstopom v šolo ima učinek na otrokovo pripravljenost za šolo le v interakciji z izobrazbo mame, glavni učinek vključenosti v vrtec pa ni pomemben.

⁵⁰ Scheffejev post hoc preizkus izvede vse parne primerjave aritmetičnih sredin posameznih skupin znotraj ANOVE.

???

Slika 1: Učinek interakcije med otrokovo vključenostjo v vrtec in izobrazbo mame ter očeta na otrokov rezultat pri *Preizkusu pripravljenosti za šolo*

Na sliki 1 je prikazana interakcija med učinkom vključenosti otrok v vrtec ter izobrazbo mame in očeta na otrokovo pripravljenost za šolo. Vidimo, da se dosežki otrok, ki do vstopa v šolo niso bili vključeni v vrtec, precej razlikujejo glede na izobrazbo mame in očeta. Dodatni izračuni (ANOVA) kažejo, da je glavni učinek izobrazbe mame in očeta pri otrocih, ki do vstopa v šolo niso bili vključeni v vrtec, statistično pomemben (mame: $df = 2$; $F = 7,02$; $p = 0,00$; očetje: $df = 2$; $F = 6,00$; $p = 0,00$). *Post hoc* preizkusi kažejo, da v skupini otrok, ki do vstopa v šolo niso bili vključeni v vrtec, dosegajo statistično pomembno nižje rezultate pri *Preizkusu pripravljenosti za šolo* otroci mam in očetov z nizko stopnjo izobrazbe v primerjavi z otroki mam in očetov z visoko stopnjo izobrazbe (mame: $MD = 11,50$; $St. E. = 3,22$; $p = 0,00$; očetje: $MD = 12,13$; $St. E. = 3,50$; $p = 0,00$). Razlike med rezultati otrok, katerih mame imajo nizko stopnjo izobrazbe, ter otroki mam s srednjo stopnjo izobrazbe so na meji pomembnosti, preostale razlike glede na izobrazbo mame in očeta pa statistično niso pomembne. Dalje je iz slike razvidno, da so v skupini otrok, ki so bili pred vstopom v šolo vključeni v vrtec pet let, razlike med njihovimi dosežki pri *Preizkusu pripravljenosti za šolo* glede na izobrazbo mame in očeta majhne. Dodatni izračuni (ANOVA) kažejo, da razlike statistično niso pomembne.

Rezultati tudi kažejo, da otroci, katerih mama ali oče imata visoko stopnjo izobrazbe in pred vstopom v šolo niso bili vključeni v vrtec, dosegajo pomembno višje rezultate od otrok, ki so bili v vrtec vključeni pet let (mama: $t = 2,02$; $p = 0,05$; $df = 34$; oče: $t = 2,11$; $p = 0,05$; $df = 21$). Za skupino otrok, katerih mame imajo nizko stopnjo izobrazbe, pa velja obratno. Otroci, ki so bili pred vstopom v šolo vključeni v vrtec pet let, so dosegali višje rezultate od otrok, ki v vrtec niso bili vključeni, razlike pa so na meji pomembnosti (t

= -1,91; $p = 0,06$; $df = 42$). Pri otrocih, katerih očetje imajo nizko izobrazbo, razlike v dosežkih obeh skupin otrok statistično niso pomembne.

Z ANCOVO (analiza kovariance) pa smo ugotavljali, ali je učinek izobrazbe staršev ter učinek interakcije med vključenostjo otroka v vrtec ter izobrazbo staršev pomemben, tudi če kontroliramo otrokovo govorno kompetentnost ter intelektualne sposobnosti. Rezultati kažejo, da je učinek obeh vključenih kovariatov (govorna kompetentnost in intelektualne sposobnosti) pomemben (izobrazba mame: govorna kompetentnost: $df = 1$; $F = 52,40$; $p = 0,00$; $\eta^2 = 0,32$; intelektualne sposobnosti: $df = 1$; $F = 11,37$; $p = 0,00$; $\eta^2 = 0,09$; izobrazba očeta: govorna kompetentnost: $df = 1$; $F = 55,22$; $p = 0,00$; $\eta^2 = 0,34$; intelektualne sposobnosti: $df = 1$; $F = 12,65$; $p = 0,00$; $\eta^2 = 0,10$), pri čemer predpostavka o homogenosti regresijskih nagibov ni kršena, kar pomeni, da se otrokove intelektualne sposobnosti ter njegova govorna kompetentnost pozitivno povezujejo z otrokovo pripravljenostjo za šolo v vseh treh skupinah otrok glede na izobrazbo mame in očeta (nizka, srednja in visoka stopnja izobrazbe) in v obeh skupinah glede na vključenost v vrtec (pri otrocih, ki so bili vključeni v vrtec, ter pri tistih, ki do vstopa v šolo v vrtec niso bili vključeni). Torej, ne glede na to, ali imajo otroci starše z nizko, srednjo ali visoko stopnjo izobrazbe, in ne glede na to, ali so bili vključeni v vrtec, izkazujejo tisti otroci, ki so govorno kompetentnejši in so dosegli višje rezultate pri preizkusu intelektualnih sposobnosti, višjo raven pripravljenosti za šolo. Dalje izračuni ANCOVE kažejo, da ob kontroli otrokovih intelektualnih sposobnosti glavni učinek izobrazbe mame na otrokovo pripravljenost na šolo ni več pomemben, medtem ko učinek interakcije izobrazbe mame ter vključenosti otroka v vrtec ostaja pomemben ($df = 2$; $F = 4,15$; $p = 0,02$; $\eta^2 = 0,07$). Pri očetih učinek izobrazbe ostaja pomemben ($df = 2$; $F = 3,52$; $p = 0,03$; $\eta^2 = 0,06$), pri čemer višje dosežke pri *Preizkusu pripravljenosti za šolo* dosegajo otroci višje izobraženih očetov, učinek vrtca pa se približuje statistični pomembnosti ($p = 0,09$) – višje rezultate dosegajo otroci, ki do vstopa v šolo niso bili vključeni v vrtec.

Razprava

Rezultati so pokazali, da se otrokova pripravljenost za šolo, ki smo jo ocenili s *Preizkusom pripravljenosti za šolo* (vključuje naloge iz govornega

razumevanja, rezoniranja, grafomotorične sposobnosti in dojemanja količin), visoko povezuje z otrokovo govorno kompetentnostjo in z njegovimi intelektualnimi sposobnostmi (glej tabelo 2). Rezultati ANCOVE potrjujejo, da se otrokove intelektualne sposobnosti in govorna kompetentnost pozitivno povezujejo z njegovo pripravljenostjo za šolo, ne glede na stopnjo izobrazbe staršev in otrokovo vključenost v vrtec. Pomembno in visoko povezanost med otrokovimi dosežki pri *Preizkusu pripravljenosti za šolo* in njegovo govorno kompetentnostjo lahko v določeni meri pojasnimo z dejstvom, da mera o otrokovi pripravljenosti za šolo vključuje tudi naloge iz govornega razumevanja. *Lestvice splošnega govornega razvoja – LJ*, s katerimi smo ocenjevali otrokovo govorno kompetentnost, pa poleg nalog iz govornega razumevanja vključujejo naloge iz govornega izražanja in metajezikovnega zavedanja. Sicer pa o visokih povezanostih med govorno kompetentnostjo otrok, ki je bila ocenjena z govornimi preizkusi, ki merijo različna področja govora, poročajo tudi drugi avtorji (npr. Hammill in Larsen, 1996; Woodcock in Johnson, 1989).

Starost, pri kateri so bili otroci vključeni v vrtec oziroma nevrčevski otroci v šolo, se ni pomembno povezovala z nobeno od ocenjevanih mer otrokovega razvoja (govorno kompetentnostjo, intelektualnimi sposobnostmi, pripravljenostjo za šolo) (glej tabelo 2). Otroci, ki so bili pri različnih starostih vključeni v vrtec ali pa vrtca pred vstopom v šolo sploh niso obiskovali, so dosegali primerljive rezultate pri *PPŠ*, *LSGR – LJ* ter *CPM*. Dobljeni rezultati so primerljivi z ugotovitvami več raziskovalcev (npr. Lamb, Sternberg in Prodromidis, 1992; Peisner-Feinberg in dr., 2001), da starost otroka ob vključitvi v vrtec nima neposrednega učinka na otrokov spoznavni in govorni razvoj ali poznejšo učno uspešnost. Rezultati raziskav (npr. Andersson, 1989; Broberg, Wessels, Lamb in Hwang, 1997), v katerih so avtorji natančneje ugotavljali povezanost med starostjo, pri kateri je bil otrok vključen v vrtec, in merami spoznavnega ter socialno-čustvenega razvoja, pa kažejo, da ima zgodnejša vključitev v vrtec (po njihovih ocenah v kakovosten vrtec), to je vključitev v obdobju dojenčka ali malčka, večji učinek na otrokove spoznavne zmožnosti, socialno-čustveni razvoj in šolsko uspešnost kot poznejša vključitev otroka v vrtec. V naši raziskavi dobljeni rezultati tudi kažejo, da ima v skupini otrok, ki pred vstopom v šolo niso bili vključeni v vrtec, izobrazba mame in očeta pomemben učinek na otrokovo pripravljenost za šolo. V tej skupini otrok so bile razlike med tistimi, katerih mame in očetje so imeli visoko ter nizko stopnjo izobrazbe, pomembne. Nasprotno pa izobrazba mame in očeta ni imela

pomembnega učinka na otrokovo pripravljenost za šolo v skupini otrok, ki so bili pred vstopom v šolo vključeni v vrtec pet let (glej sliko 1). Rezultate bi lahko pojasnili s tem, da vrtec v določeni meri znižuje učinek izobrazbe staršev na otrokovo pripravljenost za šolo in otrokom, katerih starši imajo nižjo izobrazbo, omogoča kakovostnejše okolje in več spodbud za njihov razvoj. Za jasnejšo interpretacijo dobljenih rezultatov pa bi bilo treba pridobiti natančnejšo in objektivnejšo oceno kakovosti družinskega okolja, ki bi poleg starševske izobrazbe vključevala tudi druge kazalce kakovosti, zlasti neposredno ravnanje staršev v interakciji z otroki, in to v različnih socialnih kontekstih in pri različnih dejavnostih.

Na podlagi rezultatov, ki smo jih dobili v analizi kovariance, lahko sklenemo, da ima vključenost v vrtec, ko kontroliramo otrokovo govorno kompetentnost in intelektualne sposobnosti, pozitiven učinek na pripravljenost za šolo otrok, katerih starši imajo nizko izobrazbo. V skupini otrok, katerih starši imajo visoko izobrazbo, pa višjo pripravljenost za šolo izkazujejo otroci, ki pred vstopom v šolo niso bili vključeni v vrtec. Na podlagi dobljenih rezultatov lahko ocenimo, da vključenost v vrtec predvsem spodbuja razvoj pripravljenosti za šolo otrok staršev z nizko izobrazbo oziroma nadomesti nekatere primanjkljaje v razvoju in učenju, ki so verjetno tudi posledica manj spodbudnega družinskega okolja. Učinek vrtca pa ni pomemben dejavnik pripravljenosti za šolo pri otrocih, katerih starši imajo visoko izobrazbo in verjetneje otroku ponujajo kakovostno in spodbudno družinsko okolje. Podobni so tudi rezultati raziskave, v kateri so avtorji (Caughy in dr., 1994) ugotovili, da ima zgodnja vključenost v vrtec pri otrocih, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja, pozitiven učinek na njihovo pripravljenost za šolo. V skupini otrok iz spodbudnejšega družinskega okolja pa je bila povezanost med zgodnjo vključenostjo otrok v vrtec in razvojem bralnih in matematičnih spretnosti negativna. Dobljene rezultate dodatno potrjujejo izračunani t-testi. In sicer otroci staršev (mam in očetov) z visoko izobrazbo, ki pred vstopom v šolo niso bili vključeni v vrtec, izražajo višjo pripravljenost za šolo kot tisti, ki so bili v vrtec vključeni pet let. Za skupino otrok, katerih mame imajo nizko stopnjo izobrazbe, pa velja ravno nasprotno, in sicer so otroci, ki so bili pred vstopom v šolo vključeni v vrtec pet let, dosegali višje rezultate od otrok, ki v vrtec niso bili vključeni. Pri otrocih, katerih očetje imajo nizko izobrazbo, razlike v pripravljenosti za šolo obeh skupin otrok niso pomembne (glej sliko 1). Zanimivo pa je, da so višje izobražene mame svoje otroke vključile v vrtec

bolj zgodaj kot nižje izobrazboene (glej tabelo 2). Verjetno na odločitev, kdaj malčka/otroka vključiti v vrtec, pomembno vpliva tudi implicitne teorije mam. Mame z nižjo stopnjo izobrazbe pogosto verjamejo, da je za otrokov razvoj bolje, da se v vrtec vključi pozneje oziroma da čim dlje ostane v družinskem okolju, medtem ko mame z višjo izobrazbo pogosto verjamejo, da je zgodnje sistematično učenje (npr. v vrtcu) pomembno za otrokov razvoj in učenje. Mame z višjo izobrazbo morda tudi bolje poznajo kurikulum za vrtec ter možnosti, ki jih za otrokov razvoj ponuja vrstniška skupina. Razlog za dobljene rezultate pa bi lahko bilo tudi to, da so nekatere manj izobražene mame brezposelne in zato same skrbijo za svoje malčke/otroke.

Otrokova pripravljenost za šolo se podobno kot njegove intelektualne sposobnosti in govorna kompetentnost pomembno in zmerno visoko povezuje z izobrazbo njegove mame in očeta (glej tabelo 2). Rezultati ANOVE so pokazali, da ima izobrazba mame pomemben in zmeren učinek na otrokovo pripravljenost za šolo. Otroci mam z visoko izobrazbo izražajo višjo pripravljenost za šolo kot otroci mam z nizko izobrazbo. Enako velja za izobrazbo očeta, saj so otroci, katerih očetje imajo visoko izobrazbo, dosegali pomembno višje rezultate pri *Preizkusu pripravljenosti za šolo* kot otroci očetov z nizko izobrazbo (glej tabeli 5 in 6). Rezultati so primerljivi z rezultati več drugih raziskav. Tako avtorji (npr. Apostolos in Napoleon, 2001; Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja in Bajc, 2006; Moore in dr., 1996, Pan in dr., 2005; Silven, Ahtola in Niemi, 2003) ugotavljajo, da je izobrazba otrokove mame pomemben napovednik otrokovega govornega razvoja, ki je eden od pomembnih pokazateljev pripravljenosti za šolo (Bardige, 1996). K. Moore in dr. (1996) pa ugotavljajo, da ima kakovost družinskega okolja, ki vključuje tudi stopnjo mamine izobrazbe, neposreden učinek tudi na otrokovo pripravljenost za šolo. Pozitivna povezanost med merami otrokovega razvoja in izobrazbo očeta, ki smo jo ugotovili v raziskavi, je primerljiva z rezultati raziskav (npr. Tamis-LeMonda in Cabrera, 2002), v katerih avtorji ugotavljajo, da imajo očetje (in njihova izobrazba) pomembno vlogo v otrokovih šolskih dosežkih in njihovem spoznavnem razvoju.

Povezanost med otrokovo govorno kompetentnostjo in njegovimi intelektualnimi sposobnostmi je prav tako pozitivna in pomembna, vendar nekoliko nižja kot povezanost govorne kompetentnosti in intelektualnih sposobnosti s pripravljenostjo za šolo (tabela 2). Otroci, ki so dosegali visoke rezultate

na *LSGR – LJ*, so dosegali tudi visoke rezultate pri preizkusu inteligentnosti *CPM*. Soodvisnost govorne kompetentnosti in intelektualnih sposobnosti, ki se kaže v visokih povezanostih med obema spoznavnima zmožnostma, potrjujejo izsledki več raziskav: npr. visoke povezanosti med dosežki otrok pri govornem preizkusu *TELD – 3* ter preizkusih intelektualnih sposobnosti, kot so *Standford-Binet Intelligence Scale, Fourth Edition* (Thorndike, Hagen in Sattler, 1986) in *WISC – III* (Wechsler, 1991); visoke povezanosti med dosežki otrok pri govornem preizkusu *TOWL – 3* ter dosežki pri neverbalnem preizkusu inteligentnosti *Comprehensive Test of Nonverbal Intelligence* (Hammil, Pearson in Wiederholt, 1996, v: Hammill in Larsen, 1996).

Rezultati naše raziskave so pokazali, da izobrazba staršev skupaj s starostjo, pri kateri so bili otroci vključeni v vrtec oziroma nevrčevski otroci v šolo, pojasni pomemben delež, in sicer 10 % variance v otrokovi pripravljenosti za šolo (glej tabelo 3). Boljša napovednika kot izobrazba staršev sta bila otrokova govorna kompetentnost in intelektualne sposobnosti, saj sta skupaj pojasnila 51 % variance v dosežkih otrok pri *Preizkusu pripravljenosti za šolo*. Ko smo v regresijski model k otrokovi govorni kompetentnosti in njegovim intelektualnim sposobnostim dodali še izobrazbo mame in očeta ter starost, pri kateri so bili otroci vključeni v vrtec oziroma nevrčevski otroci v šolo, se napovedna vrednost prediktorjev ni zvišala (glej tabelo 4).

V raziskavi dobljeni rezultati nas vodijo tudi k razmisleku o tem, ali slovenski vrtci ponujajo dovolj možnosti za spodbujanje razvoja in učenja tudi tistim otrokom, katerih starši imajo visoko izobrazbo, ki verjetno že sami zagotavljajo precej veliko spodbud, ki so tudi kakovostne. Rezultati več raziskav (npr. NICHD, 2000; Starting strong, 2001) so pokazali, da je za otrokov razvoj in učenje ključnega pomena vrtec, vendar ne vrtec sam po sebi, temveč kakovosten vrtec, in to v povezavi s spodbudnim in kakovostnim družinskim okoljem. Ena od pomanjkljivosti te raziskave je manjkajoča ocena procesne kakovosti vrtcev, v katere so bili vključeni otroci iz našega vzorca pred vstopom v šolo. Ocena kakovosti vrtcev bi nam po eni strani omogočala preučevanje morebitnih razlik v razvoju in učenju otrok, ki so vključeni v bolj ali manj kakovostne vrtce, po drugi strani pa ugotavljanje kritičnih točk, ki bi jih bilo treba v vzgojnem procesu spremeniti, da bi poučevanje in učenje v vrtcu z večjo verjetnostjo dosegalo tudi otroke staršev z višjo izobrazbo oziroma bi jih v območju bližnjega razvoja (torej ob pomoči strokovnih delavk) potegnilo do njihovega potencialnega razvoja.

Literatura

- Ajdnik, I. (1976). *Vpliv male šole in vzgojno-varstvene ustanove na uspešnost otrok na Testu za šolske novince*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Andersson, B. E. (1989). Effects of public day-care: A longitudinal study. *Child Development*, 60 (4), 857–866.
- Apostolos, E. in Napoleon, M. (2001). *Word-meaning development in Greek children's language: the role of children's sex and parents educational level*. Priskevek, predstavljen na Xth European Conference on Developmental Psychology, Uppsala.
- Bardige, B. (1996). Improving childcare and child outcomes: Training works. <http://www.mailman.org/national/early/ccstudy.htm>. (13. 5. 2006).

Bee, H. L., Barnard, K. E., Eyres, S. J., Gray, C. A., Hammond, M. A., Spietz, A. L., Snyder, C. in Clark, B. (1982). Prediction of IQ and language skill from perinatal status, child performance, family characteristics and mother-infant interaction. *Child Development*, 53, 1134–1156.

Bloom, L. (1998). Language acquisition in its developmental context. V: D. Kuhn in R. S. Siegler (ur. vol. 2), *Cognition, perception, and language. Handbook of child psychology* (str. 309–370). New York: John Wiley and Sons, Inc.

Broberg, A. G., Wessels, H., Lamb, M. E. in Hwang, C. P. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 1, 62–69.

Bruner, J. S. (1966). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.

Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E. in Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 2, 339–357.

Caughy, M. O., DiPeitro, J. in Strobin, D. M. (1994). Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of low – income children. Children and poverty. *Child Development*, 65, 457–471.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin and uses*. New York: Praeger.

Conner, D. B., Knight, D. K. in Cross, D. R. (1997). Mothers' and fathers' scaffolding of their 2-year-olds during problem solving and literacy interactions. *Journal of Developmental Psychology*, 15, 323–338.

Cox, M. V. (1991). *The child's point of view*. New York, London, Toronto: Harvester, Wheatsheaf.

Currie, J. (2001). A fres start for Head Start? Pretočeno iz <http://www.brookings.edu/comm/childrensroundtable/issue5.htm>.

Durkin, D. (1973). What does research say about the time to begin research instruction? V: R. Karlin (ur.), *Perspectives on elementary reading* (135–143). New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Fabes, R. A., Martin, C. L., Hanish, L. D., Anders, M. C. in Madden-Derdich, D. A. (2003). Early school competence: the role of sex-segregated play and effortful control. *Developmental Psychology*, 39 (5), 848–858.

Fekonja, U. (2002). Otrokov govor v kontekstu predšolskega kurikuluma. *Sodobna pedagogika*, 3, 94–111.

Fekonja, U., Marjanovič Umek, L. in Kranjc, S. (2005). Otrokov govorni razvoj v povezavi z njegovim spolom in izobrazbo staršev. *Psihološka obzorja*, 14 (1), 53–79.

Fiorentino, L. in Howe, N. (2004). Language competence, narrative ability, and school readiness in low-income preschool children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36 (4), 280–294.

Hammill, D. D. in Larsen, S. C. (1996). *Test of Written Language – Third Edition. Examiner's Manual*. Austin, TX: PRO-ED.

Hamre, B. K. in Pianta, R. C. (2001). Early teacher – child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72, 625–638.

- Jimerson, S. Egeland, B. in Teo, A. (1999).
A longitudinal study of achievement
trajectories: Factors associated with
change. *Journal of Educational
Psychology*, 91, 116–126.
- Kruger, A. C. in Tomasello, M. (1996).
Cultural learning and learning
culture. V: D. R. Olson in N.
Torrance (ur.), *The handbook of
education and human development*
(str. 369–387). Cambridge,
Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Lamb, M. E. (1997). Nonparental child
care: Context, quality, correlates.
V: W. Damon, I. E. Siegel in K. A.
Renninger (ur.), *Handbook of child
psychology: Vol. 4. Child Psychology in
Practice* (str. 73–134). New York:
Wiley.
- Lamb, M. E., Sternberg, K. J. in
Prodromidis, M. (1992).
Nonmaternal care and security
of infant-mother attachment: *A
reanalysis of the data. Infant Behavior
and Development*, 15, 71–83.
- Lenneberg, E. (1967). *The biological
foundations of language*. New York:
Wiley.
- Loeb, S., Fuller, B. , Kagan, S. L. in Carrol,
B. (2004). Child care in poor
communities: Early learning effects
of type, quality, and stability. *Child
Development*, 75, 47–65.

- Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Bajc, K. (2005). *Preizkus pripravljenosti za šolo*. Interno gradivo na katedri za razvojno psihologijo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kranjc, S. in Bajc, K. (2008). The effect of children's gender and parental education on toddler language development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 325–342.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. in Bajc, K. (2006). Quality of the preschool and home environment as a context of children's language development. *European Early Childhood Education research Journal*, 14(1), 131–147.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. in Bajc, K. (2007). *Lestvice splošnega govornega razvoja – LJ, LSGR – LJ*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, d. o. o.

- Marjanovič Umek, L., Podlesek, A. in Fekonja, U. (2005). Assessing home literacy environment: relations to the child's language comprehension and expression. *European Journal of Psychological Assessment* 21 (4), 271–281.
- Moore, K. A., Zaslow, M. J., Coiro, M. J., Miller, S. M. in Magenheim, E. B. (1996). The JOBS evaluation: how well are they faring? AFDC families with preschool-aged children in Atlanta at the outset of the JOBS evaluation. <http://www.aspe.hhs.gov/hsp/cyp/jobchdxs.htm>. (12. 5. 2006).
- Moynihan, C. in Mehrabian, A. (1978). Measures of language skills for two to seven-year-old children. *Genetic Psychology Monographs*, 98, 3–49.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. in Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40 (5), 665–681.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

- NICHD Early Child Care Research Network (1998). Early child care and self-control, complicity, and problem behavior at twenty-four and thirty- six months. *Child Development*, 69(4), 1145–1170.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, 960–980.
- NICHD Early Child Care Research Network (2001). Before Head Start: Income and ethnicity, family characteristics, child care experience and child development. *Early Education and Development*, 12 (4), 545–576.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002). The interaction of child care and family risk in relation to child development at 24 and 36 months. *Applied Developmental Science*, 6, 144–156.
- Olson, D. R. in Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), *The handbook of education and human development* (str. 9–27). Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.

Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D.,
in Snow, C. E. (2005). Maternal
correlates of growth in toddler
vocabulary production in low-
income families. *Child Development*,
76 (4), 763–782.

Papalia, D. E., Olds, W. S. in Feldman,
D. R. (2001). *Human development*.
New York: McGraw Hill.

Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M.,
Clifford, M., Culkin, M., Howes,
C., Kagan, S. in Yazejian, N. (2001).
The relation of preschool childcare
quality to children's cognitive and
social developmental trajectories
through second grade. *Child
Development*, 72 (5), 1543–1553.

Perlmann, R. Y. in Gleason, J. B. (1993).
The neglected role of fathers
in children's communicative
development. *Seminars in speech and
Language*, 14, 314–324.

Piaget, J. (1947). *The psychology of
intelligence*. New York: Harcourt,
Brace.

Piaget, J. (1961). *The child's conception
of number*. London: Routledge &
Kegan Paul Ltd.

Piaget, J. (1965). *The child's conception of
the world*. New Jersey: Littlefield,
Adams & Co.

- Raven, J., Raven, J. C. in Court, J. H. (1999). *Priročnik za Ravenove progresivne matrice in besedne lestvice – 1. zvezek: Splošni pregled*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, d. o. o.
- Rowe, D. C., Jacobson, K. C. in Van de Oord, E. J. C. G. (1999). Genetic and environmental influences on vocabulary IQ: Parental education level as moderator. *Child Development*, 70 (5), 1151–1162.
- Shepard, L. in Smith, M. L. (1987). Effects of kindergarten retention at the end of first grade. *Psychology in the School*, 24, 346–357.
- Silvén, M., Ahtola, A. in Niemi, P. (2003). Early words, multiword utterances and maternal reading strategies as predictors of mastering word inflections in Finnish. *Journal of Child Language*, 30 (2), 253–279.
- Starting strong. Early childhood education and care*, (2001). OECD Report. Pariz.
- Tamis-LeMonda, C. S. in Cabrera, N. J. (2002) (ur.). *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., in Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75 (6), 1806–1820.
- Toličič, I. (1970a). *Test za šolske novence*: test, priloga, navodila in norme. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za produktivnost dela.
- Toličič, I. (1970b). Zrelost otrok za vstop v šolo. V: I. Toličič (ur.), *Uspešnost učencev v šoli* (str. 9–23). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Toličič, I. (1971a). Uticaj male šole na spremnost dece za polazak u školu. *Predškolsko dete*, 1, 5–9.
- Toličič, I. (1971b). Socialno ekonomski položaj družine, otrokove sposobnosti ob vstopu v šolo in uspešnost v šoli. V: *Psihološke razprave IY. Kongresa psihologov SFRJ* (245–252). Ljubljana.
- Toličič, I. (1986). *POŠ. Preizkus za ugotavljanje pripravljenosti za vstop v šolo*. Priročnik. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za produktivnost dela, Center za psihodiagnostična sredstva, d. o. o.

- Toličič, I. in Skerget, M. (1966).
Ugotavljanje zrelosti otrok za vstop v šolo. Raziskava in poročilo.
Ljubljana: Zavod SRS za zdravstveno varstvo v Ljubljani.
- Thorndike, R. L., Hagen E. P. in Sattler, J. M. (1986). *The Stanford-Binet Intelligence Scale: Fourth Edition. Technical Manual*. New York: Riverside.
- van Bakel, H. J. A. in Riksen-Walraven, J. M. (2002). Parenting and development of one-year-olds: links with parental, contextual, and child characteristics. *Child Development*, 73 (1), 256–273.
- Votruba-Drzal, E., Levine Coley, R. in Chase-Lansdale, P. L. (2004). Child care and low-income children's development: direct and moderate effects. *Child Development*, 75 (1), 296–312.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind and society. *The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Watson, R. (1996). Rethinking readiness for learning. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), *The handbook of education and human development* (str. 148–172). Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.

Wechsler (1991). *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children – Third Edition*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Weikart, D., Rogers, L., Adcock, L.
in McClelland, D. (1971). *The cognitively oriented curriculum: A framework for preschool teachers*. Washington: National Association for the Education of Young Children.

Woodcock, R.W. in Johnson, M.B. (1989).
Woodcock-Johnson revised tests of cognitive ability. Itasca, IL: Riverside.

Yoshikawa, H. (1999). Welfare dynamics, support services, mothers' earnings, and child cognitive development: implications for contemporary welfare reform. *Child Development*, 70 (3), 779–801.

Zupančič, M. in Puklek, M. (1999).
Napoved učne uspešnosti učencev v prvem razredu osnovne šole. V: M. Zupančič (ur.), *Razvojnopsihološke značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo* (str. 76–92). Ljubljana: i2 založba.

IV. Diferenciacija v šoli: enako ali različno za različne otroke

Šola je celovit in zapleten sistem, v katerem so posamezne rešitve in predvsem njihova medsebojna povezanost v stalnem notranjem konfliktu med različnostjo otrok in mladostnikov (z vidika razvojne psihologije je starost od 6 do 15 let dolgo obdobje, ki vključuje več razvojnih obdobj; tudi podobno stari otroci oziroma mladostniki so lahko z vidika razvoja in učenja med seboj zelo različni) in enakostjo znanja, ki pa sama po sebi ne pomeni pravičnosti z vidika enakih vzgojno-izobraževalnih možnosti. V razvojnopsiholoških razlagah otrokovega razvoja in učenja so se zgodili pomembni premiki v drugi polovici sedemdesetih in v osemdesetih letih prejšnjega stoletja: spoznanja sociokulturnih teorij razvoja in vedenjske genetike so omogočila preseganje ozkih biologističnih pojmovanj otroštva, ki so temeljila zlasti na normativnih značilnostih otrokovega razvoja (natančna napoved in določitev starosti, pri kateri otrok doseže določeno razvojno raven mišljenja, socialnega in moralnega razvoja in je torej na primer zrel za vstop v šolo, razumevanje abstraktno posredovanih vsebin) ter „na otroka usmerjenem“ (child-centered) poučevanju, ko je otrok nosilec lastne konstrukcije znanja (npr. Olson in Bruner, 1996). Drugačna in bolj odprta razumevanja konceptov otroštva, ki otroka umeščajo v celovit sistem odnosov na več okoljskih ravneh (raven staršev, sorojencev, prijateljev, institucije in širšega sociokulturnega konteksta) (npr. Bronfenbrenner, 1989) in ki znotraj vedenjske genetike otroka „razumejo“ kot kompetentnega posameznika (ne glede na to, za katero razvojno obdobje gre), na katerega vplivajo tako genetski kot okoljski dejavniki (npr. Plomin, 1994), se preslikavajo tudi v šolski prostor in so podlaga za strukturiranje tega tako na sistemski kot vsebinski ravni.

Šolskega sistema ne moremo enoznačno oblikovati skladno s to ali ono razvojnopsihološko teorijo, lahko pa so sodobni koncepti o otroštvu, ki so praviloma tudi empirično preverjeni, uporabni kot pomembna podlaga pri iskanju rešitev, ki ne „obidejo“ otroka, in sicer otroka, ki je v šoli danes in tukaj. Ker vsak otrok in vsi otroci »rastejo« s šolo, je zelo pomembna notranja skladnost sistemskih in vsebinskih rešitev. Če sistemske in vsebinske rešitve prenovljene devetletne osnovne šole - kot so bile v letih od 1995 do 1999 oblikovane v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995), *Zakonu o osnovni šoli* (Šolska zakonodaja, 1996) in *Izhodiščih kurikularne prenovle* (1996) - ne glede na to, da so nekatere dosegle izjemno visok, druge pa nekoliko nižji, vendar zadosten strokovni konsenz, analiziramo, potem lahko ugotovimo, da gre za notranje skladne rešitve, ki po vertikali sledijo starosti otrok/mladostnikov in so tudi pri posameznih starostih (razredih) oziroma starostnih obdobjih (vzgojno-izobraževalnih obdobjih) koherentne.

Zgolj kot primer pogledjmo ocenjevanje znanja. V prvem vzgojno - izobraževalnem obdobju se učenčevo znanje ocenjuje opisno, in sicer se z opisnimi ocenami ocenjuje individualni napredek učencev, v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju se med letom učenčevo znanje ocenjuje opisno in številčno, ob koncu šolskega leta pa številčno (tako učenci postopoma spoznajo primerjalno vrednost ocene), v tretjem vzgojnoizobraževalnem obdobju pa med letom in ob koncu šolskega leta zgolj številčno, pri čemer se v 8. in 9. razredu ocenjevalna lestvica zaradi nivojskega pouka razširi na vrednosti od 1 do 10. In ker so vsi učni načrti procesno ciljno naravnani, se ob koncu posameznih vzgojno-izobraževalnih obdobj učenčevo znanje ocenjuje še z nacionalnimi preizkusi znanja, ki naj omogočijo vpogled v dosežene standarde znanja v obdobjih. Nacionalni preizkusi znanja so ob koncu prvega in drugega triletja prostovoljni, ob koncu tretjega triletja obvezni in v enakovrednem deležu kot učiteljeva ocena štejejo tudi pri končni oceni (*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju*, 1995; *Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli*, 2000; *Zakon o osnovni šoli*, 1996).

To seveda ne pomeni, da po več kot desetih letih ni utemeljen strokovni premislek o posodobitvi ali morebitni spremembi sistemskih ali vsebinskih rešitev. Vprašanje je, kako se lotiti morebitnih sprememb oziroma kako konceptualizirati šolski sistem, da ne bodo posamezne rešitve druga drugi nasprotovale. Je res prava pot, da vsakih nekaj mesecev ponudimo spremembe, ki so

na videz majhne in se dotikajo le ene ali dveh dosedanjih sistemskih in/ali vsebinskih rešitev in ki so, ne glede na njihovo kakovost, iztrgane iz konteksta? Je to nova reforma vzgoje in izobraževanja, ki pa v ozadju nima nove zasnove?

V nadaljevanju bomo podrobneje analizirali samo nekatere spremembe, ki jih je v zadnjih letih uvedla šolska oblast, pri čemer nas bosta zanimala predvsem njihova notranja skladnost in upoštevanje različnosti v povezavi z enakimi možnostmi.

Diferenciacija glede na zmožnosti in znanje

Ugotovljene individualne razlike v razvoju med enako ali podobno starimi otroki/mladostniki so že stalnica v razvojnopsiholoških ocenah, in sicer tako na spoznavnem, čustvenem, socialnem, moralnem kot gibalnem področju (npr. Berger, 1986; Bukatko in Daehler, 2001; Marjanovič Umek in Zupančič (ur.), 2004). Individualnim razlikam v razvoju, ki jih še umeščamo v normativni razvoj, naj bi šolski sistem sledil s skupnim izobraževanjem, vendar z ustreznimi oblikami individualizacije in diferenciacije; večje posebnosti v razvoju (ne normativne), ki imajo lahko v ozadju različno etiologijo, pa praviloma zahtevajo večje prilagoditve v izobraževalnih programih (npr. program z nižjim standardom znanja) (Hallahan in Kauffman, 1994). Enak program (glede na cilje, standarde znanja, metode in oblike dela) za vse otroke/mladostnike, ki so vključeni v skupno šolo, bi temeljil na predpostavki, da so vsi otroci/mladostniki enaki in je zato utemeljeno, da jih obravnavamo enako. Vendar vemo, da se razlike med otroki/mladostniki reproducirajo glede na njihove individualne značilnosti (intelektualne sposobnosti, govorna kompetentnost), družinsko okolje in druge dejavnike, na primer socialne spretnosti in vključenost učencev v šolske dejavnosti. Otrokove intelektualne sposobnosti se visoko povezujejo z otrokovo/mladostnikovo učno uspešnostjo (korelacijski koeficienti so od 0,35 do 0,70), povezujejo pa se ali neposredno ali posredno prek otrokovega družinskega okolja (npr. Gutman, Sameroff in Cole, 2003; Johnson, McGue in Iacono, 2006; Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006a; 2006b). Otrokove intelektualne sposobnosti so pomemben napovednik učne uspešnosti za otroke, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja, zato jih avtorji interpretirajo kot zaščitni dejavnik otrokove šolske uspešnosti - otroci, ki imajo visoke intelektualne sposobnosti, so učno uspešni, čeprav pri-

hajajo iz manj spodbudnega okolja; otroci, ki tudi prihajajo iz manj spodbudnega okolja in imajo nizke intelektualne sposobnosti, pa izkazujejo nižjo raven učne uspešnosti (Johnson in dr., 2006). Poleg intelektualnih sposobnosti se z otrokovo učno uspešnostjo visoko povezuje tudi otrokova govorna kompetentnost (npr. Burchinal, Peisner-Feinberger, Pianta in Howes, 2002). V slovenski raziskavi, v katero so bili vključeni učenci in učenke tretjega in devetega razreda devetletne osnovne šole, so raziskovalci ugotovili, da je povezanost med njihovo učno uspešnostjo in govorno kompetentnostjo celo nekoliko višja kot povezanost med učno uspešnostjo in intelektualnimi sposobnostmi (glej več Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006a; 2006b). Razlike med podobno ali enako starimi otroki oziroma mladostniki so velike tudi v znanju. Raziskovalci (OECD, 1998) so v okviru sekundarne analize podatkov, zbranih v mednarodni primerjalni raziskavi znanja v matematiki TIMSS (1995) v višjih razredih obveznega izobraževanja (učenke in učenci so bili stari približno 13 let in v večini držav v 8. razredu obveznega izobraževanja), ugotovili, da so razlike v znanju matematike med njimi velike. Razlika med dosežki učencev/učenk, katerih rezultati so uvrščeni v tretji in prvi kvartil (Q3-Q1) je v nekaterih državah tolikšna, kolikor znaša povprečni napredek učencev/učenk v štirih letih šolanja. Če povemo drugače, učenci z najnižjimi rezultati bi se morali učiti več let, da bi dohiteli učence z najvišjimi rezultati.

V naši raziskavi smo učno uspešnost učencev in učenk pri nivojskem pouku posebej analizirali glede na njihove individualne (psihološke) značilnosti in izobrazbo njihovih mam. V vzorec smo vključili 424 mladostnikov (224 deklet in 200 fantov), ki so v šolskem letu 2005/2006 obiskovali deveti razred osnove šole. Vključeni so bili v eno od 12 osnovnih šol iz različnih geografskih okolij Slovenije.

Tabela 1: Razvrstitev učencev/učenk pri nivojskem pouku

RZ	SLO (%)	MAT (%)	TJ (%)	VRZ (%)
1.	9,4	10,8	12,2	6,6
2.	44,2	42,5	46,4	24,4
3.	46,4	46,7	41,2	29,5

RZ: ravni zahtevnosti; VRZ: odstotek učencev, ki so pri vseh treh predmetih razvrščeni na isto raven zahtevnosti.

V stolpcu VRZ je prikazano, kolikšen delež učencev je pri vseh treh predmetih razvrščen na prvo (najnižjo), drugo ali tretjo (najvišjo) raven zahtevnosti nivojskega pouka. Vidimo lahko, da je približno 60 % učencev pri vseh treh predmetih razvrščenih na isto raven zahtevnosti, medtem ko je 40 % učencev pri različnih predmetih razvrščenih na različne ravni. Pri slovenščini in matematiki je največji delež otrok razvrščen na tretjo in najmanjši na prvo raven zahtevnosti, pri tujem jeziku pa je največji delež učencev razvrščen na drugo raven, enako kot pri slovenščini in matematiki pa je najmanjši delež učencev razvrščen na prvo raven. Delež učencev, ki so obiskovali pouk na prvi ravni zahtevnosti, je pri vseh treh predmetih majhen in neprimerljiv z deležem učencev na tretji ravni.

Vse v vzorec vključene učence smo glede na izobrazbo njihovih mam razdelili v tri skupine. V prvi skupini so bili učenci, katerih mame imajo primarno raven izobrazbe (do 8 let končane formalne izobrazbe), v drugi skupini učenci, katerih mame imajo sekundarno raven izobrazbe (od 9 do 13 let končane formalne izobrazbe), v tretji skupini pa učenci, katerih mame imajo terciarno raven izobrazbe (nad 14 let končane formalne izobrazbe). V tabeli 2 so prikazani deleži učencev na posameznih ravneh zahtevnosti pouka glede na izobrazbo njihovih mam.

Tabela 2: Razporeditev učencev na ravni zahtevnosti glede na izobrazbo njihovih mam

RZ	Slovenščina			Matematika			Tuji jezik			Skupaj
	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	
Izobrazba mame										
primarna	2,7	6,8	2,7	3,3	5,3	3,6	2,7	7,7	1,8	12,1
sekundarna	4,5	26,4	21,1	5,0	24,0	22,8	5,0	26,0	20,7	51,8
terciarna	0,3	10,4	25,2	0,6	11,5	24,0	0,9	13,9	21,3	36,1

Številke, ki so navedene v tabelah, predstavljajo odstotke.

V nadaljevanju smo izračunali razlike med učenci v šolski uspešnosti (upoštevali smo dosežke na nacionalnih preizkusih znanja iz matematike in slovenščine, učiteljeve ocene pri matematiki, slovenščini in tujem jeziku in splošni učni uspeh) glede na razvrstitev na ravni zahtevnosti in tudi razlike

med učenci glede na njihove individualne značilnosti (intelektualne sposobnosti in govorno kompetentnost) ter izobrazbo njihovih mam v povezavi z razvrstitvijo na raven zahtevnosti.

Tabela 3: Razlike med učenci v učni uspešnosti, psiholoških značilnostih in izobrazbi njihovih mam glede na razvrstitev na posamezne ravni zahtevnosti

	RZ	Slovenščina		Matematika		Tuji jezik	
		M	w2	M	w2	M	w2
	1.	44,81		30,64		/	
NPZ	2.	65,68	velik	53,71	velik	/	velik
	3.	81,85		75,99		/	
	1.	2,10		1,98		2,31	
Učiteljeva ocena	2.	3,12	velik	3,01	velik	3,13	velik
	3.	4,45		4,35		4,52	
	1.	2,28		2,36		2,46	
Splošni učni uspeh	2.	3,59	velik	3,65	velik	3,76	velik
	3.	4,75		4,70		4,73	
	1.	10,16		10,40		10,66	
Izobrazba mame	2.	11,95	zmeren	12,16	zmeren	12,14	zmeren
	3.	13,65		13,45		13,60	
	1.	93,18		95,25		99,55	
Govorna kompetentnost	2.	119,48	velik	121,11	velik	120,90	velik
	3.	131,84		130,45		131,31	
	1.	39,22		39,54		39,54	
Intelektualne sposobnosti	2.	45,91	velik	45,55	velik	46,66	velik
	3.	50,25		50,70		50,17	

M: aritmetična sredina; w^2 : mera velikosti učinka (od 0,01 do 0,05 – majhen učinek; od 0,06 do 0,14 – zmeren učinek; 0,15 in več – velik učinek); NPZ: dosežki učencev na nacionalnih preizkusih znanja; intelektualne sposobnosti: rezultat na *Ravenovih standardnih progresivnih matricah (SPM)*; govorna kompetentnost: skupen rezultat pri *Preizkusu pisnega sporočanja (TOWL)*; izobrazba mame: število let zaključene formalne izobrazbe mame. Dosežki učencev pri nacionalnih preizkusih znanja so izraženi v odstotnih točkah (od 0 do 100), učiteljeve ocene ter splošni učni uspeh pa z ocenami od 1 do 5. Pri preizkusu govorne/pisne kompetentnosti (*TOWL*) so učenci lahko dosegli največ 172, pri preizkusu intelektualnih sposobnosti pa 60 točk. Glej tudi opombe pod tabelo 1.

Statistični izračuni (ANOVA) kažejo, da so razlike v učni uspešnosti učencev glede na njihovo razvrstitev na posamezne ravni zahtevnosti statistično pomembne, in sicer tako razlike med učenci prve in druge ravni kot med učenci druge in tretje ravni. Dalje rezultati kažejo, da so med učenci na različnih ravneh statistično pomembne razlike (tako razlike med učenci prve in druge ravni kot med učenci druge in tretje ravni) v njihovih dosežkih pri preizkusu intelektualnih sposobnosti in govorne kompetentnosti. Rezultati pa kažejo tudi, da so med učenci, ki so razvrščeni na različne ravni zahtevnosti, statistično pomembne razlike glede na izobrazbo njihovih mam. Mame učencev, ki so razvrščeni na najvišjo raven, so v povprečju višje izobražene kot mame učencev, ki so razvrščeni na srednjo raven, te pa višje kot mame učencev, ki so razvrščeni na najnižjo raven. Izračunana mera velikosti učinka je zgolj pri izobrazbi mame zmerna (pri vseh drugih spremenljivkah je velika), kar kaže, da se učenci, ki so razvrščeni na različne ravni zahtevnosti, med seboj bolj razlikujejo glede na individualne značilnosti in šolsko uspešnost kot glede na izobrazbo mame.

Zapisali smo že, da raziskovalci ugotavljajo visoko povezanost med otrokovimi intelektualnimi in govornimi zmožnostmi ter šolsko uspešnostjo in praviloma zmerno povezanost med šolsko uspešnostjo in izobrazbo staršev, zato smo tudi mi v nadaljevanju izračunali povezanost med učno uspešnostjo (dosežki pri nacionalnih preizkusih znanja, učiteljeve ocene, splošni učni uspeh), njihovimi psihološkimi značilnostmi (intelektualne sposobnosti, govorna kompetentnost) in izobrazbo njihovih mam.

Tabela 4: Povezanost med učno uspešnostjo, psihološkimi značilnostmi učencev ter izobrazbo njihovih mam

	Slovenščina		Matematika		Biologija		Tuji jezik	Spl. učni uspeh
	NPZ	učit. ocena	NPZ	učit. ocena	NPZ	učit. ocena	učit. ocena	
Intelektualne sposobnosti	0,47**	0,45**	0,55**	0,51**	0,41**	0,46**	0,47**	0,51**
Govorna kompetentnost	0,68**	0,68**	0,53**	0,58**	0,51**	0,60**	0,59**	0,61**
Izobrazba mame	0,25**	0,32**	0,27**	0,28**	0,30**	0,31**	0,33**	0,30**

Navedeni so Pearsonovi korelacijski koeficienti. ** označuje statistično pomembnost na 1% nivoju tveganja. Glej tudi opombe pod tabelo 3.

Iz rezultatov, prikazanih v tabeli 4, je razvidno, da so vse povezanosti statistično pomembne, in sicer so povezanosti med individualnimi (psihološkimi) značilnostmi učencev ter njihovo učno uspešnostjo zmerne do visoke, povezanosti med izobrazbeno ravno mame ter učno uspešnostjo učencev pa nizke do zmerne.

Rezultati nam omogočajo kar nekaj razmislekov. Učenci, ki so se s starši skladno z določili *Pravilnika o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli* odločili za posamezno raven poučevanja, so v svojo odločitev v veliki meri »vgradili« tudi svoje spoznavne zmožnosti (intelektualne sposobnosti in govorno kompetentnost), ki so, kot kažejo rezultati domačih in tujih raziskav (npr. Gutman, Sameroff in Cole, 2003; Johnson, McGue in Iacono, 2006; Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006a), najvišji napovednik učenčevega znanja. V slovenski javnosti pogosto zasledimo splošne ocene, da nivojski pouk pomeni socialno razslojevanje učencev, kar bi lahko pomenilo, da je izobrazba staršev in z njim povezan socialno-ekonomski status učencev odločilno merilo za razvrščanje učencev na ravni zahtevnosti. Rezultati kažejo, da gre za zapletenejšje odnose, ki zahtevajo natančnejše interpretacije. Zgolj izobrazba mame (tabela 3) je imela manjši učinek na razvrstitev učencev na eno od ravni zahtevnosti kot učenčeve intelektualne sposobnosti in govorna kompetentnost, prav tako pa so izračunane povezanosti med učenčevo uspešnostjo

in izobrazbo mame nižje kot med učenčevo uspešnostjo in njegovimi spoznavnimi zmožnostmi (tabela 4). Ob tem ne bi smeli spregledati niti „dedovanja“ izobrazbe (Gaber, 2006), saj izobrazba staršev v pomembnem deležu določi otrokove intelektualne in govorne zmožnosti. Konkretno razvrstitve učencev na posamezne ravni zahtevnosti pa kažejo tudi to, da so večji deleži mladostnikov, katerih mame imajo primarno izobrazbo, razvrščeni na drugo kot prvo raven zahtevnosti (pri vseh treh predmetih), da so deleži mladostnikov, katerih mame imajo sekundarno izobrazbo, sicer najvišji na drugi zahtevnostni ravni, vendar so blizu deležem mladostnikov, ki so razvrščeni na tretjo zahtevnostno raven (tabela 2). Če bi bila izobrazba mame ključno merilo za razvrščanje na ravni zahtevnosti, bi bili učenci praviloma pri vseh treh predmetih razvrščeni na isto raven, česar pa naši rezultati prav tako ne potrjujejo.

Če primerjamo rezultate, ki kažejo na povezanost učenčevih spoznavnih zmožnosti in izobrazbo njihovih mam s šolsko uspešnostjo, in tiste, ki kažejo na šolsko uspešnost učencev na posameznih ravneh zahtevnosti in njihovo razvrstitev na ravni poučevanja, bi verjetno lahko ocenili, da je nivojski pouk sistemska rešitev, ki dejansko različnim učencem omogoča pridobitev različnih znanj. Z rezultati naše raziskave ne moremo neposredno odgovoriti na vprašanje, ali nivojski pouk tudi dejansko omogoča učencem, ki imajo starše z nižjo izobrazbo, da postanejo uspešnejši (še vedno ne tako kot tisti, ki so bili v izhodišču boljši), kot če bi bili vsi, kot kažejo naši rezultati, precej različni učenci deležni enakega pouka, saj bi za to potrebovali empirično raziskavo, v kateri bi primerjali učinek enotnega ali diferenciranega poučevanja na primerljivi skupini otrok. Posredni odgovor na vprašanje o učinku nivojskega pouka na učenčevo znanje pa nam ponujajo izsledki nekaterih drugih raziskav. Ko so Martin, Mullis, Gregory, Hoyle in Shen (2000) v sekundarni analizi podatkov mednarodnih primerjalnih raziskav znanja TIMSS (1995) ugotavljali tudi, koliko se šole razlikujejo glede na družinsko ozadje učencev (v nasprotju z analizami, pri katerih je bila odvisna spremenljivka učenčeva uspešnost, je bila v navedeni analizi odvisna spremenljivka družinsko ozadje učencev), so ugotovili, da so se v nekaterih državah, kot so npr. Madžarska, Južna Koreja, Portugalska, Španija in tudi Slovenija, šole med seboj bolj razlikovale glede na družinsko okolje učencev kot glede na učne dosežke učencev. Avtorji ugotavljajo, da bi to lahko pomenilo, da šola blaži oziroma znižuje učinek družinskega okolja na učenčevo znanje, in sicer, kot kažejo njihovi rezultati, uspešneje v državah, v katerih ne poteka zgodnja zunanja diferenciacija, pri

kateri so učenci že v petem ali šestem razredu obveznega izobraževanja ločeni v različne programe. Tudi v slovenski raziskavi, v katero so bili vključeni učenci devetega razreda, ki so bili deležni nivojskega pouka v osmem in devetem razredu, so avtorji ugotovili, da se šole (v vzorec je bilo vključenih 12 šol) med seboj bolj razlikujejo v učenčevih (intelektualne sposobnosti) in družinskih spremenljivkah (izobrazba staršev, starševski vpliv na šolsko delo) kot učni uspešnosti (Marjanovič Umek in dr., 2006b). Avtorji ocenjujejo - upoštevajoč tudi rezultate, ki kažejo, da se razlike v učni uspešnosti učencev med šolami ob kontroli ocenjevanih učenčevih spremenljivk povečajo - da bi lahko morala prav organizacija pouka v šolah, ki upošteva različnosti med mladostniki, nekoliko zmanjšala učinek učenčevih in družinskih spremenljivk.

Zdaj ko poznamo empirične rezultate večletnega spremljanja uvajanja devetletke (tudi nivojskega pouka), ki ga je izvajal Zavod RS za šolstvo, rezultate evalvacijske študije o nivojskem pouku (Žagar, Pečjak in Peklaj, 2003), rezultate prej navedene raziskave in ko hkrati ni na voljo raziskav, ki bi z rezultati negativno ocenile nivojski pouk, preseneča, da se leta 1996 uzakonjena oblika organizacije nivojskega pouka v 8. in 9. razredu devetletke, za katero je bil v drugi polovici devetdesetih let prejšnjega stoletja dosežen visok strokovni konsenz in ki pomeni smiselno nadaljevanje notranje in fleksibilne diferenciacije v nižjih razredih, ukinja z novo zakonsko rešitvijo, s katero je nivojski pouk le ena od možnosti organizacije pouka. In to prej, kot bi se lahko empirično preveril dejanski učinek nivojskega pouka na znanje učencev.

Diferenciacija glede na spol

Razlike v razvoju med dekleti in fanti so, upoštevajoč izsledke novejših raziskav (npr. Crawford, 2001; LaFrance, 2001), manjše ter precej bolj heterogene glede na starost otrok/mladostnikov in področja razvoja, kot je to mogoče razbrati iz ugotovitev starejših raziskav (npr. Maccoby in Jacklin 1974). Ocene, ki kažejo, da so dekleta kar na splošno bolj govorno, fantje pa bolj matematično kompetentni, pogosto temeljijo na metaraziskavah, ki so v analize vključile različne in velikokrat neprimerljive načine ocenjevanja posameznih zmožnosti in v katerih so bile razlike preverjane le z vidika statistične pomembnosti (Willingham in Cole, 1997) ali pa so bili rezultati ozko interpretirani zgolj z vidika biologičnih teorij in premalo z družbenega vidika (npr. Crawford in Unger, 2000; LaFrance, 2001).

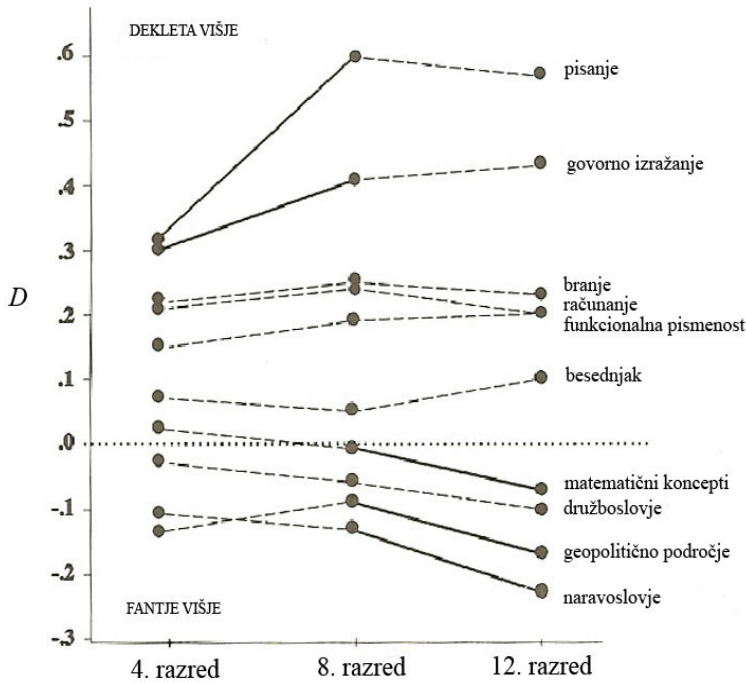
Od sedemdesetih in osemdesetih let prejšnjega stoletja raziskovalci pogosto preučujejo tudi razlike in podobnosti med dekletimi in fanti v povezavi z izobraževanjem oziroma pravičnostjo v šoli (npr. Kodelja, 2006). Ker nas bo v tem prispevku v nadaljevanju zanimalo predvsem ocenjevanje učencev in učenek v šoli in ker je znanje otrok/mladostnikov pomembno povezano z njihovo govorno kompetentnostjo in intelektualnimi sposobnostmi, ne moremo prezreti nekaterih spoznanj s tega področja. Raziskovalci (npr. Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal in Pethnick, 1994; Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja in Bajc, 2007; Raynell, 1977) dokaj enotno ugotavljajo, da so v zgodnjih razvojnih obdobjih (obdobjih dojenčka in malčka) deklice na nekaterih govornih področjih bolj kompetentne kot dečki (deklice hitreje kot dečki govorijo prve besede, imajo večji besednjak, oblikujejo daljše izjave), bolj heterogeni pa so rezultati raziskav o govorni kompetentnosti deklic in dečkov v obdobju zgodnjega otroštva (starost otrok od treh do šestih let), ki kažejo, da so razlike nepomembne ali pa pomembne le na nekaterih ožjih govornih področjih, na primer v obsegu besednjaka. Dekleta začnejo prej kot fantje tudi brati in dosegajo v srednjem in poznem otroštvu ter obdobju mladostništva višje rezultate pri preizkusih besednjaka in besedne fluentnosti ter pri preizkusih pisnega izražanja (npr. Hedges in Nowell, 1995; Hogrebe, Nest in Newman, 1985; Marjanovič Umek in dr., 2007). Raziskovalci dalje ugotavljajo, da med dekletimi in fanti ni razlik v razvoju matematičnih pojmov in miselnih operacij v zgodnjem otroštvu ter da fantje v srednjem otroštvu in mladostništvu dosegajo višje rezultate pri preizkusih prostorskega zaznavanja in bolje rešujejo tridimenzionalne naloge pri matematiki (zlasti geometriji) kot dekleta (Hayde, Fennema in Lamon, 1990; Marjanovič Umek, 1990; Walkerdine, 1989). Rezultati torej ne omogočajo posplošitve, češ da dekleta v vseh razvojnih obdobjih v primerjavi s fanti dosegajo pomembno višje rezultate pri govornih preizkusih, fanti pa v primerjavi z dekletimi višje rezultate pri prostorskih in matematičnih sposobnostih.

Ameriška raziskovalca Willingham in N. S. Cole (1997) sta izvedla dve obsežni raziskavi, v katerih sta primerjala različno stara dekleta in fante glede na njihove dosežke pri standardnih preizkusih znanja in spretnosti. V prvi raziskavi sta glede na spol primerjala uspešnost 17 - letnih mladostnikov, ki so bili vključeni v 12. razred izobraževanja (gre za nacionalno reprezentativen vzorec). Za ocenjevanje učne uspešnosti sta uporabila 74 standardnih preizkusov znanja, ki sta jih vsebinsko uvrstila v 15 skupin (npr. matematični

pojmi, računanje, naravoslovje, družboslovje, besednjak, branje, pisanje, mehanika/elektronika). Razlike med spoloma sta izračunala s standardizirano razliko med aritmetičnima sredinama deklet in fantov (D). Ugotovila sta, da pri navedeni starosti ni razlik v znanju (kot so ga ocenili s standardnimi preizkusi znanja) med dekleti in fanti (povprečni D na vseh preizkusih znanja je znašal 0,02). Podrobnejša analiza dosežkov deklet in fantov pri posameznih skupinah preizkusov znanja (gre za zgoraj omenjenih 15 skupin) pa pokaže, da je večina dosežkov pri 15 skupinah preizkusov znanja znotraj intervala $D = \text{od } - 0,20 \text{ do } + 0,20$, kar pomeni, da ne gre za učinek spola. Rezultati zgolj pri posameznih skupinah preizkusov (govorno izražanje, zaznavna hitrost, geopolitično področje) kažejo na majhen učinek spola in zgolj na dveh področjih gre za srednji oziroma velik učinek spola na dosežke mladostnikov (pri pisanju so dekleta boljša od fantov; pri mehaniki/elektroniki so fantje boljši od deklet).

V drugi raziskavi pa sta Willingham in N. S. Cole (1997) preučevala razlike v znanju deklet in fantov, starih od 9 do 17 let, ki so bili vključeni v 4., 8. in 12. razred izobraževanja. V raziskavi, v kateri sta uporabila prečni pristop, so znanje učencev in učenk ocenjevali podobno kot v prej opisani raziskavi s 17-letniki, in sicer s standardnimi testi znanja (uporabili so le tiste, ki so jih lahko reševali učenci in učenke v vseh treh razredih, in so jih združili v 10 vsebinskih skupin – glej tudi sliko 1).

Slika 1: Trendi razlik med spoloma od četrtega do dvanajstega razreda



D predstavlja standardizirano razliko med aritmetičnima sredinama (do 0,20 - ni učinka; 0,20 do 0,49 - majhen učinek; od 0,50 do 0,79 - zmeren učinek; 0,80 in več - visok učinek), pri čemer pozitivni D pomeni, da višji rezultat dosegajo dekleta, negativni pa, da višji rezultat dosegajo fantje. Družboslovje vključuje preizkuse npr. iz sociologije, psihologije; naravoslovje preizkuse npr. iz fizike, biologije; geopolitično področje pa preizkuse iz zgodovine, geografije in državlanske vzgoje. Neprekinjene črte označujejo statistično pomembne spremembe v velikosti razlik med spoloma, prekinjene črte pa kažejo, da so razlike med spoloma prek posameznih razredov stabilne (spremembe niso statistično pomembne).

Rezultati, ki so prikazani tudi na sliki 1, kažejo, da se razlike v znanju med dekleti in fanti s starostjo oziroma leti šolanja večajo v prid deklet, in sicer na področju jezika - govorno izražanje in pisanje, pri fantih pa se razlike v znanju z leti šolanja povečajo na treh predmetnih področjih - matematični pojmi, geopolitično področje in naravoslovje. Dekleta so na navedenih področjih pridobile prednost pred fanti v obdobju od 4. do 8. razreda, pozneje je ostala njihova prednost relativno stabilna; fantje pa so prednost pred dekleti povečali pozneje, in sicer v obdobju od 8. do 12. razreda. Na vseh preostalih predmetnih področjih razlike v znanju med dekleti in fanti v starostnem obdobju od 9 do 17 let niso bile pomembne.

V nadaljevanju prikazujemo rezultate slovenske raziskave, v katero smo vključili 379 otrok tretjega razreda devetletne šole, ki smo jih spremljali še v četrtem razredu (182 deklic 179 dečkov) in 424 mladostnikov (224 deklet in 200 fantov) devetega razreda, ki prihajajo iz 12 šol iz različnih geografskih okolij. V raziskavi so nas zanimale morebitne razlike v šolski uspešnosti med različno starimi dekleti in fanti. Pri nadaljnji obravnavi smo učence in učenke tretjega in četrtega razreda, torej stare približno 9 in 10 let, obravnavali kot mlajše učence oziroma učenke, učenke in učence devetega razreda, stare približno 15 let, pa smo obravnavali kot starejše učence in učenke. Kot mero učne uspešnosti smo v raziskavi uporabili dosežke pri nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine in matematike ob koncu tretjega razreda, učiteljeve ocene iz predmetov in splošni učni uspeh ob koncu četrtega razreda; učiteljeve ocene iz predmetov in splošni učni uspeh ob koncu devetega razreda in dosežke učencev in učenk na nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine, matematike in biologije ob koncu devetega razreda. Podatki so bili zbrani v šolskih letih 2004/05 in 2005/06. Učenke in učence obeh starostnih skupin smo ocenili tudi s psihološkimi preizkusi, in sicer njihovo govorno kompetentnost s *Preizkusom pisnega sporočanja* (priredba *test of Written Language - Third Edition, TOWL -3*; Hammill in Larsen, 1996) (zanesljivost slovenske priredbe preizkusa je 0,94); intelektualne sposobnosti z *Ravenovimi standardi progresivnih matric* (*The Raven Standard Progressive Matrices Test - SPM*; Raven, Raven in Court, 1999) (gre za mero splošnega faktorja (g), ki se nanaša na zmožnost posameznika, da ustvari nove, večinoma neverbalne konstrukte); otrokove/mladostnikove osebnostne značilnosti pa so s starostno in kulturno decenriranim *Vprašalnikom individualnih razlik med otroki, VIRO* (*Inventory of Child Individual Differences - ICD*; Halverson in dr., 2003), ki je prirejen v slovenskem prostoru in ima ustrezne merske značilnosti, ocenili njihovi starši.

Razlike med dekleti in fanti smo izračunali s t-testom in kot standardizirano razliko med aritmetičnima sredinama deklet in fantov ter ocenili pomembnost razlik in velikost učinka.

Rezultati so prikazani v tabeli 5 in na slikah 2, 3 in 4.

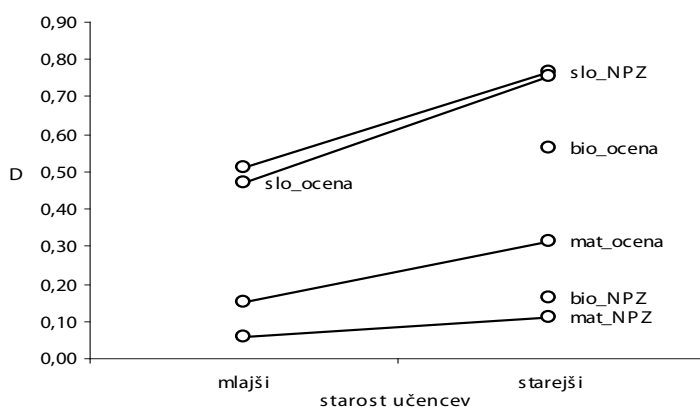
Tabela 5: Razlike med spoloma

	Mlajši			Starejši		
	p	D D	velikost učinka	p	D	velikost učinka
Nacionalni preizkusi znanja						
SLO	DA	0,51	zmeren	DA	0,77	zmeren/velik
MAT	NE	0,06	ni učinka	NE	0,11	ni učinka
BIO	/	/	/	NE	0,16	ni učinka
Učiteljeve ocene						
SLO	DA	0,47	majhen/zmeren	DA	0,75	zmeren/velik
MAT	NE	0,15	ni učinka	DA	0,31	majhen
TJ	DA	0,24	majhen	DA	0,47	majhen
LV	DA	0,52	zmeren	DA	0,68	zmeren
GV	DA	0,32	majhen	DA	0,62	zmeren
DR	DA	0,32	majhen	/	/	/
NT	NE	0,14	ni učinka	/	/	/
GEO	/	/	/	DA	0,54	zmeren
ZGO	/	/	/	DA	0,35	majhen
FIZ	/	/	/	DA	0,31	majhen
KEM	/	/	/	DA	0,45	majhen/zmeren
BIO	/	/	/	DA	0,56	zmeren
ŠV	DA	0,21	majhen	NE	0,18	ni učinka/ majhen
splošni učni uspeh	DA	0,30	majhen	DA	0,52	zmeren
Psihološke spremenljivke učenca						
Govorna kompeten- tnost	DA	0,52	zmeren	DA	0,97	visok
Intelektualne sposobnosti	NE	0,10	ni učinka	NE	0,12	ni učinka
Vestnost	DA	0,26	majhen	DA	0,35	majhen

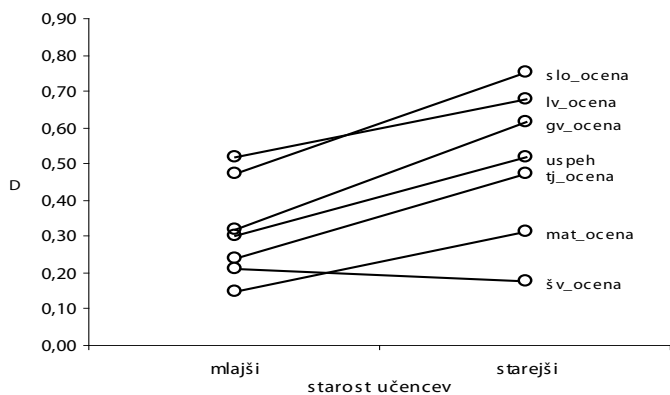
Ekstraver- tnost	NE	0,07	ni učinka	NE	0,05	ni učinka
Nesprejemljivost	DA-F	-0,28	majhen	NE	-0,06	ni učinka
Odprtost/ intelekt	NE	-0,05	ni učinka	NE	0,14	ni učinka
Nevroticizem	NE	-0,18	ni učinka / majhen	NE	-0,10	ni učinka

p: statistična pomembnost; *D*: standardizirana razlika med aritmetičnima sredinama (mera velikosti učinka: do 0,20 - ni učinka; 0,20 do 0,49 - majhen učinek; od 0,50 do 0,79 - zmehren učinek; 0,80 in več - visok učinek; pozitivni *D* pomeni, da dosegajo višji rezultat dekleta, negativni pa, da višji rezultat dosegajo fantje); DA: razlika med spoloma je statistično pomembna (dekleta dosegajo statistično pomembno višje rezultate kot fantje); DA - F: razlika med spoloma je statistično pomembna (fantje dosegajo statistično pomembno višje rezultate kot dekleta); NE: razlika med spoloma ni statistično pomembna; intelektualne sposobnosti: rezultat na *Ravenovih standardnih progresivnih matricah (SPM)*; govorna kompetentnost: skupen rezultat pri *Preizkusu pisnega sporočanja (TOWL)*; vestnost: rezultat na *Vprašalniku individualnih razlik med otroki - dimenzija osebnosti vestnosti*; ekstravertnost: rezultat na *Vprašalniku individualnih razlik med otroki - dimenzija osebnosti ekstravertnosti*; nesprejemljivost: rezultat na *Vprašalniku individualnih razlik med otroki - dimenzija osebnosti nesprejemljivosti*; odprtost/intelekt: rezultat na *Vprašalniku individualnih razlik med otroki - dimenzija osebnosti odprtost/intelekt*; nevroticizem: rezultat na *Vprašalniku individualnih razlik med otroki - dimenzija osebnosti nevroticizem*.

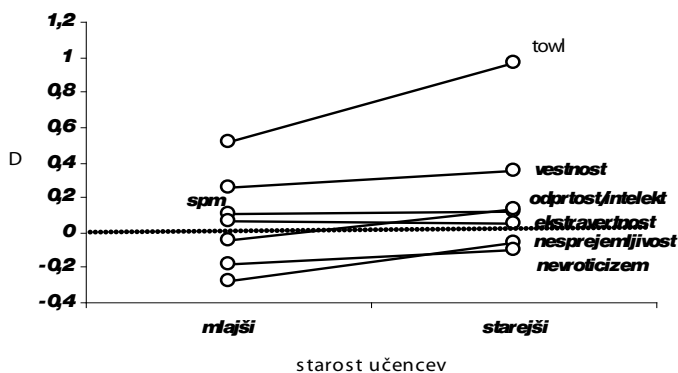
Slika 2: Velikost razlik med spoloma pri dosežkih pri nacionalnih preizkusih znanja in učiteljevih ocenah



Slika 3: Velikost razlik med spoloma pri učiteljevih ocenah in splošnem učnem uspehu



Slika 4: Velikost razlik med spoloma v dosežkih pri psiholoških preizkusih



Rezultati kažejo, da so razlike med mlajšimi dekleti in fanti, ko so njihovo znanje ocenjevali učitelji, statistično pomembne pri vseh predmetih razen pri matematiki ter naravoslovju in tehniki. Podobno kaže izračun, prikazan v vrednostih D - velikost učinka spola je majhna ali zmerna, razen pri že dveh navedenih predmetih (matematiki ter naravoslovju in tehniki), pri katerih ni učinka spola. Dekleta so pri vseh predmetih, ne glede na pomembnost oziroma velikost učinka, dosegale višje ocene kot fantje, ko so znanje

ocenjevali učitelji. Pri dveh predmetih, to je pri slovenščini in matematiki, je bilo znanje učencev ob koncu tretjega razreda ocenjevano tudi z nacionalnimi preizkusi znanja. Dosežki pri nacionalnih preizkusih znanja so pri teh dveh predmetih primerljivi z učiteljevo oceno. To pomeni, da so dekleta pri NPZ iz slovenščine dosegle pomembno višje rezultate kot fantje in je učinek spola zmeren; pri matematiki pa dekleta niso dosegla pomembno višjega rezultata in učinka spola ne beležimo. Rezultati, ki kažejo na primerjavo učiteljevega in zunanjega ocenjevanja znanja z vidika spola, pa so drugačni pri učencih in učenkah devetega razreda. Najprej lahko ugotovimo, da so razlike med dekleti in fanti pomembne oziroma da je učinek majhen, zmeren ali celo velik pri vseh predmetih, razen pri športni vzgoji, ko gre za učiteljeve ocene znanja. Tudi v devetem razredu so dekleta dosegla pri vseh predmetih višje ocene kot fantje. Učinek spola je največji pri slovenščini, pri mlajših otrocih pa je bil največji pri likovni vzgoji. V devetem razredu pa razlike med dekleti in fanti, gledano primerjalno učiteljeva ocena in dosežki pri NPZ (velja seveda samo za predmete, pri katerih so učenci in učenke pridobili oboje ocene), niso več enake, tako kot je to značilno pri mlajših učencih. Zmeren oziroma velik učinek spola se, gledano primerjalno z učiteljevo oceno, „ohrani“ le pri NPZ iz slovenščine, kar pomeni, da dekleta tako v učiteljevi oceni kot v dosežkih pri NPZ dosegajo pomembno višje rezultate; drugače pa je pri matematiki in biologiji, ko pri učiteljevi oceni beležimo pomembno višje rezultate pri dekletih in majhen učinek spola, medtem ko v dosežkih pri zunanjih preizkusih znanja ni pomembnih razlik med dekleti in fanti oziroma ni učinka spola.

Zanimive so tudi primerjave med mlajšimi in starejšimi učenci in učenkami, ki kažejo, da pri učiteljevi oceni dekleta pri vseh predmetih, z izjemo športne vzgoje, v letih šolanja povečujejo prednost pred fanti (slika 3); enak trend je tudi pri dosežkih pri nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine in matematike, pri čemer je povečana prednost deklet pri slovenščini primerljiva pri učiteljevi oceni in dosežkih pri NPZ, pri matematiki pa je z leti pridobljena prednost deklic višja pri učiteljevi oceni kot pri NPZ. Primerjava naših rezultatov z rezultati drugih raziskav je žal mogoča le v tistem delu, v katerem govorimo o dosežkih pri nacionalnih preizkusih znanja, kar velja v našem primeru zgolj za tri predmete (slovenščina, matematika in v 9. razredu biologija). Tako npr. Willingham in N. S. Cole (1997) ugotavljata, da so v obdobju od 4. do 8. razreda dekleta pomembno povečala svojo prednost pred

fanti pri nekaterih preizkusih znanja iz jezika (pisanje; govorno izražanje), kar bi lahko bilo delno primerljivo z našim NPZ iz slovenščine, da pa so fantje v tem obdobju, še zlasti pa v obdobju od 8. do 12. razreda, povečali prednost na nekaterih drugih predmetnih področjih, npr. pri preizkusih iz matematičnih pojmov, naravoslovja in geopolitičnih predmetov. Dekleta, vključena v naš vzorec, so nekaj malega napredovale tudi pri dosežkih pri NPZ iz matematike, ki pa pri nas vključuje tako področja, na katerih so v severnoameriški študiji napredovali fantje, kot tista, na katerih so v isti študiji napredovala dekleta (slednja manj prepoznavno kot fantje in tudi ne vsa leta šolanja). Na podlagi rezultatov obeh raziskav bi verjetno lahko sklenili, da šola tako pri nas kot v ZDA omogoča dekletom, da visoko prednost, ki jo imajo pred fanti v znanju iz slovenščine oziroma iz jezika, povečujejo, pri matematiki, pri kateri imajo majhno oziroma nepomembno prednost, pa jo ohranjajo oziroma, kot kažejo ameriški rezultati na nekaterih specifičnih področjih, izgubljajo. Navedeno pa velja le, če se učenčevo znanje ocenjuje z zunanjimi preizkusi znanja – zapisali smo že, da so bile razlike med fanti in dekleti precej večje, kadar so znanje učencev in učenek pri nas ocenjevali učitelji.

V naši raziskavi lahko dobljene razlike v učni uspešnosti med dekleti in fanti interpretiramo tudi v povezavi z dosežki mlajših in starejših učencev in učenek pri preizkusih govorne kompetentnosti, intelektualnih sposobnosti in osebnostnih značilnosti. Razlike so tako med mlajšimi kot starejšimi učenci in učenkami največje v govorni kompetentnosti, ker dekleta dosegajo pomembno višje rezultate kot fantje oziroma je učinek spola pri mlajših zmeren, pri starejših pa velik. Dekleta in fantje se ne razlikujejo pomembno glede na dosežke pri preizkusu intelektualnih sposobnosti; prav tako je majhen oziroma nepomembne učinek spola pri ocenjevanju osebnostnih značilnosti, in sicer gre za majhen učinek spola pri osebnostni dimenziji vestnost pri obeh starostnih skupinah učencev, pri dimenziji nesprijemljivost pa le pri mlajših učencih (fantje so ocenjeni kot manj sprejemljivi), pri starejših pa učinka spola ni. Dekleta svojo prednost v govorni kompetentnosti pred fanti še povečajo v obdobju od tretjega do devetega razreda; nepomembne razlike med dekleti in fanti v intelektualnih sposobnostih pa ostajajo stabilne. Glede na to, da so pri starejših učencih in učenkah govorne kompetentnosti najvišji napovednik otrokove učne uspešnosti pri učiteljevih ocenah in splošnem učnem uspehu, dekleta pa dosegajo pomembno višjo govorno kompetentnost kot

fantje, lahko ocenimo, da imajo dekleta v šoli, ki, kot kaže, daje velik poudarek verbalizaciji, prednost pred fanti. Z vidika pravičnosti je zato pomembno vprašanje, ali so torej dekleta in fantje v šoli za enako znanje ocenjeni enako oziroma ali višje ocene deklet resnično izražajo tudi večje znanje. Rezultati naše raziskave kažejo, da je bil učinek spola pri dveh (matematiki in biologiji) od treh predmetih v 9. razredu različen, če primerjamo učiteljevo in zunanjo oceno znanja. Pri matematiki in biologiji so bila dekleta z učiteljevo oceno ocenjena pomembno višje kot fantje (torej bi morala imeti pomembno večje znanje), pri nacionalnih preizkusih znanja pa niso izkazale pomembno večjega znanja kot fantje, kar bi pomenilo, da imajo podobno znanje. Če primerjamo (gre seveda za posredno primerjavo) standardizirane razlike med aritmetičnimi sredinami (vrednosti D) za učiteljeve ocene pri vseh predmetih v naši raziskavi z vrednostmi D, ki sta jih za serijo zunanjih preizkusov znanja izračunala Willingham in N. S. Cole (1997), lahko ugotovimo, da so razlike med dekleti in fanti večje pri učiteljevem kot pri zunanjem ocenjevanju znanja in da so dekleta ocenjena višje kot fantje.

Tako rezultati naše raziskave kot rezultate nekaterih tujih, primerljivih raziskav nas pri razmisleku o diferenciaciji glede na spol in ocenjevanju znanja vodijo k oceni, da je zunanje ocenjevanje znanja lahko pomemben „korektiv“ učiteljevega ocenjevanja znanja tudi z vidika pravičnosti glede na spol. Če dodamo k temu še spremembo o zunanjem ocenjevanju znanja, ki govori o tem, da se rezultati pri nacionalnih preizkusih znanja v devetem razredu, ki so obvezni za vse učence, smejo uporabljati zgolj kot povratna informacija učiteljem, staršem in učencem, in ne kot eno od meril za vpis v srednje šole z omejitvijo (to je rešitev, ki je veljavna po sedanjem *Zakonu o osnovni šoli*), potem nepravičnost ocenjevanja znanja glede na spol prenesemo še korak naprej. Čeprav imajo dekleta in fantje enako ali podobno znanje, imajo dekleta ob upoštevanju zgolj učiteljevih ocen prednost pred fanti pri vpisu na šole z omejitvijo vpisa.

Spremembe v ocenjevanju učenčevega znanja, ki so povezane z ukinitvijo oziroma spremenjeno vlogo zunanjega ocenjevanja znanja, smo to pot deloma pojasnili z vidika pravičnosti ocenjevanja glede na spol in nivojski pouk. Ostaja pa še več odprtih vprašanj, kot so: kako dejansko zagotavljati v učnih načrtih določene standarde znanja; kakšna je, če je, razlika med nacionalnimi

preizkusi znanja za nacionalno preverjanje in nacionalno ocenjevanje znanja; ali je mogoče pripraviti - in če ne, zakaj ne - kakovostne preizkuse znanja, ki bi vključevali različne taksonomske ravni znanja; kakšna je podobnost ali različnost med nacionalnimi preizkusi znanja in preizkusi znanja, ki jih uporabljajo v mednarodnih primerjalnih raziskavah znanja; ali je res zunanje ocenjevanje znanja ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja in tudi pozneje bolj stresno kot učiteljevo ocenjevanje znanja?

Literatura

*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju
v Republiki Sloveniji* (1995).
Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in
šport.

Berger, K. S. (1986). *The developing person
through childhood and adolescence*.
New York: Worth Publishers, Inc.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological
systems theory. V: R. Vasta, *Annals
of child development* (str. 187–251).
Greenwich: JAI Press.

Bukatko, D. in Daehler, M. W. (2001).
Child development. Boston, New
York: Houghton Mifflin Company.

Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E.,
Pianta, R. in Howes, C. (2002).
Development of academic skills
from preschool through second
grade: family and classroom
predictors of developmental
trajectories. *Journal of School
Psychology*, 40 (5), 415–436.

- Crawford, M. (2001). Gender and language. V: R. K. Unger (ur.), *Psychology of women and gender* (str. 228–244). Nwe York: John Wiley and Sons, Inc.
- Crawford, M. in Unger, R. K. (2000). *Women and gender: A feminist psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. in Pethick, S. J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child development, 59, Serial. No. 242*.
- Hallahan, D. P. in Kauffman, J. M. (1994). *Exceptional children*. Boston, London, Toronto: Allyn in Bacon.
- Halverson, C. F., Jr., Havill, V. L., Deal, J., Baker, S. R., Victor, B. J., Pavlopoulos, V., Besevegis, E. in Wen, L. (2003). Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions: The Inventory of child individual differences. *Journal of Personality, 71*, 995 - 1026.
- Hammill, D. D. in Larsen, S. C. (1996). *Test of Written Language - Third Edition. Examiner's Manual*. Austin, TX: PRO-ED.

- Hayde, J. S., Fennema, E. in Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107, 139 - 155.
- Hedges, L. V. in Nowell, A. (1995). Sex differences in mental abilities scores: Variability and number of high-scoring individuals. *Science*, 269, 41 - 45.
- Hogrebe, M. C., Nest, S. L. in Newman, I. (1985). Are there gender differences in reading achievement? An investigation using the high school and beyond data. *Journal of Education Psychology*, 77, 716 - 724.
- Gaber, S. (2006). Edukacija, socialna promocija in „dedovanje“ izobrazbe. *Sodobna pedagogika, posebna izdaja*, 42 - 53.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J. in Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39 (4), 777 - 790.
- Izhodišča kurikularne prenove* (1996).
Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.

Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli (2000). Ljubljana: Urad RS za šolstvo.

Johnson, W., McGue, M. in Iacono, W. G. (2006). Genetic and environmental influences on academic achievement trajectories during adolescence. *Developmental Psychology*, 42 (3). 514 - 532.

Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krt.

LaFrance, M. (2001). Gender and social interaction. V: R. K. Unger (ur.), *Psychology of womwn and gender*, (str. 245–255). New York: John Wiley and Sons, Inc.

Maccoby, E. E. in Jacklin, N. C. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.

Marjanovič Umek, L. (1990). *Mišljenje in govor predšolskega otroka*. Ljubljana: DZS.

Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. in Bajc, K. (v tisku). *Govor dekllic in dečkov*.

Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2006a). Psihološki in družinski dejavniki šolske ocene. *Sodobna pedagogika*, 2, 108 - 130.

- Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2006b). Šolska ocena: značilnosti mladostnika in dejavniki družinskega okolja. *Psihološka obzorja*, 4, 25 - 52.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.) (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gregory, K. D., Hoyle, C. in Shen, C. (2000). *Effective Schools in Science and Mathematics. IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Boston: The International Study Center, Boston College.
- OECD (1998). *Education at a glance: OECD indicators 1998*. Pariz: OECD.
- Olson, D. R. in Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), *The handbook of education and human development*. New models of learning, teaching and schooling (str. VII - IX). Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Plomin, R. (1994). *Genetics and experience. The interplay between nature and nurture*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

- Raven, J., Raven, J. C. in Court, J. H. (1999). *Priročnik za Ravenove progresivne matrice in besedne lestvice - 3. zvezek*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Raynell, J. K. (1977). *RDLS First Edition manual*. Oxford: NFER-Nelson Publishing Company, Ltd.
- Zakon o osnovni šoli* (1996). V: Šolska zakonodaja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Žagar, D., Pečjak, S. in Peklaj, C. (2003). *Organizacija nivojskega pouka, stališča učencev, učiteljev in staršev do te oblike diferenciacije ter njeni učinki na učence*. Zaključno poročilo evalvacijske študije. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Walkerdine, V. (1989). *Counting girls out*. London: Virago Press.
- Willingham, W. W. in Cole, N. S. (1997). *Gender and fair assessment*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

V. Bralna pismenost osem- in devetletkarjev: za premišljeno uporabo rezultatov mednarodnih raziskav znanja

Pomen in vloga mednarodnih primerjalnih raziskav znanja

„Primerjalno ocenjevanje“ naj bi bilo „bistveno orodje povišanja kakovosti edukacije“ (Schleicher, 2007, 356). Še več, izvajalci najvplivnejših mednarodnih raziskav na področju edukacije trdijo tudi, da sta standardizirano ocenjevanje in preučevanje „eden od najzanesljivejših napovednikov uspeha nekega šolskega sistema“ (prim. *ibid.*). Opozarjajo tudi, da brez mednarodnih primerjav šolski sistemi tvegajo, da bodo tako šole kot družbe v celoti ostale zgolj pri „občutkih o kakovosti edukacije“. S tem pa države ne tvegajo, kot opozarja Milner (1992), samo individualnega neuspeha v šoli, tvegajo neuspeh šole.⁵¹ Tega pa si države, zlasti v ekonomskem nacionalizmu, ne morejo privoščiti. Zato ni nenavadno, da IEA (*International Association for the Evaluation of Education Achievement*) in OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*) s svojimi raziskavami merita prav na možnost uspeha in nevarnost neuspeha posameznih šolskih sistemov.

IEA izvaja raziskave, med katerimi sta pri nas dobro poznani TIMSS in PIRLS. Svoje raziskave predstavlja kot „zagotavljanje mednarodnih mer relativnih dosežkov, ki oblikovalcem politik pomagajo identificirati močne in

⁵¹ „Ne uspeti v šoli je zgolj avantura v mladosti oziroma otroštvu, bolj ali manj žalosten spomin. Razen v izjemnih primerih ni razloga, da bi iz tega delali dramo. Ne uspeti zaradi šole v življenju pa je nepopravljivo. Tedaj, in samo tedaj, imamo pravico govoriti o šolskem neuspehu“ (Milner, 1992, 44).

šibke točke sistemov edukacije“ (http://www.iea.nl/mission_statement.html). OECD kot izvajalka in naročnica raziskave PISA pa opozarja, da „blaginja držav danes večinoma izhaja iz človeškega kapitala, ki ga le-te imajo. Zato morajo posamezniki in posameznice, če želijo biti uspešni v hitro spreminjajočem se svetu, svoje znanje in spretnosti razvijati vse življenje. Sistemi edukacije pa morajo za to ustvariti trdne temelje [...]“ (PISA, 2006/1, 3).

Tako IEA kot OECD, ki sta deloma konkurenčni ocenjevalki sistemov edukacije, dodatno utemeljujeta potrebnost in koristnost svojih raziskav.

IEA, ki je od leta 1958 opravila že 23 raziskav, s katerimi so merili mednarodno primerljive dosežke, poudarja, da:

- › ponuja visokokakovostne podatke, ki omogočajo oblikovalcem edukacijskih politik razumeti ključne šolske in zunajšolske dejavnike, ki se povezujejo s poučevanjem in učenjem;
- › ponuja tudi podatke, ki omogočajo identifikacijo področij, na katerih so potrebni posegi v šolske sisteme, če želijo države povečati „sposobnost pristopa k nacionalnim strategijam spremljanja in izboljševanja edukacije,“ ipd. (prim. http://www.iea.nl/mission_statement.html).

Raziskovalci v OECD v poročilu PISA 2006 sprašujejo: „So dijaki dobro pripravljeni za izzive prihodnosti? So sposobni analizirati, premisliti in učinkovito sporočiti svoje ideje? So našli take interese, da jim bodo lahko v življenju sledili kot produktivni del ekonomije in družbe?“ (PISA, 2006/1, 16). Raziskovalci menijo, da naj bi zbrani podatki omogočili poiskati odgovore na navedena vprašanja. Še več, „oblikovalcem politik in praktikom zagotavljajo uporabna orodja za izboljšanje kakovosti, pravičnosti in učinkovitosti edukacije“ (Schleicher, 2007, 356).

Za ugotavljanje pripravljenosti „na življenjske izzive“ so v IEI, še posebej pa v OECD, razvili koncept kompetenc. S tem so v polju edukacije ob tradicionalnem konfliktu v razumevanju znanja znotraj spoznavnih in veden-

jskih teorij dodatno okrepili instrumentalno razumevanje znanja⁵². Kompetence opredelijo kot „zmožnost mobilizirati psihosocialne prve pogoje (tako kognitivne kot nekognitivne) uspešnega spoprijema s celovitimi zahtevami, ki nastopijo v konkretnem kontekstu“ (Rychen, 2003, 43).

Slovenija v mednarodnih primerjalnih raziskavah znanja: v preteklih letih in danes⁵³

Slovenija v mednarodnih primerjalnih raziskavah, kljub prepričanju nekaterih, da se je „za mednarodne primerjave odprla šele po letu 2004“, sodeluje od leta 1991. Dejstvo, da kljub dolgoletni udeležbi v mednarodnih raziskavah danes večinoma ne zmoremo dovolj kakovostno in korektno uporabiti niti temeljnih rezultatov teh raziskav in imamo narejenih pre/malo sekundarnih analiz, pa kaže na zapletenost in ranljivost navedenih raziskav.

Skrb vzbuja, da smo bili v Sloveniji dvakrat zapored - z obravnavo rezultatov raziskave TIMSS 2003, ki je potekala leta 2005, in z obravnavo rezultatov raziskav PIRLS 2006 in PISA 2006, ki je potekala leta 2007 - nevarno blizu nepremišljene uporabe rezultatov pomembnih mednarodnih raziskav.

Leta 2005 so bili „še sveži in neobdelani podatki“ raziskave TIMSS 2003 uporabljeni kot „strokovna podpora“ nepremišljenim⁵⁴ posegom v šolski sistem. Politične stranke, mediji in strokovna javnost so po hitrem postopku presodili, da so dosežki slovenskih učencev in učenk veliko slabši, kot so bili v preteklosti, in da smo po zaporedju na repu primerljivih držav. Opozorila - tudi ta preveč previdna -, da je treba razloge za rezultate, ki so „slabši od tistih, ki smo si jih želeli“, iskati tudi v dejstvih, da so naši učenci in učenke, vključeni v raziskavo, med najmlajšimi in da imajo za seboj tudi manj let šolanja kot

52 Gl. Rychen, 2003. Na tem mestu skoraj povsem puščamo ob strani vprašanja, ki so povezana z instrumentalnostjo znanja, z usmerjenostjo znanja v delo ob izteku družb dela. Tako ravnamo ob zavedanju, da določanje novega razmerja med v vednost in uporabnost usmerjenim znanjem presega tako naše namere kot zmožnosti.

53 Študija v tem delu na nekaterih mestih tematizira vprašanje, ki je bilo ponovno obravnavano ob razpravi ob TIMSS 2007. Na tem mestu ohranjamo bistvo glavnega zapisa zato, da bi omogočili sledenje zamikanju in dograjevanju stališč avtorja/avtorice.

54 O dejanski naravnosti „nepremišljenosti“ gl. Gaber, 2006.

večina tistih, ki so bili na lestvicah pred nami, niso zalegla. Še več, brez opravljenih podrobnejših analiz je bilo razglašeno, da slovenski šolski sistem glede na dosežke porabi preveč sredstev; da so nas „zadnja leta prehiteli nekatere države“, ki „manj kot četrtno ali petino vlagajo v celotni šolski sistem“ (Zver, 2005)⁵⁵. Rezultati naj bi kot celota navedli k temu, da bo treba na podlagi analiz pripraviti „konkretna napotila za ukrepanje“ (Zver, 2005).

Nekatere poznejše raziskave - že leta 2005 - so, potem ko so bili primerjani dosežki sedmošolk in sedmošolcev v raziskavi TIMSS 1995 s tistimi iz raziskave TIMSS 2003, pokazale, „da večjih sprememb v dosežkih slovenskih učencev v tem času ni bilo“ (Štraus, 2005, 26). Ker ne moremo in ne smemo zanemariti podatkov, da je bila v raziskavi TIMSS 2003 povprečna starost učencev in učenk 14;4 leta, slovenski učenci in učenke pa so bili v povprečju stari 13;8 leta, povprečno število let šolanja v celotnem vzorcu je bilo osem let, slovenske udeleženke in udeleženci pa so imeli za seboj sedem let šolanja, so rezultati, ki so jih dosegli slovenski učenci in učenke, potem ko so leta 2003 Švedska, Bolgarija, Latvija in Litva v raziskavo vključile za približno leto dni starejšo populacijo kot leta 1995, sicer slabši od pričakovanih, a niso bili „zaskrbljujoči“.

Rezultati raziskave, ki jo je izvedla M. Štraus (2005), so pokazali, da so učenci „tako leta 1995 kot leta 2003 pri izbranih matematičnih nalogah v okviru raziskave TIMSS pokazali slabše dosežke kot učenci petih primerjanih držav. Leta 1995 so bile to Belgija (flamski del), Bolgarija, Madžarska, Nizozemska in Slovaška, leta 2003 pa je bila v skupini primerjanih držav namesto Bolgarije Latvija. Slovenski povprečni dosežek pri izbranih nalogah je bil leta 1995 podoben dosežkom učencev Anglije, Latvije, Norveške, Škotske in Švedske, leta 2003 pa dosežkom učencev Anglije, Litve, Škotske in Švedske“ (Štraus, 2005, 25). Norveška in Bolgarija sta imeli v navedenem letu nižje povprečne dosežke kot Slovenija.

⁵⁵ Na prvi pogled govorjenje o državah, ki „manj kot četrtno ali petino vlagajo v celotni šolski sistem“, nima nobenega smisla. A le na prvi pogled. Govorec, ki je z izrekanjem dokazal, da si s „številkami“ in še s čim ni posebej blizu, je sporočilo – kljub mnogoplastni neartikularnosti – oblikoval zelo jasno: „Naše šolstvo ima veliko (preveč) denarja in za ta denar daje premalo.“ Vprašanje, koliko Slovenija pri tem za edukacijo dejansko namenja, in pa dejstvo, da noben primerljiv sistem edukacije v svetu ne bi preživel, če bi v primerjavi s Slovenijo dejansko vlagal „manj kot četrtno ali petino [...] v celotni šolski sistem“, sta pri tem stranskega pomena.

Tako je bilo leta 2005. Danes, ko je mnogim jasno, da je bila takrat narajena za šolstvo v Sloveniji škodljiva napaka v interpretaciji in je prišlo zaradi nje do napak v spreminjanju šolskega sistema, se zastavlja vprašanje, ali smo leta 2007 s podatki raziskav PIRLS 2006 in PISA 2006 ravnali drugače?

Kaj so prinesli rezultati dveh mednarodnih primerjalnih raziskav, v katerih so se merili dosežki udeležencev in udeleženk, ki so imeli v raziskavi PISA (merila je predvsem naravoslovno pismenost) za seboj osem let šolanja, v raziskavi PIRLS (merila je bralno pismenost) pa tri ali štiri leta? Leta 2007 so bili rezultati sprejeti radikalno drugače kot leta 2005. V zraku je bilo čutiti zadovoljstvo, celo navdušenje. A naj zveni še tako neverjetno, upoštevajoč prve podrobnejše primerjalne analize dosežkov se zdi, da rezultati niso bistveno drugačni od „poraznih“ iz raziskav, ki so potekale leta 2003.

Tudi tokrat velja, da smo pri PISA 2006 pri naravoslovju dosegli višje rezultate kot pri matematiki. Za naravoslovje je bilo mogoče iz primerjalno boljših dosežkov višjih letnikov osnovne šole v raziskavah TIMSS 2003 in iz uvrstitev primerljivih držav pri raziskavi PISA leta 2000 in 2003 napovedati, „da lahko učenci in učenke v Sloveniji pri naravoslovju ob koncu osnovne šole dosežejo rezultate, ki so pomembno nad povprečjem dosežkov držav OECD“ (Gaber, 2006, 20).

Podatki o bralni pismenosti, na področju katere se Slovenija primerja z drugimi državami že od leta 1991, kažejo na prvi pogled paradoksalnost, vendar hkrati spodbudo za naš stalen napredek. „Leta 1991 je bil dosežek slovenskih tretješolcev in tretješolk v bralni pismenosti statistično pomembno nižji od mednarodnega povprečja [...] sodelujočih držav (SLO: 458 točk; mednarodno povprečje: 487 točk; zaostanek 29 točk). Leta 2001 je bila bralna pismenost tretješolcev in tretješolk sicer še vedno pod mednarodnim povprečjem (SLO: 493 točk; mednarodno povprečje: 500 točk; zaostanek 7 točk) [...]. Zaostanek ni bil več statistično pomemben, ali z drugimi besedami - slovenski tretješolci so naredili pomemben napredek v bralni pismenosti“ (<http://www2.arnes.si/~uljpeins/czue/index.htm>)⁵⁶.

⁵⁶ Dosežek slovenskih otrok je primerljiv z dosežki švedskih, je pa nižji od dosežkov nekaterih drugih držav (Grčije, Italije, Islandije, ZDA, Nove Zelandije). Iz percentilne distribucije rezultatov je razvidno, da je polovica naših tretješolcev in tretješolk dosegla pri preizkusu bralne pismenosti rezultat med 432 in 557 točkami. Najboljših 25 odstotkov otrok je doseglo rezultat nad 557 točkami, 25 odstotkov otrok z najnižjimi dosežki pa rezultat pod 432 točkami.

Tudi v raziskavi PIRLS 2006 smo med državami, ki so najbolj napredovale. „Rusija, Hongkong, Singapur, Slovenija, Slovaška, Italija, Nemčija in Madžarska so pomembno napredovale“ (PIRLS, 2006, 43). Slovenija je napredovala za 20 točk in za 22 točk preseгла tokratno mednarodno povprečje (ibid., 37).

Zdi se, da je prav upoštevanje dejstva, da „se je v Sloveniji bralna pismenost otrok te starosti pomembno zvišala“ (Doupona Horvat, 2007), in v kontekstu leta 2005 izpeljane devalvacije rezultatov TIMSS 2003, nastalo široko odobravanje slovenskih dosežkov v mednarodnih raziskavah, ki so bili objavljeni leta 2007. Mediji so tako ugotavljali, da se glede dobrih dosežkov strinjajo sindikati, vladajoča koalicija, strokovnjaki in opozicija (prim. Ivelja, 2007).

Avtor in avtorica prispevka želiva na primeru takega zasuka v interpretaciji sicer podobnih rezultatov, kot so bili rezultati TIMSS 2003, opozoriti na občutljivost ravnanja z rezultati mednarodnih raziskav. Pričakovani in zelo podobni rezultati kot tisti, ki so bili leta 2005 obravnavani kot dokaz neuspešnosti šolstva v Sloveniji, so bili leta 2007 sprejeti kot znak kakovosti šolskega sistema. Tako neutemeljeno in nekritično zaničevanje dosežkov izobraževanja kot tudi prehitro in ne dovolj kritično navdušenje nad njimi je avtorju in avtorici te študije tuje.

V času, ko tudi avtorji mednarodne raziskave PIRLS 2006 boljše dosežke v Sloveniji opisujejo kot pričakovane prav zaradi šolskih reform, ki so potekale v letih 2001 - 2006 (PIRLS, 43), želiva opozoriti na nujnost razprave o „manj svetlih“ straneh dosežkov naših učencev in učenk. Zdi se, da je za opozorila o slabostih primeren čas prav zdaj, ko smo z doseženimi rezultati med tistimi štirimi državami, katerih učenci in učenke so najbolj napredovali (ibid., 43). Če bi to priložnost izpustili, bi ravnali podobno kot uničujoča kritika slovenskega šolstva leta 2005. V nadaljevanju bova predlagala nekaj točk, ki zahtevajo dodatne analize in raziskave - za katere ne misli, da so edine. Eno od občutljivejših, ki se nanaša na dosežke v raziskavi PIRLS 2006, bova na podlagi empirične analize podrobneje predstavila v nadaljevanju.

Kje zmoremo in moramo doseči več in kaj nas lahko skrbi?

- a. Dosežki iz naravoslovne pismenosti so dobri in jih moramo ohraniti; treba pa je izboljšati dosežke iz bralne in matematične pismenosti. Sistematična prizadevanja za uvrstitev v prvo tretjino držav EU in OECD je treba utrditi ter s finančnimi vlaganji in visokimi pričakovanji zagotavljati, da stalno dosegamo mesta, ki so pomembno nad povprečjem OECD in EU. Pri tem je pomembno pustiti ob strani težnje, da bi se povzpeli bodisi med prve tri države ali pa celo na prvo mesto lestvic. Če bo Slovenija kdaj na katerem koli področju merjenja dosežkov dosegla najvišja mesta, se bo to zgodilo kot stranski proizvod trajno visoke kakovosti.
- b. Na vseh področjih primerjanja znanja je treba podrobno preučiti dosežke fantov in deklet in zasnovati mehanizme, ki bodo tudi fantom omogočili doseganje najvišjih rezultatov. V nekaterih evropskih državah se že lotevajo izdelave takih strategij (npr. Connolly, 2005).
- c. Prav tako je treba ustrezno analizirati razlike v dosežkih med šolami. Pri tem je treba najprej odpraviti napako, ki jo vsebuje poročilo PISA 2006 in ki pušča ob strani sicer opaženo dejstvo, „da je mogoče nekatere razlike med šolami [...] pripisati strukturnim značilnostim šol in šolskih sistemov“ (PISA, 2006/1,173)⁵⁷. Vpogled v morebitne pomembne razlike med dosežki šol je zlasti pomemben pred oziroma ob morebitnem odločanju o spremembi politike določanja šolskih okolišev in tudi za razvoj kakovosti pouka na posameznih šolah.
- d. Rezultati raziskav, na primer sekundarne analize podatkov, zbranih v raziskavi TIMSS 1995, ki so vključevale tudi Slovenijo (Martin, Mullis, Gregory, Hoyle in Shen, 2000), raziskava o šolski uspešnosti učencev in učenk v 9. razredu osnovne šole (znanje je bilo ocenjevano z nacionalnimi preizkusi znanja in učiteljevo oceno) (Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006) in prva preverjanja

⁵⁷ Pomen strukturnih značilnosti šol in šolskih sistemov tendenciozno obravnava tudi Schleicher (2007, 354). Njegovo opozorilo na pomembnost prezgodnje delitve v različne vrste šol, ki poteka v Nemčiji pri desetih letih, je upravičeno. Njegov spregled pretiranih razlik o vplivu šol na dosežke otrok, ki izhaja iz dejstva, da nekateri sistemi prav pri petnajstih letih že razdelijo mladostnike v različne programe, drugi pa to storijo leto pozneje, kaže na šibko metodološko zastavitev tega dela raziskave PISA.

dosežkov PISE 2006 (Poljanšek, 2008) kažejo na šibkosti šolskega sistema pri zmanjševanju učinka socialnega izvora učenk in učencev. Zato je treba nujno natančno preučiti razloge za tako stanje in konceptualizirati mehanizme za učinkovitejši spoprijem z reprodukcijo socialne neenakosti v šoli.

- e. Za strokovno korektno obravnavo vloge zasebnih šol v sistemu edukacije bi bilo priporočljivo podrobneje obravnavati rezultate, ki jih dosegajo javne in zasebne šole. Pri tem je treba upoštevati tako dejavnike učinkovitosti kot dejavnike pravičnosti. Začetno preučevanje napotuje na vsaj tri ugotovitve, ki zahtevajo dodatne študije:
- › zasebne šole dosegajo v povprečju boljše rezultate kot javne;
 - › zasebne šole v povprečju všolajo socialno selekcionirano populacijo in javnim šolam prepustijo večji del socialno šibkejših in
 - › kar dve tretjini povprečne prednosti zasebnih šol sta izničeni že, če upoštevamo socialno strukturo šolajočih.

Empirična študija: primerjava dosežkov bralne pismenosti med učenkami in učenci, vključenimi v osemletko in devetletko

Ena od pomembnejših analiz, ki jo je po objavi rezultatov PIRLS 2006 treba opraviti, je zagotovo primerjava med dosežki bralne pismenosti generacije otrok, ki je bila vključena v osemletno osnovno šolo, in dosežki generacije otrok, ki je bila vključena v devetletno osnovno šolo. Otroci, ki so obiskovali devetletno osnovno šolo, so imeli za seboj eno leto pouka več kot njihovi vrstniki v osemletni osnovni šoli. Zdi se, da smo zato upravičeno pričakovali, da bodo njihovi dosežki višji. Ne nazadnje je tudi v poglavju v *Enciklopediji PIRLS 2006*, v katerem so opisane reforme posameznih šolskih sistemov, ki so potekale v obdobju med obema merjenjema bralne pismenosti, zapisano, da je eden od razlogov za uvajanje devetletne osnovne šole v Sloveniji prav izboljšanje pismenosti otrok (Doupona Horvat, 2008, 12).

Ob ugotavljanju razlik med dosežki učenk in učencev osem- in devetletne osnovne šole je avtorja in avtorico te študije zanimal tudi dosežek obeh skupin glede na spol otrok, vključenost v vrtec in izobrazbo staršev.

Metoda

Osnovne podatke smo vzeli iz skupne baze podatkov mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS 2006. V naši raziskavi je sodelovalo 142 šol, od tega 64 šol, ki so izvajale program osemletke, in 78 šol, ki so izvajale program devetletke (3 šole so izvajale program osem- in devetletke, zato so bile iz naših analiz izključene).

Povprečna starost slovenskih otrok, vključenih v mednarodno raziskavo, je bila 9;9 leta, število let šolanja pa tri ali štiri. Povprečen dosežek slovenskih otrok (ne glede na to, ali so bili vključeni v osem- ali devetletko) je bil 522 točk ($Se_{(M)} = 2,1$) pri branju - kupaj, 523 ($Se_{(M)} = 2,4$) pri informacijskem delu in 519 ($Se_{(M)} = 2,0$) pri literarnem delu.

Kot smo že zapisali, je 522 točk pomembno višji dosežek, kot je bil povprečen dosežek PIRLS 2006, in sicer 500 točk. Slovenske deklice so enako kot v večini držav (izjemi sta le Luksemburg in Španija, kjer razlike niso statistično pomembne) dosegle pomembno višje rezultate kot dečki (deklice 532 točk, dečki 512 točk), pri čemer so primerjalno z letom 2001 deklice in dečki približno enako napredovali. Bralni dosežki otrok so bili pozitivno povezani tudi z izobrazbo staršev. Otroci staršev z najmanj univerzitetno izobrazbo so dosegli pomembno višje rezultate (563 točk) kot njihovi vrstniki, katerih starši imajo končano več kot srednjo šolo, vendar ne univerzitetnega študija (533 točk); slednji so dosegli pomembno višje rezultate kot njihovi vrstniki, katerih starši imajo končano srednjo šolo (510 točk), ti pa višje rezultate kot otroci, katerih starši imajo končano osnovno šolo (467 točk). Razlika med dosežki otrok, katerih starši imajo končano najmanj univerzo, in otrok, katerih starši imajo končano osnovno šolo, je 96 točk (mednarodno povprečje je 78 točk). Bralni dosežki otrok so bili pozitivno povezani tudi z vključenostjo otrok v vrtec, čeprav so razlike med posameznimi skupinami manjše kot glede na izobrazbo staršev. Otroci, ki so vrtec obiskovali tri leta ali več, so dosegli 528 točk, tisti, ki so bili v vrtec vključeni od dveh do treh let, so dosegli 524 točk, tisti, ki so bili v vrtec vključeni od enega do dveh let, 520 točk, otroci, ki so obiskovali vrtec manj kot eno leto, 498 točk, kar je nekoliko nižje kot pri tistih, ki v vrtec sploh niso bili vključeni in so dosegli 513 točk.

Najprej smo primerjali dosežke otrok v osemletni in devetletni osnovni šoli, nato smo glede na osnovne demografske spremenljivke, ki so sicer pomembno pojasnjevale razlike v dosežkih otrok na celotnem vzorcu, primerjali skupini otrok iz osem- in devetletke ter naredili še primerjave dosežkov otrok glede na navedene spremenljivke znotraj osem- in devetletne osnovne šole in med osem- in devetletno osnovno šolo.

Rezultati

Tabela 1: Razlike med dosežki otrok v osem- in devetletki

	8-letka			9-letka			Pomembnost razlik (t-test)
	N	M	Se(M)	N	M	Se(M)	
Branje – skupaj	2414	520	2,2	2828	522	3,4	p > 0,05
Informacijski del	2414	521	2,7	2828	524	3,6	p > 0,05
Literarni del	2414	518	2,4	2828	520	3,2	p > 0,05

N: število otrok; M: povprečni dosežek ; $Se_{(M)}$: standardna napaka aritmetične sredine (mera reprezentativnosti vzorca). Če vrednost p presega 0,05 (v tabeli označeno kot: $p > 0,05$), pomeni, da razlike v dosežkih ne dosegajo 95 % ravnih tveganja, kar pomeni, da je več kot pet odstotna verjetnost, da so razlike naključne, in zato ne moremo govoriti o njihovi statistični pomembnosti.

Kot je razvidno iz tabele 1, je bilo v primerjavo vključenih 2414 učencev in učenk, ki so bili vključeni v osemletko (to je 46,1 %) ter 2828 učenk in učencev, ki so bili vključeni v devetletko (to je 53,9 %). Rezultati hi kvadrat testa kažejo, da sta deleža otrok iz osem- in devetletke statistično pomembno različna ($p = 0,00$).

Otroci iz devetletke so sicer dosegli za od dve do tri točke višje rezultate kot otroci iz osemletke, vendar razlike med obema skupinama niso pomembne na nobeni od mer bralne pismenosti. Ti rezultati zahtevajo dodatno pozornost, saj kažejo, da z enim letom šole več nismo dosegli učinka, ki bi prispeval k pomembno višjim dosežkom otrok iz devetletne osnovne šole.

Ker smo iz nadaljnjih empiričnih primerjav izključili nekatere dejavnike, povezane z vzorcema, smo razloge za majhne razlike med dosežki otrok iz osem - in devetletne osnovne šole iskali tudi na vsebinski ravni. Ocenjujemo, da je na dobljene rezultate lahko vplivalo:

- a. dejstvo, da so bili sočasno z vsebinsko prenovo in pripravo novih učnih načrtov za devetletno osnovno šolo posodobljeni tudi učni načrti za osemletno osnovno šolo. Še posebej to velja za slovenščino, saj je projekt posodabljanja pouka slovenščine potekal že pred pripravo novih učnih načrtov za devetletno osnovno šolo in so bili njegovi učinki z veliko verjetnostjo prepoznani tudi pri pouku slovenščine v osemletki.
- b. Ne glede na to, da so slovenski učenci in učenke v obdobju od leta 2001 do leta 2006 pomembno napredovali v bralni pismenosti (za 22 točk), smo, kot kaže, pri iskanju prave mere zahtevnosti med programom prvega razreda osemletne osnovne šole in programom priprave na šolo (ta je bil bolj „po meri“ glede na starost otrok v prvem razredu devetletke), pristali bližje programu priprave na šolo.

Ker je napredek učenk in učencev ob dodatnem letu pouka premajhen, je treba zahtevnost standardov znanja v učnih načrtih prvega triletja podrobneje analizirati, tudi primerjalno s standardi znanja v drugih državah, zlasti tistih, v katerih so učenci in učenke uspešni tudi v mednarodnih primerjalnih raziskavah. Morebitne spremembe in dopolnitve, ki bi kazale na večjo zahtevnost in ustvarjanje možnosti za upoštevanje različnih ravni pismenosti otrok ob vstopu v šolo, ne bi prispevale zgolj k doseganju višjih rezultatov, temveč bi verjetno tudi zmanjšale siceršnjo zahtevnost višjih razredov osnovne šole. Čeprav je ravno prvo triletno občutljivo obdobje za opismenjevanje, se zdi, da poskušamo v višjih razredih nadomestiti „zamujeno“, kar povzroča večjo obremenjenost učenk in učencev, učiteljev in učiteljic ter staršev.

Zapisane predloge dajemo v razmislek tudi zato, ker analiza, ki sledi, kaže, da razlogi za majhno razliko med dosežki otrok, ki so bili do merjenja bralne pismenosti v šoli tri oziroma štiri leta - ob siceršnji enaki starosti - niso v pomembnih razlikah med vzorcema glede spol otrok, vključenost v vrtec in izobrazbo njihovih staršev.

Tabela 2: Primerjava deležev otrok v osem- in devetletki glede na spol, vključenost v vrtec in izobrazbo staršev

	8-letka	9-letka	Pomembnost razlik (hi kvadrat test)
Spol	(N = 2414)	(N = 2827)	
deklice	50,1 %	46,6 %	p = 0,01
dečki	49,9 %	53,4 %	
Vključenost v vrtec	(N = 2292)	(N = 2667)	
da	88,3 %	86,6 %	p = 0,08
ne	11,7 %	13,4 %	
Izobrazba staršev	(N = 2266)	(N = 2620)	
najmanj končana UNI	24,3 %	25,5 %	p = 0,11
končana več kot SŠ, vendar ne UNI	15,7 %	14,4 %	
končana SŠ	55,2 %	53,8 %	
končana OŠ	4,4 %	5,6 %	
manj kot končana OŠ	0,4 %	0,7 %	

Razlike so statistično pomembne, če vrednost p ne presega 0,05.

Deleža deklic in dečkov v skupini otrok iz osem- in devetletke sta pomembno različna. V osemletki je višji delež deklic, v devetletki pa višji delež dečkov. Zamik vzorca v devetletki v prid sicer manj uspešnih dečkov ni tolikšen, da bi lahko pomembno zmanjšal možnosti otrok iz devetletne osnovne šole, da bi dosegli višje rezultate.

Deleža otrok, ki so bili oziroma niso bili vključeni v vrtec, sta v skupini otrok iz osem- in devetletke primerljiva (čeprav so razlike blizu statistične pomembnosti). Nadaljnji izračuni kažejo, da se skupini otrok iz osem- in devetletke nekoliko razlikujeta glede na dolžino vključenosti v vrtec. Glede na dolžino vključenosti v vrtec so bili otroci razdeljeni na pet skupin, in sicer 1. skupina: vključeni v vrtec tri leta ali več, 2. skupina: vključeni v vrtec od dveh do treh let, 3. skupina: vključeni v vrtec od enega do dveh let, 4. sk-

upina: vključeni v vrtec do enega leta in 5. skupina: niso bili vključeni v vrtec. Izračuni (hi kvadrat testi) so pokazali, da so deleži otrok, vključenih v osem- in devetletko statistično pomembno različni pri 1., 3. in 5. skupini. Delež otrok 1. skupine je v osemletki 67,5, v devetletki pa 59,7 % ($p = 0,00$); delež učencev 3. skupine je v osemletki 8,8 %, v devetletki pa 11,2 % ($p = 0,01$); delež otrok 5. skupine v osemletki je 4,4 %, v devetletki pa 7,5 % ($p = 0,00$). Tudi ti rezultati ne kažejo, da bi lahko imeli zaradi vključenosti oziroma ne vključenosti v vrtec prednost otroci iz osem- ali devetletke.

Kot kažejo rezultati v tabeli 2, sta deleža otrok v osemletni in devetletni osnovni šoli, katerih starši imajo različno stopnjo izobrazbe, primerljiva oziroma nista pomembno različna.

V nadaljevanju smo izračunali še razlike med dosežki učencev glede na zgoraj navedene spremenljivke, in sicer primerjalno med skupino otrok, ki so bili vključeni v osemletno, in skupino otrok, ki so bili vključeni v devetletno osnovno šolo.

Tabela 3: Razlike med dosežki učencev glede na spol znotraj osem- in devetletke ter med osem- in devetletko

	8-letka			9-letka			Pomembnost razlik med 8- in 9-letko
	N	M	Se(M)	N	M	Se(M)	
Branje – skupaj							
deklice	1210	529	2,8	1317	533	3,3	$p > 0,05$
dečki	1204	512	3,1	1510	513	4,1	$p > 0,05$
pomembnost razlik znotraj 8- in 9-letke	$P < 0,01$			$p < 0,01$			
Informacijski del							
deklice	1210	530	3,1	1317	535	3,5	$p > 0,05$
dečki	1204	512	4,2	1510	515	4,3	$p > 0,05$
pomembnost razlik znotraj 8- in 9-letke	$P < 0,01$			$p < 0,01$			

Literarni del							
deklice	1210	527	2,7	1317	531	3,6	$p > 0,05$
dečki	1204	510	3,4	1510	511	3,8	$p > 0,05$
pomembnost razlik znotraj 8- in 9-letke	$p < 0,01$			$p < 0,01$			

Za izračun pomembnosti razlik med dosežki je bil uporabljen t-test. Če vrednost p presega 0,05 (v tabeli označeno kot: $p > 0,05$), pomeni, da razlike v dosežkih ne dosejajo 95 % ravni tveganja, kar pomeni, da je več kot pet odstotna verjetnost, da so razlike naključne, zato ne moremo govoriti o njihovi statistični pomembnosti. Če je vrednost p manjša od 0,01 (v tabeli označeno kot: $p < 0,01$), pa so razlike statistično pomembne na enoodstotnem nivoju tveganja. Glej tudi opombe pod tabelo 1.

Rezultati v tabeli 3 kažejo, da deklice v osem- in devetletki dosejajo pomembno višje dosežke kot dečki, in sicer so v osemletki deklice boljše za 17 točk, v devetletki pa za 20 točk. Tudi na ravni celotnega vzorca (ni prikazano v tabeli) dosejajo deklice pomembno višje dosežke kot dečki ($p < 0,01$), in sicer tako pri skupnem kot pri obeh delnih dosežkih. Primerjave med dosežki deklic, ki so bile vključene v osemletko, in tistimi, ki so bile vključene v devetletko, niso pomembne (deklice v devetletki so boljše za štiri točke), enako tudi ne razlike med dosežki dečkov (dečki v devetletki so dosegli eno točko več kot njihovi vrstniki v osemletki).

Tabela 4: Razlike med dosežkih učencev glede na vključenost v vrtec znotraj osem- in devetletke ter med osem- in devetletko

	8-letka			9-letka			Pomembnost razlik med 8- in 9-letko
	N	M	Se(M)	N	M	Se(M)	
Branje – skupaj							
da	2023	524	2,3	2309	525	3,4	$p > 0,05$
ne	269	510	6,1	358	514	6,0	$p > 0,05$
pomembnost razlik znotraj 8- in 9-letke	$p < 0,05$			$p > 0,05$ (blizu 0,05)			
Informacijski del							

da	2023	524	2,7	2309	528	3,6	$p > 0,05$
ne	269	512	6,5	358	519	7,7	$p > 0,05$
pomembnost razlik znotraj 8- in 9-letke	$p > 0,05$ (blizu 0,05)			$p > 0,05$			
Literarni del							
da	2023	521	2,4	2309	523	3,1	$p > 0,05$
ne	269	508	5,9	358	513	7,0	$p > 0,05$
pomembnost razlik znotraj 8- in 9-letke	$p < 0,05$			$p > 0,05$			

Za izračun pomembnosti razlik med dosežki je bil uporabljen t-test. Če vrednost p presega 0,05 (v tabeli označeno kot: $p > 0,05$), pomeni, da razlike v dosežkih ne dosegajo 95 % ravni tveganja, kar pomeni, da je več kot petodstotna verjetnost, da so razlike naključne, zato ne moremo govoriti o njihovi statistični pomembnosti. Če je vrednost p manjša od 0,05 (v tabeli označeno kot: $p < 0,05$), so razlike statistično pomembne na petodstotnem nivoju tveganja. Glej tudi opombe pod tabelo 1.

Kot lahko vidimo iz rezultatov, prikazanih v tabeli 4, so otroci, ki so bili vključeni v osemletko in so obiskovali vrtec, dosegli pri skupnem in enem delnem rezultatu pomembno višje dosežke kot njihovi vrstniki, ki v vrtec niso bili vključeni. Vključenost oziroma ne vključenost v vrtec je imela nekoliko nižji učinek na dosežke otrok v devetletni šoli - otroci, ki so bili vključeni v vrtec, so sicer dosegli za 11 točk višji rezultat kot njihovi vrstniki, ki niso bili v vrtcu, vendar razlika ni pomembna. Vključenost v vrtec je imela na dosežke otrok iz osemletke nekoliko večji učinek kot na njihove vrstnike v devetletki, vendar je bil trend enak - otroci, ki so bili vključeni v vrtec (različno število let), so dosegli višje rezultate kot otroci, ki v vrtec niso bili vključeni. Tudi na ravni celotnega vzorca (ni prikazano v tabeli) so otroci, ki so bili vključeni v vrtec, dosegli pomembno višje dosežke kot otroci, ki v vrtec niso bili vključeni, in sicer pri skupnem rezultatu na ravni tveganja 1 % ($p < 0,01$) in pri literarnem delu na ravni tveganja 5 % ($p < 0,05$). Pri informacijskem delu pa so bile razlike blizu statistične pomembnosti.

Zaradi pomembnega učinka vključenosti v vrtec smo posebej preverili, ali je imelo tudi trajanje vključenosti v vrtec pomemben učinek na dosežke otrok v osemletni in devetletni šoli.

Tabela 5: Razlike v dosežkih učencev glede na trajanje vključenosti v vrtec med osem - in devetletko

	8-letka			9-letka			Pomembnost razlik med 8- in 9-letko
	N	M	Se(M)	N	M	Se(M)	
Branje – skupaj							
3 leta ali več	1359	527	2,8	1373	530	3,4	$p > 0,05$
od 2 do 3 let	310	519	5,3	391	527	5,6	$p > 0,05$
2 leti	176	518	5,7	258	526	6,1	$p > 0,05$
od 1 do 2 let	79	519	8,1	106	511	7,5	$p > 0,05$
1 leto ali manj	88	505	8,6	171	495	6,1	$p > 0,05$
Informacijski del							
3 leta ali več	1359	528	3,2	1373	532	3,5	$p > 0,05$
od 2 do 3 let	310	520	5,6	391	530	6,0	$p > 0,05$
2 leti	176	515	6,0	258	526	6,4	$p > 0,05$
od 1 do 2 let	79	517	8,4	106	515	6,8	$p > 0,05$
1 leto ali manj	88	508	7,8	171	498	6,1	$p > 0,05$
Literarni del							
3 leta ali več	1359	524	3,0	1373	527	3,1	$p > 0,05$
od 2 do 3 let	310	517	5,6	391	526	5,5	$p > 0,05$
2 leti	176	519	6,4	258	525	6,9	$p > 0,05$
od 1 do 2 let	79	516	10,3	106	507	7,2	$p > 0,05$
1 leto ali manj	88	500	7,2	171	494	6,3	$p > 0,05$

Za izračun pomembnosti razlik med dosežki je bil uporabljen t-test. Če vrednost p presega 0,05 (v tabeli označeno kot: $p > 0,05$) pomeni, da razlike v dosežkih ne dosegajo 95 % ravni tveganja, kar pomeni, da je več kot pet odstotna verjetnost, da so razlike naključne, zato ne moremo govoriti o njihovi statistični pomembnosti. Glej tudi opombe pod tabelo 1.

Rezultati kažejo, da so razlike med dosežki otrok v osemletki glede na to, ali so bili v vrtcu tri leta ali več ali pa zgolj eno leto ali manj, nekoliko manjše kot razlike med dosežki otrok v devetletki. Ker pa razlike med dosežki otrok, vključenih v osemletno, in tistimi, vključenimi v devetletno šolo, glede

na dolžino obiskovanja vrtca niso statistično pomembne, lahko sklenemo, da je za bralno pismenost pomembno, da so otroci vključeni v vrtec več let. Ta sklep lahko podpremo tudi z rezultati drugih raziskav (npr. Marjanovič Umek in Fekonja, 2008), ki kažejo, da ima kakovosten vrtec, v katerega je otrok vključen več let, pomemben učinek na njegov govorni razvoj (ta pa je pomemben napovednik zgodnje in poznejše pismenosti), in to zlasti za otroke, katerih starši imajo nizko izobrazbo.

Tabela 6: Razlike med dosežki učencev, vključenih v osem- in devetletko, glede na najvišjo izobrazbo staršev (mame ali očeta)

	8-letka			9-letka			Pomembnost razlik med 8- in 9-letko
	N	M	Se(M)	N	M	Se(M)	
Branje – skupaj							
najmanj končana UNI	551	558	3,3	668	567	3,4	p > 0,05
več kot SŠ, a ne UNI	355	535	5,1	378	532	5,5	p > 0,05
končana SŠ	1251	510	2,3	1409	510	3,0	p > 0,05
končana OŠ	99	469	8,4	146	466	7,5	p > 0,05
končana manj kot OŠ	10	-	-	19	-	-	p > 0,05
Informacijski del							
najmanj končana UNI	551	559	3,4	668	567	3,9	p > 0,05
več kot SŠ, a ne UNI	355	536	6,0	378	535	5,6	p > 0,05
končana SŠ	1251	511	2,2	1409	514	3,1	p > 0,05
končana OŠ	99	470	8,8	146	470	10,4	p > 0,05
končana manj kot OŠ	10	-	-	19	-	-	p > 0,05
Literarni del							
najmanj končana UNI	551	555	2,9	668	562	4,2	p > 0,05

več kot SŠ, a ne UNI	355	530	5,8	378	530	5,4	$p > 0,05$
končana SŠ	1251	508	2,3	1409	509	2,6	$p > 0,05$
končana OŠ	99	468	8,4	146	463	8,2	$p > 0,05$
končana manj kot OŠ	10	-	-	19	-	-	$p > 0,05$

Za izračun pomembnosti razlik med dosežki je bil uporabljen t-test. Če vrednost p presega 0,05 (v tabeli označeno kot: $p > 0,05$) pomeni, da razlike v dosežkih ne dosegajo 95 % ravni tveganja, kar pomeni, da je več kot petodstotna verjetnost, da so razlike naključne, zato ne moremo govoriti o njihovi statistični pomembnosti. Zaradi premajhnega vzorca primerjava med dosežki učencev, katerih starši imajo končano manj kot OŠ, niso izračunane (v tabeli označeno kot -). Glej tudi opombe pod tabelo 1.

Rezultati v tabeli 6 kažejo, da razlike med dosežki otrok, vključenih v osem- in devetletko glede na izobrazbo njihovih staršev niso pomembne. Ne glede na to pa primerjave, narejene po posameznih stopnjah izobrazbe staršev, kažejo, da je razlika med dosežki otrok iz osemletke in tistimi iz devetletke največja v skupini staršev, ki imajo končano najmanj univerzitetno izobrazbo (razlika med otroki osem- in devetletke je 9 točk v prid otrok iz devetletke). Podatek, da je imela devetletna osnovna šola največji učinek na skupino otrok, katerih starši imajo najmanj univerzitetno izobrazbo, bi morda lahko povezali z večjo angažiranostjo teh staršev, ki se bolje znajdejo tudi ob manj strukturiranih učnih načrtih in verjetno otroke, ki so že ali skoraj opis-menjeni, še dodatno spodbujajo in jih učijo brati in pisati. Dodatni izračuni tudi pokažejo, da so znotraj osemletne in devetletne osnovne šole (in tudi na celotnem vzorcu) vse parne primerjave med dosežki otrok različno izobraženih staršev statistično pomembne na enodstotnem nivoju tveganja ($p < 0,01$), in sicer tako pri skupnem dosežku (branje - skupaj) kot pri obeh delnih dosežkih (literarni in informacijski del). Največje razlike so med dosežki otrok, katerih starši imajo vsaj univerzitetno izobrazbo, in otrok, katerih starši so končali osnovno šolo (pri skupnem rezultatu je razlika v osemletni osnovni šoli 89 točk, v devetletni osnovni šoli 101 točk, pri skupnem vzorcu pa 96 točk). Dobljeni rezultat ne potrjuje pričakovanj, ki so bila sicer naravnana na konec osnovne šole, da naj bi devetletna osnovna šola zmanjšala učinek, ki ga ima izobrazba staršev na bralno pismenost otrok.

Sklep

V času, ko v slovenskem prostoru beležimo relativno zadovoljive rezultate, ki so jih učenci in učenke ter dijaki in dijakinje dosegli pri mednarodno primerljivih ocenjevanjih znanja v raziskavah IEA in raziskavi PISA, in ko tudi že lahko spremljamo trende znanja, je treba veliko napora vložiti v natančno in kritično preučevanje šibkih in močnih točk edukacijskega sistema v Sloveniji. Nekatere že opravljene analize kažejo, da je treba skrbeti za zmanjšanje nepremišljenih in hitrih posegov v šolski sistem, ki v ozadju nimajo konceptualnih in empiričnih premislekov, ter da je treba takoj poiskati ukrepe za ustvarjanje in izboljšanje možnosti, da bi lahko otroci iz socialno prikrajšanih okolij dosegli boljše rezultate; pripraviti moramo tudi konkretne rešitve, ki bi zvišale in bolj prepoznavno diferencirale standarde znanja na področju bralne pismenosti v prvih letih šolanja ter s tem zmanjšale pritisk na zadnja leta osnovne šole. Med drugim je treba omogočiti, da se več let pred vstopom v šolo v vrtec vključi čim več otrok, pri čemer bi morala biti posebna skrb namenjena otrokom, ki prihajajo iz socialno šibkega okolja, in ne nazadnje bi morali več vložiti tudi v izobraževalne priložnosti staršev z malo kulturnega kapitala.

Literatura

- Connolly, P. (2005). *Boys and schooling in the early years*. London, New York, RoutledgeFalmer.
- Doupona Horvat, M. (2007). *Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2006*. <http://ceps.pef.uni-lj.si/1semin3.html>.
- Doupona Horvat, M. (2008). Nacionalni rezultati PIRLS 2006 (CD). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Gaber, S. (2006). Nordijski zov. V: S. Gaber idr., *Zakaj Finci letijo dlje?* (str. 9 - 53). Nova Gorica: EDUCA.
- Gaber, S. (2006). *Spoprijem za hegemonijo ali vaje iz praktične teorije? Sodobna pedagogika 2, 62 - 80*.
- http://www.iea.nl/mission_statement.html.
- <http://www2.arnes.si/~uljpeins/czue/index.htm> - poročilo PIRLS 2001.
- Ivelja, R. (2007). PISA 2006: dobri rezultati so lahko boljši. *Dnevnik*, 8. 12. 2007.

- Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za razvoj in učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2006). Šolska ocena: koliko jo lahko pojasnimo z individualnimi značilnostmi mladostnika in koliko z dejavniki družinskega okolja. *Psihološka obzorja*, 15 (4), 25 - 52.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gregory, K. D., Hoyle, C. in Shen, C. (2000). *Effective schools in science and mathematics. IEA's third international mathematics and science study*. Boston. The International Study Center, Boston College.
- Milner, J. C. (1992). Dekompozicija naravnih pogledov na šolo. V: *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Krt.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M. in Foy, P. (2006). PIRLS. *International report - IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS in PIRLS International Study Center, Boston College.

- PISA (2006/1). *Science Competencies for Tomorrow's World*, Volume 1: *Analysis*. Pariz: OECD.
- PISA (2006/2). *Data/Données*, Volume 2. Pariz: OECD.
- Poljanšek, M. (2008). Šola in družbena neenakost - PISA 2006 . Neobjavljeno gradivo.
- Rychen, D. S. in Hersh Salganik, L. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe in Huber Publishers.
- Schleicher, A. (2007). Can competencies assessed by PISA be considered the fundamental school knowledge 15 - years-olds should possess? *Journal of Educational Change* 8, 349 - 357.
- Štraus, M. (2005). Izvedbeni in doseženi kurikulum za matematiko v višjih razredih osnovne šole med 1995 in 2003. V: *Mednarodne primerjalne raziskave v Sloveniji: TIMSS, ŠP XVI*. št. 1, jesen 2005.
- Zver, M. (2005). *Predstavitev rezultatov raziskave TIMSS*. Predstavljeno pri Odboru za kulturo, šolstvo in šport Državnega zbora. Ljubljana: magnetogram seje.

VI. O prepadu med civilizacijami, reformnih rešitvah, ki čakajo na problem in o (ne)pravičnosti sistema edukacije v Sloveniji

Zadnji doslej objavljeni rezultati mednarodnih primerjav dosežkov slovenskega šolstva - rezultati TIMSS 2007, objavljeni ob koncu leta 2008 - so doživeli v Sloveniji povprečen odmev. V primerjavi z razpravo, ki so je bili deležni rezultati raziskave TIMSS 2003, pa so bile razprave na splošno bolj obrobne. Drugače je bilo z oceno dosežkov. Ta je bila v celoti gledano pozitivna.

Zapisi so se praviloma omejevali na izpostavljanje dejstva, da „so naši učenci napredovali v znanju matematike in naravoslovja“ (Ivelja, 2008) in da dokazujejo, da je njihovo znanje na primerljivi ravni (vsaj povprečno) z drugimi državami. Dosežki naj bi dokazovali tudi, da v naših šolah delamo dobro, za kar so seveda zaslužni tudi učiteljice in učitelji, ki se med drugim veliko izobražujejo (prim. Žist, 2008).

Sočasno s tem sporočilom je v Sloveniji odmevalo tudi sporočilo, da so ponovno najuspešnejše azijske države.

Začenjajo pa se tudi že prva preučevanja rezultatov, ki jih, kot je zdaj že običajno, omogoča obsežna predstavitev rezultatov, ki jo je pripravil izvajalec raziskave: IEA. Tokrat smo tudi v Sloveniji, prej kot običajno in v večjem obsegu dobili objavo osnovnih rezultatov in izpostavitev slovenskih dosežkov v posebni publikaciji Pedagoškega inštituta. Oboje ustvarja vtis, da raziskave ne le omogočajo, ampak tudi so strokovna podlaga šolskih politik.

Tako stališče izrecno zastopata tudi slovenska in mednarodna ekipa strokovnjakov, ki so izvedli raziskavo. Obe govorita o pomenu raziskave „za sprejemanje odločitev v izobraževalnih sistemih“. „Ena od glavnih prednosti raziskave TIMSS“ naj bi bila „možnost spremljanja napredka pri posodabljanju izobraževanja skozi čas“. Te informacije naj bi bile „pomembne za sprejemanje odločitev v izobraževalnih sistemih, saj državam pomagajo razumeti vpliv odločitev o vlaganju v edukacijo, kurikularno reformo in spodbude za izboljšanje pouka.“ (prim. Martin in Mullis, 2008.)

Potenciranje pomena raziskave (enako velja tudi za raziskavo PISA) za edukacijske politike s strani izvajalcev in izvajalk je razumljivo. Zdi pa se, da je realnost bistveno bolj strukturirana. Z namenom, da bi opozorili na nekaj dejavnikov te strukturiranosti, bomo v tem prispevku izpostavili:

- › dva primera prehitre oziroma vnaprej odločene in nereflektirane uporabe rezultatov mednarodnih primerjalnih raziskav in
- › dva sklopa rezultatov, ki, tako se zdi, kličeta po dodatnem tematiziranju in pripravi strokovno utemeljenih ukrepov edukacijskih politik. V obeh delih bomo upoštevali domače in tuje „izkustvo“.

1. TIMSS kot izgovor za reforme

Dva primera dokazujeta, da je pot kontekstualiziranja rezultatov raziskav in dekodiranja podatkov v „dejstva“, zahtevna in dostikrat tudi zainteresirano strokovno nezadostna. Na splošno pa se zdi, da raziskave po svoji strokovni plati v šolsko politiko posegajo bistveno manj koristno, kot prikazujejo samoocene raziskovalk in raziskovalcev. Hkrati pa jim, naj se sliši še tako paradoksalno, ne gre odrekati vpliva. Oboje kliče po domišljanju izvajanja obravnavanih raziskav in seveda tudi po domišljanju investiranja v analize, ki lahko praviloma šele onstran osnovnih rezultatov pomenijo podlago strokovno utemeljenih *edukacijskih politik*.

1.1 Amerika kot primer reform, ki „pripravljene čakajo na problem, ki bi jih proslavil“

Baker in LeTendre (2007) na primeru znane ameriške reforme kurikula za področje matematike in naravoslovja opozarjata na nevarnost *prehitre povezave „rezultatov“* raziskav in *posegov v polje edukacije* in na logiko uporabe (zlorabe) podatkov, ki takšno uporabo omogočajo.

Pri tem opozarjata, da so mednarodne primerjalne študije okrepile na „znanstvenih“ dognanjih utemeljeno tekmovalnost nacij na področju edukacije. Če je npr. Durkheim v svojih mladih letih ob podpori francoske vlade potoval po Nemčiji in razloge za nemško premoč iskal v organizaciji in strukturi nemškega (visokega) šolstva⁵⁸, danes primerjave utemeljujemo v študijah trendov znanja, kot sta TIMSS in PISA. Velika količina podatkov in razprav o njih, zlasti medijskih, pa daje občutek primerjalne utemeljenosti razmislekov o stanju sistemov edukacije. S tem so utemeljeni tudi posegi v šolske sisteme. Eden takih primerov so bili že omenjeni posegi v kurikularno strukturo matematičnega in naravoslovnega kurikula v ZDA v devetdesetih letih prejšnjega stoletja.

Zgodba je poučna v več pogledih. V raziskavi TIMSS 1995 so rezultati pokazali, da ameriški učenci po osmih letih šolanja ne dosegajo zadovoljivih rezultatov. ZDA so po osmih letih šolanja med 41 državami, udeleženi v raziskavi, pri matematiki s 500 točkami dosegle 28 mesto. Prvo mesto je zasedel Singapur s 643 točkami, in vsa prva štiri mesta so zasedle države iz Azije; pred ZDA pa so bile tudi Francija (538), Rusija (535), Kanada in Anglija, skratka skorajda vse države s spodobno edukacijsko tradicijo⁵⁹. Ker tudi sicer boljši rezultati pri naravoslovju niso zadovoljili pričakovanj - ZDA so na tem področju s 534 točkami zasedle 17 mesto⁶⁰ - je nacijo „zmagovalcev“ zajel preplah.

⁵⁸ Gl. Nicolas in dr., 2002.

⁵⁹ Slovenija je v tej raziskavi s populacijo, ki je bila stara 14;8 leta – torej s populacijo v osmem razredu osemletke – dosegla 541 točk.

⁶⁰ Slovenija je bila tudi pri naravoslovju pred ZDA. S 560 točkami je zasedla sedmo mesto. Prvo mesto je zasedel Singapur.

Slabih rezultatov po osmih letih šolanja ni odtehtalo niti dejstvo, da so bili ameriški učenci po štirih letih šolanja pri matematiki s 545 točkami na 12., mestu pri naravoslovju pa s 565 točkami celo na tretjem.

Ne le, da jim rezultat po prvih štirih letih ni bil v uteho; skladno s filozofijo, da šteje le končni dosežek, so se Američani začeli spraševati kako je mogoče, da se po uspešnih prvih štirih letih njihovi učenci „ustavijo“. Medtem ko je rezultat v osmem razredu pokazal, da so otroci v štirih letih napredovali v Iranu za 234 točk, v Sloveniji za 164 točk v Angliji za 149 točk, so Američani napredovali le za 113 točk. S tem rezultatom so se znašli v naravoslovju na predzadnjem mestu, v matematiki pa s 93 točkami⁶¹ celo na zadnjem. To je sprožilo takojšnjo razpravo o nujnosti sprememb šolstva. „Ti rezultati so - skupaj z razgreto idejo o matematiki in naravoslovju [...] kot nosilcih nacionalnega ekonomskega blagostanja - hitro sprožili visok val prepoznavanja težave, iskanje rešitev in implementacijo reforme [...]“ (ibid. 235).

Avtorja *postavljata tezo*, da so ZDA tako „pridobile“ problem na katerega je že čakala izdelana, domišljena rešitev. Dejstvo, da ni bila rešitev za problem, ki je dejansko obstajal, za šolsko in tudi siceršnjo politiko ni predstavljalo posebne ovire. Vnaprej uporabljeni odgovori so bili z navdušenjem uporabljeni. „Pacientu so predpisali zdravilo za bolezen, ki je ni imel.“

O čem konkretno govorita Baker in LeTendre? Kurikularni strokovnjaki so v ZDA že vse od šestdesetih let čakali na „pravo priložnost za izboljšanje, okrepitev in standardizacijo kurikula na nacionalni ravni“ (ibid.). Rezultati TIMSS 1995 so tako prišli kot naročeni. Domnevno naj bi dokazovali, da sta tako naravoslovni kot matematični kurikul znotraj sebe „zlomljena, in ju je zato v primerjavi z drugimi nacijami, treba reformirati“ (ibid., 236); hkrati pa naj bi veljalo, da bi, če bi jim uspelo „urediti zlomljeni kurikul, izboljšali mednarodno kompetitivnost nacionalnega kurikula“ (ibid.).

Zagovorniki omenjenih tez so trdili, da je kurikul (če ga obravnavamo v okviru logike slovenskega šolskega sistema) predmetne stopnje osnovne šole „*miljo širok in inčo globok*“ (237). V ZDA naj bi pri teh predmetih obravnavali veliko preveč področij in zato bistveno premalo poglobljeno. Ob medijsko dobro podprti kampanji strokovnih združenj so začeli spreminjati kurikule

⁶¹ Tajska je tu naredila največji korak naprej s 168 točkami, prej omenjeni Anglija in Slovenija pa sta bili s 130 in 127 točkami tudi uspešnejši od ZDA.

za področje matematike in naravoslovja. Pri tem ob zbrnem gradivu (prav znotraj raziskav TIMSS) niso opravili analiz, s katerimi bi preverili, ali teza, da njihovi kurikuli pokrivajo več področij in jim zato zmanjka časa za poglobljeno učenje in za utrjevanje snovi, sploh prestopi strokovno preverbo. Prav tako se jim ni zdelo potrebno preveriti teze, da države, ki obravnavajo manj tem in tiste bolj poglobljeno, dosegajo boljše rezultate.

To analizo sta pozneje opravila avtorja, ki ju povzemamo. S primerjavo povprečnega števila tem, ki jih poučujejo v šolah v državah, ki so bile vključene v TIMSS 1995 pri matematiki, sta dokazala, da ameriški učitelj v povprečju poučuje „pri matematiki v osmem razredu med 17 in 18 tem. Ker je to povprečje med tistimi nacijami, ki imajo širši kurikulum, bi ga težko opredelili za ekstremno širokega“ (ibid., 238). Rezultati raziskave kažejo, da je med državami, ki imajo *širši kurikulum*, na vrhu tabele Madžarska (21.6), ki po rezultatih (537 : 500 točk) za skoraj leto dni presega ZDA. Prav tako so po širini kurikula pred ZDA Koreja, ki je po rezultatu s 607 točkami takoj za Singapurjem, pa tudi Slovenija in Nova Zelandija, ki prav tako dosegata rezultate, ki so boljši od rezultatov učenk in učencev iz ZDA.

Tabela 1: Širina matematičnega kurikula: povprečno število poučevanih tematik leta 1994

Država	Širina mat. kurikula – povprečje	Koeficient variacije mat. globine
Madžarska	21.60	0.36
Grčija	19.80	0.27
Nova Zelandija	19.50	0.52
Koreja	19.40	0.36
Avstralija	18.00	0.57
Slovenija	17.59	0.47
ZDA	17.51	0.68
Portugalska	17.50	0.38
Kanada	16.80	0.64
Španija	16.70	0.56
Litva	16.20	0.67
Romunija	16.10	0.73

Belgija (flamski del)	15.90	0.47
Iran	15.90	0.70
Kolumbija	15.60	0.61
Slovaška	15.60	0.60
Hong Kong	15.50	0.54
Nizozemska	15.30	0.61
Singapur	15.20	0.30
Belgija (valonski del)	14.00	0.60
Švica	13.90	0.79
.....
Švedska	10.40	0.85
Rusija	9.50	0.07
Tajska	7.18	1.00

Podatki v tabeli, ki sta jo pripravila avtorja, ne dokazujejo le, da razlike v širini kurikula med ZDA in veliko večino držav, ki so jih prehiteli, tako po končnih rezultatih kot po dodani vrednosti v drugih štirih letih šolanja za doseganje teh rezultatov niso odločilne. Dodatno preučevanje pa je pokazalo tudi, da koeficient variacije izvedenega kurikula v ZDA⁶² ne odstopa pomembno od tistega v drugih državah, vključenih v raziskavo. Avtorja tako sklepata, da razlog za slabše rezultate učenk in učencev iz ZDA ne more biti širina kurikula in niti dejstvo, da kurikulum ni nacionalno določen.

Pri preverjanju „globine“ pristopa h kurikulu sta preučevala še čas, ki ga učitelji namenijo posamezni tematiki, in čas, ki ga porabijo za ponavljanje. Tudi tu sta ugotovila, da se „povprečen čas poučevanja, namenjen posamezni tematiki med nacijami ne razlikuje veliko“ (ibid., 240). Hkrati pa za ponavljanje pri matematiki velja, da mu v ZDA v povprečju namenjajo celo manj časa kot v primerjanih državah (gl. tabelo 2), ki naj bi bile prav zaradi nasprotnega razloga uspešnejše od Američanov. Tudi sicer relativno visok koeficient variacije ne omogoča sklepa, da je treba razloge za slabši uspeh iskati v večjih razlikah med šolami.

⁶² Za primerjavo izvedbenega kurikula sta se odločila zato, ker le ta primerjava omogoča ustrezen približek primerjavi dejanske širine kurikula v šoli, pa tudi zato, ker ZDA ne poznajo uradnega predpisanega nacionalnega kurikula.

Tabela 2: Ponavljanje matematike v izvedenem kurikulumu: povprečje poučevanih tematik leta 1994 (povz. po Baker in LeTendre, 2007)

Država	Ponavljjanje pri matematiki (povprečje)	Koeficient variacije pri ponavljanju matematike
1. Singapur	14.40	0.35
2. Romunija	10.80	0.89
3. Madžarska	10.30	0.88
6. Slovenija	8.40	0.84
14. Koreja	5.70	1.20
18. ZDA	5.10	1.46
19. Hong Kong	4.90	1.33
28. Islandija	2.30	2.01
29. Švedska	1.80	2.34

Na podlagi rezultatov avtorja dokazujeta, da so v ZDA v devetdesetih letih sicer ustrezno zaznali *nizko raven svojih dosežkov* po osmih letih šolanja pri matematiki in naravoslovju. Ob tej zaznavi pa niso opravili analize, ki bi odgovorila na vprašanje, zakaj so rezultati takšni. Odgovor na vprašanje so že leta pred prepoznavo problema našli v poglobitvi in „standardizaciji“ kurikula. Rezultat so zato preprosto uporabili za uvajanje sprememb kurikula, ki so „čakale na problem“, ki bi omogoči, da začnejo veljati. Pri tem sama opozarjata, da njune trditve ne pomenijo, da *posegi v kurikulum* v ZDA niso bili potrebni. Povsem mogoče je, da so bili posegi potrebni, vendar zagotovo ne za to, da bi s tem dohiteli želeno raven dosežkov konkurentk s spremembo širine in globine. Že prvi vpogledi v primerjavo kurikulumov tekmujočih držav namreč pokažejo, da „*nobene* kvalitete kurikula niso povezane z nobenim od številnih indikatorjev nacionalnih dosežkov v osmem razredu“ (ibid., 241).

1.2 TIMMS 2003 kot izgovor za poseg v premočno javno šolstvo?

Ob zanki, v katero so se ujele ZDA, ko so verjele, da so odkrile odgovor na vprašanje, zakaj zaostajajo pri dosežkih, a so imele očitno le vnaprej proizvedeno rešitev, ki se je želela potrditi ne glede na dejansko naravo prob-

lema, avtorja opozarjata na pogostost take strokovne in politične inertnosti šolskih sistemov in strok, ki se ukvarjajo z njimi.

„Ameriški primer je eden od mnogih [...]“ (ibid., 242). Reform se ne lotevajo – ustrezno ali pa na napačnih predpostavkah - le nacije, ki ne dosežajo dobrih rezultatov. „[...]“, tudi najuspešnejše nacije [...] začenjajo reforme enako pogosto kot tiste s slabšimi rezultati“ (ibid., 234). To nagnjenost sistema edukacije k reformam Baker in LeTendre povezujeta s splošno nagnjenostjo sistemov in šole kot posebne organizacije in sistema k reformam. Pri tem se sklicujeta predvsem na Meyerja (gl. tudi Meyer, 2006) in njegovo pojmovanje vloge vzgoje kot institucije. Mogočo in sicer potrebno razpravo o razlogih za pogoste reforme sistemov edukacije bomo na tem mestu pustili ob strani. Predstavili pa bomo slovenski primer t. i. „*slavljenja rešitev, ki čakajo na problem*“.

„Domač“ primer izpostavljam, ker se zdi, da nazorno ilustrira postopek „natikanja zanke“ politične reforme šolskega sistema na nedokazano, celo *neobstoječo slabost sistema* kot celote. Še več: tako kot v ZDA je bila tudi v Sloveniji zanka, ki je dočakala „rezultat“, ki je omogočil poseg v mehanizme delovanja šolskega sistema, povezana z mednarodno raziskavo. V Sloveniji je tako raziskava TIMSS 2003, o kateri se je javna razprava začela v začetku leta 2005, zagovornikom *nevidne pedagogike* in desnega spektra politike omogočila, da so ob prehitrem - tudi dejstveno napačnem sklepanju - izvedli naskok na močan (*dominanten*) *položaj javnega šolstva* v Sloveniji in poskusili trajneje preprečiti delovanje elementov razvidnosti (standardov znanja, zunanjega ocenjevanja, zavezujočih šolskih pravil ipd.) v šolskem sistemu.

Rezultati TIMSS 2003 so bili z že pripravljenimi odgovori pričakani predvsem kot očiten fiasko javnega šolskega sistema. Konteksti spoprijema za hegemonijo v šolskem polju so bili razdelani na drugem mestu (gl. Gaber, 2006). Tu naj opozorimo le na dejstvo, da je desnosredinska politika, ko je rezultate interpretirala kot dokaz za to, da nas prehittevajo države, „ki manj kot četrtnino ali petino vlagajo v celoten šolski sistem“ (Zver, 2005), dejansko le izrabila priložnost za uveljavitev lastnega pogleda na šolo. Priložnost je prineslo dejstvo, da smo v raziskavi TIMSS 1999 sodelovali z različno starimi učenkami in učenci, v raziskavi leta 2003 pa zgolj z leto mlajšo populacijo, in pa rezultat tretjega razreda osemletke in četrtega razreda devetletke pri matematiki. Bili so slabši od zelenih in pričakovanih.

Na te premalo oziroma sploh nereflektirane podatke, je desnica v Sloveniji naslonila politiko, ki jo je pred tem več let neuspešno poskušala uveljaviti. Na tem mestu ne razpravljamo o legitimnosti ali nelegitimnosti tega početja, opozoriti želimo le na to, da je neposredna uporaba četrtnine tabel o razvrstitvi držav (tiste o neuspehu generacije po treh in štirih letih pouka matematike) legitimirala poseganje v elemente šolskega sistema. Začelo se je uvajanje sprememb, za katere nobene študije niso dokazovale, da bi lahko izboljšale dosežek, ki je bil nižji od pričakovanega. Nobena študija ni niti nakazovala, da naj bi:

- › sprememba položaja zasebnih šol (višja sredstva),
- › odprava zunanjega preverjanja znanja po prvem triletju in razvrednotenje le tega po drugem in tretjem triletju,
- › razvrednotenje nivojskega pouka
- › in odpravljanje namesto izčiščenja in krepitve korpusa temeljnih šolskih pravil prinesli boljše rezultate učenk in učencev pri pouku matematike po prvem triletju.

V javnosti (deloma tudi strokovni) je bil dejanski problem - nižji dosežek učenk in učencev po treh oziroma štirih letih šolanja od pričakovanega - zabrisan za nekaj časa se je ustvarilo prepričanje, da je v hudi krizi sistem javne edukacije v celoti, in skladno s tem so bila pripravljena „konkretna napolnila za ukrepanje“ (Zver, 2005).

Da je bil paradoks še večji, zloraba „rezultatov“ pa toliko bolj v nebo vpijoča, so že prve dodatne analize pokazale, da so rezultati primerljivi s predhodnimi (1995, 1999)⁶³. PISA (2006) pa je že leto dni pozneje pokazala, da

⁶³ Temeljitejše poznejše raziskave – že leta 2005 – so, potem ko so bili primerjani dosežki sedmošolk in sedmošolcev v raziskavi TIMSS 1995 s tistimi iz raziskave TIMSS 2003, pokazale, „da večjih sprememb v dosežkih slovenskih učencev v tem času ni bilo“ (Štraus, 2005, 26). Ker ne moremo in ne smemo zanemariti podatkov, da je bila v raziskavi TIMSS 2003 povprečna starost učencev in učenk 14;4 leta, slovenski učenci in učenke pa so bili v povprečju stari 13;8a let, povprečno število let šolanja v celotnem vzorcu je bilo 8 let, slovenske udeleženke in udeleženci pa so imeli za seboj sedem let šolanja, so rezultati, ki so jih dosegli slovenski učenci in učenke, potem ko so leta 2003 Švedska, Bolgarija, Latvija in Litva v raziskavo vključile za približno leto dni starejšo populacijo kot leta 1995, sicer slabši od pričakovanih, a niso bili „zaskrbljujoči“. „Slovenija med ‚evropskimi državami‘ ni nazadovala in ni pristala na repu“ (Gaber, 2006, 231).

so rezultati otrok pri petnajstih in ob *primerljivi starosti in številu let šolanja* pri različnih predmetih različni (naravoslovje je pomembno boljše od matematike, matematika pa dosega rezultat, ki je boljši od rezultata pri slovenščini), a tudi najslabši rezultati ne pričajo niti o krizi sistema javnega izobraževanja niti o nesmotrnem gospodarjenju z *javnimi sredstvi*.

Da je bil rezultat četrtega razreda matematike le izgovor za uveljavljanje idej šolske politike stranke, ki je leta 2004 prevzela vodenje vlade in tudi ministrstva, odgovornega za šolstvo, ne pa za ukrepanja v smeri, ki so jo nakazovali rezultati TIMSS-a 2003 in PISE 2006, pa kaže tudi dejstvo, da težave, ki v teh študijah zaslužijo posebno pozornost, te niso bile deležne. Prva študija je namreč podobno kot TIMSS 2007 pokazala, da v Sloveniji v prvih letih šolanja obravnavamo manj snovi kot v večini držav, ki so vključene v raziskavo. „V četrtem razredu v slovenski šoli se učenci ne učijo toliko vsebin kot drugje“ (Japelj, 2008, 150). Učenke in učenci iz Slovenije se zato pri preizkusu pogosto srečajo z nalogami, ki presegajo snov, ki so jo obravnavali v šoli⁶⁴. Uradna šolska politika, ki se je strokovno naslanjala na krog *zagovornic nevidne pedagogike*, tega dejstva ni zmogla artikulirano priznati⁶⁵.

Prav tako TIMSS 2003, PISA 2006 in TIMSS 2007 opozarjajo na *prevelik vpliv kulturnega kapitala* družine, iz katere izhaja otrok, na njegov uspeh v šoli. Še več, jezik, ki ga otroci govorijo doma in ni slovenski, regionalni primanjkljaj kulturnega kapitala ipd. močno naddoločajo verjetnost uvrstitve otrok med „uspešne“ ali „neuspešne“ v šoli. Slovenija se teh vprašanj ni lotila. Zmanjšanje deleža sredstev v BDP za osnovno šolstvo (kot kažejo

⁶⁴ „Na seznamu vsebin, ki jih je zajel preizkus TIMSS, je bilo 34 % takih, ki se jih učenci nimajo priložnosti naučiti v šoli, in še 6 % takih, ki so namenjene učenju le najnaprednejših učencev“ (Japelj, 2008, 150).

⁶⁵ Obotavljajoč začetek, ki v Sloveniji poveča pritisk na zadnja leta obvezne šole, so tako deloma in brez ustrezne strokovne razprave skušali odpraviti znotraj krogov, matematikov, ki so prenavljali kurikulum osnovne šole. O nespodbudnem in nedomišljenem kontekstu prenove matematike in naravoslovja govori dejstvo, da je bila kot celota izpeljana predvsem z željo poseči v kurikulum zgodovine in državljanske vzgoje in etike, ki so ji celo z zakonom zamenjali ime v „domovinska vzgoja in etika“. Celotno poseganje v kurikulum je bilo opravljeno brez predhodno pripravljenih strokovnih ocen stanja v kurikularni postavitvi osnovne šole v celoti in brez sprejetih strokovnih izhodišč za prenovo. O njih ni razpravljal niti strokovni svet Republike Slovenije za šolstvo, ki je z zakonom določeno telo, zadolženo za ocenjevanje stanja na področju nacionalnega kurikula in tudi za sprejemanje izhodišč za njegovo prenavljanje. Matematična stroka je pri tem opravila največ, kar je bilo v danih razmerah mogoče pričakovati.

prvi statistični podatki za kar 0,6 %⁶⁶), poskus povečati delež sredstev, ki ga javne finance namenjajo zasebnim šolam, s 85 % na učenko oziroma učenca na 100 %, odmik od državljsanske vzgoje in etike v polje domačijske verzije domovinske vzgoje itd.; vse naštetu je bilo ob nekaterih že zgoraj omenjenih elementih posega v pedagoško doktrino (jasnost pravil, zunanje ocenjevanje itd.) pomembnejše. Zdi se, da imamo pri tej politiki opraviti z očitnim primerom reformnega posega, pri katerem „rešitve pripravljene čakajo na problem, ki bi jih proslavil (legitimiral S. G.)“.

2. TIMSS kot opozorilo na očitne in očitno spregledane izzive

Na tem mestu želimo zgolj opozoriti na dve področji, ki že nekaj let kličeta po podrobnejši preučitvi, a je ne doživita, TIMSS 2007 pa na obe ponovno opozarja. Najprej bomo izpostavili izjemno velike razlike v dosežkih azijskih držav in „preostalega sveta“. V nadaljevanju pa bomo preverili, trditve, da šolski sistem v Sloveniji podpovprečno podpira otroke iz družin z manj kulturnega kapitala pri njihovih prizadevanjih, da bi skozi šolo izstopili iz kroga družbene reprodukcije neenakosti.

2.1 O „spopadu civilizacij“ ali o premoči Azije

Od časov „zaprepadenosti“ ZDA ob „nekonkurenčnih“ dosežkih svoje populacije v mednarodni raziskavi v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, ki je – ne prvič – pokazala tudi pomembno prednost „azijskih“ šolskih sistemov pred preostalim svetom, se stanje ni bistveno spremenilo. Vsekakor pa „preostanek sveta“ ni zmanjšal zaostanka za azijskimi državami.

Če primerjamo dosežke osmih razredov šol leta 1995 z dosežki leta 2007, dobimo rezultate, ki so prikazani v tabeli 3. V isto tabelo smo namenoma vključili tudi prvih deset držav na področju naravoslovju v okviru PISE 2006.

⁶⁶ Prim. http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=2231.

Tabela 3: Prvih deset držav po dosežkih pri matematiki in naravoslovju v letih 1995 in 2007 – osmo leto šolanja⁶⁷

Država	MAT 95	Država	NAR 95	Država	MAT 07	Država	NAR 07	Država	NAR (PISA) 06
Singapur	643	Singapur	607	Tajvan	598	Singapur	567	Finska	563
Koreja	607	Češka	574	Koreja	597	Tajvan	561	Hong Kong	542
Japonska	605	Japonska	571	Singapur	593	Japonska	554	Kanada	534
Hong Kong	588	Koreja	565	Hong Kong	572	Koreja	553	Tajvan	532
Belgija(Fl)	565	Bolgarija	565	Japonska	570	Anglija	542	Estonia	531
Češka	564	Nizozemska	560	Madžarska	517	Madžarska	539	Japonska	531
Slovaška	547	Slovenija	560	Anglija	513	Češka	539	Nova Zelandija	530
Švica	545	Avstrija	558	Rusija	512	Slovenija	538	Avstralija	527
Nizozemska	541	Madžarska	554	ZDA	508	Hong Kong	530	Nizozemska	525
Slovenija	541	Anglija	552	Litva	506	Rusija	530	Lihtenštajn	522
4/10 in 4/5		3/10 in 3/5		5/10 in 5/5		5/10 in 4/5		3/10 in 3/5	

⁶⁷ Pri razmisleku o navedenih razlikah se zavedamo metodoloških težav omejevanja na prvih deset držav. Hkrati pa opozarjamo na težko spregledljivo dejstvo, da je povprečna prednost prve države pred prvo neazijsko večja od 40 točk, kolikor prinese leto šolanja. Izjema je seveda Finska v PISI.

O realnosti načrtov Evropske unije v okviru Lizbonske strategije⁶⁸ svojo sodbo bolj ali manj sproti sporočajo v gornji tabeli popisani rezultati. V TIMSS 1995 in 2007 je tako pri matematiki kot pri naravoslovju na vrhu ena od azijskih držav. Med prvih pet držav pa se vedno uvrstijo vsaj tri države iz Azije. Nič drugače ni bilo leta 2003. Najboljši rezultat pri matematiki je dosegel Singapur, sledile pa so Koreja, Hong Kong, Tajvan in Japonska. Prva „neazijska“ država je bila Belgija, ki se je s flamsko populacijo uvrstila na peto mesto. Singapur je dosegel 605 točk, Belgija pa 537 točk. Na področju naravoslovja je v „prvenstvo Azije“ s petim mestom posegla Estonija, ki se je po rezultatu s 552 točkami izenačila z Japonsko. Prvi pa je bil Singapur s 578 točkami.

Ko TIMSS primerjamo s PISO ugotovimo, da v raziskavi PISA leta 2006 ni sodeloval Singapur, da pa so sodelovale evropske države, ki se sicer, kot vse kaže, postopoma umikajo vsaj iz dela TIMSS-a. Prvo mesto na področju naravoslovja je zasedla Finska s 563 točkami, drugi je bil Hong Kong, tretja pa je bila Kanada, ki se - tako kot Finska, Estonija, Belgija in Francija - niso udeležile preverjanja dosežkov v okviru TIMSS 2007. Ob Tajvanu sta si peto mesto razdelili Japonska in Estonija.

Po omenjenem pregledu se zastavljajo številna vprašanja. Na tem mestu bomo izpostavili zgolj dve. Najprej seveda vprašanje, zakaj so rezultati otrok iz naštetih azijskih držav toliko boljši od rezultatov preostalih držav sveta – tudi držav *Evropske unije*? Koliko imamo opraviti z različnimi *delovnimi etikami* in z različnim zamikanjem le-teh? In drugič, ali si Evropa lahko dolgoročno privošči tako zaostajanje v naravoslovju in matematiki? Pri tem ne gre le za vprašanje sprejemljivosti *zaostanka*, ki se postopoma prenaša v polje tekmovanja med ekonomijami! Vprašanje posega tudi v polje širine, globine spoznavnega spektra šolskih sistemov Evrope – torej tudi polje onstran na teh raziskavah preverjenih znanj in na splošno onstran instrumentalne vednosti.

⁶⁸ „Unija si danes za naslednje desetletje zastavlja **nov strateški cilj**: postati želi najbolj kompetitivna in dinamična, na znanju utemeljena ekonomija na svetu. Ekonomija, ki bo sposobna trajne ekonomske rasti, ki bo prinašala več delovnih mest (ta bodo boljša) in večjo družbeno povezanost“ (Lizbonska strategija, 2000).

Verjetno je odgovor na drugo vprašanje v obeh delih negativen.

Zaplete pa se, ko skušamo ugotoviti, kaj omogoča predstavljene dosežke in ali je mogoče „mehanizme“, ki jih za doseganje rezultatov uporabljajo v naštetih državah, vsaj v prilagojenih oblikah uporabljati tudi v Evropi (Sloveniji). Pred Slovenijo in Evropo torej že leta stoji izziv za edukacijsko politiko in edukacijske študije. Kot vse kaže, se je z njim uspešno spoprijela le Finska. Za Slovenijo pri tem velja opozorilo, da pri naravoslovju uspešno dosegamo zastavljeni cilj – uvrščanje v prvo tretjino konkurenčnih držav, pri matematiki pa se ob postopnem približevanju dosežkov prvih štirih razredov povprečnim dosežkom po osmih letih ne približamo najboljšim. Če naravoslovje dokazuje, da splošni okvir sistema to omogoča, potem matematika opozarja vsaj na potrebo po preučitvi pedagoških mehanizmov, ki omogočajo podoben rezultat tudi na področju matematike, in premisleku o mogoči potrebnosti sprejetja specifičnih sistemskih ukrepov na tem področju. Cilj Slovenije bi moral biti namreč tudi na področju jezikovnih in matematičnih znanj, spretnosti in kompetenc enak kot na področju naravoslovja – permanentno dosegati rezultate, ki dosežke naše populacije uvrščajo v prvo tretjino dosežkov na posameznem področju. Nobene potrebe namreč ni, da bi si zastavljali cilj biti prvi – kot Američani – prav tako pa ni nobenega razloga za to, da ne bi dosegali rezultatov, ki so primerljivi z rezultati najboljših.

2.2 „Ne, punčka, ti ne boš zdravnica.“

TIMSS 2007 potrjuje še eno – prav tako že v predhodnih raziskavah ugotovljeno in ne glede na barvo oblasti neustrezno obravnavano - šibkost našega šolskega sistema⁶⁹.

⁶⁹ Slovenski prikaz rezultatov TIMSS 2007 to šibkost odpravi s trditvijo: „Razlika v dosežkih skupin je podobna kot v drugih državah, kjer se giblje med 30 in 60 točkami“ (MAT, 108).

Tabela 4: Najvišja dosežena stopnja izobrazbe staršev

Tabela 4.1: Najvišja dosežena stopnja izobrazbe med obema staršema

8 TIMSS 2007 Matematika

Država	Univerzitetna izobrazba		Višja ali strokovna izobrazba po srednji šoli		Srednja šola	
	Odstotek učencev	Povprečni dosežek	Odstotek učencev	Povprečni dosežek	Odstotek učencev	Povprečni dosežek
Alžirija	15 (0.9)	391 (3.6)	12 (0.6)	395 (3.7)	22 (0.7)	391 (2.9)
Anglija	-	-	-	-	-	-
Armenija	52 (1.7)	505 (4.0)	23 (0.9)	499 (3.8)	16 (1.0)	483 (5.7)
Avstralija	19 (1.1)	546 (6.1)	23 (0.9)	503 (5.4)	16 (0.7)	484 (3.7)
Bahrajn	21 (0.6)	429 (3.1)	8 (0.5)	415 (6.6)	33 (0.9)	402 (2.9)
Bocvana	15 (0.6)	381 (4.1)	17 (0.8)	355 (4.0)	17 (0.7)	358 (3.9)
Bolgarija	29 (1.4)	509 (6.7)	30 (1.3)	469 (4.5)	24 (1.2)	429 (8.6)
Bosna in Hercegovina	15 (1.0)	494 (4.4)	16 (0.6)	471 (4.2)	54 (1.1)	455 (2.6)
Ciper	30 (0.8)	493 (2.7)	12 (0.5)	488 (3.8)	37 (0.7)	461 (2.5)
Češka	17 (0.9)	547 (3.8)	11 (0.5)	512 (3.9)	57 (0.9)	499 (2.5)
Egipt	15 (0.7)	394 (4.6)	19 (1.0)	432 (5.4)	14 (0.6)	408 (6.0)
Gana	11 (0.8)	341 (9.9)	20 (0.9)	321 (5.8)	24 (0.9)	314 (4.8)
Gruzija	47 (2.1)	429 (5.7)	0 (0.0)	~	33 (2.1)	405 (7.0)
Hong Kong	13 (1.0)	609 (7.8)	12 (0.6)	587 (7.2)	28 (0.8)	575 (5.6)
Indonezija	9 (0.8)	460 (7.7)	6 (0.5)	439 (8.2)	25 (1.2)	412 (5.1)
Iran	10 (1.0)	469 (9.5)	10 (1.0)	444 (7.7)	18 (1.0)	472 (6.1)
Italija	21 (1.2)	505 (3.6)	5 (0.4)	491 (6.1)	37 (1.1)	492 (2.8)
Izrael	38 (1.2)	499 (4.3)	10 (0.6)	464 (7.1)	17 (0.8)	441 (6.9)
Japonska	34 (1.0)	606 (3.4)	16 (0.6)	569 (3.7)	27 (1.0)	544 (3.1)
Jordanija	29 (1.1)	461 (4.7)	18 (0.9)	455 (4.7)	28 (0.9)	415 (4.5)
Južna Koreja	44 (1.4)	627 (3.2)	3 (0.3)	610 (7.1)	39 (1.2)	582 (2.9)
Katar	48 (0.6)	332 (2.2)	4 (0.2)	310 (8.0)	19 (0.5)	289 (2.7)
Kolumbija	20 (1.1)	416 (5.4)	9 (0.6)	409 (6.6)	20 (0.7)	380 (4.6)
Kuvajt	43 (1.4)	370 (3.2)	15 (0.8)	365 (3.8)	26 (0.9)	336 (3.4)
Libanon	20 (1.3)	490 (5.8)	19 (1.2)	464 (5.6)	16 (1.1)	446 (4.8)
Litva	14 (0.8)	549 (4.6)	34 (0.9)	517 (2.9)	23 (1.1)	495 (3.2)
Madžarska	29 (1.3)	563 (4.6)	13 (0.7)	526 (4.9)	45 (1.2)	505 (3.2)
Malezija	13 (1.0)	510 (7.3)	17 (0.8)	493 (5.4)	34 (0.9)	478 (4.7)
Malta	11 (0.4)	525 (3.6)	11 (0.4)	514 (4.3)	13 (0.5)	513 (3.7)
Norveška	39 (1.0)	490 (1.9)	6 (0.4)	469 (5.5)	6 (0.5)	455 (5.8)
Oman	16 (0.9)	388 (5.7)	4 (0.4)	382 (10.6)	18 (0.8)	387 (4.5)
Palestina	24 (0.9)	398 (5.4)	13 (0.6)	386 (5.8)	35 (0.9)	369 (4.4)
Romunija	13 (1.0)	524 (5.8)	14 (0.9)	493 (5.8)	44 (1.4)	460 (4.6)
Ruska federacija	38 (1.3)	540 (4.4)	34 (1.3)	511 (5.1)	12 (1.0)	471 (6.2)
Salvador	13 (1.1)	386 (6.4)	9 (0.7)	365 (5.5)	19 (0.9)	350 (3.6)
Saudska Arabija	31 (1.2)	354 (3.6)	5 (0.5)	343 (9.4)	20 (0.9)	325 (3.9)
Singapur	20 (0.7)	646 (3.9)	19 (0.6)	603 (4.7)	28 (0.7)	587 (4.3)
Srija	15 (0.9)	419 (4.7)	22 (0.9)	414 (4.8)	23 (0.8)	385 (4.3)
Slovenija	24 (0.9)	532 (3.3)	35 (1.0)	503 (2.6)	15 (0.7)	486 (4.6)
Srbija	20 (1.2)	533 (4.6)	16 (0.8)	496 (5.0)	51 (1.3)	477 (3.8)
Škotska	-	-	-	-	-	-
Svedska	19 (0.8)	515 (3.3)	13 (0.6)	510 (3.2)	13 (0.6)	487 (3.4)
Tajska	12 (1.1)	522 (11.7)	5 (0.3)	481 (9.7)	14 (0.6)	455 (6.5)
Tajvan	20 (1.4)	647 (5.2)	12 (0.7)	633 (5.2)	42 (1.0)	594 (4.1)
Tunizija	13 (1.1)	459 (4.6)	17 (0.9)	437 (3.9)	25 (1.0)	414 (2.9)
Turčija	7 (0.8)	558 (8.7)	3 (0.3)	497 (8.8)	20 (1.2)	470 (5.2)
Ukrajina	40 (1.4)	494 (4.3)	34 (0.9)	465 (3.6)	12 (0.8)	417 (6.6)
ZDA	44 (1.2)	531 (3.3)	7 (0.4)	503 (4.1)	21 (0.6)	495 (2.3)
† Maroko	20 (1.3)	407 (4.9)	0 (0.0)	~	18 (1.0)	394 (5.8)
Medn. povprečje	24 (0.2)	485 (0.9)	14 (0.1)	467 (1.0)	25 (0.1)	444 (0.9)
Sodelujoči šolski sistemi	-	-	-	-	-	-
Baskija, Španija	-	-	-	-	-	-
Brit. Kolum., Kanada	39 (1.6)	532 (3.4)	15 (0.7)	499 (4.3)	15 (0.8)	499 (5.2)
Dubaj	41 (1.0)	498 (2.4)	15 (0.9)	464 (3.7)	14 (0.6)	419 (5.6)
Massachusetts, ZDA	56 (1.6)	571 (4.2)	6 (0.6)	524 (9.5)	16 (1.2)	512 (6.8)
Minnesota, ZDA	46 (1.7)	552 (5.5)	9 (0.7)	527 (4.1)	18 (1.3)	516 (3.8)
Ontario, Kanada	37 (1.9)	542 (3.6)	19 (0.9)	516 (4.5)	11 (0.8)	512 (5.5)
Quebec, Kanada	39 (1.4)	549 (5.2)	18 (0.9)	526 (4.0)	21 (1.1)	510 (4.2)

Vir: IEA's Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2007

Vir: Podatke so sporočili učenci.

* Temelji na interpretaciji stopen izobrazbe v državi po Unescovi klasifikaciji ISCED 1997.

** Vključuje podiplomske stopnje (npr. doktorat ali magisterij).

† Ne izpolnjuje zahtev za odzivnost vzorca.

() Standardne napake so v oklepajih. Ker so rezultati zaokroženi na cela števila, se nekatere vsote ne ujemajo popolnoma.

Črtica (-) označuje, da primerljivi podatki niso na razpolago.

Tilda (-) označuje nezadostno količino podatkov za izračun dosežka.

Opomba: Porazdelitev stopen izobrazbe staršev lahko ne soupada z nacionalnimi statistikami o izobrazbi ljudi, še posebej tam, kjer je velik delež učencev označil odgovor »ne vem« (npr. Švedska).

Tabela 4.1: Najvišja dosežena stopnja izobrazbe med obema staršema
(nadaljevanje)

Država	Osnovna šola		Nedokončana osnovna šola		Ne vem	
	Odstotek učencev	Povprečni dosežek	Odstotek učencev	Povprečni dosežek	Odstotek učencev	Povprečni dosežek
Alžirija	26 (0.8)	379 (2.0)	19 (1.2)	385 (3.3)	6 (0.3)	386 (4.6)
Anglija	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Armenija	2 (0.4)	~ ~	1 (0.2)	~ ~	6 (0.5)	482 (5.8)
Avstralija	14 (0.9)	474 (4.5)	1 (0.2)	~ ~	28 (0.9)	487 (5.0)
Bahrajn	15 (0.6)	367 (4.2)	6 (0.5)	383 (6.9)	18 (0.6)	388 (3.1)
Bocvana	18 (0.6)	359 (3.5)	14 (0.7)	368 (3.9)	20 (0.8)	381 (3.9)
Bolgarija	8 (1.1)	418 (12.3)	1 (0.2)	~ ~	9 (0.7)	451 (8.1)
Bosna in Hercegovina	12 (0.9)	411 (5.6)	1 (0.3)	~ ~	3 (0.3)	421 (9.0)
Ciper	9 (0.4)	437 (4.6)	4 (0.3)	413 (6.5)	7 (0.6)	418 (6.4)
Česka	2 (0.2)	~ ~	0 (0.0)	~ ~	13 (0.6)	466 (3.7)
Egipt	29 (1.1)	381 (4.6)	14 (0.8)	363 (6.3)	10 (0.7)	370 (6.2)
Gana	27 (1.2)	298 (5.1)	12 (0.8)	305 (7.6)	6 (0.6)	297 (8.5)
Gruzija	2 (0.3)	~ ~	0 (0.1)	~ ~	18 (1.2)	383 (10.6)
Hong Kong	29 (0.9)	563 (7.3)	3 (0.3)	567 (11.1)	16 (0.8)	547 (7.6)
Indonezija	24 (0.9)	380 (4.2)	28 (1.4)	380 (4.9)	9 (0.6)	369 (6.7)
Iran	28 (1.0)	392 (4.4)	31 (1.5)	376 (4.3)	3 (0.3)	356 (9.5)
Italija	24 (1.1)	457 (4.7)	3 (0.3)	420 (9.8)	10 (0.7)	443 (5.6)
Izrael	7 (0.6)	409 (9.5)	3 (0.4)	404 (12.3)	26 (1.0)	458 (5.7)
Japonska	2 (0.2)	~ ~	0 (0.1)	~ ~	21 (0.8)	553 (3.4)
Jordanija	9 (0.5)	389 (8.7)	9 (0.8)	390 (8.6)	7 (0.6)	388 (11.4)
Juzna Koreja	3 (0.3)	548 (9.9)	1 (0.1)	~ ~	10 (0.6)	545 (5.0)
Katar	13 (0.4)	270 (3.5)	7 (0.3)	284 (3.8)	9 (0.4)	295 (4.1)
Kolumbija	23 (0.9)	365 (5.0)	23 (1.2)	355 (3.8)	6 (0.5)	365 (7.5)
Kuvajt	0 (0.0)	~ ~	16 (0.9)	334 (4.3)	0 (0.0)	~ ~
Libanon	13 (1.0)	425 (5.6)	19 (1.6)	425 (6.0)	13 (0.9)	446 (5.3)
Litva	4 (0.5)	436 (6.3)	0 (0.1)	~ ~	24 (1.0)	492 (4.0)
Madžarska	7 (0.9)	434 (7.7)	1 (0.2)	~ ~	5 (0.6)	499 (7.6)
Malezija	19 (0.9)	454 (4.8)	7 (0.6)	450 (8.5)	11 (1.0)	441 (9.1)
Malta	34 (0.7)	477 (2.2)	3 (0.3)	460 (9.7)	27 (0.6)	470 (3.1)
Norveška	2 (0.2)	~ ~	1 (0.1)	~ ~	46 (0.9)	460 (2.3)
Oman	17 (0.7)	381 (4.3)	31 (1.1)	370 (3.4)	14 (0.9)	345 (6.8)
Palestina	11 (0.6)	347 (5.7)	9 (0.7)	340 (5.7)	8 (0.6)	323 (8.9)
Romunija	9 (1.0)	424 (8.0)	2 (0.4)	~ ~	17 (1.0)	436 (5.0)
Ruska federacija	5 (0.5)	462 (8.7)	0 (0.1)	~ ~	10 (0.8)	487 (6.3)
Salvador	39 (1.3)	326 (3.4)	16 (1.1)	323 (3.5)	4 (0.4)	323 (7.9)
Saudska Arabija	17 (0.9)	315 (5.0)	23 (1.2)	310 (4.5)	5 (0.5)	335 (7.8)
Singapur	6 (0.4)	567 (7.8)	6 (0.4)	553 (7.2)	21 (0.7)	564 (6.2)
Sirija	25 (1.0)	386 (4.8)	11 (0.8)	384 (7.2)	4 (0.4)	378 (9.7)
Slovenija	4 (0.4)	465 (7.7)	1 (0.1)	~ ~	22 (0.9)	497 (2.7)
Srbija	7 (0.9)	421 (10.5)	0 (0.1)	~ ~	5 (0.4)	456 (7.6)
Škotska	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Svedska	4 (0.3)	473 (5.1)	1 (0.2)	~ ~	50 (1.1)	484 (2.9)
Tajska	26 (0.9)	421 (4.6)	26 (1.6)	429 (7.3)	18 (1.1)	417 (4.8)
Tajvan	14 (0.9)	554 (6.2)	3 (0.4)	543 (11.9)	9 (0.5)	554 (9.9)
Tunizija	25 (1.0)	402 (3.3)	12 (0.9)	411 (3.5)	8 (0.5)	423 (4.7)
Turčija	52 (1.3)	412 (4.8)	16 (1.0)	389 (4.7)	1 (0.2)	~ ~
Ukrajina	5 (0.4)	401 (7.0)	0 (0.1)	~ ~	8 (0.6)	432 (7.0)
ZDA	7 (0.5)	467 (4.1)	2 (0.2)	~ ~	18 (0.5)	496 (3.3)
¶ Maroko	16 (1.0)	369 (4.5)	36 (1.7)	368 (3.3)	10 (0.9)	367 (7.9)
Medn. povprečje	15 (0.1)	418 (1.0)	9 (0.1)	396 (1.4)	13 (0.1)	431 (1.1)
Sodelujoči šolski sistemi						
Baskija, Španija	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Brit. Kolum., Kanada	3 (0.3)	468 (10.5)	0 (0.1)	~ ~	28 (0.9)	497 (3.9)
Dubaj	6 (0.4)	373 (5.8)	3 (0.4)	370 (10.8)	21 (1.1)	463 (5.1)
Massachusetts, ZDA	3 (0.4)	487 (11.1)	1 (0.2)	~ ~	18 (0.9)	531 (9.4)
Minnesota, ZDA	3 (0.6)	468 (11.6)	1 (0.3)	~ ~	23 (1.4)	517 (5.0)
Ontario, Kanada	2 (0.3)	~ ~	0 (0.1)	~ ~	31 (1.6)	497 (4.9)
Quebec, Kanada	3 (0.3)	507 (6.6)	0 (0.1)	~ ~	19 (0.9)	518 (3.8)

Tabela 5: Otroci doma govorijo jezik, ki je uporabljen pri testiranju – trendi

4 TIMSS
2007
Matematika

Država	Vedno ali skoraj vedno			Včasih			Nikoli		
	Odstotek učencev	Povprečni dosežek	Razlike v odstotku od 2003	Odstotek učencev	Povprečni dosežek	Razlike v odstotku od 2003	Odstotek učencev	Povprečni dosežek	Razlike v odstotku od 2003
Alžirija	56 (2.4)	382 (5.4)	0 0	32 (1.9)	382 (8.4)	0 0	12 (1.0)	368 (8.4)	0 0
Anglija	93 (0.6)	545 (3.0)	-2 (1.0)	6 (0.6)	493 (7.8)	2 (0.9) Δ	1 (0.1)	--	0 (0.2)
Armenija	95 (0.6)	501 (4.5)	0 (0.8)	4 (0.4)	470 (6.9)	0 (0.6)	1 (0.4)	--	1 (0.4)
Avstralija	90 (1.0)	519 (3.2)	-1 (1.5)	8 (1.0)	498 (11.5)	1 (1.4)	1 (0.2)	--	0 (0.3)
Avstrija	88 (0.7)	510 (1.8)	0 0	10 (0.6)	465 (3.9)	0 0	2 (0.3)	--	0 0
Češka	97 (0.3)	487 (2.8)	0 0	2 (0.3)	--	--	0 (0.1)	--	0 0
Danska	94 (0.9)	527 (2.3)	0 0	6 (0.9)	473 (11.4)	0 0	1 (0.2)	--	0 0
Gruzija	92 (0.7)	442 (4.1)	0 0	8 (0.6)	421 (9.5)	0 0	0 (0.1)	--	0 0
Hong Kong	82 (0.9)	614 (3.4)	7 (1.3) Δ	15 (0.9)	582 (4.9)	-5 (1.3) ▼	3 (0.3)	542 (8.6)	-2 (0.5) ▼
Iran	62 (2.1)	421 (4.6)	4 (4.0)	21 (1.9)	381 (5.4)	0 (2.7)	16 (1.6)	365 (6.1)	-4 (3.0)
Italija	96 (0.2)	508 (3.2)	5 (0.6) Δ	3 (0.2)	477 (8.2)	-3 (0.5) ▼	0 (0.1)	--	-2 (0.3)
Japonska	99 (0.2)	570 (2.1)	0 (0.3)	1 (0.1)	--	0 (0.2)	0 (0.1)	--	0 (0.1)
Katar	71 (0.6)	307 (1.5)	0 0	20 (0.6)	286 (3.2)	0 0	9 (0.3)	264 (3.4)	0 0
Kazahstan	93 (1.3)	548 (7.3)	0 0	7 (1.3)	561 (10.1)	0 0	0 (0.1)	--	0 0
Kolumbija	89 (0.9)	363 (4.9)	0 0	8 (0.8)	323 (8.9)	0 0	3 (0.3)	298 (9.7)	0 0
Kuvajt	74 (1.8)	322 (4.4)	0 0	18 (1.3)	328 (4.9)	0 0	8 (1.2)	305 (8.9)	0 0
Latvija	88 (1.5)	540 (2.1)	-2 (2.1)	9 (1.1)	511 (6.8)	2 (1.5)	3 (0.6)	532 (13.6)	0 (0.8)
Litva	98 (0.4)	531 (2.3)	1 (0.8)	2 (0.3)	--	-1 (0.7)	0 (0.1)	--	0 (0.2)
Madžarska	98 (0.4)	512 (3.4)	-1 (0.5)	2 (0.4)	--	1 (0.5)	0 (0.1)	--	0 (0.1)
Maroko	50 (2.6)	334 (5.7)	4 (3.5)	29 (2.1)	369 (8.0)	1 (2.7)	21 (2.4)	335 (12.8)	-6 (3.4)
Nemčija	92 (0.6)	532 (2.3)	0 0	7 (0.6)	483 (4.7)	0 0	1 (0.1)	--	0 0
Nizozemska	89 (1.2)	538 (2.3)	-3 (1.4) ▼	8 (0.8)	507 (5.2)	1 (1.2)	3 (0.6)	523 (10.9)	2 (0.6) Δ
Norveška	94 (0.5)	476 (2.5)	1 (0.7)	5 (0.4)	435 (7.2)	-1 (0.6)	1 (0.2)	--	0 (0.3)
Nova Zelandija	87 (0.8)	498 (2.1)	-2 (1.1) ▼	12 (0.7)	458 (5.9)	2 (1.0) Δ	1 (0.2)	--	0 (0.2)
Ruska federacija	92 (1.4)	547 (5.0)	2 (2.5)	7 (1.2)	524 (16.7)	-2 (2.1)	2 (0.6)	--	0 (0.8)
Salvador	93 (0.8)	336 (3.7)	0 0	5 (0.6)	287 (13.4)	0 0	2 (0.3)	--	0 0
Singapur	50 (0.9)	623 (3.9)	4 (2.0) Δ	45 (0.9)	580 (4.0)	-2 (1.8)	5 (0.4)	539 (8.2)	-2 (0.7) ▼
Slovaška	87 (1.5)	505 (3.2)	0 0	11 (1.3)	451 (11.9)	0 0	3 (0.7)	438 (22.2)	0 0
Slovenija	90 (0.8)	506 (2.1)	0 (1.3)	8 (0.7)	471 (5.5)	0 (1.2)	2 (0.4)	--	0 (0.5)
Škotska	91 (0.8)	498 (2.3)	4 (1.2) Δ	6 (0.5)	466 (5.3)	-3 (0.9) ▼	3 (0.6)	437 (9.5)	0 (0.7)
Svedska	92 (1.0)	506 (2.4)	0 0	8 (1.0)	467 (4.9)	0 0	1 (0.1)	--	0 0
Tajvan	84 (0.8)	582 (1.7)	12 (1.4) Δ	15 (0.8)	550 (3.4)	-11 (1.4) ▼	1 (0.2)	--	0 (0.2)
Tunizija	26 (1.7)	327 (7.0)	--	49 (2.0)	343 (5.0)	--	25 (1.8)	320 (6.5)	--
Ukrajina	74 (2.1)	466 (3.3)	0 0	21 (1.7)	483 (5.9)	0 0	5 (0.6)	476 (8.6)	0 0
ZDA	87 (0.8)	535 (2.3)	0 (1.2)	12 (0.8)	493 (4.4)	0 (1.1)	2 (0.1)	--	0 (0.2)
Jemen	85 (1.7)	233 (6.2)	0 0	11 (1.3)	212 (10.6)	0 0	4 (0.9)	175 (14.5)	0 0
Medn. povprečje	84 (0.2)	478 (0.6)		12 (0.2)	445 (1.4)		4 (0.1)	395 (2.8)	
Sodelujoči šolski sistemi									
Alberta, Kanada	87 (1.4)	507 (3.0)	0 0	11 (1.2)	497 (4.9)	0 0	2 (0.3)	--	0 0
Brit. Kolum., Kanada	87 (1.2)	507 (2.7)	0 0	12 (1.1)	502 (6.4)	0 0	1 (0.3)	--	0 0
Dubaj	55 (2.4)	463 (3.3)	0 0	39 (2.1)	438 (5.5)	0 0	6 (0.8)	405 (9.5)	0 0
Massachusetts, ZDA	93 (1.0)	576 (3.2)	0 0	6 (1.0)	533 (12.8)	0 0	1 (0.2)	--	0 0
Minnesota, ZDA	89 (2.5)	561 (5.0)	0 0	10 (2.3)	493 (15.2)	0 0	1 (0.4)	--	0 0
Ontario, Kanada	85 (1.0)	514 (2.7)	-1 (1.5)	13 (0.9)	508 (5.5)	0 (1.4)	2 (0.4)	--	1 (0.5)
Quebec, Kanada	90 (0.9)	521 (3.1)	-1 (1.3)	8 (0.8)	508 (6.4)	1 (1.1)	1 (0.2)	--	0 (0.3)

Vir: IEA's Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2007

Δ Odstotek v letu 2007 statistično pomembno višji

▼ Odstotek v letu 2007 statistično pomembno nižji

Vir: Podatke so sporočili učenci.

() Standardne napake so v oklepajih. Ker so rezultati zaokroženi na cela števila, se nekatere vsote ne ujemajo popolnoma.

Črta (-) označuje, da primerljivi podatki niso na razpolago.

Tilda (~) označuje nezadostno količino podatkov za izračun dosežka.

Diamant (◊) označuje, da država ni sodelovala v raziskavi.

Država	Vedno ali skoraj vedno			Včasih			Nikoli		
	Odstotek učencev	Povprečni dosežek	Razlike v odstotku od 2003	Odstotek učencev	Povprečni dosežek	Razlike v odstotku od 2003	Odstotek učencev	Povprečni dosežek	Razlike v odstotku od 2003
Alžirija	57 (1.7)	388 (2.5)	0 0	31 (1.2)	389 (2.5)	0 0	11 (1.1)	378 (3.5)	0 0
Anglija	97 (0.4)	514 (4.9)	0 (0.7)	2 (0.3)	~	0 (0.6)	0 (0.1)	~	0 (0.2)
Armenija	97 (0.5)	499 (3.5)	1 (0.8)	3 (0.4)	479 (9.0)	-1 (0.7)	0 (0.1)	~	0 (0.2)
Avstralija	96 (0.5)	498 (3.9)	4 (1.6)	4 (0.5)	480 (13.4)	-3 (1.4)	1 (0.1)	~	-1 (0.4)
Bahrajn	81 (0.8)	397 (1.8)	0 (1.3)	14 (0.6)	408 (4.5)	-1 (0.9)	5 (0.5)	397 (7.1)	1 (0.7)
Bocvana	34 (1.0)	371 (3.3)	23 (1.2) Δ	62 (1.0)	365 (2.3)	-18 (1.2) ▼	5 (0.4)	316 (6.7)	-4 (0.7) ▼
Bolgarija	89 (1.7)	472 (4.6)	-2 (2.4)	10 (1.6)	401 (12.8)	2 (2.2)	1 (0.3)	~	0 (0.4)
Bosna in Hercegovina	98 (0.4)	456 (2.7)	0 0	2 (0.3)	~	0 0	0 (0.1)	~	0 0
Ciper	91 (0.5)	469 (1.7)	-1 (0.8)	6 (0.4)	440 (5.8)	0 (0.6)	2 (0.3)	~	0 (0.4)
Češka	98 (0.3)	504 (2.4)	0 0	2 (0.3)	~	0 0	0 (0.1)	~	0 0
Egipt	82 (1.2)	391 (3.7)	7 (1.6) Δ	15 (1.0)	402 (6.4)	-7 (1.4) ▼	3 (0.4)	384 (12.2)	0 (0.5)
Gana	31 (1.2)	309 (5.8)	-2 (1.8)	66 (1.3)	314 (4.3)	3 (1.8)	3 (0.5)	259 (12.6)	-2 (1.0)
Gruzija	95 (0.9)	411 (5.9)	0 0	5 (0.9)	402 (18.1)	0 0	0 (0.1)	~	0 0
Hong Kong	91 (1.0)	580 (5.2)	-2 (1.2)	8 (0.7)	513 (12.7)	1 (0.9)	2 (0.4)	~	0 (0.4)
Indonezija	35 (2.8)	397 (6.1)	2 (3.6)	58 (2.5)	397 (4.7)	0 (3.2)	7 (0.6)	402 (7.9)	-3 (1.0) ▼
Iran	63 (2.2)	423 (4.9)	-2 (3.9)	22 (1.7)	373 (4.9)	1 (2.5)	15 (1.3)	367 (6.0)	0 (2.3)
Italija	99 (0.1)	480 (3.1)	3 (0.4) Δ	1 (0.1)	~	-2 (0.3) ▼	0 (0.1)	~	-1 (0.2)
Izrael	92 (0.7)	467 (4.0)	-1 (0.9)	6 (0.6)	444 (10.7)	1 (0.8)	1 (0.3)	~	0 (0.3)
Japonska	98 (0.2)	571 (2.4)	0 (0.3)	1 (0.2)	~	0 (0.3)	0 (0.1)	~	0 (0.1)
Jordanija	89 (0.9)	429 (4.1)	4 (1.4) Δ	8 (0.7)	418 (10.0)	-3 (1.0) ▼	3 (0.4)	414 (12.7)	-1 (0.7)
Južna Koreja	95 (0.4)	600 (2.7)	-4 (0.5) ▼	5 (0.4)	549 (7.5)	4 (0.4) Δ	0 (0.1)	~	0 (0.1)
Katar	72 (0.4)	312 (1.5)	0 0	20 (0.4)	307 (3.9)	0 0	8 (0.3)	266 (5.5)	0 0
Kolumbija	96 (0.3)	382 (3.7)	0 0	4 (0.3)	337 (7.4)	0 0	0 (0.1)	~	0 0
Kuvajt	67 (1.2)	355 (2.4)	0 0	19 (0.8)	359 (4.4)	0 0	14 (0.9)	344 (6.2)	0 0
Libanon	20 (1.2)	456 (7.4)	4 (1.5) Δ	64 (1.7)	450 (3.8)	-5 (2.0) ▼	16 (1.2)	443 (5.9)	1 (1.5)
Litva	98 (0.4)	506 (2.3)	0 (0.8)	2 (0.4)	~	0 (0.6)	0 (0.1)	~	0 (0.3)
Madžarska	87 (1.4)	369 (3.7)	-1 (0.4)	1 (0.2)	~	0 (0.3)	1 (0.2)	~	0 (0.2)
Malezija	64 (2.1)	465 (5.6)	-2 (3.2)	28 (1.6)	486 (6.9)	0 (2.5)	9 (0.9)	504 (11.0)	2 (1.2)
Malta	17 (0.4)	505 (3.1)	0 0	46 (0.7)	488 (1.9)	0 0	38 (0.7)	481 (2.2)	0 0
Norveška	96 (0.4)	472 (2.0)	0 (0.6)	3 (0.3)	434 (6.4)	0 (0.5)	1 (0.2)	~	0 (0.3)
Oman	76 (1.9)	373 (3.5)	0 0	19 (1.6)	377 (5.4)	0 0	5 (0.6)	378 (8.9)	0 0
Palestina	87 (1.4)	369 (3.7)	3 (1.8)	10 (1.1)	369 (9.8)	-3 (1.4) ▼	3 (0.5)	355 (12.7)	1 (0.6)
Romunija	98 (0.3)	463 (4.1)	5 (1.7) Δ	1 (0.3)	~	-3 (1.0)	0 (0.0)	~	-2 (1.0) ▼
Ruska federacija	93 (1.8)	513 (4.0)	-2 (2.2)	6 (1.6)	497 (11.2)	2 (1.9)	1 (0.3)	~	0 (0.4)
Salvador	97 (0.3)	342 (2.7)	0 0	2 (0.3)	~	0 0	1 (0.2)	~	0 0
Saudska Arabija	72 (2.2)	328 (3.1)	-	18 (1.5)	338 (4.7)	-	11 (1.1)	325 (7.5)	-
Singapur	47 (0.9)	616 (3.7)	4 (1.3) Δ	46 (0.8)	576 (4.6)	-3 (1.1) ▼	7 (0.4)	553 (9.0)	-1 (0.6)
Sirija	86 (1.0)	397 (3.8)	0 0	11 (0.8)	388 (7.6)	0 0	3 (0.4)	378 (11.5)	0 0
Slovenija	90 (1.1)	506 (2.0)	-1 (1.5)	7 (0.7)	465 (6.5)	0 (1.0)	3 (0.6)	455 (8.4)	1 (0.8)
Srbija	97 (0.8)	487 (3.2)	-1 (0.9)	2 (0.6)	~	0 (0.7)	1 (0.2)	~	0 (0.2)
Škotska	96 (0.5)	490 (3.6)	-1 (0.6)	3 (0.4)	463 (10.5)	0 (0.5)	1 (0.2)	~	0 (0.3)
Svedska	94 (0.6)	494 (2.1)	1 (1.0)	4 (0.5)	455 (7.9)	-1 (0.8)	1 (0.2)	~	0 (0.3)
Tajska	67 (1.9)	456 (6.0)	0 0	30 (1.6)	414 (7.1)	0 0	3 (0.6)	395 (16.8)	0 0
Tajvan	83 (1.2)	609 (4.2)	3 (1.8)	16 (1.1)	546 (7.8)	-3 (1.7)	1 (0.2)	~	0 (0.3)
Tunizija	22 (0.9)	406 (3.6)	-	49 (1.0)	423 (2.7)	-	29 (1.1)	426 (2.8)	-
Turčija	89 (1.2)	440 (5.0)	0 0	10 (1.2)	370 (5.5)	0 0	1 (0.2)	~	0 0
Ukrajina	69 (2.6)	460 (4.3)	0 0	23 (1.9)	470 (4.6)	0 0	8 (1.0)	459 (7.5)	0 0
ZDA	91 (0.7)	512 (2.8)	-3 (0.9) ▼	8 (0.7)	474 (5.3)	3 (0.8) Δ	1 (0.1)	~	0 (0.2)
Maroko	52 (1.7)	374 (3.3)	-	37 (1.5)	387 (5.0)	-	11 (0.8)	392 (6.3)	-
Medn. povprečje	78 (0.2)	454 (0.6)		17 (0.1)	427 (1.2)		5 (0.1)	394 (1.9)	
Sodelujoči šolski sistemi									
Baskija, Španija	93 (0.5)	501 (3.0)	4 (1.2) Δ	6 (0.5)	504 (5.8)	-2 (0.9) ▼	1 (0.3)	~	-1 (0.6)
Brit. Kolum., Kanada	85 (1.8)	506 (3.0)	0 0	10 (0.9)	533 (7.5)	0 0	5 (1.2)	517 (6.6)	0 0
Dubaj	58 (1.2)	463 (3.3)	0 0	37 (1.1)	466 (3.9)	0 0	5 (0.7)	471 (11.8)	0 0
Massachusetts, ZDA	92 (0.9)	552 (4.3)	0 0	7 (0.8)	490 (11.5)	0 0	1 (0.3)	~	0 0
Minnesota, ZDA	95 (1.2)	535 (4.2)	0 0	4 (1.1)	488 (15.7)	0 0	1 (0.2)	~	0 0
Ontario, Kanada	90 (1.3)	518 (3.2)	1 (1.7)	9 (1.1)	515 (14.3)	0 (1.4)	1 (0.3)	~	-1 (0.4)
Quebec, Kanada	91 (1.2)	529 (3.3)	0 (1.7)	7 (0.9)	522 (10.7)	0 (1.3)	2 (0.4)	~	0 (0.6)

Δ Odstotek v letu 2007 statistično pomembno višji

▼ Odstotek v letu 2007 statistično pomembno nižji

Vir: Podatke so sporočili učenci.

¶ Ne izpolnjuje zahtev za odzivnost vzorca.

() Standardne napake so v oklepajih. Ker so rezultati zaokroženi na cela števila, se nekatere vsote ne ujemajo popolnoma.

Črta (-) označuje, da primerljivi podatki niso na razpolago.

Tilda (-) označuje nezadostno količino podatkov za izračun dosežka.

Diamant (◊) označuje, da država ni sodelovala v raziskavi.

Tabela 4 prikazuje dosežke otrok glede na izobrazbo njihovih staršev, tabela 5 pa dosežke glede na jezik šolskega kurikula in jezik, ki ga otroci govorijo doma, ter uspeh v šoli. V obeh primerih otroci iz Slovenije dosegajo rezultate, ki so slabši od povprečnih. Pri primerjanju razlike v dosežkih v povezavi med jezikom, ki ga otroci govorijo doma in jezikom v šoli tako ugotovimo, da je dosežek „četrtošolcev, ki doma samo včasih govorijo slovensko, [...] za 35 točk nižji od dosežka otrok, ki doma skoraj vedno govorijo slovensko [...]“ (ibid., 109). Med osmošolkami in osmošolci pa je „v dosežkih razlike za 41 točk“ (ibid.). Medtem ko slovenska študija lapidarno ugotavlja, da je 41 točk razlike med osmošolci „več kot“ 35 točk razlike „med četrtošolci“, pa je za šolstvo v Sloveniji in za šolski sistem velik izziv dejstvo, da imamo v obeh primerih opraviti z zaostankom, za katerega odpravo v šoli potrebujemo v povprečju eno leto dela. To dodatno kliče po pripravi dodatnih ukrepov za zmanjšanje razlik tudi zato, ker je *zaostanek Slovenije* v obeh primerih večji tudi od povprečne mednarodne razlike. Mednarodno povprečje razlike v četrtem razredu je 33, v osmem pa celo 27. Razlika v odnosu do povprečja ne bi bila tako zgovorna – zlasti tista v četrtem razredu ne –, če se ne bi sistematično dogajalo, da je Slovenija pri odpravljanju zaostanka v količini kulturnega kapitala družine pod povprečjem in je slabša od povprečja tudi, ko gre za izobrazbo staršev.

Pri vplivu izobrazbe staršev tako vidimo, da je pri matematiki povprečna razlika med dosežki otrok staršev z visoko izobrazbo in otrok staršev s srednjo izobrazbo – ta naj bi predstavljala prag izobrazbe, ki omogoča normalno družbeno gibljivost – 41 točk (torej že za eno leto), v Sloveniji pa je še za 5 točk večja – 46 točk. Prav tako lahko ugotovimo, da je razlika med dosežki otrok staršev z visoko izobrazbo, in onih, katerih starši imajo osnovno šolsko izobrazbo mednarodno 57 točk, v Sloveniji pa še za deset točk višja – 67 točk. Posameznim kanadskim zveznim državam, ki so sodelovale v raziskavi (Quebec, Ontario), je uspelo to razliko pomembno znižati, enako tudi *Švedski in Norveški*. Pri tem je res, da pri večini azijskih držav visoke rezultate spremljajo velike razlike v dosežkih in s tem povezana nizka stopnja pravičnosti šolskega sistema, vendar pa tudi v Aziji najdemo uspešne šolske sisteme, ki učinkovitost uspešno kombinirajo s pravičnostjo. Med njimi *Hong Kong* dosegata rezultate, ki ob visoki učinkovitosti izkazujejo tudi vpliv družbenega izbora, ki je nižji od povprečja (gl. tabelo 6).

Tabela 6: Izbrane nacionalne razlike v dosežkih, povezanih z izobrazbo staršev (izračuni so opravljeni na podlagi: Mullis idr., 2008, 146)

Država	Fakulteta/osnovna šola	Fakuleta/srednja šola
Medn. povprečje	57	41
Slovenija	67	46
Norveška	-	35
Švedska	42	28
Kanada(ONT., QU)	42	30
Hong Kong	46	34
Koreja	79	45
Japonska	-	62
Singapur	79	

Slovenija je pri tem dejavniku presojanja učinkovitosti sistemov edukacije med manj uspešnimi. Zanj sicer velja, da npr. razlika med spoloma dejansko ne vpliva pomembno na predvidene dosežke, vendar pa, čeprav „punčka ne bo zdravnica“, če se je rodila staršem, ki ne govorijo slovensko ali pa celo govorijo slovensko, a imajo sami le srednješolsko izobrazbo. Za oboje velja, da v povprečju ne vzpostavljajo okolja (in ne posedujejo kulturnega kapitala), ki bi spodbudilo otroka k dosežku, ki bi omogočal izobrazbo, ki odpira vrata v prestižne srednje šole in pozneje prestižne univerzitetne študije.

Pri tem se zastavlja vprašanje kako naj Slovenija pristopi k zmanjševanju omenjenih razlik oziroma zaostankov? Veliko odgovorov o tej temi ostaja odprtih. Hkrati pa velja, da je treba, kolikor je mogoče zgodaj, začeti kompenzacijo pogojevanj, ki privedejo do socialno pogojenih slabših dosežkov. Jasno pa je tudi, da *omejenih javnih sredstev* ne kaže namenjati za *brezplačne vrtce* tudi za *najpremožnejše* v državi, da je treba poskrbeti za zgodnji stik otrok iz tujejezičnih okolij z jezikom pouka v šolah ipd. Da bi se odločili za uvedbo razlikovanih in tudi finančno podkrepljenih mehanizmov zmanjševanja zaostanka za povprečnimi rezultati v tistih delih Slovenije, v katerih je slab dosežek povezan s socialno strukturo okolij ipd., pa so potrebni primerjalni pregledi podobnih ukrepov v drugih državah; preučiti je treba učinke teh ukrepov in oblikovati predloge, ki bi akterjem edukacijske politike omogočali odločanje o potrebnih ukrepih.

Sklep

Brez zgoraj omenjenih dodatnih raziskav je namreč vprašljiva tudi verodostojnost teze, da je informacija, pridobljena v raziskavi TIMSS (ali pa PISA), „pomembna za sprejemanje odločitev v izobraževalnih sistemih, saj državam pomaga razumeti vpliv odločitev o vlaganju v izobraževanje, reforme učnih načrtov in spodbud za izboljšanje pouka.“ Izjava direktorjev TIMSS postane kredibilna šele, če se lotimo preučevanja, ki podatke postavijo v kontekst, razložijo, kaj jih omogoča/določa, in jih s tem spremenijo v dejstva. Brez teh analiz so lahek plen tistih, ki s polno malho že pripravljenih odgovorov željno čakajo na odmeven rezultat, ki jim bo omogočal „plasirati“ njihovo resnico – naj bo strokovno utemeljena ali ne.

Literatura

Baker, D. in Letendre, G. (2007). Nation versus nation. The race to be the first in the world. V: Sadovnik (ur.), *Sociology of Education*. New York: Routledge.

Gaber, S. (2006). Nordijski zov. V: S. Gaber, Z. Rutar Ilc, I. Lorenčič, F. Nolimal, S. Pevec Grm, K. S. Ermenc in V. Tašner, *Zakaj Finci letijo dlje?* Nova Gorica: EDUCA.

Gaber, S. (2007). Spoprijem za hegemonijo ali vaje iz praktične teorije? *Sodobna pedagogika*, 2, 62-80.

http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=2231

Ivelja, R. (2008). TIMSS 2007: naši učenci napredovali v znanju matematike in naravoslovja. *Dnevnik*, 10. 12. 2008.

Japelj, P. B. idr. (2008). *Matematični dosežki Slovenije v raziskavi TIMSS 2007*. Ljubljana: PI.

- Lizbonska strategija* (2000). Sklepi predsedstva Evropskega sveta v Lizboni 23. in 24. marca 2000.
- Martin, O. M. in Mullis, I. V. S (2008). *Sporočilo za javnost*. <http://timss.bc.edu/TIMSS2007/release.html>.
- Martin, O. M., Mullis, I. V. S. in Foy, P. (2008). *TIMSS 2007 International Mathematics Report*. Boston: IEA.
- Martin, O. M. , Mullis, I. V. S. in Foy, P. (2008). *TIMSS 2007 International Science Report*. Boston: IEA.
- Meyer, J. W. (2007). The Effects of Education as an Institution. V: Sadovnik (ur.), *Sociology of Education*. New York: Routledge.
- Nicolas, S., Gyselinck, V., Murray, J. D. in Bandomir, C. A. (2002). French Descriptions of Wundt's Laboratory in Leipzig in 1886. *Psychological Research* 66, 208 - 214.
- Svetlik, K. idr. (2008). *Naravoslovni dosežki Slovenije v raziskavi TIMSS 2007*. Ljubljana: PI.
- Štraus, M. (2005). Izvedbeni in doseženi kurikulum za matematiko v višjih razredih osnovne šole med 1995 in 2003. V: *Mednarodne primerjalne raziskave v Sloveniji: TIMSS, ŠP XVI. št. 1*.

Trenja (2009). *Kava ali država - disput*
Štrukelj: Pezdi. 8. 1. 2009.

Zver, M. (2005). *Predstavitev rezultatov*
raziskave TIMSS. Predstavljeno
pri Odboru za kulturo, šolstvo in
šport Državnega zbora. Ljubljana:
magnetogram seje.

Žist, F. (2008). Ne marajo matematike
in fizike - V TIMSS, največji
svetovni raziskavi znanja učencev
osnovne šole, so pri matematiki in
naravoslovju najboljši azijski učenci.
Večer, 16. 12. 2009.

ZNANSTVENA POROČILA PEDAGOŠKEGA INŠTITUTA
(ELEKTRONSKA ZBIRKA)

V toku leta 2009 je pričel Pedagoški inštitut na svoji spletni strani (<http://193.2.222.157/Default.aspx>) objavljati znanstvena poročila v novi elektronski zbirki Znanstvena poročila Pedagoškega inštituta. Uredniški odbor zbirke v letu 2009 sestavljajo Janez Kolenc, Anton Kramberger, Darko Štrajn

Zbirka služi naslednjim ciljem:

1. promociji in diseminaciji raziskovalnih dosežkov članov PI, tudi študentov in gostujočih kolegov, v obliki končnih raziskovalnih poročil za tretje stranke ali v obliki drugih delno zaokroženih znanstvenih del, z navedbo že opravljenih kolegialnih presoj,
2. objavi prispevkov k širšim akademskim razpravam znotraj in izven PI, s pogojem, da so so/avtorji prispevkov notranji ali zunanji raziskovalci PI, sodelujoči raziskovalci PI ali doktorski študenti v okviru PI.

SCIENTIFIC REPORTS OF THE EDUCATIONAL
RESEARCH INSTITUTE (E-SERIES)

In the course of 2009, a new series Znanstvena poročila Pedagoškega inštituta (i.e. Scientific Reports of the Educational Research Institute, Ljubljana) has been initiated on the Institute's website ((<http://193.2.222.157/Default.aspx>). In 2009 the editorial committee consisted of Janez Kolenc, Anton Kramberger, Darko Štrajn

The Series serves the following goals:

1. The promotion and dissemination of research activities and achievements by PI faculty, students and visiting fellows in the form of final research reports for third parties or in any other forms for a not-fully-completed scientific work, with a fair mentioning of all the already done occasional collegial peer-reviews (i.e meetings, conferences, symposia etc.),
2. Contribution to academic debates within and outside the PI, insofar as PI researchers and/or external collaborating researchers and/or PhD students take part in such debates.

