
Ali desetletniki v Sloveniji berejo bolje ali slabše od vrstnikov v Evropi?

Marjeta Doupona

Slovenija je v prvi mednarodno primerjalni raziskavi o znanju branja sodelovala leta 1991, in sicer v raziskavi Bralna pismenost (Reading Literacy – RL 1991), ki je potekala pod okriljem IEA, Mednarodne organizacije za evalvacijo dosežkov v izobraževanju (Elley et al., 1995). V raziskavi so testirali dve populaciji: 9-letne (v 3. razredu) ter 15-letne učenke in učence (v osmem razredu).

Naslednja mednarodna raziskava o znanju branja je bila leta 2001 (Campbell et al., 2001). Ponovno so bili testirani učenci in učenke 3. razreda, populacija v 8. razredu pa na mednarodni ravni ni bila več ciljna populacija. Raziskava je bila zastavljena tako, da je, čeprav je bila zastavljena na novo, omogočala opazovanje trendov oziroma premikov, ki so se zgodili v bralni pismenosti držav, ki so sodelovale v obeh zajemih, tako v raziskavi leta 1991, kot v raziskavi leta 2001 (Martin et al., 2003a). Del vzorčne populacije je sodeloval v novi raziskavi, poimenovani PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), del populacije pa je sodeloval v ponovitvi raziskave iz leta 1991 z istimi instrumenti (Martin et al., 2003b).

Organizacija IEA je raziskavo PIRLS do sedaj izvedla še dvakrat, in sicer leta 2006 (Mullis et al., 2007a) in leta 2011, ko so vzorčeni učenci in učenke v dveh zaporednih dneh sodelovali v dveh raziskavah IEA: v raziskavi PIRLS 2011 in raziskavi TIMSS 2011 (Martin in Mullis, 2012a). Trenutno potekajo priprave na nov zajem PIRLS v letu 2016 (Mullis in Martin, 2013).

Vse štiri raziskave dajejo konsistentne rezultate, ki si jih bomo ogledali v nadaljevanju. Vseeno pa, kljub uvrstitvi na lestvico (ki se doseže z doslednim upoštevanjem mednarodnih standardov raziskave), ni možno eno-

značno reči, ali slovenski učenci in učenke berejo boljše ali slabše od svojih vrstnikov v Evropi in drugod po svetu.

Povprečni rezultat, ki ga dosežejo učenke in učenci posamezne države oziroma izobraževalnega sistema, ki sodeluje v raziskavi PIRLS (in prej RL 1991), je odvisen od mnogih dejavnikov. Rezultati raziskav PIRLS govorijo o povezanosti dejavnikov in rezultatov, ne govorijo pa o vzorčno-posledični povezavi teh dejavnikov z rezultati; izpeljave vzrokov in posledic so tema interpretacij sekundarnih analiz podatkov. Kljub temu pa lahko iz povezanosti spremenljivk in rezultatov sklepamo, da določene skupine učenk in učencev dosegajo boljše rezultate od ostalih. Podobno za dosežke deklic in dečkov pri bralni pismenosti vseh raziskav PIRLS (in raziskave RL 1991) velja, da deklice dosegajo konsistentno višje ali kvečjemu enake dosežke kot dečki. Kljub temu pa o vzročnosti takih razlik med spoloma ne moremo govoriti na podlagi podatkov. Vidimo pa, da bi v primeru, ko bi vzorčeno populacijo določene države predstavljalo več deklic kot dečkov, ta država imela višji povprečni bralni dosežek kot druge države. Obratno bi bilo res, če bi bilo v vzorčni populaciji več dečkov kot deklic. V raziskavi PIRLS 2001 so enako kot v raziskavi RL 1991 sodelovali učenci in učenke 3. razredov. Ker je takrat prišlo do postopne spremembe šolskega sistema v Sloveniji, saj je bila uvedena devetletka in so otroci v povprečju v šolski sistem vstopali eno leto prej, je prišlo tudi do spremembe ciljne populacije v raziskavi PIRLS. Učenke in učenci, ki so bili v letu 2001, ko se je izvajal prvi cikel raziskave PIRLS, stari v povprečju 9,9 let, so obiskovali 3. razred osnovne šole. V letu 2006 so enako stari učenci in učenke obiskovali 3. razred osemletne osnovne šole ali 4. razred devetletne osnovne šole, zato je bila tudi populacija, ki je bila zajeta v raziskavo PIRLS 2006, sestavljena iz učencev in učenk, ki so obiskovali enega od teh razredov. Kot je razvidno iz baze podatkov raziskave PIRLS 2006, je 45 % vzorčenih učencev obiskovalo 3. razred osemletke, 55 % pa 4. razred devetletke. V populaciji učenk in učencev v devetletki je bilo 53,4 % dečkov in 46,6 % deklic. V populaciji učenk in učencev v osemletki je bilo razmerje med spoloma uravnoteženo (49,7 % dečkov in 50,3 % deklic). Ko primerjamo bralne dosežke obeh populacij, ki so približno enaki (Doupona in Rosén, 2007), vidimo, da k višjemu dosežku učenk in učencev v osemletki pomembno prispeva tudi višji delež deklic, ki so imele višji rezultat od dečkov: 530 (1,7 S.E.) točk deklice, 512 točk dečki (2,4 S.E.).

Podobno se zgodi, ko primerjamo učenke in učence iz različnih socialno-ekonomskih skupin. Rezultate po različnih socialnih skupinah v različnih zajemih PIRLS in RL 1991 si bomo ogledali v nadaljevanju (razdelek Rezultati pričujoče razprave).

Raziskave kažejo, da s socialno-ekonomskimi dejavniki pojasnimo največji delež razlik pri akademskih dosežkih učencev (Sirin, 2005). Ena najbolj znanih objav s tega področja je Colemanovo poročilo iz leta 1966, ki velja za eno najbolj citiranih del s področja sociologije izobraževanja. Eden od zanimivih zaključkov, ki jih je prinesla njegova raziskava, je, da segregacija nima dobrih učinkov na dosežke populacije kot celote,¹ kljub temu pa se v različnih izobraževalnih sistemih vedno znova pojavljajo težnje, da bi učence in učenke razdelili na skupine različno sposobnih. V Sloveniji je bila ta težnja nazadnje udejanjena z uvedbo nivojskega pouka (Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli, 2006). Sirin je z metaanalizo preučil znanstvene članke o socialno-ekonomskih dejavniki in akademskih dosežkih iz obdobja 1990–2000. Pred njim je nekaj podobnega naredil že White (1982) in prišel do podobnih zaključkov. Bistveni poudarki iz Sirinove analize so, da so bili glavni cilji študije: a) na podlagi raziskav, objavljenih med 1990 in 2000, ugotoviti, kakšen je obseg povezave med socialno-ekonomskim standardom in akademskimi dosežki; b) oceniti vpliv različnih faktorjev v tej povezavi in c) oceniti, ali se je to razmerje spremenilo v primerjavi z ugotovitvami Whiteove študije iz leta 1982. Uporaba Cohenovih smernic v raziskavi je pokazala, da velikost učinka v študiji kaže na srednjo raven povezanosti socialno-ekonomskega standarda in akademskih dosežkov na ravni učencev ter veliko raven povezanosti na ravni šol. Ta interpretacija je sicer omejena, saj je treba, kot pravi Cooper, velikost učinka interpretirati v primerjavi z drugimi ugotovitvami na tem področju. Sicer je socialno-ekonomski standard na splošno eden najmočnejših dejavnikov, povezanih z akademskimi dosežki. Na ravni šol so te povezave še močnejše. Sirin v glavnem torej utemeljuje, da ima socialno-ekonomski položaj staršev močan vpliv na akademske dosežke otrok, tako neposredno kot posredno, pri čemer povzema Colemana iz leta 1988 (Coleman, 1988). Kot utemeljuje s pomočjo Reynoldsa in Walberga (1992), pa je prav tako iz položaja družine možno sklepati o vrsti šole in okolja v razredu, do katere ima nek učenec dostop (Reynolds in Walberg, 1992), ter

1 Kljub temu je še leta 2003 članica kurikularne komisije zatrjevala: »Po eni strani je seveda objektivno dejstvo, da šola kot institucija ohranja socialno razslojenost. O tem govorijo resne teoretske študije, prav tako pa sledimo prizadevanjem in iskanju rešitev, ki bi v šoli omilile tiste razlike med otroki, ki so posledica vzgoje in socializacije v različnem družbenem in kulturnem okolju. /.../ Prevladuje strokovni pogled, da si je treba že v skupnem osnovnem izobraževanju prizadevati za programsko razčlenjenost in diferenciranost, s katero bi približali zahtevnost pouka različnim zmožnostim, motiviranosti in interesom učencev. Temu je sledila tudi zakonska rešitev, po kateri sprašujete. Njen strokovni oče je dr. France Strmčnik, podprta je bila v širšem pedagoškem prostoru. Evalvacijska študija in tudi spremljava Zavoda za šolstvo sta pokazali, da je rešitev pri poskusnem vpeljevanju zaživela v šolski praksi in da prinaša več prednosti kot slabosti. /.../ Več težav pričakujem, ko se bodo z nivojskim poukom spoprijemali v vseh solah po Sloveniji.«

celo o odnosu med šolskim osebjem in starši. Splošne ugotovitve njegove študije zato kažejo ne le na učinek virov, ki jih ima učenec doma, temveč tudi na učinek, ki ga ima socialni kapital (Sirin, 2005).

Zaključki o pomembnosti socialno-ekonomskega ozadja učečih se vse od Colemana niso spremenili, in vendar se raziskovalci preučevanja socialno-ekonomskih dejavnikov lotevajo znova in znova. Letno izide na desetine ali celo stotine člankov, ki preučujejo odnos med socialno-ekonomskim statusom in akademskimi oziroma učnimi dosežki, kljub temu pa le malo držav zagriže v zavestno odpravljanje omenjenih razlik. Kot bomo videli v nadaljevanju, je v različnih državah razlikovanje bolj ali manj prisotno, le da v nekaterih državah bolj, v drugih pa manj. V Sloveniji so razlike med skupinami velike.

Podatki

V članku prikazujemo podatke iz raziskav Reading Literacy 1991, Mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS 2001, 2006 in 2011.

Kot smo omenili na začetku razprave, so v prvi raziskavi bralne pismenosti Reading Literacy 1991 sodelovale učenke in učenci 3. razreda. Njihova povprečna starost je bila 9,7 let. V ponovljeni raziskavi Reading Literacy leta 2001, ki se je na šolah izvajala hkrati z novo Mednarodno raziskavo bralne pismenosti PIRLS 2001, so prav tako sodelovale učenke in učenci 3. razreda. Njihova povprečna starost je bila 9,8 let. V letu 2006 so bili vzorčeni enako stari otroci kot leta 2001 in 1991, le da je bilo 45 % otrok v tej starosti v 3. razredu osemletke (to je bilo zadnje leto, ko se je osemletka v 3. razredu še izvajala), 55 % pa jih je bilo v 4. razredu devetletke. V letu 2011 so bili vzorčeni le še otroci v 4. razredu, njihova povprečna starost pa je bila 9,9 let.

Na splošno lahko rečemo, da so dosežki od leta 1991 do 2001 in nato do 2006 naraščali (čeprav ne vemo, kaj se je pravzaprav dogajalo v desetletju od 1991 do 2001; napredek morda ni bil niti linearen niti enakomeren), v letu 2011 pa so bili sicer malo višji kot v letu 2006, vendar razen statistične značilnosti v vsebinskem smislu ne moremo reči, kaj naj bi ta napredek predstavljal.

Preden opredelimo velikost napredka z doseženimi točkami, si oglejmo velikostni razred razlik. Mednarodno povprečje bilo v letu 2001 postavljen na 500 točk in ker v splošnem bralni dosežki sodelujočih držav rastejo (poleg tega se v raziskavo vključujejo in iz nje izstopajo države, ki niso točno na povprečju, zato se nivo bralne pismenosti že po tej plati spreminja), je mednarodno povprečje 500 točk iz leta 2001 postalo prenizko, da bi vsaj približno odražalo dejansko povprečje sodelujočih držav. Ker je ena od pomembnih nalog mednarodnih raziskav znanja merjenje trendov, je srednja vrednost 500 točk ostala kot osrednja umerjena točka, vendar se je iz med-

narodnega povprečja najprej preimenovala v povprečje PIRLS (leta 2006), nato pa v letu 2011 v PIRLS Scale Centerpoint, kar bi lahko poslovenili kot sidrišče PIRLS (čeprav nima nobene povezave s sidranjem podatkov v statističnem smislu). V zadnjem zajemu PIRLS leta 2006 je bilo nad sidrišče PIRLS uvrščenih 33 držav oziroma izobraževalnih sistemov, pod njega pa le 12 držav oziroma izobraževalnih sistemov. Glede na splošni trend razvoja pismenosti je pričakovati, da bo v naslednjih zajemih le peščica držav, ki se bodo s povprečnim bralnim dosežkom uvrstile nižje od 500 točk. Od evropskih držav sta bili pod 500 točkami v letu 2011 le Gruzija in Malta.

Standardni odklon je umerjen tako, da ustreza 100 točkam na lestvici. Države na lestvici imajo dosežke v razponu od 300 do 700 točk.

Švedska raziskovalca Cliffordson in Gustafsson (2008) sta pokazala, da razlika 40 točk ustreza enemu letu. Učenke in učenci, ki so eno leto starejši in eno leto dlje v šoli, dosežejo 40 točk višji rezultat na bralnem testu PIRLS. Izračunala sta tudi, da 2/3 razlike 40-ih točk lahko pripišemo šoli, 1/3 pa kronološki starosti učencev. 100 točk v vsebinskem smislu torej predstavlja razliko dveh let in pol, kadar skupaj upoštevamo kronološko starost otrok in leta šolanja.

Pomembno je omeniti, da je bila povprečna starost vzorčenih učencev in učenk v letu 1991 za veliko držav nižja kot v letih 2001, 2006 ali 2011. Vzorčena populacija je bila v zajemu RL 1991 starejša od ali stara 10 let med evropskimi državami le v Franciji, Španiji in na Portugalskem. V letu 2011 je bila povprečna starost otrok v večini držav višja od 10 let. Stari vsaj 10 let so bili vzorčeni učenci in učenke v Avstriji, Belgiji, Bolgariji, na Hrvaškem, Češkem, Danskem, v Angliji, na Finskem, v Franciji, Gruziji, Nemčiji, na Madžarskem, na Irskem, v Litvi, na Nizozemskem, na Severnem Irskem, na Nizozemskem, Poljskem, Portugalskem, v Rusiji, na Slovaškem in na Švedskem. Za 0,8 koledarskega leta so od slovenskih otrok starejši sodelujoči učenci in učenke v Bolgariji in na Hrvaškem, na Madžarskem, v Litvi, na Švedskem, za 0,9 koledarskega leta v Rusiji, za celo leto pa v Romuniji.

Od slovenskih učenk in učencev so bili mlajši ali enako stari: v Italiji in na Norveškem so bili mlajši za 0,2 leta, na Malti in v Španiji za 0,1 leta, na Poljskem pa so bili enako stari.

Večina vzorčenih otrok je v letu 1991 obiskovala 3. razred, v zajemih od leta 2001 naprej pa 4. razred. Tudi tu so izjeme. Anglija, Malta in Nova Zelandija² vzorčijo 5. razred, Nizozemska in Severna Irška pa 6. Slednji imata kljub temu povprečno starost testirancev po 10,5 let.

2 Novo Zelandijo omenjamo, čeprav ni evropska država in v tem članku ni zanimiva za primerjavo. Na tem mestu jo navajamo, ker ima zanimivo politiko všolanja. Vsak otrok se mora všolati najkasneje do šestega rojstnega dneva, lahko pa se všola kadarkoli po petem rojstnem dnevu. To v praksi pomeni, da otroci v šolo vstopajo skozi celo šolsko leto, večina kmalu po dopolnitvi petih let (Chamberlain, 2001).

K problemu kronološke starosti se bomo pri interpretaciji še vrnili. V tem članku se dotikamo tudi podatkov, zbranih z ozadenskimi vprašalniki.³ Iz vprašalnikov za starše smo vzeli podatek o najvišje doseženi izobrazbi kateregakoli od staršev in podatke o številu knjig, ki jih ima družina doma.

Rezultati

Slovenija je v letu 1991 v Reading Literacy dosegla 458 točk, v ponovljeni raziskavi leta 2001 pa 493 točk. Razlika v napredku je bila 35 točk.

Če pogledamo, kako so se slovenske učenke in učenci odrezali v primerjavi z ostalimi učenci v Evropi, dobimo naslednjo sliko. V letu 1991 so bile pred Slovenijo Finska, Švedska, Francija, Italija, Norveška, Islandija, Švica, Irska, Belgija (francoski del), Grčija, Španija, Zahodna Nemčija, Vzhodna Nemčija (kljub združitvi sta dosežke oba dela Nemčije merila ločeno; razlike med njima ni bilo) in Madžarska. Nižji rezultat od Slovenije so od evropskih držav imele Nizozemska, Ciper, Portugalska in Danska. Slovenija je bila glede na ostale države uvrščena nizko, učenke in učenci pa so bili po starosti primerljivi z učenci in učenkami v drugih državah.

Leta 2001 so slovenski učenci in učenke v Mednarodni raziskavi bralne pismenosti PIRLS 2001 dosegli 502 točki in bili statistično na mednarodnem povprečju. Leta 2006 je Slovenija dosegla 522 točk, kar pomeni, da so se dosežki zvišali za 20 točk. 20 točk pomeni razliko 6 mesecev, če po Cliffordson in Gustafssonu upoštevamo tako kronološko starost učencev kot šolsko leto. V letu 2011 so slovenske učenke in učenci dosegli 530 točk, kar je sicer statistično značilno, vendar v vsebinskem smislu ne pomeni velikega napredka.

Sedemnajst evropskih držav je imelo dosežek statistično pomembno višji od Slovenije, 5 pa nižjega, toda »položaj na lestvici«, če tako poimenujemo razporeditev držav po točkah, ni primerljiv z »uvrstitvijo« v letu 1991, saj v raziskavah niso sodelovale iste države. V ponovljeni raziskavi RL 1991 v letu 2001 so poleg grških najbolj napredovali slovenski učenci in učenke.

V letu 2006, ko so slovenski učenci in učenke dosegli največji napredek, so imele nižji dosežek od Slovenije le naslednje evropske države: Moldavija, Belgija (francoski del), Norveška, Romunija, Gruzija in Makedonija. To pomeni, da so slovenski učenci in učenke sicer dosegli velik napredek, da pa so bile nekatere države po bralnem dosežku v letu 2001

3 V Mednarodni raziskavi bralne pismenosti PIRLS uporabljamo kot instrumente poleg bralnih testov tudi štiri različne vprašalnike, in sicer: Vprašalnik za učenke in učence, Vprašalnik za starše, Vprašalnik za učiteljice in učitelje ter Šolski vprašalnik, ki ga s pomočjo sodelavcev izpolnjujejo ravnateljice in ravnatelji oziroma v primeru podružničnih šol njihove vodje.

tako visoko, da jim je kljub rezultatskemu padcu uspelo zadržati višje mesto na lestvici. Tak primer je denimo Švedska, ki je bila v letu 2001 država z najboljšim dosežkom v bralni pismenosti PIRLS – njen dosežek je znašal 561 točk (povprečna starost otrok pa je bila 10,8 leta). To je bilo 59 točk več, kot so dosegli slovenski učenci in učenke. V letu 2006 je švedski bralni dosežek padel za 13 točk, kar pomeni, da so bili kljub nižjemu dosežku v povprečju še vedno precej pred Slovenijo, vendar se je razlika med državama zmanjšala z 59 na 27 točk.

V letu 2011 se je v raziskavo znova vključila Finska, ki se je merjenja bralne pismenosti v okviru IEA nazadnje udeležila v letu 1991. Takrat so imeli finski učenci in učenke najvišji bralni dosežek.

Slovenija je v letu 2011 dosegla 530 točk, Rusija in Finska kot najvišje uvrščeni evropski državi pa 568 točk. Vendar so bili ruski in finski šolarji za skoraj leto dni starejši od slovenskih. Razlika do najboljših se je v letu 2011 kljub majhnemu, a statistično pomembnemu napredku tako ponovno zmanjšala. V letu 2001 so slovenski šolarji v bralnem dosežku za najboljšimi (Švedska) v povprečju zaostajali za 59 točk, v letu 2006, ko se je najboljši povprečni dosežek (Hong Kong) zvišal na 571 točk, pa je razlika do najboljših 41 točk (torej eno leto), do najboljših dveh evropskih držav pa 38 točk. Ker je Švedska ponovna izmerila padec v bralnem dosežku, se je razlika med slovenskimi in švedskimi šolarji zmanjšala na 12 točk. Ker so švedski šolarji, vključeni v raziskavo, stari 10,7 let (torej, kot smo že zapisali, starejši od slovenskih za 0,8 leta), to pomeni, da so bralni dosežki slovenskih in švedskih šolarjev dejansko enaki (če po Cliffordson in Gustafssonu zaključimo, da 0,8 kronološkega leta pri starosti otrok ustreza dosežku približno 10 točk). Če nadaljujemo primerjavo Slovenije z ostalimi evropskimi državami, vidimo, da so v letu 2011 na lestvici za Slovenijo Avstrija, Litva, Poljska, Francija, Španija, Norveška, Belgija (francoski del), Romunija, Gruzija in Malta. Kot smo že omenili, sta pod sidriščem PIRLS od evropskih držav le še Malta in Gruzija. Pod središčem PIRLS ni nobene zahodno- ali vzhodnoevropske države.

Najzanimivejša država za primerjavo s Slovenijo je bila v letu 2011 Hrvaška, ki se je prvič priključila raziskavi PIRLS. Hrvaška je dosegla nekaj boljši rezultat od Slovenije, in sicer 553 točk. Nasploh lahko rečemo, da Slovenija kljub nizkemu položaju na lestvici dosežkov ne zaostaja več bistveno za večino evropskih držav. Izjema sta Finska in Rusija, ki sta 10 točk višje od naslednje evropske države, to je Severne Irske. Med Severno Irsko in Slovenijo je na lestvici 13 evropskih držav, vendar je razlika med Severno Irsko in Slovenijo 28 točk, med Slovenijo in Dansko 24 točk ter med Slovenijo in Hrvaško 23 točk. Približevanje Slovenije ostalim evropskim državam po bralnem dosežku je očitno, ostaja pa vprašanje, čemu ga

lahko pripišemo. Poleg tega napredovanje v bralni pismenosti v zadnjih dvajsetih letih ne pomeni tudi, da bodo slovenski otroci napredovali in se približevali najboljšim tudi v prihodnosti. Kot lahko vidimo na primeru Švedske, je padec v dosežkih lahko hiter in nezanemarljiv. Čemu ali komu lahko pripišemo napredovanje v bralni pismenosti slovenskih četrtošolk in četrtošolcev?

Bralni dosežek, izobrazba staršev, število knjig in slovensko povprečje

Oglejmo si najnovejše dosežke iz leta 2011 in 2006 glede na dva dejavnika oziroma spremenljivki, ki sta povezani z bralnimi dosežki. Ena spremenljivka je najvišje dosežena izobrazba kateregakoli od staršev, druga spremenljivka pa je število knjig doma.

S pomočjo štirih osnovnih skupin otrok, ki jih bomo definirali s pomočjo najvišje izobrazbe kateregakoli od staršev, bomo prikazali, kako razlike med različnimi skupinami določajo povprečni dosežek države in njeno uvrstitev na mednarodni lestvici dosežkov v znanju branja.

Tabela 1. Dosežki slovenskih učenk in učencev v PIRLS 2006 in PIRLS 2011 glede na najvišjo izobrazbo kateregakoli od staršev

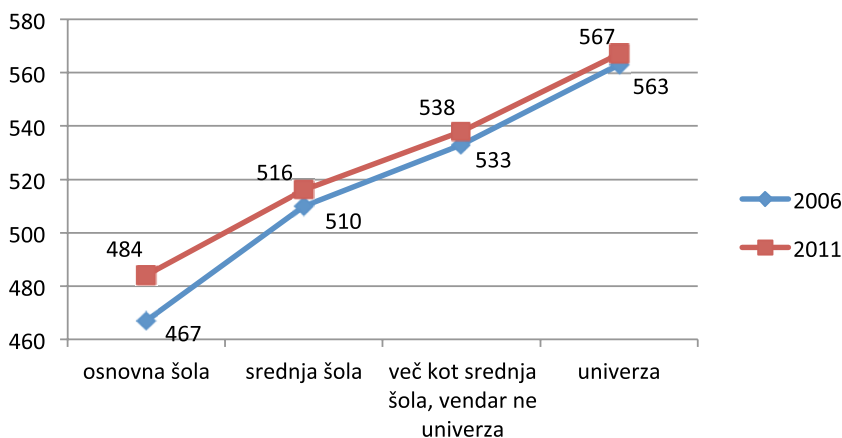
	univerza dosežek (S.N.)	univerza delež učenk in učencev	več kot SŠ, ven- dar ne univerza dosežek (S.N.)	več kot SŠ, ven- dar ne univerza delež učenk in učencev	srednja šola dosežek (S.N.)	srednja šola delež učenk in učencev	srednja šola dosežek (S.N.)	kvečje- mu OŠ delež učenk in učencev
2006	563	2,4%	533	14,6%	510	55,4%	467	5,4%
2011	567	2,4%	538	22,9%	516	49,7%	484	3,3%

Učenke in učenci, katerih vsaj eden od staršev je končal univerzitetno šolanje, so dosegli v povprečju 567 točk v letu 2011 (563 točk v letu 2006). Učenke in učenci, katerih vsaj eden od staršev je končal več kot srednjo šolo, vendar ne univerze, so dosegli 538 točk (533 v letu 2006), učenci, katerih vsaj eden od staršev je končal srednjo šolo, so dosegli 516 točk (510 v letu 2006) in učenci, kateri starši so končali največ osnovno šolo, so dosegli 484 točk (467 v letu 2006).

Učenci, katerih vsaj eden od staršev ima končano univerzo, predstavljajo 2,4 % vseh učencev (v obeh zajemih), učenci, kateri starši imajo več kot srednjo šolo, vendar ne univerze, predstavljajo 22,9 % (14,6 % v letu 2006). Najštevilčnejša je skupina učencev, pri katerih ima vsaj eden od staršev končano srednjo šolo: v letu 2011 jih je bilo 49,7 % (55,4 % v letu 2006). Sku-

pina otrok, katerih najvišja izobrazba vsaj enega od staršev je osnovna šola, je majhna: predstavlja 3,3 % vseh otrok (5,4 % v letu 2006). Ker je skupina otrok najmanj izobraženih staršev zelo majhna, so v nasprotju z ostalimi skupinami pri tej v izračunu bralnih dosežkov velike standardne napake (podatki o dosežkih, standardni napaki in deležih so v Tabeli 1).

Slika 1. Bralni dosežek v raziskavah PIRLS 2006 in 2011 glede na najvišjo izobrazbo staršev.



Poročilo OECD iz leta 2011 (OECD, 2011) navaja, da je Slovenija skupaj s Portugalsko s 96 % mladih, ki končajo srednjo šolo, na prvem mestu med državami OECD. Sloveniji in Portugalski sledijo Finska, Japonska, Velika Britanija, Norveška, Irsko, Nova Zelandija, Švica, vse z deležem nad 90 %. Povprečje za OECD države je 82 %. Nemčija je s 84 % le malo nad tem povprečjem, ZDA so s 75 % na 21. mestu, sledita pa jim Španija in Švedska s 74 %. Na dnu lestvice je Turčija s 45 %. Tudi v raziskavah PIRLS najštevilčnejšo skupino glede na izobrazbo staršev predstavljajo učenci in učenke, katerih vsaj eden od staršev je končal srednjo šolo.

Kako pa so izobraženi starši v drugih evropskih državah? Primerjali bomo podatke za leto 2006.⁴ Poglejmo si primer Danske. Le-ta je imela leta 1991 veliko nižji dosežek od Slovenije, v letu 2006 pa je imela od Slovenije boljši bralni dosežek, in sicer za 2,4 točk, in ker je napredovala za enako število točk, je bila v letu 2011 znova boljša za 2,4 točk. Če pogledamo skupino učencev, ki so imeli univerzitetno izobražene starše, vidimo, da so imeli oboji približno enak rezultat: slovenski učenci v letu 2006 563 točk,

4 Podatke za leto 2006 smo vzeli, ker pri nekaterih državah obstajajo odstopanja pri podatkih v letu 2011 v primerjavi z letom 2006: zaradi bolonjske reforme se deleži prebivalcev z izobrazbo, ki je višja kot ISCED 4, razlikujejo v dovolj velikem odstotku, da bi morali ta fenomen posebej raziskati, vendar bi to presegalo okvire članka.

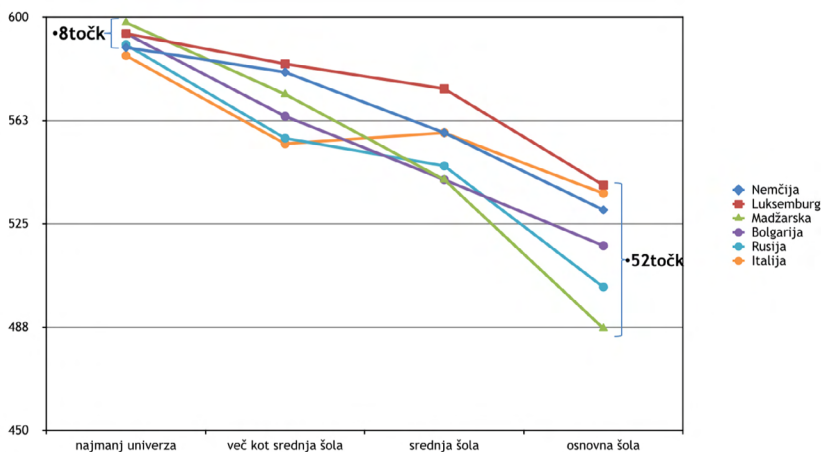
Tabela 2: Najvišja stopnja izobrazbe kateregakoli od staršev. Podatki iz Vprašalnika za starše PIRLS 2006. V oklepajih () je navedena standardna napaka. Ker so rezultati zaokroženi na cela števila, so nekatere vsote videti nekonsistentne. Vir: IEA Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2006.

države	najmanj končana univerza		končana več kot srednja šola, vendar ne univerzitetni študij		končana srednja šola		končana osnovna šola		manj kot končana osnovna šola	
	odstotek otrok	povprečni dosežek	odstotek otrok	povprečni dosežek	odstotek otrok	povprečni dosežek	odstotek otrok	povprečni dosežek	odstotek otrok	povprečni dosežek
Avstrija	14 (1,1)	575 (3,3)	22 (0,8)	548 (2,7)	59 (1,2)	535 (2,0)	4 (0,4)	488 (5,9)	0 (0,1)	~
Belgija (flamski del)	31 (1,2)	572 (2,3)	27 (0,9)	559 (1,9)	30 (1,1)	535 (2,3)	10 (0,7)	512 (3,4)	2 (0,3)	~
Belgija (valonski del)	r 10 (0,7)	539 (4,8)	48 (1,3)	518 (2,6)	23 (0,9)	491 (3,2)	14 (0,9)	467 (3,8)	5 (0,6)	456 (6,7)
Bolgarija	25 (1,7)	594 (5,2)	6 (0,4)	564 (7,0)	49 (1,6)	541 (4,1)	14 (1,4)	517 (10,8)	7 (1,1)	513 (14,4)
Danska	r 49 (1,7)	565 (2,8)	30 (1,3)	547 (3,5)	10 (0,5)	539 (5,2)	7 (0,7)	516 (6,1)	4 (0,4)	496 (10,6)
Francija	26 (1,6)	561 (2,5)	16 (0,7)	542 (3,9)	46 (1,3)	514 (2,2)	9 (0,7)	490 (4,5)	4 (0,4)	481 (5,4)
Gruzija	48 (1,8)	498 (3,0)	24 (1,2)	459 (4,6)	25 (1,6)	441 (4,9)	3 (0,5)	431 (11,8)	1 (0,7)	~
Islandija	r 45 (0,9)	536 (2,3)	22 (0,7)	508 (2,8)	23 (0,7)	502 (2,9)	10 (0,5)	483 (3,6)	0 (0,1)	~
Italija	16 (1,1)	586 (4,0)	8 (0,5)	554 (5,6)	42 (1,1)	558 (2,5)	32 (1,2)	536 (4,5)	2 (0,5)	~
Latvija	18 (1,1)	568 (3,1)	63 (1,2)	543 (2,4)	14 (0,9)	527 (4,9)	4 (0,6)	506 (8,5)	0 (0,1)	~
Litva	27 (1,3)	568 (2,2)	39 (0,9)	536 (1,8)	30 (1,1)	516 (2,4)	3 (0,3)	509 (5,6)	0 (0,1)	~
Luksemburg	r 19 (0,6)	594 (2,2)	16 (0,6)	583 (2,2)	22 (0,7)	574 (2,4)	35 (0,7)	539 (2,2)	8 (0,4)	522 (3,2)
Madžarska	25 (1,5)	598 (2,7)	20 (1,0)	572 (3,4)	42 (1,4)	541 (3,1)	12 (1,4)	487 (5,4)	1 (0,3)	~
Makedonija	12 (0,9)	519 (6,1)	11 (0,7)	500 (6,7)	54 (1,5)	463 (3,7)	19 (1,1)	388 (5,5)	5 (0,5)	352 (11,0)
Moldova	20 (1,3)	529 (5,3)	35 (1,0)	505 (3,3)	2 (0,3)	~	33 (1,1)	487 (3,9)	11 (1,0)	478 (8,0)
Nemčija	r 17 (1,3)	589 (2,6)	10 (0,5)	580 (2,6)	37 (0,9)	558 (2,9)	33 (1,3)	530 (2,3)	2 (0,3)	~
Nizozemska	s 47 (1,7)	574 (2,0)	3 (0,4)	558 (6,6)	34 (1,3)	546 (2,3)	15 (1,0)	537 (3,3)	1 (0,2)	~
Norveška	49 (1,5)	519 (2,7)	29 (1,0)	493 (3,0)	18 (1,0)	477 (4,7)	4 (0,4)	456 (8,2)	0 (0,1)	~
Poljska	19 (1,1)	564 (3,7)	9 (0,6)	541 (3,4)	33 (0,8)	527 (2,6)	35 (1,2)	490 (3,3)	4 (0,4)	467 (7,1)
Romunija	9 (1,1)	568 (3,7)	13 (0,9)	508 (6,1)	49 (1,6)	507 (3,3)	22 (1,8)	451 (7,6)	7 (1,3)	388 (16,7)
Rusija	38 (1,2)	590 (3,5)	49 (1,1)	556 (3,7)	9 (0,5)	546 (5,6)	4 (0,5)	502 (8,7)	0 (0,1)	~
Slovaška	19 (1,0)	577 (2,5)	11 (0,5)	544 (3,3)	64 (1,1)	529 (2,5)	5 (0,7)	440 (10,6)	1 (0,2)	~
Slovenija	24 (1,2)	563 (2,4)	15 (0,6)	533 (3,8)	55 (1,1)	510 (2,0)	5 (0,4)	467 (5,5)	1 (0,1)	~
Spanija	s 30 (1,8)	551 (2,9)	12 (0,8)	529 (5,6)	27 (1,2)	523 (3,6)	26 (1,3)	496 (3,9)	5 (0,6)	478 (8,5)
Švedska	r 34 (2,0)	576 (3,1)	37 (1,1)	552 (2,3)	22 (1,2)	538 (3,8)	7 (0,7)	513 (5,7)	0 (0,1)	~

danski pa 565 točk. Danska je imela skupni dosežek višji tudi zato, ker ima na Danskem 49 % otrok, zajetih v PIRLS, vsaj enega univerzitetno izobraženega starša, v Sloveniji pa je takih otrok 2,4 %. Razlika nastopa tudi

drugje: učenci, ki imajo vsaj enega starša s srednješolsko izobrazbo, dosežejo na Danskem 539 točk, v Sloveniji pa 510 točk. Poleg tega je na Danskem otrok, katerih starši imajo največ srednješolsko izobrazbo, le 21 %, od tega je polovica takih, ki imajo le osnovno šolo ali manj. Toda na Danskem tudi učenci, katerih starši imajo le osnovno šolo, dosežejo 516 točk, približno toliko kot v Sloveniji učenci, katerih starši imajo srednješolsko izobrazbo. V Tabeli 2 navajamo bralne dosežke otrok glede na najvišjo izobrazbo kateregakoli od staršev.

Slika 2a: Dosežki učencev v državah, kjer imajo učenci, ki imajo univerzitetno izobražene starše, dosežek okoli 580 točk. Vir: PIRLS 2006.

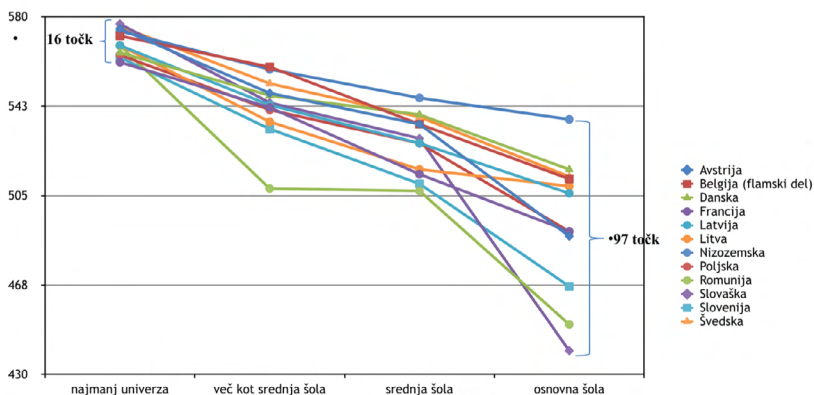


Kot vidimo, se države med seboj zelo razlikujejo po deležih izobražene populacije med starši četrtošolcev. Vendar delež visoko izobražene populacije, katerih otroci imajo visoke bralne dosežke, lahko le deloma pojasni razlike med državami v povprečnem dosežku.⁵

Sliki 2a in 2b nam prikazujeta, kako velike razlike v bralnih dosežkih so med skupinami otrok, ki imajo različno izobražene starše. Na Sliki 2a so prikazane države, katerih dosežek v skupini otrok, ki imajo izobražene starše, je okoli 580 točk. V tej skupini držav so Nemčija, Luksemburg, Madžarska, Bolgarija, Rusija in Italija. Največja razlika v povprečnem dosežku otrok izobraženih staršev v tej skupini držav je 8 točk, kar pomeni, da imajo učenke in učenci, katerih starši so univerzitetno izobraženi, v

5 Natančnejše primerjave med izobrazbo staršev in izobrazbo populacije nismo delali. Po podatkih SURS je bila v letu 1996, torej v letu, ko so se otroci, zajeti v PIRLS 2006, rodili, povprečna starost matere ob rojstvu otrok 27,4 leta. Podatki o deležu univerzitetno izobraženih za leto 2011 kažejo, da je 29 % žensk v starosti 35–39 let in 21 % žensk v starosti 40–44 let imelo končano vsaj prvo stopnjo univerzitetnega študija, kar se sklada s podatki, pridobljenimi v raziskavi PIRLS 2011.

Slika 2b: Dosežki učencev v državah, kjer imajo učenci, ki imajo univerzitetno izobražene starše, dosežek okoli 560 točk. Vir: PIRLS 2006.



vseh teh državah dosežek okoli 580 točk. Razlika v bralnih dosežkih otrok z neizobraženimi starši v tej skupini držav je med dvema najbolj oddaljenima državama 52 točk. Na Sliki 2b so države (med njimi tudi Slovenija), kjer je povprečni dosežek učencev, katerih starši so univerzitetno izobraženi, okoli 560 točk (razlike med skrajnima dosežkoma dveh držav je 16 točk). V tej skupini držav so razlike med učenci, katerih starši imajo le osnovnošolsko izobrazbo, veliko večje kot v skupini držav, prikazanih na Sliki 2a. Razlika v bralnem dosežku med dvema državama, ki imata nizke oziroma visoke dosežke v skupini otrok z osnovnošolsko izobraženimi starši, je 97 točk (440 oziroma 537 točk). Država, kjer imajo učenci, katerih starši so slabo izobraženi (OŠ), bralni dosežek 537 točk, je Nizozemska. Tam je bila v letu 2006 izmerjena razlika v bralnem dosežku med otroki univerzitetno in osnovnošolsko izobraženih staršev 37 točk, v Sloveniji pa 96 točk.

Podobno sliko o stanju v državah nam dajo tudi skupine učencev in učenek, ki jih razporedimo glede na število otroških knjig, ki jih imajo družine doma.

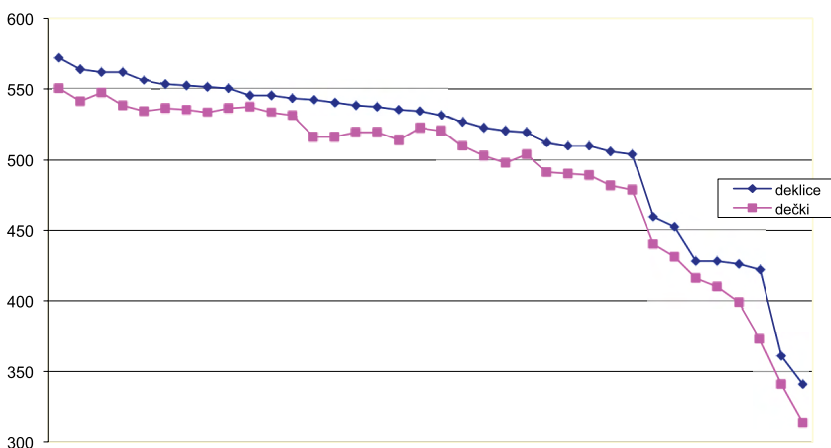
Podatki za leto 2011 kažejo, da so učenci, katerih družine so imele doma 100 in več otroških knjig, dosegli bralni dosežek 570 točk, skupina, ki je imela doma 51–100 otroških knjig, je dosegla bralni dosežek 555 točk, skupina s 26–50 otroškimi knjigami 531 točk, skupina z 11–25 knjigami 506 točk in skupina z največ desetimi otroškimi knjigami 485 točk. Korelacija med najvišjo izobrazbo staršev in številom otroških knjig (glede na podatek iz Vprašalnika za starše) znaša $r = 0.42$ ($\text{sig} = 0.00$), korelacija med najvišjo izobrazbo staršev in številom knjig (glede na podatek iz Vprašalnika za starše) pa $r = 0.39$ ($\text{sig} = 0.00$), medtem ko korelacija med številom knjig in številom otroških knjig znaša $r = 0.66$ ($\text{sig} = .000$).

Bralni dosežek in spol

Vsa mednarodna poročila raziskav PIRLS in Reading Literacy navajajo dosežke tudi ločeno po spolu (Mullis et al., 2003; Mullis et al., 2007a; Mullis et al., 2012). V vseh državah in vseh raziskavah imajo deklice višji ali kvečjemu enak bralni dosežek kot dečki, vendar pa razlike v dosežkih po spolu še zdaleč niso tako velike kot razlike v dosežkih med skupinami otrok, ki imajo malo ali veliko otroških knjig, ali tistimi, ki imajo različno izobrazbene starše.

V Sloveniji so bili bralni dosežki v različnih zajemih po spolu naslednji: v letu 2001 deklice 512, dečki 491 točk (razlika med spoloma 21 točk), v letu 2006 deklice 532, dečki 512 točk (razlika med spoloma 20 točk), v letu 2011 deklice 539, dečki 523 točk (razlika med spoloma 16 točk).

Slika 3: Razlike med spoloma v PIRLS 2006 v vseh sodelujočih državah.



Od evropskih držav imata spola enake dosežke v Italiji, Franciji in Španiji, kjer razlike niso statistično značilne (Mullis et al., 2012). V nobeni evropski državi razlike niso večje od 23 točk (23 točk razlike med spoloma pokažejo rezultati v Angliji).

Slika 3 kaže velikost razlik v dosežkih po spolu za vse države, ki so sodelovale v PIRLS 2006. Vidimo, da so ponekod razlike majhne, drugod večje, vendar v vseh evropskih državah mnogo manjše od razlik v dosežku med različnimi skupinami učenek in učencev glede na izobrazbo staršev ali število otroških knjig.

Diskusija

Na vprašanje, ali slovenski učenci in učenke berejo boljše ali slabše od svojih vrstnikov v evropskih državah, ne moremo podati enoznačnega odgo-

vora. Kot celota berejo malo slabše od vrstnikov v večini evropskih držav, vendar so se razlike v zadnjih 20 letih zelo zmanjšale in kar je še pomembneje, zmanjšale so se zato, ker se je bralni dosežek Slovenije pomembno zvišal in ne zato, ker bi dosežek ostalih držav v povprečju padel. Vprašanje, ki ga moramo problemsko zastaviti, je, kdo so učenci in učenke, ki berejo bolje ali slabše od svojih vrstnikov v Evropi.

Glede razlik med spoloma oziroma ali deklice in dečki berejo bolje ali slabše od svojih vrstnikov v evropskih državah, lahko rečemo, da berejo relativno enako bolje ali slabše, kot če primerjamo povprečne dosežke držav ne glede na spol. Dečki in deklice v branju nista dve zelo drugačni skupini, čeprav se njeni pripadniki razlikujejo po spolu. Pomembno je, da so dosežki obeh spolov med seboj usklajeni. To pomeni, da so v državi, kjer so primerjalno z vrstniki iz drugih držav visoko uvrščene deklice, primerjalno z vrstniki v drugih državah visoko uvrščeni tudi dečki. Ni držav, kjer bi bile deklice uvrščene visoko, dečki pa nizko. Razen majhnih razlik se povsod po Evropi trenda bralnih dosežkov po spolu gibljeta skupaj. V daljšem časovnem obdobju vidimo, da hkrati, ko napredujejo deklice, napredujejo tudi dečki. Kjer so bile razlike minimalne, so se v posameznih obdobjih lahko tudi povečale, vendar ne tako zelo, da bi bil dosežek deklic glede na ostale države primerjalno visok, dosežek dečkov pa nizek. Ker so razlike med spoloma majhne, je vsaka sprememba razlik opazna, toda tudi če se razlika v petletnem ciklu z 10 poveča na 20 točk (in je torej stoodstotna), razlike v vsebinskem smislu ni.

Razlike v bralnih dosežkih med različnimi družbenimi skupinami, na primer skupinami otrok različno izobraženih staršev, ki smo jih obravnavali zgoraj, so neprimerno večje od razlik med spoloma. Kljub temu razlikam med spoloma posvečamo neprimerno več pozornosti. Zakaj so torej razlike med spoloma tako vabljive in zakaj se razlikam med različnimi drugimi skupinami vsaj v praksi posvečamo relativno malo? Dodatno zadrego nam ponuja razmislek, da med spoloma ne moremo najti razlik, ki bi do razlik v dosežku vodile samo preko biološkega spola. Če hočemo najti rešitev, jo moramo iskati kvečjemu v družbenem spolu (gender), saj iz podatkov raziskav PIRLS vidimo, da deklice raje berejo od dečkov. Ker tisti, ki raje berejo, več berejo in na ta način krepijo svojo bralno izkušnjo, s tem pa višajo svojo bralno sposobnost ter bralni dosežek in potem spet raje posegajo po knjigah in drugem čitivu, se vrtimo v spirali, v katero je treba nekje vstopiti ter učence in učenke primerno spodbuditi, da se bodo počutili nagovorjene k branju. Ali je treba dečke nagovarjati drugače kot deklice? Če da, ali nismo potem v nevarnosti, da bomo to naredili na račun deklic? Res je med dečki kar 5,9 % takih, ki ne dosegajo najnižjega mejnika (400 točk), in 17,7 % takih, ki imajo bralni dosežek med 400 in 475 toč-

kami, kar je srednji mejnik, ki ne označuje bralne ravni, primerne za samostojno učenje iz učbenikov (ta nastopi šele pri naslednjem mejniku, ki je pri 550 točkah), toda tudi med deklicami je 2,8 % takih, ki ne dosegajo najnižjega mejnika, in 13,4 % takih, ki so med najnižjim in srednjim mejnikom (torej med 400 in 475 točkami). Vsi ti otroci so v rizični skupini, kjer njihovo znanje ne zadošča za samostojno nabiranje znanja s pomočjo branja. Če bi ukrepe za zvišanje bralne ravni usmerili primarno k dečkom, bi tvegali, da tudi 16,2 % deklic ostane brez za življenje prepotrebne bralne veščine. Pri najboljših bralcih vidimo, da je med dečki 32 % takih, ki dosežejo višji, vendar ne najvišji mednarodni mejnik (med deklicami 34,9 %), najvišji mejnik pa doseže 6,3 % dečkov in 9,8 % deklic.

Ko pogledamo razlike v bralnih dosežkih med različnimi družbenimi skupinami, ki jih definiramo s pomočjo izobrazbe staršev, vidimo, da so tudi tukaj velike razlike med skupinami samimi. Vendar so razmerja med deleži precej drugačna. Pod najnižjim mejnikom je 0,6 % otrok univerzitetno izobraženih staršev, med najnižjim in srednjim mejnikom pa nadaljnjih 6,4 %. V skupini otrok, ki imajo starše z največ srednješolsko izobrazbo, je pod najnižjim mejnikom 5,1 % otrok, med najnižjim in srednjim pa 19,7 % otrok, medtem ko je v skupini otrok, ki imajo starše z le osnovnošolsko izobrazbo, pod najnižjim mejnikom kar 14,3 otrok, med najnižjim in srednjim pa nadaljnjih 24,1 % otrok. Če pogledamo še sicer izredno majhno, vendar kljub vsemu obstoječo skupino otrok, katerih starši nimajo nobene izobrazbe, je med njimi kar 47 % otrok, ki ne dosegajo niti najnižje ravni, in še 24 % takih, ki so med najnižjo in srednjo ravno.

Če primerjamo skupine otrok, ki so dosegli višji mejni in najvišji mejnik, vidimo, da je v skupini otrok z univerzitetno izobraženimi starši 47,7 % otrok, ki dosegajo višji mejnik (550 točk), ki omogoča samostojno učenje iz učbenikov, in 16,5 % otrok, ki dosegajo najvišji mednarodni mejnik (625 točk). Na vsaj višjem mednarodnem mejniku je tako v skupini otrok z univerzitetno izobraženimi starši 64,2 % takih, ki dosegajo vsaj višji nivo. V skupini otrok, ki imajo starše s kvečjemu srednješolsko izobrazbo, je na višjem nivoju (vendar pod najvišjim) 26,5 % otrok iz te skupine, na najvišjem pa 4,6 %, skupaj torej 31,1 % otrok iz te skupine. To pomeni, da vsaj višji mednarodni mejnik doseže pol manj otrok, katerih starši imajo srednješolsko izobrazbo, kot otrok, katerih starši imajo univerzitetno izobrazbo. V skupini otrok, katerih starši imajo le osnovnošolsko izobrazbo, je 19,4 % takih, ki dosegajo višji, vendar ne najvišji mednarodni mejnik, in 0,8 % takih, ki dosežejo najvišji mejnik. Najvišjega mejnika ne doseže noben otrok, katerega starši so brez izobrazbe.

Ko govorimo o razlikah v bralnih dosežkih otrok, katerih starši imajo različno izobrazbo, pri tem ugotavljamo, da bolj, kot so izobraže-

ni starši, bolje praviloma berejo njihovi otroci. Če pristajamo na tako stanje, potem se utegnemo ujeti v razmišljanje, da breme izobraževanja sloni na starših in da je šola le neke vrste korektiv, ki priskoči tam, kjer je staršem spodletelo. Ker na podlagi podatkov vidimo, da šola tega imaginarnega korektiva ne opravlja, nas to vodi do paradoksa, da se ne da nič storiti in da šola lahko kvečjemu utrjuje družbeno neenakost ter da so razmerja med družbenimi skupinami bolj ali manj zacementirana. Kako lahko dana razmerja presežemo? Začnemo lahko z razmislekom, za koga želimo dobro bralno pismenost?

Viri

- Baza podatkov Mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS 2001.
[Http://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_UG.html](http://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_UG.html).
- Baza podatkov Mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS 2006.
[Http://timssandpirls.bc.edu/pirls2006/user_guide.html](http://timssandpirls.bc.edu/pirls2006/user_guide.html).
- Baza podatkov Mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS 2011.
[Http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-database.html](http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-database.html).

Literatura

- Campbell, J. R. et al. (2001) *Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001—2nd Edition*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Chamberlain, G. (2001) New Zealand. V Mullis, I. V. S. et al. (2001). *PIRLS 2001 Encyclopedia*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Cliffordson, C., Gustafsson, J. E. (2008) Effects of Age and Schooling on Intellectual Performance: Estimates Obtained from Analysis of Continuous Variation in Age and Length of Schooling. *Intelligence*. 36 (2), str. 143–152.
- Coleman, J. S. et al. (1966) *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Coleman, J. S. (1988) Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*. 94, str. 95–120.
- Doupona Horvat, M., Rosén, M. (2008) *Why smart children from low SES families do not reach higher reading achievements?* Prispevek na konferenci IEA IRC 2008. Taipei, Taiwan.
- Devetletka. Omiliti Razlike (2003) *Šolski razgledi 2003* (14). [Http://www.solski-razgledi.com/14-2003/1.html](http://www.solski-razgledi.com/14-2003/1.html) (pridobljeno 21. 8. 2014).
- Elley, B. et al (1995) *Kako berejo učenci po svetu in pri nas*. Nova Gorica: Educa.
- Martin, M. O. et al. (ur.) (2003a) *PIRLS 2001 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

- Martin, M. O. et al. (2003b) *Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991–2001: IEA's Repeat in Nine Countries of the 1991 Reading Literacy Study*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S. (ur.) (2012) *Methods and procedures in TIMSS and PIRLS 2011*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V.S. et al. (2003) *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I. V. S. et al. (2007a) *IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I. V. S. et al (2012) *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O. (ur.) (2013) *PIRLS 2016 Assessment Framework*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- OECD (2011) *Education at a Glance 2011: OECD Indicators, OECD Publishing*. [Http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en](http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en) (pridobljeno 21. 2. 2013).
- Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli. [Http://www.uradni-list.si/1/content?id=73943](http://www.uradni-list.si/1/content?id=73943) (pridobljeno 21. 8. 2014).
- Reynolds, A. J., Walberg, H. J. (1992) A process model of mathematics achievement and attitude. *Journal for Research in Mathematics Education*. 23 (4), str. 306–328.
- Sirin, S. R. (2005) Socioeconomic status and academic achievement. A Meta-analytic review of research 1990–2000. *Review of educational research*. 75 (3), str. 417–445.
- White, K. R. (1982) The relation between socio-economic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*. 91 (3), str. 461–481.