

Rudi Klanjšek, Sergej Flere, Miran Lavrič

Kognitivni in družbenoekonomski dejavniki šolskega uspeha v Sloveniji

POVZETEK: Pogojenost šolske uspešnosti kot dejavnika družbenega položaja je bila že od nekdaj v središču sociološkega diskurza. Sociologija je nenehno poudarjala vlogo družbenih in kulturnih dejavnikov v kontekstu posameznikovih učnih, poklicnih in drugih dosežkov, čeprav so nekateri avtorji izven polja sociologije percepcijo družbenega determinizma vztrajno postavljali pod vprašaj. Pričujoči prispevek je na vzorcu slovenskih srednješolcev ($n = 1.156$) preučil vpliv različnih dejavnikov na šolski uspeh, med katerimi je bil tudi rezultat, ki so ga anketiranci dosegli na testu sposobnosti in ki naj bi odražal njihovo mentalno sposobnost. Rezultati so pokazali, da je šolski uspeh razmeroma šibko povezan z indikatorji družbenoekonomskega položaja; da igrajo socializacijski dejavniki pomembno, a dokaj omejeno vlogo; da prevladuje vpliv spola in mentalne sposobnosti posameznika, ki naj bi bila domnevno biološko pogojena.

KLJUČNE BESEDE: družbena neenakost, šolska uspešnost, družbenoekonomski položaj, kulturni kapital, mentalna sposobnost.

1 Problem družbenih neenakosti in šolska uspešnost kot dejavnik družbenega položaja

Družbene neenakosti kot posledica različnih položajev, ki jih zasedajo posamezniki, se pogostokrat obravnava kot univerzalno dejstvo človekovega obstoja (prim. Davis in Moore 1945), kjer se izpostavlja ali njen funkcionalni vidik (npr. dohodkovna neenakost kot motivacijsko sredstvo, kot nekaj, kar ljudi sili v preseganje samih sebe) ali disfunkcionalni vidik (dohodkovna neenakost kot vir frustracij, kot dejavnik družbeno nezaželenih izidov, npr. višjih stopenj agresije in kriminala) (prim. Merton 1968). Na drugi strani je pogled, ki družbeno neenakost dojema kot zgodovinsko posebnost, ki jo je zavoljo udejanjanja idealne družbe potrebno in nujno preseči (prim. Marx in Engels 1848). Izmenjevanje teh splošnih pogledov ima pomemben vpliv na percepcijo in formacijo družbenih neenakosti, tako v okviru različnih generacij kot tudi v okviru različnih prostorov. Odnos do neenakosti in njenih dejavnikov namreč pomembno vpliva na samo jedro različnih politik (Devlin, Feinberg, Resnick in Roeder 1997); če se problem neenakosti v neki družbi ne problematizira, če torej prevladuje mnenje, da je neenakost univerzalno dejstvo, ki odraža razlike v prizadevanju ljudi, razlike v njihovi sposobnosti, potem je prag, do katerega se neenakost še tolerira, v takšni družbi višji kot v družbi,

kjer sta tako »cena« (npr. nasilje) kot tudi sam problem neenakosti dojeta drugače (nazoren primer različnega odnosa do družbenih neenakosti je mogoče opazovati na relaciji ZDA–EU). Povedano drugače: na percepcijo neenakosti odločilno vpliva dejstvo, ali so razlike v sferi individualne ali kolektivne odgovornosti; če prevladuje nazor, da nimajo vsi posamezniki enakih možnosti, da ne glede na njihove napore ne morejo pobegniti iz položaja, v katerega so se rodili, potem se krepi tudi pritisk na ustrezne institucije, da delujejo v smeri odprave ali vsaj omilitve tovrstnih ovir (oblikovanje socialnih mrež, zagotavljanje vsem dostopnega šolstva ipd.).

Na percepcijo oziroma odnos do družbenih neenakosti vplivajo tudi spoznanja družboslovne znanosti, v središču katere so pogosta vprašanja, zakaj, kako in od kod razlike med posamezniki in družbami, kakšni so učinki, ki jih imajo družbene neenakosti na posameznika in družbo, kateri so dejavniki družbene mobilnosti, ali so družbe meritokratične (prim. Young 1958; Coleman in dr. 1966; Parsons 1977; Hernstein in Murray 1994; Bourdieu 1996) ipd. Neredko se preučuje tudi splet dejavnikov, ki vplivajo na šolsko uspešnost posameznika (prim. Coleman in dr. 1966; Lewis 1966; Jencks in dr. 1972, 1979; Hanushek 1996; Hedges in Greenwald 1996; Wenglinsky 1997, 1998; Powers 2003; Lister in Ansalone 2006), za katero Parkin (1979) v kontekstu sodobne družbe pravi, da je poleg zasebne lastnine eden glavnih dejavnikov družbenega položaja. Gre za idejo, da »stratifikacijska struktura sodobne družbe temelji na izobraževalnem sistemu« (Hansen 2001: 489), ki izhaja iz dveh, sicer diametralnih razlag odnosa med izobraževalnim sistemom in (ne)enakostjo. Prva se navezuje na naravo sodobne, »na znanju temelječe« (Bell 1973) družbe, ki implicira, da je šolska uspešnost dejavnik družbenega položaja zato, ker tako šolski sistem kot tudi državni aparat delujeta skladno z meritokratičnimi pravili, kjer so uspešni tisti, ki so najbolj sposobni, ki vlagajo največ naporov; druga razlaga pa se navezuje na koncept, ki ga razvije Bourdieu (1986, 1996): da se šole navzven sicer legitimirajo kot »pravični aparat« (certifikati, ki vodijo do ustreznih zaposlitev oziroma družbenih položajev, se podeljujejo zgolj in samo na osnovi izkazanih sposobnosti in naporov), da pa v svojem jedru delujejo kot mehanizem, ki reproducira in legitimira obstoječe družbene neenakosti – tisti, ki razpolagajo s kulturnim kapitalom gornjega sloja, bodo v šoli uspešnejši, bolj pa jim bodo odprta tudi vrata, ki vodijo do višjih družbenih položajev. Izobraževalni sistemi (in pripadajoče politike) so v tem pogledu vezani na oblast in vodilne strukture, ki določajo, kaj je legitimno znanje. Ali kot pravi Apple (1992: 121): »Vizija legitimnega znanja se oblikuje v skladu z ideologijo vodilnih struktur (politika uradnega znanja), ki preko prikritega učnega načrta legitimira in oblikuje realnost, vključujoč razmerja moči in stratifikacijski vzorec.«

O veljavnosti prve teze je mogoče sklepati v okviru študij, ki so pokazale, da se vpliv socialnega porekla na dostop do visokih družbenih položajev in ekonomskih nagrad izgubi, ko se ga kontrolira z izobrazbo (prim. Parsons 1977; Blau in Duncan 1967; Hout 1988; Ishida in dr. 1995), na veljavnost druge, tj. teze o »kulturni deprivaciji« (Lister in Ansalone 2006: 20), pa v okviru študij, ki so pokazale, da na šolske dosežke pomembno vplivajo družbenoekonomsko ozadje staršev – izobrazba, ekonomski položaj (prim. Coleman in dr. 1966; Jencks in dr. 1972, 1979; Amato 1987; Graetz 1995;

Hansen 2001; Powers 2003), rasno ozadje (prim. Wilson, Sakura-Lemessy in West 1999), vrsta šole (zasebno–javno) (prim. Long in dr. 1999; Marks in dr. 2000), oblika in način vodenja šole (Marks in Printy 2003), soseska, kjer otrok odrašča (prim. Jensen and Seltzer 2000).

2 Dejavniki šolske uspešnosti

Upoštevajoč uvodoma omenjene premisleke ne preseneča, da se pri obravnavi dejavnikov šolske uspešnosti najpogosteje preučuje družbenoekonomske kategorije, kjer se preverja vpliv materialne deprivacije na zalogo socialnega in kulturnega kapitala (Bourdieu 1986). Kot v svoji metaanalizi nakažeta Considine in Zappala (2002), naj bi se ta vpliv konkretno kazal v tem, da otroci nižjih slojev izkazujejo manjšo sposobnost branja, pisanja in razumevanja; da prej izstopijo iz procesa izobraževanja; da redkeje obiskujejo univerzo; da večkrat izkazujejo problematično vedenje; da imajo negativen odnos do šole in izobraževanja nasploh; da imajo s prehodom na trg dela praviloma večje težave kot pa njihovi boljše situirani kolegi. Našteto naj bi veljalo ne glede na metodo merjenja ekonomskega položaja, ne glede na to, ali so študije temeljile na podatkih, zajetih na individualni ali agregatni ravni (Graetz 1995: 32–35).

O družbenoekonomski pogojenosti šolske uspešnosti je mogoče sklepati tudi v okviru do sedaj objavljenih študij dejavnikov šolske uspešnosti v Sloveniji (prim. Makarovič 1984; Justin 2002; Razdevšek - Pučko 2002; Piciga 2002; Flere in Lavrič 2003, 2005; Peček 2006), ki prav tako kažejo, da kljub naporom izobraževalne politike stratifikacijski dejavniki še vedno pomembno vplivajo na izobraževalne dosežke.

Socialno ozadje naj bi torej bilo »eden izmed glavnih virov neenakosti v šolski uspešnosti« (Graetz 1995: 28), k čemur pa mnogi drugi avtorji (prim. Williams 1987; Suzuki in Valencia 1997; Sun in Li 2001; Kinard 2001) dodajajo, da je te vplive, vsaj do neke mere, mogoče nevtralizirati preko t. i. »kontekstualnih dejavnikov« (Considine in Zappala 2002: 131). Ti so običajno v sferi znotraj družinskih procesov, kjer naj bi bilo »enako pomembno to, kaj družina počne, kot to, kaj družina ima« (prav tam). Z drugimi besedami: izsledki različnih študij so pokazali, da lahko starši, kljub nizkemu dohodku in slabi izobrazbi, v otroku vzpodbujajo visoke aspiracije (Suzuki in Valencia 1997; Considine in Zappala 2002); da na šolsko uspešnost pomembno vplivajo stopnja družinske harmonije/kohezije (Sun in Li 2001), podpora staršev (Williams 1987) in vključenost/zanimanje staršev za šolski uspeh otroka (Kinard 2001). Omenjeno naj bi posredno vplivalo na otrokov odnos do šole/izobraževanja, na njegov psihološki ustroj v smislu njegove samopodobe (Wiggins in Schatz 1994) in odklonskosti (Rich 2000), ki se poleg depresivnosti (Forsterling in Binser 2002), motiviranosti in občutka nadzora (Musher-Eizenmann, Nesselroade in Schmitz 2002) pojavlja kot korelat šolske uspešnosti. V tem kontekstu ne gre spregledati še študij, ki so pokazale, da na šolsko uspešnost otroka pomembno vplivajo tudi struktura družine (negativni vpliv enoroditeljstva) (Entwisle in Alexander 1995; Downey 1994; Rich 2000), vrstni red rojstva (Mackintosh 1998) in pa spol, kjer velja, da fantje v povprečju dosegajo slabši učni uspeh (Buckingham 1999; Horne 2000; Roderick 2003). Tu se večkrat poudarjajo razlike v socializaciji, zaradi

katerih naj bi bili fantje deležni manj vodenja, podpore in nadzora s strani staršev, kar naj bi skupaj z občutkom, da učenje ni dovolj »možato« (Considine in Zappala 2002: 133), odločilno vplivalo na nižjo šolsko uspešnost fantov.

Nadalje: na šolsko uspešnost naj bi pomembno vplivala tudi intelektualna sposobnost (prim. Hartlage, Lucas in Godwin 1976; Gottfredson 1998), ki naj bi označevala, kaj lahko posameznik naredi oziroma doseže (Heaven, Ciarrochi in Vialle 2007). Pogostokrat se jo enači z IQ, t. i. »inteligentnim količnikom« (prim. Herrnstein in Murray 1994; Beben in dr. 2005) oziroma na splošno z inteligentnostjo (prim. Musher-Eizenmann, Nesselroade in Schmitz 2002), ki naj bi bila po Herrnsteinu in Murrayu (1994) dedna v 60 odstotkih, po mnenju nekaterih drugih avtorjev (prim. Beben in dr. 2005; Gottfredson 1998; Neisser in dr. 1996) pa celo v 70 oziroma 80 odstotkih. Slednje implicira, da naj bi šlo za primarno prirojeno lastnost, ki naj bi prevevala vse dimenzije kognitivnih procesov (Gottfredson 1998). Pri tem se večkrat pojavlja opozorilo, da pojem dednosti ne izraža neposredne dedne prenosljivosti lastnosti s staršev na otroke, da je torej primerneje govoriti o stopnji prirojenosti lastnosti, ki je le delno odvisna od prirojenih (še bolj pa fenotipskih) lastnosti staršev. Če se torej sprejme ocena, da je stopnja dednosti inteligentnosti 0,75 (Neisser in sodelavci 1995: 85), to ne pomeni, da je 75 odstotkov variance inteligentnosti med posamezniki razloženih z inteligentnostjo njihovih bioloških staršev. Treba je namreč upoštevati vsaj troje:

1. Genotip posameznika je le deloma določen z genotipom staršev, deloma pa z naključno in specifično formulacijo genov, ki je unikatna za vsak genotip. Medtem ko študije potrjujejo zelo visoko skladnost inteligentnega količnika enojajčnih dvojčkov (ta ustreza predstavljenim ocenam »dednosti« inteligence, ki se gibljejo v okvirih med 0,6 in 0,8), so razlike med starši in njihovimi biološkimi potomci precejšnje. V ameriški populaciji se inteligentni količnik otroka od iste mere za oba biološka starša v povprečju razlikuje kar za 12 točk (Marañon in Andrés-Pueyo 2000: 171).
2. Poleg genskih dispozicij lahko k prirojenim dejavnikom inteligence štejemo tudi dogajanje v maternici in ob samem rojstvu. Značilnosti prenatalnega okolja naj bi razlagale kar okoli 20 odstotkov variance v inteligentnosti posameznikov (Eliot 1999).
3. Inteligentnost je fenotipska lastnost, ki se skozi življenjski cikel posameznika razvija in spreminja skozi kompleksen preplet prirojenih dejavnikov in dejavnikov okolja. Inteligentni količnik staršev je tako pod močnim vplivom dejavnikov okolja, ki ne vplivajo na prirojene sposobnosti njihovih otrok.

Čisti genski prispevek bioloških staršev k inteligentnosti otroka je tako v tej luči izjemno težko določljiv, predvsem pa bistveno manjši, kot bi se zdelo iz splošnih ocen o stopnji dednosti inteligence.

Za pričujočo študijo je posebej zanimiv vpliv kognitivnih sposobnosti na šolsko uspešnost posameznika. Dosedanje študije konsistentno kažejo dokaj močno koreliranost med rezultati inteligentnih testov in šolsko uspešnostjo. Neisser in sodelavci (1996: 81) tako poročajo o povprečni korelaciji na ravni približno $r = 0,50$. Gottfredson (1998: 24) v tej luči inteligentnost obravnava kot kategorijo, ki naj bi bila celo »najbolj signifikanten prediktor šolske uspešnosti«.

Zaradi spornosti samega koncepta (kaj sploh je inteligenca, kakšna je stopnja dednosti) in problemov, ki se pojavljajo pri operacionalizaciji in merjenju inteligentnosti (kaj t. i. »testi inteligentnosti« sploh merijo, v kakšni meri so kulturno pogojeni) (prim. Richardson 2002), ne preseneča, da se, razen redkih izjem (prim. Sewell 1967; Sewell in Shah 1970; Hartlage, Lucas in Godwin 1976), glavnina študij osredotoča na raziskovanje vpliva družbenoekonomskih in/ali psihosocialnih kategorij. Pregledna študija Breena in Jonssona (2005) tako le bežno omenja dejavnike, povezane z mentalno sposobnostjo, podobno pa velja tudi za klasično študijo Bourdieuja in Passerona (1984), kjer se problem družbenih neenakosti v izobraževanju skuša razlagati s konceptom habitusa, ki ga Swartz (1997: 104) razume v smislu »kulturne matrike, ki generira samoizpolnjujoče prerokbe v odvisnosti od razredne pripadnosti«. Z drugimi besedami: opisana zadržanost do preučevanja vpliva metalnih sposobnosti na šolski uspeh izvira iz ideje, da je rezultat na testu sposobnosti zgolj »psihološki indeks« (Richardson 2002: 299) družbenega položaja posameznika.

Na osnovi povedanega je mogoče oblikovati naslednje hipoteze:

- H1: Če imata Bourdieu (1996) in Richardson (2002) prav (šolski uspeh in družbeni položaj sta prvenstveno odvisna od zaloge kulturnega kapitala, »testi inteligentnosti« so v veliki meri kulturno pogojeni; gre pravzaprav za test sposobnosti, ki ugotavlja stopnjo, do katere je posameznik ponotranjil specifična orodja, ki so znotraj neke kulture najvišje ovrednotena), potem morajo razlike v rezultatih, pridobljenih s testom sposobnosti, opravljenim znotraj nekega homogenega kulturnega okolja, vsaj do neke mere ustrezati razlikam v stratifikacijski strukturi tega okolja. Povedano drugače: pridobljeni rezultati na testu sposobnosti bi morali izkazovati pomembno povezanost z družbenoekonomskimi kategorijami, kot sta npr. ekonomski položaj družine in izobrazba staršev.
- H2: Če v kontekstu sodobne družbe drži hipoteza o vzponu »kognitivne elite« (posamezniki so na različne položaje razporejeni na osnovi svojih intelektualnih sposobnosti in truda) (Hernstein in Murray 1994) in če se sposobnost, ugotovljena s testi, vsaj deloma prenaša tudi gensko s staršev na njihove biološke potomce (Hernstein in Murray 1994; Gottfredson 1998; Beben in dr. 2005), potem je mogoče pričakovati statistično značilno povezavo med rezultati, pridobljenimi s testom sposobnosti, ter ekonomskim položajem staršev in njihovo izobrazbo. Povedano drugače: otroci staršev višjih slojev bi morali zaradi principa meritokracije in dednosti izkazovati sorazmerno boljši rezultat na testih sposobnosti od otrok staršev, ki zasedajo nižji družbeni položaj in ki naj bi bili potemtakem intelektualno manj sposobni.
- H3: Če ima Gottfredson (1998) prav, potem velja, da mora rezultat na testu sposobnosti glede na ostale predpostavljene dejavnike šolske uspešnosti izkazovati relativno najvišjo stopnjo povezanosti; da mora »splošna mentalna sposobnost« (Gottfredson 1998: 24) izkazovati sorazmerno večji vpliv kot pa ostale družbenoekonomske (npr. ekonomski položaj družine, izobrazba staršev) in kontekstualne kategorije (npr. struktura družine, podpora in bližina staršev).

3 Namen in cilji študije

Namen pričujoče študije je preveriti veljavnost omenjenih predpostavk na primeru slovenske mladine, pri čemer H1 in H2 ob sicer diametralnih izhodiščih implicirata enak izid (pomembno povezavo med rezultati na testih sposobnosti in kazalci družbenoekonomskega položaja), H3 pa vzpostavlja hierarhično strukturo v smislu moči vpliva na šolsko uspešnost posameznika. S tega vidika so bile v analizo vključene nekatere najpogostejše izpostavljene družbenoekonomske (ekonomski položaj in izobrazba staršev), kontekstualne (družinska struktura, velikost družine, bližina, podpora in nadzor staršev) in biološke kategorije (spol).

4 Metoda

4.1 Vzorec

Vzorec je bil kvotnega tipa, oblikovan glede na strukturo srednjih šol v Sloveniji in dijaško populacijo, ki so jo po tedaj objavljenih statističnih podatkih¹ v času priprave anketnega vprašalnika in oblikovanja vzorca (šolsko leto 2004/2005) tvorili 103.203 dijaki. Upoštevana je bila tako regijska zastopanost šol (vključene so šole štajerske, gorenjske, primorske, dolenske in ljubljanske regije) kot tudi struktura dijaške populacije glede na vrsto/tip srednje šole, ki jo tvori 23 % dijakov nižjih srednjih poklicnih programov, 39 % dijakov srednjih strokovnih programov in 38 % dijakov gimnazij. Vzorec anketirancev je omenjeno strukturo ohranil in ga lahko štejemo za reprezentativnega.

Zbiranje podatkov je bilo opravljeno z izpolnjevanjem vprašalnika v kontroliranih pogojih od septembra do decembra 2005. Vključenih je bilo 1194 dijakov drugih letnikov slovenskih srednjih šol. Vključeni so bili dijaki tri- in štiriletnih poklicnih šol ter gimnazijci. Dijaki, ki so izstopili iz posameznih programov, niso bili zajeti v vzorec.² Spolna struktura vzorca je bila naslednja: 45,3 % ženski spol, 54,7 % moški spol. Povprečna starost je bila 17 let.

4.2 Merski instrument

Anketiranci so bili soočeni z dvema instrumentoma. Prvi je bil Pogačnikov test sposobnosti (Pogačnik 1983), ki naj bi meril t. i. »fluidno inteligenco« (Cattell in Horn 1966; Cattell 1971; Horn 1985). Po Cattell in Horn (1966) naj bi namreč obstajali dve vrsti inteligence – izkristalizirana in fluidna. Slednja naj bi bila za razliko od prve razmeroma neodvisna od izkušenj in vplivov izobraževanja, v veliki meri naj bi bila podedovana, nanašala pa naj bi se predvsem na reševanje novih problemov (Lassiter in dr. 2001; Pogačnik 1994). Fluidna inteligenca naj bi svoj vrh dosegla nekje okoli 16 leta (izkristalizirana pozneje), kar pomeni, da naj bi anketiranci, ki so sodelovali v pričujoči študiji, ta vrh že dosegli.

-
1. Urad za statistiko RS, www.stat.si, 5. 9. 2005.
 2. Število tistih, ki so izstopili iz srednješolskih programov, se je leta 1993 (zadnji dostopni podatki) gibalo med 10 % za dijakinje in 15 % za dijake. Upoštevač cilje uradne politike, se to število naj ne bi izrazilo spreminjalo.

V namen raziskave je bila uporabljena krajša, desetminutna oblika testa v dveh enakovrednih vzporednih oblikah (TN-10 A in TN-10 B). Rezultat je bil izražen kot »rezultat na testu sposobnosti« oziroma, krajše, kot »RTS«.

Vsaka oblika testa je vsebovala 30 nalog, v katerih je bil niz 15 likov, ki vsebuje informacijo o relaciji med liki v nizu, anketiranec pa je moral izmed petih alternativ izbrati pravilno nadaljevanje niza. Zahtevnost nalog v testu narašča, aplikacija testa pa je lahko skupinska ali posamična. V kombinaciji z drugimi podobnimi testi daje veljavno oceno inteligentnosti, ki jo lahko izrazimo v obliki količnika inteligentnosti (IQ) ali v kakšnih drugih standardnih enotah (Pogačnik 1994: 33). Med preostalimi izhodišči konstrukcije testa Pogačnik med drugim omenja: sorazmerno prostost vsebine kulturnih vplivov; širok razpon sposobnosti, ki jih test zajema, zaradi česar naj bi bila razpršenost nalog večja; vsebinska podobnost testnih nalog vsebini testov, ki so razširjeni v slovenskem prostoru (Pogačnik 1994: 17). Na rezultat na testu vplivajo v prvi vrsti sposobnost odkrivanja odnosov in zakonitosti, torej rezoniranja na neverbalnem gradivu, dober delovni spomin (manipulacija vsebin, ki so v kratkoročnem spominu), hitrost obdelovanja informacij, pri reševanju pa subjektom pomagata tudi hitrost percepcije in sposobnost rotiranja likov (Pogačnik 1994: 25).

Drugi uporabljeni instrument je bila anketa, sestavljena iz vprašanj, ki so se nanašala na učni uspeh, ki so ga anketiranci dosegli v različnih letih svojega izobraževanja, na socialni status in obliko družine ter na različne vidike socializacije. Konkretno, uporabljene so bile naslednje spremenljivke:

Šolska uspešnost: instrument je bil operacionaliziran kot povprečje ocen v 6., 7. in 8. razredu ter zaključnih ocen iz matematike, slovenščine in angleščine (1 = nezadostno, 5 = odlično). Analiza zanesljivosti je pokazala na visoko stopnjo interne konsistentnosti tako oblikovane lestvice (C. alpha = 0,95; glej tabelo 1).

Rezultat na eksternem preverjanju: za tisti del populacije, ki je bil vključen v eksterno preverjanje znanja iz matematike in slovenščine (N = 681), je bil oblikovan instrument *rezultat na eksternem preverjanju*. Izračunan je bil na osnovi povprečja točk, ki jih je anketiranec dosegel pri eksternem preverjanju znanja iz matematike in slovenščine (C. Alpha = 0,86) (razpon točk od 0 do 80, kjer 80 nakazuje najboljši rezultat; glej tabelo 1).

Šolski uspeh na koncu prvega letnika SŠ: instrument je vključeval vprašanje: »Kakšen je bil tvoj učni uspeh v 1. letniku SŠ?« (1 = nezadosten, 5 = odličen).

Ekonomski položaj družine: ekonomski položaj družine je bil preučevan z vprašanjem: »Kako bi označil ekonomsko stanje tvoje družine?« (1 = le s težavo se prebijamo, 5 = zelo dobro nam gre).

Izobrazba matere/očeta: instrument je vključeval vprašanje: »Najvišja dokončana izobrazba tvoje matere/tvojega očeta je?« (1 = manj kot OŠ, 6 = podiplomska izobrazba).

Struktura družine: Družinska struktura je bila preverjana z vprašanjem, ali anketiranec na svojem stalnem naslovu živi z obema, z enim ali z nobenim od bioloških staršev (1 = oba biološka starša, 2 = en biološki starš, 3 = noben biološki starš).

Velikost družine: Velikost družine je bila opazovana v smislu števila otrok v družini (1 = en otrok, 2 = dva otroka, 3 = trije otroci, 4 = več kot trije otroci).

Nadzor matere/očeta: nadzor matere/očeta je bil opazovan preko nabora šestih spremenljivk (3 mati, 3 oče), povzetih po *Adolescent Family Process measure* (Vazsonyi in dr. 2003). Instrument je vključeval naslednje trditve: »Kadar me v zadnjem razredu OŠ ni bilo doma, je moja mati/moj oče vedela/vedel, kje sem«; »Moja mati/oče je v zadnjem razredu OŠ želela/želel vedeti, kje in s kom sem, ko me v prostem času ni bilo doma«; »Moja mati/oče je želela/želel v zadnjem razredu OŠ vedeti, kje sem, če se nisem vrnil(a) domov takoj po končanem pouku«. Vsa vprašanja so bila podana v Likertovem formatu: 1 = netipično zame, 5 = tipično zame. Na tej osnovi je bila izračunana sumirana spremenljivka »nadzor_mati« (C. alpha_{mati} = 0,72)/»nadzor_oče« (C. alpha_{oče} = 0,87) (glej tabelo 1).

Podpora in bližina matere/očeta: instrument je bil oblikovan na osnovi nabora šestih spremenljivk (3 mati, 3 oče), povzetih po *Adolescent Family Process measure* (Vazsonyi in dr. 2003), ki so se navezovala na aspekt bližine in podpore (»Z materjo/očetom sem si bil(a) v zadnjem razredu OŠ bolj blizu kakor večina ljudi moje starosti«; »Moja mati/oče mi je v zadnjem razredu OŠ zaupala/zaupal«; »Moja mati/moj oče mi je v zadnjem razredu OŠ dajala/dajal pravo mero naklonjenosti«). Na tej osnovi je bila izračunana sumirana spremenljivka »bližina in podpora_mati« (C. alpha_{mati} = 0,78)/»bližina in podpora_oče« (C. alpha_{oče} = 0,83) (glej tabelo 1).

Tabela 1: Opisna statistika za posamezne instrumente

	N	Min.	Maks.	M	Std. odklon	C. Alpha
Šolska uspešnost	1156	1,00	5,00	3,7242	0,92	0,95
Rezultat na eksternem preverjanju	681	2,50	80,00	23,2702	6,16	0,86
Učni uspeh v 1. letniku SŠ	1134	1,00	5,00	3,20	0,85	–
Ekonomski položaj	1165	1,00	5,00	3,6318	0,88	–
Najvišja dokončana izobrazba – mama	1172	1,00	6,00	3,41	1,06	–
Najvišja dokončana izobrazba – oče	1141	1,00	6,00	3,42	1,03	–
Struktura družine	1148	1,00	3,00	1,1507	0,37	–
Velikost družine	1148	1,00	4,00	2,04	0,83	–
Podpora/bližina – mati	1165	1,00	5,00	3,6630	1,02	0,78
Nadzor – mati	1163	1,00	5,00	3,6102	0,95	0,72
Podpora/bližina – oče	1142	1,00	5,00	3,1089	1,23	0,83
Nadzor – oče	1144	1,00	5,00	3,3850	1,08	0,87
RTS	1194	59,00	150,00	102,57	17,73	–

4.3 Potek analize

Najprej je bila v kontekstu H1 in H2 izvedena analiza korelacij med indikatorji družbenoekonomskega položaja staršev (ekonomski položaj družine, izobrazba staršev) in rezultati na testu sposobnosti (RTS). Nato so bili v kontekstu H3 analizirani odnosi med šolsko uspešnostjo in nekaterimi spremenljivkami, za katere je bilo v okviru drugih študij ugotovljeno, da izkazujejo pomemben vpliv na šolsko uspešnost (družbeni položaj in struktura družine, velikost družine, nadzor, podpora in bližina staršev, spol, kognitivna sposobnost). Za evalvacijo neodvisnega vpliva posameznih spremenljivk je bila na koncu izvedena še hierarhična multipla regresijska analiza. Preliminarna analiza podatkov ni pokazala opaznih odstopanj od normalne porazdelitve ali problema multikolinarnosti ($VIF_{\max} = 1,77$) in homoskedastičnosti.

5 Rezultati

Rezultati analiz v kontekstu H1 in H2 so pokazali, da obstaja statistično značilna ($p < 0,01$) in pozitivna povezanost med ekonomskim položajem družine in izobrazbo obeh staršev; da obstaja statistično značilna ($p < 0,01$) in pozitivna povezanost med izobrazbo matere in očeta; da med samopercepcijo ekonomskega položaja in rezultati na testu sposobnosti (RTS) obstaja statistično značilna ($p < 0,05$), a negativna in razmeroma šibka povezanost; da obstaja pozitivna povezanost med RTS in izobrazbo matere, ne pa tudi med RTS in izobrazbo očeta (tabela 2).

Tabela 2: Koeficienti korelacije med ekonomskim položajem družine, izobrazbo staršev in rezultati na testu sposobnosti

	Najvišja dokončana izobrazba tvoje mame	Najvišja dokončana izobrazba tvojega očeta	Ekonomski položaj	RTS
Najvišja dokončana izobrazba tvoje mame	1			
Najvišja dokončana izobrazba tvojega očeta	0,55(**)	1		
Ekonomski položaj	0,26(**)	0,29(**)	1	
RTS	0,12(**)	0,06	-0,06(*)	1

Opombe: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Ugotovljeno vodi k nekaj zanimivim sklepom oziroma razmišljanjem. Prvič: povezanost med izobrazbo staršev in ekonomskim položajem na primeru slovenske družbe nakazuje na veljavnost uvodoma nakazane teze, da je izobrazba pomemben korelat družbenoekonomskega položaja (prim. Parkin 1979; Herrnstein in Murray 1994; Bourdieu 1996; Hansen 2001).

Drugič: razmeroma visoka stopnja povezanosti med izobrazbo očeta in matere ($r = 0,55$; $p < 0,01$) nakazuje na fenomen, ki ga posebejla idiom »*birds of feather flock together*« (Lou in Klohnen 2005: 304) in za katerega se ponuja več razlag. Eno od njih je mogoče opaziti v Millsovi (1956) klasični študiji elit, ki implicira, da imajo posamez-

niki, ki »gredo po podobni življenjski poti« (ki je, kot pravi Bourdieu (1996), odvisna predvsem od kulturnega kapitala, tj. od družbenega ozadja), praviloma več stikov; da so elite (kamor je mogoče šteti tudi izobrazbene elite) bolj ali manj kompaktne družbenopsihološke entitete, ki težijo k vzpostavitvi in krepitvi socialnih mrež, ki so neelitnim članom družbe težje dostopne. Druga vrsta razlag se omejuje predvsem na psihološki ustroj posameznika, kjer se izobrazbena skladnost dojema v kontekstu ugotovitev, da stopnja dosežene izobrazbe pomembno vpliva na odnos do vprašanj, kot so: kdaj oblikovati družino (prim. Glick, Ruf, White in Goldsheider 2006), kakšna je vloga ženske (in moškega) v okviru zakona, družine in družbe nasploh (prim. Kulik 2002). Povedano drugače: izobrazbena skladnost naj bi bila posledica dejstva, da izobrazba pozitivno vpliva na skladnost pogledov, vrednot, ciljev, ki jo posamezniki zaradi dejstva, da se zakonca v okviru vsakdanjega življenja nenehno soočata z izzivi in težavami, identificirajo kot pomemben dejavnik zadovoljstva z zakonom, kot pomemben dejavnik družinske kohezije (Lou in Klohnen 2005).

Tretjič: medtem ko negativna povezanost med RTS in ekonomskim položajem ($r = 0,06$; $p < 0,05$) omogoča, da se zavrne tako H2 kot H3, pa pozitivna povezanost izobrazbe matere z RTS ($r = 0,12$; $p < 0,01$) temu nasprotuje. Slednje implicira, da je povezanost dejavnikov družbenoekonomskega položaja družine z rezultatom, ki ga je otrok dosegel na testu sposobnosti, neobstoječa v primeru enega in šibka v primeru dveh od treh vključenih indikatorjev, pri čemer je smer povezave z enim (ekonomski položaj družine) od teh dveh v nasprotju s smerjo, ki izhaja iz H1 in H2. Pri tem velja dodati, da se je šibka negativna povezanost med ekonomskim položajem in RTS nekoliko okrepila, če je bil odnos kontroliran z izobrazbo staršev ($r = -0,09$; $p < 0,01$), do okrepitve povezanosti pa je prišlo tudi v primeru, ko se je ob kontroli ekonomskega položaja preučevala povezanost med izobrazbo staršev in RTS. Pozitivna povezanost med izobrazbo matere in RTS se je od $r = 0,12$ povečala na $r = 0,15$ ($p < 0,01$), statistično značilna pa je postala tudi povezanost med izobrazbo očeta in RTS ($r = 0,08$; $p < 0,01$). Povedano drugače: po eni strani se ob enaki izobrazbi staršev negativni vpliv ekonomskega položaja na RTS še okrepi, po drugi strani pa se ob enakem ekonomskem položaju okrepi tudi pozitiven vpliv izobrazbe staršev na RTS, kar ob prikazani pozitivni povezanosti med ekonomskim položajem družine in izobrazbo staršev vodi k zanimivim možnostim sklepanja.

Prvič: zdi se, da (vsaj v kontekstu sodobne slovenske družbe) ekonomsko blagostanje družine tendenčno negativno vpliva na razvoj kognitivnih sposobnosti otrok. Ob tem velja spomniti, da imamo opravka s subjektivno oceno ekonomskega blagostanja družine (in da je v tem smislu veljavnost našega indikatorja lahko vprašljiva); da je povezanost med ekonomskim položajem družine in RTS komajda znotraj okvirov statistične značilnosti. Do teze, da ekonomsko blagostanje družine negativno vpliva na kognitivne sposobnosti otrok, je torej mogoče biti upravičeno skeptičen, manj pa do teze, ki implicira, da ekonomsko blagostanje družine samo po sebi nima pozitivnega vpliva na kognitivne sposobnosti otrok.

Na drugi strani pomemben vpliv izobrazbe staršev – še posebej matere – kaže, da je kognitivne sposobnosti mladih vsaj do neke mere vendarle možno povezati tudi z

njihovim družbenoekonomskim ozadjem. Dejstvo, da se v regresijskem modelu razlage šolske uspešnosti z vsemi tremi obravnavanimi spremenljivkami družbenoekonomskega ozadja (izobrazba obeh staršev in ocena ekonomskega položaja družine) kot najmočnejši prediktor izkaže izobrazba matere (beta = 0,15; $p < 0,01$), je mogoče razumeti le v luči socializacijskih okvirov. Z vidika teorije dedovanja namreč oba starša prispevata enak delež genov svojega potomca, zato ni pričakovati, da bi matere v primerjavi z očetmi genetsko bolj vplivale na kognitivne sposobnosti svojih otrok. Na drugi strani različne študije kažejo na večji socializacijski vpliv mater na različne vidike osebnosti in dosežkov otroka (prim. Smith 1989). Sklepamo torej lahko, da naši podatki ne podpirajo H2, medtem ko je možno najti določeno podporo za H1. Zdi se, da so rezultati testa sposobnosti v določeni (čeprav majhni) meri odvisni od socializacijskih procesov v družini, ki izhajajo iz dosežene stopnje izobrazbe matere. Pri tem velja opozoriti, da so trije indikatorji družbenoekonomskega položaja družine pojasnili le dva odstotka variabilnosti v RTS, medtem ko se je delež pojasnjene variance povečal še za en odstotek ($R^2 = 0,03$), če so bili v model vključeni še kazalniki odnosa med starši in otroki. Končna slika tako kaže, da je tudi vpliv tako (neposredno) merjenih socializacijskih dejavnikov na RTS razmeroma majhen.

Nadalje: analiza povezav v kontekstu H3 je pokazala, da nekatere spremenljivke delujejo v smeri socialne reprodukcije, druge pa ne (konkretno: izobrazba staršev je bila pomembno povezana z učnim uspehom otroka, ekonomski položaj družine pa ne); da učni dosežki posameznika niso povezani s strukturo ali velikostjo družine; da so učni dosežki pomembno povezani z odnosom staršev do otrok (za pomembne so se izkazale vse dimenzije tega odnosa, tj. podpora, bližina in nadzor obeh staršev); da je šolska uspešnost otroka najmočnejše povezana z RTS in njegovim spolom (tabela 3).

Tabela 3: Koefficienti korelacije med učnimi dosežki, družbenim položajem, kontekstualnimi kategorijami, RTS in spolom

	Šolska uspešnost	Rezultat na eksternem preverjanju	Šolski uspeh na koncu prvega letnika SŠ
Ekonomski položaj družine	-0,01	-0,03	-0,04
Izobrazba matere	0,28**	0,20**	0,07*
Izobrazba očeta	0,20**	0,17**	0,06*
Velikost družine	-0,03	-0,08*	0,04
Struktura družine	-0,03	-0,01	-0,06
Podpora in bližina matere	0,11**	0,09*	0,11**
Podpora in bližina očeta	0,13**	0,12**	0,13**
Nadzor matere	0,17**	0,15**	0,11*
Nadzor očeta	0,07*	0,09*	0,09*
RTS	0,46**	0,31**	0,27**
Spol	0,29**	0,13**	0,17**

Opombe: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Neobstoj povezave med oceno ekonomskega položaja družine in šolsko uspešnostjo je v nasprotju z idejo, »da je socioekonomsko ozadje še vedno eden izmed najpomembnejših prediktorjev šolske uspešnosti« (Graetz 1995: 28), oziroma z izsledki mnogih, uvodoma omenjenih študij (prim. Coleman in dr. 1966; Jencks in dr. 1972, 1979; Amato 1987; Graetz 1995; Hansen 2001; Powers 2003). Razlag, zakaj pričujoča študija tega ni potrdila, je lahko več. Mogoče je, da hitra ekonomska mobilnost določenega sloja še ni pripeljala do kristalizacije družbenega položaja; da učinek ekonomske deprivacije na šolsko uspešnost ni viden zaradi razmeroma nizke stopnje dohodkovne neenakosti v Slovenji; da imajo otroci staršev, ki sicer pripadajo enakemu razredu, različne poglede, vrednote, tj. različen odnos do šole in šolskega uspeha (kar do neke mere nakazuje tudi ugotovitev, da so tisti, ki prihajajo iz najboljše situiranih družin, dajali zelo različne odgovore na trditev »Biti uspešen v zadnjem razredu OŠ je bilo zame pomembno«, ki je sicer močno povezana s šolsko uspešnostjo: $r = 0,44$; $p < 0,01$); da se mogoče pojavlja efekt, kjer višji ekonomski položaj na otroka deluje destimulativno – možno je, da otroci premožnih staršev zavzamejo pasivni odnos do šolskega uspeha, saj računajo na to, da bodo uspeli živeti lagodno življenje brez lastnega truda, k čemur naj bi, kot nakaže Lasch (1986), doprinesla tudi permisivna vzgoja »novih bogatašev«.

Za pomembne pa so se izkazale korelacije med izobrazbo staršev in učnimi dosežki, med podporo, bližino in nadzorom staršev in učnimi dosežki, ki nakazujejo, da je morda res pomembnejše to, kaj družina »počne in misli«, kot pa to, kaj družina »ima«. Tako je višja izobrazba staršev pozitivno povezana z že omenjeno trditvijo, ki pozitivno vrednoti šolsko uspešnost, ekonomskega položaja pa ne. Konkretno: medtem ko se je povezava med izobrazbo staršev in trditvijo »Biti uspešen ...« izkazala za statistično pomembno ($r_{\text{mati}} = 0,14$; $p < 0,01$; $r_{\text{oče}} = 0,13$; $p < 0,01$), pa temu ni bilo tako, ko je bil v analizo vpeljan ekonomski položaj družine. Pri tem se je za relevantno pokazala tudi ugotovitev, da obstaja statistično značilna povezava med otrokovim pozitivnim vrednotenjem šolske uspešnosti in indikatorji, ki kažejo na starševsko podporo, bližino in nadzor ($r_{\text{mati, bližina in podpora}} = 0,25$; $p < 0,01$; $r_{\text{mati, nadzor}} = 0,27$; $p < 0,01$; $r_{\text{oče, bližina in podpora}} = 0,21$; $p < 0,01$; $r_{\text{oče, nadzor}} = 0,26$; $p < 0,01$) in ki jih je mogoče razumeti v okvirih socialnega kapitala, ki ga Coleman (1988) identificira na ravni investicij v medosebni odnos.

V tem kontekstu je zanimiv tudi sklop rezultatov, ki kaže na neobstoj povezav med šolsko uspešnostjo ter velikostjo in strukturo družine (z izjemo šibke povezanosti velikosti družine in rezultati na eksternem preverjanju). Tudi v tem primeru gre za ugotovitev, ki je v nasprotju z izsledki nekaterih raziskav, ki kažejo na to, da »netradicionalne oblike družin« (enostarševska družina, družina z nebiološkimi starši) (Sun in Li 2001: 28) deluje negativno na šolski uspeh otroka (prim. Astone in McLanahan 1991, Downey 1995; Rich 2000), pri čemer se najpogosteje pojavlja argument na ravni večdimenzionalne deprivacije, ki vključuje ekonomsko, kulturno in socialno komponento v smislu Bourdieujevega (1977) kulturnega kapitala in Colemanovega (1988) socialnega kapitala (prim. Sun in Li 2001). Z drugimi besedami: otroci, živeči v netradicionalnih oblikah družin, naj bi bili tako ali drugače izpostavljeni sorazmerno višji stopnji tveganja, da bodo med svojim odraščanjem podvrženi vsaj eni od omenjenih oblik deprivacije, ki naj bi sicer vse pomembno vplivale na učno uspešnost otroka. Podobno naj bi veljalo

tudi za velikost družine, ki so jo Brown in sodelavci (1998) identificirali kot pomemben dejavnik zanemarjanja, ki naj bi sicer pomembno vplival na šolsko uspešnost (prim. Kim in Rohner 2002; De Bellis 2005; Dubowitz in dr. 2006). Ena od razlag, zakaj v okviru pričujoče študije ni bil zaznan vpliv družinske strukture na šolsko uspešnost, je mogoče dejstvo, da ni bil zaznan vpliv ekonomske deprivacije, ki je sicer s prvo negativno povezan (r = -0,12; p < 0,01), pri čemer velja opozoriti na obstoj pomembne povezanosti med družinsko strukturo in odnosom očeta do svojih otrok (bližina, podpora, nadzor) ($r_{\text{bližina in podpora}} = 0,21$, p < 0,01; $r_{\text{oče, nadzor}} = 0,18$; p < 0,01), ki pa očitno ni dovolj močna, da bi se preko nje mediiral vpliv na učni uspeh otroka.

Za dovolj močno pa se je izkazala povezanost šolske uspešnosti s spolom in RTS, in to ne glede na raven in obliko preverjanja znanja. Do sprememb v povezavi med RTS in šolsko uspešnostjo ni prišlo niti v primeru, ko je bil ta odnos kontroliran z ekonomskim položajem družine in izobrazbo staršev. Slednje nakazuje na to, da H3, ki predpostavlja, da je za šolsko uspešnost najpomembnejša mentalna sposobnost otroka (prim. Gottfredson 1998), ni mogoče ovreči.

Robustnost je izkazoval tudi spol, kar potrjuje izsledke drugih primerljivih študij, ki kažejo, da fantje v povprečju dosegajo slabše rezultate (Horne 2000; Buckingham 1999; Roderick 2003). Pri tem se večkrat vzpostavlja relacija, da je ta fenomen mogoče povezati z razlikami v sami socializaciji. Na slednje nakazujejo tudi izsledki pričujoče raziskave, ki je pokazala, da so si fantje manj blizu s svojimi materami (F = 17,13; p < 0,01), da so podvrženi nižji stopnji nadzora, tako s strani matere (F = 105,91; p < 0,01) kot tudi očeta (F = 17,20; p < 0,01), da jim je šolski uspeh manj pomemben kot dekletom (F = 49,36; p < 0,01).

Pomen spola in RTS v analizi učne uspešnosti se razkrije tudi ob kontroli vseh do sedaj analiziranih spremenljivk. Hierarhična multipla regresijska analiza (tabela 4) namreč pokaže, da tako spol kot RTS ostaneta robustna prediktorja šolske uspešnosti, ki obenem pojasnita tudi največji del njene variabilnosti (spol 7 %, RTS 14 %), pri čemer spol izkazuje negativno smer korelacije v smislu, da moški del populacije beleži sorazmerno nižji šolski uspeh.

Rezultati kažejo, da ima precejšen pomen tudi izobrazba obeh staršev, pri čemer bi bilo mogoče nekoliko večji pomen pripisati izobrazbi matere. Za pomembne se izkažejo tudi nekateri kazalci odnosa starši–otrok, ki pa izgubijo statistično pomembnost, ko se v model vneseta spol in RTS. S tem se postavi pod vprašaj tudi teza, ki v središče diskurza o šolski uspešnosti postavlja odnos med starši in otroki.

Tabela 4: Regresijska analiza – dejavniki šolske uspešnosti v OŠ

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.
Ekonomski položaj družine	,014	,660	-,115	,000	-,125	,000	-,129	,000	-,063	,029
Izobrazba matere			,263	,000	,245	,000	,243	,000	,201	,000
Izobrazba očeta			,090	,015	,099	,007	,102	,005	,106	,001
Podpora, bližina: mati					,030	,404	,034	,343	,038	,226
Nadzor: mati					,140	,000	,143	,000	,045	,186
Podpora, bližina: oče					,084	,024	,075	,047	,036	,276
Nadzor: oče					-,045	,258	-,051	,202	-,024	,488
Struktura družine							-,042	,177	-,031	,250
Velikost družine							-,023	,443	-,032	,230
Spol									-,243	,000
RTS									,381	,000
Delež pojasnjene variance v % (R ² *100)	0,0		9,4		11,6		11,6		32,8	

Analiza vpliva velikosti in oblike družine (enostarševska družina vs. družina, kjer sta navzoča oba starša) na šolsko uspešnost ni pokazala nič novega – tudi v tem primeru rezultati nakazujejo, da število otrok v družini ne igra večje vloge, da ima medstarševska komunikacija morda manjšo vlogo, kot pa to izhaja iz nekaterih drugih študij (prim. Astone in McLanahan 1991; Downey 1995; Rich 2000; Sun in Li 2001). S tem se na nek način potrjuje tisto, kar pravita Gottfredson in Hirschi (1990: 103) – da za uspešno socializacijo posameznika zadostuje zgolj en starš.

Model 1 pojasnjuje 0 % variance šolske uspešnosti, medtem ko zadnji, tj. model 5 pojasnjuje 32,8 % variance. Na tej osnovi je mogoče sklepati, da igra RTS najpomembnejšo vlogo v šolskem uspehu posameznika. Slednje se potrdi tudi v primeru, ko se za odvisno spremenljivko vzame uspeh na eksternih preverjanjih ali v prvem letniku SŠ (tabela 5). V tem primeru je vpliv RTS sicer manjši ($\beta_{EP} = 0,30$; $p < 0,001$; $\beta_{SŠ} = 0,24$; $p < 0,001$), a še vedno tisti, ki izkazuje največji vpliv (tabela 5).

Tabela 5: Regresijska analiza – dejavniki rezultata na eksternih preverjanjih in uspeha v prvem letniku SŠ

	Odvisna spremenljivka – Rezultat na EP		Odvisna spremenljivka – Šolski uspeh v SŠ	
	Beta	Sig.	Beta	Sig.
Ekonomski položaj družine	–,045	,287	–,052	,123
Izobrazba matere	,096	,036	,002	,964
Izobrazba očeta	,137	,003	,050	,177
Podpora, bližina: mati	,033	,449	,056	,127
Nadzor: mati	,052	,278	–,006	,879
Podpora, bližina: oče	,048	,312	,063	,106
Nadzor: oče	–,012	,804	,021	,607
Struktura družine	,005	,893	–,060	,063
Velikost družine	–,125	,006	,025	,423
Spol	–,125	,002	–,136	,000
RTS	,302	,000	,242	,000
Delež pojasnjene variance v % (R ² *100)	17,7		10,5	

Na tem mestu je torej mogoče izločiti tudi ključne dejavnike šolskega uspeha, ki jih je glede na magnitudo vpliva mogoče razvrstiti v naslednjem vrstnem redu: RTS, spol in izobrazba staršev. Pri tem se seveda pojavijo vprašanja, ki so ključna pri interpretaciji prikazanih rezultatov – kaj test sposobnosti, kot je Pogačnikov (1983), meri, v kolikšni meri gre za t. i. »culture-free« test, kolikšna je stopnja dednosti mentalne sposobnosti.

Ta in še nekatera razmišljanja so prikazana v sklepnem delu.

6 Sklep in diskusija

Namen pričujoče raziskave je bil ponuditi vpogled v interakcijo med nekaterimi najpogostejše izpostavljenimi dejavniki šolske uspešnosti, s poudarkom na preučevanju vpliva rezultata, ki so ga anketiranci dosegli na testu sposobnosti, ki naj bi meril t. i. »fluidno inteligenco« (Cattell in Horn 1966; Cattell 1971; Horn 1985). Čeprav raziskava ni uspela zaobjeti vseh za šolski uspeh relevantnih spremenljivk ali ponuditi vpogleda v vse dimenzije šolske uspešnosti, je vendarle pokazala na nekatere zanimive fenomene, ki terjajo nadaljnje raziskave v tej smeri.

Za zanimive so se izkazali izsledki, ki so pokazali na nizko stopnjo družbene pogojevnosti rezultata, pridobljenega s testom sposobnosti. V tem okviru je mogoče razmišljati v več smereh. Če se upošteva predpostavko o meritokracičnosti sodobne družbe, potem rezultati v smislu neobstoječih oz. šibkih povezav med ekonomskim položajem, izobrazbo staršev in RTS implicirajo, da RTS, ki naj bi odražal inteligentnost posameznika, morda ni deden v tolikšni meri, kot to predpostavljajo Herrnstein in Murray (1994),

Gottfredson (1998) ter Beben in sodelavci (2005). Druga možnost je, da RTS je deden v predpostavljene obsegu, da pa slovenska družba ni meritokratična; da torej izobrazba, še posebej pa visok ekonomski položaj družine nista odraz intelektualnih sposobnosti oziroma truda staršev. Teoretsko podlago za tak razmislek bi bilo mogoče podati v kontekstu diskurza o naravi tranzicijskih procesov, kjer se pogosto omenja fenomen hitre družbene mobilnosti specifičnega tipa populacije (Szelenyi in Szelenyi 1995; Bonnel 1996). Natančneje: visok družbeni položaj naj bi dosegli predvsem tisti, ki so razpolagali z visoko stopnjo »socialnega kapitala«, povezanega s »specifičnim tipom« podjetniškega duha (izkoriščanje pravnih lukenj). Dalje: neobstoj povezanosti med ekonomskim položajem in RTS lahko signalizira tudi to, da RTS morda vendarle ni kulturno pogojen v takem obsegu, kot to predpostavljajo nekateri avtorji (prim. Richardson 2002). Možno je torej, da Pogačnikov test vendarle meri tisto, čemur je bil namenjen – sposobnost, ki naj bi bila razmeroma neodvisna od vzgoje in izkustev, torej nekaj, kar naj bi bilo neodvisno tudi od družbenoekonomskega ozadja anketiranca. Povedano drugače: glede na to, da uporabljeni kazalci družbenega položaja, ki v Bourdieujevi (1996) teoretski shemi izkazujejo tesno povezanost s kulturnim kapitalom (ki določa posameznikove (z)možnosti), izkazujejo le majhen vpliv na RTS, bi bilo mogoče sklepati, da se preko tega mehanizma reproducira le majhen del neenakosti v RTS. Ob tem seveda ne gre spregledati, da je majhen vpliv spremenljivk, ki kažejo na družbeni položaj, treba videti tudi v luči splošne družbenoekonomske situacije slovenske družbe, ki – sodeč po poročilu Združenih narodov – ne izkazuje visokih stopenj družbene neenakosti (Slovenija je na 26. mestu glede na HDI in na 9. mestu glede na stopnjo dohodkovne neenakosti), in dejstva, ki nakazuje na pomanjkljivost pričujoče študije – da je bil ekonomski položaj družine opazovan zgolj prek enega, subjektivno obarvanega indikatorja.

Naslednja dilema se nanaša na razmerje med RTS in šolsko uspešnostjo. Rezultati regresijske analize so pokazali, da je vpliv statistično značilen, močnejši od vpliva drugih spremenljivk, kar nakazuje na veljavnost teze, ki jo postavi Gottfredson (1998): da je mentalna sposobnost, ki jo je mogoče meriti s katerim koli testom, ki ugotavlja sposobnost kompleksnega in abstraktnega mišljenja, najpomembnejši dejavnik šolske uspešnosti. Vpeljava RTS kot neodvisne spremenljivke je namreč pomembno zvišala delež pojasnjene variance, in sicer ne glede na obliko ali raven preverjanja šolske uspešnosti. Ob tem se sproža vprašanje, kaj RTS res meri in kolikšen je obseg, ki bi ga lahko pripisali dedovanju. Naš vzorec in nabor instrumentov žal ni dopuščal nadaljnega raziskovanja, s čimer bi odgovorili na ta in sorodna vprašanja.

Pričujoča študija tudi ni uspela odgovoriti na enega prav tako perečih vprašanj: kaj je s fantovsko populacijo, ki v učnem uspehu očitno zaostaja za dekleti, čeprav se od nje glede na RTS ne razlikuje ($F = 0,77$; $p > 0,05$). Gre za fenomen, ki bi ga bilo treba zaradi njegove sistemskosti natančno proučevati, ti ukrepi pa bi lahko bili usmerjeni v motivacijo fantovske populacije v smislu večjih možnosti, ki bi jih pritegnile v obšolske dejavnosti in jih neposredno vključile v aktivno delo pri pouku; v smislu metod poučevanja, ki bi upoštevale specifično fantovske psihosocialne strukture; v smislu spodbujanja na področjih, kjer se fantovska populacija izkazuje kot uspešna.

Kot posebno omejitev študije gre omeniti tudi dejstvo, da bi se ob ponovitvi raziskave, v katero bi bile vključene veljavnejše mere socialnega in kulturnega kapitala, lahko zgodilo, da bi bila pojasnjevalna moč posameznih dejavnikov precej drugačna.

Literatura

- Amato, Paul (1987): *Children in Australian Families: The Growth of Competence*. Sydney: Prentice Hall.
- Apple, Michael W. (1992): Šola, učitelj in oblast. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, zbirka Družboslovje.
- Astone, Marie, in McLanahan, Sara (1991): Family Structure Parental Practices and High School Completion. *American Sociological Review*, 56: 309–320.
- Beben, Benyamin, in dr. (2005): Large, Consistent Estimates of Heritability of Cognitive Ability in Two Entire Populations of 11 Year Old Twins from the Scottish Mental Surveys Of 1932 And 1947. *Behavior Genetics*, 35: 525–534.
- Bell, Daniell (1973): *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books.
- Blau, Peter, in Duncan, Otis (1967): *The American Occupational Structure*. New York: John Wiley and Sons.
- Bonnel, Victoria (1996): *Identities in Transition: Eastern Europe and Russia after the Collapse of Communism*. Berkeley: IAS Press.
- Bourdieu, Pierre (1986): The Forms of Capital. V J. G. Richardson (ur.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*: 241–258. New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, Pierre (1996): *The State Nobility*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre, in Passeron, Jean-Claude (1984): *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Breen, Richard, in Jonsson, Jan (2005): Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research in Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 31: 223–243.
- Buckingham, Jennifer (1999): *The Puzzle of Boys' Educational Decline: A Review of the Evidence*, Issue Analysis No. 9. St Leonards: Centre for Independent Studies.
- Cattell, Raymond (1971): The Inheritance of Mental Ability. *American Psychologist*, 13: 1–15.
- Cattell, Raymond B., in Horn, John L. (1966): Refinement and Test of the Theory of Fluid and Crystallized Intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 57 (5): 253–270.
- Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94: 95–120.
- Coleman, James S., in dr. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Considine, Gillian, in Zappalà, Gianni (2003): The Influence of Social And Economic Disadvantage in the Academic Performance of School Students in Australia. *Journal of Sociology*, 38 (2): 129–148.
- Davis, Kingsley, in Moore, Wilbert E. (1945): Some Principles of Stratification. *American Sociological Review*, 10: 242–249.

- De Bellis, Michael D. (2005): The Psychobiology of Neglect. *Child Maltreatment*, 10 (2): 150–172.
- Devlin, Bernie, in dr. (ur.) (1997): *Intelligence, Genes and Success*. New York: Copernicus.
- Downey, Douglas (1994): The School Performance of Children from Single-mother and Single-father Families. *Journal of Family Issues*, 15: 129–147.
- Dubowitz, Howard, in dr. (2005): Examination of a Conceptual Model of Child Neglect. *Child Maltreatment*, 10 (2): 173–189.
- Eliot, Lise (1999): *What's Going on in There? How the Brain and Mind Develop in the First Five Years of Life*. New York: Bantam Books.
- Entwisle, Doris R., in Alexander, Karl L. (1995): A Parent's Economic Shadow: Family Structure vs. Family Resources as Influences on Early School Achievement. *Journal of Marriage and the Family*, 57: 399–409.
- Fenigstein, Allen, in dr. (1975): Public and Private Self-Consciousness: Assessment and Theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43 (4): 522–527.
- Flere, Sergej, in Lavrič, Miran (2003): Social Inequalities in Slovenian Higher Education. *International Studies in Sociology of Education*, 13 (3): 281–290.
- Flere, Sergej, in Lavrič, Miran (2005): Social Inequity and Educational Expansion in Slovenia. *Educational Studies*, 31 (4): 449–464.
- Forsterling, Friedrich, in Binsler, Martin J. (2002): Depression, School Performance and the Veridicality of Perceived Grades and Causal Attributions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28 (10): 1441–1449.
- Glick, Jennifer E., in dr. (2006): Educational Engagement and Early Family Formation: Differences by Ethnicity and Generation. *Social Forces*, 84 (3): 1392–1415.
- Gottfredson, Linda S. (1998): The General Intelligence Factor. *Scientific American*, 9: 24–29.
- Gottfredson, Michael, in Hirschi, Travis (1990): *A General Theory of Crime*. Stanford: Stanford University Press.
- Graetz, Brian (1995): Socioeconomic Status in Education Research and Policy. V J. Ainley, B. Graetz, M. Long and M. Batten (ur.): *Socioeconomic Status and School Education*: 32–35. Canberra: DEET/ACER.
- Hansen, Marianne N. (2001): Closure in an Open Profession. The Impact of Social Origin on the Educational and Occupational Success of Graduates of Law in Norway. *Work, Employment & Society*, 15 (3): 489–510.
- Hanushek, Eric (1996): School Resources and Student Performance. V G. Burtless (ur.): *Does Money Matter? The Effect of School Resources on Student Attainment and Adult Success*: 43–73. Washington: Brookings Institution.
- Hartlage, Lawrence C., in dr. (1976): Culturally Biased and Culture Fair Tests Correlated with School Performance. *Journal of Clinical Psychology*, 32 (3): 658–660.
- Heaven, Patrick C. L., in dr. (2007): Conscientiousness and Eysenckian Psychoticism as Predictors of School Grades: A One-Year Longitudinal Study. *Personality and Individual Differences*, 42 (3): 535–546.
- Hedges, Larry V., in Greenwald, Rob (1996): Have Times Changed? The Relationship Between School Resources and Student Performance. V G. Burtless (Ur.): *Does Money Matter? The Effect of School Resources on Student Attainment and Adult Success*: 74–92. Washington: Brookings Institution.

- Herrnstein, Richard J., in Murray, Charles (1994): *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: The Free Press.
- Horn, John L. (1985): *Remodeling Old Models of Intelligence*. V B. B. Wolman (ur.): *Handbook of Intelligence*: 267–300. New York: John Wiley & Sons.
- Horne, Robert (2000): *The Performance of Males and Females in School and Tertiary Education*. *Australian Quarterly: Journal of Contemporary Analysis*, 72 (5/6): 21–26.
- Hout, Michael (1988): *More Universalism, Less Structural Mobility: The American Occupational Structure in the 1980's*. *American Journal of Sociology*, 93: 1358–1400.
- Ishida, Hiroshi, in dr. (1995): *Class Origin, Class Destination and Education: A Cross-National Study of Ten Industrial Nations*. *American Journal of Sociology*, 101: 145–193.
- Jencks, Christopher (1979): *Who Gets Ahead? The Determinants of Economic Success in America*. New York: Basic Books.
- Jencks, Christopher (1972): *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family And Schooling*. New York: Basic Books.
- Jensen, Ben, in Seltzer, Andrew (2000): *Neighbourhood and Family Effects in Educational Progress*. *The Australian Economic Review*, 33 (1): 17–31.
- Jocelyn, Brown, in dr. (1998): *A Longitudinal Analysis of Risk Factors for Child Maltreatment: Findings of a 17-year Prospective Study of Officially Recorded and Self-reported Child Abuse And Neglect*. *Child Abuse & Neglect*, 22 (11): 1065–1078.
- Justin, Janez (2002): *Poraba časa za šolo glede na učenčevo šolsko uspešnost v mednarodni perspektivi: ekspertiza*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kim, Kyounggho, in Rohner, Ronald P. (2002): *Korean American Adolescents Parental Warmth, Control, and Involvement in Schooling: Predicting Academic Achievement among*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33: 127–140.
- Kinard, E. Milling (2001): *Maternal Knowledge about Children's School Performance*. *Journal of Interpersonal Violence*, 16 (3): 195–204.
- Kulik, Liat (2002): *The Impact of Social Background on Gender-role Ideology Parents' Versus Children's Attitudes*. *Journal of Family Issues*, 23 (1): 53–73.
- Lasch, Christopher (1986): *Narcistička kultura: američki život u doba smanjenih očekivanja*. Zagreb: Naprijed.
- Lassiter, Kerry S., in dr. (2001): *The Validity of the Comprehensive Test of Nonverbal Intelligence as a Measure of Fluid Intelligence*. *Assessment*, 8: 95–103.
- Lewis, Oscar (1966): *The Culture of Poverty*. *Scientific American*, 155: 19–25.
- Lister, Dena, in Ansalone, George (2006): *Utilizing Modality Theory to Achieve Academic Success*. *Educational Research Quarterly*, 30 (2): 19–29.
- Long, Michael P., in dr. (1999): *Participation in Education and Training 1980–1994, LSAY Research Report No. 13*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- Luo, Shanhong, in Klohnen, Eva C. (2005): *Assortative Mating and Marital Quality in Newlyweds*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88 (2): 304–326.
- Mackintosh, Nicholas J. (1998): *IQ and Human Intelligence*. Oxford: Blackwell.
- Makarovič, Jan (1984): *Družbena neenakost, šolanje in talenti*. Maribor: Založba obzorja.
- Marks, Garry, in dr. (2000): *Patterns of Participation in Year 12 and Higher Education in Australia: Trends and Issues, LSAY Research Report No. 17*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.

- Marks, Helen M., in Printy, Susan M. (2003): Principal Leadership and School Performance. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3): 370–397.
- Marx, Karl, in Engels, Friedrich (1848/1988): *The Communist Manifesto*. London: W. W. Norton.
- Merton, Robert (1968): *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- Mills, C. Wright (1956): *The Power Elite*. London: Oxford Press.
- Musher-Eizenman, Dara R., in dr. (2002): Perceived Control and Academic Performance: A Comparison of High- And Low-performing Children on Within-person Change Patterns. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (6): 540–547.
- Neisser, Ulric in dr. (1996): Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist*, 51 (2): 77–101.
- Parkin, Frank (1979): *Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique*. London: Tavistock Press.
- Parsons, Talcott (1977): *The Evolution of Societies*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Peček, Mojca (2006): Šola in ohranjanje družbene slojevitosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev. *SP 57* (1): 10–34.
- Piciga, Darja (2002): Temeljne razsežnosti šolske neuspešnosti v RS: sistemski in vsebinski vidiki. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Pogačnik, Vid (1994): TN: test nizov. Priročnik. Ljubljana: Produktivnost, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Powers, Jeanne M. (2003): An Analysis of Performance-Based Accountability: Factors Shaping School Performance in Two Urban School Districts. *Educational Policy*, 17 (5): 558–585
- Pueyo, Maraňon, in Pueyo, Andrés (2000): The Study of Human Intelligence: A Review at the Turn of the Millennium. *Psychology in Spain*, 4 (1): 167–182.
- Razdevšek - Pučko, Cveta (2002): Identifikacija kriterijev za vrednotenje pravičnosti v izobraževanju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Rich, Alison (2000): *Beyond the Classroom: How Parents Influence their Children's Education*, Policy Monograph 48. St Leonards: Centre for Independent Studies.
- Richardson, Ken (2002): What IQ Tests Test. *Theory & Psychology*, 12 (3): 283–314.
- Roderick, Melissa (2003): What's Happening to the Boys? High School Experiences and School Outcomes Among African American Male Adolescents in Chicago. *Urban Education*, 38 (5): 538–607.
- Sewell, William (1967): Inequality of Opportunity for Higher Education. *American Sociological Review*, 36: 793–808.
- Sewell, William, in Shah, Vimal P. (1970): Socioeconomic Status, Intelligence and the Attainment of Higher Education. *Sociology of Education*, 40: 1–23.
- Smith, T. E. (1989): Mother-Father Differences in Parental Influence on School Grades and Educational Goals. *Sociological Inquiry*, 59 (1): 88–105.
- Sun, Yongmin, in Li, Yuanzhang (2001): Marital Disruption, Parental Investment, and Children's Academic Achievement. *Journal of Family Issues*, 22: 27–62.
- Suzuki, Lisa A., in Valencia, Richard R. (1997): Race-ethnicity and Measured Intelligence. *American Psychologist*, 52: 1147–1150.

- Swartz, David (1997): *Culture and Power. The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Szelenyi, Ivan, in Szelenyi, Szonja (1995): Circulation or Reproduction of Elites During The Postcommunist Transformation Of Eastern Europe. *Theory & Society*, 24: 615–638.
- Vazsonyi, Alexander T., in dr. (2003): Exotic Enterprise No More? Adolescent Reports of Family and Parenting Process in Adolescents from Four Countries. *Journal of Research on Adolescence*, 13: 129–160.
- Wenglinsky, Harold (1997): How Money Matters: The Effect of School District Spending on Academic Achievement. *Sociology of Education*, 70 (3): 221–237.
- Wenglinsky, Harold (1998): Finance Equalization and Within-school Equity: The Relationship Between Educational Spending and the Social Distribution of Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20 (4): 269–283.
- Wiggins, James D., in Schatz, Elizabeth (1994): The Relationship of Self-esteem to Grades, Achievement Scores, and Other Factors Critical to School Success. *School Counselor*, 41 (4): 1–13.
- Williams, Trevor (1987). *Participation in Education*. Hawthorn: ACER.
- Wilson, George, in dr. (1999): Reaching the Top. Racial Differences in Mobility Paths to Upper-Tier Occupation. *Work and Occupation*, 26 (2): 165–186.
- Young, Michael (1958): *The Rise of Meritocracy, 1870–2033*. London: Thames and Hudson.

Naslovi avtorjev:

Rudi Klanjšek, mladi raziskovalec, asistent,
UM, oddelek za sociologijo, FF Maribor.

Rudi.klanjsek@uni-mb.si
00386 (0)31 503 720

Dr. Sergej Flere, redni profesor,
UM, oddelek za sociologijo, FF Maribor.

sergej.flere@uni-mb.si

Mag. Miran Lavrič, asistent,
UM, oddelek za sociologijo, FF Maribor.

miran.lavric@uni-mb.si