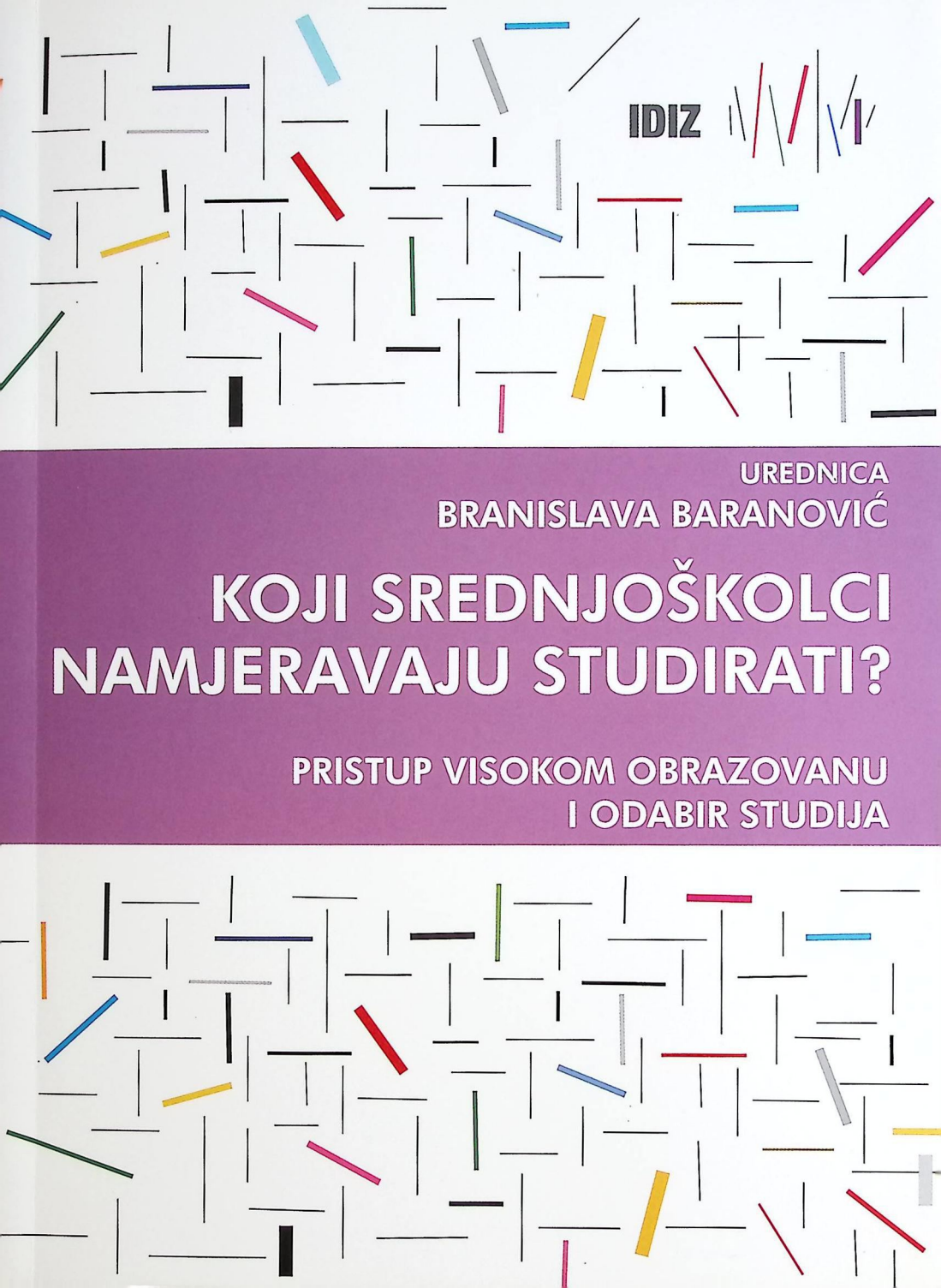




IDIZ

UREDNIČA
BRANISLAVA BARANOVIĆ

KOJI SREDNJOŠKOLCI NAMJERAVAJU STUDIRATI?

PRISTUP VISOKOM OBRAZOVANJU
I ODABIR STUDIJA

Hrvatska znanstvena zajednica i politički podsistem tematiziranim istraživanjem dobili su dobro konceptualiziranu, empirijski razrađenu interdisciplinarnu studiju jednog od istaknutih pitanja sadašnjice i budućnosti u Hrvatskoj, pa i u Europi. Knjigu će dakle moći koristiti istraživači za svoj daljnji rad u domeni proučavanja obrazovanja i obrazovnih politika, studenti tokom studija iz područja obrazovanja i na kraju, a ne manje važno, obrazovna vlast i sveučilišta prilikom pripreme mehanizama usmjerenih na kvalitetno, pravedno i efikasno tercijarno obrazovanje, koje bi moglo doprinijeti smanjenju i u drugim zemljama širom svijeta perzistirajućoj reprodukciji socijalne nejednakosti i u okvirima visokog obrazovanja.

Prof. dr. sc. *Slavko Gaber*

Opća znanstvena razina knjige je vrlo visoka. Dakako, nije samo riječ o tome da popisi korištene literature sadrže recentne i relevantne bibliografske jedinice. Autori očigledno izvrsno poznaju teorijske koncepcije i istraživačke paradigme, odnosno dosadašnje spoznaje u području. Njihova rasprava je suverena i očigledno kompetentna, temeljena na uvjerljivom i razložnom korištenju teorijskih i empirijskih argumenata. S druge strane, u knjizi su prezentirani i raspravljani nalazi originalnog znanstvenog istraživanja čime se proširuju i obogaćuju spoznaje u ovom području.

Prof. dr. sc. *Željka Kamenov*

KOJI SREDNJOŠKOLCI NAMJERAVAJU STUDIRATI? -
PRISTUP VISOKOM OBRAZOVANJU I ODABIR STUDIJA



Nakladnik
INSTITUT ZA DRUŠTVENA ISTRAŽIVANJA U ZAGREBU

Za nakladnika
BRANISLAVA BARANOVIĆ

Recenzenti
prof.dr.sc. SLAVKO GABER
prof.dr.sc. ŽELJKA KAMENOV

Lektura
MARIJA ŠIMARA

Korektura
MATEJA ČEHULIĆ

Rješenje korica
IVAN DOROGHY

Grafička priprema
STJEPAN TRIBUSON

Tisak i uvez
ROTIM I MARKET

NAKLADA
300 primjeraka

ISBN 978-953-6218-68-4

CIP zapis je dostupan u računalnome katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem 000919800.

Urednica

Branislava Baranović

**KOJI SREDNJOŠKOLCI
NAMJERAVAJU STUDIRATI?
- PRISTUP VISOKOM
OBRAZOVANJU I ODABIR
STUDIJA**

Institut za društvena istraživanja u Zagrebu
Zagreb, 2015.

Sadržaj

Branislava Baranović PREDGOVOR.....	7
--	---

1. DRUŠTVENI ASPEKTI I TEORIJSKI PRISTUPI DRUŠTVENIM NEJEDNAKOSTIMA U VISOKOM OBRAZOVANJU

Branislava Baranović RAZVOJ I SOCIJALNA DIMENZIJA VISOKOG OBRAZOVANJA U HRVATSKOJ.....	15
--	----

Saša Puzić, Iva Košutić SOCIOLOŠKI PRISTUPI RAZUMIJEVANJU DRUŠTVENIH NEJEDNAKOSTI U OBRAZOVANJU.....	41
--	----

Ivana Jugović TEORIJSKO-EMPIRIJSKI PREGLED OBJAŠNJENJA RODNIH RAZLIKA U OBRAZOVNIM ODABIRIMA I USPJEHU.....	71
--	----

2. PRISTUP VISOKOM OBRAZOVANJU I ODABIR STUDIJA – OPIS PROJEKTA I REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Branislava Baranović, Karin Doolan, Ivana Jugović, Olgica Klepač, Iva Košutić, Saša Puzić TEORIJSKE OSNOVE, CILJEVI I METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	107
---	-----

Iva Košutić, Saša Puzić, Karin Doolan DRUŠTVENI I INSTITUCIONALNI ASPEKTI ODLUKE O STUDIRANJU I ODABIRA VISOKOŠKOLSKE INSTITUCIJE.....	123
---	-----

Ivana Jugović
RODNA DIMENZIJA ODABIRA PODRUČJA STUDIJA.....165

Olgica Klepač
REGIONALNI ASPEKTI ODLUKA O STUDIRANJU,
DISTRIBUCIJA KAPITALA I NAMJERA STUDIRANJA.....187

3. JAVNE POLITIKE O DRUŠTVENIM NEJEDNAKOSTIMA U VISOKOM OBRAZOVANJU I PRIJEDLOZI ZA NJIHOVO SMANJIVANJE

Pavel Zgaga
THE SOCIAL DIMENSION IN THE EUROPEAN HIGHER
EDUCATION AREA.....211

Thomas Farnell
OD EMPIRIJSKIH ISTRAŽIVANJA DO OBRAZOVNE
POLITIKE: OKVIR ZA FORMULIRANJE PREPORUKA ZA
SOCIJALNU DIMENZIJU VISOKOG OBRAZOVANJA.....235

Helena Štimac Radin
PREGLED JAVNIH POLITIKA VEZANIH UZ USPOSTAVU
JEDNAKIH OBRAZOVNIH MOGUĆNOSTI ZA ŽENE I
MUŠKARCE.....259

Branislava Baranović
PRISTUP VISOKOM OBRAZOVANJU I PREPORUKE ZA
SMANJIVANJE NEJEDNAKOSTI – ZAKLJUČNA
RAZMATRANJA.....287

PODACI O AUTORIMA.....299

PREDGOVOR

Knjiga *Koji srednjoškolci namjeravaju studirati? – pristup visokom obrazovanju i odabir studija* nastala je u okviru projekta *Socijalni identiteti, pristup visokom obrazovanju i odabir studija* koji je financirala Hrvatska zaklada za znanost. Osnovna je namjera knjige prikazati rezultate empirijskog istraživanja društvenih, institucijskih i individualnih aspekata odluke srednjoškolaca¹ u Hrvatskoj o nastavku obrazovanja na visokoškolskoj razini i odabiru studija.

Knjiga se sastoji od tri dijela. U prvom dijelu su tekstovi koji prikazuju društveni i teorijski okvir analize dostupnosti i odabira studija učenika različitih društvenih profila i roda, osnovne informacije o istraživanju i njegovoj provedbi te analizu dobivenih rezultata.

Prvi dio knjige pokriva sljedeće tematske cjeline:

- Razvoj visokog obrazovanja u Hrvatskoj s naglaskom na njegovoj socijalnoj dimenziji, uključujući i prikaz empirijskih istraživanja društvenih nejednakosti u visokom obrazovanju u Hrvatskoj (tekst: *Razvoj i socijalna dimenzija visokog obrazovanja u Hrvatskoj*);
- Analitički pregled suvremenih socioloških teorijskih perspektiva u istraživanju društvenih aspekata obrazovnih puteva i postignuća učenika s fokusom na Bourdieuovoj teoriji prakse koja čini teorijsku osnovu našeg istraživanja (tekst: *Sociološki pristupi razumijevanju društvenih nejednakosti u obrazovanju*);
- Analitički pregled psiholoških perspektiva u objašnjenju rodni razlika u obrazovnim postignućima i odabirima s naglaskom na prikazu Ecclesine teorije očekivanja i vrijednosti. Ova teorija je u istraživanju korištena kao konceptualna osnova ispitivanja uloge motivacijskih varijabli te stereotipa i rodni uloga u objašnjenju obrazovnih odabira (tekst: *Teorijsko-empirijski pregled objašnjenja rodni razlika u obrazovnim odabirima i uspjehu*).

¹ Napomena: Riječi koje se koriste u tekstovima ove knjige, a koje imaju rodni značaj (npr. srednjoškolac), obuhvaćaju na jednak način i muški i ženski rod.

Drugi dio knjige čine tekstovi u kojima se govori o empirijskom dijelu istraživanja i njegovim rezultatima. U njima se navodi:

- Opis istraživanja koji uključuje ciljeve istraživanja i opis uzorka, operacionalizaciju koncepata Bourdieuove teorije prakse te Ecclesine teorije očekivanja i vrijednosti (tekst: *Teorijske osnove, ciljevi, i metodologija istraživanja*).
- Prikaz rezultata istraživanja - U tri poglavlja su predstavljeni rezultati o klasnim, rodnim i regionalnim karakteristikama srednjoškolaca povezanim s odlukom o (ne)studiranju i odabirom područja studija. U prvom poglavlju se odgovara na pitanje u kojim se sve aspektima kulturnog, ekonomskog i socijalnog kapitala razlikuju srednjoškolaci koji planiraju studirati, koji to ne planiraju te koji još nisu sigurni hoće li studirati. U drugom se poglavlju daje odgovor na pitanje razlikuju li se djevojke i mladići koji biraju tipično muške i tipično ženske studije u motivaciji za određene školske predmete, u rodnim ulogama i stereotipima te u nekim aspektima kulturnog, ekonomskog i socijalnog kapitala. Treće poglavlje daje prikaz rezultata o regionalnim razlikama u kapitalima i odlukama o (ne)studiranju srednjoškolaca u Hrvatskoj.

U knjizi nisu predstavljeni svi rezultati istraživanja. Odabrali smo one koji su se pokazali relevantnim za objašnjenje uloge društvenih, institucijskih i individualnih faktora u donošenju odluke o nastavku školovanja i odabiru studija (tekstovi: *Društveni i institucionalni aspekti odluke o studiranju i odabira visokoškolske institucije; Rodna dimenzija odabira područja studija; Regionalni aspekti odluka o studiranju, distribucija kapitala i namjera studiranja*).

Istraživanje je imalo i praktični cilj – da identificiranjem barijera za nastavak obrazovanja na visokoškolskoj razini pruži javnim obrazovnim politikama analitičku osnovu za donošenje odluka i mjera u cilju njihovog smanjivanja. Javnim politikama i prijedlozima mjera kojima se nastoje smanjiti društvene i rodne nejednakosti u visokom obrazovanju bave se tekstovi trećeg dijela knjige. Pritom su obuhvaćene sljedeće teme:

- Razvoj koncepta socijalne dimenzije bolonjskog procesa, njegovo značenje i primjena u europskim zemljama (tekst: *The social dimension in the European Higher Education Area*);

- Određenje socijalne dimenzije i pravednosti u dokumentima Europske unije, preporuke Europske unije za ostvarivanje pravednosti, odnosno društvene jednakosti u pristupu visokom obrazovanju i uspješnom studiranju, prisutnost socijalne dimenzije u javnim politikama u području visokog obrazovanja u Hrvatskoj i preporuke za ostvarivanje socijalne dimenzije bolonjskog procesa u Hrvatskoj (tekst: *Od empirijskih istraživanja do obrazovne politike: okvir za formuliranje preporuka za socijalnu dimenziju visokog obrazovanja*);
- Pregled i komparacija nacionalnih i međunarodnih javnih politika (Ujedinjenih naroda, Vijeća Europe i Europske unije) rodne ravnopravnosti u obrazovanju s naglaskom na visoko obrazovanje, analiza rodne dimenzije javnih obrazovnih politika u Republici Hrvatskoj, prikaz primjera dobre prakse u europskim zemljama i prijedlog preporuka za ostvarivanje rodne jednakosti u visokom obrazovanju u Hrvatskoj (tekst: *Pregled javnih politika vezanih uz uspostavu jednakih obrazovnih mogućnosti za žene i muškarce*);
- Knjiga završava sumarnim pregledom rezultata istraživanja i preporukama za smanjenje barijera jednakom pristupu visokom obrazovanju (tekst: *Pristup visokom obrazovanju i preporuke za smanjivanje nejednakosti - zaključna razmatranja*).

Ono što je karakteristično za ovo istraživanje je njegova interdisciplinarnost. Preciznije, ono je jedno od rijetkih empirijskih istraživanja koje u ispitivanju odluke o nastavku školovanja i odabiru studija u Hrvatskoj primjenjuje sociološki i psihološki pristup. Primjena sociološkog i psihološkog pristupa omogućila je dobivanje cjelovitijeg uvida u ovu problematiku. Spoznajni doprinos istraživanja sastoji se u zahvaćanju ne samo društvenih, nego i institucijskih i individualnih faktora koji oblikuju odluku učenika i učenica o nastavku školovanja i odabiru studija. Ispitivali smo i povezanost motivacije i školskog postignuća s odabirom studija. Ispitujući društvene karakteristike, nismo se zadržali samo na kulturnim i ekonomskim resursima i socijalnim vezama učenika, nego smo ispitivali i rodnu dimenziju njihovih obrazovnih odluka, tj. povezanost rodni uloga i stereotipa s odabirom područja studija. Istraživanjem regionalnih aspekata distribucije ekonomskog, kulturnog i socijalnog kapitala učenika proširili smo analizu Bourdieuovih koncepata kapitala na njihove geografske aspekte.

Očekujemo da će ovakav pristup koristiti daljnjem razvoju istraživačkih modela zasnovanih na kombinaciji teorija iz sociologije i psihologije u ispitivanju obrazovnih puteva i postignuća učenika. Također očekujemo da će rezultati istraživanja i knjiga poslužiti kao literatura koju studenti i nastavnici mogu koristiti u sveučilišnoj nastavi te kao koristan izvor informacija tijelima i institucijama koji kreiraju obrazovnu politiku.

Istraživanje je provedeno 2014. godine u 98 srednjih škola (gimnazija, trogodišnjih i četverogodišnjih strukovnih škola) s 2106 učenika. Projekt je proveden u Centru za istraživanje i razvoj obrazovanja, Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu. Proveo ga je istraživački tim: prof.dr. sc. Branislava Baranović (voditeljica projekta), doc.dr.sc. Karin Doolan, dr.sc. Ivana Jugović, dipl.soc. i prof.soc. Olgica Klepač, dr.sc. Iva Košutić i dr.sc. Saša Puzić.

Svim školama i učenicima koji su sudjelovali u istraživanju zahvaljujemo na vremenu i trudu uloženom u organiziranje istraživanja i popunjavanje upitnika. Također se zahvaljujemo županijskim uredima koji su nam omogućili uvid u podatke o broju učenika u završnim razredima srednjih škola. Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta zahvaljujemo na tome što nam je omogućilo da pristupimo istraživanju u školama. Za provođenje istraživanja zasluge također pripadaju anketarima koji su obavili zahtjevan posao kontaktiranja škola i provođenja ankete. Stoga im se i ovom prilikom zahvaljujemo.

Također se zahvaljujemo i konzultantima na projektu: Thomasu Farnellu, MA, prof.dr.sc. Nenadu Karajiću, prof.dr.sc. Darleen Opfer, mr.sc. Heleni Štimac-Radin i prof.dr.sc. Pavelu Zgagi, koji su doprinijeli projektu komentirima i savjetima, a neki i tako što su napisali tekstove za ovu knjigu. Za poticajno mišljenje o tekstu knjige zahvaljujemo prof. dr.sc. Željki Kamenov i prof.dr.sc. Slavku Gaberu, koji su recenzirali rukopis knjige. Za provođenje istraživanja i publiciranje knjige posebne zahvale pripadaju Hrvatskoj zakladi za znanost koja je financirala cjelokupan projekt i bez čije potpore istraživanje ne bi bilo moguće.

Želimo naglasiti da je svaka reakcija na knjigu dobrodošla i da će nam koristiti za daljnja istraživanja. Iako su u provođenju istraživanja i pisa-

nju knjige sudjelovali brojni sudionici, odgovornost za napisano isključivo snose autori tekstova i urednica knjige.

Zagreb, rujan 2015.
Branislava Baranović

1.

**DRUŠTVENI ASPEKTI I TEORIJSKI PRISTUPI
DRUŠTVENIM NEJEDNAKOSTIMA U
VISOKOM OBRAZOVANJU**

RAZVOJ I SOCIJALNA DIMENZIJA VISOKOG OBRAZOVANJA U HRVATSKOJ

Tijekom posljednjeg desetljeća revitalizirana su istraživanja i analize visokog obrazovanja u Hrvatskoj. Društveni i teorijski interes za visoko obrazovanje koincidira s njegovim promjenama i razvojnim zahtjevima društva čiji je ono dio. Povećani interes za visoko obrazovanje danas velikim dijelom proizlazi iz činjenice da visokoobrazovano stanovništvo predstavlja ljudski kapital i kao takvo je nezaobilazni preduvjet ekonomskog i društvenog razvoja zemlje. Tome pridonosi razvoj suvremenog društva kao društva temeljenog na ekonomiji znanja koja zahtijeva visokospecijaliziranu radnu snagu i konkurentnost nacionalnih ekonomija na globalnoj, svjetskoj razini. Ovakav razvoj postavio je i zahtjev za širenjem pristupa visokom obrazovanju, tj. širenjem osnove za formiranje visokoobrazovane radne snage. Zahtjev za širenjem pristupa visokom obrazovanju ne proizlazi samo iz ekonomskih potreba. On ima i šire društvene i političke osnove, normativno-programski temeljene na liberalno-demokratskom sustavu vrijednosti suvremenog društva. Prema međunarodnim konvencijama obrazovanje je javno dobro i jedno od temeljnih ljudskih prava, preciznije, ono čini jedno od temeljnih socijalnih prava svakog pojedinca (Opća deklaracija o ljudskim pravima UN, čl. 26.; Europska konvencija o ljudskim pravima, čl. 2.)¹. Navedene društvene i političko-normativne pretpostavke čine relevantan okvir za

¹ U članku 26. Opće deklaracije o ljudskim pravima piše: "Svatko ima pravo na odgoj i obrazovanje. Odgoj i obrazovanje mora biti besplatno, barem na osnovnom i općeobrazovnom stupnju. Osnovno obrazovanje mora biti obvezno. Tehničko i strukovno obrazovanje mora biti dostupno svima; više i visoko obrazovanje mora biti dostupno svima prema sposobnostima. 2. Odgoj i obrazovanje mora biti usmjereno punom razvoju ljudske osobe i jačati poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda. On mora promicati razumijevanje, snošljivost i prijateljstvo među svim narodima, rasnim ili vjerskim grupama te podupirati djelatnost Ujedinjenih naroda na održanju mira. 3. Roditelji imaju pravo prvenstva u izboru obrazovanja za svoju djecu." <http://www.ffzg.unizg.hr/hre-edc/Deklaracijaljp.pdf>

propitivanje razvoja visokog obrazovanja sa stajališta ostvarivanja širenja pristupa visokom obrazovanju, odnosno njegove inkluzivnosti. Pitanja razvoja visokog obrazovanja kao instrumenta razvoja ljudskog kapitala nacionalnih ekonomija i otvorenosti za sve društvene grupe, naročito ekonomski i kulturno depriviranih društvenih grupa, istaknula je bolonjska reforma (socijalna dimenzija bolonjskog procesa). Hrvatska je u okviru priprema za uključivanje u Europsku uniju 2001. godine potpisala Bolonjsku deklaraciju i obvezala se na provođenje reformi u skladu s dokumentima bolonjskog procesa. Provedba reforme visokog obrazovanja započela je 2005. godine.

Istraživanja upućuju na prisutnost društvenih nejednakosti u pristupu visokom obrazovanju (Cvitan i sur., 2011; Doolan, Dolenec i Domažet, 2013) i nakon uvođenja bolonjskih promjena.² Slično, istraživanja društvenih nejednakosti u osnovnom i srednjem obrazovanju ukazuju da školski uspjeh i obrazovni putevi učenika također ovise o njihovim društvenim karakteristikama (ekonomskim, kulturnim i socijalnim resursima obitelji) (Baranović, Jugović i Puzić, 2014; Gregurović i Kuti, 2010; Jokić i Ristić Dedić, 2010; Burušić, Babarović i Šakić, 2009). Riječju, društvenim nejednakostima u visokom obrazovanju prethode nejednakosti na nižim obrazovnim razinama što upućuje na potrebu razmatranja nejednakosti u visokom obrazovanju u vezi s društvenim i institucijskim (obrazovnim) barijerama na nižim razinama obrazovanja, posebno na razini srednjeg obrazovanja. Važnost srednjeg obrazovanja proizlazi iz činjenice da je ono mjesto gdje se javlja prva društvena diferencijacija učenika kroz odabir vrste srednje škole o čemu ovisi mogućnost nastavka obrazovanja na visokoškolskoj razini.

Cilj ovog poglavlja je ukratko prikazati osnovne karakteristike razvoja visokog obrazovanja u Hrvatskoj s naglaskom na njegovoj socijalnoj dimenziji.

² Na problem komercijalizacije i nejednakosti pristupa u visokom obrazovanju ukazali su i studentski prosvjedi.

1. Razvoj visokog obrazovanja u Hrvatskoj

Kao društveni subsistem, školsko obrazovanje svakog društva značajno je određeno njegovim promjenama: ekonomskim, političkim, tehnološkim, kulturnim itd. U cilju stjecanja cjelovitijeg uvida i boljeg razumijevanja današnjeg visokog obrazovanja pratit ćemo njegov razvoj u razdoblju socijalizma i postsocijalističkom razdoblju. Analiza promjena u visokom obrazovanju kroz dulji vremenski period omogućuje praćenje njegovog razvoja u kontinuitetu i sagledavanje njegovih razvojnih trendova. Osim toga, društveno i obrazovno naslijeđe iz razdoblja socijalizma predstavlja relevantne društvene i obrazovne pretpostavke koje su utjecale na oblikovanje i razvoj visokog obrazovanja u Hrvatskoj u novijem razdoblju.

Tranzicijom iz socijalističkog u kapitalistički društveni sustav u Hrvatskoj su 90-ih godina uvedene značajne promjene: odvajanje Hrvatske od Jugoslavije i formiranje vlastite države, uvođenje višepartijskog političkog sustava umjesto jednopartijskog s dominacijom Saveza komunista, privatizacija društvenog vlasništva, prijelaz od limitirane tržišne ekonomije samoupravnog socijalizma na tržišnu ekonomiju kapitalističkog društva, razvoj civilnog sektora itd. (Sekulić i Šporer, 2002; Prpić 1993; Puhovski, 1993). Tranzicijske promjene su se različitim intenzitetom reflektirale na promjene pojedinih razina školskog sustava. Ono što im je bilo zajedničko je uvođenje privatizacije, tj. otvaranje mogućnosti osnivanja škola na svim obrazovnim razinama i reideologizacija obrazovnog diskursa (zamjena marksističke ideologije kao idejne osnove školskog obrazovanja ideologijom etničkog nacionalizma³). Za promjene institucionalne strukture obrazovanja karakteristično je da nisu zahvatile sve razine obrazovanja.

Tako npr. institucionalna struktura osnovnog obrazovanja uopće nije mijenjana. Do danas je zadržano osmogodišnje obvezno obrazovanje s

³ O reideologizaciji i promoviranju političke ideologije etničkog nacionalizma kao nove idejne osnove socijalne integracije vidi opširnije u Puhovski, 1993. O reideologizaciji obrazovnog diskursa opširnije sam pisala u tekstu Promjene obrazovnog diskursa u postsocijalističkoj Hrvatskoj, 1994. O ideološkim promjenama u visokom obrazovanju vidi opširnije u Dolenc, Doolan i Žitko, 2015.

četverogodišnjom razrednom nastavom i predmetnom nastavom koja također traje četiri godine.⁴ Početkom 90-ih godina značajnije strukturne promjene dogodile su se u srednjem obrazovanju. Umjesto jedinstvenog stepenasto uređenog sustava srednjeg obrazovanja usmjerenog na obrazovanje za zanimanja i nastavak obrazovanja, vraćen je diferencirani sustav srednjih škola: gimnazija, trogodišnjih i četverogodišnjih strukovnih škola te umjetničkih škola. Pritom trogodišnje strukovne škole omogućuju stjecanje kvalifikacija za radnička i zanatska zanimanja i zapošljavanje po završetku srednje škole. Za razliku od njih, četverogodišnje strukovne škole omogućuju nastavak obrazovanja na visokoškolskim studijima i zapošljavanje. Gimnazijama je vraćen status akademski usmjerenih srednjih škola koje obrazuju učenike za nastavak obrazovanja na visokoškolskoj razini. Navedeno se odnosi i na javne i na privatne škole.

Spomenutu institucionalnu strukturu osnovnog i srednjeg obrazovanja bilo je važno navesti jer je ona povezana s omogućavanjem nastavka obrazovanja na visokoškolskoj razini i ostvarivanjem jednakosti obrazovnih šansi učenika. Sa stajališta ostvarivanja jednakosti obrazovnih šansi također je važno spomenuti zadržavanje osmogodišnjeg obveznog obrazovanja jer ono otvara pitanje koliko se zadržavanjem osmogodišnjeg obrazovanja doprinosi poboljšanju obrazovnih šansi ekonomski i kulturno depriviranih društvenih grupa za nastavak školovanja u srednjim školama koje omogućuju pristup visokoškolskim institucijama. Pritom imamo na umu da dulje i kvalitetno obvezno obrazovanje čini značajan institucionalni (obrazovni) mehanizam smanjivanja društvenih nejednakosti u pristupu srednjoškolskom, i posljedično, visokoškolskom obrazovanju. Iako dulje i kvalitetno obvezno obrazovanje ne može u potpunosti kompenzirati nedostatke obiteljske i društvene sredine učenika, ono može značajno umanjiti njihov utjecaj na učenička obrazovna postignuća i karijere.

Institucionalne promjene srednjeg obrazovanja također su pogodovale društvenom diferenciranju učenika. Diferencijacijom srednjoškolskih programa (škola) zadržana je dualna, hijerarhijska struktura srednjoškolskog sustava s razlikama u društvenom i obrazovnom statusu škola

⁴ Osmogodišnji sustav uveden je 1952. godine i zadržan je u Hrvatskoj više od 60 godina. O promjenama u institucionalnoj strukturi školskog obrazovanja na osnovnoj, srednjoškolskoj i visokoškolskoj razini vidi opširnije u Baranović (1992: 29-62).

utemeljenim u statusnom razlikovanju općeg i strukovnog obrazovanja. Te razlike su se očitovale u diobi škola na elitne (gimnazije i prestižne tehničke škole) i ostale škole, uglavnom strukovne škole. Ono što u statusnom pogledu razlikuje elitne i ostale škole je činjenica da elitne škole, prvenstveno gimnazije, pružaju znatno bolje obrazovne pretpostavke za nastavljjanje školovanja na visokoškolskoj razini od drugih škola, prije svega trogodišnjih strukovnih škola čiji obrazovni programi učenicima ne omogućuju nastavak školovanja na visokoškolskoj razini.⁵ Zaključno se može reći da institucionalna struktura osnovnog i srednjeg obrazovanja promjenama u postsocijalističkom razdoblju nije poboljšala obrazovne pretpostavke za dostupnost visokoškolskog obrazovanja društveno deprivilegiranim učenicima.

Struktura visokoškolskog obrazovanja u tranzicijskom razdoblju nije značajnije mijenjana do 1998. godine kada je uveden binarni sustav visokoškolskog obrazovanja sa sveučilišnim studijima koji se izvode na fakultetima i umjetničkim akademijama te stručnim studijima koji se izvode na veleučilištima i visokim školama⁶ (Slika 1). Pritom je bitno navesti da sveučilišni studiji i stručni studiji na veleučilištima i visokim školama predstavljaju dva različita puta ili tipa obrazovanja s različitim karijernim mogućnostima i društvenim prestižom. Dok sveučilišni studij ima znanstvenu dimenziju i omogućava izravno napredovanje do znanstvene razine kroz poslijediplomske studije, veleučilišta i visoke škole ne mogu organizirati poslijediplomske studije. Oni su usmjereni na osposobljavanje za obavljanje stručnih poslova i zapošljavanje (uključivanje u radni proces). Kraće trajanje, niži troškovi studiranja, veća dostupnost studija na veleučilištima čine ove studije pristupačnijim i povoljnijim izborom za učenike sa slabijim ekonomskim i ostalim resursima potrebnim za

⁵ Nalazi istraživanja EUROSTUDENT IV upućuju da u 2010. god. nijedan učenik sa završenom trogodišnjom strukovnom školom nije nastavio obrazovanje na visokoškolskoj razini, dok je učenika koji su nakon trogodišnje strukovne škole završili dodatno obrazovanje do 4. godine, na sveučilišnim studijima bilo tek 1% i 3% na stručnim studijima (veleučilišta i visoke škole) (Cvitan, Doolan, Farnell i Matković, 2011: 38).

⁶ Sveučilišta također izvode stručne studije. Za razliku od stručnih studija na veleučilištima i visokim školama koji traju 2-3 godine i iznimno 4 godine, sveučilišni stručni studiji traju 4 godine. Polšek (2004, 2003) u svom kritičkom osvrtu na uvođenje binarnog sustava visokog obrazovanja navodi da su u početnom razdoblju isti stručni studiji (programi) izvođeni i na sveučilištima i veleučilištima.

nastavak obrazovanja na visokoškolskoj razini. Time su uvođenjem binarnog sustava visokog obrazovanja zadržane, od socijalizma naslijeđene, institucionalne pretpostavke za društveno diferenciranje studenata unutar visokoškolskog prostora. Naime, i tijekom socijalističkog razdoblja visokoškolsko obrazovanje se sastojalo od prestižnijih fakulteta i umjetničkih akademija i manje prestižnih visokih i viših škola (Baranović, 1992; Potkonjak, 1980; Leko, 1969).

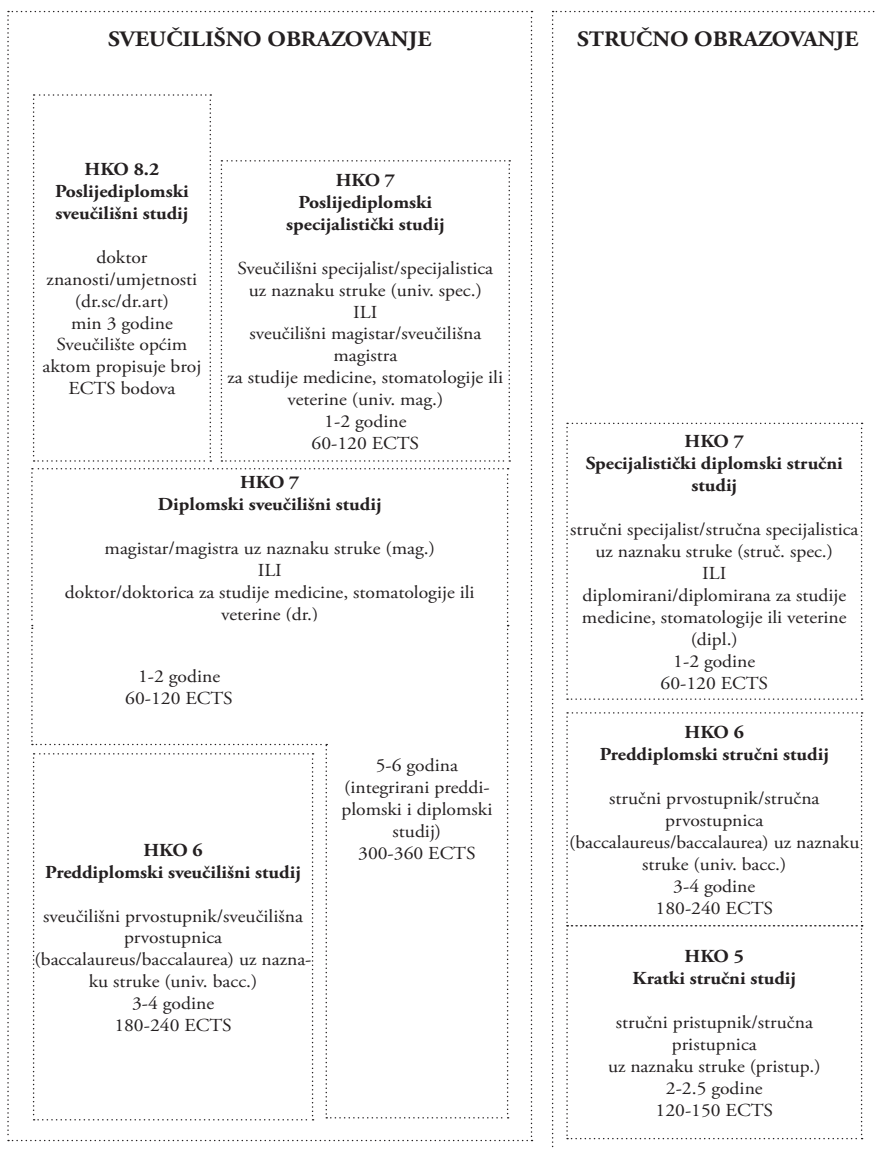
Pored navedenih, među značajnije promjene u visokom obrazovanju spada i reformiranje visokog obrazovanja prema Bolonjskoj deklaraciji i ostalim dokumentima bolonjskog procesa.⁷ Ono se odvijalo u okviru priprema Hrvatske za priključivanje Europskoj uniji i značilo je strukturno (3+2+3 odnosno 4+1+3 sistem studija) i programsko usklađivanje s visokim obrazovanjem na europskoj razini. Intencija promjena je bila osigurati mobilnost studenata i nastavnika i time uključiti visokoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj u europski prostor visokog obrazovanja. Za nas je važna socijalna dimenzija provedbe bolonjskog procesa, tim više što je bolonjski proces otvorio pitanje društvene jednakosti u pristupu visokom obrazovanju. Dokumenti bolonjskog procesa naglasili su ideju jednakosti pristupa visokom obrazovanju pripadnika svih društvenih grupa na temelju njihovih sposobnosti te potrebu osiguranja primjerenih uvjeta studiranja radi uspješnog završavanja studija (Berlinsko priopćenje, 2003).

Međutim, provođenje bolonjskog procesa se odvijalo u društvenom kontekstu kojeg je karakteriziralo promicanje neoliberalnog koncepta ekonomskog razvoja što je imalo posljedice za razvoj visokog obrazovanja i ostvarivanje njegove socijalne dimenzije u europskim zemljama, uključujući i Hrvatsku. Jedan od značajnijih trendova koji su pratili bolonjski proces bila je činjenica da je veći porast broja studenata praćen istovremenim smanjivanjem državnih ulaganja u visoko obrazovanje uz naglašavanje njegove odgovornosti (*accountability*) prema izvorima financiranja. Radi rasterećenja proračuna države su omogućavale liberalizaciju visokog obrazovanja, uključujući mogućnost otvaranja privatnih visokoškolskih institucija i komercijalizaciju visokog obrazovanja. Zapravo, riječ je o uvo-

⁷ Pregled dokumenata bolonjskog procesa nalazi se na mrežnoj stranici Agencije za znanost i visoko obrazovanje: <https://www.azvo.hr/hr/visoko-obrazovanje/bolonjski-proces>

đenju tržišnih mehanizama u područje visokog obrazovanja koje je, pored navedenog, rezultiralo i uvođenjem školarina (Polšek, 2004:259-285).

Slika 1. Struktura visokog obrazovanja u Hrvatskoj⁸



⁸ Slika je preuzeta od Agencije za znanost i visoko obrazovanje (<https://www.azvo.hr>)

U Hrvatskoj pritom, gledajući sa stajališta ostvarivanja jednakosti pristupa visokom obrazovanju, naročit problem predstavlja komercijalizacija visokog obrazovanja s uvođenjem školarina i povećavanjem broja studenata koji plaćaju školarinu.⁹ Zadnjih je godina broj studenata koji sami plaćaju studij nešto opao¹⁰, 2012./13. godine iznosio je 46%.¹¹ Ipak, to je još uvijek visok postotak. Pored uvođenja školarina, dodatnu poteškoću za ostvarivanje jednakog pristupa visokom obrazovanju čini visok iznos školarina¹² u Hrvatskoj.

Komercijalizacija visokog obrazovanja s uvođenjem školarina koji su pratili provođenje bolonjskog procesa u Hrvatskoj prebacivala je znatan dio financiranja visokog obrazovanja s države na njegove korisnike, prvenstveno studente i njihove roditelje. Stoga su ovi komercijalizacijski procesi (uvođenje školarina je tržišna mjera) otežavali pristup visokom obrazovanju, naročito studentima slabijeg ekonomskog stanja. Time su dovodili u pitanje mogućnost ostvarivanja jednog od temeljnih zahtjeva bolonje - ostvarivanje prava na visoko obrazovanje svakoj osobi na temelju njezinih sposobnosti i akademskih interesa bez obzira na njezino imovinsko stanje i druge društvene karakteristike.

⁹ Povećanje broja studenata koji su plaćali svoj studij ilustriraju i sljedeći podaci iz kojih je vidljivo da je tijekom 2000-ih broj studenata koji su sami plaćali studij kontinuirano rastao. Njihov broj se kretao od 41% u 2000./2001. godini do 49% u 2007./2008. i 51% u 2010./2011. godini. Usporedbe radi navodimo da je 1991. godine država pružala financijsku potporu velikom broju studenata (88%), dok je 2011. godine nešto više od 50% studenata samo (su)financiralo svoj studij (Farnell, 2009:1).

¹⁰ Ovaj pad može se dijelom pripisati promjenama u sustavu školiranja prema kojima od 2010./2011. redoviti studenti koji prvi put upisuju preddiplomski studij (sveučilišni i stručni) u prvoj godini studija ne plaćaju školarinu, a u ostalim godinama školarinu plaćaju oni studenti koji nisu zadovoljili akademske uvjete studija (Doolan, Dolenec i Domazet, 2013).

¹¹ Izvor podataka: Državni zavod za statistiku RH. (2014). Studenti u akademskoj godini 2012./2013. Statistička izvješća 1449. Stranica: <http://www.dzs.hr>

¹² Školarine u Hrvatskoj spadaju među veće u Europskoj uniji. Usporedba s drugim zemljama članicama Europske unije upućuje da veće školarine od Hrvatske imaju samo Engleska, Nizozemska i Latvija (Robinson, 2009: 8, prema Farnell, 2009), dok u znatnom broju zemalja studenti ne plaćaju školarine kao što je to npr. slučaj sa skandinavskim zemljama (Vossensteyn, 2006: 9) i susjednom Slovenijom.

Na narednim stranicama teksta vidjet ćemo kako se u opisanom društvenom i obrazovnom kontekstu visoko obrazovanje razvijalo kvantitativno te kako je njegov kvantitativni rast povezan sa širenjem pristupa visokom obrazovanju.

2. Visoko obrazovanje u Hrvatskoj u brojkama

Prema Statističkom godišnjaku iz 1989. godine u Hrvatskoj je 1951. godine bilo 13 864 studenta. Podaci u Tablici 1 upućuju da se u narednih deset godina taj broj udvostručio. Iz Tablice 1 također je vidljivo da je broj studenata rastao tijekom cijelog socijalističkog razdoblja. U razdoblju od njegovih prvih godina (1951. god.) pa do kraja, broj studenata se više nego upeterostručio, što govori o njegovom ekspanzivnom rastu. Intenzivan rast broja studenata objašnjava se forsiranom industrijalizacijom u uvjetima nerazvijenog, pretežno agrarnog društva koje se suočavalo s konstantnim manjkom visokoobrazovanih stručnjaka (Supek, 1967; Lazić, 1987).

Tablica 1. Broj studenata u visokom obrazovanju

Godina	Ukupan broj studenata	Žene (%)	Muškarci (%)
1960./61.	30 902	32,8	67,2
1970./71.	60 907	43,5	56,5
1980./81.	64 966	49,4	50,6
1990./91.	70 781	51,0	49,0
2000./01.	100 297	52,5	47,5
2010./11.	148 747	57,3	42,7
2013./14.	161 911	56,8	43,2

Izvor podataka: Državni zavod za statistiku RH. Žene i muškarci 2015. Zagreb, str. 29.

Prema Tablici 1 visoko obrazovanje se intenzivno razvijalo i nakon promjene društvenog sustava. Od početka transformacije u kapitalističko društvo do danas broj studenata u Hrvatskoj se povećao od 70 781 (1991. god.) na 161 911 (2014. god.), tj. udvostručio se.

Iz Tablice 1 također je vidljivo da se i u socijalizmu i u postsocijalističkom razdoblju s općim rastom broja studenta konstantno povećavao i broj žena u visokom obrazovanju. Štoviše, 1990. godine njihov je udio u studentskoj populaciji bio veći od udjela muškaraca i nastavio se povećavati do danas.

Tablica 2. Udio visokoobrazovanih u radno sposobnom stanovništvu (%)

Godina	Ukupno	Žene	Muškarci
1961.	1,8	0,8	2,8
1971.	3,6	2,3	5,0
1981.	6,4	4,9	8,1
1991.	9,5	8,0	11,1
2001.	12,0	11,2	12,8
2011.	16,4	16,7	16,0

Izvor podataka: Državni zavod za statistiku RH. Žene i muškarci 2015. Zagreb, str. 24.

Navedena ekspanzija visokog obrazovanja praćena je porastom udjela visokoobrazovanih u strukturi radno sposobnog stanovništva (Tablica 2). Tako je npr. 1961. godine udio visokoobrazovanih stanovnika iznosio samo 1,8%, da bi se do kraja socijalističkog razdoblja uvećao na 9,5%. Analogno porastu broja studenata, udio visokoobrazovanih stanovnika je rastao i tijekom postsocijalističkog razdoblja. Od 1991. godine do 2011. postotak visokoobrazovanih stanovnika je porastao od 9,5% na 16,4%. Ne ulazeći u prikaz ostalih pokazatelja kvantitativnog rasta visokog obrazovanja, kao što su npr. broj nastavnog osoblja, visokih učilišta i slično, već iz navedenih podataka je vidljivo da je visoko obrazovanje u Hrvatskoj konstantno ekspanziralo i u razdoblju socijalizma i u postsocijalističkom razdoblju.

Usporedba s drugim zemljama pokazuje da visoko obrazovanje u Hrvatskoj, unatoč navedenog rasta, još uvijek znatno zaostaje za drugim zemljama, uključujući zemlje Europske unije gdje udio visokoobrazovanih stanovnika u prosjeku iznosi 25%. To zaostajanje je još veće u usporedbi s brojem visokoobrazovanih stanovnika u SAD-u koji iznosi više

od 30%.¹³ Prethodno u tekstu je istaknuto da potrebu razvoja visokog obrazovanja i porasta visokoobrazovanih stanovnika potenciraju zahtjevi suvremenog društva čije održanje i napredak više no ikada ovise o proizvodnji (inoviranju) i primjeni znanstvenog i tehnologijskog znanja koje zahtijeva visokokvalificiranu radnu snagu. Stoga, navedeno zaostajanje udjela visokoobrazovanih u strukturi stanovništva, pored načela socijalne pravednosti bolonjskog procesa, ukazuje na nužnost širenja pristupa visokom obrazovanju, na njegovu veću inkluzivnost. Pitanje širenja pristupa visokom obrazovanju kao pitanje njegove inkluzivnosti odnosi se na društvene (ne)jednakosti u obrazovanju, zastupljenost društveno deprivilegiranih i marginaliziranih društvenih grupa na pojedinim obrazovnim razinama i vrstama obrazovnih programa. Nas pritom zanima zastupljenost grupa sa slabijim ekonomskim i kulturnim uvjetima za visoko obrazovanje te žena.

3. Društvene nejednakosti u visokom obrazovanju

Prethodno smo vidjeli da je broj studenata kontinuirano rastao i tijekom socijalističkog i postsocijalističkog razdoblja (Tablica 1). Je li navedeni dugogodišnji rast praćen promjenama u socijalnoj strukturi studenata, postoje li pritom razlike između studenata na sveučilišnim i stručnim studijima ili između pojedinih područja visokog obrazovanja, neka su od pitanja na koja ćemo pokušati odgovoriti na narednim stranicama teksta.

EUROSTUDENT istraživanje socijalnog profila studenata u Hrvatskoj (EUROSTUDENT IV, 2011) upućuje da je visoko obrazovanje i nakon dugogodišnjeg izrazitoga kvantitativnog rasta ostalo pristrano u korist studenata višeg socijalnog statusa. Prema nalazima istraživanja 2010. godine u studentskoj su se populaciji razlikovala dva socijalna profila studenata: socijalni profil studenata sveučilišnih studija i socijalni profil studenata stručnih studija na veleučilištima i visokim školama. Pritom je za studente sveučilišnih studija karakteristično da im roditelji najčešće

¹³ Izvor podataka o udjelu visokoobrazovanih u strukturi stanovništva za zemlje Europske unije i SAD: Institut za razvoj obrazovanja, www.iro.hr "Hrvatska mora povećati broj visokoobrazovanih građana" (pregledano: 02. 08. 2015.).

imaju visoko obrazovanje, najčešće su završili gimnazije, svoj društveni položaj procjenjuju višim, rijetko rade tijekom studija i pripadaju grupi studenata koji rjeđe plaćaju školarinu. Za razliku od njih, studenti stručnih studija svoj društveni položaj procjenjuju nepovoljnijim, njihovi roditelji imaju niže obrazovanje, najčešće su završili četverogodišnje strukovne škole, često rade tijekom studija i češće plaćaju školarinu, a rjeđe od sveučilišnih studenata dobivaju stipendije¹⁴ (Cvitan i sur., 2011). Razlike u obrazovnoj strukturi roditelja ove dvije skupine studenata protežu se i na područja studija. Najveći broj roditelja s visokim obrazovanjem imaju studenti biomedicinskih studija i zdravstva, a najmanji studenti biotehničkih i društvenih područja studija¹⁵ (Cvitan i sur., 2011: 37).

Osim što su ukazali na važnost obiteljskog porijekla za nastavak školovanja na visokoškolskoj razini i odabir tipa studija (sveučilišni-stručni), navedene razlike u socijalnim profilima studenata također upućuju na njihovu povezanost sa strukturom srednjeg obrazovanja, tj. s vrstom srednje škole koju su studenti završili. Hijerarhijski sustavi srednjeg obrazovanja s diobom škola na one koje prvenstveno pripremaju učenike za nastavak školovanja i one koje učenike prvenstveno pripremaju za zanimanje značajan je instrument reguliranja pristupa visokom obrazovanju i društvene selekcije. U Hrvatskoj se navedena društvena funkcija obrazovanja manifestira u razlikama u zastupljenosti studenata u sveučilišnim i stručnim studijama prema vrsti završene srednje škole. Učelnici gimnazija, koje prvenstveno pripremaju učenike za studij, najčešće nastavljaju obrazovanje na visokoškolskoj razini i najbrojniji su među studentima. Oni također najčešće pohađaju sveučilišne studije, dok učelnici koji su završili strukovne škole najčešće pohađaju stručne studije. Pritom se izdvajaju učenici koji su završili trogodišnje strukovne škole koji su najmanje zastupljeni u visokom obrazovanju: sa svega 9%, a na

¹⁴ Tako npr. visokoobrazovane roditelje ima 51% studenata sveučilišnih studija i 31% studenata stručnih studija. Samo 2% studenata sveučilišnih studija i 7% studenata stručnih studija imaju roditelje sa završenom osnovnom školom (Cvitan, Doolan, Farnell i Matković, 2011: 36).

¹⁵ Na biomedicinskim studijima i zdravstvu visokoobrazovane roditelje je imalo 68% studenata, na biotehničkim 48%, a na društvenim 46% (Cvitan i sur., 2011: 37).

sveučilišnim studijima ih ni u novije vrijeme gotovo nije bilo¹⁶ (Cvitan i sur., 2011: 39-40).

Navedene nejednakosti u visokom obrazovanju nisu karakteristične samo za postsocijalističko razdoblje. One su dugotrajne i protežu se na razdoblje socijalizma, od 60-ih do kraja 80-ih¹⁷ (Previšić i Serdar, 1978; Popović, 1968; Tomanović, 1967). Sudeći prema nalazima istraživanja, u čitavom tom razdoblju visoko obrazovanje je bilo društveno selektivno. Socijalno porijeklo studenata, mjereno razinom obrazovanja i zanimanjem roditelja, posjedovanjem ekonomskih i kulturnih resursa, značajno je određivalo hoće li njihovi potomci studirati i što će studirati. Slično kao danas, i tada su djeca obrazovanih roditelja i nemanualnih zanimanja s boljim resursima za studiranje, za razliku od potomaka radničkog i zemljoradničkog porijekla, bili zastupljeniji u visokoškolskom obrazovanju, na prestižnim fakultetima (medicina i prirodoslovno-matematički fakulteti) i na prestižnim sveučilištima (Zagrebačko sveučilište) (Popović, 1968; Obradović, 1986). Obrazovanje je omogućavalo intergeneracijsku mobilnost jedino u prvim godinama socijalizma kada se počela formirati njegova materijalna osnova i socijalna struktura (Lazić, 1987) i nakon obrazovne reforme sredinom 70-ih, kojoj je jedan od temeljnih ciljeva bio ukidanje dualnog sustava obrazovanja i društvenih nejednakosti. Nalazi istraživanja upućuju da su, i pored navedenog cilja obrazovnih promjena, pomaci u socijalnoj strukturi srednjoškolaca i studenata bili ograničenog dometa. Na primjer, poboljšanja u intergeneracijskoj mobilnosti putem obrazovanja identificirana su na razini srednjoškolskog obrazovanja, ali ne i na razini visokoškolskog obrazovanja (Baranović i Rimac, 1991). Na promjene u socijalnoj strukturi srednjoškolaca upućuje i istraživanje J. Obradovića (1986) prema kojem je u srednjoškolskim centrima za neproizvodna zanimanja (bivše gimnazije) nakon reforme nešto porastao broj učenika nižeg socioobrazovnog porijekla. Isto tako, neznatno se povećao broj djevojaka manje obrazovanih roditelja koje su namjeravale studirati. No, unatoč navedenim pomacima i dalje su učenici višeg socioobrazovnog statusa bili

¹⁶ Uz dodatno završavanje četvrte godine školovanja, iznimno mali broj učenika trogodišnjih škola se uspio upisati na sveučilišni studij (u strukturi sveučilišnih studenata bilo ih je 1%) (Cvitan i sur., 2011: 39-40).

¹⁷ U literaturi se 60-te godine navode kao razdoblje kada su društvene nejednakosti u visokom obrazovanju počele rasti (Popović, 1968; Tomanović, 1967).

dominantni u školama koje su vodile na fakultete i češće su namjeravali nastaviti obrazovanje na visokoškolskoj razini u odnosu na učenike čiji su roditelji imali niže obrazovanje. Značajnu povezanost između namjere studiranja i socioobrazovnog statusa učenika u tom razdoblju potvrdili su i nalazi istraživanja Miharije Ž. i Sobote I. provedenog početkom 1980-ih.

Navedena istraživanja upućuju na ograničenost dometa obrazovne reforme u društveno stratificiranom kontekstu te na zadržavanje društvenih nejednakosti u obrazovanju unatoč promjenama društvenog sustava iz socijalističkog u kapitalistički.

4. Rodna dimenzija visokog obrazovanja

Na osnovu podataka u Tablici 1 moglo bi se reći da je rastom visokog obrazovanja vidno povećan pristup žena visokoškolskim institucijama. Iako se povećao njihov pristup visokom obrazovanju, navedeni porast nije rezultirao adekvatnom zastupljenošću žena u pojedinim područjima studiranja, naročito ne u onim područjima u kojima pretežu muškarci i koja se tradicionalno smatraju muškima.

Žene su i danas najzastupljenije na studijima u području obrazovanja, uslugama socijalne skrbi, zdravstvu, biološkim te humanističkim i društvenim znanostima. U nekima se od navedenih područja kao što su npr. područje obrazovanja i zdravstva tijekom posljednje decenije zastupljenost žena dodatno povećala (Tablica 3). Žene su istovremeno podzastupljene u području inženjerstva i inženjerskih obrta, računarstva, usluga zaštite i usluga prijevoza te arhitekture i građevinarstva, i ostale su podzastupljene u tim područjima u čitavom periodu od 2004. do 2014. godine unatoč tome što se u većini njih 2014. godine povećao broj žena.

Iako zbog različite klasifikacije visokoškolskih institucija ne možemo direktno uspoređivati navedene podatke s podacima u prethodnom, socijalističkom razdoblju, podaci iz tog vremena upućuju da je i u socijalizmu postojao problem diobe studija na pretežno "muške" i pretežno "ženske". Tako je npr. početkom 70-ih godina na tehničkim fakultetima bilo oko 20% studentica, a na fakultetima medicinskih znanosti 59%, na fakul-

tetima društveno-humanističkih znanosti 52% te 38% na umjetničkim akademijama. Mada je broj studentica rastao u svim grupacijama fakulteta, ukupna slika distribucije studentica po navedenim grupacijama zadržana je do početka 90-ih godina. U 90-im godinama neznatno se povećao udio studentica na tehničkim fakultetima (na 26%) i umjetničkim akademijama (na 58%).¹⁸

Tablica 3. Postotak diplomiranih studentica prema područjima studija u 2004. i 2014. g.

Područje studija	2004. god.	2014. god.
Obrazovanje odgajatelja i učitelja	93,2	97,01
Znanost o obrazovanju	81,6	94,94
Humanističke znanosti	77,0	74,85
Društvene znanosti	82,7	72,79
Pravo	70,0	73,78
Novinarstvo i informacije	70,9	56,76
Biološke znanosti	80,8	77,59
Matematika i statistika	70,9	72,12
Računarstvo	20,4	19,48
Inženjerstvo i inženjerski obrti	9,8	18,76
Arhitektura i građevinarstvo	32,1	40,92
Zdravstvo	74,4	79,50
Usluge socijalne skrbi	95,9	95,29
Usluge prijevoza	23,9	33,66
Usluge zaštite	23,4	26,59

Izvor podataka: (1) Državni zavod za statistiku RH. Žene i muškarci u Hrvatskoj 2006. Zagreb, str. 41. i 42.; (2) Državni zavod za statistiku RH. Žene i muškarci u Hrvatskoj 2015. Zagreb, str. 30. i 31.

Napomena: U tablici su navedeni podaci za ona područja studiranja u kojima su žene najviše i najmanje zastupljene (više od 70% i manje od 40%).

Početkom 90-ih godina, koje zapravo predstavljaju završetak socijalističkog razdoblja i na određeni način sumiraju njegova dostignuća, zadrž-

¹⁸ Izvor podataka: (1) Statistički godišnjak Socijalističke Republike Hrvatske. Republički zavod za statistiku. Zagreb, 1972: 189-190; (2) Statistički godišnjak Socijalističke Republike Hrvatske. Republički zavod za statistiku. Zagreb, 1981: 233; (3) Statistički godišnjak Socijalističke Republike Hrvatske. Republički zavod za statistiku. Zagreb, 1993: 389-391.

na je tradicionalna rodna podjela fakulteta unatoč gotovo 50-godišnjeg trajanja oficijelne ideologije o dokidanju rodnih i općenito društvenih nejednakosti u obrazovanju i društvu. Vidjeli smo da su se ove, iz razdoblja socijalizma naslijeđene, nejednakosti održale i tijekom postsocijalističkog razdoblja, što govori da je dioba studija prema spolu dugotrajan problem visokoškolskog obrazovanja u Hrvatskoj.

5. Je li razvoj visokog obrazovanja doprinio izjednačavanju obrazovnih šansi? – Interpretacija i zaključna razmatranja

Cilj poglavlja je bio ukratko prikazati razvoj visokog obrazovanja u Hrvatskoj vezano uz pristup visokoškolskom obrazovanju različitih društvenih grupa. Osnovna pitanja na koja smo nastojali odgovoriti bila su: kako se razvijalo visoko obrazovanje, kroz koje promjene je prolazilo, je li njegov razvoj utjecao na širenje pristupa visokom obrazovanju društveno depriviranim grupama? Pošli smo od teze da su visoko obrazovanje i pristup visokom obrazovanju, pored ostalog, značajno određeni karakteristikama društvenog konteksta i njegovom socijalnom strukturom. Razvoj visokog obrazovanja smo promatrali u duljem razdoblju, razdoblju socijalizma i postsocijalističkom razdoblju, jer dulji vremenski period omogućuje da se sagledaju razvojni trendovi obrazovanja i da se razvoj visokog obrazovanja sagleda u kontinuitetu, u međusobnoj vezi promjena kroz koje je prolazilo.

Sudeći prema brojkama navedenim u analizi, moglo bi se reći da se visoko obrazovanje intenzivno razvijalo i u razdoblju socijalizma i u postsocijalističkom razdoblju. Broj studenata se u socijalizmu upeterostručio i dodatno udvostručio u postsocijalističkom razdoblju. Ovaj se kvantitativni rast dobrim dijelom može pripisati uobičajenoj ekonomskoj funkciji visokog obrazovanja - da proizvodi potrebne visokoobrazovane specijaliste, najprije za potrebe intenzivne industrijalizacije, a zatim za potrebe razvoja ekonomije društva znanja koja se zasniva na dinamičnoj produkciji i primjeni znanstveno-tehnološkog znanja.

Orijentacija Hrvatske na razvoj društva znanja povećala je važnost ekonomske funkcije obrazovanja, naročito visokog obrazovanja. Iz podataka

smo vidjeli da unatoč tome i unatoč intenzivnom rastu visokog obrazovanja nije dostignut udio visokoobrazovanih u strukturi aktivnog stanovništva koji imaju ekonomski visokorazvijene zemlje. Navedeno zaostajanje uz socijalne razloge, također čini jedan od važnih argumenata za postavljanje pitanja o širenju pristupa visokom obrazovanju.

Nalazi istraživanja su također ukazali da intenzivan razvoj visokog obrazovanja nije bio praćen ostvarivanjem društvene jednakosti u visokom obrazovanju. Visoko obrazovanje je i u socijalizmu i u postsocijalističkom razdoblju privilegiralo mlade iz viših društvenih slojeva. Iako usporedba istraživačkih nalaza iz razdoblja socijalizma i postsocijalističkog razdoblja ne omogućuje njihovu direktnu komparaciju, ona omogućuje da se identificira postoje li društvene nejednakosti u visokom obrazovanju i koje su društvene grupe bile zastupljenije, odnosno koje su imale veće šanse za nastavljane školovanja na visokoobrazovnoj razini.

Istraživanja iz socijalističkog (Previšić i Serdar, 1978; Popović, 1968; To-manović, 1967) i postsocijalističkog razdoblja (EUROSTUDENT IV) identificirala su sljedeće oblike društvenih nejednakosti:

- Studenti s višim društvenim položajem (porijeklom iz obitelji s boljim kulturnim i materijalnim resursima) u cijelom promatranom razdoblju su bili zastupljeniji u visokom obrazovanju od studenata čiji roditelji imaju niži obrazovni i ekonomski status;
- Razlike u društvenim karakteristikama studenata uočljive su i prema tipu studija. Sveučilišne studije najčešće pohađaju djeca visokoobrazovanih i imućnijih roditelja dok manje prestižne, stručne studije pohađaju potomci roditelja nižeg obrazovanja i društvenog statusa;
- Studiji u području medicinskih znanosti u oba društvena sustava su se izdvajali od ostalih po tome što njihovi studenti imaju najpovoljniji društveni položaj;
- Slično je i sa Sveučilištem u Zagrebu. Za razliku od ostalih sveučilišta na njemu su i u socijalističkom i u postsocijalističkom razdoblju najčešće studirali studenti visokoobrazovanih roditelja, tj. studenti s boljim kulturnim kapitalom¹⁹.

¹⁹ Više o pojedinostima ovih nalaza u Doolan, K., Pužić, S. i Baranović, B. Social inequalities in access to higher education in Croatia: five decades of resilient findings (u pripremi za objavljivanje).

Sudeći prema nalazima istraživanja, tijekom navedenog razdoblja smanjene su rodne nejednakosti u visokom obrazovanju u smislu povećanja zastupljenosti žena u visokom obrazovanju. Međutim, nalazi istovremeno upozoravaju da su zadržane rodne razlike prema područjima studija, tako da se i danas može govoriti o pretežno “ženskim” studijima (npr. obrazovanje i zdravstvo) i pretežno “muškim” studijima (npr. računarstvo, inženjerstvo, građevinarstvo).

Što je pogodovalo održanju navedenih društvenih razlika u visokom obrazovanju? Iz analize proizlazi da je tome, osim razlika u socijalnom porijeklu studenata, doprinio i sam obrazovani sustav, točnije rečeno njegova hijerarhijska institucionalna struktura. To se ponajprije odnosi na binarni sustav visokog obrazovanja s društvenim razlikovanjem sveučilišnih i stručnih studija koje omogućuje različito društveno pozicioniranje pojedinaca nakon njihovog završetka, tj. dobivanje društveno prestižnijih i ekonomski atraktivnijih zanimanja s diplomom sveučilišnog studija, za razliku od zanimanja s diplomom stručnih studija.

Iz analize je također vidljivo da diferenciranju studija na visokoškolskoj razini prethodi diferencijacija srednjoškolskih programa (škola). Na sveučilišnim studijama su tradicionalno najzastupljeniji gimnazijalci, stručne studije najčešće pohađaju učenici strukovnih škola, prvenstveno četverogodišnjih strukovnih škola, dok učenici trogodišnjih strukovnih škola izuzetno rijetko pohađaju visoko obrazovanje. Pritom učenika koji su završili trogodišnje škole bez dodatnog obrazovanja na sveučilišnim studijima uopće nema. Ovaj nalaz, koji upućuje da društvenim nejednakostima u visokom obrazovanju prethodi društveno diferenciranje na srednjoškolskoj razini, treba tim više naglasiti jer je diferenciranjem srednjoškolskih programa početkom 90-ih godina bitno reducirano opće obrazovanje u strukovnim školama, naročito u trogodišnjim školama²⁰, što je značajno umanjilo šanse učenika trogodišnjih škola za nastavak školovanja na svim razinama tercijarnog obrazovanja, posebno na sveučilišnim studija-

²⁰ Usporedba nastavnih planova srednjih škola pokazuje da je početkom 90-ih u odnosu na kraj 80-ih godina opće obrazovanje u četverogodišnjim programima strukovnog obrazovanja smanjeno sa 77 sati tjedno tijekom 4 godine školovanja na 63 sata, a u trogodišnjim strukovnim programima s 68 sati na 32 sata (Baranović i Ilišin, 1996:12).

ma. Uvođenje državne mature, koja je koncipirana prema gimnazijskom programu, kao jednog od uvjeta za upis na sveučilišne studije činilo je dodatnu barijeru učenicima trogodišnjih strukovnih škola za nastavak obrazovanja na sveučilišnoj razini. Analiza veze institucionalne strukture obrazovanja i društvenog diferenciranja pojedinaca sugerira važnost obrazovnih reformi kao sredstva povećanja pristupa visokom obrazovanju.

U tom kontekstu instruktivno je iskustvo reforme sredinom 70-ih godina koja je imala za cilj smanjivanje društvenih nejednakosti ukidanjem dualnog sustava srednjoškolskog obrazovanja. Uvođenjem jedinstvenog sustava srednjoškolskog obrazovanja u kojem sve srednje škole omogućuju nastavak školovanja i stjecanje zanimanja povećano je opće obrazovanje u svim programima strukovnog obrazovanja čime se nastojalo povećati obrazovne šanse učenicima strukovnih škola za nastavak obrazovanja. Iz analize smo vidjeli da je nakon ove reforme nešto povećana intergeneracijska mobilnost na razini srednjoškolskog obrazovanja ali ne i propusnost visokog obrazovanja. Štoviše, i promjene u socijalnoj strukturi srednjoškolaca u korist nižih društvenih slojeva nisu dovele u pitanje opći trend – održanje većih šansi učenika porijeklom iz obitelji višeg društvenog položaja da pohađaju elitne škole i nastavljaju školovanje na sveučilišnim studijima. Ovakvi rezultati otvaraju pitanje domaćaja obrazovanja i obrazovnih reformi u smanjivanju društvenih nejednakosti u obrazovanju i veze između društvenih jednakosti u obrazovanju i socijalne strukture društva.

Vežu između društvene raslojenosti, tj. klasnog strukturiranja hrvatskog društva u socijalističkom sustavu i visokog obrazovanja u Hrvatskoj pokazali su klasni teorijski pristupi analizom važnosti uloge visokog obrazovanja u formiranju i očuvanju nove klasne strukture.²¹ Iz njih je vidljivo

²¹ O teorijskim pristupima, uključujući klasne pristupe, analizi socijalne strukture jugoslavenskog i hrvatskog društva vidi opširnije u Golubović i sur. (1977) i Lazić (1987). Teorijski utemeljeno i empirijski potvrđeno objašnjenje nove klasne strukture, na koje se oslanjamo, dao je Lazić. On kaže da se klasna narav socijalističkog društva zasnivala na društvenom odnosu koji se uspostavljao na klasnom antagonizmu pri čemu je klasa kolektivnih vlasnika imala monopol na odlučivanje o cjelokupnoj društvenoj proizvodnji što ju je činilo faktičkim vlasnikom sredstava za proizvodnju i omogućilo joj poziciju vladajuće klase. Pripadali su joj politički funkcioneri i direktori, nasuprot

da je visoko obrazovanje pritom u početnoj fazi socijalizma funkcioniralo kao kanal vertikalne pokretljivosti kojim se razvijala visokoobrazovana radna snaga otvaranjem visokog obrazovanja prema radništvu i seljaštvu i osiguravala legitimacija socijalističkog poretka koji je nastupao s idejom dokidanja društvenih nejednakosti. Iz istraživanja je također vidljivo da se s etabliranjem novog poretka i nove vladajuće klase različitim mjerama obrazovne politike počeo ograničavati pristup visokom obrazovanju pripadnika nižih slojeva (Lazić, 1987; Popović, 1968; Tomanović, 1967). Početkom 60-ih godina na fakultete se uvode prijemni ispiti, upravljačke funkcije na kojima se zasnivala nova vladajuća klasa počinju se sve više formalizirati i profesionalizirati (diplome postaju uvjet za njihovo obavljanje), financijske potpore studentima više su se temeljile na akademskim postignućima, nego socijalnim kriterijima, što je također prvenstveno pogodovalo djeci višeg društvenog položaja (u većoj mjeri postižu bolja obrazovna postignuća od djece nižeg društvenog položaja). Time je visoko obrazovanje, zapravo, sve više funkcioniralo kao jedan od važnih uvjeta ulaska u vladajuću klasu kojoj je društvena pozicija omogućavala ne samo da posjeduje bolje materijalne i kulturne resurse, nego i da navedenim mjerama kontrolira pristup visokom obrazovanju u cilju vlastite reprodukcije (Lazić, 1987).

Današnje hrvatsko društvo naslijedilo je klasnu diferencijaciju društva iz razdoblja socijalizma i njoj svojstven obrazovni sustav koji je bio u funkciji (re)produkcije tadašnje socijalne strukture. Uvođenjem privatnog vlasništva i komercijalizacijom visokog obrazovanja omogućeno je održavanje klasnog raslojavanja društva i društvenih nejednakosti u visokom obrazovanju koje reflektiraju društvene razlike. Povezivanje nejednakosti

kojima se nalazila društvena grupa koja je u procesu društvene proizvodnje imala isključivo izvršne funkcije (radništvo i rutinski službenici). Između je bila posredna klasa, tj. društvena grupa koju su činili različiti profili stručnjaka koji obavljaju sistemski rad, tj. rad koji je bio u funkciji reprodukcije navedenog društvenog odnosa. Četvrtu grupu su činili privatnici - poljoprivrednici i obrtnici. Visoko obrazovanje je konstitutivni element klasnog položaja i s dovršavanjem procesa konstituiranja socijalne strukture i povećanjem socijalne diferencijacije postajalo je dostupnije vladajućoj i posrednoj klasi, nego radništvu i seljaštvu. Ovako definirana socijalna struktura može se smatrati društvenom osnovom nejednakosti društvenih grupa u pristupu i participaciji u visokom obrazovanju u razdoblju socijalizma.

u visokom obrazovanju s klasnom raslojenošću hrvatskog društva u socijalističkom i postsocijalističkom razdoblju ukazuje da je klasna narav socijalne strukture društva, bez obzira na razlike njezinog ispoljavanja u društvenim poretcima, važan faktor koji utječe na reproduciranje društvenih nejednakosti u području visokog obrazovanja u različitim društvenim sustavima.

Analiza društvenih nejednakosti u pristupu visokom obrazovanju u socijalističkom i postsocijalističkom razdoblju također svjedoči dugogodišnje održanje društvenih i obrazovnih pretpostavki (re)produkcije društvenih nejednakosti u obrazovanju što predstavlja otežavajuću okolnost za njihovo smanjivanje u području visokog školstva. Postojanje društvenih nejednakosti u obrazovanju i u socijalističkim i u kapitalističkim društvima identificirala su i brojna istraživanja u drugim zemljama.²² Hrvatska u tom pogledu nije izuzetak.

Uvidima u razvoj visokog obrazovanja i njegovu socijalnu dimenziju doprinose i znanstvena istraživanja i njihov razvoj u teorijskom i metodološkom pogledu. Empirijska istraživanja društvenih nejednakosti u visokom obrazovanju²³ provedena u razdoblju socijalizma uglavnom su bila fokusirana na identificiranje razlika u materijalnim i kulturnim resursima različitih društvenih grupa kao uvjeta koji su relevantni za nastavak školovanja na visokoškolskoj razini. Iako često nije bio teorij-

²² O društvenim nejednakostima u visokom obrazovanju u socijalističkim i kapitalističkim društvima govore brojna istraživanja. Tako npr. J. Obradović (1986: 456 i 460) navodi istraživanja nejednakosti u bivšim socijalističkim zemljama kao što su Sovjetski Savez (Smirenko, 1969), Poljska (Sarapata, 1969), Čehoslovačka (Freiova, 1969) te u kapitalističkim zemljama: V. Britanija (Marriot, 1969), Francuska (Reuchlin-Becker, 1968), SAD (Sewell, 1968). Na održanje društvenih nejednakosti u visokom obrazovanju u tranzicijskim i kapitalističkim zemljama upućuju novija istraživanja. U tranzicijskim zemljama kao što je npr. Slovenija to je istraživanje koje su proveli Flere i Lavrič (2005), u Češkoj Republici istraživanje Simonove (2003) dok kao primjere za kapitalističke zemlje navodimo istraživanja za V. Britaniju (Eagerton i Halsay, 1993) i za Australiju (Chesters i Watson, 2013).

²³ Tekst je fokusiran na sociološka istraživanja i analizu društvenih nejednakosti u visokom obrazovanju, što ne znači da ne smatramo da su isto tako važna i istraživanja provedena u drugim znanstvenim disciplinama, kao što su npr. psihologija, pedagogija, ekonomika obrazovanja, da spomenemo neke od njih.

ski obrazlagan, takav pristup je implicitno reflektirao tada dominantni klasni i stratifikacijski pristup analizi socijalne strukture i identificiranju razlika između društvenih grupa, što se reflektiralo i na istraživanje njihovih razlika u obrazovanju²⁴. Iz uvida u spomenuta istraživanja također je vidljivo da su rjeđe, i to sporadično, a ne kao glavni predmet istraživanja, ispitivani utjecaji školskog sustava na nejednakosti, također rodna nejednakost te interakcijski efekti društvenih i individualnih karakteristika na pristup i uspjeh u visokom obrazovanju. U postsocijalističkom razdoblju znanstvena istraživanja društvenih nejednakosti počela su se provoditi tek nedavno i još uvijek su malobrojna. Provođenje empirijskih istraživanja i razvoj njihove teorijske i metodološke osnove nije samo od teorijske važnosti. Takva istraživanja imaju i praktičnu vrijednost, jer bez znanstvenih uvida i analiza nije moguće kreirati obrazovnu politiku utemeljenu na dokazima (*evidence-based policy making*) u cilju smanjivanja društvenih prepreka pristupu visokom obrazovanju.

Literatura

- Baranović, B. i Rimac, I. (1991). Socijalna struktura zagrebačkih studenata. U Magdalenić, I. (Ur.), *Društveni profil zagrebačkih studenata krajem osamdesetih*. (str. 7-52). Zagreb: Institut za društvena istraživanja, Sveučilište u Zagrebu.
- Baranović, B. (1992). *Struktura nastavnih planova srednjih škola u Hrvatskoj i znanstveno-tehnološki razvoj*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Odsjek za sociologiju, Sveučilište u Zagrebu.
- Baranović, B. (1994). Promjene obrazovnog diskursa u postsocijalističkoj Hrvatskoj. *Revija za sociologiju*, 25 (3-4), 201-213.
- Baranović, B. i Ilišin V. (1996). *Changes in Secondary School Curricula in Post-Socialist Croatia and Education for Democracy – the research report*. Zagreb: the MATRA programme of the Netherlands Embassy.
- Baranović, B., Jugović, I. i Pužić, S. (2014). Važnost obiteljskog porijekla i roda za uspjeh iz matematike i odabir srednje škole. *Revija za socijalnu politiku*, 21 (3), 285-307.

²⁴ U empirijskim istraživanjima društvenih nejednakosti u visokom obrazovanju u Hrvatskoj primjenjivan je stratifikacijski model jugoslavenskog društva koji su razvili S. Saksida i sur. 70-ih godina (Prema Baranović i Rimac, 1991).

- Berlinsko priopćenje (2003). *Realising the European Higher Education Area*. Dostupno na https://www.azvo.hr/images/stories/visoko/Berlin_Communique1.pdf
- Burušić, J., Babarović, T. i Šakić, M. (2009). Odrednice uspješnosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj: rezultati empirijske provjere. *Društvena istraživanja*, 18 (4-5), 605-624.
- Chesters, J. i Watson, L. (2013). Understanding the persistence of inequality in higher education: evidence from Australia. *Journal of Education Policy*, 28 (2), 198-215.
- Cvitan, M., Doolan, K., Farnell, T. i Matković, T. (2011). *Socijalna i ekonomska slika studentskog života u Hrvatskoj – Nacionalno izvješće istraživanja Euro-student za Hrvatsku*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.
- Dolenec, D., Doolan, K. i Žitko, M. (2015). Plus change: Mapping Conversions in the Croatian Academic Field in the Early 1990s. U Bieber, F. i Heppner, H. (Ur.), *Universities and Elite Formation in Central, Eastern and South Eastern Europe*. Berlin: Lit Verlag.
- Doolan, K., Dolenec, D. i Domazet, M. (2013). *Hrvatski sustav sustav financijskih potpora za studenta u europskom kontekstu: komparativna studija*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja. Dostupno na <http://www.iro.hr/hr/politike-visokog-obrazovanja/financiranje/-/access/>
- Doolan, K., Pužić, S. i Baranović, B. (2015). *Social inequalities in access to higher education in Croatia: five decades of resilient findings*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu (u pripremi za objavljivanje).
- Državni zavod za statistiku RH (2006). *Žene i muškarci u Hrvatskoj 2006*. Zagreb: Državni zavod za statistiku RH. Dostupno na http://www.dzs.hr/Hrv/publication/men_and_women.htm
- Državni zavod za statistiku RH (2014). *Studenti u akademskoj godini 2012./2013. Statistička izvješća 1449*. Zagreb: Državni zavod za statistiku RH. Dostupno na <http://www.dzs.hr>
- Državni zavod za statistiku RH (2015). *Žene i muškarci 2015*. Zagreb: Državni zavod za statistiku RH. Dostupno na <http://www.ured-ravnopravnost.hr/site/hr/nacionalni-dokumenti/satistike.html>
- Državni zavod za statistiku RH (2015). *Žene i muškarci u Hrvatskoj 2015*. Zagreb: Državni zavod za statistiku RH. Dostupno na http://www.dzs.hr/Hrv/publication/men_and_women.htm
- Egerton, M. i Halsey, A.H. (1993). Trends by Social Class and Gender in Access to Higher Education in Britain. *Oxford Review of Education*, 19 (2), 183-96.

- Farnell, T. (2009). *Osigurava li besplatno obrazovanje jednak pristup obrazovanju?* Dostupno na <http://www.iro.hr/hr/politike-visokog-obrazovanja/kolumna/besplatno-obrazovanje/>
- Flere, S. i Lavrič, M. (2005). Social inequity and educational expansion in Slovenia. *Educational Studies*, 31 (4), 449-464.
- Golubović, Z., Uskoković, Đ., Stojanović, M., Mimica, A. (1977). Analiza studija o strukturi jugoslavenskog društva. U Supek, R. (Ur.) *Klase i slojevi*. (str. 7-52). Zagreb: Biblioteka Čovjek i sistem, Odsjek za sociologiju, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Gregurović, M. i Kuti, S. (2010). Učinak socioekonomskog statusa na obrazovno postignuće učenika: Primjer PISA istraživanja, Hrvatska 2006. *Revija za socijalnu politiku*, 17 (2), 179-196.
- Institut za razvoj obrazovanja (2015). *Hrvatska mora povećati broj visokoobrazovanih građana*. Dostupno na www.iro.hr
- Jokić, B. i Ristić Dedić, Z. (2010). Razlike u školskom uspjehu učenika trećih i sedmih razreda osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na spol učenika i obrazovanje roditelja: populacijska perspektiva. *Revija za socijalnu politiku*, 17 (3), 345-362.
- Lazić, M. (1987). *U susret zatvorenom društvu*. Zagreb: Naprijed.
- Leko, I. (1969). *Velike revolucije i obrazovanje*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije.
- Miharija, Ž. i Sobota, I. (1981). Maturanti pred odlukom. *Zapošljavanje i udruženi rad*, 6 (2), 34-72.
- Obradović, J. (1986). Socijalna struktura i obrazovna reforma. U Čaldarović, O. , Gardun, J. i Sekulić, D. (Ur.), *Suvremeno društvo* (str. 447-460). Zagreb: Globus i Odsjek za sociologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Organizacija Ujedinjenih naroda (1948). *Opća deklaracija o ljudskim pravima*. Opća skupština Ujedinjenih naroda, 10. prosinca 1948. godine (rezolucija br. 217 /III/). Dostupno na <http://www.ffzg.unizg.hr/hre-edc/Deklaracija-ljp.pdf>
- Polšek, D. (2003). Stanje visokog školstva u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja*, 12 (63-64), 27-44.
- Polšek, D. (2004). Visoko školstvo u Hrvatskoj i zahtjevi Europske unije. U Ott, K. (Ur.), *Pridruživanje Hrvatske Europskoj Uniji II* (str. 259-286). Zagreb: Institut za javne financije i Friedrich Ebert Stiftung. Dostupno na <http://www.ijf.hr/Eu2/Polsek.pdf>
- Popović, M.V. (1968). Društveni uslovi i mogućnosti školovanja omladine u Jugoslaviji. *Sociologija*, 10 (1), 81-99.

- Potkonjak, N. (1980). *Sistem obrazovanja i vaspitanja u Jugoslaviji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Previšić, J. i Serdar, V. (1978). Tko, kada i zašto na fakultet? Socijalno porijeklo i materijalni status redovitih studenata u Hrvatskoj. *Pitanja*, 10 (3), 4-21.
- Prpić, I. (1993). Communism and Nationalism. U Puhovski, Ž. i sur. (Ur.), *Politics and Economics of Transition* (str. 95-110). Zagreb: Informator.
- Puhovski, Ž. (1993). Nationalism and Democracy in the Post-Communist Key. U Puhovski, Ž. i sur. (Ur.), *Politics and Economics of Transition* (str. 85-95). Zagreb: Informator.
- Savezni zavod za statistiku SFRJ (1989). *Jugoslavija 1918-1988. Statistički godišnjak*. Beograd: Savezni zavod za statistiku SFRJ.
- Sekulić, D. i Šporer, Ž. (2002). Political Transformation and Elite Formation in Croatia. *European Sociological Review*, 18 (1), 85-100.
- Simonova, N. (2003). The Evolution of Educational Inequalities in the Czech Republic after 1989. *British Journal of Sociology of Education*, 24 (4), 471-485.
- Republički zavod za statistiku (1972). *Statistički godišnjak Socijalističke Republike Hrvatske*. Zagreb: Republički zavod za statistiku.
- Republički zavod za statistiku (1981). *Statistički godišnjak Socijalističke Republike Hrvatske*. Zagreb: Republički zavod za statistiku.
- Republički zavod za statistiku (1993). *Statistički godišnjak Socijalističke Republike Hrvatske*. Zagreb: Republički zavod za statistiku.
- Supek, R. (1967). Sveučilišna politika obrazovanja, socijalno porijeklo studenata i uspjeh u studiju. U *Simpozij. Društveni i ekonomski aspekti obrazovanja 1967*. (str. 410-446). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Tomanović, V. (1967). Socijalne nejednakosti uslova za obrazovanje. *Gledišta*, 8 (5), 675-690.
- Vijeće Europe (1990). *Europska konvencija o ljudskim pravima*. Strasbourg: Vijeće Europe. Dostupno na www.echr.coe.int
- Vossensteyn, H. (2006). *Tuition fees and student support: principles, trends & impact*. Enschede: CHEPS, University of Twente. Dostupno na http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/PlenaryII_Hans_Vossensteyn.1144146987726.pdf

**Saša Puzić
Iva Košutić**

SOCIOLOŠKI PRISTUPI RAZUMIJEVANJU DRUŠTVENIH NEJEDNAKOSTI U OBRAZOVANJU

1. Uvod

U značajnom dijelu moderne sociološke teorije uvriježio se stav prema kojemu se uvođenje i kasnije sukcesivno širenje univerzalnog formalnog obrazovanja tumači kao nezaobilazan element ukupne društvene modernizacije (Flere, 1986; Parsons, 1991; Brown i sur., 1997). Ovaj se moderni „pedagoški optimizam“ (Flere, 1986) zasniva na pretpostavci da će šira dostupnost obrazovanja talentiranim i vrijednim pojedincima omogućiti uspjeh bez obzira na njihovo društveno porijeklo te time doprinijeti općem razvoju društva i smanjivanju društvenih nejednakosti. U skladu s ovakvim stajalištem, nakon Drugog svjetskog rata u svijetu dolazi do sveobuhvatne obrazovne ekspanzije koja uključuje produljenje trajanja obveznog obrazovanja, kontinuirani porast obuhvata srednjeg školstva, te širenje sustava visokog obrazovanja.

Međutim, suprotno očekivanjima, omasovljenje obrazovanja, čak i na tercijarnoj razini (Trow, 1974), nije dovelo do slabljenja veze između obrazovnog postignuća i društvenog porijekla (Karabel i Halsey, 1977; Breen i Jonsson, 2005). Naime, iako se uslijed obrazovne ekspanzije prosječna razina obrazovanosti stanovništva kroz generacije povećala, nejednakosti obrazovnih postignuća između različitih društvenih slojeva ostale su uglavnom stabilne kroz vrijeme (Shavit i Blossfeld, 1993). I dalje postoje veće šanse da će djeca iz ekonomski i kulturno privilegiranih obitelji postići bolji obrazovni uspjeh i doseći viši stupanj obrazovanja te češće birati visokoškolsko obrazovanje od djece iz manje privilegiranih obitelji (Erikson i sur., 2005). Sociolozi obrazovanja stoga već desetljeći-

ma ističu postojanost veze između društvene klase¹ i obrazovnog postignuća djece, koja je „ostala netaknuta unatoč obrazovnim reformama“ (Van de Werfhorst, Sullivan i Cheung, 2003: 41).

I premda u literaturi postoji slaganje o postojanosti obrazovnih nejednakosti, postoje također značajne razlike u načinu na koji se interpretiraju ove nejednakosti i njihovi uzroci. Dok neki autori naglašavaju kako obrazovanje primarno služi kao sredstvo održanja postojećih, neravnopravnih odnosa moći u društvu, odnosno kako ima funkciju društvene reprodukcije, drugi naglašavaju pozitivne funkcije koje obrazovanje ima u društvu i mogućnost obrazovanja da djeluje kao sredstvo promicanja društvene mobilnosti. Ova stajališta reflektiraju stavove dviju utjecajnih teorijskih perspektiva unutar sociologije obrazovanja. Prvo gledište pripada konfliktnoj perspektivi (marksistička teorija, teorija kulturne reprodukcije), koja naglašava pristranost obrazovnog sustava i njegovu funkciju potpomaganja održanja postojećih klasnih odnosa, a druga funkcionalističkoj, čije je polazište da je obrazovni sustav zasnovan na meritokratskim načelima te da pridonosi društvenom redu i koheziji. Uz funkcionalističke i konfliktne teorije, u novijim razmatranjima obrazovnih i društvenih nejednakosti (od 1990-ih godina do danas) istaknuto mjesto pripada također teoriji racionalnog izbora, koja se oslanja na ranije razvijanu Boudonovu (1974) pozicijsku teoriju. Teorija racionalnog izbora obrazovne nejednakosti promatra iz perspektive metodološkog individualizma, prema kojem se svi „društveni fenomeni mogu i moraju objasniti kao posljedica djelovanja i međudjelovanja pojedinaca“ (Goldthorpe, 1996: 485). U nastavku se daje sažet pregled navedenih teorijskih perspektiva, pri čemu se detaljnije razmatraju Boudonovo i Bourdieuovo teorijsko stajalište. Ove se dvije teorije izdvajaju jer se u literaturi nerijetko predstavljaju kao „standardni“ okvir² suvremenih istraživanja

¹ Ovdje se pojam klase odnosi na društvene grupe koje su, na osnovu njihove pozicije unutar ekonomskog sustava, u odnosu na druge grupe ekonomski privilegirane ili poodređene (npr. zbog posjedovanja ili neposjedovanja sredstava za proizvodnju i/ili zbog njihove pozicije na tržištu rada). Različiti egzistencijalni uvjeti u konačnici utječu na razlike u kulturi i na razlike u načinu života između pripadnika različitih klasa (v. Weber, 1972; Maaz, 2006; Bourdieu, 2011).

² Pritom se pojedini autori uglavnom priklanjaju ili Bourdieu ili Boudonu/teoriji racionalnog izbora, iako postoje i pokušaji kombiniranja ovih dviju teorijskih perspektiva (npr. Maaz, 2006).

obrazovnih nejednakosti (Baumert i Schümer, 2001; Nash, 2003; Vester, 2006), pri čemu se Bourdieuova teorija kulturne reprodukcije koristi i kao referentni okvir³ analiza predstavljenih u ovoj knjizi.

2. Funkcionalistička i konfliktna perspektiva u obrazovanju

Funkcionalistička perspektiva, u literaturi poznata i kao strukturalni funkcionalizam, općenito naglašava društveni konsenzus i procese koji doprinose održanju društvenog poretka. Na isti način interpretira se i uloga obrazovnog sustava, odnosno ističu se pozitivne funkcije koje obrazovanje ima za društvo: obrazovanjem se prenose osnovne društvene norme i vrijednosti, a na taj način uspostavljeni vrijednosni konsenzus omogućava održanje društvenoga kontinuiteta i reda. Uz to, naglašavaju se skladni odnosi obrazovnog sustava s drugim dijelovima društva.

Autori koji dijele opisano stajalište nastavljaju se na Durkheimovo (1956) tumačenje obrazovanja i društvene solidarnosti, prema kojem obrazovni sustav osigurava članovima društva homogenost bez koje funkcioniranje društva i suradnja među članovima društva ne bi bile moguće. Davis i Moore (1945), koji obrazovni sustav povezuju sa sustavom društvene stratifikacije, ističu da su društvene nejednakosti korisne i potrebne u svim društvima jer osiguravaju da najtalentiraniji pojedinci steknu najvrednije obrazovne kvalifikacije. Parsons (1959) smatra kako, nakon primarne socijalizacije u obitelji, škola djeluje kao sredstvo sekundarne socijalizacije koje dijete priprema za njegovu buduću ulogu u društvu. Osim što usađuje zajedničke vrijednosti (socijalizacija u užem smislu), obrazovanje osigurava raspodjelu društvenih uloga (alokacija) prema individualnim sposobnostima i talentima učenika (selekcija).

Važnost navedenih funkcija obrazovanja povezana je s pretpostavkom prema kojoj obrazovni sustavi ekspandiraju kao posljedica funkcionalnih zahtjeva modernih industrijskih društava (Parsons, 1991; Treiman, 1970, prema Blossfeld i Shavit, 1993). Posebno se ističe da ekonom-

³ Uz teoriju Eccles i sur. (1987).

ska učinkovitost industrijskih društava ovisi o selekciji najsposobnijih pojedinaca za najvažnije i tehnološki najzahtjevnije poslove, zbog čega formalne kvalifikacije postaju sve važnije u zauzimanju društvenog položaja, odnosno postizanju društvenog statusa (Brown i sur., 1997). S obzirom na ekonomsku disfunkcionalnost obrazovne diskriminacije prema askriptivnim kriterijima (kao što su socioekonomski status, rodna ili etnička pripadnost i dr.), obrazovna selekcija postaje sve više meritokratskom (Parsons, 1991). Zajedno s povećanjem potražnje za obrazovanom radnom snagom i porastom obrazovnih aspiracija među stanovništvom, ovakav razvoj, prema funkcionalističkom shvaćanju, u konačnici utječe na slabljenje veze između socioekonomskih karakteristika učenika i njihovog obrazovnog postignuća.

Gore opisana veza između modernizacije i smanjivanja obrazovnih nejednakosti bila je predmetom mnogobrojnih kritika koje u pravilu ističu nedostatak adekvatnog teorijskog utemeljenja i nepostojanja empirijskih dokaza za takvu tezu (Becker, 2009; v. Blossfeld i Shavit, 1993). Pored navedenog, kritike koje se upućuju funkcionalističkoj perspektivi generalno, odnose se na opravdavanje društvenih nejednakosti i njihovo predstavljanje kao nužnih za funkcioniranje društva te prenaplašavanje društvene harmonije (Homans, 1964) uz zanemarivanje društvenih sukoba (Collins, 1977; Bowles i Gintis, 1976; Karabel i Halsey, 1977). Na razini shvaćanja obrazovnog sustava, kritizira se funkcionalističko zanemarivanje društvenih čimbenika koji mogu otežati obrazovni put pojedinaca te uvjerenje da je obrazovni sustav pravedan i meritokratski, tj. da nagrađuje i propušta zaista najbolje učenike.

Za razliku od funkcionalističkih teoretičara koji društvenu i obrazovnu stratifikaciju smatraju u najmanju ruku neizbježnom, za marksiste je ona nepravedna. Umjesto naglašavanja harmonije i društvene stabilnosti, marksistički teoretičari pažnju usmjeravaju na društvene konflikte i klasnu borbu. Marksistička teorija stoga u širem smislu pripada u konfliktne teorije. Marksistički teoretičari posebno su zainteresirani za proizvodne odnose u kapitalističkom društvu, s kojima povezuju sve ostale društvene podsustave. Tako obrazovni sustav prema marksistima služi prvenstveno reprodukciji radne snage, a kontroliraju ga vladajuće klase. Althusser

(1970) smatra da obrazovni sustav u kapitalizmu, osim prijenosa konkretnih znanja, kod učenika potiče podložnost prema kapitalističkom sustavu, baš kao što to potiču i druge institucije društva. Slično, i Bowles i Gintis (1976) naglašavaju kako je obrazovni sustav u funkciji tržišta rada jer ima za cilj reprodukciju radne snage i hijerarhijskih društvenih odnosa. Za pravilno razumijevanje ovoga odnosa Bowles i Gintis uvode „načelo korespondencije“ koje opisuje bitne sličnosti između društvenih odnosa u kapitalističkom društvu i onih u obrazovanju. Kao ključni element u prenošenju nejednakosti iz škole na radno mjesto, ovo načelo osigurava školski kontekst za razvoj nekognitivnih dispozicija nužnih za pravilno izvršavanje zadaća u sklopu hijerarhiziranih odnosa proizvodnje (Gintis, 1971a, prema Karabel i Halsey, 1977). Nemogućnost utjecaja na sadržaje i metode učenja u školi, motiviranje učenika kroz vanjske nagrade (ocjene), rascjepkanost znanja na pojedine predmete kao i izravno poticanje pasivnosti i poslušnosti kod učenika čine središnje elemente ovog „skrivenog“ školskog kurikulumu.

Marksističke teoretičare najčešće kritiziraju zbog prenamaglašavanja ekonomskih faktora i proizvodnih odnosa u kapitalističkom društvu, na koje svode objašnjenja svih društvenih pojava pa tako i obrazovanja. Također, budući da marksistička perspektiva, baš kao i funkcionalistička, objašnjava društvene fenomene na makro razini, često se navodi kako zanemaruje pojedinca, kojem oduzima autonomiju u djelovanju i naglašava zadatost individualnih putanja ovisno o društvenoj klasi porijekla. Osim toga, marksističkim teoretičarima se zamjera i činjenica da se ne bave unutarnjim funkcioniranjem obrazovnog sustava, to jest da ne obraćaju pažnju na procese koji se odvijaju u školama (Giroux, 1983).

Dok je marksistička teorija, kao jedna od konfliktnih teorija, usmjerena pretežno na ekonomske odnose i kroz njih razumije obrazovne i druge društvene institucije, druge konfliktne teorije, koje se razvijaju posebice pod utjecajem Maxa Webera (1972), naglasak stavljaju na kulturne aspekte obrazovnih i društvenih nejednakosti. Prema Weberu klasne razlike same ne mogu objasniti svu kompleksnost društvenih sukoba, već se razlike između klasa dopunjuju razlikama unutar klasa s obzirom na kulturnu i statusnu pripadnost. Nastavljajući se izravno na Weberov

koncept statusnih kultura (Weber, 1972), Randall Collins (1977) smatra da se suvremena obrazovna ekspanzija može objasniti sukobima između mnogobrojnih statusnih grupa (profesionalnih asocijacija, vjerskih i etničkih grupa, i dr.) koje dijele zajedničku kulturu i identitet. Pritom školom posredovani certifikati i kulturne dispozicije služe isključivanju pripadnika podređenih statusnih grupa iz prestižnih i materijalno unosnih položaja u društvu i na tržištu rada. Ili preciznije, društveno nadređene grupe kontinuirano podižu formalne obrazovne zahtjeve u svrhu očuvanja svojih privilegiranih položaja, dok istovremeno grupe nižega statusa, zbog osiguravanja pristupa takvim privilegiranim položajima, zahtijevaju veću participaciju unutar obrazovnih institucija. Rezultat ovakve konstelacije je obrazovna spirala koja vrši sve veći pritisak na širenje obrazovnog sustava.

Za razliku od Collinsa, koji naglašava ulogu obrazovanja u mehanizmu isključivanja na tržištu rada, Basil Bernstein (1977) i Pierre Bourdieu (1977, 2011) pažnju usmjeravaju na kulturno isključivanje u školi. Prema ovim autorima obrazovni sustav ne pruža svim učenicima jednake šanse za uspjeh, jer počiva na znanjima bliskim samo srednjim i višim društvenim slojevima, što učenike iz materijalno i kulturno deprivilegiranih obitelji stavlja već od početka obrazovanja u podređen položaj. Bernstein (1977) je proučavao vezu između socijalizacije u obitelji i govora djeteta, uzimajući u obzir društvenu klasu obitelji kojoj dijete pripada. Analizirajući govor djece iz radničke i srednje klase, zaključio je kako postoje velike razlike u obrascima govora, zbog čega su djeca iz obitelji srednje klase u prednosti u obrazovnom sustavu. Utvrdio je kako se djeca iz radničke klase u komunikaciji koriste gotovo isključivo ograničenim sustavom znakova, u kojem značenja nisu izravno izrečena, već se podrazumijevaju, koriste se kraće i često nedovršene rečenice te je razumijevanje otežano ako slušatelj nije također uključen u kontekst o kojem se razgovara. Nasuprot tome, djeca iz srednje klase, iako mogu komunicirati i ograničenim sustavom znakova, pretežno se koriste razrađenim (elaboriranim) sustavom. Takav sustav znakova je lakše shvatljiv za slušatelja jer je detaljan i pruža sve informacije bitne za shvaćanje konteksta, a u njemu su značenja i objašnjenja eksplicitna, što sve nedostaje u ograničenom sustavu znakova. Za razliku od ograničenog sustava znakova,

moгуćnost komunikacije u razrađenom sustavu znakova se honorira u školi jer se u obrazovnom sustavu poduka također zasniva na elaboriranom sustavu znakova. Time se smanjuju izgledi za uspjeh u školi djece iz radničke klase, jer je njihov jezični sustav u neskladu s očekivanjima nastavnika, kao i sa znanjima i vještinama koje se zahtijevaju u školi (npr. apstraktno mišljenje).

S obzirom na to da teorija kulturne i društvene reprodukcije P. Bourdieu-a predstavlja osnovni teorijski okvir ovoga istraživačkog projekta, ona se detaljnije elaborira u zasebnom dijelu teorijskog pregleda (v. 4.).

3. Teorija racionalnog izbora i Boudonova pozicijska teorija

U literaturi se navodi da je teorija kulturne reprodukcije dugo dominirala objašnjenjima društvenih nejednakosti u obrazovnom postignuću i participaciji u obrazovanju (Hatcher, 1998; Becker i Hecken, 2009). Suprotstavljajući se kulturalnim objašnjenjima društvenih i obrazovnih nejednakosti, posljednjih desetljeća na popularnosti dobiva teorija racionalnog izbora (poznata i pod nazivima teorija racionalnog djelovanja ili akcije) (Hatcher, 1998; Holm i Jaeger, 2006). Teorija racionalnog izbora počiva na pretpostavci kako je ljudsko djelovanje temeljeno na individualnom i racionalnom vaganju troškova i koristi, pri čemu se ugleda na ekonomsku teoriju. Prema Štulhoferu (1994), teorija racionalnog izbora i prihvaćanje ekonomske logike u sociologiji javlja se zbog nezadovoljstva funkcionalističkom sociologijom, odnosno „pretjerano socijaliziranom koncepcijom aktera“ (Štulhofer, 1994: 118). Za razliku od funkcionalizma, ali i drugih teorija koje naglašavaju društvenu uvjetovanost ljudskog djelovanja, teorija racionalne akcije pripada tradiciji metodološkog individualizma. Prema Elsteru (2000), metodološki individualizam karakterizira shvaćanje da je društvo zasnovano na nizu individualnih akcija te da je društveni život moguće objasniti jedino polazeći od djelovanja pojedinaca i njihovih međuođnosa.

Ekonomska logika metodološkog individualizma utjecala je na sociologiju obrazovanja preko teorije ljudskog kapitala (engl. *Human capital*

theory) koja obrazovanje promatra iz vizure ekonomske učinkovitosti za kojim postoji potražnja ukoliko je ekonomski „isplativo“ (Schultz, 1961; Becker, 1993, prema Kristen, 1999). Pretpostavka od koje se pritom polazi je da investicije u ljudski kapital mijenjaju znanja, vještine i kompetencije pojedinaca čime se povećava njihova produktivnost. Obrazovna potražnja zasniva se na individualnim kalkulacijama troškova i dobiti: „troškovi“ obrazovanja uključuju izravne troškove (izdaci za obrazovne materijale, školarine i sl.) i one neizravne proizašle iz tijekom školovanja propuštenih dohodaka, dok „dobiti“ obuhvaćaju buduća primanja proizašla iz obrazovnih investicija. „Dobitna“ strana takve računice glasi: ovisno o investicijama u odgovarajuće obrazovne kvalifikacije pojedinci su nejednako učinkoviti i sukladno tome bivaju različito nagrađivani, ili jednostavnije, bolje obrazovanje nosi sa sobom veće ekonomske nagrade (Kristen, 1999). Navedeni kriteriji vaganja troškova i dobiti budućih obrazovnih investicija ocrtavaju osnovni okvir u kojem pojedinci donose svoje obrazovne odluke (Kopp, 2009).

Izvorno disciplinsko polazište teorije ljudskog kapitala (ekonomija) utjecalo je na činjenicu da je interes većine autora koji koriste ovaj pristup bio usmjeren prema analizama stopa povrata obrazovnih investicija, dok je istodobno pitanje obrazovnih nejednakosti bilo razmjerno zanemareno (Kristen, 1999). S primjenom u drugom znanstvenom kontekstu, u okviru sociologije obrazovanja, ekonomijsko shvaćanje metodološkog individualizma inspiriralo je naprotiv više različitih modela za objašnjenje obrazovnih odluka i s njima povezanih obrazovnih nejednakosti (v. Boudon, 1974; Gambetta, 1987; Erikson i Jonsson, 1996; Breen i Goldthorpe, 1997). Najutjecajniji takav model, na koji se pozivala većina kasnijih autora, formuirao je početkom 1970-ih godina francuski sociolog R. Boudon (1974).

Boudon smatra kako je metodološki individualizam metoda analiziranja društvene stvarnosti od pojedinca prema kolektivu, a ne obrnuto (od strukture prema pojedincu), te kritizira strukturalizam koji individualne pojave shvaća kao odraz djelovanja društvenih struktura (Boudon, 2012). On pritom prihvaća predodžbu racionalnog aktera, iako ju modificira u odnosu na izvorni ekonomistički model. Specifičnost Boudo-

novog shvaćanja ogleda se u stavu da treba pronaći razloge zbog kojih akteri djeluju, čak i kada ti razlozi ne predstavljaju optimalne izbore u smislu formalnih ekonomskih modela troškova i koristi.

Boudon (1974) pritom razlikuje primarne i sekundarne učinke stratifikacije. Primarni učinci stratifikacije odnose se na socijalizacijske razlike između klasa i slojeva i na njihov utjecaj na uspjeh u školi. S nižim socioekonomskim položajem obitelji učenika smanjuju se izgledi za uspjeh u školi, dok viši socioekonomski status⁴ povećava šanse za školski uspjeh. Ovaj se učinak socioekonomskog položaja obitelji objašnjava klasnim razlikama u jezičnoj kulturi i obrascima komunikacije, kao i motivaciji za učenjem i oblicima samoregulacije, što se u konačnici, ispoljava u klasno specifičnim obrascima učenja u obitelji (Becker, 2009). To znači da se učenici iz različitih klasa ili slojeva na početku svoga školovanja nalaze na različitim startnim pozicijama s različitim šansama za obrazovni uspjeh.

Sekundarni učinci stratifikacije posljedica su različitog položaja obitelji učenika unutar stratifikacijskog sustava i njegovog utjecaja na subjektivno vrednovanje troškova i dobiti obrazovnih odabira. Polazeći od pozicijske teorije Keller i Zavalloni (1964), obrazovne se aspiracije promatraju u odnosu prema socijalnom položaju obitelji: učenici iz različitih slojeva imaju različite aspiracije, jer za postizanje istih obrazovnih razina moraju prijeći različite društvene udaljenosti (Maaz, 2006).⁵ Obrazovni se odabiri stoga tumače kao posljedica različitih procjena s njima povezanih troškova i dobiti, ovisno o položaju unutar društvene strukture. Budući da su društveni položaji povezani s razlikama u prihodima, isti obrazovni troškovi za različite slojeve imaju nejednaku „težinu“. Pri procjeni do-

⁴ Socioekonomski status (SES) obitelji učenika može se definirati kao „relativan položaj [...] unutar društvene hijerarhije ovisno o pristupu ili raspoloživosti financijskih sredstava, moći i društvenog prestiža“ (Sirin, 2005: 418).

⁵ Goldthorpe (1996) navodi kako Keller i Zavalloni razlike u obrazovnim ili profesionalnim aspiracijama ne pripisuju različitim kulturnim vrijednostima između klasa, već da ih promatraju kao rezultat strukturalne pozicije, odnosno klasnog položaja djelujućih pojedinaca. Aspiracije se zato „ne treba procjenjivati prema apsolutnom standardu, nego relativnom: to jest, relativnom u odnosu na klasne pozicije u kojima su individue locirane u sadašnjosti“ (Goldthorpe, 1996: 489).

biti od obrazovanja Boudon ključnu važnost pridaje strahu od gubitka društvenoga statusa, odnosno motivu za njegovim održanjem. Dok djeca iz viših slojeva i više obrazovanih obitelji moraju postići viši stupanj obrazovanja kako „ne bi doživjeli profesionalno nazadovanje“ (Boudon, 1974: 14), djeca iz obitelji nižeg društvenog porijekla mogu i s nižim kvalifikacijama održati svoj društveni status. To znači da „viši“ obrazovni odabiri imaju veću potencijalnu korist za učenike iz viših slojeva. Opisani čimbenici koji utječu na procjenu troškova i dobiti imaju za posljedicu da i kod istih ili sličnih obrazovnih postignuća, učenici i roditelji različitog socioekonomskog statusa donose različite obrazovne odabire.

Ukupno uzevši, Boudon (1974) nejednaku obrazovnu participaciju i nejednake šanse učenika iz viših i nižih društvenih slojeva objašnjava kao posljedicu kombiniranog djelovanja primarnih i sekundarnih učinaka društvene stratifikacije (Becker, 2009): razlike u socioekonomskom statusu obitelji učenika povezane su, s jedne strane s vjerojatnošću obrazovnog uspjeha, a s druge s razlikama u procjeni troškova i koristi mogućih obrazovnih odabira (Kristen, 1999). Premda kroz primarne stratifikacijske efekte adresira važnost školskog uspjeha, za Boudona (1974) su sekundarni učinci obiteljskog porijekla odlučujući u razvoju individualnih obrazovnih šansi (Goldthorpe, 1996) i time za strukturu, opseg i trajnost obrazovnih nejednakosti (Becker, 2009). Obrazovne se nejednakosti stoga promatraju kao agregacija individualnih obrazovnih odluka unutar određenog institucionalnog konteksta (obrazovni sustav), pri čemu se posebna pažnja poklanja institucionaliziranim raskrižjima u školovanju (odabir srednje škole, odabir između stručnog studija i fakulteta i sl.) (Maaz, 2006). Kritičari ovakvog tumačenja obrazovnih nejednakosti ističu da ono ne pruža dovoljno obuhvatan okvir za razumijevanje dubljih razloga koji utječu na razlike u individualnim odabirima (Lynch i O’Riordan, 1998). Razmatranje generativnih čimbenika koji utječu na individualne obrazovne odluke uključivalo bi odgovor na pitanje zašto su pojedine opcije prihvatljivije ne samo određenim pojedincima, već i određenim društvenim grupama. Pritom se navodi da se grupno/klasno uvjetovana racionalnost odluka ne može u potpunosti odvojiti od grupno/klasno specifičnih dispozicija (Nash, 2003, usp. Gambetta, 1987). Kritičari također naglašavaju da obrazovni odabiri nisu fiksni, već da su

predmet stalnog pregovaranja između individualnih namjera i institucionalne prakse (Lynch i O’Riordan, 1998).

„Eho“ spomenutih kritika primjetan je u razmatranjima praktičnih konzekvenci Boudonovog modela. S obzirom na to da obrazovne nejednakosti promatra kao kombinaciju klasno specifičnih obrazovnih aspiracija i školskih postignuća, Boudon (1974, 2012) drži kako je potrebno smanjivati i primarne i sekundarne učinke stratifikacije. Smatra da izjednačavanje obrazovnog uspjeha učenika različitog socijalnog porijekla (primjerice, kompenzacijskim obrazovanjem ili drugim načinima poticanja učenika iz manje privilegiranih obitelji) ne može biti cjelovito rješenje za ukidanje nejednakosti obrazovnih mogućnosti, jer će učenici iz različitih klasa i dalje na različit način donositi obrazovne odluke. Ti sekundarni efekti bi se, prema Boudonu, mogli ublažiti produljenjem trajanja obaveznog obrazovanja, jačanjem veze između nastavničkih procjena rada učenika u školi i njihove daljnje obrazovne orijentacije, odnosno osnaživanjem utjecaja škole i školske kontrole pri obrazovnoj tranziciji učenika (Boudon, 2012). Pored toga, navodi kako je potrebno smanjiti broj točaka unutarnje i vanjske diferencijacije učenika kako bi se smanjilo rano napuštanje školovanja i usmjeravanje učenika nižeg socijalnog porijekla u manje zahtjevne programe ili smjerove nižeg statusa (Boudon, 1974).

Da klasno uvjetovani odabiri u konačnici dovode do obrazovnog „usmjeravanja“ prema društvenom porijeklu potvrđuju i empirijska istraživanja inspirirana Boudonovim konceptima (Becker, 2009). S tim u vezi posebno se ističe važnost Boudonove teorije za potpunije razumijevanje vertikalnih i institucionalnih dimenzija obrazovne segregacije (Vester, 2006). Empirijske provjere različitih modela za analizu sekundarnih efekata u tom smislu upućuju na važnost klasno uvjetovanih obrazovnih odabira. Analizirajući odluke maturanata pri prijelazu iz srednjeg u visoko obrazovanje Becker i Hecken (2009) zaključuju kako je „najvažniji mehanizam za „odvlačenje“ djece iz radničke klase od sveučilišnog studija [...] omjer između subjektivno očekivanih troškova sveučilišnog obrazovanja i budućeg uspjeha koji sistematski varira među različitim društvenim klasama“ (Becker i Hecken, 2009: 244). Kada je riječ o odabiru srednje

škole, Stocké (2007) kao „snažne prediktore roditeljskih odluka“ navodi subjektivna uvjerenja vezana uz vjerojatnost obrazovnog uspjeha te motiv za održanjem obiteljskog socijalnog statusa, iako upozorava da navedeni čimbenici vrlo ograničeno posreduju efekt klasne pripadnosti. Sustavnije klasne razlike u odabiru srednje škole nalaze Becker i Lauterbach (2004). Autori navode da hipoteza prema kojoj vjerojatnost odabira gimnazije raste ukoliko procjena dobiti nadmašuje procjenu troškova, važi za više i srednje slojeve, ali ne i za niže: dok roditelji djece iz viših slojeva gimnazijsko obrazovanje biraju gotovo „automatski“, tj. nevezano uz vaganje specifičnih troškova i dobiti, kod roditelja iz srednjih slojeva gimnazijski je odabir rjeđi kada procijenjeni troškovi prelaze moguću dobit. S druge strane, roditelji iz nižih slojeva umjesto gimnazije biraju manje prestižni tip srednje škole i kada procijenjena dobit nadmašuje procjenu troškova.

Premda navedene analize potvrđuju korisnost racionalnih modela donošenja obrazovnih odluka, neki autori (Baumert i Schümer, 2001; Vester, 2006) podsjećaju na važnost uravnoteženog sagledavanja Boudonovog modela u kojem se primarnim i sekundarnim efektima poklanja jednaka važnost. Na ovome se tragu ističe da se obrazovna segregacija ne može svesti samo na agregaciju sekundarnih efekata, jer primarni i sekundarni efekti društvenog porijekla djeluju zajedno i uzajamno se pojačavaju. Na moguće praktične posljedice podcjenjivanja primarnih efekata upozorava Vester (2006) težom da je ono i u funkciji oslobađanja pedagoške profesije od njene odgovornosti: „...tako da se roditeljski odabir škole prikazuje kao uzrok obrazovne segregacije, pri čemu nastavnici ne moraju razmišljati o tome kako joj sami doprinose“ (Vester, 2005: 25).

4. Teorija društvene i kulturne reprodukcije P. Bourdieua

Bourdieu se ne slaže s Boudonovim (1974) objašnjenjem obrazovnih nejednakosti (Reed-Danahay, 2005), jer smatra da metodološki individualizam, i na njemu zasnovana teorija racionalnog izbora, ignoriraju kulturno definirani kontekst konstrukcije racionalnih odluka (Bourdieu, 1992). Premda ne poriče (znanstvenu) relevantnost kalkulacija prema ekonomskim kriterijima (Swartz, 1997; Hatcher, 1998), Bourdieu na-

glašava da su praktične strategije djelovanja - misleći prvenstveno na one koje se usvajaju socijalizacijom u obitelji – najprofitabilniji i dugoročno najsigurniji način prenošenja socijalnih privilegija s roditelja na djecu (Bourdieu, 1977). Na tragu ovakvoga stajališta on je vjerojatno najutjecajniji autor koji se bavi pitanjem kako i pod kojim uvjetima pojedinci i grupe koriste obiteljske (i šire) kulturne resurse da bi održali ili unaprijedili svoj položaj u društvenom poretku (Giroux, 1983; Swartz, 1997). Bourdieu uočava izravne mehanizme društvene reprodukcije koji se održavaju i prenose putem ekonomskog nasljeđivanja, no ističe važnost reprodukcije kulture dominantnih klasa kao manje vidljivog, i zato po njemu važnijeg mehanizma održavanja društvenih nejednakosti. Ulogu sociologije Bourdieu vidi u otkrivanju manje izravnih obrazaca održavanja društvenog poretka, pri čemu se zalaže za pozicioniranje sociologije kao „znanosti o odnosima između kulturne reprodukcije i društvene reprodukcije“ (Bourdieu, 1977: 487). Obrazovni sustav za Bourdieua predstavlja osnovno polazište za proučavanje kulturne i društvene reprodukcije, točnije, istraživanje mehanizama koji osiguravaju reprodukciju strukture odnosa između klasa. Postojeći klasni odnosi se prema njemu održavaju putem obrazovnog sustava koji se predstavlja kao nepristran i meritokratski, no u osnovi odražava postojeće odnose moći u društvu (Bourdieu, 1977; Bourdieu i Passeron, 1990). Bourdieu smatra da je reprodukcija moguća zato što je obrazovni sustav prilagođen višim klasama, zbog čega se školska postignuća ne procjenjuju prema klasno neutralnim standardima. Naime, „propuštajući svakome dati eksplicitno ono što implicitno zahtijeva od svakoga, obrazovni sustav od svakoga jednako zahtijeva ono što sam ne daje. To većim dijelom obuhvaća jezične i kulturne kompetencije te određenu bliskost spram kulturnih sadržaja koja se jedino može proizvesti odgojem unutar obitelji koja prenosi dominantnu kulturu“ (Bourdieu, 1977: 494). Iz navedenog citata proizlazi da komunikacija i vrednovanje unutar obrazovnog sustava korrespondiraju s kulturom viših klasa, čemu se učenici nižeg socijalnog porijekla vrlo teško mogu prilagoditi u potpunosti, a pritom im obrazovni sustav, odnosno škola, ne kompenzira taj nedostatak. Ove klasne razlike u uspješnosti „snalaženja“ u školi Bourdieu u osnovi objašnjava nejednakom distribucijom ekonomskog, socijalnog i kulturnog kapitala među učenicima i njihovim obiteljima.

4.1. Vrste kapitala

Činjenica da Bourdieu društvene nejednakosti sagledava kroz prizmu kulture, ili preciznije kulturne reprodukcije, ne znači da ne uočava važnost ekonomskog kapitala. Štoviše, on smatra da se, u konačnici, svako djelovanje može pojmiti “ekonomski” i da u tom smislu u društvu postoji „univerzalna reducibilnost na ekonomiju“ (Bourdieu, 1997: 54). Međutim, Bourdieu proširuje konceptualni okvir za promatranje društvene i obrazovne reprodukcije uvodeći, pored ekonomskog kapitala, pojmove socijalnog i kulturnog kapitala kao nezavisnih oblika moći i ključnih koncepata za razumijevanje društvenih i obrazovnih nejednakosti. On smatra da se jedino kroz sagledavanje svih navedenih oblika kapitala može dobiti uvid u strukturu i funkcioniranje društva: „Struktura distribucije različitih oblika i podoblika kapitala u danom vremenskom trenutku predstavlja imanentnu strukturu društvenoga svijeta“ te je nemoguće objasniti tu strukturu i njezino funkcioniranje, „ukoliko se kapital ponovno ne uvede u svim svojim oblicima, a ne samo onom koji poznaje ekonomska teorija“ (Bourdieu, 1997: 46). Za Bourdieua je svaki oblik kapitala akumulirani rad, koji može postojati u materijalnom ili u pojedincu utjelovljenom obliku (Bourdieu, 1997). Nejednako raspolaganje kapitalom/kapitalima ima za posljedicu nejednaku raspodjelu moći u društvu - ono oblikuje prepreke ili prilike za djelovanje pojedinaca i time utječe na njihov položaj unutar društvene strukture.

Prema Bourdieu (1997), kapital postoji u tri temeljna oblika koji mogu konvertirati jedni u druge: ekonomski kapital, koji je neposredno pretvoriv u novac, a može se institucionalizirati u obliku imovinskih prava; socijalni kapital, pod kojim Bourdieu podrazumijeva društvene veze, koje su pod određenim uvjetima pretvorive u ekonomski kapital i mogu biti institucionalizirane u obliku titula te kulturni kapital, koji je, pod određenim uvjetima, pretvoriv u ekonomski kapital i može biti institucionaliziran u obliku obrazovnih kvalifikacija (Bourdieu, 1997: 47).

4.1.1. Ekonomski i socijalni kapital

Ekonomski kapital podrazumijeva novac i druga materijalna dobra, a on je, za Bourdieua, osnova i svih ostalih vrsta kapitala (kulturnog i socijalnog). Važnost ekonomskog kapitala ispitivana je u sklopu brojnih istraživanja o povezanosti socioekonomskog statusa obitelji učenika i njihovog obrazovnog postignuća, pri čemu rezultati u pravilu ukazuju na statistički značajnu, pozitivnu vezu.

Socijalni kapital čini „agregat stvarnih ili potencijalnih resursa koji su povezani uz posjedovanje čvrste mreže više ili manje institucionaliziranih odnosa obostranog poznavanja ili priznavanja“ (Bourdieu, 1997: 51). Bourdieu pod time podrazumijeva sve resurse vezane uz kontakte izvan obitelji, odnosno obiteljsku mrežu poznanstava, prijateljstava ili članstava u različitim društvenim grupama. Posjedovanje takve društvene mreže pojedincima omogućuje aktivaciju kolektivno posjedovanog kapitala u vlastitu korist. Važno obilježje socijalnog kapitala proizlazi iz činjenice što se on može, pod određenim uvjetima, prevesti u ekonomski kapital. Prema Bourdieuu, ukupna količina socijalnog kapitala kojeg pojedinac posjeduje ne ovisi samo o veličini njegove društvene mreže (broju uključenih pojedinaca), već i o količini svih vrsta kapitala kojeg posjeduje svaki pojedinac iz njegove mreže. Izgradnja ovakvih socijalnih mreža iziskuje vrijeme i napor kako bi se izgradile potencijalno korisne veze koje mogu osigurati neki oblik profita (materijalnog ili simboličkog). U ekonomskim terminima, za Bourdieua je mreža odnosa produkt individualne ili kolektivne ulagačke strategije koja je svjesno ili nesvjesno usmjerena na ostvarivanje ili reprodukciju društvenih veza koje su izravno korisne. U istraživanjima obrazovanja se socijalni kapital obično ispituje uzimajući u obzir broj i vrstu kontakata roditelja (s osobama izvan obitelji), razgovor djece s vršnjacima i odraslima o školovanju ili poslu, broj bliskih prijatelja koji pohađaju istu školu, poticajnu komunikaciju učenika s nastavnicima te izvannastavne aktivnosti djece (Dika i Singh, 2002). Utjecaj šire socijalne okoline može biti značajan za učenike, kao izvor informacija te kao pozitivan ili negativan utjecaj na obrazovne odluke.

4.1.2. *Kulturni kapital*

Za Bourdieua (1997, 2011) kulturni kapital je najvažniji koncept koji omogućava objašnjenje klasnih nejednakosti u obrazovanju. Kulturni kapital može postojati u tri oblika: utjelovljenom (engl. *embodied*), objektiviranom (engl. *objectified*) i institucionaliziranom (engl. *institutionalized*).

Utjelovljeni kulturni kapital označava „dugotrajne dispozicije uma i tijela“ (Bourdieu, 1997: 47) i odnosi se na posjedovanje jezičnih i kognitivnih kompetencija te kulturnih navika i sklonosti. S obzirom na to da je prijenos kulturnog kapitala vezan uz socijalizacijske procese unutar obitelji, i da se ne može izravno proslijediti preko drugih osoba, njegova akumulacija zahtijeva vrijeme. Utjelovljeni kulturni kapital se prepoznaje kao simbolički kapital odnosno kao legitimna kompetencija, i zato je njegov prijenos najbolje skrivena forma nasljedne transmisije kapitala. Bourdieu smatra da za djecu iz obitelji viših klasa taj prijenos počinje odmah, unutar svakodnevne obiteljske interakcije, a prirodno se nastavlja u školi. Nasuprot tome, za djecu iz obitelji nižih klasa stjecanje kulturnog kapitala znatno je otežano, što ih stavlja u podređen položaj u obrazovnom sustavu. Od tri moguće vrste kulturnog kapitala, utjelovljeni kulturni kapital je najvažniji za procese koji se odvijaju u školi (Dumais, 2006).

Objektivirani kulturni kapital podrazumijeva posjedovanje materijalnih kulturnih dobara, kao što su knjige, umjetnička djela ili glazbeni instrumenti, čije posjedovanje može biti izravno preneseno na druge osobe (kao i posjedovanje ekonomskog kapitala, a za razliku od utjelovljenog kulturnog kapitala). Bourdieu naglašava razlikovanje materijalnog prisvajanja objektiviranog kulturnog kapitala od njegovog simboličkog prisvajanja za koje su potrebna specifična znanja i dispozicije (Bourdieu, 1977, 1997). To znači da, kao sposobnost stvarne upotrebe objektiviranog kulturnog kapitala (npr. konzumacija slike, instrumenta ili knjige), simboličko prisvajanje pretpostavlja posjedovanje utjelovljenog kulturnog kapitala.

Treći oblik kulturnog kapitala prema Bourdieu je institucionalizirani kulturni kapital, koji podrazumijeva posjedovanje obrazovnih kvalifikacija. Obrazovne kvalifikacije jamče određene kulturne kompetencije, a nužne su za pristup tržištu rada i zauzimanje profesionalnih položaja. Bourdieu (1997) smatra kako je moguće odrediti iznose pretvorbe između kulturnog kapitala i ekonomskog kapitala, pri čemu se vrijednost određene obrazovne kvalifikacije može uspoređivati na tržištu s drugim takvim kvalifikacijama. Kao i kod utjelovljenog kulturnog kapitala, i posjedovanje institucionaliziranog kulturnog kapitala je osobno i ne može se prenijeti na druge.

Kulturni kapital i socijalni kapital imaju ishodište u ekonomskom kapitalu i pod određenim uvjetima su pretvorivi u njega (Bourdieu, 1997). Prema Bourdieu, izrazito su važne transmisija i konverzija kulturnog kapitala jer su prikrivene i dugotrajne: u obitelji se kulturni kapital prenosi primarnom socijalizacijom; unutar obrazovnog sustava posjedovanje kulturnog kapitala omogućava stjecanje formalnih kvalifikacija; na tržištu rada se obrazovne kvalifikacije u konačnici prevode u ekonomski kapital. Bourdieuova je teza da transformacija različitih oblika kapitala čini osnovu strategija za reprodukciju kapitala kroz vrijeme (Bourdieu, 1997).

4.2. Prijenos kulturnog kapitala i društvena reprodukcija

Ranije je istaknuto da razlike u kulturnom kapitalu učenika proizlaze iz razlika u socijalizacijskim iskustvima učenika iz obitelji s više ili manje ekonomskog kapitala. Prema Bourdieu, najvažnija posljedica ovoga klasno specifičnog procesa socijalizacije je oblikovanje pojedincu samorazumljivog okvira mišljenja i djelovanja koji Bourdieu naziva habitus: „Sustav trajnih i prilagodljivih dispozicija koji, integrirajući prošlo iskustvo, funkcionira u svakom trenutku kao matrica percepcije, mišljenja i djelovanja“ (Bourdieu, 1977b: 82-83). Ovaj se sustav trajnih dispozicija izgrađuje unutar obitelji prijenosom kulturnih praksi, vrijednosti i stavova (kulturni kapital) i društvenih resursa (socijalni kapital) s roditelja na djecu (Maaz, 2006). S obzirom na to da se kulturni i socijalni kapi-

tal obitelji izravno nadovezuje na njezin ekonomski kapital (Bourdieu, 1977), opisani mehanizam izgradnje habitusa omogućava razumijevanje povezanosti socioekonomskog porijekla učenika s uspjehom u školi (Slika 1).

Klasne razlike u obiteljskoj socijalizaciji dovode do toga da učenici iz socijalno deprivilegiranih obitelji svoje školovanje započinju s manje relevantnih vještina i odgovarajućih znanja, a što se tijekom kasnijeg školovanja teško nadoknađuje. Budući da se škola predstavlja kao nepristran prenositelj jedne univerzalne kulture (dok istodobno preuzima i perpetuira kulturu dominantnih klasa), klasni se atributi socijalizacije prevlađuju i u konačnici naturaliziraju. Na taj se način prikriva i legitimira njihov utjecaj na obrazovna postignuća u školi i stvara dojam da obrazovni sustav nagrađuje pojedince isključivo na osnovi njihovih prirodnih sposobnosti i individualnih zasluga (Bourdieu i Passeron, 1990; Bourdieu, 1997; usp. Becker, 2009). Opisano stajalište o meritokratskom karakteru obrazovnih institucija Bourdieu odbacuje kao lažno i naziva ga simboličkim nasiljem (nad učenicima nižih klasa) (Bourdieu i Passeron, 1990), jer smatra da se unutar obrazovnog polja jedino habitus viših klasa prepoznaje kao kulturni kapital.

Ovaj se kulturni kapital prepoznaje uz pomoć institucionaliziranih, formalnih i neformalnih, standarda evaluacije učenika i njihovih roditelja (Lareau i Weininger, 2003). Budući da ovi standardi odražavaju norme i vrijednosti privilegiranih klasa, učenici iz tih klasa u pravilu su u prednosti pred ostalim učenicima. Zavisno od klasnog porijekla, učenici i roditelji posjeduju veće ili manje mogućnosti da odgovore na postavljene standarde, da im se prilagode i da o njima pregovaraju s nastavnicima i drugim obrazovnim akterima. Nastavnici pritom lakše komuniciraju s učenicima s više kulturnog kapitala, smatraju ih inteligentnijima ili nadarenijima, i u razredu im posvećuju više pozornosti nego učenicima kojima nedostaje kulturni kapital (DiMaggio, 1982: 190; usp. Kalmijn i Kraaykamp, 1996). Ova se bolja komunikacija u pravilu tumači kao posljedica usklađenosti nastavničkih očekivanja i učeničkih kulturnih kompetencija, posebno tzv. kulturnih signala „visokog statusa“ koji simboliziraju pripadnost prestižnim društvenim grupama (Lamont i

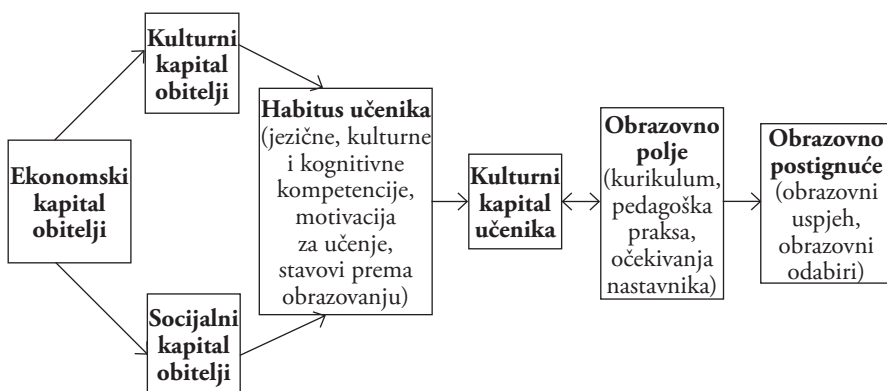
Lareau, 1988; Barone, 2006). Osim što su općenito bolje prilagođeni školskoj kulturi i interakciji s nastavnicima, učenici iz društveno privilegiranih obitelji raspolažu (na početku školovanja i kasnije) i s više specifičnih vještina i znanja koji korespondiraju s kurikulumom i pedagoškom praksom u školi (npr. obiteljske čitalačke prakse) (Bourdieu i Passeron, 1990; v. Giroux, 1983; De Graaf, De Graaf i Kraaykamp, 2000). Sukladno tome, različita očekivanja uz pomoć kojih se, od strane nastavnika i drugih obrazovnih djelatnika, procjenjuju akademski potencijal učenika i njihova obrazovna postignuća u pravilu favoriziraju pojedince s više kulturnog kapitala koji pripadaju dominantnim klasama.

Budući da za učenike koji potječu iz nižih društvenih klasa škola ne predstavlja nastavak socijalizacije koju su imali kod kuće, oni obrazovni sustav nerijetko doživljavaju stranim, i čak neprijateljskim okruženjem. Bourdieu (1977) naglašava kako nedostatak kulturnog kapitala utječe na negativne predispozicije prema školi (obezvrjeđivanje škole i njenih sankcija, rezignacija zbog neuspjeha i isključivanja) koje često rezultiraju samoeliminacijom djece iz socijalno deprivilegiranih obitelji. Bourdieu to naziva anticipacijom sankcija od strane škole, koje učenici očekuju jer su nesvjesno procijenili kako je njihova vjerojatnost za obrazovni uspjeh, kao pripadnika nižih klasa, bitno manja u usporedbi s učenicima privilegiranog obiteljskog porijekla. Razgovarajući s učenicima, nastavnicima i drugim obrazovnim djelatnicima, Lynch i O’Riordan (1998) pokazuju kako nedostatak kulturnog kapitala negativno utječe na osobne nade i aspiracije učenika vezane uz njihovu moguću participaciju u visokom obrazovanju: „Postojala je percepcija [...] da je visoko obrazovanje, posebno ono sveučilišno, izvan njihovog dosega, ili zato što učenici nisu vjerovali u svoje sposobnosti [...] ili zato što nisu ništa znali o sveučilištima“ (Lynch i O’Riordan, 1998: 462). Na važnost samoeliminacije studenata kojima nedostaje kulturni kapital ukazuju i Reay i sur. (2001): „Za neke od studenata iz radničke klase činilo se da su podložni emocionalnim, jednako kao i materijalnim ograničenjima svojih odabira. Za njih su se odabiri, jednim dijelom, činili kao procesi psihološkog samoisključivanja“ (Reay i sur., 2001: 863). U konačnici, slabiji obrazovni uspjeh učenika iz nižih klasa, zajedno sa spomenutim procesima samo-

eliminacije, ima za posljedicu održanje klasnih razlika u pristupu visokom obrazovanju i njegovim različitim usmjerenjima (npr. sveučilišni ili stručni studij) (Bourdieu, 1977). Nasuprot tome, učenici iz viših klasa koji posjeduju razmjerno više kulturnog kapitala, češće se odlučuju za nastavak školovanja nakon srednje škole (Bourdieu i Passeron, 1979), pri čemu češće biraju prestižna usmjerenja koja osiguravaju pristup financijski privilegiranim položajima na tržištu rada (usp. Brown i sur., 1997; Puzić i Baranović, 2012).

Gore opisani mehanizam prijenosa kulturnog kapitala opisuje na koji način kulturni kapital posreduje utjecaj socioekonomskog porijekla na obrazovno postignuće. Ovaj mehanizam shematski je prikazan na Slici 1.

Slika 1. Povezanost ekonomskog kapitala obitelji s obrazovnim postignućem posredovano kulturnim kapitalom
(prilagođeno prema Maaz, 2006: 60)



Bourdieu naglašava da u suvremenim društvima, u kojima obrazovne kvalifikacije čine osnovni uvjet za stjecanje zaposlenja, prihoda i društvenog statusa (usp. Geißler, 2006), međugeneracijska transmisija kulturnog kapitala putem obrazovnog sustava sve više postaje novom bazom socijalne stratifikacije (Bourdieu, 1977, 2011). Kulturni kapital pritom predstavlja resurs koji osigurava pristup rijetkim dobrima (obrazovne kvalifikacije), koji se može monopolizirati i koji, budući da se može prenositi s jedne generacije na drugu, omogućava reprodukciju socijalne strukture (Lareau i Weininger, 2003).

4.3. Operacionalizacija kulturnog kapitala u empirijskim istraživanjima obrazovnih nejednakosti i kritika Bourdieuovog modela

Hipoteza o povezanosti kulturnog kapitala i obrazovnog postignuća provjeravana je u brojnim empirijskim istraživanjima. Imajući u vidu nejednačenost varijabli u postojećim bazama podataka (Dumais, 2002), različiti su autori provjeravali raznovrsne indikatore kulturnog kapitala i njihove efekte na postignuća u školi.

U literaturi se, kao jedna od prvih i najutjecajnijih studija o efektima kulturnog kapitala, često navodi DiMaggiov rad o povezanosti kulturnog kapitala i školskog uspjeha (DiMaggio, 1982). U istraživanju rađenom na uzorku američkih srednjoškolaca kulturni kapital se operacionalizirao kao sudjelovanje u „elitnoj statusnoj kulturi“, ili preciznije kroz participaciju učenika u „najpopularnijim prestižnim umjetničkim oblicima“, umjetnosti, klasičnoj glazbi i literaturi (DiMaggio, 1982: 191). Analizirani podaci pokazali su da „kulturni kapital ima utjecaj na ocjene u srednjoj školi koji je visoko značajan“ (DiMaggio, 1982: 199), pri čemu se najveći efekt pokazuje u netehničkim predmetima. Koristeći različite regresijske modele, autor pokazuje da kulturni kapital značajno smanjuje utjecaj socioekonomskog porijekla učenika iako njegov efekt na školski uspjeh i dalje ostaje statistički značajan. DiMaggio naglašava da je efekt kulturnog kapitala najveći za dječake čiji su očevi završili niži ili srednji stupanj obrazovanja. Ovakav se nalaz uzima kao potvrda „modela kulturne mobilnosti“⁶ prema kojem kulturni kapital učenika utječe na obrazovna postignuća neovisno o socioekonomskom porijeklu te se naglašava kako veću korist od posjedovanja kulturnog kapitala imaju upravo društveno deprivirani učenici (1982: 190). Štoviše, DiMaggio tvrdi da za djecu nižeg socioekonomskog statusa kulturni kapital može poslužiti kao svojevrsni kompenzatorni mehanizam i put ka uzlaznoj socijalnoj mobilnosti. Utjecaj DiMaggiove studije na kasnija slična istraživanja očitovao se prije svega u preuzimanju njegove operacionalizacije kulturnog

⁶ „Model kulturne mobilnosti“ DiMaggio suprotstavlja „modelu kulturne reprodukcije“ koji pripisuje Bourdieu.

kapitala kao sudjelovanja u „visokoj kulturi“ (Katsillis i Robinson, 1990; Farkas i sur., 1990), što se u međuvremenu navodi kao najčešće korišteni indikator kulturnog kapitala u kvantitativnim istraživanjima (Barone, 2006). Iako široko prihvaćena, navedena operacionalizacija kulturnog kapitala kritizirana je kao preuska, pri čemu se, među ostalim, naglašava da se kulturni kapital ne može odvojiti od obrazovnih znanja, vještina i sposobnosti (Lareau i Weininger, 2003).

P. M. De Graaf (1988) i N. D. De Graaf i sur. (2000) stoga koncept kulturnog kapitala povezuju s čitalačkim praksama u obitelji i s njihovim značenjem za razvoj jezičnih i kognitivnih vještina važnima za uspjeh u školi (De Graaf, De Graaf i Kraaykamp, 2000). Rezultati istraživanja provedenog na uzorku srednjoškolaca u Njemačkoj (De Graaf, 1988), pokazuju da čitalačke navike roditelja imaju značajne efekte za ocjene iz njemačkog jezika, ali ne i za ocjene iz matematike. U studiji iz 2000. u kojoj analiziraju podatke reprezentativnog uzorka u Nizozemskoj, De Graaf i sur. (2000) pokazuju da čitalačke navike roditelja, a ne njihova participacija u „visokoj“ kulturi, utječu na postignutu razinu obrazovanja - efekt čitalačkih navika roditelja pokazao se četiri puta većim od efekta participacije u „visokoj“ kulturi koji nije dosegao razinu statističke značajnosti.

Različita istraživanja pokazala su povezanost obrazovnog postignuća i s brojnim drugim mjerama kulturnog kapitala, što uključuje indikatore kulturne kompetentnosti (npr. znanje o poznatim skladateljima, piscima ili znanstvenicima) (Sullivan, 2001), obiteljsko posjedovanje obrazovnih resursa i kulturnih dobara (knjige, slike i drugi umjetnički predmeti, računala i sl.) (Teachman, 1987; Jungbauer-Gans, 2004) ili opće komunikacijske obrasce za prijenos kulturnog kapitala s roditelja na djecu (Jaeger, 2009). Rezultati istraživanja koja su koristila ove i ranije navedene mjere kulturnog kapitala (participacija u „visokoj kulturi“, obiteljske čitalačke navike) nisu jednoznačni pri čemu „većina empirijskog materijala samo dijelom podržava teoriju kulturnog kapitala“ (Barone, 2006: 1042). S tim u vezi se navodi da „ne postoji konsenzus što kulturni kapital znači, ima li učinka, i u čemu se ogleda taj učinak“ (Dumais, 2002: 49). Različiti autori ovakvu ili sličnu procjenu dovode u vezu s nedovoljnom teorijskom razradom Bourdieuovog koncepta kulturnog kapitala, što ima za posljedicu različite i međusobno konkurirajuće operacionalizacije.

zacije u empirijskim studijama (Lamont i Lareau, 1988; Kingston, 2001; Flere i sur., 2010).

U tom smislu Bourdieu se nerijetko kritizira i zbog nejasno, odnosno neprecizno definiranog koncepta habitusa (Hedström, 2005), u okviru kojeg se podcjenjuju racionalni, proračunati i refleksivni aspekti ljudskog djelovanja (Mouzelis, 2007). Kritika Bourdieuovog koncepta habitusa u pravilu se tumači kao pretjerano socijalizirano viđenje pojedinačnog aktera koje završava u cirkularnom determinizmu (Nash, 1990): „Strukture proizvode habitus, koji generira prakse, koje reproduciraju strukturu i tako dalje“ (Jenkins, 1982: 273; v. King, 2000). U obrazovnom kontekstu spomenuti determinizam glasi: (klasno uvjetovana) veća ili manja dostupnost različitih oblika kapitala proizvodi habitus, habitus generira obrazovni uspjeh i ključne obrazovne odabire koji, u konačnici, putem različitih kvalifikacija na tržištu rada reproduciraju inicijalne (klasne) razlike u dostupnosti kapitala. Nasuprot tome, zagovornici Bourdieuove teorije smatraju da veze između pojedinih elemenata Bourdieuovog modela nisu determinističke, odnosno da habitus pojedincima ostavlja dovoljno prostora za inovacije. Pritom se naglašava da je fokus Bourdieuovog rada prvenstveno na mehanizmima koji reproduciraju postojeće društvene nejednakosti (Harker, 1984; Swartz, 1997) i da njegova teorija nije usmjerena na objašnjenje individualnih akcija (Nash, 1990). Na ovome tragu se ističe da Bourdieuov model naglašava ulogu škole u uspostavi i održavanju nejednakosti, ali jednako tako i pri razmatranju mogućih mjera za njihovo smanjivanje (McDonough, 1997). To znači da svako nastojanje za izjednačavanjem šansi svih učenika uključuje i razmatranje institucionalnih karakteristika obrazovnog sustava koje pojačavaju vezu između društvenog položaja pojedinca i njegovog obrazovnog postignuća (Doolan, Košutić i Barada, 2015; v. Puzić, 2009).

5. Pogled u budućnost

Na osnovi dosad rečenog, postavlja se pitanje o mogućem smjeru daljnjeg razvoja adekvatnog teorijskog okvira za istraživanje društvenih nejednakosti u obrazovanju. Prema našem mišljenju razvoj takvog teorijskog okvira mogao bi se orijentirati i prema glavnim kritikama upuće-

nim Bourdieuovom i Boudonovom objašnjenju povezanosti društvenih i obrazovnih nejednakosti, i njihovom mogućem prevladavanju. U prilog navedenom teorijskom pozicioniranju ide činjenica da ono zahvaća „glavni tok“ suvremenih empirijskih istraživanja na ovu temu (Baumert i Schümer, 2001). U nastavku ćemo u najkraćim crtama ukazati na dvije komplementarne „osi“ ovakvog teorijskog razmatranja, koje u konačnici vode sličnim zaključcima.

Kritičari Boudonovog pristupa nerijetko ističu da uvjetovanost racionalnosti obrazovnih odluka nadilazi pojedinu situaciju i u pravilu zalazi u područje (grupno i individualno) akumuliranih prošlih iskustava (Vester, 2006). Time se proces donošenja obrazovnih odluka približava Bourdieuovom konceptu habitusa koji reprodukciju klasnih razlika objašnjava iz perspektive dugotrajne obiteljske akumulacije resursa i kompetencija. Primjerice, u obiteljima se različiti aspekti obrazovnih odluka u pravilu raspravljaju kroz duže vrijeme i u najrazličitijim prilikama. Posljedica ovoga je da se pri donošenju obrazovnih odluka „troškovi i koristi“ obrazovanja razmatraju u ograničenom obimu jer se mnogo toga uzima „zdravo za gotovo“. „Doslovno“ tumačenje različitih modela „racionalnog izbora“ zanemaruje ovu okolnost, pri čemu se naknadna racionalizacija obrazovnih odluka (na koju su ispitanici primorani prilikom odgovaranja na pitanja socioloških anketa) zamjenjuje za stvarne procese donošenja odluka. Iz ovoga proizlazi da daljnji razvoj modela „racionalnog“ izbora ne može zanemarivati klasno specifična iskustva učenika i drugih uključenih „obrazovnih“ dionika.

S druge strane, autori koji kritiziraju determinističko čitanje Bourdieuove teorije ističu da adekvatno zahvaćanje habitusom uvjetovanih obrazovnih odluka pretpostavlja adresiranje i njihove racionalne dimenzije (Hatcher, 1998). Potonju mogu, među ostalim, prikrivati širi vrijednosno-normativni aspekti odlučivanja, koji proizlaze iz onoga što Bourdieu naziva habitusno „pretvaranje nužnosti u vrlinu“ (Bourdieu, 2011). U tom slučaju se pojedini momenti odlučivanja prikazuju kao vrijednosti „po sebi“, umjesto kao klasno „iznuđeno“ strateško djelovanje obitelji učenika (Weber, 1972). Tako bi se, primjerice, i habitusno uvjetovanim procesima obrazovne „samoeliminacije“ učenika iz nižih klasa (Archer, 2006) mogli pripisati i „racionalni“ razlozi kao što su ekonomski oprav-

dana nespremnost obitelji nižih klasa na preuzimanje investicijskog rizika ili svijest o njihovom kulturnom „hendikepu“ unutar školskog okruženja (v. Reay i Ball, 1997). Budući da spomenuti momenti utječu na obrazovni uspjeh i povećavaju rizik od neuspjeha i ekonomskih gubitaka, isti se ne bi trebali interpretirati isključivo kao posljedica klasno specifičnih vrijednosti, uvjerenja i predrasuda. Drugim riječima, za niže klase karakteristično veličanje manualnog na uštrb intelektualnog rada, češća sumnjičavost spram obrazovnih institucija ili osjećaj nepripadanja akademskom miljeu sami po sebi ne isključuju mogućnost i izravnijih ekonomskih kalkulacija. Ili, drugačije rečeno, klasnim habitusom uvjetovani procesi odlučivanja mogu uvijek biti, u većoj ili manjoj mjeri, prožeti „svjesnijim“ klasno specifičnim kalkulacijama.

Ako procesima donošenja obrazovnih odluka pristupimo s ovdje prikazanog stajališta, čini se da daljnji razvoj i širenje dviju, danas uglavnom suprotstavljenih, istraživačkih tradicija ne isključuje, u najmanju ruku, njihovo logičko približavanje.

Literatura

- Althusser, L. (1970). Ideology and ideological state apparatuses. *La Pensée*. Dostupno na <https://www.marxists.org/reference/archive/althusser/1970/ideology.htm>
- Archer, L. (2006). Social class and higher education. U Archer, L., Hutchings, M., Ross, A. (Ur.), *Higher education and Social Class: Issues of exclusion and inclusion* (str. 5-20). London and New York, Routledge Falmer.
- Barone, C. (2006). Cultural Capital, Ambition and the Explanation of Inequalities in Learning Outcomes: A Comparative Analysis. *Sociology – the Journal of the British Sociological Association* 40 (6), 1039–1058.
- Baumert, J. i Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. U Deutsches PISA-Konsortium (Ur.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (str. 323–407). Opladen: Leske und Budrich.
- Becker, R. (2009). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. U Becker, R. (Ur.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (str. 87-138). Wiesbaden: VS Verlag.

- Becker, R. i Hecken, A. E. (2009). Why are Working-class Children Diverted from Universities? - An Empirical Assessment of the Diversion Thesis. *European Sociological Review*, 25 (2), 233–250.
- Becker, R. i Lauterbach, W. (2004). Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. U Becker, R. i Lauterbach, W. (Ur.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (str. 9-40). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bernstein, B. (1977). Social Class, Language and Socialisation. U Karabel, J. i Halsey, A.H. (Ur.), *Power and Ideology in Education* (str. 473-486). New York : Oxford University Press.
- Blossfeld H-P i Shavit Y. (1993). Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries. U Shavit Y. i Blossfeld H-P. (Ur.) *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries* (str. 1-23). Boulder, Colorado: Westview Press.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Boudon, R. (2012). *Sociologija kao znanost*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. U Karabel J. i Halsey A.H. (Ur.), *Power and Ideology in Education* (str. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1977b). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1992). *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1997). The Forms of Capital. U Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. i Stuart Wells, A. (Ur.), *Education, Culture, Economy and Society* (str. 46–58). Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (2011). *Distinkcija: Društvena kritika suđenja*. Zagreb: Antibarbarus izdanja.
- Bourdieu, P. i Passeron, J.C. (1979). *The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. i Passeron, J.C. (1990). *Reproduction In Education. Society and Culture*. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications.
- Bowles, S. i Gintis, H. (1972). I.Q. in the U.S. Class Structure. U Karabel J. i Halsey, A. H. (Ur.), *Power and Ideology in Education* (str. 215-232). New York: Oxford University Press.
- Bowles, S. i Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Breen, R. i Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials: Towards A Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9, 275-305.

- Breen, R. i Jonsson, J. O. (2005). Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Reviews of Sociology*, 31, 223-243.
- Brown, P., Halsey, A. H., Lauder, H. i Wells, A. S. (1997). The Transformation of Education and Society: An Introduction. U Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P. i Wells, A. S. (Ur.), *Education: Culture, Economy, and Society* (str. 1-44). Oxford: Oxford University Press.
- Collins, R. (1977). Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. U Karabel, J. i Halsey, A.H. (Ur.), *Power and Ideology in Education* (str. 118-137). New York: Oxford University Press.
- Davis, K. i Moore, W. E. (1945). Some principles of stratification. *American Sociological Review*, 10 (2), 242-249.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M. i Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 73 (2), 92-111.
- De Graaf, P. M. (1988). Parents' Financial and Cultural Resources, Grades, and Transition to Secondary School in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, (4), 209-221.
- Dika, S. L. i Singh, K. (2002). Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis. *Review of Educational Research*, 72 (1), 31-60.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47 (2), 189-201.
- Doolan, K., Košutić, I. i Barada, V. (2015). *Institucijski poticaji i prepreke za uspjeh u studiju: perspektiva studenatalica*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, 75, 44-68.
- Dumais, S. A. (2006). Early Childhood Cultural Capital, Parental Habitus, and Teachers' Perceptions. *Poetics* 34 (1), 83-107.
- Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology*. New York: The Free Press.
- Eccles, J. S. (1987). Gender Roles And Women's Achievement-Related Decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172.
- Elster, J. (2000). *Uvod u društvene znanosti: Matice i vijci za objašnjenje složenih društvenih pojava*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., Jackson, M., Yaish, M. i Cox, D. R. (2005). *On class differentials in educational attainment*. Dostupno na <http://www.pnas.org/content/102/27/9730.full>

- Erikson, R. i Jonsson, J. O. (1996). Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. U Erikson, R. i Jonsson, J. O. (Ur.), *Can Education Be Equalized?* (str. 1-63). Boulder: Westview Press.
- Farkas, G., Grobe, R.P., Sheehan, D. i Shuan, Y. (1990). Cultural Resources and School Success: Gender, Ethnicity, and Poverty Groups within an Urban School District. *American Sociological Review*, 55, 127-142.
- Flere, S. (Ur.) (1986). *Proturječja suvremenog obrazovanja. Ogledi iz sociologije obrazovanja*. Zagreb: RZ RKSSO.
- Flere, S., Tavčar Krajnc, M., Klanjšek, R., Musil, B. i Kirbiš, A. (2010). Cultural Capital and Intellectual Ability as Predictors of Scholastic Achievement: a Study of Slovenian Secondary School Students. *British Journal of Sociology of Education*, 31 (1), 47-58.
- Gambetta, D. (1987). *Were They Pushed Or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Geißler, R. (2006). Bildungschancen und soziale Herkunft. *Archiv fuer Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 4, 34-49.
- Giroux, H. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53 (3), 257-293.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*, 47 (3), 481-505.
- Harker, R.K. (1984). On Reproduction, Habitus and Education. *British Journal of Sociology of Education*, 5 (2), 117-127.
- Hatcher, R. (1998). Class Differentiation in Education: Rational Choices? *British Journal of Sociology of Education*, 19 (1), 5-24.
- Hedström, P. (2005). *Dissecting the Social - On the Principles of Analytical Sociology*. New York: Cambridge University Press.
- Holm, A. i Jaeger, M. M. (2006). *Relative Risk Aversion and Social Reproduction in Intergenerational Educational Attainment: Application of a Dynamic Discrete Choice Model*. Dostupno na <http://www.econ.ku.dk/cam/wp0910/wp0406/2006-04.pdf>
- Homans, G. (1964). Bringing Men Back In. *American Sociological Review*, 29 (5), 809-818.
- Jaeger, M. M. (2009). Equal Access but Unequal Outcomes: Cultural Capital and Educational Choice in a Meritocratic Society. *Social Forces*, 87 (4), 1943-1971.
- Jenkins, R. (1982). Pierre Bourdieu and the Reproduction of Determinism. *Sociology*, 16, 270-281.

- Jungbauer-Gans, M. (2004). Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz: Ein Vergleich der PISA 2000 - Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie*, 33 (5), 375-397.
- Kalmijn, M. i Kraaykamp, G. (1996). Race, Cultural Capital, and Schooling: An Analysis of Trends in the United States. *Sociology of education*, 69, 22-34.
- Karabel, J. i Halsey, A. H. (Ur.) (1977). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Katsilis, J. i Robinson, R. (1990). Cultural Capital, Student Achievement, and Educational Reproduction: The Case of Greece. *American Sociological Review*, 55, 270-279.
- King, A. (2000). Thinking with Bourdieu against Bourdieu: A 'Practical' Critique of the Habitus. *Sociological Theory*, 18 (3), 417-433.
- Kingston, P. W. (2001). The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory. *Sociology of Education*, 74 (Extra Issue), 88-99.
- Keller, S. i Zavalloni, M. (1964). Ambition and Social Class: A Respecification. *Social Forces*, 43, 58-70.
- Kopp, J. (2009). *Bildungssoziologie: Eine Einführung anhand empirischer Studien*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kristen, C. (1999). Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. Arbeitspapiere 5 – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Mannheim, MZES.
- Lamont, M. i Lareau, A. (1988). Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments. *Sociological Theory*, (6), 153-168.
- Lareau, A. i Weininger, E. B. (2003). Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment. *Theory and Society* 32 (5/6), 567-606.
- Lynch, K. i O'Riordan, C. (1998). Inequality in Higher Education: A Study of Class Barriers. *British Journal of Sociology of Education*, 19 (4), 445-478.
- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag.
- McDonough, P. (1996). *Choosing Colleges: How Social Class and Schools Structure Opportunity*. New York: State University of New York Press.
- Mouzelis, N. (2007). Habitus and Reflexivity: Restructuring Bourdieu's Theory of Practice. *Sociological Research Online*, 12 (6).
- Nash, R. (1990). Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11 (4), 431-447.
- Nash, R. (2003). Inequality/difference in education: is a real explanation of primary and secondary effects possible? *British Journal of Sociology*, 54 (4), 433-451.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of It's Functions in American Society. *Harvard Educational Review*, 29 (4), 297-318.

- Parsons, T. (1991). *Društva*. Zagreb: August Cesarec.
- Puzić, S. (2009). Habitus, kulturni kapital i sociološko utemeljenje interkulturalnog obrazovanja. *Sociologija i prostor*, 47 (3), 263-283.
- Puzić, S. i Baranović, B. (2012). Društveni aspekti matematičkog obrazovanja. *Revija za sociologiju*, 42 (2), 161-186.
- Reay, D. i Ball S. J. (1997). „Spoilt for choice“: the working classes and educational markets. *Oxford Review of Education*, 23 (1), 89-101.
- Reay, D., Davies, J., David, M. i Ball, S. J. (2001). Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, „Race“ and the Higher Education Choice Process. *Sociology*, 35 (4), 855-874.
- Reed-Danahay, D. (2005). *Locating Bourdieu*. Bloomington: Indiana University Press.
- Shavit Y. i Blossfeld H-P. (Ur.) (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75 (3), 417-453.
- Stocké, V. (2007). Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review*, 23 (4), 505-519.
- Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, 35 (4), 893-912.
- Swartz, D. (1997). *Culture and Power: the Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Štulhofer, A. (1994). Kuda nakon ekonomskog imperijalizma? Sociokulturne strategije racionalnog izbora. *Politička misao*, 31 (4), 117-136.
- Teachman, J. D. (1987). Family Background, Educational Resources and Educational Attainment. *American Sociological Review*, 52 (4), 548-557.
- Trow, M. (1974). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Carnegie Commission on Higher Education. Berkeley, California. Dostupno na <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>
- Van de Werfhorst, H. G., Sullivan, A. i Cheung, S.Y. (2003). Social class, ability and choice of subject in secondary and tertiary education in Britain. *British Educational Research Journal*, 29, 41-62.
- Vester, M. (2006). Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu, U Werner, G. (Ur.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (str. 13-54). Konstanz: UVK.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tuebingen: Mohr Siebeck.

TEORIJSKO-EMPIRIJSKI PREGLED OBJAŠNJENJA RODNIH RAZLIKA U OBRAZOVNIM ODABIRIMA I USPJEHU

1. Uvod

U ovom će se poglavlju, pregledom ključnih teorijskih i empirijskih objašnjenja, pokušati odgovoriti na pitanje zašto se djevojke i mladići razlikuju u obrazovnim odabirima i postignućima. Obrazovno područje za koje se u literaturi može pronaći najviše primjera istraživanja koja pokušavaju objasniti zašto su djevojke podzastupljene, imaju lošije postignuće ili slabiju motivaciju, jest područje matematike. U suvremenoj literaturi se šire obrazovno područje u kojem su žene podzastupljene naziva STEM (*science, technology, engineering and mathematics*), a obuhvaća prirodne znanosti, tehnologiju, inženjerstvo i matematiku. Kada se istražuje lošiji školski uspjeh mladića i podzastupljenost muškaraca na studijima, najčešće je riječ o školskim predmetima poput materinskog i stranih jezika (npr. Marušić, 2006; Steffens, Jelenec i Noack, 2010), o lošijem uspjehu u pisanju i čitanju (Mullis i sur., 2004; OECD, 2004, 2009), a nekada i općenito o lošijem školskom uspjehu dječaka i mladića u većini predmeta (Heyder i Kessels, 2013) te o studijima poput učiteljskog studija ili drugih pomagačkih struka (Jones, 2006; Mulholland i Hansen, 2003; Solbrække, Solvoll i Heggen, 2013).

Općenito govoreći, istraživanja pokazuju da su mladići više zainteresirani za prirodne znanosti nego djevojke (Gardner, 1998; Miller, Slawinski Blessing i Schwartz, 2006), imaju pozitivnije stavove prema studiranju i karijeri u prirodnim znanostima (Kahle i Lakes, 1983; Weinburgh, 1995; Crettaz von Roten, 2004; Miller, Slawinski Blessing i Schwartz, 2006) i bolji školski uspjeh u prirodnim znanostima (Tamir, 1988; Mullis i sur., 2004). No, postoje varijacije u područjima, a najveće rodne razlike su pronađene u interesu i postignućima u fizici i biologiji (Tamir, 1988;

Mullis i sur., 2004), pri čemu je fizika zanimljivija mladićima, a biologija djevojkama (Dawson, 2000; Farenga i Joyce, 1999; Jones, Howe i Rua, 2000; Murphy i Whitelegg, 2006). U skladu s time, muškarci su brojčano zastupljeniji na studijima inženjerstva i računalstva, a žene na studijima biologije (National Science Foundation, 2007; Državni zavod za statistiku, 2014). Istraživanja pokazuju i da su u prosjeku djevojke više zainteresirane za materinski i strani jezik, smatraju ih važnijima i korisnijima te razumljivijima i manje teškima nego mladići (Marušić, 2006; Eccles, Adler i Meece, 1984; Eccles i Harold, 1991). Djevojke u engleskom jeziku imaju više samopouzdanja nego mladići (Eccles i sur., 1999) te također postižu bolje rezultate nego mladići na testovima čitanja i pisanja u brojnim zemljama (Gambell i Hunter, 2000; Mullis i sur., 2004; OECD, 2004). Osim toga, djevojke imaju veće aspiracije prema karijeri u društveno-humanističkom području nego mladići (Parker, Nagy, Trautwein i Lüdtke, 2014), a žene su zastupljenije na društvenim i humanističkim studijima nego muškarci (Bowen, Chingos i McPherson, 2009; Državni zavod za statistiku, 2014).

2. Pregled objašnjenja rodni razlika u obrazovnim odabirima i uspjehu

Čimbenici kojima su se pokušale objasniti razlike između djevojaka i mladića, odnosno žena i muškaraca u obrazovnim odabirima i uspjehu su:

1. biološke razlike između muškaraca i žena
2. razlike u motivaciji, odnosno stavu prema obrazovnom području
3. podrška socijalne okoline za bavljenje tim područjem
4. nedostatak rodno nestereotipnih uzora
5. rodni stereotipi o obrazovnom području i zanimanjima
6. nesklad između rodni uloga i predodžbi o obrazovnom području ili zanimanju.

U nastavku teksta su opisana navedena objašnjenja rodni razlika u obrazovnom uspjehu i profesionalnim izborima, kao i istraživanja kojima se provjeravala njihova utemeljenost.

2.1. *Biološko objašnjenje*

Jedno od objašnjenja rodni razlika u obrazovnim odabirima i odabirima karijera vezanih uz prirodne znanosti i matematiku je postojanje urođeni razlika između muškaraca i žena u sposobnostima (Gray, 1981). Iako se većina primjera koji se ovdje opisuju odnose na matematiku, pretpostavka je da se oni mogu generalizirati i na područje prirodnih znanosti, pogotovo zato što su navedeni primjeri povezani sa specijalnim sposobnostima, koje se smatraju važnima u prirodnim znanostima, posebice u fizici. Benbow i Stanley (1980) smatrali su da ženama nedostaje matematička sposobnost koju muškarci imaju, a koja je najvjerojatnije povezana sa specijalnim sposobnostima koje se mogu vidjeti na zadacima specijalne rotacije. Slabije razvijene specijalne sposobnosti su, prema ovom objašnjenju, razlog slabijeg postignuća žena u matematici, negativnijih stavova žena prema matematici, manjeg broja djevojaka na naprednim razinama matematike u srednjoj školi te manjeg broja žena u „kvantitativnim“ profesijama. Rodne razlike se također pripisuju razlikama u razini hormona. Primjerice, bolji rezultati na testovima specijalnih sposobnosti su bili povezani s višim razinama testosterona kod žena, dok je kod muškaraca umjerena razina testosterona bila povoljnija za postizanje boljih rezultata od niže i više razine tog hormona (Geary, 1999; Janowsky i sur., 1998; O'Connor i sur., 2001). No rezultati istraživanja specijalnih sposobnosti mogu objasniti vrlo specifične radne vještine (Archer i Lloyd, 2002) što nije dovoljno za objašnjenje brojnih razlika u obrazovnim odabirima i postignućima djevojaka i mladića u matematici, fizici i srodnim područjima.

Nekoliko je razloga zbog kojih se može sumnjati u teorije biološke superiornosti muškaraca u matematici. Prvi je taj što se rodne razlike u uspješnosti u matematici s vremenom smanjuju, a prema nekim istraživanjima mijenjaju smjer, odnosno djevojke su u njoj uspješnije od mladića (Hyde, Fennema i Lamon, 1990). Drugi razlog za dovođenje bioloških pretpostavki u pitanje je geografski: između različitih zemalja postoje velike varijacije u smjeru i veličini rodni razlika u uspješnosti u matematici (Baker i Jones, 1993; Finn, 1980). Drugim riječima, rodne razlike u matematičkim sposobnostima nisu kulturološki neutralne. Treće, te su razlike male i ovisne o području matematike. Naime, metaanaliza više od 100 studija o uspješnosti mladića i djevojaka u matematici je pokazala

da rodne razlike u matematičkom uspjehu nisu velike te da smjer razlike varira ovisno o matematičkoj domeni (Hyde, Fennema i Lamon, 1990). U navedenom istraživanju, rodni razlika nije bilo u računanju ni na jednom uzrastu, a čak se mala prednost pokazala kod djevojčica u nižim i višim razredima osnovne škole. Na problemskim zadacima nije bilo rodni razlika u nižim i višim razredima osnovne škole, a male do umjerene razlike koje favoriziraju mladiće pokazale su se kod srednjoškolaca i studenata (Hyde, Fennema i Lamon, 1990). Važno je primijetiti da se rodne razlike u rješavanju problemskih zadataka javljaju tek u srednjoj školi, što je vrijeme kada matematika postaje izborni predmet u američkim školama, a činjenica je da djevojke rjeđe biraju matematiku od mladića zbog čega imaju manje iskustva s tim područjem (Walsh, 1997). Stoga se čini da biološke razlike nisu odgovorne za velike razlike u brojkama žena i muškaraca koji biraju ulazak u polja koja zahtijevaju neku razinu kompetencije iz matematike.

Također se javljaju debate oko bioloških objašnjenja lošijeg uspjeha dječaka i mladića u čitanju. Istraživanja neurovizualizacije su pokazala da odrasli muškarci i žene pokazuju različite obrasce funkcionalne aktivacije mozga tijekom čitanja (Shaywitz, Shaywitz, Constable i Skudlarski, 1995; Pugh i sur., 1996) te da postoje spolne razlike kod djece u lokalizaciji moždane aktivnosti tijekom čitanja (Burman, Bitan i Booth, 2008). No, metaanaliza rodni razlika u verbalnim sposobnostima i strukturi mozga je pokazala da su istraživanja u kojima su utvrđene rodne razlike u funkcionalnoj aktivaciji mozga tijekom čitanja provedena na manjem broju sudionika, dok studije s većim brojem sudionika ne pokazuju postojanje rodni razlika, te je stoga pitanje koliko su dobivene razlike uopće od praktičnog značaja (Wallentin, 2009).

2.2. Razlike u motivaciji za obrazovno područje

Prema nekim autorima, za rodne razlike u obrazovnim odabirima i školskom uspjehu odgovorne su rodne razlike u motivaciji, odnosno interesu i uvjerenjima o vlastitoj sposobnosti (Fennema i Sherman, 1977; Fox, Tobin i Brody, 1979). Iako se rodne razlike u školskom uspjehu iz matematike i prirodnih znanosti smanjuju ili nestaju (npr. Farmer, War-

drop, Anderson i Risinger, 1995; Updegraff i sur., 1996), istraživanja još uvijek pokazuju da djevojke sebe procjenjuju manje kompetentnima u matematici i prirodnim znanostima nego mladići sebe, da očekuju lošiji uspjeh nego mladići u tim područjima, te percipiraju matematiku težom i smatraju da zahtijeva više truda nego što to procjenjuju mladići (Eccles i Harold, 1991; Eccles i sur., 1993; Jacobs, 1991; Jacobs i Eccles, 1992). Kada je riječ o vrijednostima koje se pripisuju matematici i prirodnim znanostima, rezultati su kompleksniji: jedni pokazuju da su rodne razlike u korist mladića, a drugi da razlike nisu statistički značajne. Neka istraživanja su pokazala da djevojke matematiku smatraju manje važnom i korisnom, prirodne znanosti općenito manje zanimljivima te konkretno fiziku manje korisnom, važnom i zanimljivom nego mladići (Dawson, 2000; Farenga i Joyce, 1999; Jones, Howe i Rua, 2000; Murphy i Whitelegg, 2006; Stark i Gray, 1999), a druga da djevojke i mladići podjednako vole matematiku i smatraju da je matematika uzbudljiva, korisna i važna (Lupart, Cannon i Telfer, 2004; Marušić, 2006; Eccles i sur., 1993). Na temelju ovog pregleda istraživanja se može zaključiti da djevojke imaju manje povjerenja u svoje sposobnosti u matematici i prirodnim znanostima te da prirodne znanosti, posebice fiziku, procjenjuju manje zanimljivima i korisnima nego mladići, dok su rezultati o subjektivnim vrijednostima koje se vežu uz matematiku nekonzistentni, odnosno katkada ukazuju na razlike u korist mladića, a katkada na nepostojanje statistički značajnih razlika.

Velika međunarodna istraživanja u brojnim zemljama pokazuju da su djevojke uspješnije od mladića na testovima čitanja i pisanja (Gambell i Hunter, 2000; Mullis i sur., 2004; OECD, 2004). U skladu s time, djevojke su više motivirane za školske predmete kao što su materinski i strani jezici. Primjerice, djevojke pokazuju veći interes za jezike u školi, smatraju ih važnijima i korisnijima za život izvan škole i za budućnost, imaju snažnije namjere nastaviti birati engleski jezik na naprednijim razinama i nakon nastave su željne doznati više iz tih predmeta nego mladići (Marušić, 2006; Eccles, Adler i Meece, 1984; Eccles i Harold, 1991). Mladići jezike smatraju težima, imaju slabije verbalno samopoimanje, niže samopouzdanje u engleskom jeziku te se tijekom osnovne škole percipiraju sve manje kompetentnima u jezicima (Eccles i sur., 1999;

Marsh, 1990; Marušić, 2006; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles i Wigfield, 2002). Osim toga, istraživanje u Hrvatskoj i Sloveniji je pokazalo da djevojke imaju veću motivaciju za čitanje, bolje metakognitivno znanje o strategijama čitanja i da bolje razumiju narativni tekst (Kolić-Vehovec, Pečjak i Rončević Zubković, 2009).

Iako razlike između dječaka i mladića u motivaciji evidentno postoje, pitanje je koliko one zapravo doprinose rodnim razlikama u obrazovnim odabirima. Različita su istraživanja, najčešće korelacijskih nacрта, pokazala da su motivacijski čimbenici važni prediktori odabira i postignuća u matematici, prirodnim znanostima i jezicima. Strana i domaća istraživanja su pokazala da očekivanja uspjeha u tim predmetima predviđaju postignuće, a vrijednosti zadatka odabire aktivnosti i namjere za odabirom aktivnosti iz tog područja (npr. Eccles, Adler i Meece, 1984; Eccles i sur., 1983; Jugović, 2010b; Jugović, Baranović i Marušić, 2012; Meece, Wigfield i Eccles, 1990). Iako rodne razlike u motivaciji mogu biti jedno od objašnjenja rodnih razlika u obrazovnim odabirima i postignućima, ovaj pristup ipak ne pokušava dublje propitati kako dolazi do rodnih razlika u motivaciji. Sljedeće objašnjenje pokušava dati odgovor na to pitanje.

2.3. Razlike u podršci okoline - socijalizacijsko objašnjenje

Socijalizacijske teorije također pružaju objašnjenje pojava rodnih razlika u obrazovnim postignućima i odabirima, a jedna od ključnih pretpostavki jest da socijalna okolina, npr. roditelji i nastavnici, pružaju dječacima i djevojčicama različitu količinu podrške u bavljenju aktivnostima te u odabiru obrazovanja i zanimanja u stereotipno muškim, odnosno ženskim područjima. Eagly, Wood i Diekmann (2000) smatraju da roditelji koji ohrabruju svoje sinove i kćeri da se bave rodno stereotipnim aktivnostima, kod njih potiču učenje rodnih stereotipa i utječu na to da djeca više razvijaju rodno stereotipne kognitivne i socijalne vještine. Metaanaliza istraživanja različite socijalizacije dječaka i djevojčica u obitelji je pokazala da roditelji ohrabruju djecu da se bave rodno tipiziranim aktivnostima i igrama, da se igraju rodno stereotipnim igračkama i obavljaju stereotipne kućanske poslove (Lytton i Romney, 1991). Ruble i Martin (1998) smatraju da maskuline igračke kao što su vozila i kocke za građe-

nje mogu poboljšati vizualno-spacijalne, mehaničke i istraživačke vještine, dok feminine igračke kao što su lutke, mogu osnažiti verbalne vještine koje su karakteristične za tradicionalna zanimanja koja biraju žene. Kada je riječ o školskom uzrastu, jedna od pretpostavki jest da će djeca, čiji roditelji i nastavnici imaju viša očekivanja od njih, imati viša očekivanja od sebe i biti uspješnija u školi (Eccles i sur., 1983). Pokazalo se da su za oblikovanje dječjih uvjerenja o vlastitim sposobnostima, od djetetovog stvarnog školskog postignuća, važnija uvjerenja roditelja o kompetentnosti djeteta i o tome koliko je djetetu određen školski predmet težak (Frome i Eccles, 1998). U istraživanju u kojem se ispitala obitelj kao kontekst u kojem se rodno tipizira postignuće u prirodnim znanostima, djevojčice i dječaci nisu se razlikovali u prethodno postignutim ocjenama iz školskih predmeta u području prirodnih znanosti, no roditelji su ipak više vjerovali da su prirodne znanosti teže i manje zanimljive kćerima nego sinovima. Nadalje, roditeljska uvjerenja su bila značajan prediktor dječjih interesa i samoeфикаsnosti u prirodnim znanostima (Tenenbaum i Leaper, 2003). U skladu s tom spoznajom su i rezultati drugih istraživanja koji pokazuju da djevojke, čije kompetencije u matematici okolina redovito dovodi u pitanje, razvijaju slabije matematičko samopoimanje, niže samopouzdanje u matematičke sposobnosti te da su manje motivirane za matematiku nego mladići (npr. Beyer i Bowden, 1997; Hyde, Fennema, Ryan, Frost i Hopp, 1990; Parsons, Ruble, Hodges i Small, 1976; Skaalvik i Rankin, 1994). Također se pokazalo da su učiteljska stereotipna uvjerenja o tome da su djevojke bolje u čitanju od mladića povezana s kasnijim nižim samopoimanjem mladića o vlastitim kompetencijama u čitanju (Retelsdorf, Schwartz i Asbrock, 2015).

2.4. Nedostatak rodno nestereotipnih uzora

Prema nekim istraživačima, nedostatak žena znanstvenica i inženjerki kao uzora jedan je od razloga rjeđeg odlučivanja djevojaka za karijere u prirodnim znanostima i inženjerstvu (Siann i Callaghan, 2001; Blickenstaff, 2005). Ta hipoteza se čini plauzibilnom jer muškarci čine većinu znanstvenika i inženjera u različitim zemljama, a malen broj žena u tim disciplinama zaista može odaslati poruku djevojkama da su ženama te discipline neprivlačne (Blickenstaff, 2005). Slično tome, neki istraživači

smatraju da se objašnjenje slabije motivacije i lošijeg uspjeha dječaka i mladića u čitanju može naći u njihovoj percepciji čitanja kao feminine aktivnosti (Baron, 1996; Cummings, 1994; Katz i Sokal, 2003) te da ti stereotipi nastaju zbog toga što su u školi i obitelji žene bile dominantni uzori i modeli za čitanje, dok su muškarci bili podzastupljenosti kao uzori za čitanje (Basow, 1992; Pottorff, Phelps-Zientarski i Skovera, 1996). Stoga se javlja hipoteza da bi veća zastupljenost muških učitelja mogla promijeniti uvjerenja dječaka o čitanju kao femininoj aktivnosti tako što bi učitelji bili dječacima uzori za čitanje (Carrington i Skelton, 2003; Mulholland i Hansen, 2003).

Rezultati istraživanja o utjecaju prisutnosti žena kao uzora na postignuće i odabire djevojaka u stereotipno muškim područjima nisu jednoznačni. U jednom eksperimentalnom istraživanju pokazalo se da su žene postizale bolje rezultate u matematici i bile sigurnije u svoje matematičke vještine kada su kao uzor imale žensku osobu koja je bila kompetentna u matematici (Marx i Roman, 2002). Također se pokazalo da su studentice, koje su imale podršku roditelja i učitelja i učiteljica u matematici i koje su kao uzore imale žene uspješne u matematici, izjavile da su se više identificirale s matematikom i imale pozitivnije stavove o matematici (Oswald i Harvey, 2003). No u dva škotska istraživanja pokazalo se da prisutnost ženskih uzora, odnosno nastavnica fizike nije bila povezana s češćim odabirom fizike (Sparkes, 1997) i tehnologije kod djevojaka (Murdoch, 1994). Ovi rezultati pokazuju da bi žene koje su uspješne u stereotipno muškom području, zaista mogle biti poticaj djevojkama da se otvore prema mogućnosti bavljenja tim područjima, no upućuju i na potrebu za istraživanjem problema koga mlade djevojke vide kao svoje uzore. Čini se da to nisu nužno njihove nastavnice, već neka ženska osoba iz njihove okoline koju one percipiraju uspješnom, ali i podržavajućom. S obzirom na to da se pozitivan efekt postojanja uzora potvrdio u matematici, ali ne i u fizici i tehnologiji, valjalo bi provjeriti i efekt obrazovnog područja na ove rezultate u budućim istraživanjima.

Različiti autori navode da samo povećanje broja žena u znanosti neće nužno privući više djevojaka ili žena u znanost jer su za ulazak većeg broja žena u znanost odgovorni i drugi faktori kao što su „hladna klima“

u dominantno muškim profesijama (Blickenstaff, 2005) i predodžbe da uspješne znanstvenice nemaju djecu, što je odabir na koji mnoge mlade osobe nisu voljne pristati (Sonnert i Holton, 1995).

Rezultati brojnih istraživanja nisu potvrdili pretpostavku o pozitivnom utjecaju prisutnosti muških učitelja kao uzora na uspjeh mladića u čitanju. Istraživanja su pokazala da učenici nisu bolji u čitanju ako imaju učitelje, a ne učiteljice (Butler i Christianson, 2003; Carrington i Skelton 2003; Sokal i sur., 2005; Sokal i Katz, 2008). Iz ovoga se čini da sam spol/rod učitelja nije dovoljan ili relevantan čimbenik, barem ne samostalno, već da problematiku lošijeg uspjeha mladića u čitanju treba shvatiti kao kompleksniji problem za koji su odgovorni i drugi čimbenici. Različite predodžbe o obrazovnim područjima i zanimanjima su sljedeće objašnjenje rodni razlika u obrazovnim postignućima i odabirima.

2.5. Rodni stereotipi o obrazovnim područjima i zanimanjima

Čest je stereotip da su muškarci uspješni u matematici i prirodnim znanostima, a žene u umjetnosti i jezicima (npr. Eccles, Jacobs i Harold, 1990; Nosek, Banaji i Greenwald, 2002; Oswald i Harvey, 2003; Steffens, Jelenec i Noack, 2010; Steffens i Jelenec, 2011). Metaanaliza 70 studija u kojima se ispituje stereotipiziranje matematike kao muške domene pokazala je da oba spola stereotipiziraju matematiku kao maskulinu domenu, ali da su dječaci ipak skloniji prihvaćanju tih stereotipa (Hyde i sur., 1990; Brandella i Staberg, 2008). Prirodne znanosti, a posebice fizika, se također percipiraju kao maskulino područje (Stewart, 1998; Volman, van Eck i ten Dam, 1995; Whitehead, 1996). Istraživanje o percepciji 17 školskih predmeta u britanskim srednjim školama pokazalo je da se obrt, dizajn i tehnologija, informatika i fizika smatraju maskulinima, a vjeronauk, domaćinstvo te osobno i društveno obrazovanje femininima (Archer i Macrae, 1991). Nešto drugačije rezultate je dalo britansko istraživanje sa studentima u kojem su se strojarstvo, fizika, kemija i matematika smatrale maskulinima, a sociologija, psihologija, biologija, te francuski i engleski jezik femininim predmetima (Archer i Freedman, 1989). Novija istraživanja su pokazala da se jezici smatraju

stereotipno ženskim područjem u Kanadi i Njemačkoj (Plante, Théorêt i Favreau, 2009; Steffens, Jelenec i Noack, 2010; Steffens i Jelenec, 2011) te da se engleski jezik percipira kao feminin (Reynolds, 1995).

Teorija prijetnje stereotipom nudi objašnjenje načina na koje stereotipi mogu utjecati na školsko postignuće (Steele, 1997). Istraživanjima je potvrđena pretpostavka teorije da svjesnost o negativnim stereotipima, kao što su stereotip o lošijim sposobnostima ili slabijoj talentiranosti žena u matematici, može smanjiti uspjeh žena na zadatku iz matematike (Inzlicht i Ben-Zeev, 2003; Quinn i Spencer, 2001; Schmader i Johns, 2003; Smith i White, 2002), kao i njihov interes da se bave zanimanjem povezanim s matematikom (Davies, Spencer, Quinn i Gerhardtstein, 2002). Pokazalo se i da su žene koje su sklonije prihvatiti rodne stereotipe više podložne negativnim utjecajima prijetnje stereotipom na matematičko postignuće (Schmader, Johns i Barquissau, 2004). U eksperimentalnom istraživanju u okviru teorije prijetnje stereotipom se pokazalo da su žene, koje su prije rješavanja matematičkog testa čitale esej u kojem se tvrdilo da su razlike između žena i muškaraca u matematici genetski uvjetovane, imale lošije rezultate na testu od grupa žena koje su čitale eseje o nepostojanju rodni razlika i esej o uvjetovanosti rodni razlika u matematici iskustvom (Dar-Nimrod i Heine, 2006). Žene kojima je prezentirano genetsko objašnjenje nisu se razlikovale od žena u klasičnoj situaciji prijetnje stereotipom u kojoj se važnost spola pobudila jedino upisivanjem spola na formular prije rješavanja testa. Ovo istraživanje pokazuje da se prijetnja stereotipom u matematičkom postignuću kod žena može smanjiti, ako ne i eliminirati, kada se ženama prezentira informacija o ulozi iskustva u rodni razlikama, jer se čini da ljudi na rodne razlike gledaju kao da su biološki uvjetovane ako im se eksplicitno ne prezentiraju drugačiji argumenti.

Djeca usvajaju stereotipne percepcije prirodnih znanosti kao muške domene još i prije nego što zaista dobiju prirodosnanstvene predmete u školi (Farenga i Joyce, 1999), što znači da se ti stereotipi ne uče na temelju vlastitih iskustava na nastavi već vjerojatno na temelju predodžbi koje im prenose osobe u njihovoj socijalnoj okolini ili mediji. No, primjećuje se da se rodni stereotipi o zanimanjima smanjuju s vremenom (McMa-

hon i Patton, 1997; Wigfield, Battle, Keller i Eccles, 2001) te da danas djeca imaju manje rodno stereotipne aspiracije prema zanimanjima nego prije nekoliko desetljeća (Bobo, Hildreth i Durodoye, 1998; Helwig, 1998). Može se pretpostaviti da smanjenje rodnog tipiziranja zanimanja kod djece odražava promjene socijalnih normi, odnosno očekivanja od žena i muškaraca.

2.6. Nesklad između rodnih uloga i predodžbi o obrazovnim područjima ili zanimanju

Breakwell, Vignoles i Robertson (2003) smatraju da socijalna konstrukcija znanosti kao maskuline domene obeshrabruje djevojke za bavljenjem znanosti zato što im ono predstavlja rizik od ugrožavanja njihovog rodnog identiteta. Okolina može djevojke koje se bave znanosti smatrati više maskulinima i manje femininima od njihovih vršnjakinja čiji su interesi u skladu s tradicionalnim očekivanjima, zbog čega mogu osjećati pritisak da same sebe vide na takav način. To se potvrdilo istraživanjem u kojem se pokazalo da su djevojke koje su predane bavljenju kemijom procijenjene manje društvenima te da mladići ne bi izišli s njima, u usporedbi s djevojkama koje se bave humanističkim znanostima (Brownlow, Smith i Ellis, 2002). Fennema i Peterson (1985) navele su da se matematika smatra područjem koje je manje prikladno za žene nego za muškarce te da se zbog toga na žene koje su uspješne u matematici gleda kao da nisu ispunile svoju rodnu ulogu na adekvatan način. Iako je moguće da se percepcija žena i djevojaka u matematici promijenila od 1980.-ih kada je ova hipoteza izložena, novija istraživanja ukazuju da je to još uvijek značajan problem (Blickenstaff, 2005), te da se ne mora nužno odnositi samo na matematiku. Primjerice, žene koje su postale fizičarke izjavile su da im je glavna prepreka na tom putu bilo očekivanje da će osim karijere koju su odabrale trebati na sebe preuzeti i glavninu brige o djetetu (Ivie, Czujko i Stowe, 2002), što govori o tome koliko tradicionalna očekivanja od žena mogu biti otežavajući faktor pri odabiru zanimanja.

Slična se paralela može povući s konstrukcijom čitanja ili čak škole i ulaganja truda u učenje kao femininih zbog čega su mladići, koji ulažu trud

u učenje i koji više čitaju, izloženi riziku od ugrožavanja svojeg maskulinog identiteta (Heyder i Kessels, 2013; Katz i Sokal, 2003). Istraživanja pokazuju da bi razlog slabije angažiranosti oko čitanja kod nekih dječaka mogla biti njihova slika o čitanju kao femininoj aktivnosti (Baron, 1996; Cummings, 1994; Katz i Sokal, 2003). Kvalitativna istraživanja su pokazala da može postojati nesklad između slike o sebi kao maskulinom dječaku/mladiću i njegove percepcije školskih aktivnosti. Primjerice, intervjui s britanskim mladićima su otkrili da, ako mladići žele biti percipirani kao maskulini, onda ne smiju pokazati da se trude oko škole niti da ulažu napor oko školskih zadataka (Jackson, 2002; Jackson i Dempster, 2009). Slično tome se pokazalo da je nedostatak ulaganja truda u učenje važan dio maskulinog identiteta američkih ruralnih mladića (Morris, 2008). No, iako se iz ovoga može zaključiti da maskulinitet općenito nije u skladu sa školskim vrijednostima i zahtjevima, Heyder i Kessels (2013) navode da su možda samo neki aspekti maskuliniteta u neskladu sa školskim aktivnostima i učenjem. Naime, istraživanja pokazuju da su aspekti maskuliniteta koji se mogu smatrati društveno poželjnim, poput instrumentalnosti, samostalnosti i samopouzdanosti, povezani s povoljnim obrazovnim procesima i ishodima kao što su jasnoća karijernih ciljeva i posjedovanje vještina rješavanja zadataka (Heppner, Walther i Good, 1995; Freund, Weiss i Wiese, 2013). S druge strane, pokazalo se da je samo negativna maskulinitet povezana s lošijim školskim uspjehom i netraženjem pomoći u učenju (Kessels i Steinmayr, 2013).

3. Teorijski model očekivanja i vrijednosti Eccles i suradnika

Postoje različiti teorijski pristupi i istraživanja kojima se pokušavaju objasniti rodne razlike u školskim postignućima te u obrazovnim i profesionalnim odabirima. Model očekivanja i vrijednosti za objašnjenje motivacije vezane uz postignuće Jacquelynne Eccles i njezinih suradnika problematizira rodnu i obrazovnu perspektivu, odnosno uzima u obzir važnost rodnih uloga i stereotipa, ali također i ulogu motivacije za školski predmet u procesu oblikovanja obrazovnih odabira i postignuća. Naime, kao što je prethodno prikazano, postoje različita objašnjenja rodnih razlika u obrazovnim postignućima i odabirima kao što su razli-

ke između muškaraca i žena u specijalnim sposobnostima, motivaciji i podršci okoline za bavljenje određenim područjem, te nedostatak rodno nestereotipnih uzora, rodni stereotipi i nesklad između rodni uloga i slike o obrazovnom području. No ta su objašnjenja često nedovoljno teorijski razrađena i međusobno nepovezana te stoga ne nude cjelovit pristup proučavanju iskustava djevojaka i mladića u procesu obrazovanja. S druge strane, postoje različite teorije u području psihologije obrazovanja kojima se pokušava objasniti školsko postignuće ili upornost u učenju, kao što su teorija samoodređenja Deci i Ryan (1985), Bandurina teorija samoeфикаsnosti (1986) ili Zimmermanov model samoregulacije (2000). No ove teorije nemaju integriranu rodnu problematiku kao sastavni dio svojih teorijskih promišljanja. Stoga je model očekivanja i vrijednosti najprimjereniji za promišljanje rodne problematike u obrazovanju. On uzima u obzir i motivaciju, ali istovremeno problematizira rodne razlike u obrazovnim uspjesima i odabirima te razmatra važnost socijalnog konteksta i različitost iskustava djevojaka i mladića, za razliku od modela koji zanemaruju utjecaj društvenih promjena na rodne razlike u odabirima i postignućima i koji te razlike reduciraju na biološka objašnjenja.

Osnovno polazište za razvoj modela očekivanja i vrijednosti Eccles i suradnika bila je motivacija za objašnjenje rodni razlika u odabirima napredne razine matematike u američkim srednjim školama u 1970-im godinama. Djevojke su u znatno manjem broju od mladića birale naprednu razinu matematike, što im je umanjivalo mogućnosti upisivanja velikog broja studija, na prvom mjestu tehničkih i prirodosnanstvenih. U to su vrijeme istraživanja pokazivala da mladići postižu bolje rezultate na testovima matematičkih i specijalnih sposobnosti, da se smatraju kompetentnijima u matematici nego djevojke i da dobivaju više podrške od roditelja i nastavnika za bavljenje matematikom, a također se pokazalo da i mladići i djevojke prihvaćaju stereotipe o matematici kao muškoj domeni (Eccles i sur., 1985). Iz toga su proizišle hipoteze da su uzroci boljih matematičkih postignuća i odabira naprednijih razina matematike kod mladića nego kod djevojaka, rodne razlike u percepcijama vlastitih kompetencija i podrške za bavljenje matematikom te konflikt ženske rodne uloge s odabirom matematike kao muške domene. Eccles je smatrala

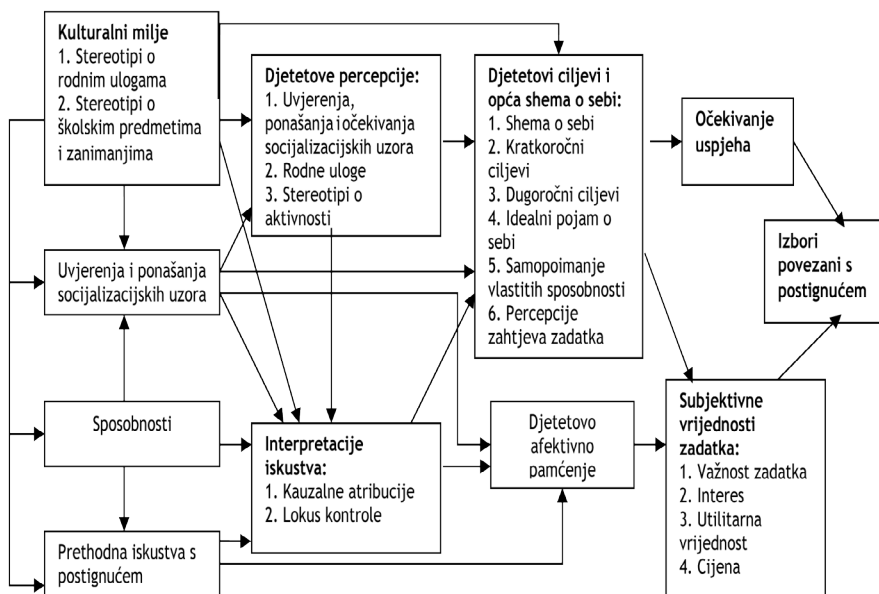
da te različite spoznaje treba objediniti u cjeloviti teorijski model uvažavajući socio-kulturalni kontekst u kojem se događa učenje matematike (Eccles i sur., 1985). Eccles je smatrala da urođene biološke razlike u sposobnostima nisu faktor koji objašnjava rodne razlike u odabirima i postignućima u matematici. Zastupala je mišljenja da objašnjenje leži u rodnim ulogama i stereotipima o matematici, različitoj socijalizaciji mladića i djevojaka, te različitom načinu na koji djevojke i mladići interpretiraju svoja iskustva. Smatrala je da se socijalizacijom u tradicionalne rodne uloge djevojke manje potiče prema karijerama višeg statusa te da se takva socijalizacija treba mijenjati.

Iako su Eccles i suradnici početkom 1980-ih godina razvili model očekivanja i vrijednosti kako bi objasnili odabire napredne razine matematike u američkim srednjim školama, njihov model se s vremenom pokazao korisnim za objašnjenje znatno šireg spektra ishoda. Ishodi koji su se pokušali objasniti bili su ocjene iz različitih školskih predmeta, trud uloženi u učenje i bavljenje sportom, odabiri prirodoslovnih predmeta te planovi za odabirom zanimanja (Linver i Davis-Kean, 2005; Greene i sur., 1999; Eccles, Wigfield i Yoon, 1996; Eccles i sur., 1983).

3.1. Opis modela očekivanja i vrijednosti Eccles i suradnika

Glavna pretpostavka modela jest da na ponašanja vezana uz postignuće kao što su obrazovni odabiri i postignuće, direktan utjecaj imaju očekivanja uspjeha i subjektivne vrijednosti tih aktivnosti (Slika 1). Na očekivanja uspjeha i subjektivne vrijednosti utječu osobni ciljevi i opća slika o sebi u koje su uključeni kratkoročni i dugoročni ciljevi, idealni pojam o sebi, samopoimanje vlastitih sposobnosti te percepcija težine zadatka. Učeničeva/učeničina percepcija rodnih uloga i stereotipa o aktivnosti, percepcija uvjerenja i ponašanja njihovih uzora, te interpretacija prethodnih iskustava određuju kakvi će im biti osobni ciljevi i slika o sebi. Naposljetku se pretpostavlja da su navedene učenikove/učeničine percepcije oblikovane (1) kulturalnim miljeom, (2) uvjerenjima i ponašanjima njihovih uzora, (3) sposobnostima te (4) prethodnim iskustvima s postignućem (Eccles i sur., 1983).

Slika 1. Prikaz model očekivanja i vrijednosti Eccles i suradnika (adaptirano prema Eccles, 1987).



Hipoteze o predviđanju odabira i postignuća na temelju očekivanja uspjeha i subjektivnih vrijednosti bile su vrlo često predmetom interesa istraživača. Važnost rodnih uloga i stereotipa nije sustavno istražena u modelu, te će se stoga posebna pažnja posvetiti upravo istraživanjima u kojima je fokus na tim varijablama. No prije opisivanja istraživanja u kojima su provjeravane hipoteze modela, opisat će se definicije i načini mjerenja ključnih koncepata modela.

3.2. Teorijski konstrukti modela očekivanja i vrijednosti

Glavni koncepti modela očekivanja i vrijednosti su obrazovni ishodi, zatim motivacijski koncepti poput očekivanja uspjeha, percepcije vlastitih sposobnosti i subjektivnih vrijednosti aktivnosti, te naposljetku koncepti vezani uz rodnu problematiku kao što su rodne uloge i stereotipi.

U ovom modelu su *ishodi* najčešće definirani kao akademska postignuća (npr. školske ocjene, rezultati na standardiziranim testovima znanja) i

obrazovni odabiri (npr. namjera upisivanja određenog studija ili kolegija na studiju, namjera odabira određene profesije).

Od *motivacijskih varijabli* najdetaljnije su teorijski obrazložena očekivanja uspjeha, samopoimanje sposobnosti te subjektivne vrijednosti. *Očekivanja uspjeha* se definiraju kao uvjerenja osobe o tome koliko će biti uspješna na zadatku u daljoj ili bližoj budućnosti, a mjere se slično kao Bandurina (1986) očekivanja osobne efikasnosti. *Samopoimanje vlastitih sposobnosti* ili, kako se nekada naziva, percepcije vlastitih sposobnosti, smatra se širim uvjerenjima o kompetentnosti tj. evaluacijama kompetencija u određenom području (Eccles i sur., 1993; Eccles i Wigfield, 2002). Iako postoje teorijski razlozi za razlikovanje očekivanja uspjeha od samopoimanja vlastitih sposobnosti u određenom predmetu, budući da su očekivanja uspjeha vezana uz specifični zadatak, a samopoimanje vlastitih sposobnosti uz određeno šire područje, faktorske analize su jednofaktorskom strukturom opovrgnule ovu pretpostavku (Eccles i Wigfield, 1995; Eccles, O'Neil i Wigfield, 2005; Simpkins i Davis-Kean, 2005), te u novijim radovima Eccles i Wigfield (2002) navode da djeca i adolescenti očito ne razlikuju očekivanja uspjeha i percipiranu kompetentnost.

U teoriji se razlikuju četiri komponente *subjektivnih vrijednosti aktivnosti*: vrijednost postignuća, intrinzična vrijednost, utilitarna vrijednost i cijena truda (Wigfield i Eccles, 1992). Eccles i suradnici (1983) *vrijednost postignuća* definiraju kao osobnu važnost da se aktivnost dobro izvrši. Autori smatraju da se aktivnost, zadatak ili školski predmet percipira važnijim ako bavljenje njime pruža mogućnost potvrđivanja istaknutih aspekata vlastitog identiteta kao što su maskulinitet, femininitet ili kompetentnost. Primjerice, osobe kojima je femininitet važan dio identiteta, a to su većinom djevojke, trebale bi u manjoj mjeri birati stereotipno muške aktivnosti jer je bavljenje njima u neskladu sa slikom o sebi kao femininoj osobi. *Intrinzična vrijednost* je uživanje koje osoba osjeća baveći se određenom aktivnošću, a definira se i kao subjektivni interes za određeni predmet. Eccles i suradnici (1983) smatraju da će osoba biti više motivirana za zadatak koji ima višu intrinzičnu vrijednost. *Utilitarna vrijednost* ili percipirana korisnost zadatka se odnosi na to koliko je

aktivnost korisna za postizanje osobnih ciljeva u bližoj ili daljoj budućnosti, poput ciljeva o nastavku obrazovanja ili karijeri, ugađanju željama roditelja ili provođenju vremena s prijateljima. Eccles i suradnici (1983) smatraju da će se učenik baviti aktivnošću ako je smatra korisnom, bez obzira na to koliko ga zanima. Primjerice, učenica će odabrati fiziku na maturi iako ne uživa u učenju fizike, ako joj je ocjena iz fizike potrebna za upis na studij medicine. Četvrta komponenta vrijednosti, *cijena truda*, najmanje se istraživala u ovom modelu, a konceptualizirana je u terminima negativnih aspekata bavljenja zadatkom kao što su količina truda potrebnog za uspjeh na zadatku i anticipirana emocionalna stanja poput anksioznosti zbog postignuća i straha od neuspjeha (Wigfield i Eccles, 1992).

Koncepti vezani uz rodnu problematiku su u ovoj teoriji *rodne uloge i rodni stereotipi* o školskim predmetima i zanimanjima. Eccles i suradnici (1983) su identitet povezan s rodnim ulogama definirali kao potrebu za ponašanjem koje je u skladu s društvenim očekivanjima o tome kako bi se pojedini spol trebao ponašati. Rodne uloge se definiraju kao dijeljena kulturalna očekivanja o prikladnim ponašanjima s obzirom na spol (Spence i Helmreich, 1978), a osim ponašanja, ti rodno tipizirani atributi mogu biti i rodno tipizirane osobine ličnosti, uvjerenja, preferencije i stavovi (Galambos, 2004). Femininost se često operacionalizira kroz posjedovanje ekspresivnih osobina kao što su suosjećajnost, osjetljivost i vedrina, a maskulinitet kroz posjedovanje instrumentalnih osobina kao što su vodstvo i neovisnost (Holt i Ellis, 1998; Spence i Helmreich, 1978). Autori najviše korištenih skala rodnih uloga u psihologiji, koji od 1970-ih godina istražuju rodne uloge, Bem (1974) te Spence, Helmreich i Strapp (1975), smatraju da su maskulinitet i femininost odvojene, društveno poželjne komponente prisutne kod oba spola, ali u različitoj mjeri.

Od *rodnih stereotipa* najčešće su se, u okviru modela očekivanja i vrijednosti, ispitivali stereotipi o talentiranosti ili uspješnosti mladića i djevojkama u matematici, prirodnim znanostima ili jezicima (Greene i sur., 1999; DeBacker i Nelson, 1999).

3.3. Empirijske provjere hipoteza o ulozi motivacije, stereotipa i rodni uloga u objašnjenju obrazovnih postignuća i odabira

S obzirom na to da je broj istraživanja provedenih u okviru ovog modela izrazito velik, pregled rezultata je ograničen samo na one koji se odnose na ulogu motivacije, stereotipa i rodni uloga u objašnjenju obrazovnih odabira i postignuća.

Hipoteza modela jest da su subjektivne vrijednosti zadatka i očekivanja uspjeha ključni prediktori obrazovnih ishoda. Istraživanja su pokazala da su vrijednosti zadataka snažni prediktori obrazovnih izbora i planova za te izbore (npr. Eccles, Adler i Meece, 1984; Eccles i sur., 1983; Updegraff i sur., 1996), dok su očekivanja uspjeha, percepcije vlastitih sposobnosti i samoeфикаsnost bili bolji prediktori školskog uspjeha (npr. Bong, 2001; Greene i sur., 1999; DeBacker i Nelson, 1999). U nekim se istraživanjima pokazalo i da su subjektivne vrijednosti i očekivanja uspjeha prediktori namjera obrazovnih odabira i stvarnih odabira vezanih uz matematiku i fiziku (Eccles i sur., 1985; Simpkins, Davis-Kean i Eccles, 2006). Ova su istraživanja potvrdila da su očekivanja uspjeha i subjektivne vrijednosti zaista ključne odrednice obrazovnih odabira i postignuća.

Neke od pretpostavki modela očekivanja i vrijednosti su da stereotipi o matematici i prirodnim znanostima kao muškoj domeni imaju negativne efekte na obrazovne ishode djevojaka, pogotovo ako sebe percipiraju femininima jer je ta uloga u suprotnosti s predodžbom o tim područjima. Također se pretpostavilo da su motivacijske varijable medijatori u efektu rodni uloga na obrazovne ishode, primjerice da maskulinitet može podići, a femininitet sniziti motivaciju za bavljenjem nekim tipično muškim aktivnostima, te da motivacija dalje ima efekt na postignuće ili namjeru za bavljenjem tim aktivnostima. Nažalost, unatoč teorijskoj elaboriranosti ovog dijela modela, uloga stereotipa i rodni uloga nije se dovoljno istražila, a rezultati o ulozi tih varijabli u objašnjenju motivacije i obrazovnih ishoda nisu konzistentni. Primjerice, stereotip o matematici kao muškoj domeni se pokazao povezanim s manje uloženog truda u učenje matematike kod mladića i djevojaka (Greene i sur., 1999). Greene i suradnici (1999) su negativan efekt stereotipa o matematici kao muš-

koj domeni na ulaganje truda u učenje matematike objasnili različitim atribucijskim utjecajima na djevojke i mladiće. Djevojke mogu smatrati da se trud ne isplati jer su sposobnosti djevojaka ionako slabije u matematici, dok mladići koji vjeruju u stereotip, mogu misliti da ne trebaju ulagati trud u učenje matematike jer su prirodno talentirani i matematika im sama po sebi treba biti lagana bez učenja. Autori zaključuju da, bez obzira na razloge koje učenici imaju za neulaganje truda, prihvaćanje stereotipa o matematici ima negativan efekt na učenje matematike za koje je potreban trud, i to za oba spola. Pokazalo se i da stereotipi o prirodnim znanostima nisu doprinijeli objašnjenju ocjene iz prirodnih znanosti, upornosti i truda uloženog u učenje tih predmeta, unatoč tome što su bili značajno negativno korelirani s nekim od motivacijskih i kriterijskih varijabli kod mladića i djevojaka (DeBacker i Nelson, 1999). DeBacker i Nelson (1999) smatraju da je razlog neznačajnom doprinosu rodni stereotipa o znanosti objašnjenju obrazovnih ishoda taj što učenici općenito nisu smatrali prirodne znanosti muškom domenom. Autori smatraju da je ohrabrujuće to što učenici nisu bili uvjereni u rodne stereotipe o prirodnim znanostima. Recentnije domaće istraživanje sa zagrebačkim srednjoškolcima je pokazalo da je odbacivanje stereotipa o fizici kao korisnijoj za mladiće bilo povezano s većom namjerom odabira tipično muških studija samo na uzorku djevojaka, no ne i mladića (Jugović, 2010a). Autorica smatra da je najvjerojatniji način na koji je taj stereotip povezan s obrazovnim odabirom preko motivacije, odnosno percipirane korisnosti te da vjerovanje djevojaka kako je fizika korisnija mladićima, vjerojatno oblikuje njihova uvjerenja o tome koliko je njima osobno fizika korisna za nastavak obrazovanje, što nadalje ima efekt na namjeru odabira studija na kojem je fizika bitna. Drugo je domaće istraživanje pokazalo da je stereotip o matematici kao muškoj domeni imao negativan efekt na ocjenu iz matematike kod djevojčica, kao što je i očekivano prema teoriji očekivanja i vrijednosti, te pozitivan efekt na ocjenu dječaka (Jugović, Baranović i Marušić, 2012). Kod djevojčica se također pokazalo da je strah od matematike bio veći ako su prihvaćale stereotipe o matematici kao muškoj domeni. Autorice navode da se model očekivanja i vrijednosti nije eksplicitno bavio pretpostavkama o pozitivnom efektu stereotipa, no napominju da se objašnjenje ovakvog rezultata može pronaći u teoriji prijetnje stereotipom (Steele, 1997) pre-

ma kojoj pozitivni stereotipi o grupi mogu imati pozitivan učinak na postignuće (Ambady i sur., 2001).

Model očekivanja i vrijednosti pretpostavlja da femininost ima negativan, a maskulinitet pozitivan efekt na motivaciju i obrazovne ishode u stereotipno muškom području, a istraživanja koja su provjeravala ovu pretpostavku su malobrojna. U američkim istraživanjima u kojima su rodne uloge mjerene pomoću *Upitnika o osobnim karakteristikama (Personal Attributes Questionnaire, PAQ)*, Spence, Helmreich i Stapp, (1975), pokazalo se, kao što je bilo očekivano, da je maskulinitet odnosno instrumentalnost, bila pozitivno povezana s očekivanjem uspjeha i samopoimanjem matematičke sposobnosti kod djevojaka i mladića no da, suprotno očekivanjima, femininost odnosno ekspresivnost nije bila povezana ni s jednim učeničkim uvjerenjem (Eccles, 1981; Eccles i sur., 1983). Autori su smatrali da PAQ možda nije dobra mjera rodni uloga te da objašnjenje povezanosti maskuliniteta sa samopoimanjem sposobnosti u matematici kod oba spola može biti u tome što je maskulinitet mjerena ovom skalom možda zapravo mjera samopouzdanja ili instrumentalnosti više nego rodni uloga. Ta pretpostavka je u skladu s mišljenjem autora PAQ-a Spence i Helmreicha (1979) koji smatraju da se PAQ i drugi inventari ličnosti ne bi trebali koristiti kao mjere rodnog identiteta ili rodne uloge (Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece i Midgley, 1985). U nešto novijim istraživanjima, u kojima je korišten *Bem inventar spolne uloge (Bem Sex Role Inventory, BSRI)*, Bem, (1974) kao mjera rodni uloga, rodne uloge su dale slab ili nikakav doprinos objašnjenju obrazovnih ishoda (Greene i sur., 1999; DeBacker i Nelson, 1999). Primjerice, rodne uloge su objasnile 4% varijance truda uloženog u učenje prirodnih znanosti i samo 2% varijance ocjene iz matematike, s time da je maskulinitet bila povezana s nižim postignućem, dok doprinos objašnjenju upornosti i ocjene iz prirodnih znanosti te truda uloženog u učenje matematike nije bio statistički značajan (DeBacker i Nelson, 1999; Greene i sur., 1999). Autori smatraju da je moguće da je jedan od razloga slabom ili nikakvom doprinosu rodni uloga objašnjenju ovih obrazovnih ishoda možda to što rodne uloge, kao globalni konstrukt koji po smislu nije blizak specifičnostima učenja prirodnih znanosti, nisu imale što doprinijeti u posljednjem bloku regresijske jednadžbe koja sa-

drži mnoge specifične faktore bliske učenju znanosti. Osim toga, autori navode da je jedan od razloga i taj što je BSRI možda neprikladna mjera rodni uloga za adolescente te što ne odražava suvremene koncepte maskuliniteta i femininiteta. DeBacker i Nelson (1999) stoga naglašavaju da je za ovakve vrste istraživanja prijeko potrebna mjera rodni uloga koja odražava suvremene koncepte rodni uloga i koja je valjana za primjenu na adolescentskoj populaciji. Istraživali su se i čimbenici odgovorni za odustajanje od bavljenja sportom (rukometom), s obzirom na to da se bavljenje sportom, pogotovo ako je riječ o timskom sportu, često smatra maskulinom aktivnošću. Strukturalnim modeliranjem s latentnim varijablama se pokazalo da je femininitet imala negativan efekt na percipiranu sposobnost u rukometu, a maskulinitet pozitivan efekt na subjektivne vrijednosti i percipiranu sposobnost (Guillet, Sarrazin, Fontayne i Brustad, 2006). Te motivacijske varijable su dalje negativno predviđale namjeru odustajanja od bavljenja rukometom, a namjera je bila prediktor stvarnog odustajanja od bavljenja rukometom kod djevojaka (Guillet i sur., 2006). Recentno domaće istraživanje je također potvrdilo da je maskulinitet predviđala veću vjerojatnost odabira tehničkog studija, kao tipično muškog studija, kod oba spola, dok je femininitet predviđala slabiju vjerojatnost odabira fizike, kao tipično muškog predmeta, na maturi kod djevojaka (Jugović, 2010b). Autorica zaključuje da je za obrazovne odabire u muškoj domeni povoljnije preuzeti rodnu ulogu kakva se očekuje od mladića te objašnjava ove spoznaje modelom očekivanja i vrijednosti Eccles i suradnika (1983), prema kojem je konflikt ženske rodne uloge s odabirom u stereotipno muškom području odgovoran za slabije namjere odabira djevojaka u tom području. Također navodi da su rodne uloge imale slabije izraženu ulogu u objašnjenju obrazovnih ishoda na američkim uzorcima (npr. Eccles i sur., 1985; Greene i sur., 1999; DeBacker i Nelson, 1999) u odnosu na ovo hrvatsko istraživanje što objašnjava tradicionalnijim stavovima o rodni ulogama u Hrvatskoj nego u SAD-u (Frieze, Ferligoj, Kogošvek, Renner, Horvat i Šarlija, 2003), te korištenje skale rodni uloga problematične valjanosti koje originalno nisu namijenjene adolescentskoj populaciji u američkim istraživanjima, za razliku od skale rodni uloga koja odražava aktualno poimanje femininiteta i maskuliniteta i koja je namijenjena adolescentima (Jugović, 2010b).

4. Zaključak

Pregled teorijske i empirijske literature pokazao je da objašnjenja rodni razlika u obrazovnim odabirima i uspjehu uključuju biološka objašnjenja, te objašnjenja koja se fokusiraju na rodne razlike u motivaciji za specifična obrazovna područja i razlike u podršci koju dječaci i djevojčice dobivaju od okoline za bavljenje različitim aktivnostima (socijalizacijsko objašnjenje). Osim toga, neki su autori objašnjavali rodne razlike u obrazovnim odabirima i uspjehu nedostatkom rodno nestereotipnih uzora, rodnim stereotipima o obrazovnim područjima i zanimanjima te neskladom između rodni uloga i predodžbi o obrazovnim područjima ili zanimanju. Model očekivanja i vrijednosti (Eccles i sur., 1983) ponudio je najcjelovitiji pristup rodnoj dimenziji obrazovni odabira i postignuća uzimajući u obzir i motivaciju učenika i učenica, ali i njihove rodne uloge i stereotipe, te uvjerenja važnih osoba iz njihove okoline kao što su roditelji i učitelji. No, valja napomenuti da su se dosadašnja istraživanja u okviru modela očekivanja i vrijednosti uglavnom bavila ispitivanjem uloge motivacijskih varijabli kao prediktora obrazovni ishoda, dok se uloga stereotipa i rodni uloga nije toliko često istraživala. Također se može primijetiti da je rodna dimenzija obrazovni odabira češće istraživana u okviru stereotipno muške domene, kao što je STEM, dok je stereotipno ženska domena rjeđe istraživana. Na kraju valja napomenuti da, iako u modelu očekivanja i vrijednosti postoji mogućnost za istraživanje utjecaja šireg društvenog okruženja i obiteljske situacije na obrazovni uspjeh i odabire, uloga obiteljske situacije je zapravo rijetko kada istraživana. Stoga se u istraživanju provedenom u okviru projekta predstavljenog u ovoj knjizi nastojalo adresirati navedena ograničenja modela očekivanja i vrijednosti: fokus se stavio na ulogu stereotipa i rodni uloga u objašnjenju obrazovni ishoda u stereotipno muškom, ali i stereotipno ženskom području, te se također provjerila uloga ekonomskog, kulturnog i socijalnog kapitala u rodno obilježenim obrazovni odabirima.

Literatura

- Ambady, N., Shih, M., Kim, A. i Pittinsky, T.L. (2001). Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance. *Psychological Science*, 12 (5), 385-391.
- Archer, J. i Freedman, S. (1989). Gender stereotypic perceptions of academic disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 306-313.
- Archer, J. i Macrae, M. (1991). Gender-perceptions of school subjects among 10-11 year olds. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 99-103.
- Archer, J. i Lloyd, B. (2002). *Sex and gender*, 2. izdanje. Cambridge University Press.
- Baker, D. P. i Jones, D. P. (1993). Creating gender equality—cross-national gender stratification and mathematical performance. *Sociology of Education*, 66 (2), 91-103.
- Bandura, A. (1986). *Social functioning of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baron, J. (1996). *Sexism attitudes towards reading in the adult learner population*. ERIC Reproduction Document No. ED393092. New Jersey: J. Baron.
- Basow, S. (1992). *Gender stereotypes and roles*. California: Brooks/Cole.
- Bem, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 165-172.
- Benbow, C. P. i Stanley J. C. (1980). Sex differences in mathematical ability: Fact or artifact? *Science*, 210 (12), 1262-1264.
- Beyer, S. i Bowden, E. M. (1997). Gender differences in self-perceptions: convergent evidence from three measures of accuracy and bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 157-172.
- Blickenstaff, J. C. (2005). Women and science careers: leaky pipeline or gender filter? *Gender and Education*, 17 (4), 369-386.
- Bobo, M., Hildreth, B. L. i Durodoye, B. (1998). Changing patterns in career choices among African-American, Hispanic, and Anglo children. *Professional School Counseling*, 1 (4), 37-42.
- Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 553-570.
- Bowen, W. G., Chingos, M. M. i McPherson, M. S. (2009). *Crossing the Finish Line: Completing College at America's Public Universities*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Brandella, G. i Staberg, E. (2008). Mathematics: a female, male or gender-neutral domain? A study of attitudes among students at secondary level. *Gender and Education*, 20 (5), 495-509.

- Breakwell, G. M., Vignoles, V. L. i Robertson, T. (2003). Stereotypes and crossed category evaluations: The case of gender and science education. *British Journal of Psychology*, 94 (4), 437-455.
- Brownlow, S., Smith, T. J. i Ellis, B.R. (2002). How interest in science negatively influences perceptions of women. *Journal of Science Education and Technology* 11(2), 135-44.
- Burman, D.D., Bitan, T. i Booth, J.R. (2008). Sex differences in neural processing of language among children. *Neuropsychologia*, 46, 1349–1362.
- Butler, D. i Christianson, R. (2003). Mixing and matching: The effect on student performance of teaching assistants of the same gender. *Political Science and Politics*, 36, 781–786.
- Carrington, B. i Skelton, C. (2003). Re-thinking role models: Equal opportunities in teacher recruitment in England and Wales. *Journal of Educational Policy*, 12 (3), 253–265.
- Crettaz von Roten, F. (2004). Gender differences in attitudes toward science in Switzerland. *Public Understanding of Science*, 13 (2), 191-199.
- Cummings, N. (1994). Eleventh graders view gender differences in reading and math. *Journal of Reading*, 38, 196–199.
- Dar-Nimrod, I. i Heine, S. J. (2006). Exposure to Scientific Theories Affects Women's Math Performance. *Science*, 314 (20), 435.
- Davies, P. G., Spencer, S. J., Quinn, D. M. i Gerhardtstein, R. (2002). Consuming images: How television commercials that elicit stereotype threat can restrain women academically and professionally. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1615-1628.
- Dawson, C. (2000). Upper primary boys' and girls' interests in science: Have they changed since 1980? *International Journal of Science Education*, 22 (6), 557-570.
- DeBacker, T. K. & Nelson, R. M. (1999). Variations on an expectancy-value model of motivation in science. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 71-94.
- Deci, E.L. i Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Publishing Co.
- Državni zavod za statistiku RH (2014). *Žene i muškarci u Hrvatskoj 2014*. Zagreb: Državni zavod za statistiku RH
- Eagly, A. H., Wood, W. i Diekmann, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. U Eckes, T. i Trautner, H. M. (Ur.), *The developmental social psychology of gender* (str. 123-174). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eccles (Parsons), J. (1981). *Sex stereotyping versus perceived value as the mediator of sex differentiated math participation*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Boston, MA.

- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. i Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. U J. T. Spence (Ur.), *Achievement and achievement motives* (str. 78-146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. i Midgley, C. (1985). Self-perceptions, task perceptions, socializing influences, and the decision to enroll in mathematics. U Chipman, S. F., Brush, L. R. i Wilson, D. M. (Ur.), *Women and Mathematics: Balancing the Equation* (str. 95-121). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eccles, J. S., Adler, T. F. i Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (1), 26-43.
- Eccles, J. S., Barber, B., Jozefowicz, D., Malanchuk, O. i Vida, M. (1999). Self-evaluations of competence, task values, and self-esteem. U Johnson, N. G., Roberts, M. C. i Worell, J. (Ur.), *Beyond appearance: A new look at adolescent girls* (str. 53-82). Washington, DC: American Psychological Association.
- Eccles, J. S. i Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
- Eccles, J.S., Jacobs, J.E. i Harold, R.D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46 (2), 183-201.
- Eccles, J.S., O'Neill, S.A. i Wigfield, A. (2005). Ability self-perceptions and subject task values in adolescents and children. U Moore, K. A. i Lippman, L. H. (Ur.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (str. 237-249). New York, NY: Springer.
- Eccles, J. S. i Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Eccles, J. S. i Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D. i Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. i Yoon, K. S. (1996). *Self-concept of ability, value, and academic achievement: A test of causal relations*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, New York.

- Farenga, S. J. i Joyce, B. A. (1999). Intentions of young students to enroll in science courses in the future: An examination of gender differences. *Science Education*, 83 (1), 55-75.
- Farmer, H. S., Wardrop, J. L., Anderson, M. Z. i Risinger, R. (1995). Women's career choices: Focus on science, math, and technology careers. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 155-170.
- Fennema, E. i Peterson, P. (1985). Autonomous learning behavior: a possible explanation of gender-related differences in mathematics. U Wilkinson, L. C. i Marrett, C. B. (Ur.), *Gender influences in classroom interaction* (str. 17-35). New York: Academic Press Inc.
- Fennema, E. i Sherman, J. (1977). Sex-related differences in mathematics achievement, spatial visualization and affective factors. *American Educational Research Journal*, 14, 51-71.
- Finn, J. (1980). Sex differences in educational outcomes: A cross-national study. *Sex Roles*, 6 (1), 6-26.
- Fox, L. H., Tobin, D. i Brody, L. (1979). Sex-role socialization and achievement in mathematics. U Wittig M. A. i Petersen, A. C. (Ur.), *Sex-related difference in cognitive functioning: Developmental issues*. New York: Academic Press, Inc.
- Freund, A. M., Weiss, D. i Wiese, B. S. (2013). Graduating from high school: The role of gender-related attitudes, self-concept and goal clarity in a major transition in late adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, 10, 580-596.
- Frieze, I. H., Ferligoj, A., Kogošvek, T., Renner, T., Horvat, J. i Šarlija, N. (2003). Gender-role attitudes in university students in the United States, Slovenia, and Croatia. *Psychology of Women Quarterly*, 27, 256-261.
- Frome, P. M. i Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (2), 435-452.
- Galambos, N. L. (2004). Gender and gender role development in adolescence. U Lerner, R. M. i Steinberg, L. (Ur.), *Handbook of adolescent psychology*, 2. izdanje (str. 233-262). New York: Wiley.
- Gambell, T. i Hunter, D. (2000). Surveying gender differences in Canadian school literacy. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (5), 689-719.
- Gardner, P. L. (1998). *The development of males' and females' interests in science and technology*. U Hoffmann, L., Krapp, A. K., Renninger, A i Baumert, J. (Ur.), Proceedings of the Secon Conference on Interest and Gender. Kiel: IPN.
- Geary, D. C. (1999). *Male, female: The evolution of human sex differences*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Gray, J. A. (1981). A biological base for the sex differences in achievement in science? U Kelly, A. (Ur.), *The missing half: girls and science education*. Manchester: Manchester University Press.
- Greene, B. A., DeBacker, T. K., Ravindran, B. i Krows, A. J. (1999). Goals, values, and beliefs as predictors of achievement and effort in high school mathematics classes. *Sex Roles*, 40 (5/6), 421-458.
- Guillet, E., Sarrazin, P., Fontayne, P. i Brustad, R. J. (2006). Understanding female sport attrition in a stereotypical male sport within the framework of Eccles's expectancy-value model. *Psychology of Women Quarterly*, 30, 358-368.
- Helwig, A. A. (1998). Gender-role stereotyping: Testing theory with a longitudinal sample. *Sex Roles*, 38, 403-423.
- Heppner, P. P., Walther, D. i Good, G. E. (1995). The differential role of instrumentality, expressivity, and social support in predicting problem-solving appraisal in men and women. *Sex Roles*, 32, 91-108.
- Heyder, A. i Kessels, U. (2013). Is School Feminine? Implicit Gender Stereotyping of School as a Predictor of Academic Achievement. *Sex Roles*, 69, 605-617.
- Holt, C. L. i Ellis, J. B. (1998). Assessing the current validity of the Bem Sex-Role Inventory. *Sex Roles*, 39, 929-941.
- Hyde, J. S., Fennema, E. i Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematical performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107, 139-155.
- Hyde, J. S., Fennema, E., Ryan, M., Frost, L. A. i Hopp, C. (1990). Gender comparisons of mathematics attitudes and affect: a meta-analysis. *Psychology of Women Quarterly*, 14, 299-324.
- Inzlicht, M. i Ben-Zeev, T. (2003). Do high-achieving female students underperform in private? The implications of threatening environments on intellectual processing. *Journal of Educational Psychology*, 95, 796-805.
- Ivie, R., Czujko, R. i Stowe, K. (2002). *Women physicists speak: the 2001 international study of women in physics*. Washington, DC: American Institute of Physics.
- Jackson, C. (2002). 'Laddishness' as a self-worth protection strategy. *Gender and Education*, 14, 37-50.
- Jackson, C. i Dempster, S. (2009). 'I sat back on my computer...with a bottle of whisky next to me': Constructing 'cool' masculinity through 'effortless' achievement in secondary and higher education. *Journal of Gender Studies*, 18, 341-356.
- Jacobs, J. E. (1991). Influence of gender stereotypes on parent and child mathematics attitudes, *Journal of Educational Psychology*, 83 (4), 518-527.

- Jacobs, J. E. i Eccles, J. S. (1992). The impact of mothers' gender-role stereotypic beliefs on mothers' and children's ability perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 932-944.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, W. D., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73 (2), 509-527.
- Janowsky, J. S., Chavez, B., Zamboni, B. D. i Orwoll, E. (1998). The cognitive neuropsychology of sex hormones in men and women. *Developmental Neuropsychology*, 14, 421-200.
- Jones, D. (2006). The 'right kind of man': the ambiguities of regendering the key stage one environment. *Sex Education*, 6 (1), 61-76. 16.
- Jones, M. G., Howe, A. i Rua, M.J. (2000). Gender differences in students' experiences, interests, and attitudes toward science and scientists. *Science Education*, 84 (2), 180-192.
- Jugović, I. (2010a). Uloga motivacije i rodnih stereotipa u objašnjenju namjere odabira studija u stereotipno muškom području. *Sociologija i prostor*, 186 (1), 77-98.
- Jugović, I. (2010b). *Važnost rodnih uloga i stereotipa u objašnjenju obrazovnog postignuća i odabira studija*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Jugović, I., Baranović, B. i Marušić, I. (2012). Uloga rodnih stereotipa i motivacije u objašnjenju matematičkog uspjeha i straha od matematike. *Suvremena psihologija*, 15 (1), 65-79.
- Kahle, J. B. i Lakes, M. K. (1983). The myth of equality in science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 20 (2), 131-140.
- Katz, H. i Sokal, L. (2003). Masculine literacy: One size does not fit all. *Reading Manitoba*, 24 (1), 4-8.
- Kessels, U. i Steinmayr, R. (2013). Macho-man in school: Toward the role of gender role self-concepts and help seeking in school performance. *Learning and Individual Differences*, 23, 234-240.
- Kolić-Vehovec, S., Pečjak, S. i Rončević Zubković, B. (2009). Spolne razlike u (meta)kognitivnim i motivacijskim čimbenicima razumijevanja teksta adolescenata u Hrvatskoj i Sloveniji. *Suvremena psihologija*, 12 (2), 229-242.
- Linver, M. R. i Davis-Kean, P. E. (2005). The slippery slope: What predicts math grades in middle and high school?. U Jacobs, J. E. i Simpkins, S. D. (Ur.), *Leaks in the pipeline to math, science, and technology careers* (110, str. 49-64). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lupart, J. L., Cannonb, E. i Telfer, J. A. (2004). Gender differences in adolescent academic achievement, interests, values and life-role expectations. *High Ability Studies*, 15 (1), 25-42.

- Lytton, H. i Romney, D. M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-296.
- Marsh, H. (1990). Influences of internal and external frames of reference on formation the of math and English self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 82, 107-116.
- Marušić, I. (2006). Motivacija i školski predmeti: spolne razlike među učenicima u kontekstu teorije vrijednosti i očekivanja. U Baranović, B. (Ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj - različite perspektive* (str. 219-257). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Marx, D. M. i Roman, J. S. (2002). Female role models: Protecting women's math test performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1183-1193.
- McMahon, M. i Patton, W. (1997). Gender differences in children and adolescents' perceptions of influences on their career development. *School Counselor*, 44, 368-376.
- Meece, J. L., Wigfield, A. i Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its consequences for young adolescents' course enrollment intentions and performances in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70.
- Miller, P. H., Slawinski Blessing, J. i Schwartz, S. (2006). Gender differences in high-school students' views about science. *International Journal of Science Education*, 28 (4), 363-381.
- Morris, E. W. (2008). "Rednecks," "rutters," and rithmetic: Social class, masculinity, and schooling in a rural context. *Gender and Society*, 22, 728-751.
- Mulholland, J. i Hansen, P. (2003). Men who become primary school teachers: an early portrait. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 3 (3), 213-224.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzales, E. J. i Chrostowski, S. J. (2004). *TIMSS 2003 International Mathematics Report. Findings from IEA's International and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Murdoch, G. (1994). Women can, do they? Research into the influence female teachers have on the numbers of female pupils doing Standard Grade technological studies. U Stark, R. i Roger, A. (Ur.), *SERA Conference Proceedings* (str. 171-176). Glasgow: University of Strathclyde.
- Murphy, P. i Whitelegg, E. (2006). *Girls in the physics classroom: A review of the research into the participation of girls in physics*. London: Institute of Physics.
- National Science Foundation (2007). *Science and engineering degrees: 1966-2004* (NSF Publication No 07-307). Arlington, VA: Author.
- Nosek, B., Banaji, M. i Greenwald, A. (2002). Math = male, me = female, therefore math not-equal-to me. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 44-59.

- O'Connor, D. B., Archer, J., Hair, W. M. i Wu, F. C. W. (2001). Activational effects of testosterone on cognitive function in men. *Neuropsychologia*, 39, 1385-1394.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2004). *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2009). *Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school*. Paris: OECD Publishing.
- Oswald, D. L. i Harvey, R. D. (2003). A q-methodological study of women's subjective perspectives on mathematics. *Sex Roles*, 49, 133-142.
- Parker P., Nagy, G., Trautwein, U. i Lüdtke, O. (2014). Predicting career aspirations and university majors from academic ability and self-concept: a longitudinal application of the internal-external frame of reference model. U Schoon, I. i Eccles, J. E. (Ur.), *Gender differences in aspirations and attainment: A life course perspective* (str. 224-246). Cambridge University Press.
- Parsons, J. E., Ruble, D. N., Hodges, K. L. i Small, A. W. (1976). Cognitive developmental factors in emerging sex differences in achievement related expectancies. *Journal of Social Issues*, 32, 47-61.
- Plante, I., Théorêt, M. i Favreau, O. E. (2009). Student gender stereotypes: Contrasting the perceived maleness and femaleness of mathematics and language. *Educational Psychology*, 29, 385-405.
- Pottorff, D.D., Phelps-Zientarski, D. i Skovera, M. E. (1996). Gender perceptions of elementary and middle school students about literacy at school and at home. *Journal of Research and Development in Education*, 29, 203-211.
- Pugh, K. R., Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Constable, R.T., Skudlarski, P., Fulbright, R., Bronen, R.A., et al. (1996). Cerebral organisation of component processes in reading. *Brain*, 119, 1221-1238.
- Quinn, D. M. i Spencer, S. J. (2001). The interference of stereotype threat with women's generation of mathematical problem solving strategies. *Journal of Social Issues*, 57, 55-71.
- Retelsdorf, J., Schwartz, K. i Asbrock, F. (2015). "Michael Can't Read!" Teachers' Gender Stereotypes and Boys' Reading Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 107 (1), 186-194.
- Reynolds, T. (1995). Boys and English: so what's the problem? *English and Media Magazine*, 33, 15-18.
- Ruble, D. N. i Martin, C. L. (1998). Gender Development. U Damon, W. i Eisenberg, N. (Ur.), *Handbook of child psychology* (5th ed.) (Vol. 3, str. 933-1016). New York: Wiley.

- Schmader, T. i Johns, M. (2003). Converging evidence that stereotype threat reduces working memory capacity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 440-452.
- Schmader, T., Johns, M. i Barquissau, M. (2004). The costs of accepting gender differences: The role of stereotype endorsement in women's experience in the math domain. *Sex Roles*, 50 (11/12), 835-850.
- Shaywitz, B., Shaywitz, S., Pugh, K., Constable, R. i Skudlarski, P. (1995). Sex differences in the functional organisation of the brain for language. *Nature*, 373, 607-609.
- Siann, G. i Callaghan, M. (2001). Choices and barriers: factors influencing women's choice of higher education in science, engineering and technology. *Journal of Further and Higher Education*, 25 (1), 85-95.
- Simpkins, S. D. i Davis-Kean, P. E. (2005). The intersection between self-concepts and values: Links between beliefs and choices in high school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 110, 31-47.
- Simpkins, S. D., Davis-Kean, P. E. i Eccles, J. S. (2006). Math and science motivation: A longitudinal examination in the links between choices and beliefs. *Developmental Psychology*, 42 (1), 70-83.
- Skaalvik, E. M. i Rankin, R. J. (1994). Gender differences in mathematics and verbal achievement, self-perception and motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 419-428.
- Smith, J.L. i White, P.H. (2002). An examination of implicitly activated, explicitly activated, and nullified stereotypes on mathematical performance: It's not just a woman's issue. *Sex Roles*, 47, 179-191.
- Sokal, L., Katz, H., Adkins, M., Grills, T., Stewart, C., Priddle, G., Sych-Yereniuk, A. i Chochinov-Harder, L. (2005). Factors affecting inner-city boys' reading: Are male teachers the answer? *Canadian Journal of Urban Research*, 14 (1), 107-130.
- Sokal, L. i Katz, H., (2008). Effects of technology and male teachers on boys' reading. *Australian Journal of Education*, 52 (1), 81-94.
- Solbrække, K. N. Solvoll, B.-A. i Heggen, K. M. (2013). Reframing the field of gender and nursing education. *Gender & Education*, 25 (5), 640-653.
- Sonnert, G. i Holton, G. (1995). *Who succeeds in science? The Gender Dimension*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Sparkes, B. (1997). *A critical analysis of the effect of women physics teachers on the take-up of physics by girls*. Paper presented to the Scottish Educational Research Association Conference, Dundee.
- Spence, J. T. i Helmreich, R. L. (1978). *Masculinity and femininity: Their psychological dimensions, correlates, and antecedents*. Austin: University of Texas Press.

- Spence, J. T. i Helmreich, R. (1979). On assessing androgyny. *Sex Roles*, 5, 721-738.
- Spence, J. T., Helmreich, R. i Stapp, J. (1975). Ratings of self and peers on the sex role attributes and their relation to self-esteem and conceptions of masculinity and femininity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 29-39.
- Stark, R. i Gray, D. (1999). Gender preferences in learning science. *International Journal of Science Education*, 21 (6), 633-643.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape the intellectual identities and performance. *American Psychologist*, 52, 613-629.
- Steffens, M. C. i Jelenec, P. (2011). Separating implicit gender stereotypes regarding math and language: Implicit ability stereotypes are self-serving for boys and men, but not for girls and women. *Sex Roles*, 64, 324-335.
- Steffens, M. C., Jelenec, P. i Noack, P. (2010). On the leaky math pipeline: Comparing implicit math-gender stereotypes and math withdrawal in female and male children and adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 102, 947-963.
- Stewart, M. (1998). Gender issues in physics education. *Educational Research*, 40 (3), 283-293.
- Tamir, P. (1988). Gender differences in high school science in Israel. *British Educational Research Journal*, 14 (2), 127-140.
- Tenenbaum, H.R. i Leaper, C. (2003). Parent-child conversations about science: The socialization of gender inequities? *Developmental Psychology*, 39(1), 34-47.
- Updegraff, K.A., Eccles, J.S., Barber, B.L. i O'Brien, K.M. (1996). Course enrollment as self-regulatory behavior: Who takes optional high school math courses? *Learning and Individual Differences*, 8, 239-259.
- Volman, M., Eck, E. van i Dam, G. ten (1995). Girls in science and technology: the development of a discourse. *Gender and Education*, 7 (3), 283-292.
- Wallentin, M. (2009). Putative sex differences in verbal abilities and language cortex: A critical review. *Brain and Language*, 108, 175-183.
- Walsh, M. R. (1997). *Women, men, and gender. Ongoing debates*. New Haven, London: Yale University Press.
- Weinburgh, M. (1995). Gender differences in student attitudes toward science: A meta-analysis of the literature from 1970 to 1991. *Journal of Research in Science Teaching*, 32 (4), 387-398.
- Whitehead, J. M. (1996). Sex stereotypes, gender identity and subject choice at A level. *Educational Research*, 38 (2), 147-60.

- Wigfield, A., Battle, A., Keller, L.B. i Eccles, J.S. (2001). Sex differences in motivation, self- concept, career aspiration, and career choice: Implications for cognitive development. U McGillicuddy-De Lisi, A. i De Lisi, R. (Ur.), *Biology, society, and behavior: The development of sex differences in cognition: Advances in applied developmental psychology* (str. 279-294). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wigfield, A. i Eccles, J.S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Zimmerman B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. U Boekaerts, M., Pintrich, P. R. i Zeidner, M. H. (Ur.), *Handbook of self-regulation* (str. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

2.

**PRISTUP VISOKOM OBRAZOVANJU I
ODABIR STUDIJA – OPIS PROJEKTA I
REZULTATI ISTRAŽIVANJA**

**Branislava Baranović
Karin Doolan
Ivana Jugović
Olgica Klepač
Iva Košutić
Saša Puzić**

TEORIJSKE OSNOVE, CILJEVI I METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

1. Teorijske osnove i cilj istraživanja

Prikaz rezultata istraživanja fokusiran je na analizu povezanosti karakteristika učenika s njihovim odlukama o nastavku obrazovanja na visokoškolskoj razini i odabiru studija. Nastojali smo odgovoriti na sljedeća pitanja: koje i kako pojedine društvene karakteristike učenika oblikuju njihove odluke o nastavku školovanja na visokoškolskoj razini i odabir studija? Koju ulogu pritom imaju srednje škole koje su učenici pohađali? Kako su obrazovni put i odluke učenika povezani s njihovim rodnim karakteristikama i vrijednostima koje pridaju pojedinim obrazovnim područjima?

Analiza se teorijski oslanja na Bourdieuovu teoriju prakse (1977) i Ecclesinu teoriju očekivanja i vrijednosti (1998). Bourdieuova teorija je omogućila da se ustanove učinci društvenih karakteristika učenika na njihove obrazovne puteve, prvenstveno kroz (ne)posjedovanje ekonomskog, kulturnog i socijalnog kapitala te škole (tip i prestiž škole) kao relevantnog institucijskog faktora. Primjena Ecclesine teorije omogućila je da se kao odrednice obrazovnih odabira i uspjeha učenika ispitaju njihove individualne karakteristike (motivacijske varijable: očekivani uspjeh i vrijednosti koje učenik pripisuje obrazovnom području) te učeničke percepcije rodnih uloga i stereotipa o obrazovnim područjima.

Osnovni koncepti Bourdieuove teorije koji se koriste u objašnjenju društvenih razlika u obrazovnim postignućima i odabirima učenika su kul-

turni, ekonomski i socijalni kapital te habitus i polje. U provedenom istraživanju korištena su sva tri Bourdieuova oblika kulturnog kapitala: utjelovljeni pod kojim se podrazumijevaju kognitivne kompetencije i kulturne sklonosti, objektivirani koji obuhvaća kulturna dobra kao što su npr. knjige i umjetničke slike te institucionalizirani kapital koji se odnosi na obrazovne kvalifikacije, odnosno završeno obrazovanje. Uz kulturni kapital korišten je, s njime usko povezan, ekonomski kapital koji se, prema Bourdieu, odnosi na financijsku situaciju i posjedovanje materijalnih dobara. Za razliku od kulturnog i ekonomskog kapitala kojima se zahvaća doprinos obitelji i njezinih resursa obrazovnim postignućima učenika, pojam socijalnog kapitala je omogućio zahvaćanje doprinosa resursa koji proizlaze iz pripadnosti pojedinca grupama ili vezama s drugim osobama izvan obitelji, a što mu omogućuje da ostvaruje svoje interese i ciljeve. Resursi i način života obitelji i društvene grupe predstavljaju socijalizacijski kontekst u okviru kojeg pojedinac internalizira trajan sustav percepcije, iskustava i uvjerenja o društvenom svijetu koji dobiva od vlastite grupe i koji usmjerava njegov način mišljenja i djelovanja. Ovo internalizirano, socijalizacijsko iskustvo života vlastite društvene grupe, koje Bourdieu naziva habitusom, značajan je konceptualni instrument za razumijevanje i objašnjenje povezanosti obrazovnih odluka i uspjeha učenika s njihovim društvenim položajem, odnosno obiteljskim kontekstom. Prema Bourdieu za razumijevanje povezanosti kapitala i obrazovnih postignuća učenika također je važan pojam polja. Polje u Bourdieuovoj teoriji predstavlja socijalni prostor koji aktivira kapitale, odnosno socijalni prostor susreta i natjecanja kapitala koji se iskazuje kao odnos moći i kao takav kao prostor koji reproducira društvene nejednakosti. Za naše istraživanje pritom je važno da se pojam polja u istraživanju obrazovanja koristi kao pojam za karakteristike obrazovnih institucija (Grenfell i James, 1998) čime je omogućeno da se škola, odnosno školski sustav, analizira kao socijalni prostor reprodukcije društvenih nejednakosti. Upravo zbog toga što se utjecaj navedenih faktora (kulturni, ekonomski i socijalni kapital učenika i obitelji, habitus, škola) na društvene nejednakosti u obrazovanju promatra u međusobnoj povezanosti, Bourdieuova teorija je omogućila potpuniji uvid u razlike učeničkih postignuća i obrazovnih putova s obzirom na društveno porijeklo učenika. O tome kako su navedeni Bourdieovi koncepti korišteni u istraživanjima nejednakosti u obrazovnom uspjehu i odabirima učenika iz obitelji različitog društveno-eko-

nomskog i društveno-kulturnog statusa, te kako su operacionalizirani u našem istraživanju, bit će više riječi dalje u tekstu.

Da bi se obuhvatilo i ispitivanje povezanosti individualnih, subjektivnih faktora i roda učenika s razlikama u obrazovnom uspjehu i odabiru studija, Bourdieuov konceptualni okvir je komplementiran Ecclesinom (1998) teorijom očekivanja i vrijednosti. Prema Ecclesinoj (1998) teoriji očekivanja i vrijednosti, osim motivacije (npr. očekivani uspjeh, interes, važnost i korisnost pojedinog obrazovnog područja za učenika), značajan efekt na obrazovne izbore pojedinaca imaju faktori kao što su rodni identitet i rodni stereotipi o obrazovnom području. Ecclesin konceptualni okvir i operacionalizacija njezinih koncepata u našem istraživanju također su detaljnije razrađeni i objašnjeni kasnije u tekstu.

Ukratko, povezivanje Bourdieuovog i Ecclesinog teorijskog pristupa omogućilo je ispitivanje učinaka društvenih (npr. ekonomske i kulturne karakteristike), institucijskih (npr. vrsta srednje škole i njen status) i individualnih karakteristika (npr. ocjene, motivacija), kao i njihovog međuodnosa, na obrazovna postignuća i obrazovne puteve učenika. Budući da je istraživanje imalo i intenciju poslužiti kao znanstvena podloga obrazovnoj politici za donošenje odluka u cilju osiguranja jednakih obrazovnih šansi u visokom obrazovanju, formulirani su i prijedlozi za smanjivanje prepreka pristupu visokom obrazovanju i odabirima studija koje proizlaze iz društvenih karakteristika, uključujući i rodne karakteristike, učenika.

2. Uzorak i metodologija istraživanja

2.1. Uzorak i provedba istraživanja

Kako bi se istražila veza društvenih, institucijskih i individualnih karakteristika učenika s njihovim obrazovnim uspjehom i odlukama o nastavku školovanja na visokoškolskoj razini, provedeno je empirijsko kvantitativno istraživanje na nacionalnom uzorku učenika završnih razreda srednjih strukovnih škola i gimnazija. Provođenje istraživanja odobrilo je Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

Glavnom istraživanju je prethodilo pilot-istraživanje na 5%-tnom reprezentativnom uzorku učenika završnih razreda javnih srednjih škola u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji¹. Provedeno je u studenom 2013. godine, u 23 škole, a ukupno je anketnim upitnikom obuhvaćeno 539 učenika². Uvid u rezultate pilot-istraživanja doprinio je finalnoj modifikaciji pitanja i skala odgovora te strukture upitnika.

Dodatno, za provjeru razumljivosti upitnika i preglednosti njegove strukture, upotrijebljena je metoda „razmišljanja na glas“ (*think-aloud*), pri čemu je sedam učenika iz svih tipova škola pojedinačno komentiralo svako pojedino pitanje u upitniku.

Glavno istraživanje provedeno je u proljeće 2014. godine na nacionalnom uzorku učenika trogodišnjih i četverogodišnjih strukovnih škola te gimnazija. Anketiranje su provodili anketari (studenti) s kojima su članovi projektnog tima održali instruktažu kako bi prikupljanje podataka bilo metodološki korektno provedeno. Ulasku u škole prethodilo je slanje službenog dopisa školi s molbom za sudjelovanjem u istraživanju. Nakon dobivenog pristanka, škole su kontaktirali anketari i dogovarali termin anketiranja učenika. U svakoj školi anketirani su učenici samo jednog razreda, a anketiranje je provedeno u razredima, tijekom jednog školskog sata. Anketiranje je bilo anonimno i uz informirani pristanak učenika. Tijekom provođenja istraživanja, članovi projektnog tima bili su u stalnom kontaktu s anketarima na terenu i kontinuirano pratili prikupljanje podataka.

Uzorak za glavno istraživanje obuhvaćao je 5% završnih razreda svih učenika trogodišnjih i četverogodišnjih strukovnih srednjih škola te gimnazija. Podaci o broju učenika u pojedinim županijama³ dobiveni su od ureda

¹ Uzorak je bio reprezentativan prema spolu i vrsti srednje škole koju učenici pohađaju, a kreiran je na osnovi uvida u populacijske podatke za maturante Grada Zagreba i Zagrebačke županije.

² Anketiranje su provodili članovi projektnog tima, a provedeno je u 5 škola u Zagrebačkoj županiji te 18 u Gradu Zagrebu.

³ S programom na hrvatskom jeziku (bez umjetničkih škola, privatnih škola te programa za učenike koji se školuju po posebnom programu, te bez škola za pripadnike nacionalnih manjina).

državne uprave u županijama. Uzorak je bio reprezentativan prema spolu, vrsti srednje škole koju učenici pohađaju te prema županijama i regijama Republike Hrvatske. Anketiranje je provedeno u 98 škola, a ukupno je u istraživanju sudjelovalo 2106⁴ učenika. U Tablici 1 prikazana je struktura ukupnog uzorka istraživanja prema navedenim kriterijima stratifikacije.

Tablica 1. Struktura uzorka glavnog istraživanja

UKUPNI UZORAK N=2106					
TIP ŠKOLE					
Gimnazija	Četverogodišnja strukovna škola			Trogodišnja strukovna škola	
601 (29%)	961 (46%)			544 (26%)	
SPOL					
Ženski			Muški		
1042 (49,5%)			1064 (50,5%)		
REGIJA					
Dalmacija	Istra i Primorje	Sjevero-zapadna Hrvatska	Slavonija	Središnja Hrvatska	Zagreb i Zagrebačka županija
496 (24%)	196 (9%)	326 (15%)	439 (21%)	162 (8%)	487 (23%)

Regija. Grupiranjem županija⁵, formirano je šest regija u kojima je anketiran sljedeći broj ispitanika:

1. Dalmacija – N=496, odnosno 24%
2. Istra i Primorje – N=196, odnosno 9%

⁴ Realizirani uzorak veličinom uvelike odgovara izračunu od 5% ukupne populacije srednjoškolskih učenika koji je obuhvaćao 2168 učenika. Blaga odstupanja od zadanog plana rezultat su dinamike anketiranja (npr. ponekad nisu svi učenici bili na nastavi, a nekoliko upitnika je isključeno iz analize zbog prevelikog broja neodgovorenih pitanja).

⁵ Dalmacija obuhvaća Zadarsku, Splitsko-dalmatinsku, Šibensko-kninsku i Dubrovačko-neretvansku županiju; Istra i Primorje obuhvaća Primorsko-goransku i Istarsku županiju; Sjeverozapadna Hrvatska sastavljena je od Varaždinske, Krapinsko-zagorske, Bjelovarsko-bilogorske, Koprivničko-križevačke i Međimurske županije; Slavonija obuhvaća Osječko-baranjsku, Brodsko-posavsku, Požeško-slavonsku, Virovitičko-podravsku i Vukovarsko-srijemsku županiju; Središnja Hrvatska obuhvaća područje Karlovačke, Ličko-senjske i Sisačko-moslavačke županije; posljednju regiju čini Grad Zagreb i Zagrebačka županija.

3. Sjeverozapadna Hrvatska – N=326, odnosno 15%
4. Slavonija – N=439, odnosno 21%
5. Središnja Hrvatska – N=162, odnosno 8%
6. Grad Zagreb i Zagrebačka županija – N=487, odnosno 23%.

Tip škole. Najveći broj anketiranih učenika – 961 (46%) bili su učenici četverogodišnjih strukovnih škola, zatim gimnazija – 601 (28%), dok je 544 (26%) učenika iz trogodišnjih strukovnih škola, što odgovara udjelu učenika u pojedinom tipu srednjih škola na nacionalnoj razini.⁶

Spol. U uzorku je gotovo podjednako djevojaka i mladića - od ukupnog broja anketiranih maturanata, 1042 (49,5%) je djevojaka, a 1064 (50,5%) mladića.

Osim ankete također su provedeni polustrukturirani intervjui s učenicima i studentima. Intervjuirano je ukupno 25 učenika (14 učenika i 11 učenica) završnih razreda gimnazija, četverogodišnjih i trogodišnjih strukovnih škola iz različitih regija. Intervjui su u prosjeku trajali sat vremena, a poštovana su etička načela istraživanja (informirani pristanak, povjerljivost iskaza). Intervjui su provedeni i s 44 studenta prve godine različitih studija (22 studenta i 22 studentice). Intervjuirano je 28 studenata sveučilišnih studija (14 sa Sveučilišta u Zagrebu i 14 sa sveučilišta u Rijeci, Zadru i Osijeku) te 16 studenata stručnih studija na veleučilištima. Uzorkom su zahvaćeni studenti sveučilišnih i stručnih programa iz svih područja znanosti (prirodne znanosti, tehničke znanosti, biomedicinske znanosti, biotehničke znanosti, društvene znanosti, humanističke znanosti i umjetničko područje). Intervjui su u prosjeku trajali sat vremena, a poštovana su etička načela istraživanja (informirani pristanak, povjerljivost iskaza). Sve intervjue su proveli članovi istraživačkog tima.

⁶ Nacionalni udjeli uključuju 27% (odnosno 594) učenika gimnazija, 45% (odnosno 979) učenika četverogodišnjih, te 27% (ili 594) učenika trogodišnjih strukovnih škola.

2.2. Instrumenti i varijable

2.2.1. Bourdieuovi koncepti: kulturni, socijalni i ekonomski kapital, obrazovno polje

Kulturni kapital

U svrhu dobivanja uvida u kojoj mjeri učenici raspolažu kulturnim kapitalom i kako su različiti aspekti kulturnog kapitala povezani s obrazovnim odlukama, upitnik je sadržavao niz pitanja vezanih uz pojedine aspekte kulturnog kapitala učenika i njihovih obitelji.

A) Institucionalizirani kulturni kapital obitelji učenika

Institucionalizirani kulturni kapital obitelji učenika ispitao se s dva pitanja koja su se odnosila na obrazovanje majke i oca te obrazovanje baka/djedova.

Obrazovanje roditelja ispitalo se tako da je učenicima postavljeno pitanje o najvišem završenom stupnju obrazovanja majke i oca. Učenici su se trebali odlučiti za jednu od ponuđenih kategorija: „nezavršena osnovna škola“, „osnovna škola“, „trogodišnja srednja strukovna škola“, „četverogodišnja srednja strukovna škola“, „gimnazija“, „viša škola, visoka škola, veleučilište“, „fakultet, umjetnička akademija“, „magisterij ili doktorat“. Podaci za majku i oca rekodirani su u novu zajedničku varijablu „obrazovanje roditelja“ s 4 kategorije, u kojoj se koristio odgovor za roditelja s višim stupnjem obrazovanja: „oboje (ne)završena osnovna škola“, „barem jedan roditelj sa završenom trogodišnjom strukovnom školom“, „barem jedan roditelj sa završenom četverogodišnjom strukovnom školom ili gimnazijom“, „barem jedan roditelj sa završenom višom školom, fakultetom, magisterijem ili doktoratom“.

Visoko obrazovanje baka/djedova. Učenici su (u obliku trihotomnih odgovora: *da, ne, ne znam*) trebali odgovoriti je li netko od njihovih baka ili djedova završio fakultet ili višu školu.

B) Utjelovljeni kulturni kapital učenika i njihovih roditelja

Utjelovljeni kulturni kapital učenika i njihovih roditelja ispitao se pitanjima koja su adresirala *kulturne prakse roditelja*, *kulturne prakse učenika*, *učeničke izvanškolske aktivnosti* i *učeničke čitalačke prakse*.

Kulturne prakse roditelja. Učenike smo pitali da na skali od 5 stupnjeva (1=*nikad*, 2=*vrlo rijetko*, 3=*ponekad*, 4=*često*, 5=*vrlo često*) procijene koliko često njihovi roditelji: „čitaju publicistiku“, „čitaju prozu i poeziju“, „pohađaju obrazovne tečajeve, programe ili predavanja“, „posjećuju muzeje ili umjetničke galerije“, „idu na kazališne predstave“ te „posjećuju operu, balet ili koncerte klasične glazbe“. Cronbach alfa koeficijent unutarnje konzistentnosti skale sastavljene od ovih šest čestica iznosi $\alpha=0,84$.

Kulturne prakse učenika. Učenici su na skali od 4 stupnja (1=*nijednom*, 2=*otprilike 1 ili 2 puta*, 3=*otprilike 3 ili 4 puta*, 4=*više od 4 puta*) trebali odgovoriti koliko su često u zadnjih godinu dana: „posjetili muzeje ili umjetničke galerije“, „išli na kazališne predstave“, odnosno „posjetili operu, balet ili koncerte klasične glazbe“. Cronbach alfa koeficijent unutarnje konzistentnosti skale sastavljene od ove tri čestice iznosi $\alpha=0,77$.

Učeničke izvanškolske aktivnosti. Učenici su u formi dihotomnih „*da-ne*“ odgovora (0=*ne*, 1=*da*) naveli jesu li do sada, barem godinu dana, pohađali sljedeće aktivnosti izvan škole: „dramsku grupu“, „balet ili suvremeni ples“, „pjevački zbor“, „glazbenu školu“ te „školu stranih jezika ili individualnu poduku iz stranih jezika“. Ukupni rezultat je nastao zbrajanjem vrijednosti na svih 5 čestica, s potencijalnim rasponom vrijednosti 0-5.

Čitalačke prakse učenika. Učenike se na skali od 5 stupnjeva (1=*nikad ili gotovo nikad*, 2=*nekoliko puta godišnje*, 3=*otprilike jednom mjesečno*, 4=*nekoliko puta mjesečno*, 5=*nekoliko puta tjedno ili svaki dan*) pitalo koliko često čitaju navedene tipove tekstova, a da nisu školska obveza: „članke o unutarnjoj politici ili kulturi u dnevnim ili tjednim novinama“, „popularno-znanstvene časopise ili časopise kulturne tematike“, „publicistiku“, „prozu i poeziju“. Cronbach alfa koeficijent unutarnje konzistentnosti skale sastavljene od ove četiri čestice iznosi $\alpha=0,67$.

C) Objektivirani kulturni kapital obitelji učenika

Objektivirani kulturni kapital dostupan učenicima u njihovim obiteljima zahvaćen je pitanjima o broju knjiga i kulturnih dobara u kućanstvima učenika.

Broj knjiga u kućanstvu. Na skali od 6 stupnjeva (1=0-10, 2=11-25, 3=26-100, 4=101-200, 5=201-500, 6=više od 500 knjiga) učenici su procjenjivali broj knjiga u njihovim kućanstvima.

Posjedovanje kulturnih dobara. Posjedovanje kulturnih dobara učenika ispitalo se uz pomoć dihotomnih „da-ne“ (0=ne, 1=da) odgovora na pitanje imaju li kod kuće: „stručne knjige ili priručnike“, „knjige klasične literature“, „knjige pisane na stranom jeziku“, „umjetnička djela kao što su slike ili skulpture“ i „CD-e ili druge nosače zvuka klasične ili jazz glazbe“. Ukupni rezultat je nastao zbrajanjem vrijednosti na svih 5 čestica, s potencijalnim rasponom vrijednosti 0-5.

Ekonomski kapital

Ekonomski kapital učenika zahvatili smo pitanjima o posjedovanju imovine, te o obiteljskoj financijskoj situaciji.

Posjedovanje imovine. Učenici su na skali od 4 stupnja (0=ništa, 1=jedan, 2=dva, 3=tri ili više) odgovarali koliko računala, automobila i nekretnina posjeduje njihova obitelj. Ukupni rezultat je nastao zbrajanjem vrijednosti na ove tri čestice, s potencijalnim rasponom vrijednosti 0-9.

Procjena financijske situacije obitelji. Na skali od 5 stupnjeva (1=jedva spaja kraj s krajem, 2=ima za ono što je nužno, 3=ima dovoljno za normalan/prosječan život, 4=je prilično dobrostojeća, 5=je bogata), učenici su trebali odgovoriti koja tvrdnja najbolje opisuje financijsku situaciju njihove obitelji.

Socijalni kapital

Socijalni kapital učenika zahvaćen je pitanjem o obrazovanju prijatelja roditelja te pitanjem o osobama izvan obitelji učenika koje su utjecale na odluku učenika o njihovom daljnjem školovanju.

Obrazovanje roditeljskih prijatelja ispitalo se tako da je učenicima postavljeno pitanje o najvišem završenom stupnju obrazovanja većine prijatelja njihovih roditelja. Učenici su se trebali odlučiti za jednu od ponuđenih kategorija: „osnovna škola“, „srednja škola“, „fakultet, visoka škola ili veleučilište“, „ne znam“.

Osobe koje su utjecale na odluku o daljnjem školovanju. Učenici su na skali od 5 stupnjeva (od 1=*nimalo nisu utjecali* do 5=*izrazito su utjecali*) za ponuđene osobe odgovarali koliko su utjecale na njihovu odluku o nastavku školovanja. Navedene osobe bile su: „roditelji“, „braća/sestre“, „članovi šire rodbine“, „prijatelj/i“, „dečko ili cura“, „školski kolege“, „prijatelji ili poznanici roditelja učenika“, „susjedi“, „nastavnici“, „stručni suradnici u školi“, „savjetnik za profesionalno usmjeravanje izvan škole“. S obzirom na to da „roditelje“ i „braću/sestre“ iz konceptualnih razloga svrstavamo u kulturni kapital učenika, ove su dvije čestice izuzete iz konstrukcije mjera socijalnog kapitala. Ostale navedene skupine osoba koje su mogle utjecati na odluku o daljnjem školovanju podijelili smo na one koje se pojavljuju u institucionalnom okruženju, u školi i izvan nje („institucionalni značajni drugi“), te na one koje najvećim dijelom pripadaju privatnoj sferi („izvaninstitucionalni značajni drugi“). Skalu „institucionalni značajni drugi“ koji su mogli utjecati na odluku o nastavku školovanja čine čestice o nastavnicima, stručnim suradnicima u školi i savjetnicima za profesionalno usmjeravanje izvan škole, a njezin Cronbach alfa koeficijent unutarnje konzistentnosti iznosi $\alpha=,765$. Skalu „izvaninstitucionalnih značajnih drugih“ čine čestice o članovima šire rodbine, prijateljima, dečku/curi, školskim kolegama, prijateljima/poznanicima roditelja učenika te susjedima, a koeficijent unutarnje konzistentnosti iznosi $\alpha=,857$.

Karakteristike obrazovnog polja

Učenici su procjenjivali određene karakteristike srednje škole koju pohađaju. Na skali od 5 stupnjeva (od 1=*uopće se ne slažem* do 5=*u potpunosti se slažem*) učenici su procjenjivali navedene tvrdnje o njihovoj srednjoj školi, pri čemu se razlikuju dva aspekta; prvi aspekt – „škola visokog statusa“ – ujedinjuje rezultate učeničkih procjena za tvrdnje „moju je školu teško upisati“ i „moja škola je ugledna“ ($\alpha=,698$). Drugi aspekt – „akademski poticajna škola“ – koja ujedinjuje rezultate učeničkih procjena za tvrdnje „u školi možemo dobiti informacije u vezi daljnjeg obrazovanja“ i „naši nastavnici nas potiču da upišemo neki studij“ ($\alpha=,699$).

2.2.2. Koncepti iz Ecclesine teorije očekivanja i vrijednosti

Matematika i hrvatski jezik su odabrani za istraživanje jer predstavljaju važan uvjet za nastavak obrazovanja na većini studija i za njih su vezani rodni stereotipi. Matematika se smatra tipično muškim područjem, a hrvatski jezik ženskim.

Motivacija za matematiku

Očekivanje uspjeha iz matematike. Očekivanje uspjeha iz matematike i percepcija vlastitih sposobnosti za matematiku ispitana je pomoću 6 čestica (npr. „Koliko si bio/la uspješan/a u matematici tijekom dosadašnjeg školovanja?“, „Koliko misliš da bi bio/la uspješan/a na studiju na kojem su važna znanja iz matematike?“) na koja se odgovaralo na bipolarnoj skali od 5 stupnjeva (1= *izrazito neuspješan/na*, 5=*izrazito uspješan/na*). Faktorska analiza provedena na tih 6 čestica rezultirala je jednofaktorskom strukturom, a Cronbach alfa koeficijent ove skale iznosi $\alpha=,903$.

Subjektivne vrijednosti matematike. Subjektivne vrijednosti matematike ispitane su s po tri tvrdnje o interesu za matematiku (npr. Koliko si zainteresiran/a za matematiku?), o važnosti uspjeha iz matematike (npr. Koliko je tebi osobno važno dobiti visoku ocjenu iz matematike?) i o procjeni korisnosti matematike (npr. Koliko će ti ono što učiš iz mate-

matike biti korisno za nastavak školovanja?). Odgovori su bili na bipolarnoj skali od 5 stupnjeva od 1=*uopće ne (ili uopće nisam)* do 5=*izrazito je (izrazito jesam)*. Faktorska analiza provedena na 9 čestica rezultirala je dvofaktorskom strukturom pri čemu su jedan faktor činile čestice o korisnosti matematike ($\alpha=,835$), a drugi faktor čestice koje mjere interes za matematiku i važnost uspjeha iz matematike ($\alpha=,888$).

Motivacija za hrvatski jezik

Očekivanje uspjeha iz hrvatskoga jezika. Očekivanje uspjeha iz hrvatskoga jezika i percepcija vlastitih sposobnosti za hrvatski jezik ispitana je pomoću 6 čestica (npr. „Koliko si bio/la uspješna u hrvatskom jeziku tijekom dosadašnjeg školovanja?“, „Koliko misliš da bi bio/la uspješna na studiju na kojem su važna znanja iz hrvatskoga jezika?“) na koja se odgovaralo na bipolarnoj skali od 5 stupnjeva (1= *izrazito neuspješan/na*, 5=*izrazito uspješan/na*). Faktorska analiza provedena na 6 čestica rezultirala je jednofaktorskom strukturom, a Cronbach alfa koeficijent ove skale iznosi $\alpha=,926$.

Subjektivne vrijednosti hrvatskoga jezika. Subjektivne vrijednosti hrvatskoga jezika ispitane su s po tri tvrdnje o interesu za hrvatski jezik (npr. Koliko si zainteresiran/a za hrvatski jezik?), o važnosti uspjeha iz hrvatskoga jezika (npr. Koliko je tebi osobno važno dobiti visoku ocjenu iz hrvatskoga jezika?) i o procjeni korisnosti hrvatskoga jezika (npr. Koliko će ti ono što učiš iz hrvatskoga jezika biti korisno za nastavak školovanja?). Odgovori su bili na bipolarnoj skali od 5 stupnjeva od 1=*uopće ne (ili uopće nisam)* do 5=*izrazito je (izrazito jesam)*. Faktorska analiza provedena na 9 čestica rezultirala je dvofaktorskom strukturom pri čemu su jedan faktor činile čestice o korisnosti hrvatskoga jezika ($\alpha=,868$), a drugi faktor čestice koje mjere interes za hrvatski jezik i važnost uspjeha iz hrvatskoga jezika ($\alpha=,907$).

Rodne uloge u adolescenciji

Skala rodni uloga u adolescenciji. Rodne uloge u adolescenciji su ispitane pomoću 20 tvrdnji od kojih 10 ispituju femininost (npr. „Jako sam osjećajan/a.“, „Obavljam kućanske poslove kao što su čišćenje kuće, pra-

nje posuda i glačanje.“, „Volim čitati časopise o modi i kozmetici.“), a 10 maskulinitet (npr. „Volim se natjecati.“, „Volim gledati sportska natjecanja.“ i „Obavljam manje popravke po kući.“). Ovom skalom su obuhvaćena ponašanja i interesi u različitim područjima adolescentskog života kao što su obitelj, škola, slobodno vrijeme, odnos prema izgledu i intimni odnosi (Jugović, 2010; Jugović i Kamenov, 2008). Odgovori su ponuđeni na Likertovoj ljestvici od 5 stupnjeva: 1=*uopće ne*, 2=*uglavnom ne*, 3=*niti da niti ne*, 4=*uglavnom da*, i 5=*u potpunosti da*. Faktorska analiza je potvrdila očekivanu dvofaktorsku strukturu, a Cronbach alfa koeficijent skale feminiteta iznosi $\alpha=,859$, a maskuliniteta $\alpha=,792$.

Rodni stereotipi o zanimanjima

Rodni stereotipi. Rodni stereotip o talentu u tehničkim zanimanjima ispitivan je pitanjem „Tko je talentiraniji za zanimanja u području tehničkih znanosti kao što su elektrotehnika, strojarstvo, građevinarstvo?“, a stereotip o talentu za zanimanja u društveno-humanističkom području pitanjem „Tko je talentiraniji za zanimanja u području društveno-humanističkih znanosti kao što su psihologija, pedagogija, jezici, filozofija?“. Ponuđeni odgovori su bili: 1=žene, 2=jednako i 3=muškarci.

Uspjeh u srednjoj školi i obrazovni planovi nakon srednje škole

Uspjeh u srednjoj školi ispitivan je trima pitanjima: pitanjem o općem školskom uspjehu, te pitanjima o ocjenama iz matematike i hrvatskoga jezika.

Opći školski uspjeh učenika. Učenike se tražilo da upišu svoj opći školski uspjeh na kraju prošlog razreda (vrijednost s jednom decimalom).

Uspjeh iz matematike. Učenici su na skali ordinalnog tipa od 1 do 5 odabirali jednu vrijednost koja odgovara njihovoj ocjeni iz matematike na kraju prošle školske godine (ili zadnje godine kada su imali predmet⁷).

⁷ Podaci o ocjenama iz matematike pitani su na ovaj način jer je uzorak obuhvaćao i učenike strukovnih škola među kojima polaznici nekih strukovnih programa nemaju matematiku u svim razredima srednje škole.

Uspjeh iz hrvatskoga jezika. Učenici su na skali ordinalnog tipa od 1 do 5 odabirali jednu vrijednost koja odgovara njihovoj ocjeni iz hrvatskoga jezika na kraju prošle školske godine.

Obrazovni planovi nakon srednje škole zahvaćeni su pitanjima o namjeri studiranja, a za one koji namjeravaju studirati, i pitanjima o vjerojatnosti upisa studija na određenom tipu institucije i u određenom znanstvenom području.

Namjera studiranja (ili: Odluka o nastavku školovanja) ispitala se tako da su se učenici na pitanje „namjeravaš li studirati“ odlučivali između odgovora: „da“, „ne“ ili „ne znam“.

Razlozi odluke o neupisivanju studija. Učenici koji su na pitanje o namjeri studiranja odgovorili „ne“ ili „ne znam“ procjenjivali su na skali od 5 stupnjeva (1=uopće se ne slažem do 5= u potpunosti se slažem) koliko se slažu s navedenim razlozima za takvu odluku. Sedam ponuđenih razloga kreirano je na bazi podataka dobivenih u pilot istraživanju, a uključivali su sljedeće razloge: „ne vidim smisla u studiranju“, „želim raditi u svojoj struci, a za to mi ne treba više obrazovanje“, „želim što prije početi zarađivati (osamostaliti se)“, „trenutno nemam financijska sredstva za troškove studiranja“, „studiranje nije za mene“, „nisam dobro pripremljen/a za ono što se traži na studiju“ te „ne želim se seliti zbog studiranja“.

Vjerojatnost upisa studija na određenom tipu institucije. Učenici koji namjeravaju nastaviti školovanje odvojeno su procjenjivali, na skalama ordinalnog tipa (1=sigurno neću do 5=sigurno hoću), koliko je vjerojatno da će školovanje pokušati nastaviti na fakultetu/umjetničkoj akademiji, te koliko je vjerojatno da će školovanje pokušati nastaviti na veleučilištu/visokoj školi.

Vjerojatnost upisivanja specifičnog područja studija. Učenici koji namjeravaju upisati studij procjenjivali su, na skali ordinalnog tipa (1=sigurno neću do 5=sigurno hoću), kolika je vjerojatnost da će pokušati upisati studij u sljedećim znanstvenim područjima: studij matematike ili prirodnih znanosti, studij iz tehničkih znanosti, studij iz područja biomedicine

i zdravstva, studij iz biotehničkih znanosti, studij iz društveno – humanističkih znanosti, te studij iz umjetničkog područja.

Literatura

- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: CUP.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Updegraff, K., i O'Brien, K. M. (1998). An expectancy-value model of achievement choices: The role of ability self-concepts, perceived task utility and interest in predicting activity choice and course enrollment. U Hoffmann, A. K. L., Renninger, K. A. i Baumert, J. (Ur.), *Interest and learning: Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender* (str. 267-280). Kiel, Germany: Institute for Science Education at the University of Kiel.
- Grenfell, M. i James, D. (1998). *Bourdieu and Education. Acts of Practical Theory*. Abingdon: RoutledgeFalmer.
- Jugović, I. (2010). *Važnost rodni uloga i stereotipa u objašnjenju obrazovnog postignuća i odabira studija*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Jugović, I. i Kamenov, Ž. (2008). Razvoj instrumenta za ispitivanje rodni uloga u adolescenciji. *Suvremena psihologija*, 11 (1), 93-106.

**Iva Košutić
Saša Puzić
Karin Doolan**

DRUŠTVENI I INSTITUCIONALNI ASPEKTI ODLUKE O STUDIRANJU I ODABIRA VISOKOŠKOLSKE INSTITUCIJE

1. Uvod

Teorija kulturne i društvene reprodukcije (Bourdieu, 1977) pretpostavlja da pojedinci posjeduju različite količine ekonomskog, kulturnog i socijalnog kapitala, pri čemu obrazovne institucije svojom strukturom i praksom privilegiraju one učenike ili studente koji posjeduju veće količine tih kapitala. U obrazovnom kontekstu, ekonomski kapital označava materijalni status obitelji učenika, socijalni kapital njezinu veću ili manju društvenu umreženost, dok se kulturni kapital odnosi na uže socijalizacijsko okruženje (ponajprije unutar obitelji) i individualne dispozicije učenika vezane uz određene kulturne prakse, široko shvaćene. Prema ovoj teoriji, kulturni kapital predstavlja najvažniji oblik kapitala unutar obrazovnog sustava. Kulturni kapital se pojavljuje u tri oblika: kao inkorporirani ili utjelovljeni (jezične i kognitivne kompetencije, kulturne navike i sklonosti), objektivirani (materijalna kulturna dobra poput knjiga ili umjetničkih predmeta) i institucionalizirani (formalne obrazovne kvalifikacije) (Bourdieu, 1997). Budući da, prema Bourdieu, u školi prepoznati kulturni kapital u osnovi odražava znanja, vrijednosti i norme srednjih i viših klasa, učenici privilegiranog porijekla u pravilu postižu viša obrazovna postignuća od učenika iz nižih klasa. Pojedinci s više kulturnog kapitala općenito se bolje „snalaze“ u obrazovno-institucionalnom okruženju, lakše komuniciraju s nastavnicima, bliži su im sadržaji koji se prenose u školi te općenito školsku klimu doživljavaju manje neprijateljskom u odnosu na djecu s nižom razinom kulturnog kapitala. S obzirom na njegovu važnost za obrazovno postignuće, kulturni kapital predstavlja resurs koji osigurava pristup rijetkim dobrima (obrazovne kvalifikacije),

koji se može monopolizirati i koji, s obzirom na to da se može prenositi s jedne generacije na drugu, omogućava reprodukciju postojećih društvenih nejednakosti (Lareau i Weininger, 2003). U tom procesu kulturne i društvene reprodukcije prijelaz u visoko obrazovanje zauzima sve važnije mjesto, čemu, između ostalog, svjedoči neprestana ekspanzija sustava visokog obrazovanja u Europi od 1950–ih godina do danas (Halsey, 2006).

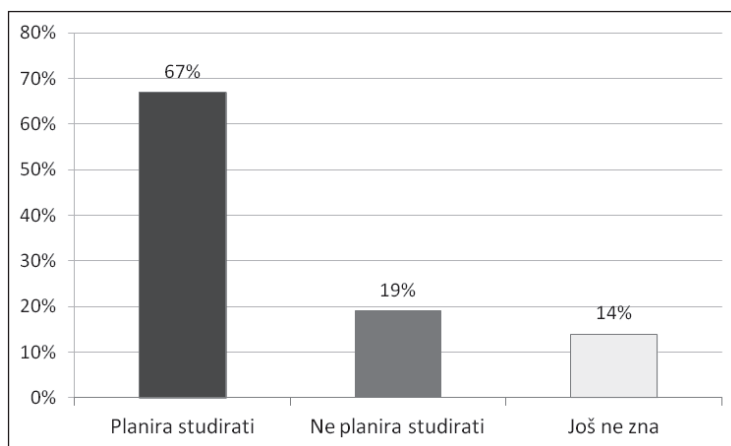
Cilj ovog rada je prikazati kako se učenici različitih namjera nastavka školovanja te različitih namjera upisivanja fakultetskog i veleučilišnog obrazovanja razlikuju prema Bourdieuovim konceptima kapitala i prema percepciji relevantnih karakteristika srednje škole. Sukladno Bourdieuovoj tezi o važnosti obrazovanja za procese kulturne i društvene reprodukcije, u radu se polazi od pretpostavke o povezanosti odluke o (ne) studiranju i namjere upisa fakulteta ili veleučilišta/visoke škole s posjedovanjem različitih vrsta kapitala učenika (socijalni, kulturni, ekonomski), kao i s učeničkom percepcijom njihove srednje škole. Pretpostavlja se da učenici koji planiraju studirati raspolažu s više kulturnog, ekonomskog i socijalnog kapitala i da češće procjenjuju svoju srednju školu kao akademski poticajnu i kao školu visokog statusa od onih učenika koji ne namjeravaju studirati ili onih koji takvu odluku još nisu donijeli. Također se pretpostavlja da učenici s više socijalnog, kulturnog i ekonomskog kapitala i oni učenici koji češće procjenjuju svoju školu kao akademski poticajnu i kao školu visokog statusa, češće namjeravaju upisati fakultet, a rjeđe veleučilište ili visoku školu. Iznijete pretpostavke sukladne su rezultatima istraživanja u Hrvatskoj koja pokazuju da učenici iz obitelji višeg socioekonomskog statusa češće nastavljaju školovanje na tercijarnoj razini i češće biraju fakultete, a rjeđe veleučilišta ili visoke škole u odnosu na učenike iz socioekonomski depriviranih obitelji (Previšić i Serdar, 1978; Rimac i Baranović, 1991; Cvitan i sur., 2011).

2. Odluka o (ne)studiranju i različite vrste kapitala

Od ukupnog broja ispitanih učenika završnih razreda srednjih škola njih 67% je odgovorilo da planiraju studirati, 19% da ne planiraju studirati, dok je 14% učenika navelo da još ne znaju hoće li nastaviti školovanje na

visokoškolskoj razini. Na Slici 1 grafički su prikazane distribucije odgovora na pitanje o namjeri nastavka školovanja.

Slika 1. Grafički prikaz distribucije odgovora na pitanje „Namjeravate li nastaviti školovanje?“



U provedenim intervjuima učenici su kao razloge zašto planiraju nastaviti školovanje na visokoškolskoj razini spomenuli zapošljivost (npr. „*zato što mislim da imam veće šanse za zaposlenje*“ (ž, GIM¹), „*ne vjerujem da bih si ja mogla naći posao bez fakulteta*“ (ž, 4SŠ)), vezano uz to financijsku sigurnost (npr. „*vrlo je teško preživjeti u državi [...] u kojoj nisi ili obrazovan ili u kojoj nemaš neku izvanrednu sposobnost*“ (ž, GIM)) te intelektualni razvoj (npr. „*da steknem više znanja*“ (m, 4SŠ), „*imam neku želju za znanjem*“ (ž, GIM)). Spomenuta je i nužnost nastavka školovanja nakon gimnazijskog programa (npr. „*nemamo kao [...] srednja škola nekakvu srednju stručnu spremu pa zbog toga fakultet*“ (ž, GIM)).

Razlozi navedeni za odluku o nenastavku školovanja opisani su pod 4. niže u tekstu. Ukratko, u intervjuima su spomenuti sljedeći razlozi: želja za što bržim zaposlenjem u struci, nezainteresiranost za učenje, financijska ograničenja te barijere vezane uz sustav trogodišnjih škola i nužnosti polaganja predmetnih razlika.

¹ Pri navođenju citata u radu se koriste sljedeće skraćenice kako bi se pobliže opisalo citirane učenike: ž–žensko, m–muško, GIM–gimnazijalac/ka, 4SŠ–učenik/ca četverogodišnje strukovne škole i 3SŠ–učenik/ca trogodišnje strukovne škole.

Socijalni kapital

Učenicima je postavljeno pitanje o tome tko je najviše utjecao na njihovu odluku o nastavku školovanja na visokoškolskoj razini. Dobiveni rezultati prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1. Distribucije odgovora, rangovi, aritmetičke sredine (M) i raspršenja (SD^2) odgovora na pitanje tko je najviše utjecao na učenikovu odluku o nastavku školovanja

Utjecali na odluku o nastavku školovanja:	Rang	M	SD	Izrazito su utjecali (%)
roditelji	1	3,53	1,39	33,0
prijatelj/i	2	2,67	1,35	10,0
braća/sestre	3	2,56	1,48	14,6
nastavnici	4	2,47	1,35	8,7
školski kolege	5	2,41	1,32	7,2
članovi šire rodbine	6	2,36	1,37	9,6
dečko/cura	7	2,23	1,48	12,4
prijatelji ili poznanici roditelja	8	2,09	1,28	6,0
netko od stručnih suradnika u školi	9	1,83	1,18	4,4
susjedi	10	1,69	1,09	3,4
savjetnik za profesionalno usmjeravanje izvan škole	11	1,65	1,08	3,2

Prema podacima u Tablici 1, učenici smatraju da su na njihovu odluku o nastavku školovanja najviše utjecali njihovi roditelji. Pritom valja naglasiti da utjecaj roditelja, prema intenzitetu procjene, upadljivo nadmašuje

² U svim sljedećim tablicama, M označava aritmetičku sredinu, a SD standardno raspršenje odgovora.

sve druge procjenjivane skupine. U provedenim intervjuima uloga roditelja opisana je kao implicitna, pri čemu se primjerice navodi roditeljsko očekivanje nastavka školovanja ili pretpostavlja nastavak obiteljske obrazovne tradicije, ali i kao eksplicitna, pružanjem izravnog savjeta roditelja. Sljedeći citati iz intervjua provedenih sa srednjoškolcima ilustriraju ove identificirane uloge roditelja: „*pa to je bilo pod normalno da ću studirati, u mojoj familiji je to pod normalno da se studira*“ (m, GIM), „*moji roditelji su isto studirali*“ (ž, 4SŠ), „*pa su rekli [roditelji] da je možda bolje i za mene i za budućnost da upisujem fakultet*“ (ž, GIM), „*oni su mene od prije [...] poticali da [...] što više učim i što više se trudim da bih mogla upisati fakultet*“ (ž, GIM).

Pored roditelja, učenici procjenjuju da su na njihovu odluku o tome studirati ili ne najviše utjecali prijatelji (npr. „*imam sreće da sam u dobrom društvu i da svi namjeravaju nastaviti nešto dalje... Naravno da i oni mene povlače za sobom*“ (ž, 4SŠ), „*pa prijatelji i kolege, s njima sam isto pričao pošto većina u društvu ide na faks [...] završava neku veću školu i onda sam i s njima pričao i vele mi da bi to bilo dobro da se završi*“ (m, 4SŠ) te braća i/ili sestre. Na četvrtom su mjestu, prema jačini utjecaja, nastavnici kao skupina s najvećim utjecajem na odluku o studiranju izvan užeg obiteljskog ili prijateljskog kruga. U provedenim intervjuima istaknuti su nastavnici koji su djelovali poticajno na odluku o nastavku školovanja (npr. „*dali su savjet da bi voljeli da idem dalje zbog ocjena*“ (m, 3SŠ)), ali i oni koji su imali negativan utjecaj (npr. „*razrednica nas najviše sputava u studiju, znači razrednica je ta koja tvrdi da 98% razreda neće proći maturu*“ (ž, 4SŠ)). Razmjerno niska procjena utjecaja nastavnika može biti značajna u kontekstu društvene reprodukcije kroz obrazovni sustav - ako izostaje transformativna uloga škole, povećavaju se šanse da će djeca reproducirati obrazovne povijesti svojih obitelji.

Iza nastavnika ponovno su rangirane skupine čiji se utjecaj javlja prvenstveno u privatnoj sferi, tj. školski kolege, članovi šire rodbine, dečko/cura te prijatelji ili poznanici roditelja. Iza njih, s razmjerno najmanjim utjecajem na odluku o nastavku školovanja, rangirani su stručni suradnici u školi, susjedi i savjetnici za profesionalno usmjeravanje izvan škole. Uz moguće utjecaje navedene u upitniku (Tablica 1), neki od intervjui-

ranih učenika spomenuli su i Internet kao njima važan izvor informacija za odluku o nastavku školovanja (npr. web-stranica „Postani student“).

Izuzev roditelja i braće/sestara, čiju interakciju s učenicima iz konceptualnih razloga svrstavamo u kulturni kapital, sve navedene skupine iz Tablice 1 označavaju potencijalni socijalni kapital učenika. Prema teoriji kulturne i društvene reprodukcije (Bourdieu, 1977), očekuje se povezanost odluke o studiranju i posjedovanja socijalnog kapitala, ili točnije pretpostavlja se da učenici koji studiraju (ili u ovom slučaju koji planiraju studirati) posjeduju više socijalnog kapitala od učenika koji ne planiraju studirati ili nisu sigurni. U svrhu daljnje analize, potencijalni socijalni kapital učenika (v. Tablicu 2) podijelili smo na kontakte koji najvećim dijelom pripadaju privatnoj sferi (izvaninstitucionalni „drugi“: članovi šire rodbine, prijatelji, dečko/cura, školski kolege, prijatelji ili poznanici roditelja, susjedi) i na kontakte koji se pojavljuju u institucionalnom okruženju, u školi i izvan nje (institucionalni „drugi“: nastavnici, stručni suradnici u školi, savjetnik za profesionalno usmjeravanje izvan škole). Analizom varijance testirana je pretpostavka o razlikama u posjedovanju socijalnog kapitala između različitih kategorija učenika (prema njihovim planovima za nastavak školovanja), a rezultati su prikazani u Tablici 2.

Tablica 2. Razlike između učenika koji planiraju studirati, ne planiraju studirati i ne znaju hoće li studirati prema utjecaju obrazovno korisnih kontakata

	(1) Da		(2) Ne		(3) Ne znam		ANOVA	Post-hoc test
	M	SD	M	SD	M	SD		
Socijalni kapital - izvaninstitucionalni „drugi“	2,29	1,02	2,00	0,97	2,28	0,94	$F(2/2016)=12,62^{***}$	1-2 ^{***} , 2-3 [*]
Socijalni kapital – institucionalni „drugi“	1,99	0,99	1,94	1,04	2,01	1,01	$F(2/2046)=,41$	-

* $p<0,05$, *** $p<0,001$

Podaci iz Tablice 2 pokazuju statistički značajne razlike u posjedovanju obrazovno korisnih kontakata koji se ostvaruju u privatnoj sferi, ali ne i kontakata koji se realiziraju u institucionalnom okruženju. Pritom je, u skladu s očekivanjem, utjecaj značajnih izvaninstitucionalnih „drugih“ u većoj mjeri prisutan kod učenika koji planiraju studirati ili nisu sigurni, nego kod onih koji ne planiraju studirati. Ovakav rezultat upućuje s jedne strane na važnost neformalnih društvenih veza kod odluke o nastavku školovanja, a s druge na razmjerno slabu povezanost takve odluke s djelovanjem šireg institucionalnog sklopa, uključujući školu.

Kao i kod obrazovno korisnih kontakata, tako i kod obrazovanja roditeljskih prijatelja dobiveni podaci ukazuju na postojanje razlika u obiteljskom socijalnom kapitalu učenika koji planiraju, ne planiraju ili ne znaju hoće li studirati. Rezultati hi-kvadrat testa za ove tri kategorije učenika prikazani su u Tablici 3.

Tablica 3. Razlike između učenika koji planiraju studirati, ne planiraju studirati i ne znaju hoće li studirati prema obrazovanju roditeljskih prijatelja

	Da		Ne		Ne znam		χ^2 test
	f ³	%	f	%	f	%	
<i>Obrazovanje roditeljskih prijatelja</i>							$\chi^2(4)=92,33^{***}$
osnovna škola	24	2,3	26	9,4	11	5,4	
srednja škola	672	63,8	218	78,7	163	79,5	
fakultet, visoka škola	358	34,0	33	11,9	31	15,1	

*** $p < 0,001$

Prema rezultatima iz Tablice 3 najviši postotak za akademski obrazovane roditeljske prijatelje imaju učenici koji planiraju studirati (34%), više nego dvostruko manji oni koji još nisu donijeli takvu odluku (15%), dok razmjerno najmanji takav postotak bilježe učenici koji ne namjeravaju nastaviti školovanje na tercijarnoj razini (12%). Navedeni podaci o

³ U svim sljedećim tablicama f označava frekvenciju (učestalost) odgovora.

obrazovanju prijatelja roditelja na tragu su prethodno iznijetih podataka o posjedovanju obrazovno korisnih kontakata te potvrđuju pretpostavku prema kojoj veću izvjesnost u namjeri studiranja prate više vrijednosti socijalnog kapitala učenika i njihovih obitelji.

Kulturni kapital

Uvodno je istaknuto da teorija kulturne i društvene reprodukcije pretpostavlja da se učenici, osim prema socijalnom kapitalu, razlikuju i prema drugim tipovima kapitala, prvenstveno prema posjedovanju kulturnog i ekonomskog kapitala. Prema ovoj teoriji, različiti oblici kulturnog kapitala oblikuju socijalizacijsko okruženje u obitelji unutar kojeg učenici stječu različita znanja i vještine. Općenito vrijedi da izloženost djeteta kulturnim sadržajima i obrascima koji se vežu uz srednju i višu klasu (klase s više kulturnog, ekonomskog i socijalnog kapitala) osigurava značajne prednosti u budućem školovanju u odnosu na učenike iz nižih klasa. U nastavku smo provjerili pretpostavku o razlikama u raspolaganju različitim oblicima kulturnog kapitala između učenika koji planiraju upisati studij i onih koji ne planiraju ili ne znaju hoće li studirati.

Institucionalizirani kulturni kapital

Hi-kvadrat testom ispitane su razlike između učenika koji planiraju studirati, koji ne planiraju studirati i koji još nisu donijeli takvu odluku prema obrazovanju roditelja i obrazovanju baka/djedova. Dobiveni podaci prikazani su u Tablici 4.

Iz tablice je vidljivo da su roditelji učenika koji planiraju studirati češće završili četverogodišnju srednju školu (četverogodišnju strukovnu školu ili gimnaziju) kao i višu školu ili fakultet od roditelja učenika koji ne misle studirati ili još nisu odlučili. Ova je razlika posebno izražena kada je riječ o najvišoj obrazovnoj razini, gdje oko 39% učenika koji planiraju studirati ima barem jednog roditelja koji je završio višu školu ili fakultet, nasuprot 10% onih koji ne planiraju studirati i 16% onih koji još ne znaju hoće li studirati. Ovakav nalaz odgovara nalazima ranijih istraživanja u Hrvatskoj u kojima se ukazuje na pozitivnu vezu između pristupa

visokom obrazovanju i stupnja obrazovanja roditelja (Previšić i Serdar, 1976; Puzić, Doolan i Dolenec, 2006).

Tablica 4. Razlike između učenika koji planiraju studirati, ne planiraju studirati i ne znaju hoće li studirati prema obrazovanju roditelja i obrazovanju baka/djedova

	Da		Ne		Ne znam		χ^2 test
	f	%	f	%	f	%	
Obrazovanje roditelja							$\chi^2(6)=286,04^{***}$
(ne)završena osnovna škola	27	1,9	32	8,0	18	6,2	
3god strukovna škola	213	15,3	184	45,8	100	34,2	
4god ili gimnazija	608	43,8	147	36,6	126	43,2	
viša škola, fakultet	541	38,9	39	9,7	48	16,4	
Visoko obrazovanje baka/ djedova							$\chi^2(4)=85,91^{***}$
Da	327	23,5	39	9,7	33	11,3	
Ne	769	55,4	211	52,2	158	54,3	
Ne znam	293	21,1	154	38,1	100	34,4	

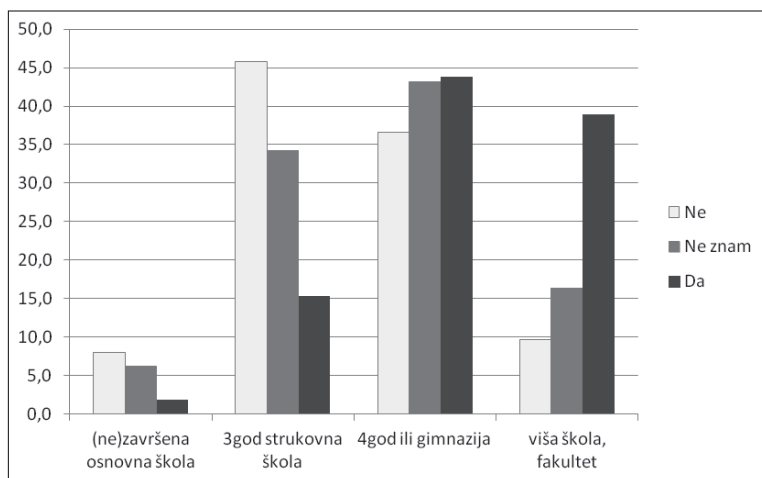
*** $p < 0,001$

Većina intervjuiranih učenika prepoznaje vezu između visokog stupnja obrazovanja roditelja i odluke da se nastavi školovanje, pri čemu se ističe „prirodnost“ ove odluke: „*pa mi u biti nismo razgovarali o tome hoćemo li nastaviti, bilo je više moramo nastaviti školovanje, samo je pitanje što ćemo raditi*“ (ž, GIM). Neki su učenici komentirali i specifičniju vezu između područja studija roditelja i djece (npr. „*u mom razredu ima dosta djece kojima su roditelji doktori i 99% njih želi upisati medicinu*“ (ž, GIM)). Veću vjerojatnost upisa studija učenika čiji su roditelji bolje obrazovani učenici su objašnjavali prijenosom znanja od roditelja na učenike, njihovom svijesti o važnosti obrazovanja, boljom informiranosti, ali i pritiskom roditelja. U pogledu potonjeg, jedna učenica objašnjava kako „*roditelji koji jesu obrazovani najčešće veći pritisak stvaraju nad ditetom, da i ono nastavi tu tradiciju*“ (ž, GIM). No, neki od intervjuiranih učenika smatraju kako ta veza nije ključna, već je važnija osobna motivacija: „*ako sam ja došla*

iz neke obitelji gdje nitko nije studirao i ako ja hoću ići na faks, ja ću ići na faks... ako budem ono ambiciozna i budem udarila svoj tempo“ (ž, 4SŠ).

U istraživanju veze između institucionaliziranog kulturnog kapitala i odluke o nastavku školovanja, proširena je uobičajena operacionalizacija institucionaliziranog kulturnog kapitala, shvaćenog kao obrazovanje roditelja učenika. U ovom istraživanju osim obrazovanja roditelja obuhvaća se i stupanj obrazovanja djedova/baka učenika. Iz Tablice 4 je vidljivo da se sličan obrazac kao kod obrazovanja roditelja pokazuje i kod obrazovanja baka/djedova. Prema podacima iz tablice, akademsko obrazovanje ima 24% baka ili djedova učenika koji planiraju studirati, a tek 10% baka ili djedova učenika koji ne misle studirati te 11% onih koji još nisu odlučili.

Slika 2. Učenici različitih namjera studiranja (Da/Ne/Ne znam) prema stupnju obrazovanja roditelja



Objektivirani kulturni kapital

Pored obrazovanja roditelja i baka/djedova, ispitane su i razlike između tri skupine učenika (planiraju studirati, ne planiraju, ne znaju) prema dostupnosti knjiga i kulturnih dobara u obitelji. Tablica 5 prikazuje rezultate hi-kvadrat testa prema pojedinim kategorijama posjedovanja knjiga.

Tablica 5. Razlike između učenika koji planiraju studirati, ne planiraju studirati i ne znaju hoće li studirati prema broju knjiga kod kuće

	Da		Ne		Ne znam		χ^2 test
	f	%	f	%	f	%	
<i>Broj knjiga kod kuće</i>							$\chi^2(10)=285,54^{***}$
0 do 10	157	11,3	176	43,8	79	27,1	
11 do 25	229	16,5	91	22,6	71	24,4	
26 do 100	476	34,3	80	19,9	79	27,1	
101 do 200	219	15,8	30	7,5	33	11,3	
201 do 500	191	13,8	9	2,2	16	5,5	
više od 500 knjiga	115	8,3	16	4,0	13	4,5	

*** $p < 0,001$

Podaci iz Tablice 5 pokazuju, očekivano, razmjerno veću dostupnost knjiga u obiteljima učenika koji planiraju studirati, no jednako tako i svojevrсну „kulturnu depriviranost“, s obzirom na broj knjiga, učenika koji ne planiraju studirati. U tom smislu indikativan može biti podatak o čak 44% učenika koji neće studirati, a koji kod kuće ili uopće nemaju knjige ili ih posjeduju zanemariv broj (do 10). S druge strane, ako se promotre obitelji sa srednjim (26-100) i većim brojem knjiga (iznad 100), vidljivo je da u svim kategorijama prevladavaju učenici koji se žele akademski obrazovati, iza kojih dolaze oni koji još nisu odlučili, dok je u svim potkategorijama najmanje knjiga dostupno učenicima koji ne namjeravaju studirati.

U Tablici 6 prikazane su razlike između učenika koji planiraju, ne planiraju studirati ili koji to još nisu odlučili prema još jednom vidu objektiviranog kulturnog kapitala učenika, tj. prema posjedovanju kulturnih dobara u obitelji. S obzirom na to da se u ovom slučaju radilo o kontinuiranoj varijabli, razlike između tri skupine učenika ispitane su analizom varijance.

Tablica 6. Razlike između učenika koji planiraju studirati, ne planiraju studirati i ne znaju hoće li studirati prema posjedovanju kulturnih dobara

	(1) Da		(2) Ne		(3) Ne znam		ANOVA	Post-hoc test
	M	SD	M	SD	M	SD		
Posjedovanje kulturnih dobara	3,66	1,35	2,60	1,43	3,04	1,45	$F(2/2068)=101,55^{***}$	1-2 ^{***} , 1-3 ^{***} , 2-3 ^{***}

*** $p < 0,001$

Kao i kod obiteljskih knjiga, tako i kod kulturnih dobara postoje razlike prema posjedovanju objektiviranog kulturnog kapitala u obiteljima učenika. Razmjerno najviše umjetničkih slika ili skulptura i drugih kulturnih dobara posjeduju obitelji učenika koji planiraju nastavak školovanja na terciarnoj razini, manje takvih dobara prisutno je u obiteljima učenika koji još nisu odlučili, dok razmjerno najmanje kulturnih dobara posjeduju obitelji učenika koji ne planiraju studirati.

Utjelovljeni kulturni kapital

Pored obrazovanja roditelja i baka/djedova te dostupnih knjiga i kulturnih dobara unutar obitelji, važan indikator obiteljskog socijalizacijskog okruženja predstavljaju također kulturne prakse učenika i njihovih roditelja. Tablica 7 prikazuje razlike između učenika koji planiraju, ne planiraju studirati ili koji još nisu odlučili prema kulturnim praksama učenika i njihovih roditelja, ili drugim riječima, prema različitim vidovima njihovog utjelovljenog kulturnog kapitala.

Rezultati analize varijance pokazuju postojanje statistički značajnih razlika s obzirom na sve ispitivane tipove utjelovljenog kulturnog kapitala učenika i njihovih roditelja. U pogledu kulturnih praksi roditelja, participacije učenika u visokoj kulturi i čitalačkih praksi učenika, postoje razlike između sve tri analizirane skupine učenika. Pritom prema svakoj od navedenih karakteristika najviše utjelovljenog kulturnog kapitala imaju učenici koji planiraju studirati, manje oni koji još nisu odlučili, dok

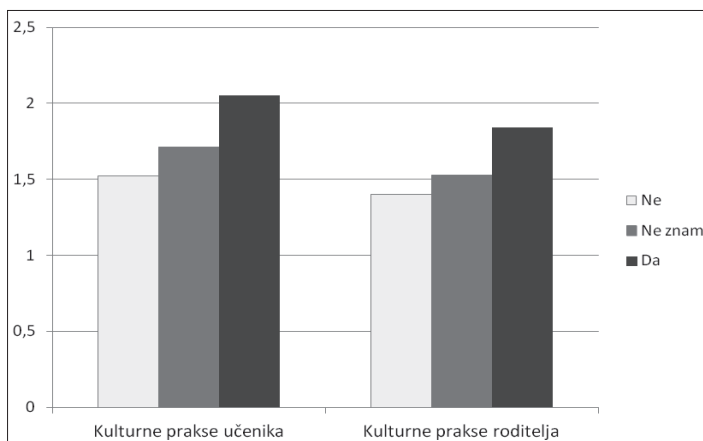
razmjerno najmanje kulturnog kapitala ove vrste imaju oni učenici koji ne planiraju nastaviti školovanje na visokoškolskoj razini. Kada je riječ o razlikama vezanim uz izvanškolske aktivnosti učenika i njihovo dodatno obrazovanje, razlike postoje između učenika koji planiraju studirati te onih koji ili ne planiraju ili koji još nisu odlučili. Slično kao i kod drugih prethodno analiziranih oblika kulturnog kapitala, dobiveni rezultati upućuju na prisutnost sustavnih razlika u utjelovljenom kulturnom kapitalu tri kategorije učenika. Učenici koji planiraju akademsko obrazovanje tako u prosjeku češće posjećuju muzeje, umjetničke galerije ili primjerice koncerte klasične glazbe, češće pohađaju glazbenu školu, dramsku grupu i druge izvanškolske aktivnosti, i više čitaju izvan školskih obveza od ostalih. Manje sudjelovanje u spomenutim kulturnim aktivnostima imaju učenici koji još nisu donijeli odluku o daljnjem školovanju, dok razmjerno najmanje ovakvih i sličnih kulturnih aktivnosti upražnjavaju učenici koji ne planiraju studirati. Isti obrazac kao kod učenika, prisutan je i kod analiziranih kulturnih aktivnosti roditelja učenika (Slike 3 i 4).

Tablica 7. Razlike između učenika koji planiraju studirati, ne planiraju studirati i ne znaju hoće li studirati prema utjelovljenom kulturnom kapitalu učenika i njihovih roditelja

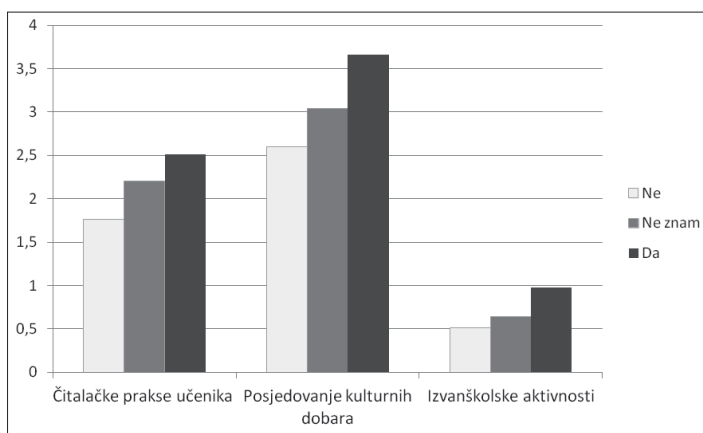
	(1) Da		(2) Ne		(3) Ne znam		ANOVA	Post-hoc test
	M	SD	M	SD	M	SD		
Kulturne prakse roditelja	2,05	0,80	1,52	0,58	1,71	0,68	$F(2/2057)=87,16^{***}$	1-2 ^{***} , 1-3 ^{***} , 2-3 ^{***}
Kulturne prakse učenika	1,84	0,71	1,40	0,57	1,53	0,56	$F(2/2077)=80,13^{***}$	1-2 ^{***} , 1-3 ^{***} , 2-3 [*]
Čitalačke prakse učenika	2,51	0,91	1,76	0,81	2,20	0,90	$F(2/2074)=113,18^{***}$	1-2 ^{***} , 1-3 ^{***} , 2-3 ^{***}
Učeničke izvanškolske aktivnosti	,98	1,15	,51	0,97	,64	1,04	$F(2/2064)=33,53^{***}$	1-2 ^{***} , 1-3 ^{***}

* $p<0,05$, *** $p<0,001$

Slika 3. Razlike među učenicima različitih namjera studiranja (Da/Ne/Ne znam) prema kulturnim praksama učenika i kulturnim praksama roditelja⁴



Slika 4. Razlike među učenicima različitih namjera studiranja (Da/Ne/Ne znam) prema čitalačkim praksama, posjedovanju kulturnih dobara i izvanškolskim aktivnostima⁵



⁴ Navedenim instrumentima su u anketi bile pridružene različite skale odgovora, stoga se čitatelja upućuje na promatranje rezultata zasebno za svaki od instrumenata, a ne usporedno.

⁵ Također, navedenim instrumentima su u anketi bile pridružene različite skale odgovora, stoga se čitatelja upućuje na promatranje rezultata zasebno za svaki od instrumenata, a ne usporedno.

Ekonomski kapital

Osim prema razlikama u raspolaganju kulturnim kapitalom, razlike između tri kategorije učenika ispitivane su također prema posjedovanju ekonomskog kapitala. Rezultati su prikazani u Tablici 8.

Tablica 8. Razlike između učenika koji planiraju studirati, ne planiraju studirati i ne znaju hoće li studirati prema posjedovanju ekonomskog kapitala

	(1) Da		(2) Ne		(3) Ne znam		ANOVA	Post-hoc test
	M	SD	M	SD	M	SD		
Posjedovanje imovine	5,38	1,79	4,51	1,95	4,66	1,90	F(2/2058)=45,06***	1-2***, 1-3***
Procjena financijske situacije obitelji	3,03	0,75	2,84	0,84	2,85	0,77	F(2/1995)=13,33***	1-2***, 1-3**

** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Učenici koji planiraju, ne planiraju studirati ili još nisu odlučili razlikuju se i prema količini ekonomskog kapitala koji im stoji na raspolaganju. Učenici koji planiraju studirati nalaze se u ekonomski povoljnijem položaju od učenika koji ne planiraju studirati ili još nisu donijeli takvu odluku, i to kako s obzirom na posjedovanje obiteljske imovine i nekretnina, tako i kada je riječ o općoj procjeni obiteljske financijske situacije. Važnost obiteljskih financija za nastavak školovanja potvrđuju i odgovori učenika u provedenim intervjuima: „*ako imaju [financijski] problem u obitelji onda su i djeca pod stresom i prije će se odlučiti da idu naći posao, da se maknu iz te sredine, nego da sad oni imaju još pet godina fakulteta*“ (ž, 4SŠ) ili „*kod nas u razredu ima dečko koji želi [studirati], a ne može zbog novaca*“ (m, 3SŠ).

Financijske mogućnosti obitelji učenika ne oblikuju samo mogućnost nastavka školovanja, već i specifičniju odluku gdje studirati. Primjerice, jedna je učenica spomenula kako zbog financijske situacije u obitelji pla-

nira upisati studij u svom mjestu prebivališta: „*ja sam odlučila čim bliže to bolje, jer ja ne mogu otići u Zagreb kad mjesečno treba sigurno 2-3 tisuće kuna za stan, režije i hranu*“ (ž, 4SŠ).

Intervjuirani učenici pri financiranju studija najčešće ovise o roditeljima, što je u skladu s nalazima istraživanja poput Eurostudenta (Cvitan i sur., 2011) koji pokazuju kako je za većinu studenata i studentica u Hrvatskoj obitelj glavni izvor prihoda. Na ovom su tragu iskazi učenika koji o financijskim implikacijama studiranja ne moraju brinuti (npr. „*ja nisam uopće zabrinut što se toga tiče, znam da će se oni potruditi da mi to omoguće*“ (m, GIM)), kao i onih kojima obiteljska financijska situacija predstavlja značajnu prepreku u planiranju nastavka školovanja (npr. „*financije su tu veliki problem. Ne mogu opterećivati roditelje kad, stvarno, to je veliki problem*“ (ž, 4SŠ)). Opisana financijska ovisnost o roditeljima potvrđuje važnost razlika u ekonomskom kapitalu obitelji učenika (Tablica 8) te predstavlja značajan element u reproduciranju društvenih nejednakosti u obrazovnom kontekstu. U tom smislu na težini dobivaju odgovori o nedovoljnoj informiranosti učenika o mogućnostima stipendiranja. Tako jedna učenica spominje kako je teško dobiti adekvatnu informaciju o stipendijama - u ovom slučaju riječ je o kćerki samohrane majke, koja ima odlične ocjene: „*ne znam gdje bih se informirala o tom*“ (ž, 4SŠ).

Identificirane razlike u obrazovnim aspiracijama učenika prema obiteljskom ekonomskom kapitalu sukladne su rezultatima brojnih istraživanja koji pokazuju da učenici iz socioekonomski privilegiranih obitelji u prosjeku postižu viša obrazovna postignuća te da češće studiraju od učenika iz obitelji nižeg SES-a (Shavit i Blossfeld, 1993; Goldthorpe, 1996).

3. Odluka o (ne)studiranju i odabrane karakteristike srednje škole

Ispitala se također povezanost odluke o (ne)studiranju s nekim relevantnim karakteristikama srednje škole. U Tablici 9 prikazane su razlike među učenicima različitih namjera studiranja prema procjeni statusa njihove srednje škole i akademske poticajnosti škole.

Tablica 9. Razlike između učenika koji planiraju studirati, ne planiraju studirati i ne znaju hoće li studirati prema odabranim karakteristikama srednje škole

	(1) Da		(2) Ne		(3) Ne znam		ANOVA	Post-hoc test
	M	SD	M	SD	M	SD		
Škola visokog statusa	3,03	1,10	2,28	0,98	2,46	0,92	$F(2/2071)=96,92^{***}$	1-2 ^{***} , 1-3 ^{***} , 2-3 [*]
Akademski poticajna škola	3,62	0,97	3,27	1,07	3,44	0,95	$F(2/2074)=21,62^{***}$	1-2 ^{***} , 1-3 [*]

* $p<0,05$, *** $p<0,001$

Iz Tablice 9 je vidljivo da svoju školu kao akademski poticajnu sredinu i instituciju visokog statusa najčešće procjenjuju oni učenici koji planiraju studirati, u manjoj mjeri oni koji ne planiraju nastavak školovanja ili koji još nisu odlučili. Ovakav obrazac procjene školske sredine može ukazivati na povezanost određenih karakteristika srednje škole kao što su ugled škole, dostupnost informacija u vezi nastavka školovanja ili podrška nastavnika pri odlučivanju o nastavku školovanja, s izvjesnošću namjere upisa studija. Istodobno navedeni obrazac prema kojem tri skupine učenika (prema namjeri studiranja) procjenjuju svoju školu u osnovi odgovara obrascima u posjedovanju različitih tipova kulturnog kapitala te može upućivati na njihovu međusobnu vezu. Ili preciznije, percepcija škole kao akademski poticajne sredine u pravilu proizlazi i iz iskustava odnosno interakcije na relaciji učenik – nastavnici (Domović, 2003) koja je u pravilu posredovana i kulturnim kapitalom učenika: „[n]astavnici... lakše komuniciraju s učenicima koji sudjeluju u elitnoj kulturi [i koji posjeduju kulturni kapital], posvećuju im više pozornosti i daju im više potrebne podrške te ih smatraju inteligentnijima ili nadarenijima od učenika kojima nedostaje kulturni kapital“ (DiMaggio, 1982: 190).

Prikazani rezultati potvrđuju polazišnu pretpostavku o tome da postoji povezanost između odluke o studiranju i posjedovanja različitih vrsta kapitala te karakteristika škole koju učenik pohađa. U tom smislu podaci

upućuju na jasan obrazac: s najviše socijalnog, kulturnog i ekonomskog kapitala raspolažu učenici koji planiraju studirati, razmjerno manje takvih resursa posjeduju učenici koji još nisu odlučili o daljnjem školovanju, dok najmanje različitih vrsta kapitala posjeduju učenici koji ne planiraju studirati. Jednako tako, učenici koji su skloniji planirati nastavak školovanja nakon srednje škole, pozitivnije procjenjuju svoje škole kao akademski poticajne i kao škole višeg statusa.

U provedenim intervjuima učenici su, pored roditeljske podrške, financijskih mogućnosti i završene srednje škole, izdvojili i neke druge faktore kao poticajne za nastavak školovanja. Jedan od njih mogao bi se podvesti pod socijalni kapital. Radi se o „vezi“ čija je važnost opisana na sljedeći način: „*mislim... da ima i dalje upisa preko veze*“ (ž, GIM), „*ako im je otac dobar sa [...] glavnim na faksu*“ (m, 4SŠ). Učenici su istaknuli i važnost dobrih ocjena, uključujući ocjenu na maturi, kao poticajne za nastavak školovanja te nekoliko osobnih karakteristika poput talenta i sposobnosti („*ja mislim da to ima velike veze s inteligencijom, jer logično ako netko ima veću inteligenciju onda je veća vjerojatnost da je sposoban završiti srednju školu, maturirati i upisati fakultet*“ (m, GIM)), upornosti („*volja i upornost, ali nekad to stvarno nije dovoljno, jer kažem ima dobrostojećih koji se stvarno ne trude, a dobiju sve, a neko se stvarno trudi i ništa ne dobije*“ (ž, 4SŠ)) i želje („*koliko mu je stalo da zapravo upiše fakultet*“ (ž, GIM)).

4. Razlozi za odluku o neupisivanju studija

Prethodno je spomenuto kako 19% ukupno ispitanih učenika ne planira studirati, a još 14% nije sigurno hoće li nastaviti školovanje na visokoškolskoj razini. Analogni postoci samo za učenike trogodišnjih strukovnih škola iznose 57% (ne namjerava) i 26% (ne zna), za učenike četverogodišnjih strukovnih škola 10% (ne namjerava) i 15% (ne zna) te za učenike gimnazija 0,5% (ne namjerava) i 1% (ne zna). Oni učenici koji ne planiraju studirati ili koji još nisu odlučili procijenili su koliko su određeni razlozi utjecali na njihovu odluku o nestudiranju. Dobiveni rezultati za sve učenike prikazani su u Tablici 10.

Tablica 10. Postoci, prosječne vrijednosti i raspršenja odgovora na tvrdnjama o razlozima za odluku o nestudiranju

	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	M	SD
Želim što prije početi zarađivati (osamostaliti se)	5,5	6,1	16,7	24,9	46,8	4,02	1,17
Želim raditi u svojoj struci, a za to mi ne treba više obrazovanje	18,5	17,4	26,5	18,3	19,4	3,03	1,37
Studiranje nije za mene	19,2	13,2	33,5	13,9	20,2	3,03	1,36
Nisam dobro pripremljen/a za ono što se traži na studiju	19,8	14,2	32,6	16,9	16,5	2,96	1,33
Trenutno nemam financijska sredstva za troškove studiranja	25,6	17,9	26,7	14,7	15,1	2,76	1,38
Ne želim se seliti zbog studiranja	33,6	13,8	24,3	10,8	17,5	2,65	1,47
Ne vidim smisla u studiranju	28,1	18,4	34,8	7,7	11,0	2,55	1,28

Iz rezultata u Tablici 10 vidljivo je da kao najčešći razlog zašto ne planiraju studirati učenici navode da se žele što prije osamostaliti i početi zarađivati. Ova se tvrdnja prema stupnju pristajanja izdvaja od drugih ponuđenih odgovora, pa tako čak 72% ispitanih učenika spomenutu tvrdnju navodi kao razlog za odluku o nestudiranju. Od ostalih ponuđenih razloga zašto ne planiraju studirati oko jedne trećine učenika ili više navodi da studij nije uvjet za rad u struci („Želim raditi u svojoj struci, a za to mi ne treba više obrazovanje“; 38%), da studij nije nešto s čime se mogu poistovjetiti („Studiranje nije za mene“; 34%) odnosno da nisu dobro pripremljeni za ono što se traži na studiju (33%). Učestalost pristajanja uz ostale ponuđene razloge nešto je manja i kreće se od 30% za tvrdnju „Trenutno nemam financijska sredstva za troškove studiranja“,

do 19% za tvrdnju „Ne vidim smisla u studiranju“. U provedenim intervjuima jedan je učenik spomenuo kako ne planira studirati jer nema volje za učenjem („*nemam volje za učenjem baš, htio bih početi raditi*“ (m, 3SŠ)); drugi je to slično opisao kao svoju lijenost („*za studiranje treba jako puno učenja, a ja sam, već sam rekao, ja sam lijen*“ (m, 3SŠ)).

Navedeni razlozi za odluku o nestudiranju upućuju na važnost objektivnih, prvenstveno financijskih čimbenika, ali jednako tako i na subjektivne faktore. Kada je riječ o objektivnim faktorima, želja za vlastitim financijama i nemogućnost pokrivanja troškova studija jasno ukazuju na moguće financijske razloge odustajanja od studija. Sljedeći citati iz intervjua s učenicima iz trogodišnje strukovne škole ovo ilustriraju: „[ne namjeravam studirati] *zbog financijske situacije u obitelji da što prije završim sa školovanjem, da pomognem svojim koliko mogu*“ (m, 3SŠ) i „*trenutno nemam financijskih sredstava za troškove studiranja*“ (m, 3SŠ).

Pored navedenog, u objektivne faktore povezane s nesklonošću studiranja može se također ubrojiti i formalna prepreka polaznika trogodišnjih srednjoškolskih programa koji, ako žele studirati, moraju naknadno položiti određene predmete. Ova prepreka vjerojatno dijelom objašnjava razlike u sklonosti prema studiranju između učenika trogodišnjih škola (83% nesklonih) i učenika koji pohađaju četverogodišnje programe (25% nesklonih među učenicima četverogodišnjih strukovnih programa, i 2% nesklonih među učenicima gimnazija). Problematika polaganja razlika u predmetima za učenike trogodišnjih strukovnih škola spomenuta je i u intervjuima: „*rekli su mi da se svake godine prijavi po 10 učenika, ali da nitko još nije uspio proći, da je kao prenaporno*“ (m, 3SŠ).

S druge strane, ako se govori o subjektivnim aspektima odustajanja od namjere studiranja, pristajanje uz tvrdnju „Studij nije za mene“ ili u određenoj mjeri i uz tvrdnju „Ne vidim smisla u studiranju“, može ukazivati i na praktičnu anticipaciju financijskih, ali i drugih ograničenja koja se vežu uz obiteljsko porijeklo učenika (v. Swartz, 1997; Reay i sur., 2001). Odluka o (ne)studiranju vođena je u tom slučaju onime što je „razumno“ očekivati (Bourdieu i Passeron, 1990) s obzirom na količinu ekonomskog, socijalnog i kulturnog kapitala kojima raspolažu učenik i njegova obitelj.

5. Namjera upisa fakulteta/umjetničke akademije i veleučilišta/visoke škole

Učenici su, osim odluke studirati ili ne, procjenjivali i vjerojatnost nastavka školovanja na fakultetu ili umjetničkoj akademiji i veleučilištu ili visokoj školi⁶. Zanimalo nas je razlikuju li se učenici s različitim namjerama upisivanja tih institucija s obzirom na različite vrste kulturnog kapitala, posjedovanje socijalnog i ekonomskog kapitala te procjenu karakteristika srednje škole koju pohađaju.

Učenici su vjerojatnost upisivanja fakulteta/umjetničke akademije i veleučilišta/visoke škole procjenjivali odabirući jednu vrijednost na skali ordinalnog tipa (od 1 – „sigurno neću“ do 5 – „sigurno hoću“). Vrijednosti varijable „vjerojatnost nastavka školovanja na fakultetu ili umjetničkoj akademiji“ su, nakon uvida u distribucije odgovora, rekodirane u 3 kategorije: „sigurno neću/vjerojatno neću/nisam siguran“, „vjerojatno hoću“ i „sigurno hoću“, dok su vrijednosti varijable „vjerojatnost nastavka školovanja na veleučilištu ili višoj školi“ rekodirane u 2 kategorije: „sigurno neću/vjerojatno neću“ i „nisam siguran/vjerojatno hoću/sigurno hoću“.

5.1. Namjera upisa fakulteta/umjetničke akademije i različite vrste kapitala

Socijalni kapital

Kako bi ispitali razlikuju li se učenici različitih namjera upisivanja fakulteta i umjetničke akademije⁷ (oni koji sigurno hoće upisati fakultet, oni koji vjerojatno hoće i oni koji sigurno/vjerojatno neće/nisu sigurni) prema posjedovanju različitih vrsta obrazovno korisnih kontakata, provedene su analize varijance. Rezultati testova prikazani su u Tablici 11.

⁶ Na navedena su pitanja odgovarali samo učenici koji planiraju nastaviti školovanje.

⁷ U nastavku se zbog jednostavnosti koristi samo pojam „fakultet“, iako se pitanje odnosilo na fakultet i umjetničku akademiju.

Tablica 11. Razlike između učenika različitih namjera upisivanja fakulteta prema utjecaju obrazovno korisnih kontakata

	(1) Sigurno neću/ vjerojatno neću/nisam siguran		(2) Vjerojatno hoću		(3) Sigurno hoću		ANOVA	Post- hoc test
	M	SD	M	SD	M	SD		
Socijalni kapital - izvaninstitucionalni „drugi“	2,24	0,96	2,37	0,97	2,24	1,06	$F(2/1299)=2,29$	-
Socijalni kapital – institucionalni „drugi“	1,99	0,97	2,03	0,92	1,95	1,02	$F(2/1321)=0,85$	-

Za razliku od odluke učenika studirati li ili ne, učenici različitih namjera upisa fakulteta nisu se statistički značajno razlikovali u prosječnim vrijednostima na skali izvaninstitucionalnog i institucionalnog socijalnog kapitala. Drugim riječima, uočavamo razmjerno slabu povezanost odluke o tipu studija s djelovanjem aktera izvan najuže obitelji (socijalni kapital ne obuhvaća roditelje ni braću/sestre učenika, koji imaju važan utjecaj na odluke učenika o nastavku školovanja).

Istraženo je i postojanje razlika između tri navedene skupine učenika s različitim namjerama o upisu fakulteta prema obrazovanju prijatelja njihovih roditelja. Rezultati analize prikazani su u Tablici 12.

Srodan nalaz kao i u slučaju odluke učenika studirati li ili ne, dobiven je i za obrazovanje roditeljskih prijatelja u slučaju namjere upisa fakulteta - učenici koji su sigurni da žele upisati fakultet češće izjavljuju kako su prijatelji njihovih roditelja visokoobrazovani (44%) od učenika koji sigurno neće ili vjerojatno neće upisati fakultet (21% visokoobrazovanih prijatelja roditelja).

Kao i pri analizi odluke studirati li ili ne, istražene su i ostale razlike između učenika s obzirom na posjedovanje kulturnog i ekonomskog kapitala

učenika. Implicitna je pretpostavka Bourdieuove teorije kako će učenici s više kulturnog kapitala preferirati uglednije visokoškolske institucije i obrazovne smjerove (Bourdieu, 2011), što se može odnositi na veću izvjesnost namjere upisivanja fakultetskog obrazovanja.

Tablica 12. Razlike u namjeri upisivanja fakulteta prema obrazovanju roditeljskih prijatelja

	(1) Sigurno neću/ vjerojatno neću/nisam siguran		(2) Vjerojatno hoću		(3) Sigurno hoću		χ^2 test
	f	%	f	%	f	%	
Obrazovanje roditeljskih prijatelja							
Osnovna škola	3	1,7	9	2,9	8	1,5	$\chi^2(4)=49,55^{***}$
Srednja škola	139	77,2	223	72,6	289	54,7	
Fakultet, visoka škola	38	21,1	75	24,4	231	43,8	

*** $p < 0,001$

Institucionalizirani kulturni kapital

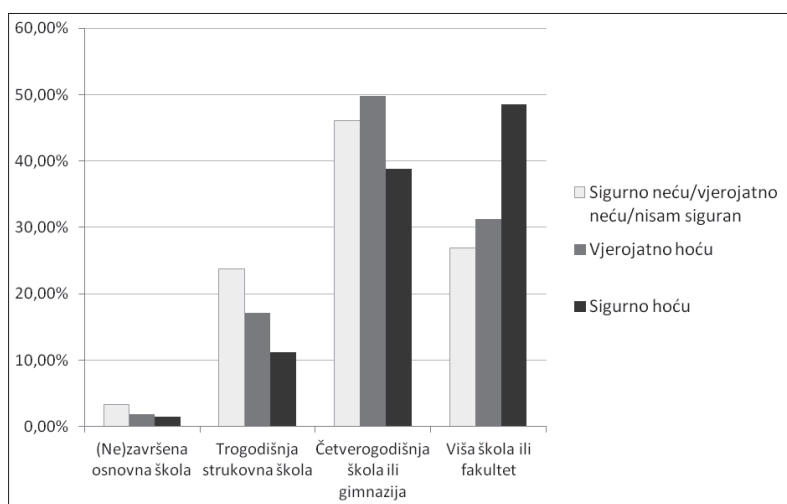
Hi-kvadrat testom ispitane su razlike između učenika koji sigurno hoće upisati fakultet, onih koji vjerojatno hoće i onih koji sigurno/vjerojatno neće/nisu sigurni, s obzirom na institucionalizirani kulturni kapital - obrazovanje roditelja i baka/djedova. Analiza je pokazala kako postoje razlike između učenika različitih namjera upisivanja fakulteta i to na obje analizirane varijable - najviše obrazovanje roditelja učenika i visoko obrazovanje djedova ili baka. Rezultati analiza prikazani su u Tablici 13.

Tablica 13. Razlike u namjeri upisivanja fakulteta prema obrazovanju roditelja i obrazovanju baka/djedova

	(1) Sigurno neću/ vjerojatno neću/nisam siguran		(2) Vjerojatno hoću		(3) Sigurno hoću		χ^2 test
	f	%	f	%	f	%	
<i>Obrazovanje roditelja</i>							
(Ne)završena osnovna škola	8	3,3	8	1,9	10	1,5	$\chi^2(6)=$ 61,53***
3god strukovna škola	58	23,7	71	17,1	76	11,2	
4god ili gimnazija	113	46,1	206	49,8	264	38,8	
Viša škola, fakultet	66	26,9	129	31,2	330	48,5	
<i>Visoko obrazovanje baka/ djedova</i>							
Da	42	17,2	92	22,2	181	26,6	$\chi^2(4)=$ 16,41**
Ne	134	54,9	230	55,4	387	55,6	
Ne znam	68	27,9	93	22,4	121	17,8	

** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Slika 5. Razlike među učenicima različitih namjera studiranja na fakultetu prema obrazovanju roditelja



Učenici čiji roditelji imaju visoko obrazovanje su nadzastupljeni u kategoriji „sigurno hoću“ (48%) (pokušati upisati fakultet), dok je postotak roditelja koji imaju visoko obrazovanje onih učenika koji sigurno neće/vjerojatno neće upisati fakultet značajno manji (27%). Primjećuje se (Slika 5) kako izraženiju namjeru za upisivanjem fakulteta prati rast najvišeg obrazovanja roditelja učenika. Slično tome, učenici koji navode kako će sigurno pokušati upisati fakultet imaju djeda ili baku koji su završili visoko obrazovanje (27%) u većem postotku nego učenici koji su na pitanje o namjeri upisa fakulteta odgovorili kako sigurno neće ili vjerojatno neće upisati fakultet (17% visokoobrazovanih djedova ili baka).

Objektivirani kulturni kapital

Osim na varijablama institucionaliziranog kulturnog kapitala, provjere-no je postoje li razlike među skupinama učenika različitih namjera upisi-vanja fakulteta na varijablama koje pripadaju objektiviranom kulturnom kapitalu. Objektivirani kulturni kapital operacionaliziran je kao broj knjiga u kućanstvu i posjedovanje kulturnih dobara. Rezultati hi-kvadrat analize za varijablu broj knjiga u obitelji prikazani su u Tablici 14.

Tablica 14. Razlike u namjeri upisivanja fakulteta prema broju knjiga kod kuće

	(1) Sigurno neću/ vjerojatno neću/nisam siguran		(2) Vjerojatno hoću		(3) Sigurno hoću		χ^2 test
	f	%	f	%	f	%	
<i>Broj knjiga kod kuće</i>							
0 do 10	39	16,0	54	13,0	56	8,2	$\chi^2(10)=56,57^{***}$
11 do 25	59	24,2	69	16,7	89	13,1	
26 do 100	92	37,7	141	34,1	223	32,8	
101 do 200	27	11,1	67	16,2	119	17,5	
201 do 500	18	7,4	51	12,3	120	17,7	
Više od 500 knjiga	9	3,7	32	7,7	72	10,6	

*** $p < 0,001$

Analiza je pokazala kako postoje statistički značajne razlike među skupinama učenika s obzirom na dostupnost knjiga u kućanstvu učenika. Primjećuje se kako najveći broj knjiga posjeduju učenici koji sigurno planiraju nastaviti školovanje na fakultetu, a najmanji učenici koji sigurno neće/vjerojatno neće/nisu sigurni u nastavak školovanja na fakultetu. Postojanje razlika među skupinama učenika na varijabli posjedovanja kulturnih dobara provjereno je, s obzirom na to da se radi o kontinuiranoj varijabli, analizom varijance, čiji se rezultat nalazi u Tablici 15.

Tablica 15. Razlike u namjeri upisivanja fakulteta prema posjedovanju kulturnih dobara

	(1) Sigurno neću/ vjerojatno neću/nisam siguran		(2) Vjerojatno hoću		(3) Sigurno hoću		ANOVA	Post- hoc test
	M	SD	M	SD	M	SD		
Posjedovanje kulturnih dobara	3,34	1,36	3,52	1,40	3,89	1,27	$F(2/1330)=19,35^{***}$	1-3*** 2-3***

*** $p < 0,001$

Kao i u prethodnim analizama, učenici koji sigurno namjeravaju upisati fakultet imaju najviše vrijednosti i na varijabli posjedovanja kulturnih dobara, tj. imaju statistički značajno više prosječne vrijednosti od skupina učenika koji vjerojatno ili sigurno neće upisati fakultet ili nisu sigurni te onih koji vjerojatno hoće upisati fakultet.

Dobiveni nalazi za sve promatrane varijable, baš kao i u slučaju obrazovne odluke da li studirati, upućuju na privilegirani kulturni kontekst obitelji učenika koji se odlučuju za nastavak školovanja na fakultetu – njihovi su roditelji prosječno obrazovaniji, kao i bake i djedovi, roditelji imaju obrazovanije prijatelje, a ti učenici raspolažu i s više knjiga u kući, nego učenici koji ne namjeravaju nastaviti školovanje na fakultetu ili nisu sigurni u nastavak školovanja na fakultetu.

Utjelovljeni kulturni kapital

Osim razlikovanja skupina učenika na varijablama institucionaliziranog i objektiviranog kulturnog kapitala, provedene su i analize kako bi se ispitalo razlikuju li se učenici s različitim namjerama upisivanja fakulteta na varijablama utjelovljenog kulturnog kapitala roditelja i učenika. U Tablici 16 prikazane su razlike između učenika različitih namjera upisa fakulteta prema različitim vidovima utjelovljenog kulturnog kapitala. Varijable kulturnog kapitala koje su uvrštene u analizu bile su (kao i pri analizi odluke studirati ili ne) kulturne prakse roditelja, kulturne prakse učenika, čitalačke prakse učenika te izvanškolske aktivnosti učenika.

Tablica 16. Razlike između učenika različitih namjera upisivanja fakulteta prema utjelovljenom kulturnom kapitalu učenika i njihovih roditelja

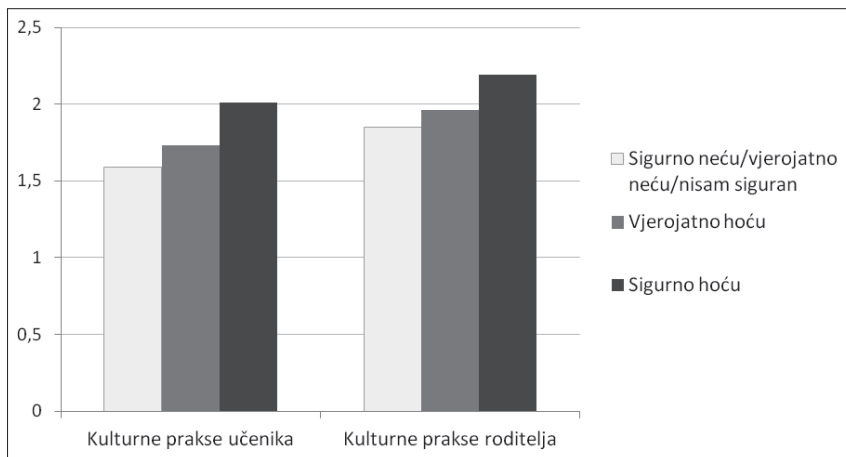
	(1) Sigurno neću/ vjerojatno neću/nisam siguran		(2) Vjerojatno hoću		(3) Sigurno hoću		ANOVA	Post-hoc test
	M	SD	M	SD	M	SD		
Kulturne prakse roditelja	1,85	0,7	1,96	0,72	2,19	0,87	$F(2/1323)=20,72^{***}$	1-3*** 2-3***
Kulturne prakse učenika	1,59	0,55	1,73	0,65	2,01	0,76	$F(2/1334)=41,23^{***}$	1-2** 1-3*** 2-3**
Čitalačke prakse učenika	2,19	0,87	2,39	0,81	2,69	0,92	$F(2/1330)=33,74^{***}$	1-2* 1-3*** 2-3***
Učeničke izvanškolske aktivnosti	0,74	0,99	0,83	1,07	1,18	1,24	$F(2/1329)=19,25^{***}$	1-3*** 2-3***

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, *** $p<0,001$

Iz rezultata u Tablici 16 se vidi kako se prosjeci učenika različitih namjera upisa fakulteta statistički značajno razlikuju na svim navedenim

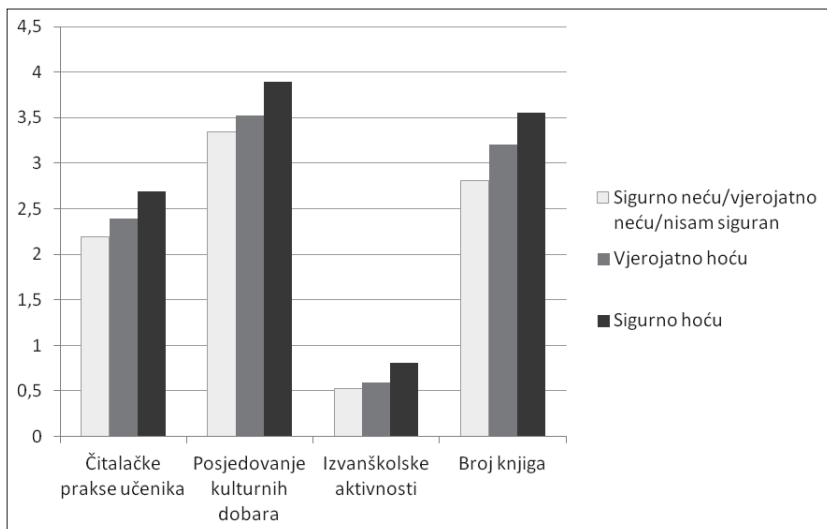
varijablama. Razlike u prosječnim rezultatima za sve tri skupine učenika pokazale su se kako kod kulturnih praksa roditelja, tako i kod kulturnih i čitalačkih praksa učenika i njihovih izvanškolskih aktivnosti. Točnije, prosječne vrijednosti utjelovljenog kulturnog kapitala rastu kako se povećava izvjesnost namjere upisivanja fakulteta. Učenici koji će sigurno upisati fakultet tako više čitaju izvan školskih obveza te češće posjećuju muzeje, umjetničke galerije ili koncerte klasične glazbe od onih koji sigurno/vjerojatno neće i onih s manjom izvjesnošću upisivanja fakulteta. Kada je riječ o razlikama vezanim uz izvanškolske aktivnosti učenika kao što su glazbena škola, balet ili dramska grupa, pokazalo se da i u tim aktivnostima češće sudjeluju učenici koji planiraju nastavak školovanja na fakultetu, pri čemu ovi učenici imaju i roditelje koji češće upražnjavaju kulturne aktivnosti poput čitanja (publicistike, klasične proze i dr.), posjeta muzeja ili gledanja kazališnih predstava (Slike 6 i 7).

Slika 6. Razlike između učenika različitih namjera upisivanja fakulteta prema kulturnim praksama učenika i roditelja⁸



⁸ Navedenim instrumentima su u anketi bile pridružene različite skale odgovora, stoga se čitatelja upućuje na promatranje rezultata zasebno za svaki od instrumenata, a ne usporedno.

Slika 7. Razlike između učenika različitih namjera upisivanja fakulteta prema čitalačkim praksama, posjedovanju kulturnih dobara, izvanškolskim aktivnostima i broju knjiga u kućanstvu⁹



Ekonomski kapital

Osim prema posjedovanju socijalnog kapitala i različitih vrsta kulturnog kapitala, ispitane su i razlike između tri kategorije učenika prema posjedovanju ekonomskog kapitala. Rezultati su prikazani u Tablici 17.

Iz tablice je vidljivo kako postoje statistički značajne razlike među grupama učenika na svim promatranim varijablama. Statistički značajne razlike u prosjecima dobivene su za varijable posjedovanja imovine (računala, automobila i nekretnina) te procjene financijske situacije obitelji, a u oba slučaja prosjeci na tim varijablama učenika koji će sigurno upisati fakultet razlikovali su se od prosjeka vrijednosti za druge dvije skupine učenika (bili su značajno viši).

⁹ Također, navedenim instrumentima su u anketi bile pridružene različite skale odgovora, stoga se čitatelja upućuje na promatranje rezultata zasebno za svaki od instrumenata, a ne usporedno.

Tablica 17. Razlike između učenika različitih namjera upisivanja fakulteta prema posjedovanju ekonomskog kapitala

	(1) Sigurno neću/ vjerojatno neću/nisam siguran		(2) Vjerojatno hoću		(3) Sigurno hoću		ANOVA	Post- hoc test
	M	SD	M	SD	M	SD		
Posjedovanje imovine	5,18	1,79	5,24	1,77	5,54	1,77	$F(2/1326)=5,64^{**}$	1-3* 2-3*
Procjena financijske situacije obitelji	2,95	0,80	2,97	0,75	3,09	0,72	$F(2/1273)=5,23^{**}$	1-3* 2-3*

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

5.2. Namjera upisa fakulteta/umjetničke akademije i odabrane karakteristike srednje škole

Budući da se kapitali prema Bourdieu prepoznaju i priznaju u određenoj društvenoj sredini, odnosno u ovom slučaju u obrazovnom polju srednje škole, provjereno je postoje li razlike među skupinama učenika prema procjeni različitih karakteristika obrazovnog polja (procjeni statusa škole i akademske poticajnosti škole). Rezultati analize prikazani su u Tablici 18.

Tablica 18. Razlike između učenika različitih namjera upisivanja fakulteta prema odabranim karakteristikama srednje škole

	(1) Sigurno neću/ vjerojatno neću/nisam siguran		(2) Vjerojatno hoću		(3) Sigurno hoću		ANOVA	Post-hoc test
	M	SD	M	SD	M	SD		
Škola visokog statusa	2,72	1,06	2,85	1,03	3,28	1,11	$F(2/1333)=33,64^{***}$	1-3*** 2-3***
Akademski poticajna škola	3,50	1,04	3,55	0,93	3,73	0,96	$F(2/1330)=6,95^{**}$	1-3** 2-3*

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, *** $p<0,001$

Rezultati su pokazali kako su se učenici različitih namjera upisa fakulteta razlikovali na varijablama koje se tiču obrazovnog polja - učenici koji će sigurno pokušati upisati fakultet u većoj mjeri procjenjuju kako pohađaju srednju školu visokog statusa od učenika druge dvije skupine, a ista tendencija prisutna je i za varijablu akademski poticajna škola. Slično kao kod odluke studirati ili ne, opisane razlike u procjeni školske sredine mogu ukazivati na povezanost karakteristika srednje škole kao što su ugled škole, dostupnost informacija u vezi nastavka školovanja ili podrška nastavnika pri planiranju nastavku školovanja, s izvjesnošću namjere upisa fakulteta.

5.3. Namjera upisa veleučilišta/visoke škole i različite vrste kapitala

Za namjeru upisivanja veleučilišta ili visoke škole također su provedene analize prema posjedovanju socijalnog kapitala, različitih oblika kulturnog kapitala (institucionaliziranog, objektiviranog i utjelovljenog), ekonomskog kapitala te prema procjeni relevantnih karakteristika srednje škole. Za razliku od varijable namjere upisa fakulteta, varijabla namjere upisivanja veleučilišta obuhvaćala je nakon rekodiranja dvije kategorije učenika. Prvu skupinu čine učenici koji namjeravaju studirati i koji sigurno ili vjerojatno neće upisati veleučilište ili visoku školu (nego, pretpostavlja se, fakultet), a drugu učenici koji namjeravaju studirati i nisu sigurni i vjerojatno ili sigurno hoće upisati veleučilište ili visoku školu. Provjereno je postoje li razlike između te dvije skupine učenika prema prethodno navedenim varijablama.

Socijalni kapital

Kako bi ispitali razlikuju li se učenici različitih namjera upisivanja veleučilišta i visoke škole¹⁰ prema posjedovanju obrazovno korisnih kontakata, provedeni su t-testovi. Analize provedene za namjeru upisa veleučili-

¹⁰ U nastavku se zbog jednostavnosti koristi samo termin „veleučilište“, iako se pitanje odnosilo na veleučilište i visoku školu.

šta, kao i u slučaju namjere upisa fakulteta, pokazale su također ovisnost varijabli. Iako su učenici koji planiraju neki oblik studija zasebno procjenjivali vjerojatnost upisa fakulteta i veleučilišta, može se pretpostaviti da učenici koji navode kako će sigurno upisati fakultet neće upisati veleučilište, i obrnuto. U Tablici 19. prikazani su rezultati t-testova koji se mogu shvatiti kao komplementarni prethodnim nalazima o socijalnom kapitalu i namjeri upisivanja fakulteta.

Tablica 19. Razlike između učenika različitih namjera upisivanja veleučilišta, prema utjecaju obrazovno korisnih kontakata

	(1) Sigurno neću, vjerojatno neću			(2) Nisam siguran, vjerojatno hoću, sigurno hoću			T- test
	N*	M	SD	N	M	SD	
Socijalni kapital - izvaninstitucionalni „drugi“	448	2,10	0,93	614	2,45	1,04	t(1060)=-5,81***
Socijalni kapital - institucionalni „drugi“	452	1,81	0,86	628	2,10	1,04	t(1078)=-4,82***

*** $p < 0,001$

Naime, rezultati pokazuju kako postoje razlike između dvije skupine učenika u posjedovanju socijalnog kapitala u oba oblika, izvaninstitucionalnom i institucionalnom, pri čemu učenici koji češće izražavaju namjeru upisivanja veleučilišta imaju više prosječne vrijednosti. S druge strane, ako pretpostavimo da kategorija odgovora „sigurno neću, vjerojatno neću“ (upisati veleučilište) obuhvaća učenike koji namjeravaju upisati fakultet, niže prosječne vrijednosti učenika te kategorije mogu upućivati na važnost roditeljske uloge pri donošenju obrazovnih odluka. Ili preciznije, prethodni podaci su pokazali da su učenici koji smatraju da će sigurno upisati fakultet kulturno i obrazovno privilegirani te se može pretpostaviti da se u većoj mjeri oslanjaju na roditelje, nego na širu zajednicu. Nasuprot tome, učenici s namjerom upisa veleučilišta u

* U nastavku se N-om označava broj ispitanika određene kategorije odgovora.

većoj su mjeri upućeni na mišljenja i savjete osoba iz šireg obiteljskog i prijateljskog kruga.

Varijabla obrazovanje roditeljskih prijatelja također je značajno povezana s namjerom upisa veleučilišta, no u suprotnom smjeru - nešto veći postotak učenika koji ne namjeravaju upisati veleučilište (nego, pretpostavlja se, fakultet) ima roditelje čiji su prijatelji visoko obrazovani (36%), u usporedbi s učenicima koji namjeravaju nastaviti školovanje na veleučilištu (29%). Rezultati su prikazani u Tablici 20.

Tablica 20. Razlike u namjeri upisivanja veleučilišta prema obrazovanju roditeljskih prijatelja

	(1) Sigurno neću, vjerojatno neću		(2) Nisam siguran, vjerojatno hoću, sigurno hoću		χ^2 test
	f	%	f	%	
<i>Obrazovanje roditeljskih prijatelja</i>					
Osnovna škola	6	1,7	16	3,4	$\chi^2(2)= 8,60^*$
Srednja škola	211	60,8	322	68,1	
Fakultet, visoka škola	130	37,5	135	28,5	

* $p < 0,05$

Institucionalizirani kulturni kapital

Kao i u slučaju namjere upisivanja fakulteta, osim prema posjedovanju socijalnog kapitala, istražene su i razlike s obzirom na posjedovanje različitih vrsta kulturnog kapitala učenika. Rezultati hi-kvadrat testova za varijable institucionaliziranog kulturnog kapitala prikazani su u Tablici 21.

Tablica 21. Razlike u namjeri upisivanja veleučilišta prema obrazovanju roditelja i obrazovanju baka/djedova

	(1) Sigurno neću, vjerojatno neću		(2) Nisam siguran, vjerojatno hoću, sigurno hoću		χ^2 test
	f	%	f	%	
Obrazovanje roditelja					
(ne)završena osnovna škola	10	2,2	14	2,2	$\chi^2(3)= 18,28^{***}$
3god strukovna škola	60	13,2	118	18,5	
4god ili gimnazija	182	39,9	299	46,9	
viša škola, fakultet	204	44,7	207	32,4	
Visoko obrazovanje baka/ djedova					
Da	122	26,8	131	20,5	$\chi^2(2)= 123,52^{**}$
Ne	252	55,4	346	54,1	
Ne znam	81	17,8	162	25,4	

** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Rezultati pokazuju kako među učenicima koji su naveli da sigurno ili vjerojatno neće upisati veleučilište dominiraju učenici s visokoobrazovanim roditeljima (45%), dok učenici koji nisu sigurni/vjerojatno hoće i sigurno hoće upisati veleučilište, imaju predominantno roditelje s nešto nižim stupnjem obrazovanja (završena četverogodišnja strukovna škola ili gimnazija, 47%). Kako su učenici u odvojenim pitanjima odgovarali o namjeri upisa fakulteta i veleučilišta, iz analiza je vidljivo da učenici čiji su roditelji više obrazovani imaju tendenciju u većoj mjeri birati fakultetsko obrazovanje od veleučilišnog.

Taj nalaz je u skladu s Bourdieuovim tezama o reprodukciji društvene elite putem obrazovanja koja se, nakon ekspanzije tercijarnog obrazovanja, ispoljava u odabiru prestižnijih institucija visokog obrazovanja u odnosu na manje prestižne (akademsko u odnosu na profesionalno obrazovanje). Odnosno, eliminacija i isključivanje pripadnika nižih klasa događa se podjelom „devalviranih naslova“ i progonom u „usmjerenja drugog reda“ (Bourdieu, 2011: 143), što se može očitati u povezanosti tipa škole s namjerom nastavka školovanja na veleučilištu. Naime, u kategoriji odgovora „sigurno

neću/vjerojatno neću“ upisati veleučilište, dominiraju učenici gimnazijskih programa (59%), kao elitnijeg obrazovnog smjera, dok u kategoriji odgovora „nisam siguran/vjerojatno hoću/ sigurno hoću“ upisati veleučilište, dominiraju učenici četverogodišnjih strukovnih škola. Ovaj nalaz da manje privilegirani učenici, usprkos proširenju visokog obrazovanja, na visokoškolskim razinama biraju kvalitativno drugačije institucije nego učenici privilegiranog društvenog porijekla potvrđuju i Reay i sur. (2001).

Također, u skladu s Bourdieuovom teorijom kulturne reprodukcije, nalazi o odnosu obrazovanja djedova/baka s namjerom upisa veleučilišta pokazuju očekivane rezultate – među učenicima koji nemaju namjeru upisati veleučilište nešto je veći udio visokoobrazovanih djedova/baka (27%) nego u skupini učenika koji izražavaju namjeru upisa veleučilišta (20,5%).

Objektivirani kulturni kapital

Kao i pri analizi razlika između učenika različitih namjera upisivanja fakulteta, provedene su analize s varijablama objektiviranog kulturnog kapitala i za učenike različitih namjera upisivanja veleučilišta. Hi-kvadratom je analizirano postoje li razlike među učenicima s obzirom na broj knjiga u kućanstvu, a rezultati su prikazani u Tablici 22.

Tablica 22. Razlike u namjeri upisivanja veleučilišta prema broju knjiga kod kuće

	(1) Sigurno neću, vjerojatno neću		(2) Nisam siguran, vjerojatno hoću, sigurno hoću		χ^2 test
	f	%	f	%	
<i>Broj knjiga kod kuće</i>					
0 do 10	41	9,0	80	12,5	$\chi^2(5)=$ 26,03***
11 do 25	59	13,0	121	19,0	
26 do 100	147	32,4	236	37,0	
101 do 200	82	18,1	92	14,4	
201 do 500	78	17,2	67	10,5	
Više od 500 knjiga	47	10,4	42	6,6	

*** $p < 0,001$

Iz prikazanih rezultata vidljivo je da se učenici različitih namjera upisa veleučilišta razlikuju prema obiteljskom posjedovanju knjiga: primjećuje se kako veći broj knjiga posjeduju učenici koji ne planiraju nastaviti školovanje na veleučilištu ili visokoj školi (odnosno, koji sigurno ili vjerojatno neće upisati veleučilište/visoku školu) – ti učenici vjerojatno, kao što je već navedeno, planiraju upisati fakultet.

Osim navedene analize, provedeni su i t-testovi kako bi se ispitalo razlikuju li se učenici s različitim namjerama upisivanja veleučilišta na varijabla posjedovanja kulturnih dobara. T-test nije bio značajan¹¹ za varijablu posjedovanja kulturnih dobara, odnosno rezultat je pokazao kako nema značajne razlike u posjedovanju kulturnih dobara između učenika koji sigurno ili vjerojatno neće upisati fakultet i onih koji vjerojatno/sigurno hoće ili nisu sigurni.

Utjelovljeni kulturni kapital

Provjereno je postoje li razlike među skupinama učenika prema posjedovanju utjelovljenog kulturnog kapitala učenika i njihovih roditelja. T-test nije bio značajan za kulturne prakse roditelja, kulturne prakse učenika, čitalačke prakse učenika ni sudjelovanje u izvanškolskim aktivnostima.

Ekonomski kapital

Osim prema razlikama u posjedovanju različitih vrsta kulturnog kapitala, ispitivane su i razlike između dvije kategorije učenika prema posjedovanju ekonomskog kapitala. Analiza je pokazala kako nema statistički značajnih razlika u posjedovanju ekonomskog kapitala s obzirom na učenikovu namjeru upisivanja veleučilišta - analize nisu pokazale statistički značajne razlike između dvije grupe učenika ni s obzirom na posjedovanje imovine (računala, automobila i nekretnine) niti procjenu financijske situacije obitelji.

¹¹ Zbog provedenih višestrukih t-testova (uključene su i varijable utjelovljenog kulturnog kapitala) napravljena je Bonferroni korekcija p vrijednosti, tako da je minimalna razina značajnosti (0,05) podijeljena s brojem provedenih t-testova ($0,05/16 = 0,003$). Vrijednost od 0,003 je uzeta kao razina određivanja statističke značajnosti testova.

5.4. Namjera upisa veleučilišta/visoke škole i odabrane karakteristike srednje škole

Provjereno je i postojanje razlika u prosječnim vrijednostima procjene različitih karakteristika obrazovnog polja, tj. srednje škole. Rezultat analize je prikazan u Tablici 23, samo za varijablu na kojoj je dobivena statistički značajna razlika između dvije grupe učenika (srednja škola kao škola visokog statusa). Analize nisu pokazale statistički značajne razlike između dvije grupe učenika s obzirom na srednju školu kao akademski poticajnu sredinu.

Tablica 23. Razlike između učenika u namjeri upisivanja veleučilišta prema procjeni statusa srednje škole

	(1) Sigurno neću, vjerojatno neću			(2) Nisam siguran, vjerojatno hoću, sigurno hoću			T- test
	N	M	SD	N	M	SD	
Škola visokog statusa	456	3,16	1,08	635	2,86	1,10	$t(1089) = 4,45^{***}$

*** $p < 0,001$

Sukladno Bourdieuovoj teoriji, manje prestižno visoko obrazovanje, na veleučilištu, biraju učenici koji društveni status svoje srednje škole procjenjuju nižim od učenika koji sigurno ili vjerojatno neće upisati veleučilište (i koji se vjerojatno odlučuju za nastavak školovanja na fakultetu). Ovakav rezultat odgovara prije navedenom nalazu iz perspektive namjere upisivanja fakulteta, prema kojem pozitivniju percepciju srednje škole prati veća izvjesnost namjere upisivanja fakulteta.

6. Zaključna razmatranja

Uvodno je istaknuta Bourdieuova teza o važnosti obrazovanja za reprodukciju društvenih nejednakosti. Ovakva uloga obrazovnog sustava proizlazi iz činjenice što učenici iz socijalno i ekonomski privilegiranih

obitelji u prosjeku postižu bolji obrazovni uspjeh od učenika iz obitelji nižeg socioekonomskog statusa. Bourdieu i drugi autori pritom posebno ističu važnost visokog obrazovanja, čije kvalifikacije postaju uobičajena „ulaznica“ za sve veći broj zanimanja u društvima u kojima se ekonomija sve više temelji na novim znanjima i tehnologijama (Castells, 2000). U konačnici, privilegirani pristup djece iz obitelji viših klasa bolje plaćenim zanimanjima doprinosi prenošenju socijalnih privilegija s roditelja na djecu i održanju postojećih nejednakosti u društvu.

Budući da, prema Bourdieu, razlike u obrazovnom uspjehu učenika iz različitih klasa proizlaze iz struktura i praksi obrazovnih institucija koje privilegiraju učenike s više socijalnog, kulturnog i ekonomskog kapitala, u radu se krenulo od pretpostavke o povezanosti odluke o (ne)studiranju i namjere upisa fakulteta ili veleučilišta s posjedovanjem spomenutih obiteljskih kapitala učenika. Ili preciznije, pretpostavilo se da učenici koji planiraju studirati raspoložu s više socijalnog, kulturnog i ekonomskog kapitala od onih učenika koji ne namjeravaju studirati ili koji još nisu odlučili. Pretpostavilo se također da učenici s više socijalnog, kulturnog i ekonomskog kapitala češće namjeravaju upisati fakultet, a rjeđe veleučilište ili visoku školu.

Kada je riječ o tome studirati ili ne, dvije trećine ispitanih učenika planira studij, dok istodobno jedna trećina ili ne misli studirati ili još nije donijela odluku vezanu uz nastavak školovanja. Dobiveni podaci ukazuju na važnost obiteljskih i drugih neformalnih društvenih veza u odlučivanju o nastavku školovanja te na razmjerno slabu povezanost takve odluke s djelovanjem institucijskih aktera kao što su nastavnici ili profesionalni savjetnici. Rezultat prema kojem čak dvije trećine učenika namjerava studirati sukladan je općem trendu ubrzanog širenja sustava visokog obrazovanja u Europi i drugim zemljama OECD-a (Halsey, 2006) u kojima se očekuje da će, u prosjeku, 6 od 10 završenih srednjoškolaca mlađih od 25 godina nastaviti školovanje na tercijarnoj razini (OECD, 2014). Ovaj je trend posebno izražen u zemljama Istočne Europe gdje se u prošlom desetljeću porast broja novoupisanih studenata udvostručio (Hatos, 2013). Najčešći razlozi koji se navode za odluku o nestudiranju indiciraju važnost objektivnih, prvenstveno financijskih čimbenika, ali

jednako tako i subjektivnih faktora koji se mogu povezati s društvenim porijeklom učenika. Analizirani rezultati ukazuju također na značajne razlike u iskazanoj sklonosti prema nastavku školovanja između učenika trogodišnjih i učenika četverogodišnjih srednjoškolskih programa, koje se vjerojatno dijelom mogu pripisati i formalnim preprekama učenika trogodišnjih škola.

U skladu s našom osnovnom pretpostavkom, pokazalo se da se tri grupe učenika - učenici koji planiraju, ne planiraju te oni koji ne znaju hoće li studirati - razlikuju prema svim ispitivanim vrstama kapitala, tj. prema posjedovanju kulturnog, socijalnog i ekonomskog kapitala. Ovakav rezultat upućuje na nedvosmislen obrazac: najviše kulturnog, socijalnog i ekonomskog kapitala posjeduju učenici koji namjeravaju studirati, manje oni koji nisu sigurni, dok razmjerno najmanje kulturnog, socijalnog i ekonomskog kapitala posjeduju učenici koji ne planiraju studij. Navedeni nalaz slaže se sa zaključkom brojnih međunarodnih i domaćih istraživanja o tome da su studenti iz obitelji višeg socioekonomskog i sociokulturnog statusa u pravilu nadzastupljeni među studentskom populacijom (Simonova, 2003; Pužić, Doolan i Dolenec, 2006; Hauschildt i sur., 2015). Analizirani podaci pokazuju također da učenici koji češće planiraju nastavak školovanja na terciarnoj razini svoju srednju školu u većoj mjeri procjenjuju kao akademski poticajnu sredinu i kao školu visokog statusa. Sličan se obrazac javlja i kada je riječ o namjeri upisa fakulteta nasuprot veleučilištu ili visokoj školi.

Kao kod odluke studirati ili ne, tako se i kod namjere upisivanja fakulteta ili veleučilišta/visoke škole učenici razlikuju prema prosječnim vrijednostima kapitala koje posjeduju. Pritom učenici koji planiraju fakultetsko obrazovanje imaju više kulturnog i ekonomskog kapitala, dok se učenici koji biraju veleučilišno obrazovanje pri razmatranju različitih mogućnosti nastavka školovanja u većoj mjeri oslanjaju na socijalni kapital (bilježe više vrijednosti za obrazovno korisne kontakte izvan obitelji). Iako na prvi pogled u nesuglasju s našom pretpostavkom da učenici s više „kapitala“ češće namjeravaju upisati fakultet u odnosu na veleučilište, ovakav se nalaz može tumačiti i kao njena uvjetna potvrda i daljnja razreda. Ili preciznije, roditelji učenika koji namjeravaju upisati veleu-

čilište u prosjeku su niže obrazovani od roditelja učenika koji izabiru fakultetsko obrazovanje. Stoga se može pretpostaviti da su učenici koji namjeravaju upisati veleučilište ili visoku školu u svojoj odluci više upućeni na mišljenje šire obitelji i prijatelja (socijalni kapital), za razliku od učenika koji namjeravaju upisati fakultet, a koji svoju odluku o nastavku školovanja vjerojatno vežu prvenstveno uz mišljenje bolje obrazovanih roditelja (kulturni kapital). Opisane razlike u distribuciji i korištenju „kapitala“ pri izboru visokoškolske institucije korespondiraju s pojavom novih oblika stratifikacije unutar sustava visokog obrazovanja (Reay i sur., 2001). Novo se raslojavanje pojačava s rastućom ekspanzijom tercijarnog sektora, a karakterizira ga rastući jaz između manje prestižnih institucija i usmjerenja u koja se većinom upisuju pripadnici nižih klasa i etabliranih fakulteta i usmjerenja u kojima većinu čine studenti iz srednje i više klase (Bourdieu, 2011). Proces klasne odnosno sociokulturne stratifikacije visokog obrazovanja opisuju i podaci hrvatskog Eurostudent istraživanja (Cvitan i sur., 2011) prema kojima je udio studenata s visokoobrazovanim roditeljima viši među onima sveučilišnih studija u odnosu na studente stručnih studija, no isto tako i među studentima stručnih studija na sveučilištima u usporedbi s onima na veleučilištima i visokim školama.

Literatura

- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. U Karabel J. i Halsey A.H. (Ur.), *Power and Ideology in Education* (str. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1997). The Forms of Capital. U Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. i Stuart Wells, A. (Ur.), *Education, Culture, Economy and Society* (str. 46–58). Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (2011). *Distinkcija: Društvena kritika suđenja*. Zagreb: Antibarbarus izdanja.
- Bourdieu, P. i Passeron, J.C. (1990). *Reproduction In Education. Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Castells, M. (2000). *Uspon umreženog društva*. Zagreb: Golden marketing.
- Cvitan, M., Doolan, K., Farnell, T. i Matković, T. (2011). *Socijalna i ekonomska slika studentskog života u Hrvatskoj – Nacionalno izvješće istraživanja Eurostudent za Hrvatsku*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.

- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47 (2), 189-201.
- Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*, 47 (3), 481-505.
- Halsey, A. H. (2006). The European University. U Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A. i Halsey, A. H. (Ur.), *Education, Globalization and Social Change* (str. 854-865). Oxford: Oxford University Press.
- Hatos, A. (2013). Access to Higher Education - A Review of the Literature, with a Focus on Central and Eastern Europe. *Sociologie Românească*, 11 (2), 61-75.
- Hauschildt, K., Gwosc, C., Netz, N. i Mishra, S. (2015). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: Synopsis of Indicators. *Eurostudent V 2012-2015*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Lareau, A. i Weininger, E. B. (2003). Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment. *Theory and Society*, 32 (5/6), 567-606.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Previšić, J. i Serdar, V. (1978). Tko, kako i zašto na fakultet? Socijalno porijeklo i materijalni status redovitih studenata u Hrvatskoj. *Pitanja*, 10 (3), 4-21.
- Puzić, S., Doolan, K. i Dolenec, D. (2006). Socijalna dimenzija "Bolonjskog procesa" i (ne)jednakost šansi za visoko obrazovanje: neka hrvatska iskustva. *Sociologija sela*, 44 (2-3), 243-260.
- Reay, D., Davies, J., David, M. i Ball, S. J. (2001). Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, „Race“ and the Higher Education Choice Process. *Sociology*, 35 (4), 855-874.
- Rimac, I. i Baranović, B. (1991). Socijalna struktura Zagrebačkih studenata. U Magdalenić, I. (Ur.), *Društveni profil zagrebačkih studenata krajem osamdesetih* (str. 23-41). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Simonova, N. (2003). The Evolution of Educational Inequalities in the Czech Republic after 1989. *British Journal of Sociology of Education*, 24 (4), 471-485.
- Shavit Y. i Blossfeld H.- P. (Ur.) (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Swartz, D. (1997). *Culture and Power: the Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: The University of Chicago Press.

RODNA DIMENZIJA ODABIRA PODRUČJA STUDIJA

1. Uvod, teorijske postavke i cilj

Teorija očekivanja i vrijednosti Eccles i suradnika (1983) jedna je od ključnih u području psihologije obrazovanja koja se bavi rodnom dimenzijom obrazovnih postignuća, aspiracija i odabira. Pretpostavka ove teorije je da će obrazovne ishode, poput odabira škole ili studija, najbolje predviđati učenička očekivanja uspjeha u tom području te vrijednosti koje učenik pripisuje aktivnostima u tom području, primjerice koliko su mu korisne za budućnost, koliko je zainteresiran za to područje te koliko uspjeh u tom području smatra važnim. Prethodni školski uspjeh također se smatra jednom od odrednica budućih obrazovnih postignuća i odabira. Rodna dimenzija teorije je naglašena kroz pretpostavku da učeničke rodne uloge i rodni stereotipi o obrazovnim područjima i zanimanjima također oblikuju njihovu motivaciju za ta područja i, nadalje, njihove obrazovne odabire. Pretpostavlja se da stereotipi, primjerice, o matematici i prirodnim znanostima kao muškoj domeni, mogu imati negativan efekt na obrazovne ishode djevojaka u tom području, pogotovo ako sebe percipiraju femininima jer im rodna uloga nije u skladu s predodžbom o matematici i prirodnim znanostima kao tipično muškim područjima. Nesklad između vlastite rodne uloge i slike o obrazovnom/profesionalnom području mogao bi stoga rezultirati slabijim interesom za to područje i manjom vjerojatnošću da će se osoba njime baviti. Iako je ova teorija primarno razvijena kako bi objasnila zašto djevojke u manjoj mjeri biraju matematiku na naprednim razinama nego mladići, do danas se ona uspješno koristi i u drugim područjima, kao što su prirodoslovlje, sport ili engleski jezik kao materinski (Eccles i Harold, 1991; DeBacker i Nelson, 1999). U svojim brojnim empirijskim provjerama u većoj se mjeri koristi za objašnjenja obrazovnih odabira djevojaka u tipično muškim obrazovnim područjima i profesijama, nego obrnuto. Stoga je u ovom istraživanju jednaka pažnja posvećena odabirima u tipično muškim i tipično ženskim obrazovnim područjima.

Klasna dimenzija obrazovnih aspiracija i odabira nije bila temom Ecclesine teorije očekivanja i vrijednosti, te je teorijski okvir ovog istraživanja nadopunjen Bourdieuovom teorijom prakse (1977). Osnovna postavka Bourdieuove teorije jest da će osobe s više kulturnog, ekonomskog i socijalnog kapitala imati veće šanse postizanja boljih obrazovnih ishoda jer će obrazovni sustav nagraditi te naslijeđene resurse.

Cilj ovog poglavlja je prikazati koliko se učenici koji biraju različita područja studija, od kojih se neka mogu okarakterizirati kao dominantno muška, a druga kao dominantno ženska, razlikuju u ključnim konceptima iz Ecclesine teorije očekivanja i vrijednosti (motivacija, rodne uloge i stereotipi te školsko postignuće) i Bourdieuove teorije prakse (kulturni, ekonomski i socijalni kapitali te polje).

2. Rodne razlike u odabiru područja studija

Prema statistikama o studentima koji su 2012. godine diplomirali na visokim učilištima (Državni zavod za statistiku, 2014), među onima koji su diplomirali tehničke i inženjerske studije više je muškaraca, npr. na računalstvu (84,7% muškaraca), inženjerstvu i inženjerskim obrtima (81,2% muškaraca) ili u području arhitekture i građevinarstva (60,9% muškaraca). S druge strane, žena je znatno više na studijima iz društvenih (74,6% žena) i humanističkih znanosti (76,3% žena). Stoga su kao indikator stereotipno muških studija, odnosno onih na kojima su muškarci u većini odabrani tehnički studiji, a kao indikator stereotipno ženskih studija, odnosno onih koje većinom biraju žene, društveno-humanistički studiji.

U provedenom istraživanju¹, od svih učenika koji namjeravaju studirati, 14% djevojaka i 55% mladića odgovara da će vjerojatno ili sigurno upisati studij iz tehničkih znanosti, dok 53% djevojaka i 25% mladića odgovara da će vjerojatno ili sigurno upisati studij iz društveno-humanističkih znanosti. Kada se istovremeno uzimaju u obzir odgovori učenika o namjeri odabira tehničkog studija i namjeri odabira društveno-humanističkog studija, učenike se može podijeliti u sljedeće 4 skupine:

¹ U ovom poglavlju analize su provedene samo na uzorku učenika koji planiraju nastaviti školovanje.

- Učenici koji namjeravaju upisati društveno-humanistički studij, a ne namjeravaju upisati tehnički ili u to nisu sigurni (N=500). Ova skupina je u tablicama nazvana „Biraju društveni studij“.
- Učenici koji namjeravaju upisati tehnički studij, a ne namjeravaju upisati društveno-humanistički ili u to nisu sigurni (N=418). Ova skupina je u tablicama nazvana „Biraju tehnički studij“.
- Učenici koji ne namjeravaju upisati niti tehnički niti društveno-humanistički studij ili u to nisu sigurni (N=418). Ova skupina je u tablicama nazvana „Biraju neki drugi studij“.
- Učenici koji namjeravaju upisati studij iz društveno-humanističkog i tehničkog područja (N=47). Zbog malog broja ispitanika (3,2%) ova četvrta skupina nije uključena u daljnje analize.

Tablica 1. Rodne razlike u odabiru studija²

	Biraju društveni studij		Biraju neki drugi studij		Biraju tehnički studij		χ^2 test
	f	%	f	%	f	%	
Ukupni uzorak	500	37,4	418	31,3	418	31,3	$\chi^2(2)=272,12^{***}$
Djevojke	367	51,7	257	36,2	86	12,1	
Mladići	133	21,2	161	25,7	332	53,0	

*** p<0,001

Rezultati pokazuju da 51,7% djevojaka planira upisati društveno-humanistički studij (a ne tehnički), dok to isto planira 21,2% mladića (Tablica 1). Suprotno tome, 53% mladića planira upisati tehnički studij (a ne društveno-humanistički), dok to isto planira tek 12,1% djevojaka. Razlika između djevojaka i mladića u odabiru ovih studija je statistički značajna. Ovi nalazi ukazuju na rodno obilježene obrasce odabira tehničkih i društveno-humanističkih studija pri čemu se prvi mogu svrstati u domenu stereotipno muških, a drugi u domenu stereotipno ženskih studija. Treću skupinu čine učenici koji planiraju upisati neki drugi studij koji nije niti tehnički, niti društveno-humanistički, a planira ga upisati preko trećine djevojaka i oko četvrtine mladića.

² Oznaka f u tablici označava frekvenciju sudionika, % označava postotak sudionika, a χ^2 označava hi-kvadrat test. Ovo objašnjenje se odnosi na sve ostale tablice s navedenim oznakama.

U nastavku poglavlja ispitane su razlike između ove tri skupine učenika u konceptima Ecclesine i Bourdieuove teorije. Analize su provedene zasebno za djevojke i mladiće jer smo željeli istražiti rodno specifične obrasce odabira područja studija.

3. Razlike u motivaciji, školskom uspjehu te rodnim ulogama i stereotipima djevojaka i mladića koji biraju različite studije

Jednostavnim analizama varijance provjereno je razlikuju li se učenici koji biraju društveno-humanistički studij, oni koji biraju tehnički studij te oni koji biraju neki drugi studij u ocjenama iz matematike i hrvatskoga jezika, motivaciji za matematiku i hrvatski jezik te u rodnim ulogama. Ove analize su provedene zasebno za djevojke (Tablica 2) i mladiće (Tablica 4) jer su rodne razlike u namjeri odabira studija statistički značajne. Hi-kvadrat testovima provjereno je razlikuju li se u rodnim stereotipima o zanimanjima u tehničkom i društveno-humanističkom području učenici koji upisuju različite studije, i to zasebno za djevojke (Tablica 3) i mladiće (Tablica 5).

Polazeći od Ecclesine teorije očekivanja i vrijednosti, očekivalo se da učenici koji namjeravaju upisati tehničke studije, kao tipično muško područje, imaju bolji uspjeh iz matematike te višu motivaciju za matematiku, budući da je za upis tih studija, a i za uspjeh u njima, matematika bitna te da postoji stereotip o matematici kao maskulinom području (Hyde i sur., 1990; Brandella i Staberg, 2008). Također se pretpostavilo da učenici koji planiraju upisati društveno-humanistički studij, kao tipično žensko područje studija, imaju bolju ocjenu iz hrvatskoga jezika i višu motivaciju za hrvatski jezik, zbog pretpostavke da su verbalne/literarne kompetencije bitne za te studije te zato što se jezici smatraju femininim obrazovnim područjem (Archer i Freedman, 1989; Eccles, Jacobs i Harold, 1990; Oswald i Harvey, 2003).

Prema teoriji očekivanja i vrijednosti se također pretpostavilo da su rodne uloge učenika i odabir studija u skladu, tj. da učenici koji biraju tehničke studije, kao tipično muške studije, imaju više rezultate na skali maskuliniteta, a niže na skali femininiteta, dok se obrnuto očekivalo od onih koji planiraju upisati društveno-humanistički studij kao tipično ženski studij. Osim toga, pretpostavilo se da je prihvaćanje stereotipa o slabijem

talentu vlastitog roda/spola za određeno zanimanje povezano s manjom vjerojatnošću odabira studija u tom području s obzirom na to da učenike rodni stereotipi mogu obeshrabrili od rodno nestereotipnih obrazovnih odabira (Eccles i sur., 1983).

U Tablici 2 prikazani su rezultati o razlikama u motivaciji, ocjenama i rodnima ulogama između djevojaka koje biraju različite studije.

Tablica 2. Razlike između djevojaka koje planiraju upisati društveno-humanistički studij, tehnički studij i neki drugi studij u ocjenama, motivaciji i rodnim ulogama³

	(1) Biraju društveni studij		(2) Biraju neki drugi studij		(3) Biraju tehnički studij		ANOVA	Post-hoc test
	M	SD	M	SD	M	SD		
Ocjena iz matematike	2,91	0,94	3,37	1,10	3,74	1,07	F(2/705)=29,98***	1-2***, 1-3***, 2-3***
Ocjena iz hrvatskoga jezika	3,81	0,97	3,87	1,02	3,99	0,87	F(2/706)=1,12	-
Matematika – očekivanje uspjeha	2,82	0,71	3,12	0,86	3,69	0,80	F(2/688)=45,08***	1-2***, 1-3***, 2-3***
Matematika – interes/važnost uspjeha	2,73	0,95	3,07	1,04	3,62	1,01	F(2/697)=30,43***	1-2***, 1-3***, 2-3***
Matematika – percipirana korisnost	2,40	0,96	2,70	1,02	3,53	1,09	F(2/702)=5,13***	1-2**, 1-3***, 2-3***
Hrvatski – očekivanje uspjeha	3,82	0,73	3,66	0,75	3,59	0,71	F(2/705)=5,41**	1-2*, 1-3*
Hrvatski – interes/važnost uspjeha	3,57	0,91	3,35	0,89	3,07	0,93	F(2/701)=1,89***	1-2*, 1-3***, 2-3*
Hrvatski - percipirana korisnost	3,66	0,92	3,22	0,97	2,84	0,88	F(2/703)=3,74***	1-2**, 1-3***, 2-3**
Femininost	3,73	0,64	3,81	0,64	3,59	0,67	F(2/679)=3,60*	2-3*
Maskulinitet	2,85	0,59	2,90	0,62	2,94	0,58	F(2/677)=1,20	-

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

³ Oznaka M u tablici se odnosi na aritmetičku sredinu, SD na standardnu devijaciju, a F na F omjer iz analize varijance. Ovo objašnjenje se odnosi na sve ostale tablice s navedenim oznakama.

Rezultati analiza varijanci pokazuju da se djevojke koje namjeravaju upisati različite studije, međusobno razlikuju u ocjeni iz matematike, svim aspektima motivacije za matematiku i hrvatski jezik te femininosti. Razlike se nisu pokazale značajnima jedino u maskulinnosti i ocjeni iz hrvatskoga jezika.

Kao što je i očekivano prema pretpostavkama teorije očekivanja i vrijednosti Eccles i suradnika, djevojke koje planiraju upisati tehnički studij imaju višu ocjenu iz matematike, očekuju biti uspješnije u matematici u budućnosti, te matematiku percipiraju korisnijom, zanimljivijom i uspjeh u njoj smatraju važnijim od ostale dvije skupine djevojaka. Djevojke koje planiraju upisati društveno-humanistički studij imaju najniže ocjene iz matematike kao i najslabiju motivaciju za matematiku u odnosu na ostale dvije skupine djevojaka.

Rezultati o motivaciji za hrvatski jezik također su u skladu s hipotezama teorije očekivanja i vrijednosti. Naime, djevojke koje planiraju upisati društveno-humanistički studij najviše su motivirane za hrvatski jezik po pitanju: očekivanja uspjeha, interesa/važnosti uspjeha te percipirane korisnosti hrvatskoga jezika u odnosu na ostale dvije skupine. S druge strane, djevojke koje planiraju upisati tehnički studij najmanje su zainteresirane za hrvatski jezik i smatraju ga manje korisnim od ostalih skupina djevojaka, dok se u očekivanju uspjeha u hrvatskome jeziku ne razlikuju od onih koje planiraju upisati neki drugi studij. Neočekivano se pokazalo da se ove tri skupine ne razlikuju u ocjeni iz hrvatskoga jezika koje su kod svih skupina u prosjeku vrlo dobar.

Rezultati o razlikama u rodnom ulogama također nisu očekivani. Naime, iako se očekivalo da će djevojke koje planiraju upisati društveno-humanističke studije najviše ispunjavati društveno očekivanu žensku rodnu ulogu, a djevojke koje planiraju upisati tehnički studij najmanje, ta se hipoteza nije potvrdila. Naime, navedene tri skupine djevojaka se ne razlikuju u maskulinnosti te se u prosjeku sve tri skupine niti slažu niti ne slažu da su tipično maskuline osobine, interesi i ponašanja karakteristični za njih osobno. Nadalje, kada je riječ o femininosti, rezultati pokazuju da djevojke koje namjeravaju upisati tehnički studij imaju niži rezultat

na skali femininosti, nego one koje planiraju upisati neki drugi studij, dok se one koje planiraju upisati društveno-humanistički studij ne razlikuju od te dvije skupine. Time je samo djelomično potvrđena hipoteza o rodnim ulogama i to samo vezano uz nalaz da su djevojke koje biraju tehnički studij najmanje feminine.

Također je ispitano razlikuju li se učenici koji planiraju upisati različite studije u rodnim stereotipima o zanimanjima. Sljedeći citati iz provedenih intervjua s učenicima i učenicama ilustriraju takve stereotipe:

„možda je to samo navika mene ili drugih ljudi da vidimo učiteljice, tete u vrtiću i da vidimo inženjere, građevinare koji su, znači, muškarci“

„elektrotehnika, građevinarstvo, tu ja stvarno ne mogu zamisliti ženu kako dela taj posao“

„pa na primjer psihologija, pedagogija, prirodnije će i svakom djetetu u školi i općenito u životu pričati sa pedagoginjom nego s pedagogom, muškim“

„jer muškarci...u nekim zanimanjima, kao što su na primjer, policajci ili vatrogasci, oni su snažniji, imaju možda bolju sposobnost rasuđivanja u nekim situacijama koje, u kojima bi žene pokazale...neka emocionalna stanja koja ne bi bila baš primjerena za to zanimanje, a žene znači u nekim zanimanjima su bolje, na primjer možda u radu s djecom ili sa starijim osobama“

Prema teoriji očekivanja i vrijednosti, očekuje se da prihvaćanje stereotipa o inferiornosti vlastite rodne skupine u nekom području može obeshrabriti obrazovni odabir u tom području. U ovom slučaju, ispitali su se stereotipi o talentiranosti žena i muškaraca za zanimanja u području tehničkih znanosti te u području društveno-humanističkih znanosti. Kao indikator prihvaćanja stereotipa, uzео se odgovor da su muškarci talentiraniji za zanimanja u području tehničkih znanosti, a žene za zanimanja u društveno-humanističkom području. Tablica 3 pokazuje nalaze

o razlikama u rodnim stereotipima o zanimanjima kod djevojaka koje planiraju upisati različite studije.

Tablica 3. Razlike između djevojaka koje planiraju upisati društveno-humanistički studij, tehnički studij i neki drugi studij u rodnim stereotipima o zanimanjima

	(1) Biraju društveni studij		(2) Biraju neki drugi studij		(3) Biraju tehnički Studij		χ^2 test
	f	%	f	%	f	%	
<i>Tko je talentiraniji za zanimanja u području tehničkih znanosti</i>							
Žene i jednako	57	15,6	43	16,8	41	47,7	$\chi^2(2)=47,43^{***}$
Muškarci	309	84,4	213	83,2	45	52,3	
<i>Tko je talentiraniji za zanimanja u području društveno-humanističkih znanosti</i>							
Žene	269	73,3	166	65,1	44	51,2	$\chi^2(2)=16,79^{***}$
Muškarci i jednako	98	26,7	89	34,9	42	48,8	

*** $p < 0,001$

Pokazalo se da se djevojke koje biraju različita područja studija razlikuju u tome prihvaćaju li rodne stereotipe o zanimanjima. Djevojke koje biraju društveno-humanističke i neke druge studije u većoj mjeri smatraju da su muškarci talentiraniji za zanimanja u području tehničkih znanosti - njih čak 83-84%, nego djevojke koje biraju tehnički studij, od kojih 52,3% prihvaća taj stereotip.

Rezultati su upravo suprotni kada se analizira stereotip o većem talentu žena za zanimanja u društveno-humanističkom području, pri čemu se veće prihvaćanje tog stereotipa nalazi upravo kod djevojaka koje biraju te studije, što može govoriti u prilog potencijalno pozitivnom efektu stereotipa o superiornosti vlastite grupe na obrazovni odabir u tom području.

Sveukupno možemo zaključiti da rezultati impliciraju da stereotip o inferiornosti vlastite grupe može djelovati obeshrabrujuće, a stereotip o superiornosti vlastite grupe poticajno za obrazovni odabir u toj domeni, barem kada je riječ o djevojkama.

Kao i na uzorku djevojka, tako su i na uzorku mladića analizama varijance ispitane razlike u ocjenama iz matematike i hrvatskoga jezika, motivaciji za te školske predmete i rodnim ulogama između mladića koji biraju društveno-humanistički, tehnički studij i neki drugi studij.

Tablica 4. Razlike između mladića koji planiraju upisati društveno-humanistički studij, tehnički studij i neki drugi studij u ocjenama, motivaciji i rodnim ulogama

	(1) Biraju društveni studij		(2) Biraju neki drugi studij		(3) Biraju tehnički studij		ANOVA	Post-hoc test
	M	SD	M	SD	M	SD		
Ocjena iz matematike	2,58	0,74	2,84	1,03	3,15	1,10	$F(2/623)=15,77^{***}$	1-3 ^{***} , 2-3 ^{**}
Ocjena iz hrvatskoga jezika	3,35	0,90	3,17	0,99	3,35	0,92	$F(2/622)=2,28$	-
Matematika – očekivanje uspjeha	2,76	0,63	2,85	0,84	3,41	0,84	$F(2/608)=42,57^{***}$	1-3 ^{***} , 2-3 ^{***}
Matematika – interes/važnost uspjeha	2,40	0,83	2,58	0,99	3,23	1,02	$F(2/613)=43,08^{***}$	1-3 ^{***} , 2-3 ^{***}
Matematika – percipirana korisnost	2,35	0,92	2,39	1,01	3,24	1,04	$F(2/620)=57,04^{***}$	1-3 ^{***} , 2-3 ^{***}
Hrvatski – očekivanje uspjeha	3,42	0,72	3,05	0,75	2,98	0,76	$F(2/617)=15,88^{***}$	1-2 ^{***} , 1-3 ^{***}
Hrvatski – interes/važnost uspjeha	3,07	0,92	2,75	0,91	2,46	0,92	$F(2/618)=11,89^{***}$	1-2*, 1-3 ^{***} , 2-3 ^{**}
Hrvatski – percipirana korisnost	3,33	0,99	2,75	1,02	2,40	0,98	$F(2/619)=41,77^{***}$	1-2 ^{***} , 1-3 ^{***} , 2-3 ^{**}
Femininost	2,85	0,69	2,78	0,68	2,70	0,71	$F(2/594)=2,27$	-
Maskulinitet	3,50	0,71	3,40	0,70	3,63	0,63	$F(2/600)=6,22^*$	2-3 ^{**}

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, *** $p<0,001$

Rezultati pokazuju da se mladići razlikuju u ocjeni iz matematike, motivaciji za hrvatski jezik i matematiku, te maskulinosti, dok se u ocjeni iz hrvatskoga jezika i femininosti ne razlikuju. U skladu s teorijskim očekivanjima (Eccles i sur., 1983), pokazalo se da mladići koji planiraju upisati tehnički studij imaju višu ocjenu iz matematike, te višu motivaciju iz matematike: očekuju veći uspjeh iz matematike, matematiku smatraju korisnijom i zanimljivijom te uspjeh u njoj važnijim od ostale dvije skupine koje se međusobno u tim varijablama ne razlikuju. Nadalje se, također očekivano, pokazalo da su mladići koji planiraju upisati društveno-humanistički studij višu motivirani za hrvatski jezik od ostale dvije grupe mladića. Mladići koji planiraju upisati tehnički studij imaju najnižu motivaciju za hrvatski jezik po pitanju interesa/važnosti uspjeha i korisnosti, dok se u očekivanju uspjeha ne razlikuju od onih koji planiraju upisati neki drugi studij. Za razliku od očekivanja, ove tri skupine mladića se ne razlikuju u ocjeni iz hrvatskoga jezika te u prosjeku imaju ocjenu dobar.

Kada je riječ o rodnim ulogama, suprotno očekivanjima da bi mladići koji biraju tehnički studij najviše trebali ispunjavati društveno propisanu mušku rodnu ulogu, a mladići koji biraju društveno-humanistički studij najmanje, razlike u femininosti su se pokazale statistički neznčajnima, a mladići se u prosjeku niti slažu niti ne slažu da su tipično feminine osobine, interesi i ponašanja karakteristični za njih osobno. Također suprotno očekivanjima, mladići koji namjeravaju upisati tehnički studij i društveno-humanistički studij se međusobno ne razlikuju u maskulinosti. No, djelomična potvrda postavljene hipoteze proizlazi iz nalaza o tome da mladići koji namjeravaju upisati tehnički studij imaju viši rezultat na skali maskulinosti od onih koji upisuju neki drugi studij.

Hi-kvadrat-testovima je ispitano razlikuju li se mladići koji upisuju različite studije u rodnim stereotipima o zanimanjima.

Rezultati su pokazali da kod mladića stereotip o većem talentu muškaraca za zanimanja u području tehničkih znanosti nije značajan čimbenik razlikovanja odabira studija, dok stereotip o većem talentu žena za zanimanja u društveno-humanističkom području jest. Točnije, mladići koji biraju tehničke ili neke druge studije u znatno većoj mjeri prihvaćaju stereotip o većem talentu žena za zanimanja u društveno-humanističkom

području (njih između 52-57%) nego mladići koji biraju društveno-humanističke studije, među kojima taj stereotip prihvaća njih oko 37%. Stoga možemo pretpostaviti da mladiće stereotip o njihovom slabijem talentu u društveno-humanističkom području može obeshrabriti od biranja društveno-humanističkog područja, čime je potvrđena hipoteza teorije očekivanja i vrijednosti.

No kada je riječ o stereotipu o tipično muškom području kao što su zanimanja u području tehničkih znanosti, možemo primijetiti da se mladići koji biraju različite studije ne razlikuju međusobno te da zapravo u vrlo velikoj mjeri prihvaćaju taj stereotip (između 82 i 87%).

Tablica 5. Razlike između mladića koji planiraju upisati društveno-humanistički studij, tehnički studij i neki drugi studij u stereotipima

	(1) Biraju društveni studij		(2) Biraju neki drugi studij		(3) Biraju tehnički Studij		χ^2 test
	f	%	f	%	f	%	
<i>Tko je talentiraniji za zanimanja u području tehničkih znanosti</i>							
Žene i jednako	24	18,0	21	13,1	47	14,2	$\chi^2(2)=1,58$
Muškarci	109	82,0	139	86,9	285	85,8	
<i>Tko je talentiraniji za zanimanja u području društveno-humanističkih znanosti</i>							
Žene	49	36,8	83	51,6	190	57,2	$\chi^2(2)=15,80^{***}$
Muškarci i jednako	84	63,2	78	48,4	142	42,8	

*** $p < 0,001$

Na kraju možemo usporediti prihvaćenost rodni stereotipa kod mladića i djevojaka. Uočljivo je da jedino djevojke koje biraju tehničke studije slabije prihvaćaju stereotip o većem talentu muškaraca za zanimanja u području tehničkih znanosti – njih 52% prihvaća taj stereotip, dok je među svim ostalim skupinama djevojaka i mladića prihvaćenost tog stereotipa znatno viša – između 82% i 87%. Čini se da jedino djevojke koje se odlučuju za tehnički studij odbacuju ta društveno konstruirana, i od većine prihvaćena uvjerenja.

Uvjerenje da su žene talentiranije za zanimanja u društveno-humanističkom području prihvaća između 51% i 65% mladića i djevojaka koji biraju tehničke i neke druge studije, a razlike su zapravo najveće između djevojaka i mladića koji biraju društveno-humanistički studij. Djevojke iz te grupe najviše prihvaćaju stereotip da su žene talentiranije u zanimanjima u društveno-humanističkom području, a mladići ga odbacuju.

4. Razlike u elementima kulturnog, ekonomskog i socijalnog kapitala te polja djevojaka i mladića koji biraju različite studije

Kako bismo provjerili je li odabir područja studija povezan s Bourdieo-uvim konceptima, ispitale su se razlike, prvo između djevojaka, a zatim između mladića, koji planiraju upisati društveno-humanistički studij, tehnički studij i neki drugi studij na varijablama kulturnog, ekonomskog i socijalnog kapitala te polja⁴.

Tablica 6. Razlike između djevojaka koje planiraju upisati društveno-humanistički studij, tehnički studij i neki drugi studij u čitalačkim praksama kao indikatoru utjelovljenog kulturnog kapitala

	(1) Biraju društveni studij		(2) Biraju neki drugi studij		(3) Biraju tehnički studij		ANOVA	Post-hoc test
	M	SD	M	SD	M	SD		
Čitalačke prakse učenika	2,54	0,89	2,36	0,85	2,49	0,86	$F(2/704)=$ 3,07*	1-2*

* $p < 0,05$

⁴ Zavisne varijable u navedenim analizama varijance su sljedeće: kulturne prakse roditelja te kulturne prakse, čitalačke prakse i izvanškolske aktivnosti učenika te posjedovanje kulturnih dobara u kućanstvu kao indikatori kulturnog kapitala, procjene financijske situacije obitelji i posjedovanje imovine kao indikatori ekonomskog kapitala, zatim savjetovanje za upisivanje studija od strane izvaninstitucionalnih i institucionalnih drugih kao indikatori socijalnog kapitala, te percepcije vlastite srednje škole kao škole visokog statusa i kao akademski poticajne sredine kao indikatori obrazovnog polja.

Analiza varijance na uzorku djevojaka pokazale su da su razlike s obzirom na tip studija jedino značajne na varijabli čitalačkih praksi. Djevojke koje planiraju upisati društveno-humanistički studij češće čitaju od onih koje planiraju upisati neke druge studije (koji nisu društveno-humanistički ni tehnički), dok se djevojke koje planiraju upisati tehnički studij ne razlikuju od njih.

Razlike između ove tri skupine djevojaka nisu značajne u brojnim drugim indikatorima kulturnog, ekonomskog i socijalnog kapitala i polja kao što su kulturne prakse roditelja, kulturne prakse i izvanškolske aktivnosti učenika (utjelovljeni kulturni kapital), posjedovanju kulturnih dobara u kućanstvu (objektivirani kulturni kapital) i, u vidu procjena financijske situacije obitelji, i posjedovanju imovine (ekonomski kapital), zatim savjetovanju za upisivanje studija od strane izvaninstitucionalnih i institucionalnih drugih (socijalni kapital), te percepcijama vlastite srednje škole kao škole visokog statusa i kao akademski poticajne sredine.

Hi-kvadrat testovima se nadalje ispitalo razlikuju li se djevojke iz ove tri skupine u sljedećim indikatorima kulturnog i socijalnog kapitala koji su mjereni kao kategorijalne varijable (obrazovanje roditelja, obrazovanje prijatelja svojih roditelja, imaju li bake/djedovi visokoškolsko obrazovanje, te broj knjiga kod kuće). Rezultati su pokazali da se djevojke koje biraju različite studije ne razlikuju na navedenim varijablama.

Iz ovih rezultata možemo zaključiti kako većina koncepata iz Bourdieuove teorije prakse ne diferencira djevojke koje namjeravaju upisati tehnički, društveno-humanistički i neki drugi studij.

Analizama varijance i hi-kvadrat testovima su se ispitale razlike u elementima kulturnog, ekonomskog i socijalnog kapitala te polja na uzorku mladića koji upisuju različite studije.

Rezultati analiza varijance pokazuje da mladići koji biraju društveno-humanistički studij učestalije sudjeluju u kulturnim praksama, kao i njihovi roditelji, te da imaju više kulturnih dobara u kućanstvu od mladića koji biraju tehnički studij. Također se pokazalo da češće čitaju od mladića koji biraju tehnički studij ili neki drugi studij (koji se međusobno ne razlikuju).

Tablica 7. Razlike između mladića koji planiraju upisati društveno-humanistički studij, tehnički studij i neki drugi studij u indikatorima kulturnog kapitala

	(1) Biraju društveni studij		(2) Biraju neki drugi studij		(3) Biraju tehnički studij		ANOVA	Post-hoc test
	M	SD	M	SD	M	SD		
Kulturne prakse roditelja	2,28	0,83	2,05	0,89	1,95	0,71	$F(2/615)=8,28^{***}$	1-3 ^{***}
Kulturne prakse učenika	1,89	0,72	1,77	0,74	1,69	0,64	$F(2/620)=3,94^*$	1-3 [*]
Čitalačke prakse učenika	2,72	0,96	2,32	0,84	2,46	0,87	$F(2/620)=7,49^{**}$	1-2 ^{**} , 1-3 [*]
Posjedovanje kulturnih dobara	3,98	1,23	3,63	1,35	3,53	1,40	$F(2/619)=5,28^{**}$	1-3 ^{**}
Izvanškolske aktivnosti učenika	0,50	0,80	0,46	0,89	0,33	0,68	$F(2/622)=3,02^*$	-

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, *** $p<0,001$

Tablica 8. Razlike između mladića koji planiraju upisati društveno-humanistički studij, tehnički studij i neki drugi studij u posjedovanju imovine kao indikatoru ekonomskog kapitala

	(1) Biraju društveni studij		(2) Biraju neki drugi studij		(3) Biraju tehnički studij		ANOVA	Post-hoc test
	M	SD	M	SD	M	SD		
Posjedovanje imovine	5,67	1,94	5,34	1,75	5,89	1,84	$F(2/617)=4,81^{**}$	2-3 ^{**}

** $p<0,01$

Nadalje, mladići koji biraju tehnički studij imaju više ekonomskog kapitala u smislu posjedovanja računala, automobila i nekretnina, nego mladići koji biraju neki drugi studij osim tehničkog i društveno-humanističkog.

Tablica 9. Razlike između mladića koji planiraju upisati društveno-humanistički studij, tehnički studij i neki drugi studij u procjeni vlastite škole kao škole visokog statusa kao indikatoru obrazovnog polja

	(1) Biraju društveni studij		(2) Biraju neki drugi studij		(3) Biraju tehnički studij		ANOVA	Post-hoc test
	M	SD	M	SD	M	SD		
Škola visokog statusa	3,15	1,14	2,83	1,15	3,00	1,02	F(2/620)=3,17*	-

* $p < 0,05$

Iako je rezultat analize varijance pokazao razliku u procjeni vlastite srednje škole kao škole visokog statusa, post-hoc testovi nisu pokazali razlikovanje između pojedinih skupina mladića.

Hi-kvadrat testovima su se također ispitale razlike u elementima kulturnog i socijalnog kapitala između mladića koji upisuju različite studije.

Tablica 10. Razlike između mladića koji planiraju upisati društveno-humanistički studij, tehnički studij i neki drugi studij u elementima kulturnog kapitala

	(1) Biraju društveni studij		(2) Biraju neki drugi studij		(3) Biraju tehnički studij		χ^2 test
	f	%	f	%	f	%	
Obrazovanje roditelja							
Oboje (ne)završena osnovna škola	0	0,0	2	1,2	8	2,4	$\chi^2(6)=12,91^*$
Barem jedno trogodišnje strukovno obrazovanje	15	11,3	25	15,5	52	15,7	
Barem jedno četverogodišnje strukovno ili gimnazijsko obrazovanje	46	34,6	64	39,8	146	44,0	
Barem jedno visoko obrazovanje	72	54,1	70	43,5	126	38,0	
Baka ili djed završio fakultet ili višu školu							
Da	48	36,1	49	30,6	79	23,8	$\chi^2(4)=15,05^{**}$
Ne	64	48,1	71	44,4	196	59,0	
Ne znam	21	15,8	40	25,0	57	17,2	

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Rezultati hi-kvadrat testova su pokazali da se mladići koji namjeravaju upisati različite studije, razlikuju prema obrazovanju roditelja i djedova/baka, pri čemu je najveći postotak visoko obrazovanih roditelja te djedova i baka među mladićima koji planiraju upisati društveno-humanistički studij, dok ih je najmanje među onima koji planiraju upisati tehnički studij.

Naposljetku, valja napomenuti da se mladići koji planiraju upisati različite studije ne razlikuju u obrazovanju prijatelja svojih roditelja, u broju knjiga kod kuće, kao ni u posjedovanju kulturnih dobara, financijskoj situaciji obitelji, socijalnom kapitalu u vidu utjecaja izvaninstitucionalnih i institucionalnih drugih na odluku o (ne)studiranju, te percepciji škole kao akademski poticajne sredine.

Zaključno o povezanosti kapitala i odabira studija možemo reći da je ta veza snažnija kod mladića nego kod djevojaka. Naime, djevojke koje planiraju upisati različite studije se razlikuju samo u čitalačkim praksama kao aspektu kulturnog kapitala, dok se mladići razlikuju u znatno više elemenata kulturnog kapitala (ali također i ekonomskog). Pitanje je zašto je kulturni kapital važniji aspekt razlikovanja mladića, koji biraju različite studije, nego djevojaka. Posebno je zanimljivo što se posjedovanje viših razina kulturnog kapitala vezuje uz odabir društveno-humanističkog studija, dok se posjedovanje nižih razina kulturnog kapitala vezuje uz odabir tehničkog studija. Jedno od objašnjenja može biti to da je djevojkama koje upisuju društveno-humanistički studij to očekivana putanja bez obzira na kulturni kapital, za razliku od mladića kojima društveno-humanistički studij nije rodno očekivana obrazovna putanja. Stoga je mladićima možda potreban dodatan poticaj da bi bili zainteresirani za društveno-humanističko područje, što je moguće kroz veću izloženost roditeljskim kulturnim praksama, odlascima u kazalište, čitanjem knjiga ili općenito većom izloženošću kulturnim dobrima poput knjiga ili umjetničkih djela u obiteljskom domu s obzirom na to da ti indikatori kulturnog kapitala obuhvaćaju sadržaje iz društveno-humanističkog područja.

5. Zaključna razmatranja

Cilj ovog poglavlja bio je ispitati koliko se učenici koji biraju različita područja studija, od kojih se neka mogu okarakterizirati kao dominantno muška (tehnički studiji), a druga kao dominantno ženska (društveno-humanistički studiji), razlikuju u ključnim konceptima iz Ecclesine teorije očekivanja i vrijednosti (motivacija, rodne uloge i stereotipi, te školsko postignuće) i Bourdieuove teorije prakse (kulturni, ekonomski i socijalni kapitali te polje).

U skladu s državnim statistikama te prethodnim istraživanjima koji ukazuju na rodnu neravnotežu pri upisu studija (npr. Državni zavod za statistiku, 2014; National Science Foundation, 2007), i u našem istraživanju se pokazalo da se neki studiji mogu smatrati tipično muškima, a neki tipično ženskima prema broju djevojaka i mladića koji ih namjeravaju upisati. Naši rezultati pokazuju da 52% djevojaka planira upisati društveno-humanistički studij (a ne tehnički), dok to isto planira 21% mladića, te suprotno tome, da 53% mladića planira upisati tehnički studij (a ne društveno-humanistički), dok to isto planira tek 12% djevojaka. Ovi rezultati potvrđuju našu operacionalizaciju društveno-humanističkih studija kao tipično ženskih, te tehničkih kao tipično muških studija, te ukazuje na značajnu rodnu razliku u obrazovnim aspiracijama srednjoškolaca.

U skladu s pretpostavkama Ecclesine teorije očekivanja i vrijednosti, rezultati su pokazali trend više motivacije za matematiku i niže za hrvatski jezik kod mladića i djevojaka koji namjeravaju upisati tehnički studij, te obrnuti trend kod onih koji planiraju upisati društveno-humanistički studij. Razlike u očekivanom smjeru su se pokazale i za ocjenu iz matematike, dok razlika nije bilo u ocjeni iz hrvatskoga jezika što se može objasniti boljim ocjenama iz hrvatskoga jezika nego iz matematike, i time slabijom mogućnošću razlikovanja učenika koji biraju različita područja studija na temelju tih relativno visokih ocjena.

Što se rodne dimenzije obrazovnih odabira tiče, rodni stereotipi o zanimanjima bili su važniji čimbenik razlikovanja učenika koji biraju

različita područja studija od rodnih uloga. Pri tome se pokazalo da je uvjerenje o slabijem talentu vlastite rodne skupine za određeno područje povezano s manjom vjerojatnošću odabira tog područja studija. Ovaj rezultat u skladu je s teorijskim pretpostavkama o potencijalnom negativnom efektu prihvaćanja rodnih stereotipa na netipični obrazovni odabir, a slični rezultati dobiveni su u drugim domaćim i stranim istraživanjima (Inzlicht i Ben-Zeev, 2003; Jugović, 2010a, 2010b; Jugović, Baranović i Marušić, 2012; Schmader i Johns, 2003). Ove teorijske postavke su potvrđene i kada je riječ o odabiru tipično muškog područja kod djevojaka, što je uglavnom do sada istraživano u literaturi, no i kada je riječ o odabiru tipično ženskog područja, u ovom slučaju društveno-humanističkog, kod mladića, što je do sada rijetko kada bilo predmetom interesa u provjerama Ecclesine teorije očekivanja i vrijednosti.

Rezultati su pokazali da su koncepti Ecclesine teorije očekivanja i vrijednosti važniji čimbenici diferenciranja učenika koji namjeravaju upisati tipično muške (tehničke) i tipično ženske (društveno-humanističke) studije, nego što su to koncepti Bourdieuove teorije prakse. Ovaj nalaz nije neočekivan jer Bourdieuova teorija prakse nema u fokusu rodnu dimenziju obrazovnih odabira, za razliku od Ecclesine teorije očekivanja i vrijednosti kojoj su ključni predmet interesa upravo rodne razlike u obrazovnim odabirima. No, spoznajni doprinos ovog rada proizlazi upravo iz korištenja obiju teorijskih perspektiva u problematiziranju odabira područja studija. Naime, pokazalo se da su različiti indikatori kulturnog kapitala iz Bourdieuove teorije prakse važniji čimbenici razlikovanja mladića nego djevojaka koji planiraju upisati različite studije. Preciznije, mladići koji biraju društveno-humanistički studij imaju više kulturnih dobara u kućanstvu, učestalije sudjeluju u kulturnim praksama, kao i njihovi roditelji, te češće čitaju i imaju obrazovanije roditelje i djedove/bake od mladića koji namjeravaju upisati tehnički studij. Kod djevojaka se jedina razlika pokazala u čitalačkim praksama: djevojke koje planiraju upisati društveno-humanistički studij češće čitaju od onih koje planiraju upisati neke druge studije (koji nisu društveno-humanistički niti tehnički), no ne razlikuju se od onih koje planiraju upisati tehnički studij. Objašnjenje veće važnosti kulturnog kapitala u odabiru društve-

no-humanističkog studija kod mladića može biti u tome što taj studij nije rodno očekivana obrazovna putanja za mladiće pa kulturni kapital igra važnu ulogu usmjeravanja takvih interesa. S druge strane, kod djevojaka je upis društveno-humanističkog studija, kao tipično ženskog studija, nešto što se od njih očekuje te stoga nisu potrebni dodatni poticaji u vidu kulturnog kapitala za takav odabir.

Na kraju možemo zaključiti da su motivacija za hrvatski jezik i matematiku, ocjena iz matematike, te rodni stereotipi o zanimanjima važni čimbenici razlikovanja djevojaka i mladića koji biraju različite studije. Uz njih su i različiti indikatori kulturnog kapitala značajno doprinijeli razlikovanju mladića koji biraju različite studije. Objašnjenje veće važnosti kulturnog kapitala u razlikovanju mladića, koji biraju različite studije, nego djevojaka, moglo bi biti to što im iskustva iz obitelji vezana uz roditeljsko više obrazovanje i kulturne prakse, te okruženost knjigama i čitanje pomažu da premoste jaz između potrebe da ispune društveno očekivanu mušku rodnu ulogu i slike o društveno-humanističkom području i čitanju kao ženskom području. Naime, unatoč tome što dječaci čitanje smatraju femininom aktivnošću (Baron, 1996; Cummings, 1994; Katz i Sokal, 2003) te što dječaci i mladići imaju lošiji uspjeh u pisanju i čitanju (Mullis i sur., 2004; OECD, 2004, 2009), možemo pretpostaviti da okruženost knjigama i upoznatost s kulturnim praksama u obitelji čine ove aktivnosti manje rodno stereotipnim za te mladiće, a više dijelom njihovog iskustva i identiteta. Pretpostavka je da ovakav kompleksan odnos kulturnog kapitala i odabira društveno-humanističkog studija kod djevojaka nije potreban jer je za njih ovo područje studija usklađeno s očekivanom ženskom rodnom ulogom.

Literatura

- Archer, J. i Freedman, S. (1989). Gender stereotypic perceptions of academic disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 5, 306-313.
- Baron, J. (1996). *Sexism attitudes towards reading in the adult learner population*. ERIC Reproduction Document No. ED393092. New Jersey: J. Baron.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Brandella, G. i Staberg, E. (2008). Mathematics: a female, male or gender-neutral domain? A study of attitudes among students at secondary level. *Gender and Education*, 20 (5), 495-509.
- Cummings, N. (1994). Eleventh graders view gender differences in reading and math. *Journal of Reading*, 38, 196-199.
- DeBacker, T. K. & Nelson, R. M. (1999). Variations on an expectancy-value model of motivation in science. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 71-94.
- Državni zavod za statistiku RH (2014). *Žene i muškarci u Hrvatskoj 2014*. Zagreb: Državni zavod za statistiku RH.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. i Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. U. Spence, J. T. (Ur.), *Achievement and achievement motives* (str. 78-146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S. i Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E. i Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46(2), 183-201.
- Hyde, J. S., Fennema, E., Ryan, M., Frost, L. A. i Hopp, C. (1990). Gender comparisons of mathematics attitudes and affect: a meta-analysis. *Psychology of Women Quarterly*, 14, 299-324.
- Inzlicht, M. i Ben-Zeev, T. (2003). Do high-achieving female students underperform in private? The implications of threatening environments on intellectual processing. *Journal of Educational Psychology*, 95, 796-805.
- Jugović, I. (2010a). Uloga motivacije i rodnih stereotipa u objašnjenju namjere odabira studija u stereotipno muškom području. *Sociologija i prostor*, 186 (1), 77-98.
- Jugović, I. (2010b). *Važnost rodnih uloga i stereotipa u objašnjenju obrazovnog postignuća i odabira studija*. Neobjavljena doktorska disertacija. Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Jugović, I., Baranović, B. i Marušić, I. (2012). Uloga rodnih stereotipa i motivacije u objašnjenju matematičkog uspjeha i straha od matematike. *Suvremena psihologija*, 15(1), 65-79.
- Katz, H. i Sokal, L. (2003). Masculine literacy: One size does not fit all. *Reading Manitoba*, 24(1), 4-8.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzales, E. J. i Chrostowski, S. J. (2004). *TIMSS 2003 International Mathematics Report. Findings from IEA's International and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

- National Science Foundation (2007). *Science and engineering degrees: 1966-2004* (NSF Publication No 07-307). Arlington, VA: Author.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2004). *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2009). *Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school*. Paris: OECD Publishing.
- Oswald, D. L. i Harvey, R. D. (2003). A q-methodological study of women's subjective perspectives on mathematics. *Sex Roles*, 49, 133-142.
- Schmader, T. i Johns, M. (2003). Converging evidence that stereotype threat reduces working memory capacity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 440-452.

REGIONALNI ASPEKTI ODLUKA O STUDIRANJU, DISTRIBUCIJA KAPITALA I NAMJERA STUDIRANJA

1. Uvod, teorijske postavke i cilj

Cilj ovog poglavlja je analizirati postoji li regionalna distribucija kapitala dostupnih učenicima koja bi mogla biti odrednica prostornih nejednakosti u pristupu visokom obrazovanju.

Analizom varijance i hi-kvadrat testovima ispituje se postoje li razlike između učenika šest hrvatskih regija¹ s obzirom na njihove kapitale koji su, slijedom Bourdieuove teorije, operacionalizirani za anketno ispitivanje. Dodatno, ispituje se i postoje li razlike između regionalnih grupa učenika prema školskom uspjehu te namjerama studiranja i procjeni vjerojatnosti upisa studija na određenom tipu institucije.

Prema podacima iz ureda državne uprave u županijama, zagrebačka regija ima najpovoljniju učeničku strukturu za nastavak školovanja s obzirom da ima najmanje udjele učenika strukovnih škola (42% četverogodišnjih i 22% trogodišnjih strukovnih škola), a najveći udio gimnazijalaca (36%) za koje postoji vrlo velika vjerojatnost da će nastaviti obrazovanje na visokoškolskoj razini. Nasuprot tome, Sjeverozapadnu i Središnju Hrvatsku te Slavoniju, karakteriziraju manji udjeli gimnazijalaca (22-23%) i najveći udjeli učenika trogodišnjih strukovnih škola (31-33%) koji se rijetko odlučuju za nastavak školovanja².

¹ Regionalna podjela obuhvaća 1. Dalmaciju, 2. Istru i Primorje, 3. Sjeverozapadnu Hrvatsku, 4. Slavoniju, 5. Središnju Hrvatsku, te 6. Grad Zagreb i Zagrebačku županiju. Regije su kreirane povezivanjem županija (vidi poglavlje II. Uzorak i metodologija).

² U realiziranom uzorku nisu postignute sve specifične regionalne proporcije; najveća odstupanja u odnosu na planirani uzorak zabilježena su u Dalmaciji gdje su nadzastupljeni učenici četverogodišnjih strukovnih škola (52%), a podzastupljeni učenici trogodišnjih strukovnih škola (20%) te Središnjoj Hrvatskoj u kojoj su nadzastupljeni učenici gimnazija (34%), a podzastupljeni učenici trogodišnjih (27%) i četverogodišnjih strukovnih škola (40%).

Budući da se, teorijski, učenički kapitali razvijaju i nasljeđuju u obiteljskom, a potvrđuju u školskom kontekstu, ispituju se regionalne razlike u posjedovanju resursa iz obitelji i škole vezano za nastavak obrazovanja učenika na visokoškolskoj razini. Prvo se ispituje materijalno-ekonomska obiteljska situacija učenika različitih regija (poglavlje 2.) te obrazovna struktura obitelji (obrazovanje roditelja i baka/djedova kao oblik institucionaliziranog kulturnog kapitala) (3.). Slijede analize prema ostalim elementima kulturnog kapitala u njegovoj objektiviranoj (broj knjiga i posjedovanje kulturnih dobara u kućanstvu), te utjelovljenoj dimenziji (roditeljske kulturne prakse te učeničko sudjelovanje u kulturnim, čitačkim i izvannastavnim aktivnostima) (4.). Analize uključuju i ispitivanje socijalnog kapitala (5.) te karakteristika srednjoškolskog konteksta (status i akademska poticajnost srednje škole) (6.). Konačno, analiziraju se i regionalne razlike prema školskom uspjehu i namjeri studiranja te procjeni vjerojatnosti upisivanja studija na određenom tipu institucije (7.).

Osnovna očekivanja su da će se pokazati obrazac regionalne distribucije kapitala koji (ne)povoljnije djeluje na visokoobrazovne izbore učenika određenih regija. S obzirom na prethodno iznesene podatke, pretpostavlja se da učenici zagrebačke regije imaju najpovoljniju strukturu posjedovanih kulturnih, ekonomskih i socijalnih resursa te bolje izgled obrazovne uspješnosti, dok je ona manje vjerojatna za učenike Sjeverozapadne i Središnje Hrvatske te Slavonije.

2. Regionalne razlike prema ekonomskom kapitalu – materijalno-ekonomska situacija obitelji

Prema Bourdieu, ekonomski kapital, odnosno (ne)posjedovanje materijalnih dobara i financijskih sredstava, osnova je derivacije svih ostalih kapitala. Postoji veza između posjedovanja pojedinih vrsta kapitala koji se mogu prevoditi jedan u drugi, no njihova osnova je uvelike ekonomska. Iz tog razloga, analizom varijance su ispitane regionalne razlike prema posjedovanju imovine, odnosno posjedovanju računala, automobila i nekretnina te procjeni financijske situacije. Statistički značajni testovi potvrdili su regionalnu distribuciju ekonomskog kapitala, a rezultati su prikazani u Tablici 1.

Tablica³ 1. Regionalne razlike između učenika na indikatorima ekonomskog kapitala

	(1) Dalmacija		(2) Istra i Primorje		(3) Sjevero-zapadna Hrvatska		(4) Slavonija		(5) Središnja Hrvatska		(6) Zagreb i Zagrebačka županija	
Zavisna varijabla	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Posjedovanje imovine	4,97	1,89	5,48	1,90	5,18	1,74	4,56	1,70	5,20	1,78	5,52	1,97
	ANOVA: F(5/2074)=14,68*				Post-hoc test 1-2*, 1-6* 4-1*, 4-2*, 4-3*, 4-5*, 4-6*							
Procjena financijske situacije obitelji	2,98	0,74	3,00	0,82	2,98	0,72	2,86	0,77	2,90	0,80	3,02	0,79
	ANOVA: F(5/2011)=2,33*				Post-hoc test 4-6*							

*p<0.05

Na mjerama ekonomskog kapitala, financijski i materijalno u najnepovoljnijem položaju se nalaze učenici Slavonije. U odnosu na učenike iz svih ostalih regija, oni imaju značajno niži prosječni rezultat na varijabli posjedovanja imovine, dok je njihov prosječni rezultat pri procjenama obiteljskih financija statistički značajno niži u odnosu na učenike zagrebačke regije. Dodatno, u pogledu posjedovanja imovine i učenici Dalmacije imaju statistički značajno niži prosječni rezultat u odnosu na prosjeke učenika Istre i Primorja te zagrebačke regije, ali statistički značajno viši u odnosu na prosjek učenika Slavonije.

3. Regionalne razlike prema institucionaliziranom obiteljskom kulturnom kapitalu – obrazovanje roditelja i baka/djedova

Obrazovanje roditelja jedna je od osnovnih mjera kulturnog kapitala u institucionaliziranom obliku za koje se smatra da bitno utječe na školski uspjeh i obrazovne izbore učenika nasljeđujući se u obitelji i reproduci-

³ U ovoj i svim narednim tablicama koje prikazuju rezultate analize varijance, oznaka M predstavlja aritmetičku sredinu, a oznaka SD standardnu devijaciju, dok oznaka F označava F-test. Brojevi u zagradama provedenog F-testa su stupnjevi slobode, a statistička značajnost je označena zvjezdicom.

rajući se kroz obrazovni sustav. Osim na pitanje o obrazovanju roditelja, učenici su odgovarali i na pitanje imaju li visokoobrazovane bake/djedove da bi se zahvatila dodatna generacijska dimenzija prijenosa kulturnog kapitala. Hi-kvadrat testovi potvrdili su da se učenici iz različitih regija razlikuju prema obrazovanju roditelja i baka/djedova, a rezultati su prikazani u Tablici 2.

Tablica⁴ 2. Regionalne razlike između učenika na elementima institucionaliziranog kulturnog kapitala

	Dalmacija		Istra i Primorje		Sjevero- zapadna Hrvatska		Slavonija		Središnja Hrvatska		Zagreb i Zagrebačka županija	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Obrazovanje roditelja	496	23,6	194	9,2	324	15,4	439	20,9	162	7,7	487	23,2
Oboje (ne) završena osnovna škola	10	2,0	4	2,1	23	7,1	24	5,5	6	3,7	12	2,5
Barem jedno trogodišnje strukovno obrazovanje	119	24	31	16	111	34,3	125	28,5	42	25,9	71	14,6
Barem jedno četvergodišnje strukovno ili gimnazijsko obrazovanje	221	44,6	104	53,6	105	32,4	186	42,4	69	42,6	205	42,1
Barem jedno visoko obrazovanje	146	29,4	55	28,4	85	26,2	104	23,7	45	27,8	199	40,9
$\chi^2(15)=103,21^*$												
Visoko obrazovanje baka/djedova	496	23,6	195	9,3	326	15,5	439	20,9	162	7,7	485	23,1
Da	90	18,1	49	25,1	40	12,3	60	13,7	29	17,9	136	28
Ne	271	54,6	89	45,6	212	65	259	59	88	54,3	230	47,4
Ne znam	135	27,2	57	29,2	74	22,7	120	27,3	45	27,8	119	24,5
$\chi^2(10)=57,65^*$												

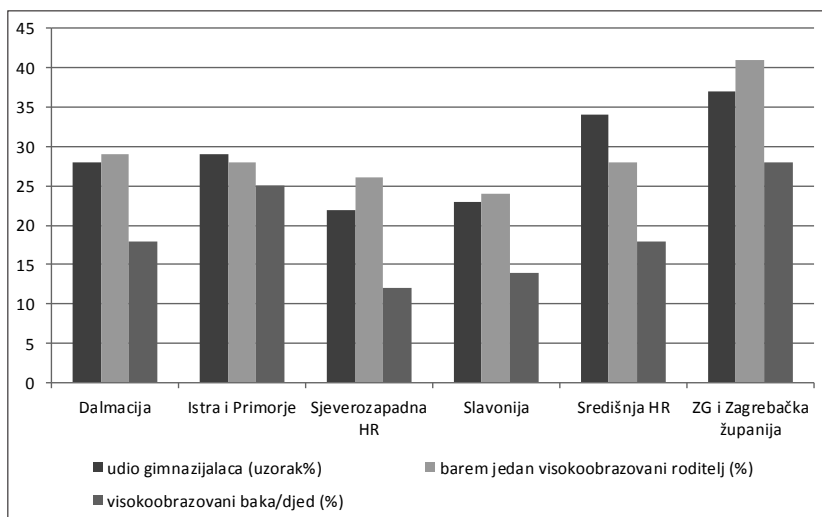
*p<0.05

⁴ U ovoj i svim narednim tablicama koje prikazuju rezultate hi-kvadrat testa, oznaka f označava stupac s brojem ispitanika u pojedinoj kategoriji, a postotak se nalazi u stupcu označenom s %. Oznaka χ^2 označava provedeni hi-kvadrat test pri čemu je broj u zagradama broj stupnjeva slobode, a zvjezdica označava statističku značajnost.

Podaci ukazuju da najpovoljniju obrazovnu strukturu obitelji imaju učenici zagrebačke regije, u kojoj 41% učenika ima barem jednog visokoobrazovanog roditelja, a najveći broj (28%) ima i visokoobrazovane bake/djedove. Povoljna obrazovna obiteljska struktura karakterizira i Istru i Primorje u kojoj 28% učenika ima barem jednog visokoobrazovanog roditelja, dok ih 25% ima i visokoobrazovane bake/djedove. Slijede regije Dalmacija i Središnja Hrvatska s 28% učenika koji imaju barem jednog visokoobrazovanog roditelja, no nešto manje (18%) visokoobrazovanih baka/djedova.

Slavonija i Sjeverozapadna Hrvatska imaju najveće udjele učenika s oba roditelja s (ne)završenom osnovnom školom (6-7%), i s barem jednim roditeljem s trogodišnjim strukovnim obrazovanjem (29% i 35%). Također, najmanje ih ima visokoobrazovane roditelje (24% i 26%) i visokoobrazovane bake/djedove (13-14%), zbog čega se te dvije regije može smatrati regijama s najnepovoljnijom obrazovnom strukturom obitelji.

Slika 1. Regionalna obrazovna struktura obitelji – broj gimnazijalaca, visokoobrazovanih roditelja te baka/djedova u pojedinim regijama



Usporedimo li navedene podatke o obrazovnoj strukturi obitelji s podacima o udjelima učenika u pojedinim tipovima škola u regijama, poka-

zuje se da regije u kojima najveći broj učenika ima najobrazovanije roditelje i djedove/bake – zagrebačka regija, Istra i Primorje – karakterizira i veći udio gimnazijalaca. S druge strane, regije u kojima najmanji broj učenika ima najobrazovanije roditelje i djedove/bake – Slavonija i Sjeverozapadna Hrvatska – imaju manje udjele gimnazijalaca i veće udjele učenika trogodišnjih strukovnih škola (Slika 1)⁵.

4. Regionalne razlike prema objektiviranom i utjelovljenom kulturnom kapitalu učenika i njihovih roditelja

Dodatnim analizama ispitano je socijalizacijsko okruženje obitelji prema indikatorima objektiviranog i utjelovljenog kulturnog kapitala. Njega se pokušalo zahvatiti mjerama o broju knjiga (Tablica 3) i posjedovanju kulturnih dobara u kućanstvu te procjenama sudjelovanja roditelja u obrazovnim, čitalačkim i kulturnim aktivnostima. S druge strane, ispitano je i kulturni kapital samih učenika i to pitanjima o njihovom sudjelovanju u kulturnim, čitalačkim i izvanškolskim aktivnostima. Rezultati navedenih regionalnih analiza prikazani su u Tablici 4.

Zbog važnosti koju kulturni kapital zauzima u Bourdieuovoj teoriji kao osnova održavanja kulturnih i društvenih nejednakosti, i povezanosti koju ima s ekonomskim kapitalom obitelji, kulturni kapital se mjerio i u svojoj materijalnoj, odnosno objektiviranoj, dimenziji kao broj knjiga i posjedovanje kulturnih dobara koje učenici imaju u kućanstvu. Prvotna varijabla posjedovanog broja knjiga u kućanstvu sa 6 kategorija rekodirana je u varijablu sa sljedećim kategorijama: od 0-25, od 26-200, te više od 200 knjiga. Provedeni hi-kvadrat test potvrdio je postojanje regionalnih razlika prema broju knjiga koji učenici imaju kod kuće. Rezultati su prikazani u Tablici 3.

⁵ Napominjemo, u regijama Dalmacija i Središnja Hrvatska koje zauzimaju središnje pozicije, došlo je do odstupanja od planiranog reprezentativnog uzorka, te je moguće da su rezultati o obrazovanosti tih regija povoljniji, u slučaju Središnje Hrvatske, a nepovoljniji u slučaju Dalmacije, od stvarnih.

Tablica 3. Regionalne razlike između učenika prema broju knjiga kod kuće

	Dalmacija		Istra i Primorje		Sjevero- zapadna Hrvatska		Slavonija		Središnja Hrvatska		Zagreb i Zagrebačka županija	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Broj knjiga kod kuće</i>	469	23,6	195	9,3	325	15,5	436	20,8	161	7,7	486	23,2
0-25	183	36,9	70	35,9	140	43,1	206	47,2	70	43,5	140	6,7
26-200	239	48,2	84	43,1	133	40,9	167	38,3	75	46,6	228	49,9
Više od 200	74	14,9	41	21,0	52	16,0	63	14,4	16	9,9	118	24,3
$\chi^2(10)=55,28^*$												

*p<0,05

Raspodjela učenika pojedinih regija u kategorijama posjedovanja knjiga ukazuje da najveće udjele učenika (24% i 21%) u kategoriji najvećeg broja knjiga (više od 200) ima zagrebačka regija te Istra i Primorje, što prate manji udjeli (7% i 9%) u kategoriji s najmanjim brojem knjiga. S druge strane, najveći broj učenika u regiji Sjeverozapadna Hrvatska (43%) i gotovo polovica učenika Slavonije (47%), procjenjuje da imaju kod kuće tek do 25 knjiga.

Analiza varijance je potvrdila statistički značajne regionalne razlike u posjedovanju kulturnih dobara (Tablica 4), poput stručnih knjiga/priručnika, knjiga klasične literature, knjiga na stranom jeziku, umjetničkih djela te nosača zvuka klasične/jazz glazbe. Razlike su se pokazale između statistički značajno nižeg prosječnog rezultata slavonskih učenika u odnosu na učenike iz Dalmacije, Istre i Primorja te zagrebačke regije. Dodatno, statistički značajno su niži i prosječni rezultati učenika Sjeverozapadne i Središnje Hrvatske od učenika zagrebačke regije, čiji je prosjek najviši kada je u pitanju posjedovanje kulturnih dobara kod kuće.

Rezultati prethodne dvije analize pokazuju da učenici zagrebačke regije, Istre i Primorja te Dalmacije imaju više razine objektiviranog kulturnog kapitala, u smislu količine posjedovanja knjiga te ostalih kulturnih dobara dostupnih učeniku u kućanstvu, za razliku od učenika Sjeverozapadne

Hrvatske, Središnje Hrvatske te Slavonije. Pritom učenici Slavonije imaju najnižu, a učenici zagrebačke regije najvišu količinu objektiviranog kulturnog kapitala.

Tablica 4. Regionalne razlike između učenika na indikatorima objektiviranog i utjelovljenog kulturnog kapitala

	(1) Dalmacija		(2) Istra i Primorje		(3) Sjevero- zapadna Hrvatska		(4) Slavonija		(5) Središnja Hrvatska		(6) Zagreb i Zagrebačka županija	
Zavisna varijabla	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Posjedovanje kulturnih dobara	3,41	1,44	3,50	1,38	3,28	1,51	3,10	1,45	3,15	1,42	3,66	1,34
	ANOVA: F (5/2084)=8,37*				Post-hoc test				4-1*, 4-2*, 4-6*; 6-3*, 6-4*, 6-5*;			
Kulturne prakse roditelja	1,94	0,78	1,92	0,74	1,94	0,80	1,74	0,70	1,70	0,63	2,03	0,83
	ANOVA: F(5/2072)=8,93*				Post-hoc test				4-1*, 4-3*, 4-6*; 5-1*, 5-2*, 5-3*, 5-6*			
Kulturne prakse učenika	1,65	0,66	1,61	0,56	1,84	0,72	1,61	0,65	1,61	0,65	1,86	0,74
	ANOVA: F(5/2093)=11,39*				Post-hoc test				3-1*, 3-2*, 3-4*, 3-5*; 6-1*, 6-2*, 6-4*, 6-5*;			
Čitalačke prakse učenika	2,35	0,91	2,29	0,89	2,41	0,97	2,19	0,95	2,30	0,93	2,37	0,91
	ANOVA: F(5/2088)=2,59*				Post-hoc test				-			
Učeničke izvanškolske aktivnosti	9,13	1,15	9,19	1,09	9,24	1,03	9,23	1,05	9,16	1,14	9,07	1,19
	ANOVA: F(5/2080)=1,38				Post-hoc test				-			

*p<0,05

Kulturni kapital učenici primarno stječu socijalizacijom u obitelji. Utjelovljeni kulturni kapital predstavlja jezične i kognitivne kompetencije te kulturne navike i sklonosti. Obiteljski utjelovljeni kulturni kapital, za koji se pretpostavlja da je povezan s učeničkim, mjereno je kao učestalost roditeljskog čitanja publicistike te proze/poezije, pohađanja obrazovnih tečajeva/programa/predavanja, posjećivanja muzeja/galerija, kazališnih predstava te opere/baleta/klasičnih koncerata.

Analiza varijance na varijabli roditeljskih kulturnih praksi pokazala je statistički značajne razlike između učenika Središnje Hrvatske u odnosu na sve ostale regije osim Slavonije, te učenika Slavonije u odnosu na učenike Dalmacije, Sjeverozapadne Hrvatske i zagrebačke regije. Pritom su prosjeci učenika Središnje Hrvatske i Slavonije statistički značajno niži od prosjeka ostalih regionalnih grupa učenika ukazujući da roditelji tih učenika u manjoj mjeri sudjeluju u kulturnim praksama.

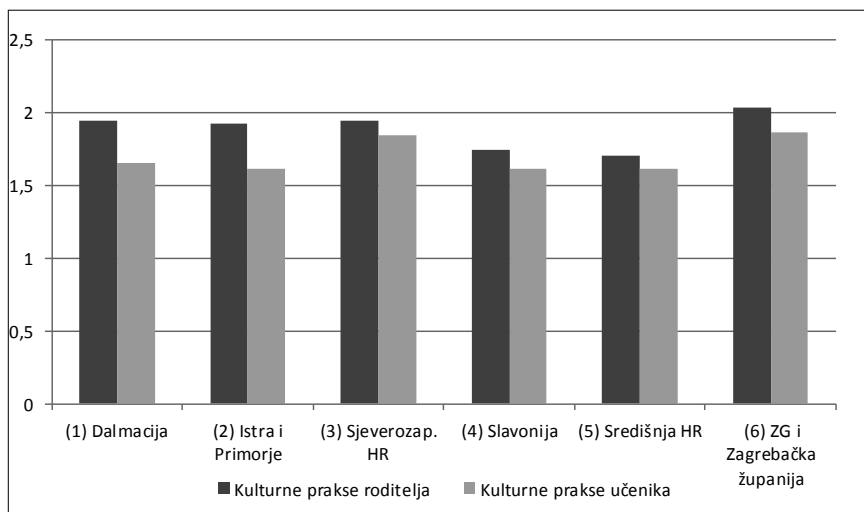
Najzanimljiviji nalaz tiče se visokog rezultata učenika regije Sjeverozapadne Hrvatske pri procjeni učestalosti roditeljskih kulturnih praksi. Postoji mogućnost da neke regionalne specifičnosti objašnjavaju nalaz da unatoč nižim prosječnim rezultatima na mjerama kulturnog kapitala poput obrazovanja roditelja i baka/djedova te posjedovanje knjiga i kulturnih dobara, roditelji učenika Sjeverozapadne Hrvatske učestalije sudjeluju u kulturnim praksama. Moguća objašnjenja tiču se blizine glavnog grada i bolje dostupnosti kulturnih institucija, te velikog broja gradova srednje veličine i općenito bolje kulturne i gospodarske razvijenosti regije.

Utjelovljeni kulturni kapital učenika mjeren je sudjelovanjem učenika u kulturnim, čitalačkim i izvanškolskim aktivnostima. Rezultati provedenih ANOVA pokazali su da statistički značajne regionalne razlike postoje samo u slučaju kada se ispitalo njihovo sudjelovanje u praksama visoke kulture. U odnosu na sve ostale regionalne grupe, učenici Sjeverozapadne Hrvatske i zagrebačke regije učestalije odlaze u muzeje/galerije, kazališta, te na operu/balet/klasične koncerte.

Usporedno (Slika 2), mjera kulturnih praksi roditelja⁶ regionalno diferencira dvije grupe učenika s najmanje utjelovljenog kulturnog kapitala: one iz Središnje Hrvatske (u odnosu na ostale regionalne grupe učenika) te Slavonije (u odnosu na Sjeverozapadnu Hrvatsku, zagrebačku regiju te Dalmaciju). Najveća razlika između učestalosti kulturnih praksi roditelja i učenika vidljiva je u regijama: Istra, Primorje te Dalmacija.

⁶ Napominjemo da je mjera kulturnih praksi roditelja uključivala i dodatne obrazovne te čitalačke prakse.

Slika 2. Usporedni prikaz prosječnih vrijednosti učestalosti kulturnih praksi roditelja i učenika



Analiza varijanci na varijabli učeničke kulturne prakse diferencira učenike šireg metropolitanskog područja – Grad Zagreb i Zagrebačka županija te Sjeverozapadna Hrvatska – kao one koji imaju više razine utjelovljenog kulturnog kapitala u odnosu na sve ostale regionalne grupe učenika. Moguće je da utjelovljena dimenzija kulturnog kapitala, mjerena sudjelovanjem u aktivnostima poput odlazaka u kazalište, muzeje/galerije, na operu/balet/klasične koncerte, pokazuje jače regionalne specifičnosti i vezanost za visokourbane kontekste pri čemu navedene aktivnosti nisu jednako dostupne učenicima svih regija.

S druge strane, nisu se pokazale regionalne razlike prema sudjelovanju učenika u kulturnim praksama; Scheffeov test nije potvrdio nalaz ANOVA-e o postojanju regionalnih razlika u učestalosti čitanja novinskih članaka iz rubrika o kulturi i/ili politici, popularno-znanstvenih i/ili kulturnih časopisa, publicistike te proze i poezije. Jednako tako, nisu se pokazale statistički značajne regionalne razlike prema sudjelovanju učenika u izvannastavnim aktivnostima, poput dramske grupe, baleta/suvremenog plesa, pjevačkog zbora, glazbene škole te škole/individualne poduke stranih jezika.

U provedenim intervjuima s učenicima slavonskih srednjih škola spominjale su se regionalne razlike koje su oslikavale hijerarhizirani socio-geografski prostor Hrvatske, te regionalne razlike u pogledu dostupnosti određenih sadržaja, a prvenstveno mogućnosti obrazovanja i zapošljavanja nakon diplome. Navedeno ilustriraju sljedeći citati:

“mi iz sela moramo nešto napraviti, moramo ići u [subregionalni centar], ovi iz [subregionalnog centra] ... znači, ono što ne možemo napraviti u [subregionalnom centru], to idemo u [regionalni centar], iz [regionalnog centra] u Osijek, a oni iz Osijeka u Zagreb... znači, sve je u Zagrebu (smijeh) sva znači događanja, su u Zagrebu... imaš sve na jednom mjestu, ne moraš ići negdje dalje da bi nešto..” (učenica, četverogodišnja strukovna škola)

„... Studiranje?... prvenstveno vide bijeg od [svog mjesta] zato što je i... mislim da prvenstveno mi tu [u Slavoniji] osjećamo nekako najviše sve te neke krizne događaje koji se događaju u našoj Hrvatskoj, i da mi nekako ih, kao, najteže nama padaju, i onda svi vide: „Ajmo otići u Zagreb, Osijek, Rijeku... maknut se od ovoga svega, i započeti nešto što nas bolje čeka u budućnosti” (učenik, gimnazija)

„Pa i nisu baš neke šanse jel pošto nema u ovom kraju baš posla pa je bez obzira el ima .. ako ima diplomu trebala bi ići negdje dalje, u neki grad i tražiti posao” (učenica, četverogodišnja strukovna škola)

“Zagreb mi je primamljiv... Zato što je velegrad.. ne znam... ima puno mogućnosti... recimo, Dubrovnik – tijekom turističke sezone ima puno Rusa, s njima se može raditi, al ne znam el bi to bilo dost, el bi to bio dobro plaćen posao... kroz turizam, da.. puno stranaca tu dolazi.. i onda.. ne znam točno šta mogu raditi, ali može se nešto nać... Nije samo kroz turizam .. nego kroz ekonomiju, gospodarstvo možda...” (učenik, gimnazija)

Također, spominju se i razlike na dimenziji urbano-ruralno. Dva citata ilustriraju viđenje razlika između ruralnog i urbanog konteksta:

„imamo knjižnicu ako trebamo neku knjigu posuditi... u svakom slučaju imamo više mogućnosti nego djeca koja dolaze sa sela i smatram da kad dijete sa sela upiše nekifakultet da je to duplo veći uspjeh nego kad upiše dijete iz grada“

„nemamo toliko mogućnosti koliko u gradu“

5. Regionalne razlike prema socijalnom kapitalu – utjecaj značajnih drugih na odluku o studiranju i stupanj obrazovanja obiteljskih prijatelja

Socijalni kapital u Bourdieuovoj teoriji predstavlja veze koje proizlaze iz članstva pojedinca u grupama izvan obitelji, pri čemu je bitan društveni položaj osoba u tim vezama, a koje se mogu aktivirati za postizanje određenih ciljeva pojedinca. Budući da su istraživačka pitanja vezana uz odluke učenika o studiranju, mjere socijalnog kapitala definirane su kao utjecaj značajnih drugih na odluku o studiranju, te kao stupanj obrazovanja kruga roditeljskih prijatelja.

Regionalne razlike prema utjecaju značajnih drugih na odluku učenika o (ne)nastavku školovanja na visokoškolskoj razini ispitivane su na varijablama: „institucionalni drugi“, koja je objedinila rezultate učenika na varijablama procjene utjecaja nastavnika, stručnih suradnika te savjetnika za stručno usmjeravanje, i „izvaninstitucionalni drugi“, koja je objedinila rezultate procjena učenika o utjecaja osoba iz kruga rodbine i prijatelja.

Statistički značajnom se nije pokazala ni jedna od ANOVA na tako kreiranim varijablama socijalnog kapitala (Tablica 5), ukazujući da ne postoje razlike u učincima institucionalnih i izvaninstitucionalnih značajnih drugih na odluku o studiranju između regija. Općenito, ulogu značajnih drugih učenici procjenjuju slabima u svim regijama.

Tablica 5. Regionalne razlike između učenika na elementima socijalnog kapitala - utjecaj značajnih izvaninstitucionalnih i institucionalnih drugih na odluku o (ne)studiranju

	(1) Dalmacija		(2) Istra i Primorje		(3) Sjevero- zap. Hrvatska		(4) Slavonija		(5) Središnja Hrvatska		(6) Zagreb i Zagrebačka županija	
Zavisna varijabla	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Socijalni kapital – izvaninstitucionalni „drugi“	2,29	1,01	2,18	0,96	2,21	0,96	2,20	1,06	2,14	0,97	2,26	0,98
	ANOVA: F (5/2018)=0,82						Post-hoc test				-	
Socijalni kapital – institucionalni „drugi“	1,97	0,98	1,80	0,83	2,06	0,99	2,00	1,05	2,07	1,10	1,96	0,98
	ANOVA: F (5/2048)=1,91						Post-hoc test				-	

* $p < 0,05$

Čini se da učenici donošenje odluke o (ne)studiranju uglavnom pripisuju sebi, umanjujući direktnu ulogu ostalih osoba. Moguće je da obrazovanje ljudi iz učeničkog kruga ima jaču i suptilniju ulogu u donošenju obrazovnih odluka učenika s obzirom na to da je statistički značajni hi-kvadrat test potvrdio postojanje regionalnih razlika prema socijalnom kapitalu kada je on mjeran kao stupanj obrazovanja roditeljskih prijatelja (završena osnovna škola, srednja škola, ili fakultet/visoka škola/veleučilište) što može biti važan resurs kod donošenja visokoobrazovanih odluka (Tablica 6).

U ovoj analizi najveći postoci učenika koji procjenjuju da im roditelji većinom imaju visokoobrazovane prijatelje, nalaze se u zagrebačkoj regiji (39%), te Središnjoj Hrvatskoj (33%). Slijede učenici Dalmacije (27%), Istre i Primorja (24%) te Sjeverozapadne Hrvatske (24%), pri čemu Sjeverozapadna Hrvatska ima i najveći udio učenika (7%) koji procjenjuje da im se roditelji druže s osobama osnovnoškolskog obrazovanja. Konačno, u Slavoniji je najmanje učenika koji procjenjuju da je većina prijatelja njihovih roditelja visokoobrazovana (20%).

Tablica 6. Regionalne razlike između učenika na indikatoru socijalnog kapitala - stupanj obrazovanja roditeljskih prijatelja

	Dalmacija		Istra i Primorje		Sjevero-zapadna Hrvatska		Slavonija		Središnja Hrvatska		Zagreb i Zagrebačka županija	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Stupanj obrazovanja roditeljskih prijatelja</i>	366	23,6	137	8,8	243	15,7	344	22,2	119	7,7	340	21,9
Osnovna škola	8	2,2	5	3,6	17	7	15	4,4	6	5	10	2,9
Srednja škola	261	71,3	99	72,3	169	69,5	262	76,2	74	62,2	198	58,2
Visoko obrazovanje	97	26,5	33	24,1	57	23,5	67	19,5	39	32,8	132	38,8
$\chi^2(10)=46,95^*$												

* $p < 0,05$

Rezultati analiza regionalnih razlika prema stupnju obrazovanja prijatelja roditelja uglavnom su u skladu s analizama strukture posjedovanja ostalih obiteljskih kapitala u regijama pri čemu najviše razine socijalnog kapitala imaju učenici zagrebačke regije, a najmanje učenici Slavonije. Izuzetak je visok rezultat učenika Središnje Hrvatske u procjeni obrazovanosti prijatelja roditelja: prema toj mjeri učenici Središnje Hrvatske imaju više socijalnog kapitala. Oni također imaju manje kulturnog kapitala (posjedovanje knjiga i kulturnih dobara, roditeljske i učeničke kulturne prakse).

6. Regionalne razlike među školama – visoki status i akademska poticajnost škole

U pokušaju zahvaćanja karakteristika srednjoškolskog obrazovanja kao konteksta koji, uz obiteljski, može imati značajan efekt na školski uspjeh i odluke o nastavku školovanja, ispitivane su procjene učenika nekih aspekata njihove srednje škole. Osnova analiza regionalnih razlika bile su varijable „akademska poticajna škola“, koja je mjerila procjene učenika o tome koliko ih škola informira i potiče za nastavak obrazovanja na visokoškolskoj razini, te varijabla „škola visokog statusa“ koja je mjerila procjene učenika o ugledu i prestižu škola. Rezultati su prikazani u Tablici 7.

Tablica 7. Regionalne razlike između učenika prema procijenjenim karakteristikama njihovih srednjih škola

	(1) Dalmacija		(2) Istra i Primorje		(3) Sjevero- zapadna Hrvatska		(4) Slavonija		(5) Središnja Hrvatska		(6) Zagreb i Zagrebačka županija	
Zavisna varijabla	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Akademski poticajna škola	3,50	0,96	3,20	1,03	3,73	0,98	3,53	1,03	3,66	1,04	3,52	0,99
	ANOVA: F (5/2085)=6,33* Post-hoc test 2-1*, 2-3*, 2-4*, 2-5*, 2-6*											
Škola visokog statusa	2,81	1,11	2,40	1,08	2,88	0,95	2,83	0,99	2,96	1,09	2,84	1,23
	ANOVA: F (5/2081)=7,30* Post-hoc test 2-1*, 2-3*, 2-4*, 2-5*, 2-6*											

*p<0,05

Na obje varijable, ANOVA-e su se pokazale statistički značajnima, a post-hoc test je pokazao razlike između grupe učenika Istre i Primorja koji značajno nižim procjenjuju status i akademsku poticajnost svojih srednjih škola od procjene učenika svih ostalih regija.

7. Školski uspjeh i visokoobrazovne namjere učenika hrvatskih regija

Regionalne razlike prema uspjehu učenika ispitivane su kroz tri vrste podataka: opći školski uspjeh i zaključne ocjene iz matematike i hrvatskoga jezika na kraju prethodnog razreda (odnosno, u zadnjoj godini kada su imali taj predmet). ANOVA-e su pokazale da postoje statistički značajne regionalne razlike kada je u pitanju opći školski uspjeh učenika i ocjene iz hrvatskoga jezika, dok razlike nisu potvrđene za prosjeke ocjena iz matematike (prosjeck ocjena je za sve regionalne grupe učenika između M=2,88–3,0). Rezultati su prezentirani u Tablici 8.

Pokazalo se da su prosječne ocjene iz hrvatskoga jezika slavonskih učenika statistički značajno niže u odnosu na ocjene učenika Središnje Hrvatske i zagrebačke regije, čije su prosječne ocjene najvi-

še, dok je opći prosjek ocjena slavonskih učenika statistički značajno niži od prosječnih rezultata svih ostalih grupa izuzev učenika Dalmacije. Dodatno, i učenici Dalmacije imaju statistički značajno niži opći prosjek ocjena u odnosu na grupe učenika s dva najviša prosječna rezultata – one iz Sjeverozapadne Hrvatske i zagrebačke regije.

Tablica 8. Regionalne razlike između učenika prema školskoj uspješnosti

	(1) Dalmacija		(2) Istra i Primorje		(3) Sjevero- zapadna Hrvatska		(4) Slavonija		(5) Središnja Hrvatska		(6) Zagreb i Zagrebačka županija	
Zavisna varijabla	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Opći školski uspjeh na kraju prošlog razreda	3,67	0,72	3,78	0,58	3,92	0,56	3,62	0,64	3,82	0,62	3,91	0,62
	ANOVA: F(5/2066)=15,22*						Post-hoc test		1-3*, 1-6*, 4-2*, 4-3*, 4-5*, 4-6*			
Zaključna ocjena iz matematike	2,88	1,07	2,96	1,01	2,91	1,00	2,94	1,03	3,00	1,04	2,96	1,03
	ANOVA: F(5/2096)=0,51						Post-hoc test		-			
Zaključna ocjena iz hrvatskoga jezika	3,32	1,09	3,31	1,02	3,31	0,96	3,19	1,00	3,47	0,87	3,44	1,06
	ANOVA: F(5/2096)=3,44*						Post-hoc test		4-5*, 4-6*			

*p<0,05

U konačnici, ispitano je postoje li regionalne razlike u odluci o studiranju. Prema podacima, 66% (1390) učenika izjasnilo se da namjerava studirati, 19% da ne namjerava, dok 14% učenika čak ni pri kraju školske godine još uvijek ne zna hoće li studirati. Hi-kvadrat test pokazao je da se učenici iz različitih regija razlikuju u namjeri studiranja. Rezultati su prikazani u Tablici 9.

Regionalno, zagrebačku regiju, Dalmaciju te Istru i Primorje karakterizira veći broj učenika koji namjeravaju studirati – 74%, 73% te 70%, dok ih 13%-14% ne namjerava studirati. S druge strane, Sjeverozapadnu i Središnju Hrvatsku te Slavoniju karakterizira manji broj onih učenika koji namjeravaju studirati – 61%, 58%, 55% – a veći broj onih koji ne namjeravaju studirati (26-27%).

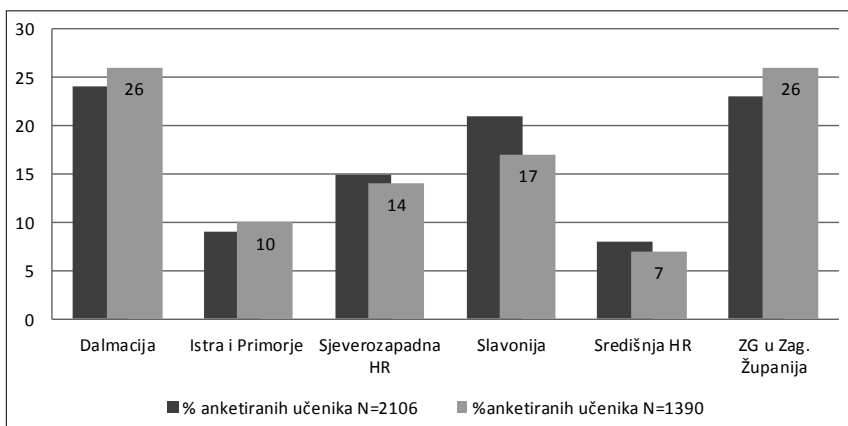
Tablica 9. Regionalne razlike između učenika u namjeri studiranja

	Dalmacija		Istra i Primorje		Sjevero- zapadna Hrvatska		Slavonija		Središnja Hrvatska		Zagreb i Zagrebačka županija	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Namjera studiranja	495	23,7	192	9,2	323	15,5	435	20,8	161	7,7	481	23
Da	363	73,3	135	70,3	188	58,2	240	55,2	98	60,9	366	76
Ne	63	12,7	27	14,1	84	26	118	27,1	44	27,3	69	14,3
Ne znam	69	13,9	30	15,6	51	15,8	77	17,7	19	11,8	46	9,6
$\chi^2(10)=82,07^*$												

* $p < 0,05$

U selektiranom poduzorku učenika koji namjeravaju studirati zagrebačka je regija zastupljena s 26% učenika (što je povećanje udjela od 3% u odnosu na ukupni uzorak), Dalmacija s 26% (što je povećanje udjela od 2%), Istra i Primorje s 10% (što je za 1% više od udjela u ukupnom uzorku), Središnja Hrvatska sa 7% (što je smanjenje za 1% u odnosu na udjel u ukupnom uzorku), Sjeverozapadna Hrvatska s 14% (što je za 2% manje), te Slavonija sa 17% (što je manje za 4% od udjela učenika u ukupnom uzorku) (Slika 3).

Slika 3. Regionalna zastupljenost anketiranih učenika u ukupnom uzorku (N=2106) i poduzorku učenika koji namjeravaju studirati (N=1390)



Učenike koji namjeravaju studirati pitalo se na kojem tipu institucije planiraju nastaviti školovanje (fakultet/umjetnička akademija ili visoka škola/veleučilište), pri čemu su učenici procjenjivali vjerojatnost da će je upisati na skali od 5 stupnjeva: 1 – sigurno neću, do 5 – sigurno hoću. ANOVA analize su pokazale da među regijama postoje statistički značajne razlike s obzirom na tip institucije kojeg učenici namjeravaju upisati (Tablica 10).

Ipak, post-hoc test nije potvrdio nalaz da postoje statistički značajne regionalne razlike u vjerojatnosti upisa na fakultet/umjetničku akademiju. Općenito, sve regionalne grupe učenika iskazuju visoku vjerojatnost upisa na fakultet/umjetničku akademiju. S druge strane, analiza je pokazala da učenici Istre i Primorja te Sjeverozapadne Hrvatske iskazuju veću vjerojatnost upisa veleučilišta/visoke škole u odnosu na učenike Dalmacija za koje je ta vjerojatnost manja.

Tablica 10. Regionalne razlike između učenika prema namjeri upisivanja studija na određenom tipu institucije

	(1) Dalmacija		(2) Istra i Primorje		(3) Sjevero- zapadna Hrvatska		(4) Slavonija		(5) Središnja Hrvatska		(6) Zagreb i Zagrebačka županija	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Vjerojatnost nastavka školovanja na fakultetu / akademiji	4,29	0,95	4,14	1,01	4,02	1,13	4,18	1,02	4,23	1,02	4,31	0,93
	ANOVA: F (5/1337)=2,55*						Post-hoc test			-		
Vjerojatnost nastavka školovanja na veleučilištu / visokoj školi	2,51	1,32	3,11	1,30	3,12	1,31	2,90	1,30	2,79	1,36	2,83	1,37
	ANOVA: F(5/1092)=6,03*						Post-hoc test			1-2*, 1-3*		

*p<0,05

8. Zaključna razmatranja: Regionalne specifičnosti strukture učeničkih kapitala i njihova namjera (ne)studiranja

Rezultati analiza o posjedovanju pojedinih vrsta kapitala i namjerama studiranja učenika hrvatskih regija ukazuju na postojanje regionalnih razlika i specifičnosti strukture kapitala kojima raspolažu učenici pojedinih regija, a koji su im dostupni u njihovom obiteljskom i školskom okruženju. Najdosljednije rezultate pokazuju učenici zagrebačke te slavonske regije.

U odnosu na ostale hrvatske regije, učenici zagrebačke regije imaju najpovoljniju strukturu posjedovanih kapitala: najbolju obrazovnu strukturu obitelji (obrazovanje roditelja, baka/djedova), više razine objektiviranog (posjedovanja knjiga i kulturnih dobara) i utjelovljenog kulturnog kapitala (roditeljske i učeničke kulturne prakse) te višu razinu ekonomskog kapitala (posjedovanje materijalnih dobara i procjena financijske situacije obitelji). Također imaju visoku razinu socijalnog kapitala u vidu obrazovanja obiteljskih prijatelja. Dodatno, učenici zagrebačke regije pokazuju i bolji školski opći uspjeh i više ocjene iz hrvatskoga jezika te se i u najvećem broju odlučuju za studiranje.

Nasuprot tome, rezultati učenika Slavonije ukazuju na niže razine njihovog kapitala kada je u pitanju obrazovanje osoba iz njihova užeg i šireg obiteljskog kruga, posjedovanje knjiga i kulturnih dobara, te roditeljske i učeničke kulturne prakse. Dodatno, nalazi ukazuju i na niže razine ekonomskog kapitala obitelji učenika Slavonije (posjedovanje imovine i procjena financijske obiteljske situacije). U konačnici, ovi učenici imaju i slabije školske ocjene (iz hrvatskoga jezika te općeg uspjeha u prethodnoj školskoj godini) i tek ih se nešto više od polovice odlučuje za studiranje.

Učenici Istre i Primorja imaju roditelje i bake/djedove viših obrazovnih razina i posjeduju više knjiga i kulturnih dobara, ali manje sudjeluju u kulturnim aktivnostima. Za ovu regiju je karakteristična lošija procjena učenika njihovih škola kao poticajnih sredina za nastavak školovanja. Ipak, učenici ove regije se u visokom postotku odlučuju nastaviti obrazo-

vanje na visokoškolskoj razini pri čemu češće namjeravaju upisati studij na veleučilištu ili visokoj školi, nego na sveučilištu.

Učenici dalmatinske regije najčešće pridaju srednje vrijednosti institucionaliziranom kulturnom kapitalu i socijalnom kapitalu. Kulturnom kapitalu pridaju više vrijednosti kada je on mjeran kao posjedovanje kulturnih dobara te sudjelovanje roditelja u kulturnim praksama. Međutim, učenici su naveli niže vrijednosti za njihove kulturne prakse. Također imaju niži opći uspjeh od učenika drugih regija. Moguće objašnjenje bi bilo to što dalmatinsku regiju predstavljaju najvećim dijelom učenici četverogodišnjih strukovnih škola. Dodatno, učenici ove regije imaju nepovoljne obiteljske uvjete kada je riječ o posjedovanju imovine. Ipak, učenici ove regije u velikoj mjeri iskazuju namjeru nastavka školovanja pri čemu manju vjerojatnost upisa veleučilišta i/ili visoke škole.

Učenici Središnje Hrvatske također različito procjenjuju kulturni kapital ovisno o njegovim oblicima, odnosno komponentama. Za učenike te regije je karakteristično da kulturni kapital često procjenjuju srednjim vrijednostima ili ne pokazuju značajne razlike od učenika ostalih regija. Posjedovanje manjeg broja knjiga i kulturnih dobara u kućanstvu te rjeđa učestalost kulturnih praksi roditelja i učenika, ukazuju na manji objektivirani i utjelovljeni kulturni kapital ovih učenika. S druge strane, oni imaju viši socijalni kapital u smislu obrazovanja roditeljskih prijatelja. Učenici Središnje Hrvatske također imaju bolji školski uspjeh iz hrvatskoga jezika⁷.

Zanimljiv slučaj predstavlja regija Sjeverozapadne Hrvatske čiji učenici na mjerama utjelovljenog kulturnog kapitala (roditeljske i učeničke kulturne prakse) te općeg školskog uspjeha postižu visoke rezultate, no ipak se u manjem broju odlučuju na nastavak školovanja. S druge strane, rezultati pokazuju da učenici te regije imaju niži institucionalizirani (obrazovanje roditelja, baka/djedova) i objektivirani kulturni kapital (posjedovanje knjiga i kulturnih dobara u kućanstvu) te socijalni kapital

⁷ Napominjemo da ove rezultate treba čitati s oprezom s obzirom da je u regiji Središnje Hrvatske anketiran veći broj gimnazijalaca, a manji broj učenika strukovnih škola od reprezentativnog izračuna.

(obrazovanje roditeljskih prijatelja). Čini se da specifičnosti same regije (viša razina gospodarske i kulturne razvijenosti) čine dostupnijima određene kulturne prakse i pogoduju razvoju nekih vrsta kulturnog kapitala, ali ne i usmjerenju učenika prema visokom obrazovanju. Nadalje, za one koji se odlučuju nastaviti školovanje, moguće je da se taj utjecaj reflektira u iskazivanju veće namjere pohađanja veleučilišta i/ili visoke škole nego sveučilišnih studija.

3.

**JAVNE POLITIKE O DRUŠTVENIM
NEJEDNAKOSTIMA U VISOKOM
OBRAZOVANJU I PRIJEDLOZI ZA
NJIHOVO SMANJIVANJE**

Pavel Zgaga

THE SOCIAL DIMENSION IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA

European higher education systems have experienced deep changes over the last two to three decades. National systems have become “more comparable and compatible” (Bologna Process 1999) but not yet “harmonized” (Bologna Process 1998), the governance of higher education institutions has been “modernised” (European Commission 2006) and their mission has been redefined and diversified (EUA 2006). The process of policy making has been shifted to the international/European level. These changes have put forward some policy points that are entirely new when compared with previous decades. One of them has been represented by the term *social dimension* and this notion will be in the focus of the present chapter.

The concept of the social dimension emerged in the context of the *Bologna Process*. Here, we need first to highlight a few contextual points that are particularly important and sometimes forgotten today.

First of all, the Bologna Process should not be confused with the higher education policy programme as developed by the European Commission: the Bologna process involves voluntary multilateral cooperation between competent ministries in the “wider” Europe, i.e. Europe which is beyond the borders of European Union member states.

Second, the Bologna Process involves the voluntary cooperation of ministries responsible for higher education from 47 European countries; such a character of the process means that the programme items are often left to the interpretation of individual members, especially when it comes to their implementation in each national higher education system. Responsibility for the legal regulation of higher education remains both within the EU and in the “wider” Europe at the level of nation-states; arrange-

ments agreed within the Bologna Process are a political and moral rather than a legal obligation.

Third, European higher education stakeholders play an important role within the “Bologna” higher education policy programme, i.e. European organizations and associations like the Council of Europe (a non-EU organization), the European Association of Universities (EUA), the European Students Unions (ESU; formerly ESIB), employers (BUSINESS-EUROPE), teachers unions (EI), etc. Stakeholders have the status of consultative members in the bodies of the Bologna Process. We will prove that the activities of certain stakeholders, in particular ESU and the Council of Europe, have been the most important for the formation and development of the concept of the social dimension.

So how did it start?

1. Social dimension as the “Bologna action line”

The concept of the “social dimension of higher education” first appeared in the Prague Communiqué (Bologna Process 2001), but had its own prehistory that goes back to the initial conference in Bologna in June of 1999. It was jointly organized by the University of Bologna, the Italian Ministry of Higher Education and Science, both former European university associations (CRE and EUREC/CRUE; soon after the Bologna Declaration was signed they merged into a single current European University Association – EUA) and the European Commission (named the Commission of the European Communities at that time). It was attended by ministerial delegations from EU Member and Associated States of that time plus from Iceland, Norway and Switzerland, further on by delegations from some universities and from two international organizations (UNESCO, Council of Europe) as well as by some recognized experts in higher education.

The presence of academic representatives at the conference was a political confirmation of the autonomy of European universities; in the same hall

in which the first conference of the Bologna Process took place a decade before the signing ceremony at the *Magna Charta Universitatum* (1988); this sent a strong symbolic message. At the same time it was also recognised that fundamental higher education issues cannot be addressed without the involvement of key stakeholders. The participation of stakeholders has thus become one of the principles of the Bologna Process (Zgaga 2012) and, at least indirectly, one of the constitutive elements of the concept of the social dimension in higher education.

The conference was also attended by a small group of European students – ESIB representatives; however, somewhat unexpectedly. According to the original scenario they should not have had any active role at the conference. However, students learned that the conference was being prepared and they lobbied strenuously to be able to attend. In recently published memoirs on these events, “an official invitation to participate in the high-level conference to discuss ‘the European space for Higher Education’ signed by the rector of Bologna University was faxed to the ESIB Secretariat just a month before the event” (Klemenčič 2012, p. 17). For ESIB it was important “how to respond to the Bologna Declaration (of which a draft had already been obtained)” (ibid.). Thus, ESIB unexpectedly found itself at the European ministerial podium: the first step towards a systemic and active integration of students as stakeholders in the European higher education policy development was made.

What they wanted to say at the conference is summarized in the Bologna Students Joint Declaration (ESIB 1999).¹ This is a very interesting document which shows that students were familiar with the ideational background of the Bologna Declaration (Bologna Process 1999), as well as with some of the background dilemmas and controversies about its content. The document points to several issues which were then at the forefront of discussions. One of them concerns the problem of *access to higher education* which was not compromised by the beginnings of the Bologna Process in any way; however, as it had been one of its core principles ESIB had to make this note: “We are firmly committed to a *model of quality edu-*

¹ From the author’s personal archive. Two page document with the ESIB logo and dated “Bologna, 19th June 1999”. The document is almost completely forgotten in the discussion of the Bologna Process.

cation open to the largest number of students. [...] Therefore, the declarations must not be a means to install any kind of limitation of the access to higher education" (ESIB 1999). In addition, the students' declaration radicalized the point which was at the very core of the Bologna Declaration, i.e. the pan-European *mobility*: "In order to build the 'European space of Higher Education', *mobility should become a right for all students*" (ibid.).

Students left Bologna with complete success, and in the expectation that ESIB will be officially invited to the next conference as a recognized consultative member. The next conference was held in May 2001 in Prague. ESIB was actively involved in it and made every effort to make the "social dimension" a new item on the list of the official Bologna "action lines". Just before the summit in Prague, European students gathered in Swedish Göteborg and adopted their own Declaration, which had a significant impact on the decisions of the later Ministerial conference. One of the student representatives present at the time, Manja Klemenčič, published recently an article with a table which compares the "direct citations from ESIB's Student Göteborg Declaration [ESIB 2001a] and the Prague ministerial Communiqué"; she found "ample examples of direct 'uploading' of ESIB's Positions into the Prague Communiqué" (Klemenčič 2012, p. 26), such as (ibid., p. 27):

Student Göteborg Declaration

"Although the Bologna Declaration pointed out the basic aspect of European dimension of h[igher] e[ducation], it failed to address the social implications the process has on students."

"[...] we ask you, the ministers responsible for higher education, explicitly to write a social dimension into the implementation of the Bologna Declaration and to preserve higher education as a public good."

Prague Communiqué

"Ministers also reaffirmed the need, recalled by students, to take account of the social dimension in the Bologna Process."

"[...] Ministers encouraged the Follow-up Group to arrange seminars to explore the following areas: [...] the social dimension, with special attention to obstacles to mobility, and [...] student involvement."

The concept of the social dimension was recorded for the first time in an official Bologna document in the above quoted two sentences; they are located on the third page of the Prague Communiqué (Bologna Process 2001). Entirely at its beginning there is another one, which was also the result of student lobbying and significantly influenced the subsequent debates and positions within the Bologna Process: Ministers “supported the idea that higher education should be considered a public good and is and will remain a public responsibility”. Thus the conceptual framework was laid which allowed that the social dimension was placed among the fundamental objectives of the Bologna Process.

2. Developing the Social Dimension of the EHEA

The inclusion of the social dimension on the list of Bologna objectives was definitely a result of the efforts of European student organizations, but, of course, they were not isolated in these efforts: some countries (in particular Nordic) actively supported it from the beginning; on the other hand, important supporters can be also found among consultative members, in particular the Council of Europe and Education International. However, a long discussion was necessary for the vague concept of “social dimension” to become more precise.

In this discussion an episode associated with the negotiation on the General Agreement on Trade in Services (GATS) was particularly important. In the early 2000s, the negotiation made the discussion on internationalization and the future of higher education very hot (Knight 2006) in a worldwide context. The GATS is one of the main agreements of the WTO; it was created in 1995 and its core aim is to promote trade liberalization of all kind of services, including education. In 2001, a new negotiation round began (Doha Round) but the process was generally carried out fairly opaque. The very idea of “liberalization of educational services” as well as the non-transparency of the process aroused numerous protests around the world. In Europe the case overlapped with the just born Bologna Process and was strongly echoed within and without the Process (Huisman and van der Wende 2004).

The debate on such a broad question, such as the *purposes of higher education* (Zgaga 2012, p. 25), was at the time much in the foreground of the Bologna Process; when preparing substantial reforms this has always been the case. Positions around this issue varied and it was possible to notice, on the one hand, a trend which reduced the purposes of higher education to its *economic* function (e.g. the European Commission; OECD, World Bank) and, on the other hand, a trend that advocated “the full range of purposes” (e.g. the Council of Europe). Among the Bologna consultative members ESIB was the one who responded very early and in a rather radical way as follows:

“Students should be regarded as a core part of higher education, not as consumers that purchase a product. To view higher education as a commodity is to undermine the social role that all levels of education confer to both the students and society. We are strongly concerned with the process of commodification of higher education as evidenced by the negotiations on the General Agreement of Trade in Services. Education is a human right and human rights can never be tradable.” (ESIB 2001b)

Thus, the “GATS issue” was not associated only with the liberalization of services as understood by WTO and the ministers of economy (at least some of the ministers of education had a different opinion on this, but were excluded from participation in the negotiations and were initially even not sufficiently informed about the issue); it also interfered with the very philosophy of European higher education reforms. The problem sharpened in the winter of 2002–2003 when the first draft of the Berlin Communiqué was being written; the topic was coming increasingly to the fore of a broader debate on (public) higher education. In mid-February 2003 a “Bologna Follow-up Seminar”² was organized in Athens under the heading “Exploring the Social Dimensions of the European Higher Education Area”, and just before it a regular meeting of the BFUG was also planned. The seminar focused on three issues: (1) the social dimension of the EHEA, (2) higher education as a public good and (3) higher education in the GATS negotiations (Bologna Process, 2003b).

² Under this name a series of seminars envisaged in work plans for a period between two Ministerial Conferences have been continuously organized since 2000.

According to the minutes of the meeting, the topic entered the agenda of the BFUG a day before the seminar. The Commission representative started by calming: “Part of the Commission’s information was devoted to the GATS negotiations, which were at that point in the stage of requests. [...] It was explained that the positions taken cannot be completely open since negotiations are currently taking place. [...] It was stressed though, that there is no intention or reason to go any further with offers.” However, “ESIB noted that the Bologna Process seems to become more and more associated with the Lisbon targets and expressed its worry that the Bologna Process may be reduced to a mere instrument to reach these targets, which are mainly an economic agenda.” (Bologna Process 2003a)

The next day, the seminar started in a similar tone. In general, participants of the seminar reaffirmed that the main objective driving the creation of the EHEA should be based on academic values and cooperation between different countries and regions of the world. The announcement of the European Commission – which was made at the seminar – to not include public education in their negotiation proposal for the ongoing GATS negotiation was assessed as a positive development. In the conclusions, they agreed that “the European ministers of education have to insert a joint statement on GATS in their next communiqué” (Bologna Process 2003b).

The GATS brought an issue into the discussion which interfered with the very philosophy of European higher education reforms. Per Nyborg (at the time Chairman of the Committee for Higher Education and Research of the Council of Europe; later, from 2003 to 2005, Head of the Bologna Secretariat in Oslo) recapitulated the debate expressing the following dilemma: “Can the Bologna Process based on co-operation and GATS based on competition co-exist in the sector of higher education?” His answer was: “GATS may tempt any government to take its national responsibility for higher education lighter, as higher education more easily may be considered to be a *private good*. *That is not a European approach and it should not become one.*” (Nyborg 2003)

In the next (Berlin) Communiqué any direct observations on the GATS cannot be found, but already in the preamble the ministers openly reaf-

firmed “the importance of the social dimension of the Bologna Process”. They continued as follows:

“The need to increase competitiveness must be balanced with the objective of improving the social characteristics of the European Higher Education Area, aiming at strengthening social cohesion and reducing social and gender inequalities both at national and at European level. In that context, Ministers reaffirm their position that higher education is a public good and a public responsibility. They emphasise that in international academic co-operation and exchanges, academic values should prevail” (Bologna Process 2003c).

The polemics surrounding the GATS were episodic in nature and have weakened since 2005, but the debate on the social dimension has remained high on the agenda and repeatedly found in the texts of ministerial communiqués, e.g.: “The social dimension of the Bologna Process is a constituent part of the EHEA and a necessary condition for the attractiveness and competitiveness of the EHEA” (Bologna Process 2005); Ministers reaffirmed “the importance of students being able to complete their studies without obstacles related to their social and economic background” and engaged “to provide adequate student services, create more flexible learning pathways into and within higher education, and to widen participation at all levels on the basis of equal opportunity” (Bologna Process 2007a); they stressed the need to “emphasize the social characteristics of higher education and [...] to provide equal opportunities to quality education” (Bologna Process 2009a), etc.

The question of the social dimension of higher education within the Bologna Process has thus become an issue of importance that all the players are aware of. It is true that this issue was brought in the process of European reforms by students and it is probably also true that without them it would not have received such a central place in shaping of European and national policies. Notwithstanding all this it is an issue that has been discussed in the broad European higher education policy forum and has a much broader meaning.

Fundamental reforms, as engendered by the Bologna Process, typically concern the fundamental dichotomies of the time. On the one hand ac-

tors are faced with the dictate of contemporary global (economic) *competitiveness*, while on the other hand they are aware of the principle of the *public good*, which particularly in the European tradition cannot be easily given up. On the one hand, “in a changing world, there will be a continuing need to adapt our higher education systems, to ensure that the EHEA remains competitive and can respond effectively to the challenges of globalisation” (Bologna Process 2007a); on the other, there is a continuing need to “increase our efforts on the social dimension in order to provide equal opportunities to quality education, paying particular attention to underrepresented groups” (Bologna Process 2010).

The question is therefore whether *competitiveness* and the *public good* are compatible at all: “Is it consistent to proclaim at the same time [...] the international competitiveness of higher education and its being a ‘public responsibility’ and a ‘public good’? Or does competitiveness entail that higher education eventually becomes a marketable service?” (Hackl 2001, p. 115). The question is harder than it looks at first glance. Among other things, it requires careful consideration of the principles on which educational reforms should be based. In this regard, European students insist: “No person should be confronted by any barrier to higher education, and it is a societal responsibility to make sure that everyone has actual equal access to higher education” (ESU 2012). In this field, therefore, we can identify the fundamental questions and dilemmas that European higher education policy meets also in the second decade of the Bologna Process.

After reviewing the development of the concept of the social dimension it is now the time to look at how this Bologna principle has been realized in practice.

3. Taking stock on the social dimension: How countries are doing?

We have already mentioned that the concept of the social dimension is rather vague and that without a more precise treatment it allows many and different interpretations. Within the Bologna Process, the “official” definition was agreed only in London in 2007: “We [the ministers] share

the societal aspiration that the student body entering, participating in and completing higher education at all levels should reflect the diversity of our populations” (Bologna Process 2007a). They also agreed to “report on our national strategies and policies for the social dimension, including action plans and measures to evaluate their effectiveness” and to “invite all stakeholders to participate in, and support this work, at the national level” (ibid.). However, only at the next ministerial meeting in Leuven/Louvain-La-Neuve, the participating countries promised to “set measurable targets for widening overall participation and increasing participation of underrepresented groups in higher education” (Bologna Process 2009a).

Since the end of the last decade a few research reports have been published which, among other things, monitor the state of the social dimension across the EHEA. These reports are quite diverse: by methodology, by their focus as well as by the countries included in surveys. In part, these reports were written within the bodies of the Bologna Process, in part they were specially commissioned by the European Commission and some of them were part of wider European research projects. In the continuation, we will briefly look at some of them and at some most relevant outcomes. Let us mention at this point that the EHEA coordination body monitors good practices in social dimension implementation in a special catalogue³ which is published on their official website and is currently acquainted with cases from 10 countries (among them also from Croatia).

The oldest – methodologically not exactly flawless – report was published in 2007, just before the London Ministerial Conference; it was prepared by the BFUG Working Group on Social Dimension and Data on Mobility (Bologna Process 2007b). The task of the group was therefore not only to address the social dimension, but also to check the availability of data on European mobility. The second part of the report is entirely devoted to the social dimension; here it deals with the definition which the ministers later included in their Communiqué and we already stated

³ See <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=244> (25 April 2015).

above. The report further asks how to transform political commitments into actions and stresses that the “concept of social dimension needs to be turned into an *overall objective* and *actions that will deliver these commitments* and lead us to the objective” (ibid., p. 14). It argues that the basis for the social dimension is the *question of equal opportunities* and exclusion of any discrimination.

On this basis, the working group proposed the following objective for the social dimension: “We strive for the societal goal that the student body entering, participating in and completing higher education should reflect the diversity of our populations. We therefore pledge to take action to widen participation at all levels on the basis of equal opportunity” (ibid.). In this part, the group also dealt with some technical issues concerning gathering data on the social dimension. We see, therefore, that at this stage still quite basic questions were on the agenda.

Two years later, BFUG published the first so-called Stocktaking Report (Bologna Process 2009b); it touched on the social dimension, albeit in a rather marginal way. The main purpose of this report was to show the progress of each country in the implementation of the objectives of the Process; the data on which the report rests were collected through self-evaluation reports of national ministries. The Report on the Social Dimension of the Bologna Process is actually a kind of appendix to this publication (ibid., pp. 123-140); it does not provide a review of achievements of individual countries in this area (obviously it was too early), but still deals with more general issues. At first, it addresses under-represented groups in higher education (e.g. a lower socio-economic background, immigrants and cultural minorities, students with a disability, non-traditional students, the gender gap, etc.); it also presents – but not systematically – some experiences of individual countries. Further on, the report deals with policy measures to widen access to higher education and in particular to increase participation of under-represented groups. This report ends with drafting some strategies for the future. The report warned ministers that there is “a strong need of evidence-based policy making and for collecting and developing sound data and indicators in order to measure progress at national level with a view to possible future benchmarking” (ibid., p. 139).

In its conclusion, this report commented on the Eurostat and Eurostudent “upcoming” (at that time) survey on social dimension and mobility in the Bologna Process as “the first step to close this information gap, gap, at least from the perspective of overall participation rates and average educational attainment levels in each country” (ibid.). Indeed, this was the first report, which presented some transparent data on the basis of rather convincing methodology. The study (Eurostat and Eurostudent 2009) was a result of a promise of Ministers at the London Conference to “develop comparable and reliable indicators and data to measure progress” (Bologna Process 2007a) in this field.

The survey focused on four main indicators: widening access, study framework (e.g. expenditure, income, student support, etc.), mobility and effective outcomes (i.e., educational attainment, employability, etc.). The published report contains profiles of all countries participating in the Bologna Process and presents a range of statistical data for each of the four indicators, but certain data for some countries are missing. Today, these statistical data (from the first half and the middle of the 2000s) are mostly no longer relevant and therefore we do not enter details; the importance of this publication lies primarily in the fact that “things started to move”.

Since the Bologna Process solemnly declared that the European Higher Education Area is established (2010), research into these issues have visibly strengthened. Over the last five years several new reports were published dealing with the social dimension of the EHEA and with the achievements of individual countries. First of all, there is a series of Eurydice surveys (European Commission/EACEA/Eurydice 2010, 2011, 2014). On the other hand, the Eurostudent surveys (Orr 2011; Hauschildt 2015) have also contributed very important, methodologically sophisticated and detailed insights. Last but not least, some other reports were also published, which sometimes approach the issue from specific angles; an example can be found in an independent report authored for the European Commission and entitled “Education inequality across EU regions” (Ballas et al. 2012). One of the key findings of this study was: “Despite commitments by EU Member States to promote equity in edu-

cation and training, major geographic disparities persist in educational opportunities and outcomes, *across* but also *within* EU Member States and regions”. Therefore, with the “discovery” and political recognition of the “social dimension of higher education” the task was not accomplished; on the contrary, it has only just begun – for both policy makers and researchers.

We will look into some particularly interesting findings of the two most recently (European Commission / EACEA / Eurydice 2014, Hauschildt 2015) published studies.

The Eurydice report on „access, retention and employability” (European Commission / EACEA / Eurydice 2014) relates to the “social dimension” as an action line of the Bologna Process primarily in relation to the (equitable) access to higher education during the period of its “mass” respectively “universal” stage (Trow 2005), as well as to the education process (flexible pathways) and results (retention, employment). It does not cover all countries of the Bologna Process but members of the European Union as well as Switzerland, Iceland, Liechtenstein, Montenegro, Norway and Turkey. Statistical sources are fairly fresh: the academic year 2012/13.

The report notes “that there is still a great deal of progress to be made” (European Commission / EACEA / Eurydice 2014, p. 9) and first of all, it draws attention to the issue of data collection: “Practice regarding which characteristics of the student body are monitored and at what stage in the higher education process varies considerably” across countries. It is clear that European countries do not need only to harmonize their higher education systems (i.e., to make them “more comparable and compatible”), but also to *unify research methodologies, without which systematic monitoring of progress is hardly possible*. This is a problem that is not unique to monitoring the social dimension; it is a general problem. It has been repeatedly pointed out also in e.g. monitoring graduate careers and employment (Orr 2011; Hauschildt 2015). The results of the Bologna Process, therefore, raise important and major issues also to researchers and not only to policy-makers. Many countries collect com-

prehensive statistical data and support specific research projects; while the approaches and definitions are often quite different. Today popular attempts to “rank” countries against one of the indicators would be, under these conditions, strongly questionable from the research point of view as well as politically counterproductive.

The proof “that there is still a great deal of progress to be made” also concerns higher education practices across European countries. First of all, we must bear in mind the above mentioned definition of the social dimension: “the student body entering, participating in and completing higher education at all levels should reflect the diversity of our populations” (Bologna Process 2007a). This question is first linked to the issue of *access* to education and then to the quality of the *process* and effective *outcomes*. This understanding is older than the Bologna Process; an almost two decade old recommendation from the Council of Europe (1998) is clear on this: access policy is “a policy that aims both at the widening of participation in higher education to all sections of society, and at ensuring that this participation is effective (that is, in conditions which ensure that personal effort will lead to successful completion).”

The report shows that there are “only nine countries with defined attainment targets for specified groups” and they “vary considerably” across countries: e.g., in Belgium (Flemish community) it focuses on students whose parents do not hold a higher education qualification; in Finland on increasing male participation and reduction of gender differences; in Lithuania on increasing female participation and reduction of gender differences; in Malta on increasing a share of adults participating in life-long learning, etc. (European Commission / EACEA / Eurydice 2014, p. 16).

Europe is varied even in respect to the right to admission. The report classifies countries into three groups: those in which right to admission is guaranteed in all or most study fields (minority), to those in which it is guaranteed in some study fields and to those in which the right to admission is not guaranteed. However, the report stresses that “the distinction between open access and selective systems is not clear cut. [...]

In other words, formally there is a guaranteed right, but in practice there is selection” (ibid., p. 20). In such an arrangement socially marginalised groups are probably the most vulnerable. This is particularly evident on the issue “what paths are actually taken in order to gain admission to higher education” (ibid., p. 21). In most countries more than one entry route exists but in many of them there is no official monitoring of entering students.

The report notes that “about half of the European higher education systems” (ibid., p. 22) have *alternative entry routes* to help widening access (e.g. recognition of prior learning; bridging courses) but, again, their monitoring is still weak and inconsistent comparatively. This practice is most prevalent in the north and the west of Europe. Within the Bologna Process several seminars have been organized on this topic already in the middle of the previous decade; however, it seems that practice in most countries is changing slowly. When it comes to groups that are under-represented in higher education, the provision of *guidance service* is especially important. At this point the report gives “reasons for optimism. Across Europe, it is the norm to find academic advice being provided free of charge to all school and higher education students” (ibid., p. 23). Some gaps were identified only in a few countries of South-Eastern Europe (the majority of countries from this region are not included in the survey): Montenegro explains that their services are located in higher education institutions only, and not in schools for upper secondary school students. In contrast, Croatian and Romanian students may find academic guidance services at school level, but will not find them in higher education institutions” (ibid., p. 24).

This report’s focus is directed also to some specific aspects of access to education, for example age. It notes that measures to influence the time at which prospective students choose to begin their higher education studies “are, however, rather infrequent” (ibid., p. 24). In addition, higher education systems differ again at this point: sometimes measures are identified which encourage candidates to enrol at a later time (e.g. Germany; the aim is “to broaden their horizons”), while others are encouraging candidates to enter education as soon as possible (Nordic countries).

Many countries enforce indirect measures that “may also have an impact on reducing the time to graduation” (ibid.). The report also provides for a surprise: despite the pan-European rhetoric, it has identified that “only two countries, Ireland and the United Kingdom (England, Wales, Northern Ireland and Scotland), have established a system where funding is deliberately used as an incentive to higher education institutions to widen participation” (ibid.).

So far, the most recent study on “Social and Economic Conditions of Student Life in Europe” (Hauschildt 2015) is slightly different: it is presented as a “synopsis of indicators” which is the result of the *Euro-student V* research project (2012–2015). The study deals with “EURO-STUDENT countries” – altogether 29 European countries (19 of them are EU member states; Croatia is included) and including, for example, Russia and Ukraine. Therefore, also in this case the report does not deal with all countries of the EHEA which also indicates the *difficulties in data collection and unification of research approaches* across 47 countries. A systematic and complete review of the implementation of the “social dimension” in the European Higher Education Area is therefore still missing. Nevertheless, this report also provides some important insights. Chapter 4 is devoted to characteristics of national student populations and, therefore, for us particularly interesting.

The report finds students in the EUROSTUDENT countries *relatively young*: “more than two out of three students are under the age of 25” while the share of older students “varies greatly between countries” (ibid., p. 63). Similarly, “the share of students with children is very different across [...] countries. [...] In two thirds of [...] countries, no more than 10% of students have children. The highest share of students with children can be found in Norway, Sweden, and Estonia, where at least 20% of students have at least one child. In the Czech Republic, Germany, Russia, Armenia, Bosnia-Herzegovina, Croatia, France, Italy, and Georgia, this share is less than 5%” (ibid., p. 64). This is one of the groups which should be specifically addressed by policies in the context of the social dimension. Of course, countries should address this issue also in the context of their demographic policy.

When it comes to gender balance, the report notes that “in almost all countries, the majority of students are women” (only Germany and Ireland below 50 %). And more: “From Bachelor to Master programmes, the share of females increases at least slightly in two thirds of the countries” (ibid., p. 65). However, the subject depends heavily on gender and therefore certain areas of study are majority “female” (e.g. humanities) or “male” (e.g. engineering). On the other hand, in a number of countries the share of women is higher at universities as opposed to non-universities: almost one fifth higher in Bosnia-Herzegovina, Germany, France, Croatia, Ireland, Lithuania, Malta, Slovenia, and Ukraine (ibid., p. 66). Of course, there are considerable differences between countries that are subject to specific cultural contexts. Here we are faced with another point at which “the student body” does not reflect “the diversity of our populations”.

The survey was specifically focused on the migrant population; in two thirds of countries “the share of 2nd generation migrants does not exceed 10 %” while the highest shares were identified in Switzerland, Montenegro, Germany, Estonia, Croatia, and Ukraine where “at least 15% of students were born in the country of survey, but have at least one parent born abroad” (ibid.). The lowest share of 2nd generation migrants was identified in Romania, Hungary, Finland, Poland, and Georgia (2 % of students). Even here the report identifies a special group which should get more attention from higher education policy.

The report further states that in about three quarters of countries, “no more than 5 % of all students report that any health impairments they may have presents a (quite) big obstacle” (ibid., p. 67). Somewhat higher shares (between 6% and 13%) were registered in the Netherlands, France, Lithuania, Ireland, Denmark, and Austria. Low shares in most of the other countries therefore raise a question of whether or not this group of (potential) students is poorly cared for. The report also states that few students indicated that they had mobility impairments (up to 3 % in some countries). Learning disabilities are also not common among students: “only in a quarter of all countries does the share of students with a learning disability exceed 3%: Netherlands, Ireland, Norway, Fin-

land, Sweden, Estonia and Czech Republic” (ibid., p. 68). These data are likely to be linked with the ways of how such (potential) students are identified and treated in individual higher education systems.

Authors of the report conclude this chapter with the following comment: “Any policy measures at the national or institutional level should be designed with this diversity in mind in order to make sure that no students group is inadvertently excluded. Also, awareness of this diversity within the student population should be fostered among students themselves” (ibid., p. 69). This comment draws attention to the difference between (policy) rhetoric and practice, but it also alerts us to the importance of equity and equality in (higher) education. Within a perspective of the social dimension both policy makers and researchers should address this issue very seriously.

4. Conclusion: addressing equity in higher education

Promoting equity in education has been one of the primary aims of contemporary educational policies. Within higher education policies this aim has a particular context. At least in Europe – as well as other developed world regions – a “universal” participation in primary and secondary education was achieved already during the 20th century and does not present an issue on the equity agenda any more. It is still an issue in relation to *quality* education, but not in terms of *participation*.

By contrast, higher education – despite its gradual transition from “elite” through “mass” to “universal” education (Trow 2005) – is still *directly* linked to participation as a “measure” of achieving equity and equality. Today, policy makers are still trying “to design effective measures to redress these disparities” (Ballas et al. 2012, p. 13) and there is for sure a lot of work to improve monitoring and measuring them. Researchers and policy makers definitely need sound data to discuss the phenomenon and provide effective measures. However, measuring makes sense – and is possible only – when the key concepts are clearly defined. These final comments aim at questioning *the concepts*: that is, our existing approaches (or a paradigm) to how to achieve equity in education.

A claim has been developed in our times that an increase of participation in education is directly linked to the growth of equal opportunities. There are arguments and data which support this claim. Yet, the “linear” relationship between participation in education and equity has become unquestionable, a “dogma”. And this might be a problem. While higher education has expanded massively, on the other hand, social inequalities have also increased. According to a recently published UK report on “living standards in 2020” we can expect “both more highly skilled jobs at the top and more low skilled jobs at the bottom, while jobs in mid-level occupations are in decline” (Brewer et al. 2012, p. iii). In other words: higher education will remain an instrument of vertical social mobility - but further increase in numbers of students in higher education will not contribute to social equity. It will rather contribute to an increase in numbers of mismatched graduates as well as numbers of graduates in “less attractive” – and less paid – professions.

Research data show that the expansion of students in higher education has been predominantly achieved with young people from higher and middle social classes. During the last half of the century it became the norm that also middle class youth “must” enter universities and colleges; cultural ambitions raised substantially. Of course, in absolute figures the number of students from lower social backgrounds has also increased but it has not increased as steep as in the other cases. This fact has convinced policy makers that more policy attention should be paid to students from lower social groups. However, this statement poses a long series of difficult and even unpleasant questions.

In conclusion, we touched specifically only on one. “The higher participation in higher education we achieve – the more equitable our societies are.” Is it so simple? We know that the distribution of students among disciplines reflects inequalities in societies; elitism perpetuates through means of differentiation of higher education. There is a wide range of higher education profiles – from medicine and law to nursing and social work. So much with regard to horizontal differentiation; but there is also a vertical one: e.g. “world class” vs. “peripheral” universities. Therefore, higher participation alone does not make societies more equitable. The ambitions of today’s researchers and policy makers should target higher.

Ignoring the role of education in societies is an equal fault as if we exaggerate it. Education is not an all-powerful magic wand – even in the “knowledge economies” it is not. The proper functioning of education, an important social subsystem, depends on the proper functioning of other social subsystems. Education systems should definitely play their role in society and in assuring equality of educational opportunities; however, education is today for individuals from “underrepresented groups” first a question of unequal social and cultural capital and only then a question of lacking finances. In many of our societies there are instruments that help students get necessary money (grants, loans etc.) but so far very few instruments have been developed which help students compensate their lack of social and cultural capital.

This is the point that requires higher ambitions – from researchers and policy makers.

References

- Ballas, D., Lupton, R., Kavrouidakis, D., Hennig, B., Yiagopoulou, V., Dale, R. i Dorling, D. (2012). *Mind the gap: Education inequality across EU regions. An independent report authored for the European Commission by the NESSE network of experts*. Dostupno na www.nesse.fr
- Bologna Process (1998). *Sorbonne Joint Declaration. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom*. Paris, the Sorbonne, 25 May 1998.
- Bologna Process (1999). *The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education*. Bologna, 19 June 1999.
- Bologna Process (2001). *Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education*. Prague, 19 May 2001.
- Bologna Process (2003a). *Minutes of the Bologna Follow-Up Group Meeting under the Greek Presidency*. Athens, 18 February 2003.
- Bologna Process (2003b). *General Report. Bologna Follow-up Seminar “Exploring the Social Dimensions of the European Higher Education Area”*. Athens, 19-20 February 2003.

- Bologna Process (2003c). *Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education*. Berlin, 19 September 2003.
- Bologna Process (2005). *The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*. Bergen, 19-20 May 2005.
- Bologna Process (2007a). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. London Communiqué, 18 May 2007.
- Bologna Process (2007b). *Key issues for the European Higher Education Area – Social Dimension and Mobility*. Report from the Bologna Process Working Group on Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students in Participating Countries. Sweden, May 2007.
- Bologna Process (2009a). *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.
- Bologna Process (2009b). *Stocktaking Report 2009. Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference*. Leuven / Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.
- Bologna Process (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. 12 March, 2010.
- Brewer, M. et al. (2012). *Who Gains from Growth? Living standards in 2020. Report for the Resolution Foundation*. London, September 2012.
- Council of Europe (1998). *Recommendation No (98) 3 of the Committee of Ministers to Member States on Access to Higher Education. Adopted by the Committee of Ministers*. 623rd meeting of the Ministers' Deputies, 17 March 1998.
- ESIB (1999). *Bologna Students Joint Declaration*. Bologna, 19 June 1999.
- ESIB (2001a). *Student Göteborg Declaration (25 March 2001)*. The Student Göteborg Convention, 22 - 25 March 2001.
- ESIB (2001b). *Brussels Student Declaration*. Brussels, 18 November 2001.
- ESU (2012). *ESU Policy on the Social Dimension*. Dostupno na <http://www.esu-online.org/news/article/6064/2012-Policy-Paper-ESU-Policy-on-Social-Dimension/>
- EUA (2006). *A vision and strategy for Europe's universities and the European University Association*. EUA, 12 March 2006.
- European Commission (2006). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation. COM (2006) 208 final*. Brussels, 10 May 2006.

- European Commission / EACEA / Eurydice (2010). *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Brussels: Eurydice.
- European Commission / EACEA / Eurydice (2011). *Modernisation of Higher Education in Europe 2011: Funding and the Social Dimension*. Brussels: Eurydice.
- European Commission / EACEA / Eurydice (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat, Eurostudent (2009). *The Bologna Process in Higher Education in Europe: Key indicators on the social dimension and mobility*. Dostupno na http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_Eurostat_Eurostudent_social_dimension_and_mobility_indicators.pdf
- Hackl, E. (2001). The Intrusion and Expansion of Community Policies in Higher Education. *Higher Education Management*, 13 (3), 99–117.
- Hauschildt, K. (Ed.). (2015). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Eurostudent V, 2012–2015*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Huisman J.i van der Wende, M. (2004). The EU and Bologna: are supra- and international initiatives threatening domestic agendas? *European Journal of Education*, 39 (3), 349–357.
- Klemenčič, M. (2012). How ESIB got into the Bologna Process. in Ivosevic, V., Pall, A., Primožic, R., Slegers, M., Vukasovic, M. (Eds.), *ESU turns 30! Fighting for student rights since 1982* (p. 17–28). Brussels: ESU.
- Knight, J. (2006). *Higher Education Crossing Borders: A Guide to the Implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for Cross-border Education: A Report Prepared for the Commonwealth of Learning and UNESCO*. Paris: COL/UNESCO. Dostupno na <http://dspace.col.org/bitstream/123456789/86/1/GATS.pdf>
- Nyborg, P. (2003). *Higher Education and GATS. The European approach*. Bologna Follow-up Seminar, Athens 19–20 February 2003.
- Orr, D. (Ed.). (2011). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report, Eurostudent IV, 2008–2011*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Trow, M. (2005). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In Altbach, P. (Ed.), *International Handbook of Higher Education*. Kluwer.

Zgaga, P. (2012). Reconsidering the EHEA principles: Is there a 'Bologna philosophy'? In Curaj, A., P. Scott, L. Vlasceanu, L. Wilson (Eds.), *European higher education at the crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms* (str. 17-38). Dordrecht; Heidelberg: Springer.

OD EMPIRIJSKIH ISTRAŽIVANJA DO OBRAZOVNE POLITIKE: OKVIR ZA FORMULIRANJE PREPORUKA ZA SOCIJALNU DIMENZIJU VISOKOG OBRAZOVANJA

1. Uvod

Izazov nejednakosti u pristupu obrazovanju na svim razinama postaje sve prisutniji na dnevnom redu država i obrazovnih ustanova na globalnoj razini. Pojmovi poput prava na obrazovanje, inkluzivnog obrazovanja i pravednosti u obrazovanju postaju uobičajena pojava u međunarodnim raspravama o obrazovanju, na primjer kroz inicijative poput „Milenijskih ciljeva razvoja“ ili „Obrazovanja za sve“ Ujedinjenih naroda, i čak u sklopu globalnog istraživanja PISA (*Programme for International Student Assessment*) Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD), u kojem su nejednakosti obrazovnih ishoda među 15-godišnjim školarcima diljem svijeta jedna od glavnih tema (OECD, 2013).

Na razini visokog obrazovanja, situacija je slična - glavni međunarodni dionici u području visokog obrazovanja (od nacionalnih vlada do međunarodnih institucija i međunarodnih predstavničkih tijela visokih učilišta i studenata) donijeli su politike ili objavili priopćenja i preporuke u kojima naglašavaju odgovornost nadležnih institucija i visokih učilišta za osiguravanje pravednosti u visokom obrazovanju. Navedeni dionici uključuju, između ostalih: Europsku uniju (European Commission, 2006; Council of the European Union, 2010, 2012 i dr.), Organizaciju za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD, 2008a, 2008b), Svjetsku banku (World Bank, n.d), Organizaciju Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (UNESCO, 2009), Međunarodno udruženje sveučilišta (pri UNESCO-u) (IAU, 2008), Europsko udruženje sveučilišta (EUA) (Smidt i Sursock, 2011) te Europski studentski zbor (ESU, 2012).

Cilj ovog poglavlja je kreirati podlogu za formuliranje konkretnih preporuka za obrazovnu politiku u Hrvatskoj na temelju rezultata empirijskih istraživanja. Nakon pregleda dokumenata o tome na koji način Europska unija i bolonjski proces definiraju socijalnu dimenziju i pravednost u obrazovanju, te koje preporuke daju zemljama članicama za rješavanje ovog problema, dat će se osvrt na učešće socijalne dimenzije u hrvatskoj obrazovnoj politici te pregled najvažnijih preporuka koje su do sada formulirali stručnjaci iz Hrvatske i inozemstva za uklanjanje obrazovnih nejednakosti u visokom obrazovanju. Vjerujemo da će rezultirajući okvir biti od koristi za potrebe definiranja preporuka koje proizlaze iz empirijskih istraživanja, te da će isto dodatno ojačati korpus podataka koje donosioci odluka u Hrvatskoj mogu koristiti za formuliranje budućih obrazovnih politika.

2. Postavljanje na dnevni red u Europi: mjesto pravednosti u obrazovanju u politikama EU i u bolonjskom procesu

Razumijevanje okvira politika Europske unije u području obrazovanja i osposobljavanja je važno kada se razmatra zagovaranje promjena politika visokog obrazovanja u Hrvatskoj. Iako je obrazovna politika odgovornost država članica Europske unije (te ne može biti regulirana ili biti predmet izravnog utjecaja Europske unije), u sklopu tzv. „otvorene metode koordinacije“ države članice surađuju kako bi identificirale zajedničke izazove, definirale zajedničke ciljeve u području obrazovanja i osposobljavanja te radile na ostvarivanju istih. Ova metoda postavlja mjerila, prati napredak u odnosu na dogovorene pokazatelje i omogućuje razmjenu dobrih praksi putem aktivnosti suradničkog učenja (eng. *peer-learning*) (European Commission, n.d.), pri tom jamčeći suverenitet država članica u odlučivanju o nacionalnim obrazovnim politikama.

Bolonjski proces isto igra važnu ulogu u usmjeravanju nacionalnih reformi i planova za razvoj visokog obrazovanja. Kao međuvladina inicijativa koja obuhvaća 47 europskih država, bolonjski proces pruža sličnu strukturu kao i otvorena metoda koordinacije Europske unije, u

smislu da kroz proces definiranja zajedničkih ciljeva pruža konkretne smjernice državama potpisnicama za provedbu te uključuje praćenje napretka (putem nacionalnog izvješćivanja, komparativnih izvješća i povremenih ministarskih konferencija), dok je sudjelovanje država potpisnica procesa dobrovoljno i neobvezno. Budući da bolonjski proces i politike Europske unije imaju značajan utjecaj na formiranje politika i reformi visokog obrazovanja na nacionalnoj razini, važno je ustanoviti do koje mjere se rješavanje pitanja nejednakosti u pristupu visokom obrazovanju pojavljuje kao prioritet na dnevnom redu ovih institucija/procesa te koje konkretne preporuke daju svojim državama članicama/potpisnicama.

U sklopu bolonjskog procesa, od Praškog priopćenja iz 2001. godine (Prague Communiqué, 2001) do priopćenja iz Yerevana u 2015. godini (Yerevan Communiqué, 2015), ministri obrazovanja 47 zemalja potpisnica bolonjskog procesa potvrdili su važnost osiguravanja pravednosti uvodeći po prvi puta pojam „socijalne dimenzije“ visokog obrazovanja. Općenito govoreći, pojam se odnosi na uklanjanje socijalnih i ekonomskih nejednakosti u visokom obrazovanju. Taj je cilj najjasnije definiran u Londonskom priopćenju (London Communiqué, 2007), gdje je socijalna dimenzija definirana kao cilj prema kojem socijalni profil studentskog tijela koje ulazi, sudjeluje i uspješno završava visoko obrazovanje odgovara heterogenom socijalnom profilu šireg stanovništva. U kontekstu tog cilja, naglasak je na stvaranju uvjeta koji omogućuju studentima pohađanje i uspješan završetak studija bez prepreka vezanih za njihov socijalni ili ekonomski status.

Izvan bolonjskog procesa, međunarodne rasprave o obrazovnim nejednakostima su se obično fokusirale na koncept „pravednosti“. Tako je Europska komisija (European Commission, 2006) definirala pravedne sustave obrazovanja kao one koji „nastoje osigurati jednake mogućnosti, pristup, tretman i ishode koji ne ovise o socioekonomskom statusu i drugim čimbenicima koji mogu dovesti do nejednakosti/nepovoljnog položaja u obrazovanju“. Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj koristi sličnu definiciju pojma, osim što dodaje da prepreke pri pristupu i uspješnom završavanju obrazovanja mogu također biti vezane za

etnicitet, rod, imigrantski status, prebivalište, dob ili invaliditet i zdravstvene teškoće (OECD, 2008c). Međutim, i Europska unija je počela koristiti pojam socijalne dimenzije u *Zaključcima Vijeća o socijalnoj dimenziji obrazovanja i osposobljavanja* iz 2010. godine (Council of the European Union, 2010), koristeći pojam za cijelu obrazovnu vertikalnu; socijalnu dimenziju definira kao „jednake mogućnosti za pristup kvalitetnom obrazovanju, kao i pravednost u postupanju, uključujući prilagodbu obrazovne ponude potrebama pojedinca“, pri čemu definicija pravednosti ostaje ista kao gore navedene od Europske komisije iz 2006. godine (EC, 2006).

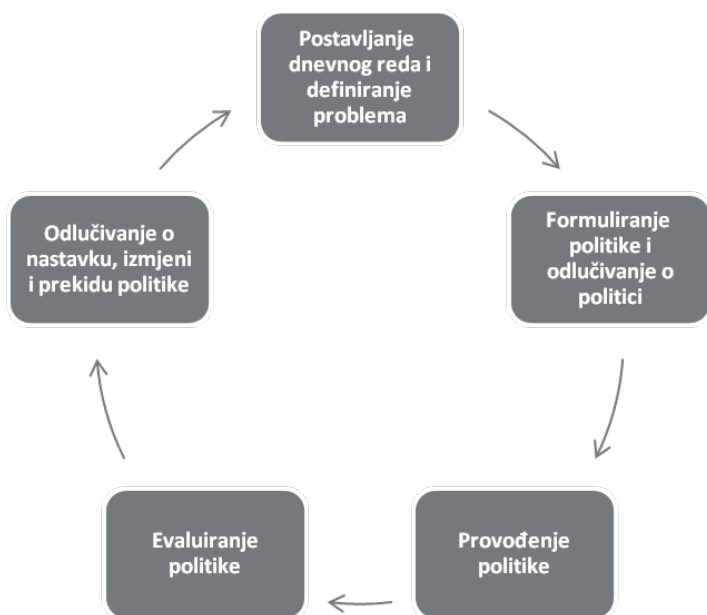
Prema posebnoj publikaciji Europske komisije na temu socijalne dimenzije i financiranja visokog obrazovanja (EACEA/Eurydice, 2011), „u političkoj raspravi o budućnosti visokog obrazovanja socijalna dimenzija postaje sve važnija“ (str. 8). Naime, u dva ključna dokumenta Vijeća Europske unije o reformi visokog obrazovanja (*Modernizacija sveučilišta za konkurentnost Europe*, Council of the European Union, 2011; *ET 2020: Strateški okvir u području obrazovanja i usavršavanja* Council of the European Union, 2009), Vijeće traži od zemalja članica da uvedu mjere za povećanje upisa tzv. „netradicionalnih“ studenata i za unaprjeđivanje njihovih uvjeta studiranja, da se poveća ukupan udio stanovništva koji završava visoko obrazovanje (na 40% populacije u dobnoj skupini 30-34 godine) te da se diversificira ponuda visokog obrazovanja. Na kraju, 2012. godine su čak doneseni posebni *Zaključci Vijeća Europske unije o socijalnoj dimenziji visokog obrazovanja* (Council of the European Union, 2013), koji pozivaju zemlje članice da izrade strategije i ciljne obrazovne politike za unaprjeđivanje socijalne dimenzije visokog obrazovanja.

Sve u svemu, socijalna dimenzija visokog obrazovanja postala je ključni politički cilj unutar Europskog prostora visokog obrazovanja, i to zbog vjerovanja da socijalno uključivi sustavi visokog obrazovanja znače, s jedne strane, ostvarenje načela jednakih mogućnosti za pojedince, a s druge da doprinose koheziji europskih društava kao i stvaranju temelja za povećanje kompetitivnosti europskih ekonomija (Orr i sur., 2011).

3. Međunarodne preporuke za kvalitetan „policy proces“

Kada promišljamo o mogućim obrazovnim politikama za osiguravanje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, korisno je prije analize trendova i stanja u Europi i Hrvatskoj imati na umu i koristiti *policy*¹ ciklus (eng. *policy cycle*) kao okvir za analizu. *Policy* ciklus je koncept koji opisuje proces oblikovanja javnih politika na način da se dijeli u specifične faze koje slijede logičan niz koraka, kao što prikazuje Slika 1 (temeljena na pregledu raznih teorija *policy* ciklusa u Werner i Wegrich, 2007)

Slika 1. Faze *policy* procesa



Izvor: Autor, temeljeno na Werner i Wegrich (2007)

¹ O potrebi i opravdanosti uporabe engleske riječi „policy“ umjesto hrvatske riječi „politike“ u nekim kontekstima, vidjeti Petak (2009). U ovom tekstu se koristi riječ „policy“ samo kao pridjev (policy proces, policy dokumenti, itd.), dok u ostalim slučajevima se koristi riječ „(javna) politika“.

Detaljniji opis svake faze *policy* ciklusa možemo sumirati ovako:

- **postavljanje dnevnog reda:** definiranje problema koji zahtijeva pozornost donosioca odluke, definiranje uzroka navedenog problema, te određivanje koje aspekte navedenog problema prioritzirati;
- **formuliranje politike i odlučivanje o politici:** formuliranje ciljeva, utvrđivanje troškova i procjene učinka raznih *policy* rješenja, odabir jednog rješenja i instrumenata za provedbu politike. U istoj se fazi nalazi odlučivanje o predloženoj politici, što podrazumijeva da donosioci odluka trebaju osigurati podršku za politiku od strane izvršne vlasti, zakonodavne vlasti kao i od strane interesnih skupina i šire javnosti;
- **provedba:** uspostavljanje instrumenata za provedbu politike, osiguravajući resurse adekvatne za provedbu planirane politike (npr. institucionalni, ljudski i financijski resursi);
- **evaluacija:** procjena u kojoj mjeri je politika bila uspješna i/ili je li politička odluka bila ispravna te, ako je politika ispravno implementirana, je li postigla planirani učinak;
- **odlučivanje treba li politiku nastaviti, mijenjati ili prekinuti** ovisno o evaluaciji.

U svojim dokumentima Europska unija, bolonjski proces i drugi međunarodni dionici uključuju preporuke o samom *policy* procesu – tj. o načinu na koji bi se politike trebale prioritzirati, identificirati, provesti i evaluirati. Ove vrste politika su važne jer naglašavaju da kvalitetne i djelotvorne politike moraju biti donese na temelju podataka, u dijalogu i suradnji sa stručnjacima i javnošću te da njihov učinak mora biti praćen i redovito evaluiran. Ovaj pristup je često definiran kao tzv. „formuliranje politika na temelju dokaza“ (eng. *evidence-based policy making*) (Bartlett, 2013). Takve su preporuke posebno važne u kontekstu tranzicijskih zemalja (poput Hrvatske) gdje ne postoji tradicija donošenja javnih politika s takvim pristupom, jer daju jasne smjernice zemljama kako doći do djelotvornijih i kvalitetnijih politika (ibid.)². Niže u tekstu slijedi sinteza

² Važno je pak naglasiti da, iako u svom radu Bartlett (2013) naglašava pozitivne strane formuliranja evidence based politika, glavna poruka njegovog rada je da takav pristup diktiraju međunarodne organizacije te da u tranzicijskim zemljama koje nemaju adekvatan kapacitet provesti takav proces često dolazi do nekritičkog preuzimanja međunarodnih praksi, što može dovesti do iznimno negativnih učinaka.

glavnih preporuka iz ključnih međunarodnih dokumenata o tome kako donijeti politike, razvrstana prema fazama *policy* ciklusa.

Tablica 1. Preporuke međunarodnih dionika za formuliranje politika za socijalnu dimenziju visokog obrazovanja

Postavljanje dnevnog reda i definiranje problema	• usvojiti nacionalne ciljeve koji su usmjereni na povećanje stope pristupa, sudjelovanja, odnosno završetka visokog obrazovanja od strane podzastupljenih i ranjivih skupina u visokom obrazovanju (Council of the European Union, 2013; EHEA, 2015). • identificirati podzastupljene skupine u visokom obrazovanju u svakoj zemlji članici (Council of the European Union, 2013) te identificirati prepreke pristupu visokom obrazovanju (EHEA, 2015). • prepoznati da odgovornost za socijalnu dimenziju snose ne samo vlade, nego i visoka učilišta koja moraju izraditi posebne institucijske mjere za unaprjeđenje pristupa, sudjelovanja i završavanja studija među podzastupljenim i ranjivim skupinama (Council of the European Union, 2010; Council of the European Union, 2013; IAU, 2008).
Formuliranje politike i odlučivanje o politici	• sustavno prikupljati relevantne usporedive podatke i optimalno koristiti postojeće izvore podataka, s ciljem kvalitetne izrade politika za socijalnu dimenziju (Council of the European Union, 2013; EHEA, 2015). • koristiti podatke iz studija Europske komisije i drugih izvora kao temelj za buduće rasprave i za razvoj novih politika, posebice u području učinka različitih modela financiranja visokog obrazovanja (Council of the European Union, 2013). • koristiti metodu suradničkog učenja (eng. <i>peer learning</i>) i metodu izrade politika na temelju dokaza (<i>evidence-based policy making</i>) u sklopu otvorene metode koordinacije (Council of the European Union, 2013; EHEA, 2015). • uspostaviti partnerstvo između obrazovnih ustanova na svim razinama (uključujući i one koje pružaju neformalno i informalno učenje), te s ostalim relevantnim dionicima, za potrebe identifikacije (Council of the European Union, 2013; IAU, 2008).
Provedba politike	<i>(Predstavljeno u sekciji 4 ovog članka)</i>
Evalvacija	• sustavno prikupljati podatke za potrebe učinkovitog praćenja nacionalnih ciljeva o pristupu, sudjelovanju i završetku studija među podzastupljenim i ranjivim skupinama u visokom obrazovanju (Council of the European Union, 2013). • evaluirati kako institucionalno financiranje i financijske potpore za studente utječu na sudjelovanje podzastupljenih i ranjivih skupina u visokom obrazovanju i razmotriti kako najbolje usmjeriti financijske poticaje pojedincima za pravednije ishode (Council of the European Union, 2013). • istražiti kako mehanizmi financiranja mogu poticati institucije da razviju i pružaju fleksibilne mogućnosti učenja (Council of the European Union, 2013).

4. Hrvatska: refleksija na mjesto koncepta pravednosti u obrazovnoj politici

Sažeti članak kao što je ovaj ne dopušta detaljnu razradu izazova pravednosti u obrazovanju u Hrvatskoj ili kritički osvrt na adekvatnost postojeće obrazovne politike koja bi trebala na te izazove odgovarati. Međutim, recentna analiza Farnella (2014), izrađena za Europsku komisiju (za Mrežu stručnjaka za socijalne aspekte obrazovanja i osposobljavanja - NESET) pruža takav pregled i moguće je sumirati glavne zaključke. Prema toj (neobjavljenoj) studiji, Hrvatska se suočava s cijelim nizom izazova u vezi nejednakosti u obrazovnom sustavu, na svim razinama obrazovanja. Ranjive skupine su podzastupljene u predškolskom odgoju i obrazovanju (što potvrđuju Dobrotić i sur., 2010; UNICEF Croatia, 2013; i dr.), imaju lošije obrazovne ishode u osnovnom obrazovanju i veću vjerojatnost ranog napuštanja školovanja (Jokić i Ristić Dedić, 2010; Matković, 2010; i dr.). Ranjive skupine također češće upisuju strukovne škole (posebice trogodišnje i kraće programe) (Matković i sur., 2013), a rijetki među njima koji uspijevaju upisati visoko obrazovanje uglavnom upisuju stručne, a ne sveučilišne studije (File i sur., 2013). Najranjivije skupine su one nižeg socioekonomskog statusa te iz ruralnih i socioekonomski slabije razvijenih regija, dok se romska djeca suočavaju s najvećim rizikom socijalne isključenosti i negativnih obrazovnih ishoda (vidi npr. Matković, 2009).

Prema Farnellu (ibid.), pojedini aspekti obrazovnog sustava Hrvatske čak pridonose navedenim nejednakostima (ili ne ispravljaju te nejednakosti). Na razini vladinih strategija (tj. na razini „postavljanja na dnevni red“ *policy* ciklusa), iako brojne strategije u području obrazovanja i socijalnog uključivanja naglašavaju načelo pravednosti u pristupu obrazovanju, mišljenje autora je da se toj temi pristupa u vrlo ograničenom opsegu u hrvatskom kontekstu, na način da se politike usredotoče prvenstveno na dvije ranjive skupine, osobe s invaliditetom i Rome, a ne na brojne izazove identificirane u prethodnom odlomku. Općenito, nigdje u strateškim dokumentima se ne govori o utjecaju razine postignutog obrazovanja na međugeneracijsku društvenu mobilnost u Hrvatskoj, koja se nedavno pokazala među najnižima u Europi prema Eurostatu (2014). Na razini samog sustava obrazovanja, drugi aspekti koji otežavaju nejednakosti

uključuju nisku razinu javnog financiranja obrazovanja, financijske prepreke za pristup obrazovanju i regionalne razlike u kvaliteti škola, kao i druge „promašene“ i socijalno neosjetljive politike poput stipendiranja na temelju izvrsnosti umjesto socijalnih kriterija, i prioritiziranja djece zaposlenih roditelja (umjesto djece ranjivih skupina) pri upisivanja djece u jaslice i vrtiće (Farnell, 2014).

Nova Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske potvrđuje relativno nisku razinu osviještenosti donosioca javnih politika o važnosti socijalne dimenzije obrazovanja. Iako je prema Strategiji misija obrazovnog sustava Hrvatske da osigura kvalitetno obrazovanje dostupno svima, u skladu sa sposobnostima svakog korisnika sustava, te iako se dokument u nekoliko navrata poziva na načela jednakih mogućnosti i inkluzivnosti, Farnell (ibid.) ocjenjuje da je pozivanje na navedena načela sporadično i nekonzistentno, da se ne definiraju navedeni koncepti ili tko su zapravo ranjive skupine, te da se u strategiji i dalje ignoriraju brojni problemi nejednakosti u predtercijarnom obrazovanju. Zaključak autora je da je pravednost prvenstveno percipirana „kao koristan nusproizvod predloženih reformi na razini sustava, a ne kao cilj sam po sebi“ (ibid., str.5). Hrvatska se time uklapa u širi regionalni trend zemalja Jugoistočne Europe prema kojemu se nejednakosti u visokom obrazovanju često ne percipiraju kao problematične, već se smatra da sustav visokog obrazovanja omogućuje jednake prilike te da je struktura upisanih studenata rezultat pravednog sustava „meritokracije“ (vidi npr. Zgaga i sur., 2013; Geven, 2012).

Usprkos navedenim izazovima, Strategija ipak daje razlog za optimizam u području uklanjanja obrazovnih nejednakosti u visokom obrazovanju. Za razliku od poglavlja za predtercijarno obrazovanje, socijalna dimenzija visokog obrazovanja je zaseban cilj poglavlja o visokom obrazovanju, gdje su razrađene brojne mjere za unaprjeđivanje studentskog standarda, „uz posebnu brigu za socijalnu dimenziju visokog obrazovanja“, te se u njemu slijedi većina preporuka iz dokumenata Europske unije i bolonjskog procesa. Tablica 2 prikazuje ciljeve u spomenutom dijelu Strategije. U kombinaciji s tabličnim prikazom iz prethodnog poglavlja (Tablica 1), vjerujemo da će tablica biti koristan referentni alat za daljnje zagovaranje konkretnih prijedloga za unaprjeđivanje obrazovne politike.

Tablica 2. Pregled glavnih mjera Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske za socijalnu dimenziju visokog obrazovanja

Postavljanje dnevnog reda i definiranje problema	• identificirati podzastupljene i ranjive skupine u visokom obrazovanju i utvrditi čimbenike koji pridonose slabijem uključivanju studenata iz tih skupina. • u skladu s praksom u drugim europskim zemljama, uspostaviti međusektorsku Nacionalnu skupinu za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja. Skupina treba djelovati kao savjetodavno tijelo Vlade RH, MZOS-a, Rektorskog zbora i Vijeća veleučilišta i visokih škola.
Formuliranje politike i odlučivanje o politici	• izraditi i implementirati nacionalni akcijski plan za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja vodeći računa o potrebi koordinacije mjera na svim razinama sustava obrazovanja.
Provedba politike	• reformirati sustav studentskog standarda u cilju postizanja veće pravednosti. • proširiti smještajne mogućnosti za studente, izgraditi nove i obnoviti postojeće kapacitete. • osigurati minimalne standarde pristupačnosti visokih učilišta studentima s invalidnošću. • poticati sadržaje i programe koji obogaćuju kulturni, sportski i društveni život studenata. • razraditi i implementirati model financiranja programskim ugovorima*. • <i>(Napomena autora: ostale provedbene mjere se moraju tek definirati kroz gore navedeni nacionalni akcijski plan).</i>
Evaluacija	• razviti integrirani sustav praćenja upisa, dinamike i uspješnosti završavanja studija za studente iz podzastupljenih i ranjivih skupina. • na temelju komparativne analize sustava studentskog standarda u Hrvatskoj i europskih sustava izraditi projekt reforme sustava.

Izvor: autor, temeljeno na tekstu Strategije (Vlada Republike Hrvatske, 2014).

Primjetno je da Strategija sadrži ključne „procesne“ preporuke iz dokumenata Europske unije i bolonjskog procesa. U tom smislu, ovaj dio Strategije stavlja naglasak na *policy* ciklus i na principe donošenja politika temeljenih na dokazima (i temeljenih na međuresornom i međusektorskom partnerstvu), te time pruža solidnu osnovu za formuliranje kvalitetnih politika. Ono što je također primjetno je da Strategija ne definira mnogo konkretnih mjera ili politika, već pruža podlogu za naknadno definiranje istih (iznimka su mjere za unaprjeđivanje politika financijskih

* Prema Strategiji, takav mehanizam financiranja bit će povezan s postizanjem strateških ciljeva te će se rukovoditi načelima transparentnosti, učinkovitosti, osiguranja kvalitete i socijalne dimenzije visokog obrazovanja (str.119).

potpora za studente, izgradnju studentskih domova te mjere za studente s invaliditetom). Na kraju, valja naglasiti da promicanje socijalne dimenzije putem programskih ugovora ispunjava još jednu preporuku Europske unije i bolonjskog procesa: da odgovornost za socijalnu dimenziju snose ne samo vlade, nego sama visoka učilišta koja moraju izraditi posebne institucijske mjere za unaprjeđenje socijalne dimenzije. Programski ugovori daju konkretne poticaje da visoka učilišta to doista i učine.

5. Provedba javnih politika: tipologija preporuka za konkretne mjere i intervencije u hrvatskom i međunarodnom kontekstu

U posljednjem desetljeću je došlo do znatnog povećanja istraživanja, studija i *policy* preporuka u području nejednakosti u pristupu obrazovanju u Hrvatskoj. Na razini predtercijarnog obrazovanja, istraživanja i studije pokrivale su nejednakosti pristupa i ishoda u predškolskom odgoju i obrazovanju (npr. Dobrotić i sur., 2010; Matković i Dobrotić, 2013; UNICEF Croatia, 2013), u osnovnom i srednjem obrazovanju (npr. Burušić i sur., 2010; Jokić i Ristić Dedić, 2010; Gregurović i Kutli, 2008), kao i specifične probleme kao što su rano napuštanje obrazovanja (Ferić i sur., 2010; Matković, 2010; Jugović i Doolan, 2013) i privatne instrukcije (Ristić Dedić i Jokić, 2011). Na razini visokog obrazovanja došlo je, s jedne strane, do porasta znanstvenih i stručnih radova na temu nejednakosti pristupa (npr. Pužić i sur., 2006; Farnell i Kovač, 2010; Matković, 2009; Matković i sur., 2010; Doolan, 2010) i s druge strane, do sustavnog rada na istraživanju i zagovaranju unaprjeđivanja socijalne dimenzije od strane Instituta za razvoj obrazovanja (IRO), što je rezultiralo izradom i izdavanjem sljedećih *policy* preporuka i publikacija u suradnji s nacionalnim i međunarodnim stručnjacima:

- *Policy preporuke za povećanje jednakog pristupa visokom obrazovanju u Hrvatskoj* (IRO, 2009)
- *Socijalna i ekonomska slika studentskog života u Hrvatskoj: Nacionalno Izvješće istraživanja EUROSTUDENT za Hrvatsku* (Farnell i sur., 2012)
- *Financiranje visokog obrazovanja i socijalna dimenzija u Hrvatskoj: analiza i preporuke* (File i sur., 2013)

- *Socijalna uključenost visokog obrazovanja u Hrvatskoj: analiza stanja* (Farnell i sur., 2014)
- *Osiguravanje minimalnih standarda pristupačnosti visokog obrazovanja za studente s invaliditetom u Republici Hrvatskoj* (Ćirić i sur., 2013)
- *Smjernice za priznavanje prethodnog učenja u Hrvatskoj* (Vranešević i sur., 2014)
- *NESET izvješće za Hrvatsku: izazovi vezani uz pravednost u obrazovanju i osposobljavanju* (Farnell, 2014) – neobjavljeno izvješće za Europsku komisiju
- *Unapređivanje kvalitete u visokom obrazovanju kroz jačanje pravednosti i socijalne uključenosti* (Šćukanec i sur., 2015)

Od posebnog je značaja nedavno objavljivanje izvješća i preporuka međunarodnih stručnjaka (Brennan i sur, 2015; Wejwar i Schwarzenbacher, 2015) u sklopu projekta *Peer Learning Initiative for the Social Dimension* (PL4SD), koji financira Europska komisija i u kojem sudjeluje i IRO kao partner.¹ Cilj projekta je suradničko učenje te pružanje mogućnosti za razvoj učinkovitih mjera za poboljšanje socijalne dimenzije donositeljima politika i stručnjacima u europskom prostoru visokog obrazovanja. Značajno je utoliko što je Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske prihvatilo sudjelovati u procesu analize stanja socijalne dimenzije u zemlji i definiranju preporuke za Hrvatsku.

Sva navedena istraživanja, studije i *policy* preporuke predstavljaju važan resurs za istraživače, aktiviste i donosiocje odluka, i svaki dokument zahtijeva posebnu pozornost. Međutim, kako bi uspostavili jednostavan alat koji može služiti za formuliranje (i/ili nadopunjavanje) preporuka na temelju rezultata empirijskih istraživanja, niže u tekstu se nalazi sažeti tablični prikaz glavnih preporuka koje proizlaze iz spomenutih publikacija (Tablica 3). Tablica predstavlja „tipologiju“ mogućih mjera i obrazovnih politika, na način da se preporuke mogu grupirati prema vrsti predložene mjere/intervencije. Za potrebe usporedbe s međunarodnim preporukama, Tablica također uključuje sažeti prikaz različitih mjera i intervencija koje proizlaze iz dokumenata bolonjskog procesa i Europske unije, kao i iz dviju analiza međunarodnih dobrih praksi iz ovog područja (Santiago i sur., 2008; Bowes i sur., 2013).

Tablica 3. Preporuka konkretnih mjera i intervencija za unaprijeđivanje socijalne dimenzije visokog obrazovanja (u međunarodnom i hrvatskom kontekstu)

Intervencije u ranijim fazama obrazovanja	Preporuke iz međunarodnih dokumenata	Specifične preporuke iz Hrvatske / za Hrvatsku
	<i>Predškolski odgoj i obrazovanje</i> • osigurati širi pristup visokokvalitetnom predškolskom odgoju i obrazovanju, s ciljem da sva djeca - osobito ona iz ranijih skupina ili s posebnim obrazovnim potrebama – dobiju „siguran početak“ i povećanu motivaciju za učenje (Council of the European Union, 2010). <i>Predtercijarno obrazovanje u cjelini</i> • poboljšati kvalitetu obrazovanja u školama i smanjiti razlike između (i/ili unutar) škola, s ciljem sprječavanja socioekonomske i kulturne marginalizacije (Council of the European Union, 2010). • poticati škole da razviju strategije za socijalno uključivanje učenika te osigurati podršku za provedbu tih strategija od strane vodstva i nastavnika škole (Council of the European Union, 2010). • razviti personaliziraniji pristup poučavanju za sve učenike te pružiti dodatnu podršku učenicima iz ranijih skupina uključujući one s posebnim potrebama. • poticati umrežavanje među školama s ciljem dijeljenja iskustava i primjera dobre prakse. • jačanje partnerstva između škole i roditelja, poslovne i lokalne zajednice, a dodatno integrirati formalno i neformalno učenje u školi. • promicati veće sudjelovanje podzastupljenih skupina unutar nastavničke profesije na svim razinama obrazovanja (Council of the European Union, 2013). <i>Srednje obrazovanje</i> • osigurati mogućnost upisa u visoko obrazovanje iz bilo kojeg smjera unutar srednjoškolskog obrazovanja (Santiago i dr., 2008).	<i>Predškolski odgoj i obrazovanje</i> • povećati ukupnu stopu sudjelovanja djece u predškolskom odgoju i obrazovanju do EU-prosjeka (82% trogodišnjaka i 87% četvergodišnjaka, umjesto trenutanih 52% i 57% u Hrvatskoj) (Matković i Dobrotić, 2013). • osigurati besplatan pristup predškolskom odgoju i obrazovanju za svu djecu nižeg socioekonomskog statusa i iz drugih ranijih skupina, te im dati prednost pri upisu (Farnell, 2014; IRO, 2008). <i>Predtercijarno obrazovanje u cjelini</i> • započeti s pružanjem dodatne potpore podzastupljenim skupinama za sprječavanje neuspjeha u školovanju već tijekom osnovnoškolskog obrazovanja i nastaviti tijekom srednjoškolskog obrazovanja (IRO, 2008). • prioritzirati i u potpunosti provesti Nacionalne pedagoške standarde u svim školama kako bi se smanjile regionalne nejednakosti u kvaliteti škola i u obrazovnim postignućima učenika (Farnell, 2014). • iskoristiti nadolazeću provedbu Nacionalnog okvirnog kurikula za stvaranje inkluzivnog kurikula te poticati socijalno uključive nastavne metode, čime se doprinosi rješavanju nižih obrazovnih postignuća učenika iz ranijih skupina (Farnell, 2014). • uključiti pravednost kao temeljni segment politike izobrazbe nastavnika. Inicijalno obrazovanje nastavnika i profesionalno usavršavanje nastavnika treba razviti kompetencije za inkluzivno obrazovanje (Batarelo Kokić i sur., 2010).

Intervencije u ranijim fazama obrazovanja	Preporuke iz međunarodnih dokumenata	Specifične preporuke iz Hrvatske / za Hrvatsku <i>Srednje obrazovanje</i>
Informiranje i usmjeravanje	• osigurati profesionalno usmjeravanje i savjetovanje na školskoj razini s obzirom na to da učenici čiji roditelji imaju niže razine obrazovanja češće podcjenjuju prednosti visokog obrazovanja (Santiago i sur., 2008), te posebno savjetovati o financijskim porporama za studente (Bowes i sur., 2013). • uspostaviti konzorcije i partnerstva između visokih učilišta, škola i drugih dionika za poticanje interesa učenika iz deprivilegiranih škola i/ili iz podzastupljenih skupina da upišu visoko obrazovanje (Bowes i sur., 2013). • pokrenuti informacijske i medijske kampanje za informiranje mladih o opcijama za upisivanje studija (Bowes i sur., 2013).	<i>Opće preporuke o profesionalnom usmjeravanju i savjetovanju u školama uključene u IRO, 2008.</i>
		• postići dugoročnu stratešku odluku o strukturi srednjeg obrazovanja, razmatrajući treba li povećati udio gimnazijalaca i ukidati trogodišnje strukovne škole (World Bank, 2008), ili treba li pak ojačati trogodišnje strukovne škole (Rinaldi et al., 2012; Matković i sur., 2013), pri tom pažljivo razmatrajući implikacije takvih politika za pravednost u obrazovanju. • ako trogodišnje strukovne škole i dalje budu ostale dio sustava, povećati financijsku i nastavnu podršku za učenike tih škola kako bi se smanjila stopa ranog napuštanja obrazovanja, poboljšali obrazovni ishodi te otvorila realna mogućnosti za upisivanje visokog obrazovanja (vidi Matković i sur., 2013).

Upisne procedure i alternativni načini ulaska	Preporuke iz međunarodnih dokumenata	Specifične preporuke iz Hrvatske / za Hrvatsku
Financijska potpora za studente	osigurati adekvatne financijske potpore za studente, i to s naglaskom na studente koji imaju najveću financijsku potrebu i na podzastupljene skupine (Council of the European Union, 2013; IAU 2008; Bowes i sur., 2013), a potpora treba omogućiti pokrivanje ne samo troškova studija, već i životnih troškova studenata (Santiago i sur., 2008).	- donijeti zakonski okvir i osigurati preduvjete za priznavanje prethodnog učenja u Hrvatskoj, što će omogućiti formalno priznavanje prethodno stečenog znanja bez obzira na to kada, gdje i kako je znanje stečeno. Priznavanje prethodnog učenja važan je način proširivanja pristupa (visokom) obrazovanju onima koji nisu imali priliku znanje steći u formalnom sustavu obrazovanja (Vranešević i sur., 2014). - analizirati utjecaj Državne mature na pravednost s obzirom na to da predstavlja glavni preduvjet za upisivanje visokog obrazovanja u Hrvatskoj. Posebice analizirati razlike u postignuću na Državnoj maturi ovisno o pohađanoj školi i o socioekonomskom statusu (Brennan i sur., 2015; IRO 2008). - razmotriti na koji način osigurati alternativne načine stjecanja prava na upis studija za osobe koje su završile srednju školu prije uvođenja Državne mature (Brennan i sur., 2015). - razmotriti druge načine vrednovanja potencijala budućih studenata pri procesu upisivanja na visoka učilišta, a ne isključivo obrazovna postignuća u obliku ocjena na Državnoj maturi (Brennan i sur., 2015). - uspostaviti nacionalni sustav financijske potpore koji je dostupan svim studentima u Republici Hrvatskoj (uključujući i izvanrednim studentima) (File i sur., 2013). - temeljiti sustav financijskih potpora prema kriterijima socioekonomskog statusa (ili drugih kriterija za ranjive skupine) za utvrđivanje vrste potpore (omjer stipendije i kredita) i visine potpore (File i sur., 2013; Brennan i sur., 2015). - preusmjeriti javna sredstva namijenjena neizravnim potporama studentima (posebice subvencionirana prehrana) u stipendije za ranjive skupine studenata (File i sur., 2013; Brennan i sur., 2015). - ukloniti tzv. „dualni“ sustav školarina prema kojemu svi izvanredni studenti plaćaju školarinu te unaprijediti linearni sustav školarina da bi ga učinili pravednijim (File et al., 2013). - povećati kapacitete studentskih domova i prilagoditi smještaj studentima s invaliditetom (Šćukanec i sur., 2015).

Fleksibilnost studijskih programa	Preporuke iz međunarodnih dokumenata • pružati fleksibilne i diversificirane puteve učenja za starije studente i/ili studente sa zahtjevnim obiteljskim obvezama. Ovo može uključivati uvođenje <i>part-time</i> programa s manjim semestralnim brojem ECTS bodova (što omogućuje fleksibilniji raspored učenja za radnike-studente, studente s djecom i dr.), učenje na daljinu, „modularizacija“ studijskih programa i dr. (Santiago i sur., 2008; Council of the European Union, 2010; Bowes i sur., 2013).	Specifične preporuke iz Hrvatske / za Hrvatsku <i>Iste (opće) preporuke uključene u IRO, 2008; Brennan i sur., 2015; Farnell i sur., 2014, Šćukanec i sur., 2015, i dr.</i> • Omogućiti fleksibilnost glede obveze prisutnosti na nastavi, posebice za studente koji rade uz studij, imaju roditeljske obveze te za studente s invaliditetom (Šćukanec i sur., 2015 i dr.).
Nastava i učenje	• pružati posebne pripremne tečajeve/programe na visokim učilištima prije prve godine studija (u trajanju do godine dana) koji omogućavaju da se skupine iz netradicionalnih skupina familijariziraju s načinima/metodama studiranja, te koji daju uvod u pojedine studijske programe (Bowes i sur., 2013). • izmijeniti i restrukturirati postojeće kurikule i pedagoške metode, na način da školske strukture i metode poučavanja i učenja budu inkluzivne te da akomodiraju različite načine učenja (Bowes i sur., 2013). • pružiti akademsko mentorstvo i omogućiti suradničko učenje (<i>peer learning</i>) tijekom studija kao potporu studentima iz ranjivih skupina (Council of the European Union, 2013).	<i>Opće preporuke za inkluzivnije nastavne metode i za priznavanje i nagrađivanje nastavnika koji provode inkluzivne nastavne metode uključene su u Šćukanec i sur., 2015.</i>

Preporuke iz međunarodnih dokumenata	Specifične preporuke iz Hrvatske / za Hrvatsku
• ojačati ili оформити savjetovništva za studente pri visokim učilištima za informiranje, savjetovanje, treninge o vještinama učenja, psihološkim i socijalnim vještinama potrebnim za uspješno svladavanje gradiva, polaganje ispita, rješavanje administrativnih pitanja, ali i kriznih (obiteljskih, osobnih i drugih) situacija koje studente iz ranjivih skupina mogu spriječiti u uspješnom svladavanju njihovih obveza za vrijeme studija (IAU, 2008; Council of the European Union, 2013; EHEA, 2015).	Iste (opće) preporuke o potrebi oformljivanja i/ili ojačanja službi podrške za studente uključene su u IRO, 2008; Brennan i sur., 2015; Farnell i sur., 2014, Šćukanec i sur., 2015 i dr. • održati orijentacijski sastanak s važnim informacijama za nove studente na početku studija (npr. čemu služi referada, što je studentski zbor), pružati pravodobne informacije u vezi sa studijem (npr. otkazivanje nastave, promjene u rasporedu, mogućnosti za dobivanje stipendija, mogućnosti za mobilnost) (Šćukanec i sur., 2015).
• osigurati poticaje za djelovanje visokih učilišta u području socijalne dimenzije visokog obrazovanja u sklopu programskih ugovora za financiranje visokih učilišta, te prepoznati i nagraditi ona visoka učilišta koja uspješno pružaju podršku podzastupljenim skupinama studenata (Council of the European Union, 2013; EHEA, 2015; IAU, 2008). • poticati razvoj socijalno inkluzivnih procedura za osiguranje kvalitete visokih učilišta, te razmotriti kako uključiti socijalnu dimenziju u nacionalne sustave osiguranja kvalitete (UNESCO, 2010).	• koristiti sustav financiranja na temelju postignuća (eng. <i>performance-based funding</i>) putem programskih ugovora za unaprjeđivanje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, primjerice, putem financiranja projekata za potporu ranjivim skupinama studenata ili putem povećanog financiranja na temelju broja diplomiranih studenata iz ranjivih skupina (File i sur., 2013). • uvrstiti pravednost i socijalnu uključenost kao načela u postupke osiguravanja kvalitete u visokom obrazovanju u Hrvatskoj. Konkretno, Agencija za znanost i visoko obrazovanje treba provesti preporuke projekta „E-Quality“ za razvoj i dodjelu oznake kvalitete za socijalna uključiva visoka učilišta kao dobrovoljan dio postupka reakreditacije visokih učilišta (Šćukanec i sur., 2015).
Poticaji za visoka učilišta	
Službe podrške za ranjive skupine:	

Posebni programi za određene ranjive skupine	<i>Preporuke iz međunarodnih dokumenata</i> • razmotriti posebne mjere tzv. „pozitivne diskriminacije“ za izjednačavanje mogućnosti za pojedine ranjive skupine. Mjere mogu uključiti kvote, dodatne bodove za upis na visoka učilišta ili izravan upis na visoka učilišta (Santiago i sur., 2008; Bowes i sur., 2013). • izjednačavanje mogućnosti za studente s tjelesnim, zdravstvenim ili psihološkom teškoćama. Za studente s tjelesnim invaliditetom treba primarno ukloniti fizičke barijere na visokim učilištima, osigurati prilagođen smještaj i prilagoditi nastavne materijale. Za sve studente s teškoćama treba osigurati fleksibilne načine studiranja (posebne procedure za polaganje ispita i sl.) te pokrenuti i/ili dodatno razviti studentska savjetovališta specijalizirana za njihove potrebe. • poticati „povratak na studij“ i pristup studiju osobama koje su završile srednje obrazovanje u sustavu obrazovanja odraslih (Santiago i sur., 2008).	<i>Specifične preporuke iz Hrvatske / za Hrvatsku</i> <i>Studenti s invaliditetom</i> • provesti minimalne standarde pristupačnosti visokog obrazovanja za studente s invaliditetom u Republici Hrvatskoj (Čirić i sur., 2013), koje je podržavao Rekterski zbor visokih učilišta Republike Hrvatske. Standardi uključuju: ○ prilagodbu prijavne i upisne procedure ○ inkluzivno izvođenje nastave i provjera znanja, vještina i sposobnosti i osiguravanje asistencija u nastavi ○ razvoj i unapređenje institucionalnih službi, stručnih tijela i savjetovališta potpore studentima s invaliditetom ○ osiguravanje prilagođenog prijevoza, pomoćne tehnologije u nastavi te prostorne pristupačnosti svih zgrada i resursa (aktivnosti, usluga) visokih učilišta za studente sa specifičnim oštećenjima te za one koji se otežano kreću ○ nastaviti dosadašnju politiku stipendiranja studenata s invaliditetom <i>Romi</i> • nastaviti i ojačati dosadašnje politike uključivanja Roma u obrazovni sustav (posebice za sprječavanje ranog napuštanja obrazovanja već u osnovnoj školi) jer su do sada imali pozitivan utjecaj (ECRI, 2012). Dosadašnje mjere uključuju: ○ besplatan pristup predškolskom odgoju ○ besplatan prijevoz i prehranu u školama ○ stipendije za srednjoškolce i studente upisane na visokim učilištima ○ pružanje dodatne podrške u školi i izvan škole učenicima, studentima i njihovim roditeljima.
--	--	--

6. Zaključci

Ovaj je osvrt pokazao da postoji dobar *policy* okvir na razini EU, i općenito na međunarodnoj razini, za unaprjeđivanje socijalne dimenzije visokog obrazovanja. Usprkos slaboj osviještenosti donosioca odluka u Hrvatskoj o važnosti (i višedimenzionalnosti) koncepta socijalne dimenzije obrazovanja u cjelini, nova Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije je ipak obećavajuća u području visokog obrazovanja, utoliko što uključuje poseban cilj za socijalnu dimenziju te slijedi „procesne” preporuke iz Europske unije za formuliranje politika temeljenih na dokazima. Što se tiče preporuka za konkretne mjere za unaprjeđivanje socijalne dimenzije, postoji cijeli niz istraživanja i publikacija hrvatskih i inozemnih stručnjaka u proteklih osam godina koje mogu služiti kao čvrsta podloga za razvoj takvih politika. Koristeći tablični prikaz sa sintezom glavnih preporuka koji je razvijen u sklopu ovog teksta, vjerujemo da će rezultati budućih istraživanja u hrvatskom kontekstu moći nadopuniti ovaj okvir i time pružati donositeljima odluka jedinstven alat za izradu politika na temelju dokazivih činjenica, s ciljem unaprjeđivanja socijalne dimenzije visokog obrazovanja u Hrvatskoj.

Literatura

- Bartlett, W. (2013). Obstacles to evidence-based policy making in the EU enlargement countries: the case of skills policies. *Social Policy & Administration*, 47 (4), 451-467.
- Batarelo Kokić, I., Vukelić, A. i Ljubić, M. (2010). *Mapping policies and practices for the preparation of teachers for inclusive education in contexts of social and cultural diversity: Croatia country report*. Turin: European Training Foundation.
- Bowes, L., Thomas, L., Peck, L. i Nathwani, T. (2013). *International research on the effectiveness of widening participation. Report to HEFCE and OFFA by CFE and Edge Hill University*. Dostupno na http://www.nifu.no/files/2013/10/2013_WPeffectiveness.pdf
- Brennan, J., Thomas, L., Ivošević, V., Unger, M., Orr, D., Wejwar, P. i Szabo, M. (2015). *Peer-Learning for the Social Dimension: Final Report – Croatia*. Dostupno na http://www.pl4sd.eu/images/Country_Reviews/CR_Final_Report_Croatia.pdf

- Burušić, J., Babarović, T. i Marković, N. (2010). Koliko daleko padaju jabuke od stabla? Odnos obrazovnih postignuća djece i obrazovne razine njihovih roditelja. *Društvena istraživanja*, 19 (4-5), 709-730.
- Council of the European Union (2009). *Council conclusions establishing a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')* (OJ C 119, 28.5.2009).
- Council of the European Union (2010). *Council conclusions on the social dimension of education and training* (OJ C 135/02, 11.05.2010).
- Council of the European Union (2011). *Council conclusions on the modernisation of higher education* (OJ C 372, 20.12.2011).
- Council of the European Union (2013). *Council conclusions on the social dimension of higher education* (OJ C 168/02, 14.6.2013).
- Ćirić, J., Divjak, B., Doolan, K., Farnell, T., Jedriško, D., Kiš- Glavaš, L., Laleta, S., Majstorović, I., Novak Žižić, V., Šušak, I. i Vrbas, N. (2013). *Osiguravanje minimalnih standarda pristupačnosti visokog obrazovanja za studente s invaliditetom u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Dobrotić, I., Matković, T. i Baran, J. (2010). Zaposlenost žena i pristup sustavu predškolske skrbi za djecu u Hrvatskoj: postoji li veza? *Revija za socijalnu politiku*, 17 (3), 363-385.
- Doolan, K. (2010). Teret troškova – financijski aspekti izbora studija i iskustva studiranja u hrvatskom visokoškolskom kontekstu. *Revija za socijalnu politiku*, 17 (2), 239-256.
- EACEA/Eurydice (2011). *Modernisation of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- European Commission (2006). *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament of 8 September 2006 on Efficiency and equity in European education and training systems* [COM(2006) 481 final - not published in the Official Journal].
- European Commission (n.d.). *Open Method of Coordination*. Dostupno na http://europa.eu/legislation_summaries/glossary/open_method_coordination_en.htm
- European Commission against Racism and Intolerance (ECRI) (2012). *ECRI Report on Croatia (fourth monitoring cycle)*. Dostupno na <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Croatia/HRV-CbC-IV-2012-045-ENG.pdf#page17>
- European Higher Education Area (EHEA) (2015). *Widening Participation for Equity and Growth: A Strategy for the Development of the Social Dimension and Lifelong Learning in the European Higher Education Area to 2020*. Dostupno na http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/4_2015/154446.pdf

- European Higher Education Area to 2020 European Students' Union (ESU) (2012). *Policy Paper: ESU Policy on the Social Dimension*. Dostupno na <http://www.esu-online.org/news/article/6064/2012-Policy-Paper-ESU-Policy-on-Social-Dimension/>
- Eurostat (2014). *Intergenerational transmission of disadvantage statistics. Statistics Explained* (2014/1/1). Dostupno na http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Intergenerational_transmission_of_disadvantage_statistics
- Farnell, T. (2014). *NESET izvješće za Hrvatsku: izazovi vezani uz pravednost u obrazovanju i osposobljavanju – neobjavljeno izvješće za Europsku komisiju*.
- Farnell, T., Doolan, K., Matković, T. i Cvitan, M. (2012). *Socijalna i ekonomska slika studentskog života u Hrvatskoj : Nacionalno izvješće istraživanja EURO-STUDENT za Hrvatsku*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.
- Farnell, T. i Kovač, V. (2010). Uklanjanje nepravednosti u visokom obrazovanju: prema politici „proširivanja sudjelovanja“ u Hrvatskoj. *Revija za socijalnu politiku*, 17 (2), 257-275.
- Farnell, T.; Matković, T.; Doolan, K. i Cvitan, M. (2014). *Socijalna uključenost visokog obrazovanja u Hrvatskoj: analiza stanja*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.
- Ferić, I., Milas, G. i Rihtar, S. (2010). Razlozi i odrednice ranoga napuštanja školovanja. *Društvena istraživanja*, 19 (4-5), 621-642.
- File, J., Farnell, T., Doolan, K., Lesjak, D. i Šćukanec, N. (2013). *Financiranje visokog obrazovanja i socijalna dimenzija u Hrvatskoj: analiza i preporuke*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.
- Geven, K. (2012). *Equity of What? Understanding Policy for Equity in Higher Education*. (Master's thesis, Central European University).
- Gregurović, M. i Kuti, S. (2010). Učinak socioekonomskog statusa na obrazovno postignuće učenika: Primjer PISA istraživanja, Hrvatska 2006. *Revija za socijalnu politiku*, 17 (2), 179-196.
- Institut za razvoj obrazovanja (IRO) (2009). *Policy preporuke za povećanje jednakog pristupa visokom obrazovanju u Hrvatskoj*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.
- International Association of Universities (IAU) (2008). *Equitable access, success and quality in higher education: A Policy Statement by the International Association of Universities*. Dostupno na http://archive.www.iauiau.net/access_he/pdf/Access_Statement_July_2008.pdf
- Jokić, B. i Ristić Dedić, Z. (2010). *Analiza zaključnog ocjenjivanja u trećim i sedmim razredima osnovne škole*. Interno izvješće za Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.

- Jugović, I. i Doolan, K. (2013). Is There Anything Specific about Early School Leaving in Southeast Europe? A Review of Research and Policy. *European Journal of Education*, 48 (3), 363-377.
- London Communiqué (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Dostupno na http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communique18May2007.pdf
- Matković, T. (2009). *Mladi između obrazovanja i zapošljavanja: isplati li se školovati?* Zagreb: United Nations Development Programme in Croatia.
- Matković, T. (2010). Obrazovanje roditelja, materijalni status i rano napuštanje školovanja u Hrvatskoj: trendovi u proteklom desetljeću. *Društvena istraživanja*, 19 (4-5), 643-667.
- Matković, T., Lukić, N., Buković, N. i Doolan, K. (2013). *Croatia - Destination uncertain? Trends, perspectives and challenges in strengthening vocational education for social inclusion and social cohesion*. Torino: European Training Foundation.
- Matković, T., Tomić, I. i Vehovec, M. (2010). Efikasnost nasuprot dostupnosti? O povezanosti troškova i ishoda studiranja u Hrvatskoj [Efficiency vs. Accessibility? Relationship between Costs and Outcomes of Studying in Croatia]. *Revija za socijalnu politiku*, 17 (2), 215-237.
- Matković, T. i Dobrotić, I. (2013). Promjene u obuhvatu programima predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj na nacionalnoj i županijskoj razini između 1990. i 2012. godine. *Revija za socijalnu politiku*, 20 (1), 65-73.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2008a). *Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report*. Dostupno na <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/40345176.pdf>
- OECD (2008b). *Tertiary Education for the Knowledge Society. Volume 2*. Paris: OECD.
- OECD (2008c). *Policy Brief: Ten Steps to Equity in Education*. Dostupno na www.oecd.org/data_oecd/21/45/39989494.pdf
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Excellence through Equity: Giving every student the chance to succeed, Volume 2*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Orr, D., Gwość, C. i Netz, N. (2011). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent IV 2008–2011*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Prague Communiqué (2001). *Towards the European Higher Education Area: Communiqué of the Meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001*. Dostupno na: https://www.azvo.hr/images/stories/visoko/Bucharest_Communique_20122.pdf

- Puzić, S., Doolan, K. i Dolenec, D. (2006). Socijalna dimenzija Bolonjskog procesa i (ne)jednakost šansi za visoko obrazovanje: neka hrvatska iskustva. *Socijologija sela*, 172–173 (2–3), 151–393.
- Rinaldi, S., Klenha, V., Feiler, L. i Petkova, E. (2012). *Croatia – Review of human resources development*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ristić Dedić, Z. i Jokić, B. (2011). *Razvoj modela regulacije pojave privatnih instrukcija u Republici Hrvatskoj – prikaz rezultata projekta*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E. i Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society. Volume 2. Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Smidt, H. i Sursock, A (2011). *Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies*. Brussels: European University Association.
- Šćukanec, N., Doolan, K., Thomas, L., Košutić, I. i Barada (2015). *Unapređivanje kvalitete u visokom obrazovanju kroz jačanje pravednosti i socijalne uključenosti, Pregled rezultata projekta E-Quality*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.
- UNESCO (2010). *Equity and quality assurance: a marriage of two minds*. M. Martin (Ur.). Paris: UNESCO / International Institute for Educational Planning UNESCO. Dostupno na <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187184e.pdf>
- United Nations Children's Fund (UNICEF) Hrvatska (2013). *Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj*. Zagreb: UNICEF Hrvatska.
- Vlada Republike Hrvatske (2014). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*.
- Vranešević, N., Šćukanec, N. i Farnell, T. (2014). *Guidelines for Implementation of Recognition of Prior Learning in Croatia*. Zagreb: Institute for the Development of Education.
- Wejwar, P. i Schwarzenbacher, I. (2015). *Peer-Learning for the Social Dimension: Background Report – Croatia*. Dostupno na http://www.pl4sd.eu/images/Country_Reviews/CR_Background_Report_Croatia.pdf
- Werner J. i Wegrich, K. (2007). Theories of the Policy Cycle. U Fischer, F., Miller, G. J. i Sidney, M. S. (Ur.), *Handbook of public policy analysis: theory, politics, and methods*. Boca Raton, Florida: Taylor & Francis Group.
- World Bank (2008). *Croatia - Restructuring Public Finance to Sustain Growth and Improve Public Services - A Public Finance Review*. Washington D.C.: World Bank.

- World Bank (n.d.). *Equity of Access and Success in Tertiary Education. A Global Study funded by the Netherlands (Bank-Netherlands Partnership Programs/2009-2011)*. Dostupno na http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/2782001221666119663/5381544-1273600002227/equity_in_tertiary_education.htm
- Yerevan Communiqué (2015). Dostupno na http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf
- Zgaga, P., Klemenčič, M., Komljenovič, J., Miklavič, K., Repac, I. i Jakačič, V. (2013). *Higher education in the Western Balkans: Reforms, developments, trends. Key findings from field research*. Ljubljana: Faculty of Education.

Helena Štimac Radin

PREGLED JAVNIH POLITIKA VEZANIH UZ USPOSTAVU JEDNAKIH OBRAZOVNIH MOGUĆNOSTI ZA ŽENE I MUŠKARCE

Cilj ovog rada je dati sažeti pregled i komparaciju najvažnijih nacionalnih i međunarodnih javnih politika ravnopravnosti spolova u području rodno osvijestjenog obrazovanja. Potpuna ravnopravnost muškaraca i žena u obrazovanju jedan je od najvažnijih preduvjeta za brže postizanje stvarne ravnopravnosti spolova. Pregled brojnih javnih politika koje su kreirane u tu svrhu pokazat će da rodne nejednakosti i stereotipi u obrazovanju još uvijek pokazuju visok stupanj rezistentnosti i da su najizraženije u pristupu odabira vrste obrazovanja i visokoškolskih usmjerenja što ukazuje na tradicionalne obrasce ponašanja koji se preslikavaju na segregaciju u zapošljavanju i nepovoljniji položaj žena na tržištu rada.

1. Rodna dimenzija javnih obrazovnih politika u Republici Hrvatskoj

Na zakonodavnoj i strateškoj razini u posljednjih desetak i više godina razvidan je značajan napredak vezan uz unaprjeđenje uvođenja rodno osjetljivog obrazovanja. Najvažniji akti u ovom području koji propisuju postupanja nadležnih tijela jesu *Zakon o ravnopravnosti spolova* i *Nacionalna politika za ravnopravnost spolova*. Prvi *Zakon o ravnopravnosti spolova* iz 2003. godine i novi iz 2008. godine zadržavaju istu strukturu, pri čemu je obrazovanje izdvojeno u posebnom poglavlju, kao i područje zapošljavanja i rada, postupanja političkih stranaka, medija i statistike. Međutim, novi *Zakon o ravnopravnosti spolova*, uz mnoge druge značajne izmjene, uvodi i djelomično proširenje sadržaja vezanih uz pitanja obrazovanja za ravnopravnost spolova. *Zakonom* se propisuje promicanje nediskriminacijskih znanja o ženama i muškarcima, uklanjanje neravnopravnosti spolova i rodnih stereotipa, uvažavanje rodnih aspekata

u svim obrazovnim područjima, promicanje ujednačene zastupljenosti obaju spolova u upravljačkim strukturama i dr. Posebnim se člancima nalaže poduzimanje mjera za osiguranje jednakog pristupa obrazovanju i ističe da se na svim razinama odgoja i obrazovanja potrebno primjerenom brinuti o ujednačenoj zastupljenosti po spolu u učeničkoj i studentskoj populaciji. Uveden je i potpuno novi članak prema kojemu su sve obrazovne ustanove dužne u sadržajima svjedodžbi, certifikata i diploma koristiti jezične standarde na način da navode strukovne kvalifikacije, zvanja i zanimanja u ženskom odnosno muškom rodu, ovisno o spolu primatelja dokumenta. Navedena odredba prenesena je iz *Nacionalne politike za promicanje ravnopravnosti spolova* (2006.-2010. godine) s ciljem uklanjanja učestalo neprepoznatljive jezične diskriminacije manifestirane u dotadašnjem navođenju svih zanimanja isključivo u muškom rodu. Ova *Nacionalna politika* ujedno po prvi puta uvodi u službeni jezični uporabu termin rodno osjetljivog obrazovanja čemu posvećuje zasebno tematsko poglavlje uz definirane ciljeve i pripadajuće mjere za provedbu.

U istom poglavlju *Nacionalne politike za ravnopravnost spolova, za razdoblje od 2011. do 2015. godine* uvodno se ističe da je „uklanjanje stereotipa i uvođenje rodno osviještenog odgoja i obrazovanja u cjelokupni obrazovni sustav jedan od preduvjeta za izgradnju nediskriminirajućih rodnihi stavova.“ Za navedeno su definirana tri strateška cilja: 1) Uvesti rodno osjetljivi odgoj i obrazovanje u cjelokupni obrazovni sustav, uz uklanjanje rodnihi stereotipa iz udžbenika i nastavnih planova i programa, 2) Provoditi sustavnu edukaciju o ravnopravnosti spolova za nositelje/ice odgojno-obrazovnog procesa i 3) Postići spolnu ravnotežu u odabiru područja obrazovanja u srednjim školama i visokoškolskim ustanovama. Za postizanje ovih ciljeva utvrđeno je osam mjera i određeni su nositelji zaduženi za provedbu, uglavnom Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta te Ured za ravnopravnost spolova, Agencija za odgoj i obrazovanje, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Hrvatski zavod za zapošljavanje, Nacionalna zaklada za potporu učeničkom i studentskom standardu, jedinice lokalne i područne (regionalne) samouprave, osnovne i srednje škole i organizacije civilnog društva.

Slijedom provedbe *Nacionalne politike* i usklađivanja sa *Zakonom o ravnopravnosti spolova* uvedene su značajne promjene u zakonodavne i dru-

ge akte s ciljem uvođenja različitih aspekata rodne dimenzije u obrazovni sustav. U nastavku je sažeti pregled napretka u ovom području na osnovi izvješća o provedbi *Nacionalne politike* koja je Uredu za ravnopravnost spolova Vlade RH dostavljalo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH, 2009, 2011, 2014).

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta donijelo je 2007. godine *Udžbenički standard* u koji je pod točkom *Etički zahtjevi* unesena odredba prema kojoj je udžbenik dužan „podržavati ravnopravnost spolova na prikladan način služeći se imenicama obaju rodova, osobito u spominjanju zvanja i zanimanja, ne narušavajući pri tome komunikacijsku razinu i prirodnost hrvatskoga jezika, te pripremu oba spola za djelatno i ravnopravno sudjelovanje u svim područjima života.“ Novi *Udžbenički standard* iz 2013. godine propisuje da udžbenici trebaju „pripremati oba spola za djelatno i ravnopravno sudjelovanje u svim područjima života“ i „promicati ravnopravnost spolova na primjeren način koristeći se u jednakome omjeru ilustracijama likova obaju spolova i služeći se imenicama obaju rodova, osobito u imenovanju strukovnih kvalifikacija, zvanja i zanimanja“.

Ciljevi odgoja i obrazovanja u *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* definiraju se, između ostalog, i u skladu s načelima ljudskih prava, tolerancije i poštivanja različitosti. *Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu* propisuje da se neće odobriti uporaba udžbenika čiji je sadržaj protivan ravnopravnosti spolova. U *Zakonu o stručnim i akademskim nazivima i akademskom stupnju* 2007. godine i *Pravilniku o sadržaju diplome i dopunskih isprava o studiju* uvedena je obveza poštivanja jezičnih standarda za svjedodžbe i diplome na način da se stručni i akademski nazivi navode u rodu koji odgovara spolu primatelja/ice dokumenta. Rodno osjetljivi jezični standardi obvezni su za sadržaje svjedodžbi i u pedagoškoj dokumentaciji što je regulirano *Pravilnikom o sadržaju i obliku svjedodžbi i drugih javnih isprava te pedagoškoj dokumentaciji i evidenciji u školskim ustanovama* iz 2010. godine.

Na prijedlog Ureda za ravnopravnost spolova Vlade Republike Hrvatske, Nacionalno vijeće za visoko obrazovanje donijelo je 2008. godine *Preporuku o uvođenju kolegija ženskih studija na preddiplomske, diplomske*

i poslijediplomske studije koju je uputilo Rektorskom zboru i senatima sveučilišta. U Preporuci se navodi da Nacionalno vijeće za visoko obrazovanje podržava uvođenje rodno osjetljivog obrazovanja na visokoo-brazovnoj razini te u skladu s time preporučuje izradu i uvođenje novog kolegija „ženskih studija“ na preddiplomske, diplomske i poslijediplomske studije onih visokih učilišta na kojima postoje mogućnosti i uvjeti za njihovo izvođenje te potiče visoka učilišta na izradu prijedloga studijskog programa „ženskih studija“ i njegovo pokretanje na preddiplomskoj, diplomskoj i poslijediplomskoj razini odgovarajućih visokih učilišta.

Nacionalno vijeće za znanost donijelo je 2009. godine novi *Pravilnik o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama* u kojem je u interdisciplinarna područja znanosti uvršteno polje rodni studija. Ovi-me su se stvorile pretpostavke za institucionalizaciju ženskih studija.

U *Izvješću o napretku i ostvarivanju Milenijskih ciljeva razvoja u Republici Hrvatskoj* (Gorančić-Lazetić, 2006) kao i 2010. godine (Ministarstvo vanjskih poslova i europskih integracija, 2010) u okviru Milenijskog cilja razvoja: *Ravnopravnost spolova i osnaživanje žena*, jedan od indikatora ostvarenja 1. podcilja „Poticanja rodno osjetljivog obrazovanja na svim razinama u nastavnim planovima i programima“ je i broj rodno osjetljivih kolegija na fakultetima. Utvrđeno je da se na različitim fakultetima održava nastava koja uključuje teme kao što su Psihologija roda i spolnosti, Nasilje i zlostavljanje u obitelji, Spolni i rodni identiteti, Rodna tekstualnost, Tijelo i subjekt, Seksualni odabir i kultura, Žene i obrazovanje, Bioetika i žensko pitanje, Žensko pitanje: Književnost i filozofija, Sociologija roda, Feminističke teorije i pokreti, Rod, ženski pokreti i društvo, Rod i socijalni rad, Socijalni rad i nasilje u obitelji, Uvod u rodne studije, Feminističke teorije, Ravnopravnost spolova i mediji i dr.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK) donesen 2010. godine istaknuo je značenje nediskriminacijskih pristupa. Temeljem NOK-a uvedene su međupredmetne teme, interdisciplinarni sadržaji i moduli uključujući modul „*Odgoj i obrazovanje za ravnopravnost spolova*“. Izvannastavni edukacijski programi za osnovne i srednje škole s temama iz područja ravnopravnosti spolova provode se i u suradnji s udrugama čije programe i projekte

financijski podupire Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. 2012. godine započela je eksperimentalna dvogodišnja provedba *Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja* u 12 osnovnih i srednjih škola. Ciljane edukacije putem stručnih skupova, seminara i radionica o ravnopravnosti spolova za nositelje i nositeljice odgojno obrazovnog procesa organizirali su Agencija za odgoj i obrazovanje i Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, a izrađen je i Program stručnog usavršavanja iz područja ravnopravnosti spolova za nositelje odgojno-obrazovne djelatnosti koji je primijenjen kroz pilot seminare za učitelje osnovnih škola.

2014./2015. godine u sve osnovne i srednje škole uveo se *Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja* u kojem su teme vezane uz ravnopravnost spolova većinom situirane u okviru Ljudsko-pravne dimenzije. U istoj godini se u 8. razredima 30 osnovnih škola uvela i provedba Eksperimentalnog izbornog programa Građanskog odgoja i obrazovanja za čije je praćenje i vrednovanje nadležan i Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Napredak u sustavu odgoja i obrazovanja vidljiv je u uvođenju nove terminologije, korištenju rodno neutralnog ili rodno osjetljivog jezika, uklanjanju stereotipa iz tekstova i likovno-grafičkih rješenja, brojnim provedenim edukacijama i zakonodavnim izmjenama. Međutim, unatoč svim zabilježenim pomacima i dalje su prisutni tradicionalni obrasci ponašanja i rodni stereotipi koji najviše utječu na izbor srednje škole i fakulteta, a samim time i na različitu poziciju muškaraca i žena na tržištu rada.

2. Međunarodni standardi: Politike Ujedinjenih naroda, Vijeća Europe i Europske unije

Ujedinjeni narodi

Najvažniji instrumenti Ujedinjenih naroda za postizanje ravnopravnosti spolova jesu *Konvencija o suzbijanju svih oblika diskriminacije žena*, koja se često naziva i temeljnom poveljom ženskih prava, i *Pekinška deklaracija i Platforma za djelovanje* donesena 1995. godine na Četvrtoj svjetskoj konferenciji o ženama u Pekingu.

Republika Hrvatska postala je državom strankom UN Konvencije o uklanjanju svih oblika diskriminacije žena (CEDAW) notifikacijom o sukcesiji od 8. listopada 1991. te se time obvezala na primjenu načela i standarda sadržanih u Konvenciji, kao i na redovito dostavljanje izvješća o napretku ostvarenom u njezinoj primjeni. Konvencija je međunarodni ugovor te je, sukladno članku 140. Ustava RH, dio unutarnjeg pravnog poretka i po pravnoj snazi iznad zakona. Njeno dosljedno i sustavno provođenje trajni je izazov svih zemalja potpisnica s ciljem bržeg unaprijeđivanja, promicanja i sprječavanja kršenja ljudskih prava žena (Štimac Radin, 2011).

U članku 10. Konvencija poziva države stranke da poduzimaju sve odgovarajuće mjere radi uklanjanja diskriminacije žena kako bi im osigurale jednaka prava kao i muškarcima u području obrazovanja. Između ostalog pozivaju se da osiguraju jednake uvjete za stvaranje karijere i profesionalno usmjeravanje, pristup studijima i stjecanju diploma u obrazovnim ustanovama svih kategorija te osiguraju ravnopravnost spolova u predškolskom, općem, tehničkom, stručnom i višem tehničkom obrazovanju. Države stranke pozivaju se također da poduzmu sve potrebne mjere za uklanjanje stereotipnog shvaćanja uloga muškaraca i žena na svim stupnjevima i u svim oblicima obrazovanja poticanjem zajedničkog obrazovanja i drugih vrsta obrazovanja koje pomažu postizanju tog cilja, a posebice revizijom udžbenika i školskih programa kao i prilagodbom nastavnih metoda.

Na spolnu neravnotežu u području obrazovanja ukazao je UN Odbor za uklanjanje diskriminacije žena u svojim preporukama na *Drugo i treće periodičko izvješće Republike Hrvatske prema članku 18. Konvencije o uklanjanju svih oblika diskriminacije žena* iz 2005. godine (Štimac Radin, 2006). Odbor je u Zaključnim komentarima izrazio zabrinutost 1) zbog postojanosti rodnih stereotipa u obrazovnim nastavnim planovima i udžbenicima, 2) zbog toga što djevojčice i žene u srednjim školama i na fakultetima nastavljaju s izborom područja obrazovanja na koja se tradicionalno gleda kao na “ženska područja” i 3) zbog toga što su žene premalo zastupljene u znanosti. Odbor je stoga preporučio RH da pojača napore za uklanjanje stereotipa o rodnim ulogama, potakne obuku

obrazovnog osoblja o pitanjima ravnopravnosti spolova, potiče unošenje raznolikosti u izbor obrazovanja dječaka i djevojčica, uključivši i visoko obrazovanje, privuče više žena u područje znanosti i tehnologije i trajno ohrabruje javnu raspravu o izboru obrazovanja djevojčica i žena i njihovim mogućnostima na tržištu rada. Gotovo iste preporuke sadržane su i u *Zaključnim primjedbama o Četvrtom i petom periodičnom izvješću za Hrvatsku* od srpnja 2015. godine (UN Odbor za uklanjanje diskriminacije žena, 2015).

Navedene preporuke uvrštene su u *Nacionalnu politiku za ravnopravnost spolova* za razdoblje od 2006. do 2010. i od 2011. do 2015. godine.

U pekinškoj Platformi za djelovanje ustanovljeno je dvanaest kritičnih prioriteta područja od kojih je jedno posvećeno nejednakoj i neodgovarajućoj dostupnosti odgoja i obrazovanja. Za svako područje određene su stratezijske zadaće i mjere koje treba provesti s ciljem poboljšanja društvenog položaja žena diljem svijeta. U poglavlju B. Školovanje i stručno usavršavanje žena kao stratezijske zadaće navodi se da je potrebno osigurati ravnopravan pristup obrazovanju, iskorijeniti nepismenost žena, poboljšati ženama dostupnost stručne izobrazbe, znanosti i tehnologije, razviti sustav školovanja koji će ukinuti neravnopravnost spolova i izdvojiti dostatna financijska sredstva za praćenje i provedbu promjena u sustavu obrazovanja (Musulin i Kos, 2008).

Kao i u slučaju CEDAW-a RH podnosi redovita izvješća o napretku u provedbi Platforme za djelovanje. U zadnjem Izvješću Republike Hrvatske UNECE-u o provedbi Pekinške deklaracije i Platforme za djelovanje – Peking+20, koje je obuhvatilo razdoblje od 1995. godine do danas, kao značajna postignuća u promicanju ravnopravnosti spolova naveli smo i neprekinuti trend porasta obrazovanja žena (Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH, 2014).

CEDAW i pekinška Platforma za djelovanje, znatno su relevantniji instrumenti za nerazvijene zemlje u kojima je još uvijek izrazita nepismenost žena i gdje se one suočavaju s otežanim pristupom kako osnovnoškolskom tako i svim drugim razinama obrazovanja nego za europske

zemlje u kojima žene čine većinu među visokoobrazovanimima i u kojima se ne susreću s preprekama vezanim uz pristup obrazovanju.

Vijeće Europe

U vrlo konciznoj *Strategiji za ravnopravnost spolova* koju je Vijeće Europe (VE) donijelo 2013. godine za razdoblje od 2014. do 2017. godine pitanje ravnopravnosti spolova u obrazovanju kontekstualizira se unutar prvog strateškog cilja posvećenog borbi protiv rodni stereotipa i seksizma. Preostala četiri strateška cilja odnose se na borbu protiv nasilja nad ženama, ravnopravan pristup žena pravosudnim tijelima, postizanju ravnoteže žena i muškaraca u procesima političkog i javnog odlučivanja i uvođenje načela ravnopravnosti spolova u sve politike. Ovdje se posebno naglašava važnost primjene takvih obrazovnih programa i načina podučavanja koji su lišeni bilo kakvih ne samo eksplicitnih već i implicitnih rodni stereotipa, kao i izvršavanje velikog broja mjera koje sadrži *Preporuka VE CM/Rec13 o rodno osviještenoj politici u obrazovanju* iz 2007. godine. Ova je *Preporuka*, koja sadrži i opsežan Memorandum s objašnjenjima, najznačajniji akt koji je VE usvojilo s ciljem uključivanja jasne rodne perspektive u obrazovanje.

U njoj se pozivaju države članice da promiču mjere koje su posebno usmjerene prema provedbi rodno osviještene politike na svim razinama obrazovnog sustava pri čemu je važno rodno osviještenu politiku učiniti i jednim od ciljeva smjernica u obrazovanju i odabiru zanimanja. Pri tome se polazi od činjenice još uvijek prisutnih nejednakosti između muškaraca i žena u obrazovnim i društvenim praksama koje se reflektiraju i u odabiru obrazovanja i zanimanja. U *Preporuci* se, u svrhu suzbijanja seksističke socijalizacije i repliciranja stereotipnih društvenih uloga putem odabira određenog zanimanja, navodi da je potrebno poduzimati sljedeće:

- educirati osoblje koje je zaduženo za informiranje učenika i učenica o smjernicama u obrazovanju i odabiru zanimanja da koriste rodno osviještenu politiku, kako bi mogli analizirati učinke seksističke socijalizacije i suprotstavljati im se kad je to potrebno;

- istraživati utjecaj percepcije ženskih i muških uloga na identitete i životne planove djevojčica i dječaka, te poticati rasprave u razredima o odabiru obrazovanja i zanimanja;
- poticati suradnju između škola i poduzeća u svrhu pružanja djevojčicama i dječacima točnije slike o mogućnostima u različitim sektorima, osobito u zanimanjima u kojima je više zastupljen jedan spol.

Prema navedenom školski program profesionalnoga usmjeravanja trebao bi osigurati informacije o širokom rasponu zanimanja, a posebno o zanimanjima u području tehnologije i znanosti u kojima su žene podzastupljene. Iznosi se i konkretan prijedlog da žene koje rade u ovim sektorima razgovaraju s djevojkama u školi ili/i im omoguće da ih promatraju na njihovu radnom mjestu. Isto tako, dječake bi trebalo poticati da stječu radno iskustvo u zanimanjima pružanja skrbi i u nastavnim zanimanjima.

VE i u *Preporuci CM/REC (2007) o standardima i mehanizmima ravnopravnosti spolova* za osiguranje jednakosti u pristupu visokom obrazovanju traži provedbu aktivnosti usmjerenih k jačanju položaja žena u području informacijsko-komunikacijskih tehnologija (IKT) kao i provedbu privremenih posebnih mjera u onim područjima u kojima je jedan spol podzastupljen.

U listopadu 2014. godine je Komisija za ravnopravnost spolova VE u suradnji s Ministarstvom obrazovanja i kulture Finske u Helsinkiju održala konferenciju pod nazivom „Suzbijanje rodni stereotipa u i putem obrazovanja“ s ciljem provedbe rasprave o većem broju pitanja vezanih uz kompleksnu ulogu koje obrazovanje ima za postizanje stvarne ravnopravnosti spolova. Opći cilj konferencije bio je podizanje svijesti vladinih dužnosnika/ica, ravnatelja i stručnog osoblja škola¹ o nejednakostima u obrazovanju i načinima na koji one utječu na budućnost mladića i

¹ Na konferenciji su sudjelovali predstavnici nacionalnih i lokalnih vlasti odgovornih za provedbu i planiranje obrazovnih politika, predstavnici školskih vlasti, autori i izdavači udžbenika i nastavnih materijala, predstavnici učeničkih, studentskih i roditeljskih udruga, nacionalnih mehanizama za ravnopravnost spolova, članova Komisije za ravnopravnost spolova VE, predstavnika drugih tijela VE uključujući Europski sud.

djevojaka. Na konferenciji je predstavljena i kompilacija primjera dobre prakse u promicanju rodno osvijestjenog obrazovanja, na što ćemo se osvrnuti nešto kasnije, a definirane su i preporuke za suzbijanje još uvijek prisutnih rodnih stereotipa u obrazovnim sustavima koje su upućene vladama, regionalnim i lokalnim vlastima, školskim upravama i školama, nevladinim organizacijama i međunarodnim organizacijama. Jedna od preporuka odnosi se na ustanovljavanje politika i provedbu inicijativa za osnaživanje djevojaka da odabiru predmete iz znanosti i tehnologije u školama te odabiru karijeru u STEM (znanosti, tehnologiji, inženjerstvu i matematici) području, kao i da se provode aktivnosti s ciljem privlačenja više muškaraca u područje predškolskog obrazovanja i skrbi (Council of Europe – Gender Equality Commission, 2014).

U vezi s potrebom stalnog promicanja znanja i svijesti o značaju rodno osvijestjenog obrazovanja, Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH je 2010. godine preveo i tiskao u nakladi od 5000 primjeraka *Preporuku Rec(2007)13 Vijeća ministara država članica Vijeća Europe o rodno osvijestenoj politici u obrazovanju i Memorandum s objašnjenjima* s kojom se trajno upoznaju odgojno-obrazovne institucije i druga zainteresirana javnost.

Europska unija

Strategija za ravnopravnost između muškaraca i žena Europske komisije za razdoblje od 2010. do 2015. godine također ne sadrži zasebno poglavlje posvećeno obrazovanju. Pet prioritetnih područja posvećena su 1) jednakoj financijskoj neovisnosti, 2) jednakim plaćama za posao jednake vrijednosti, 3) ravnopravnosti u odlučivanju, 4) ukidanju rodnog nasilja i 5) ravnopravnosti spolova u vanjskom djelovanju.

Nekoliko aktivnosti vezanih uz obrazovanje navode se jedino u Planu provedbe aktivnosti za osiguranje provedbe ove Strategije. Kao jedna od ključnih aktivnosti u području jednake financijske neovisnosti navodi se da će se promicati ravnopravnost spolova u inicijativama vezanim uz obrazovanje i to posebno u inicijativama koje se tiču smanjivanja rodne

neravnoteže u pismenosti, ranog napuštanja škole, obrazovanja odraslih žena, njihovih izbora znanstvenih karijera i poboljšanja medijske pismenosti. Za provedbu ove mjere bila je nadležna Opća uprava za obrazovanje i kulturu Europske komisije (EAC). Naglašava se i značaj promicanja ravnopravnosti spolova putem europskih fondova davanjem potpora za mjere usmjerene ka povećanju sudjelovanja žena na tržištu rada, promicanja cjeloživotnog učenja i smanjivanja rodne segregacije pri izboru karijere i zanimanja čiji je nositelj Opća uprava za zapošljavanje (EMPL). U ovom području se, vezano uz usklađivanje privatnog i poslovnog života, navodi da će se održavati radionice s ciljem poticanja žena na znanstvene karijere u okviru Opće uprave za razvoj istraživanja i tehnologije (RTD).

U prioritetnom području posvećenom uspostavi jednakih plaća za rad jednake vrijednosti ističe se da treba poduzimati aktivnosti prema poticanju žena za ulazak u netradicionalna zanimanja. Ovo je jedino mjesto u Strategiji gdje se ukazuje na problem rodno uvjetovanog izbora zanimanja kao čimbenika koji direktno utječe na rodnu segregaciju na tržištu rada. EAC je zadužena za promicanje ravnopravnosti spolova pri definiranju instrumenata EU za Strategiju obrazovanja i osposobljavanja do 2020. godine, što uključuje podizanje svijesti o izboru zanimanja djevojaka i mladića na način da se više žena uključuje u znanstvena i tehnička zanimanja, a više muškaraca u nastavu. Provedba nekoliko aktivnosti ovdje je vezana i uz povećanje sudjelovanja žena u IKT sektoru i ravnopravnosti u znanstvenim istraživanjima na što ćemo se referirati u nastavku teksta.

U uvodnom dijelu *Izvješća o napretku u ravnopravnosti između žena i muškaraca (Report on Progress on equality between women and men in 2014)* koje Europska komisija (EK) godišnje podnosi Vijeću Europske unije (EU), za 2014. godinu navodi se da, iako žene čine većinu među visokoobrazovanim, još uvijek ostaju podzastupljene u STEM studijima, istraživanju i rukovodećim pozicijama na svim stupnjevima obrazovanja. O rodnoj segregaciji u području obrazovanja izvještava se samo u dijelu koji se tiče toga što su žene manje plaćene od muškaraca i njihovog trajnog odabira drugačijih vrsta zanimanja. Drugim riječima, rodna segregacija na tržištu rada reflektira rodne razlike pri odabiru obrazovanja (European Commission, 2015).

Kao i u Hrvatskoj, i u drugim zemljama članicama EU, žene su većina na onim studijima koja se tradicionalno povezuju sa ženskim rodnim ulogama.

Vijeće EU je u prosincu prošle godine pozvalo zemlje članice EU da podrže EK u pripremi budućih strategija i programa vezanih uz ravnopravnost spolova kao i da EK razvije novu strategiju za ravnopravnost spolova nakon 2015. godine koja će biti blisko povezana sa Strategijom Europa 2020. U *Zaključcima o pregledu primjene pekinške Platforme za djelovanje u zemljama članicama i EU institucijama* Vijeće EU poziva države članice i EK, između ostalog, i da poduzmu daljnje mjere u području ravnopravnosti spolova uključujući i uklanjanje rodnog jaza u obrazovanju i osposobljavanju (Council of the European Union, 2014).

U Rezoluciji Europskog parlamenta od 9. rujna 2015. o osnaživanju djevojčica obrazovanjem u EU-u (Europski parlament, 2015) nalažu se različite mjere koje se trebaju poduzeti za ugrađivanje rodne ravnopravnosti u sve razine obrazovnog sustava, uključujući pitanje kurikuluma kao i poziva svim državama EU da provode kampanje za motiviranje djevojčica i dječaka za odabir nestereotipnih zanimanja i jednak pristup informacijskim i komunikacijskim tehnologijama. U Rezoluciji se također naglašava da je potrebno povećati sudjelovanje žena u strukovnom obrazovanju kao i u matematici, znanosti, inženjerstvu i tehnologiji.

Opinion on Gender Equality in the EU in the 21st century: remaining challenges and priorities (Advisory Committee on Equal Opportunities for Women and Men, 2015) navodi se u okviru Prioriteta 1. Unaprjeđivanja jednake ekonomske nezavisnosti žena da je potrebno ukloniti rodne stereotipe uključujući segregaciju u obrazovanju i radnoj snazi. U jednoj od preporuka navodi se da bi zemlje članice s ciljem uklanjanja segregacije u obrazovanju, trebale osnovati i *grant scheme* ravnopravnosti za podzastupljeni spol za odabrana vrlo rodno nejednaka visokoobrazovna usmjerenja.

Vidjeli smo da u najvažnijim europskim strateškim dokumentima pitanje ravnopravnosti u obrazovanju nije izdvojeno kao zasebno prioritarno

područje, već da se o njemu raspravlja uglavnom vezano uz pitanje položaja i segregacije žena na tržištu rada.

Razlozi za navedeni pristup bez sumnje proizlaze iz činjenice da žene čine većinu s fakultetskim diplomama u svim zemljama EU. Odatle proizlaze i preporuke koje se uglavnom odnose na poduzimanje daljnjih koraka usmjerenih ka uklanjanju rodni stereotipa i edukaciju učitelja s ciljem smanjivanja i uklanjanja rodne segregacije u obrazovanju. Europski institut za ravnopravnost spolova (EIGE) je u svom izvještaju o provedbi pekinške *Platforme za djelovanje* u zemljama EU u posljednjih dvadeset godina zaključio da je kretanje promjena unutar segregacije u obrazovanju sporo te da i nadalje preostaje rodni jaz u zapošljavanju vezan uz sve razine obrazovanja, iako je ovaj jaz manji za visokoobrazovane žene. Prema EIGE-u, EU bi trebala nastaviti sa suzbijanjem rodni stereotipa i segregacije u obrazovanju i osposobljavanju na način da se podržavaju rodno osjetljivi kurikulumi, savjetovanja o karijeri i medijske kampanje za osnaživanje dječaka i djevojčica za izbor karijere koja odgovara njihovim sposobnostima. Također se naglašava da je potrebno obraćati pažnju na rodnu segregaciju u obrazovanju s obzirom da ona dovodi do daljnjih nejednakosti na tržištu rada i razlikama u ekonomskim mogućnostima muškaraca i žena te je potrebno osigurati mogućnosti za karijeru za oba spola kada odabiru rad u netradicionalnim rodni sektorima (European Institute for Gender Equality, 2014).

3. Od rodne segregacije u obrazovanju do rodne segregacije na tržištu rada

U već spomenutom *Izvješću o napretku u ravnopravnosti muškaraca i žena u 2014. godini* EK o problemu nejednakosti u obrazovanju izvještava se jedino o okviru jednog od prioritetni tematskih područja pod nazivom Jednake plaće za jednak rad i rad jednake vrijednosti. I ovdje je naglasak stavljen na povezanost segregacije u obrazovanju sa segregacijom na tržištu rada s obzirom da tendencija muškaraca i žena prema odabiru različiti vrsta zanimanja proizlazi iz razlika u odabiru vrste obrazovanja. Iako su žene obrazovane od muškaraca, one su i dalje nadzastupljene u stu-

dijima koji se tradicionalno smatraju bližim ženskim rodnim ulogama. Na razini prosjeka svih zemalja članica EU žene su u 2012. godini činile 59% od ukupnog broja diplomiranih. Pri tome, očekivano, najmanje u području inženjerstva i građevinarstva (27%) i znanosti, matematike i računarstva (40%) te nadprosječno u području društvenih znanosti i prava (62%), humanističkih znanosti (68%) te zdravstva i socijalne skrbi (75%) i obrazovanja (80%). Prema priloženom indeksu o rodnoj segregaciji u zanimanjima i ekonomskim sektorima ovog *Izvješća* u 2013. godini prosjek za EU iznosi 24,4% za segregaciju u zanimanjima i 18,9% za sektorsku segregaciju, što je ocijenjeno prilično visokim. Hrvatska se nalazi blizu ovog prosjeka, i to sa 27% u području segregacije u zanimanjima i sa 19,9% u području sektorske segregacije.

U Hrvatskoj su, prema podacima Državnog zavoda za statistiku 2011. godine, u ukupnom dijelu stanovništva s visokim obrazovanjem, žene prvi puta činile većinu u omjeru od 16,7% prema 16,0% muškaraca. Trajno se, kao i u drugim europskim zemljama, bilježi kontinuirani trend povećanja visokoobrazovanih žena. 2012. godine studentice su činile 59,5% diplomiranih na visokim učilištima. Ovaj trend nije prekinut od 1960. godine kada je diplomiralo svega 31,8% studentica da bi se njihov udio konstantno povećavao, za razliku od broja diplomiranih studenata koji linearno opada, i to s 68,2% 1960. godine na čak 40,5% 2012. godine (DZS, 2014).

Iako se često ističe da se ova prednost u obrazovanju automatski ne preslikava i na povoljniji položaj žena na tržištu rada, mišljenja smo da, ako se navedeni trend nastavi, dugoročno možemo očekivati i značajne promjene na tržištu rada u korist ženskog spola, jer će biti kvalificiranije za obavljanje visokostručnih i intelektualno zahtjevnijih poslova. Na utjecaj stupnja obrazovanja pri smanjivanju jaza u stopi zaposlenosti muškaraca i žena ukazuje i Maria do Pilar Gonzales s Ekonomskog fakulteta Sveučilišta u Portu koja u svome analitičkom članku *Sudjelovanje žena na tržištu rada i ravnopravnost spolova u Europi* zaključuje da su “žene manje aktivne (i manje zaposlene) što su niže obrazovane i postoji veći jaz među spolovima u stopama aktivnosti i zaposlenosti kod manje obrazovanih osoba”. Nadalje, autorica smatra da je veće ulaganje žena u obrazova-

nje posljedica “strategije koju žene koriste kako bi prevladale prepreke s kojima se susreću prilikom ulaska na tržište rada (niže plaće, problemi s ulaskom u određene sektore i zanimanja, veća vjerojatnost nesigurnosti radnog mjesta, izravna i neizravna diskriminacija)” (Gonzales, 2007).

Iako obrazovanije od svojih muških kolega, broj nezaposlenih žena u Hrvatskoj do 30 godina s VSS, magisterijem i doktoratom iznosio je u ovoj godini 69,2%.

Jedan od važnih razloga za nepovoljniji položaj žena na tržištu rada proizlazi, kao što je to ranije više puta istaknuto, iz segregacije u području obrazovanja, pri odabiru srednjoškolskih i studijskih usmjerenja, što se objašnjava time da žene, uslijed socijalizacije i nametnutih društvenih normi, učestalo biraju zanimanja koja odgovaraju poželjnim rodnim ulogama. Rodna statistika diplomiranih studenata prema područjima za 2012. godinu slična je prosjeku zemalja EU. Podsjećamo, žene su činile 95,4% diplomiranih u području obrazovanja, odgajatelja i učitelja, 95,7% u uslugama socijalne skrbi, 87,8% u znanosti o obrazovanju, 78,4% u biološkim znanostima, 76,3% u humanističkim znanostima, 74,6% u društvenim znanostima, 72,4% u matematici i statistici, 77% u zdravstvu, 73,1% u pravu, 68,5% u novinarstvu, 67,5% u poslovanju i administraciji, 57,4% u prerađivačkoj industriji i obradi, 53,7% u poljoprivredi, šumarstvu i ribarstvu i 53,2% u veterini. S druge strane, značajno su podzastupljene u onim područjima koja se percipiraju tipično muškim zanimanjima pa su iste godine žene činile tek 15,3% diplomiranih u području računalstva, 18,8% u području inženjerstva, 19,8% u uslugama zaštite, 25,5% u uslugama prijevoza, 39,1% u arhitekturi i građevinarstvu i 48,3% u području osobnih usluga. Ova vrsta spolne segregacije u visokom obrazovanju nastavlja se na raniji odabir vrsta srednjih škola s obzirom da gimnazije (62,9%) i umjetničke škole (72,6%) većinom završavaju djevojke, a industrijske i obrtničke mladići (63,8%). Udio žena među osobama koje imaju akademski stupanj magistre znanosti također se trajno povećava te je u 2012. godini iznosio 58,2%, a udio žena s doktoratom znanosti 55%. Na poslovima istraživanja i razvoja udio žena iste godine iznosio je 50,6%, a među osobama sa statusom istraživača 47,9% (DZS, 2014). U usporedbi s udjelom žena s najvišim akademskim stupnjem, Hrvatska je iznad prosjeka zemalja EU

gdje je iste godine bilo 46% žena s doktoratom, a 33% žena u istraživanju (European Commission, 2015).

Potrebno je napomenuti i da rezultati istraživanja o korištenju računala pokazuju da studentice ipak bitno manje često koriste računalo (56,1%) od svojih muških kolega (66,9%), te da ga znatno rjeđe koriste za igranje (14,9%) od studenata (29,8%), za programiranje ga koristi svega 8,8% studentica i 18,% studenata, a za crtanje i grafiku 9,8% studentica i 20,9% studenata (Potočnik, 2014).

Rezultati većeg broja istraživanja pokazuju da se, uz općenito razvijenu svijest o postojanju rodni nejednakosti, neravnopravnost spolova najmanje percipira u području obrazovanja. Istraživanje stavova studentske populacije o ravnopravnosti spolova pokazalo je da studenti i studentice smatraju da je neravnopravnost spolova najviše izražena na tržištu rada (71,5%), u političkom i javnom odlučivanju (63,8%), obitelji (49,9%) a najmanje u obrazovanju (Štimac Radin, 2014). I istraživanje „Percepcije, iskustava i stavova o rodnoj diskriminaciji u RH“² iz 2009. godine pokazalo je da većina anketiranih smatra da postoje jednake obrazovne šanse za muškarce i žene, ali i da oko trećine njih smatra da škole bitno utječu na odabir zanimanja sukladno spolu učenika/ce. Zabrinjavajući je podatak iz istog istraživanja da bi 52,5% muškaraca bilo spremno diskriminirati djevojke pri upisu u elektrotehničku školu, ali i vrlo veliki dio žena – 38,2% bi eliminirale djevojke u selekcijskom postupku i dalo prednost mladićima (Jugović i Baranović, 2011). Navedeno istraživanje, kao i drugi izvori podataka i analiza, ukazuju na još uvijek prisutne tradicionalne obrasce ponašanja i duboko ukorijenjene stereotipe te je nužno

² Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH naručio je 2009. godine provedbu znanstvenog istraživanja „Percepcija, iskustva i stavovi o rodnoj diskriminaciji u Republici Hrvatskoj“ s ciljem analize percepcije rodne diskriminacije, stavova o rodnoj diskriminaciji i iskustva rodne diskriminacije, a u svrhu izrade znanstvene podloge za donošenje nove, četvrte *Nacionalne politike za ravnopravnost spolova, za razdoblje od 2011. do 2014. godine*. Istraživanje je provedeno u suradnji s Odsjekom za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Institutom za društvena istraživanja na uzorku od 1363 ispitanika/ce. Na temelju rezultata istraživanja 2011. godine Ured za ravnopravnost spolova tiskao je znanstvenu monografiju pod nazivom *Rodna ravnopravnost i diskriminacija u Hrvatskoj* koja je dostupna za preuzimanje na <http://www.ured-ravnopravnost.hr/site/hr/biblioteka-ureda/826-22-rodna-ravnopravnost-i-diskriminacija-u-hrvatskoj.html>

nastaviti kontinuirani rad na osvještavanju i promjeni stavova javnosti u području rodno osjetljivog odgoja i obrazovanja. I prema najnovijem istraživanju Eurobarometra iz ožujka ove godine o ravnopravnosti spolova i građani/ke EU smatraju da su rodni stereotipi najmanje rašireni u školama (16%), slijedi sport (18%), politika (28%), mediji (33%), oglašavanje (34%) i što je očekivano - najviše u sferi rada (51%). No, i značajan broj Europljana (36%) smatra da muškarci ne bi trebali biti zastupljeniji u sektoru brige o djeci, a čak 50% slaže se s tvrdnjom da su muškarci manje sposobni od žena za obavljanje kućnih poslova (European Commission, 2015).

4. Primjeri dobre prakse i digitalne djevojke

U nastavku slijedi pregled nekoliko primjera dobre prakse koji su se u Hrvatskoj i drugim europskim zemljama provodili s ciljem smanjivanja rodnog jaza u odabiru područja obrazovanja kao i strateškom mjestu koje u ovoj diskusiji zauzima pitanje položaja žena u informacijsko-komunikacijskom sektoru.

S ciljem smanjivanja podzastupljenog spola u strukovnim zanimanjima Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta je uvelo posebnu mjeru na način da je u *Odluku o elementima i kriterijima za izbor kandidata za upis u srednje škole u školskoj godini 2012./2013.* uvrstilo novu točku kojom je propisan kriterij za upis u programe srednjeg obrazovanja u skladu s *Nacionalnom politikom za ravnopravnost spolova*. Odlukom se propisivalo da ukoliko je za upis u određenu strukovnu kvalifikaciju prijavljenih kandidata/kandidatkinja istog spola 80% ili više, kandidatu/kandidatkinji suprotnog spola dodaju se dva boda na broj bodova koji je utvrđen tijekom postupka vrednovanja te se završna ljestvica poretka sastavlja nakon dodavanja bodova za podzastupljeni spol. U sustavu srednjeg obrazovanja u RH pri upisu u prvi razred srednje škole dodatne je bodove za upis koristilo 436 osoba. Prema Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta navedena odredba nije ponovo uvrštena u *Odluku o elementima i kriterijima za izbor kandidata za upis u srednje škole u školskoj godini 2013./2014.* zato što se, temeljem analize podataka o upisu u prethodnu

godinu, zaključilo da navedeni kriterij nije dovoljno poticao uključivanje pojedinog spola u određenu strukovnu kvalifikaciju.

Jedna od mjera iz *Nacionalne politike* obvezala je Hrvatski zavod za zapošljavanje (HZZ) da izradi rodno osjetljiv program profesionalnog informiranja učeničke populacije u završnim razredima osnovnih škola s ciljem razvoja interesa kod učenika za upis u srednje škole u kojima tradicionalno prevladava muška učenička populacija te kod učenika za upis u srednje škole u kojima tradicionalno prevladavaju učenice. HZZ je u svrhu postizanja većeg interesa cijele učeničke populacije za tradicionalno „muška zanimanja, tražena na tržištu rada“ u 2010. godini promovirao gimnazije prirodoslovnih i prirodoslovno-matematičkih usmjerenja u sedmim i osmim razredima osnovnih škola putem obrazovnih kampanja, poticanjem interesa za studije matematike, prirodnih i tehničkih znanosti te poticanjem međupredmetne tematske fakultativne nastave u području prirodoslovlja. HZZ redovito producira verzije računalnog programa „Moj izbor“ koji sadrži 350 opisa zanimanja. U sva nazivlja i opise zanimanja unesene su inačice u muškom i ženskom rodu čime se doprinosi promicanju ravnopravnosti spolova kod mladih koji su najčešći korisnici ovog programa. U cilju informiranja o mogućnostima školovanja u srednjim školama HZZ svake godine izrađuje pet regionalnih brošura „Kamo nakon osnovne škole?“ u kojima se nalaze relevantne informacije o srednjoškolskom obrazovnom sustavu, i u kojima su u sve nazive obrazovnih programa unesena rodno prilagođena nazivlja zanimanja. Rodno osjetljiv pristup pri donošenju odluke o odabiru zanimanja primjenjuje se u redovnim aktivnostima profesionalnog usmjerenja kao i putem predstavljanja rodno netradicionalnih zanimanja na Sajmovima poslova.

Treba napomenuti da je nova *Nacionalna klasifikacija zanimanja* izmijenjena i dopunjena 2008. godine i 2010. godine na način da su po prvi puta zanimanja na svim razinama klasifikacije iskazana u ženskom i muškom rodu.

Kada se vodi rasprava o različitim rodnim odabirima visokih studija, onda se najviše naglašava upravo izrazita podzastupljenosti žena u

informacijsko-komunikacijskom sektoru (IKT). U poglavlju *Jednake mogućnosti na tržištu rada Nacionalne politike za ravnopravnost spolova, 2011—2015.* godine navedeno je da će se provoditi analize i osvještavanje javnosti o stereotipima i preprekama koje stoje na putu većeg uključivanja i zapošljavanja žena u IKT sektoru.

U svibnju 2010. godine tadašnji Središnji državni ured za e-Hrvatsku naručio je istraživanje o zastupljenosti i položaju žena u IKT sektoru u RH. Rezultati istraživanja predstavljeni su na okruglom stolu „Uloga žena u informacijskom društvu Republike Hrvatske“. Istraživanje koje je proveo Ipsos Marketing uključilo je i telefonsku anketu na uzorku od 200 direktora ili vlasnika poduzeća iz IKT sektora. Analiza je pokazala da uz svega 16% studentica na IKT studijima, žene koje su zaposlene u ovom sektoru prosječno zarađuju oko 13% manje od muškaraca i u odnosu na muškarce češće imaju srednjoškolsko obrazovanje. Međutim, od ukupno zaposlenih 34% žena, 28% je na upravljačkim pozicijama, za razliku od 15% na razini ukupnog gospodarstva. Većina ispitanih direktora i vlasnika IKT poduzeća općenito je iskazala pozitivan stav prema zaposlenicama i smatra da bi se povećanje žena u ovom sektoru povoljno odrazilo na razvoj sektora. Kao najvažnije prepreke koje stoje na putu uključivanja žena u IKT područje, navode raširenu percepciju da su IKT zanimanja tradicionalno muška (24%), da poslodavci preferiraju muške IKT stručnjake (21%), kao i to da su muškarci bolji u informatici i matematici (20%). 9% ih smatra da je tome uzrok neatraktivna ponuda obrazovnih programa, 6% da žene imaju manje slobodnog vremena za posvećivanje poslu i svega 6% drži da su žene manje zainteresirane za rad u IKT sektoru.

U okviru „Europskog tjedna IKT zanimanja i digitalnih kompetencija“ 2012. godine, koji se održao pod pokroviteljstvom Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta, a čiji su nacionalni kontakti za provedbu bili Visoka škola za primijenjeno računarstvo Algebra i Fakultet elektrotehnike i računarstva Sveučilišta u Zagrebu, CESI – Centar za edukaciju, savjetovanje i istraživanje i Girl Geek Dinners Hrvatska održali su radionicu „Žene i ICT – zašto se odlučiti za karijeru u ICT sektoru?“ na kojoj su usvojili sljedeće preporuke:

1. Promovirati IKT zanimanja među djecom i mladima uz uvažavanje rodne perspektive, na način da se: organiziraju predavanja i prezentacije IKT stručnjaka/inja u školama pri čemu je potrebno uključiti što veći broj žena iz IKT sektora da drže predavanja kako bi one ujedno poslužile kao uzori za djevojke;
2. Suzbijati stereotipe o tehničkim zanimanjima kao muškim zanimanjima, na način da se: educiraju roditelji i profesori/ice o rodnim stereotipima uz njihovo uklanjanje iz udžbenika;
3. Unaprijediti informatičko obrazovanje u osnovnim i srednjim školama, na način da se osiguraju jednaki uvjeti za informatičko obrazovanje u svim školama u Hrvatskoj i unaprijede IKT znanja i vještine unutar školskog sustava uz korištenje suvremene tehnologije u nastavi;
4. Poticati odrasle na IKT obrazovanje kreiranjem državno financiranih programa prekvalifikacije za IKT zanimanja i posebne programe za nezaposlene uz poticanje *online* honorarnih poslova za nezaposlene osobe.

Također su ukazali i na nužnost promicanja IKT zanimanja u medijima.
<http://croatia.girlgeekdinners.com>

Međunarodna telekomunikacijska unija pokrenula je inicijativu Djevojke u IKT sektoru 2010. godine kao globalnu inicijativu čiji je cilj osnaživanje djevojaka i mladih žena da odabiru studije i karijere u IKT sektoru. Inicijativa godišnje obilježava Međunarodni dan žena u IKT, a što se provodi i u Republici Hrvatskoj. U travnju ove godine Hrvatska regulatorna agencija za mrežne djelatnosti (HAKOM) u suradnji s Fakultetom elektrotehnike i računarstva i tvrtkom Ericsson Nikola Tesla, povodom obilježavanja Međunarodnog dana djevojaka i žena u ICT-u, organizirali su okrugli stol na temu „Djevojke i žene u hrvatskom ICT sektoru – obje strane medalje“ s ciljem isticanja važnosti ravnopravnog sudjelovanja žena i popularizacije zapošljavanja većeg broja žena u ovom sektoru.

Napomenimo i to da, s ciljem promoviranja položaja žena u znanosti, Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO i L'Oréal ADRIA, temeljem nacionalnog programa stipendiranja mladih znanstvenica pod nazivom „Za

žene u znanosti“, svake godine dodjeljuju mladim znanstvenicama na posljednjem stupnju doktorske disertacije četiri stipendije u iznosu od 4.000,00 eura.

Europski parlament (EP) je polazeći od trajne podzastupljenosti žena u IKT sektoru, uključujući rukovodeće položaje, 2013. godine raspravljao o *Rezoluciji o ženama u sektoru IKT-a*. U *Rezoluciji* je zatraženo od zemalja članica EU da naglašavaju mogućnosti rasta i radnih mjesta u tom sektoru te potiču mlade, a pogotovo žene, na karijeru u sektoru IKT-a, da uspostave programe obrazovanja i osposobljavanja te potiču žene na razvoj karijere u području matematike, računarstva i novih tehnologija i zbog boljeg zaposlenja među ženama od ranije dobi promiču zvanja u kojima se traže znanstvene, tehničke, inženjerske i matematičke vještine. EP pri tome naglašava porazne činjenice da od ukupno oko 7 milijuna ljudi koji rade u sektoru informatičke i komunikacijske tehnologije, žene čine svega 30 %, da sektor IKT-a ubrzano raste te svake godine stvara 120 000 radnih mjesta u EU te da do 2015. može doći do manjka od 700 000 kvalificiranih radnika u ovom sektoru. Prema izvješću EU pod nazivom Aktivnost žena u IKT sektoru (2013) najvažniji problemi koji utječu na prisutnost žena u ICT su stereotipi o ulozi žena u društvu, interne barijere i sociopsihološki čimbenici koji odvlače žene od sektora (nedostatak samopouzdanja, nedostatak vještina u pregovaranju), te vanjske barijere (snažna muška dominacija u sektoru i nedostatak uzora u tom sektoru).

Grčka je kao predsjedavajuća Vijeća EU u prvoj polovici 2014. godine u Ateni organizirala konferenciju „Women and Girls Go Digital“ na kojoj je predstavila Nacionalni akcijski plan za povećanje ženskih talenata u digitalnim poslovima. Cilj konferencije bio je usmjeren ka diseminaciji primjera dobre prakse na europskoj razini i podizanju svijesti o tome na koji način IKT sektor može biti dugotrajna solucija za promicanje zapošljavanja žena na europskoj i nacionalnoj razini. Na konferenciji se posebno raspravljalo o identificiranju postojećih zapreka s kojima se suočavaju žene da budu dio IKT sektora, zatim o uočavanju jaza između žena i muškaraca u digitalnim vještinama, podizanju svijesti o dodatnoj vrijednosti dobivenoj uključivanjem talentiranih žena u digitalne poslove, istraživanje i inovacije, promicanju novih prilika za mlade digitalne poduzetnice uz

poziv medijima za aktivnijom ulogom u prezentaciji dobrih praksi rodne raznolikosti u informacijsko-komunikacijskim tehnologijama.

Komisija za ravnopravnost spolova VE izradila je kompilaciju dobrih praksi koje primjenjuju zemlje članice VE s ciljem uklanjanja rodni stereotipa iz obrazovanja, a koje uključuju: promoviranje STEM disciplina među djevojkama, kampanje za informiranje i motiviranje djevojaka i žena da odabiru nestereotipne karijere, treninge o ravnopravnosti spolova za učitelje, rodnu analizu udžbenika i nastavnog materijala, uspostavu rodno osviještene kulture škole, povećanje rodne osviještenosti roditelja, mjere za uključivanje muškaraca u predškolsku nastavu i socijalnu skrb i dr. U kompilaciji su navedeni primjeri aktivnosti koje provode Austrija, Belgija, Cipar, Finska, Francuska, Njemačka, Grčka, Mađarska, Nizozemska, Poljska, Portugal, Španjolska, Švedska i Turska uz navođenje naziva primjera dobre prakse, ciljanih skupina na koje se odnose i kratkog opisa aktivnosti.

Da je pitanje udjela žena u IKT i STEM sektoru i dalje u žiži interesa EU, kada se govori o prevladavanju rodne segregacije u obrazovanju, govori i održavanje razmjene dobrih praksi na seminaru o „Rodnoj segregaciji na tržištu rada i obrazovanju” koji se u rujnu održao u Danskoj. Danska je na seminaru predstavila projekt usmjeren prema privlačenju više muškaraca za odgajatelje u vrtiću, Nizozemska je predstavila mjere poduzete za ohrabrivanje djevojaka da biraju STEM predmete u školama, a Sjeverna Irska predstavila je „STEAM Povelju” čiji je cilj promicanje participacije žena u STEM industrijama.

5. Zaključne napomene i preporuke

Potpuna rodna ravnopravnost u odgoju i obrazovanju jedan je od najosnovnijih preduvjeta za postizanje stvarne, a ne deklarativne ravnopravnosti muškaraca i žena u društvu. Iako je zakonodavstvo u području obrazovanja prepoznalo potrebu uklanjanja rodni stereotipa, a donesene su i brojne strategije koje nalažu provedbu različitih aktivnosti za bržu implementaciju rodno osjetljivog obrazovanja, ostaje činjenica da rodno

osviještena politika još uvijek u potpunosti nije zaživjela u cjelokupnom sustavu školstva i odgoja i obrazovanja. Ova konstatacija ne vrijedi, naravno, samo za Hrvatsku, već za gotovo sve europske zemlje kao što je razvidno iz gore navedenih primjera. Ne samo na nacionalnim razinama, već i na razini međunarodnih organizacija, prije svega Vijeća Europe i Europske unije provode se različite mjere, uključivši donošenje raznih rezolucija i preporuka, provedbu kampanja i razmjena dobrih praksi s ciljem bržeg prevladavanja preostalih izazova. S druge strane, iako žene čine većinu među visokobrazovanima, još uvijek su u nepovoljnijem položaju na tržištu rada i sektorski segregirane u manje plaćenim zanimanjima. Upravo ovaj problem ističe najveći dio javnih europskih politika polazeći od rodne uvjetovanosti odabira obrazovanja koje direktno utječe na kasniju poziciju muškaraca i žena u svijetu rada. Opća je ocjena da treba intenzivirati uvođenje rodno osjetljivog obrazovanja uključivši uklanjanje rodni stereotipa koji stoje u osnovi odabira poželjnog zanimanja. Iz ranije navedenih primjera vidjeli smo da se najviše pažnje posvećuje aktivnostima usmjerenim traženju odgovora na pitanja kako povećati uključivanje žena u IKT i STEM područja, i paralelno, kako uključiti više muškaraca u netradicionalna područja rada kao što je to nastava, njegovateljstvo i socijalna skrb. S obzirom da se s istim problemima suočavamo i u Hrvatskoj, smatramo da su sve navedene preporuke relevantne i primjenljive i za naše okruženje. Izdvojit ćemo nekoliko najvažnijih preporuka čija provedba bi u nadležnosti javnih vlasti, ministarstava i drugih uključenih i zainteresiranih dionika mogla dovesti do bržih promjena u ovome području.

1. Intenzivirati uvođenje rodno osviještene politike na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava uz razvijanje rodno senzibilizirane kulture školstva i trajnu edukaciju učitelja i nastavnika za pitanja ravnopravnosti spolova.
2. Izraditi, objaviti i primijeniti smjernice za škole, autore udžbenika i pedagoških materijala koje će sadržavati rodnu perspektivu i kontinuirano analizirati i revidirati kurikulume, školske programe i predmete te sadržaje udžbenika sa stajališta rodne dimenzije.
3. Razmotriti ponovno uvođenje privremenih posebnih mjera za upis podzastupljenog spola u strukovno i srednjoškolsko obrazovanje.

4. Razmotriti ustanovljavanje *grant shema* za podzastupljeni spol za odabrana vrlo rodno nejednaka visokoobrazovna usmjerenja, primjerice za djevojke za upis na IKT područja, a za mladiće za upis na nastavna zvanja.
5. Trajno provoditi kampanje, radionice i veći broj drugih aktivnosti za upoznavanje i motiviranje djevojaka i mladića da odabiru netradicionalna i nestereotipna studijska usmjerenja.
6. Osigurati da školski program profesionalnoga usmjeravanja sadrži informacije o širokom rasponu zanimanja, a posebno o zanimanjima u području tehnologije i znanosti u kojima su žene podzastupljene.
7. U svrhu osiguranja ravnopravnosti u pristupu visokom obrazovanju provoditi aktivnosti usmjerene k jačanju položaja žena u području informacijsko-komunikacijskih tehnologija kao i provedbu privremenih posebnih mjera u onim područjima u kojima je jedan spol podzastupljen.
8. Održavati predavanja IKT stručnjaka/inja u srednjim školama pri čemu je potrebno uključiti što veći broj žena koje rade u IKT sektoru.
9. Podizati svijest javnosti o važnosti većeg uključivanja žena u IKT sektor i trajno informirati djevojke o mogućnostima u IKT i STEM području uz provođenje javnih rasprava o visokoškolskom izboru obrazovanja djevojaka i žena i njihovim mogućnostima na tržištu rada.
10. Uvesti informatiku kao obavezan predmet u osnovno i srednjoškolsko obrazovanje.
11. Kreirati politike i inicijative za osnaživanje djevojaka da odabiru predmete iz znanosti i tehnologije u školama i karijeru u STEM (znanosti, tehnologiji, inženjerstvu i matematici) području i provoditi aktivnosti s ciljem uključivanja više muškaraca u područje predškolskog obrazovanja i socijalne skrbi.

Literatura

- Advisory Committee on Equal Opportunities for Women and Men (2015). *Opinion on Gender Equality in the EU in the 21st century: remaining challenges and priorities*. European Commission: DG Justice.
- Council of the European Union (2014). *“Gender equality in the EU: the way forward after 2015. Taking stock of 20 years of implementation of the Beijing Platform for Action” - Conclusions on the review of the implementation of the Beijing Platform for Action by the Member States and the EU institution*. Dostupno na <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-16891-2014-INIT/en/pdf>
- Council of Europe – Gender Equality Commission (2014). *Compilation of good practices to promote an education free from gender stereotypes*. Dostupno na <http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/equality/05conferences/2014NFPHelsinki/Documents/Compilation%20of%20good%20practices%20to%20promote%20an%20education%20free%20from%20gender%20stereotypes%20REVISED.pdf>
- Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2014). *Žene i muškarci u Hrvatskoj 2013*. Zagreb.
- European Commission (2015). *Special Eurobarometer 428 „Gender equality“*. Dostupno na http://ec.europa.eu/justice/genderquality/files/documents/eurobarometer_report_2015_en.pdf
- European Commission (2015). *Report on Progress on equality between women and men in 2014*. Dostupno na http://ec.europa.eu/justice/genderequality/files/annual_reports/150304_annual_report_2014_web_en.pdf
- Europska komisija (2010). *Strategija za ravnopravnost između žena i muškaraca 2010.-2015*. Zagreb: Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH.
- European Institute for Gender Equality (2014). *Report Beijing + 20: The 4th Review of the Implementation of the Beijing Platform for Action in the EU Member States*. Dostupno na <http://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/MH0414886ENN.PDF>
- Europski parlament (2013). *Prijedlog Rezolucije Europskog parlamenta o ženama u sektoru ICT-a*. Dostupno na <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+MOTION+B7-2013-0313+0+DOC+XML+V0//HR>
- Europski parlament (2015). *Rezolucija Europskog parlamenta od 9. rujna 2015. o osnaživanju djevojčica obrazovanjem u EU-u (2014/2250(INI))*. Dostupno na <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P8-TA-2015-0312+0+DOC+XML+V0//HR>

- Fuchs, R., Vican, D. i Milanović Litre, I. (Ur.) (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Gonzales, M.P. (2007). Sudjelovanje žena na tržištu rada i ravnopravnost spolova u Europi: Postignuća i izazovi. U Štimac Radin, H. (Ur.), *Konferencija o jačanju svijesti o politikama i zakonodavstvu EU u području ravnopravnosti spolova – Zbornik radova* (str. 51-68). Zagreb: Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH.
- Gorančić-Lazetić, H. (Ur.) (2006). *Izvršće o napretku u ostvarivanju Milenijskih ciljeva razvoja u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Program Ujedinjenih naroda za razvoj UNDP.
- Ipsos Marketing (2010). *Uloga žena u informacijskom društvu Republike Hrvatske*. Dostupno na http://www.ieee.hr/_download/repository/e-Hrvatska_-_Rezultati_istrazivanja_-_Zene_i_IKT_sektor_-_2010.pdf
- Jugović, I. i Baranović, B. (2011). Percepcija, iskustvo i stavovi o rodnoj (ne) ravnopravnosti u obrazovanju. U Kamenov, Ž. i Galić, B. (Ur.), *Rodna ravnopravnost i diskriminacija u Hrvatskoj - Istraživanje "Percepcija, iskustva i stavovi o rodnoj diskriminaciji u RH"*. Zagreb: Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH.
- Ministarstvo vanjskih poslova i europskih integracija (2010). *Pregled postignuća Republike Hrvatske u ostvarivanju Milenijskih ciljeva razvoja za razdoblje od 2006. do 2010. godine*. Dostupno na http://www.uredravnopravnost.hr/site/preuzimanje/dokumenti/nac_strat/100917_postignuca_milenijski_ciljevi.pdf
- Nacionalna klasifikacija zanimanja. *Narodne novine*, br. 124/08, 147/10.
- Nacionalna politika za promicanje ravnopravnosti spolova 2001. - 2005. *Narodne novine*, br. 112/01.
- Nacionalna politika za promicanje ravnopravnosti spolova 2006. - 2010. *Narodne novine*, br. 114. Dostupno na http://www.uredravnopravnost.hr/site/preuzimanje/dokumenti/nac_strat/nacionalna-2006-2010.pdf
- Nacionalna politika za ravnopravnost spolova, za razdoblje od 2011. do 2015. godine. *Narodne novine*, br. 88. Dostupno na <http://www.ured-ravnopravnost.hr/site/hr/np-2011-hrv-eng.html>
- Potočnik, D. (2014). Studenti u umreženom društvu. U Ilišin, V. (Ur.), *Socio-loški portret hrvatskih studenata*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Pravilnik o sadržaju diplome i dopunskih isprava o studiju. *Narodne novine*, br. 149/2011.
- Pravilnik o sadržaju i obliku svjedodžbi i drugih javnih isprava te pedagoškoj dokumentaciji i evidenciji u školskim ustanovama. *Narodne novine*, br. 32/2010.

- Pravilnik o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama. *Narodne novine*, br. 118/2009.
- Preporuka o uvođenju kolegija ženskih studija na preddiplomske, diplomske i poslijediplomske studije. Dostupno na <http://www.ured-ravnopravnost.hr/site/en/vijesti/90.html?start=209>
- Program među predmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja. *Narodne novine*, br. 04/2014.
- Štimac Radin, H. (Ur.) (2006). *UN Konvencija o uklanjanju svih oblika diskriminacije žena i Zaključni komentari UN Odbora za uklanjanje diskriminacije žena na Drugo i treće izvješće Republike Hrvatske*. Zagreb: Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH.
- Štimac Radin, H. (2011). Izvještavanje Republike Hrvatske o primjeni Konvencije UN-a o uklanjanju svih oblika diskriminacije žena. U Radačić, I. i Vince Pallua, J. (Ur.), *Ljudska prava žena: Razvoj na međunarodnoj i nacionalnoj razini 30 godina nakon usvajanja Konvencije UN-a o uklanjanju svih oblika diskriminacije žena* (str. 17-24). Zagreb: Institut društvenih djelatnosti Ivo Pilar.
- Štimac Radin, H. (2014). Studentska populacija o ravnopravnosti spolova i političkoj participaciji žena. U Ilišin, V. (Ur.), *Sociološki portret hrvatskih studenata* (str. 321-340). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- UN Odbor za uklanjanje diskriminacije žena (2015). *Zaključne primjedbe o Četvrtom i petom periodičnom izvješću za Hrvatsku*. Dostupno na <http://www.ured-ravnopravnost.hr/site/images/pdf/cedaw%20zakljune%20primjedbe%20o%204%20i%205%20periodinom%20izvjeu%20za%20rh%20.pdf>
- Udžbenički standard. *Narodne novine*, br. 7/07, 65/13.
- Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH (2009). *Izvješće o provedbi Nacionalne politike za promicanje ravnopravnosti spolova, za razdoblje od listopada 2006. do prosinca 2008. godine*. Dostupno na <http://www.ured-ravnopravnost.hr/site/hr/institucionalni-mehanizmi/ured-za-ravnopravnost-spolova.html>
- Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH (2011). *Izvješće o provedbi Nacionalne politike za promicanje ravnopravnosti spolova u 2009. i 2010. godini*. Dostupno na <http://www.ured-ravnopravnost.hr/site/hr/institucionalni-mehanizmi/ured-za-ravnopravnost-spolova.html>
- Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH (2014). *Izvješće o provedbi Nacionalne politike za ravnopravnosti spolova, u razdoblju od 2011. do 2013. godine*. Dostupno na http://www.ured-ravnopravnost.hr/site/images/pdf/izvjesce%20o%20provedbi%20npzrs%20u%202011_2013.pdf

- Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH (2014). *Izješće Republike Hrvatske UNECE-u o provedbi Pekinške deklaracije i Platforme za djelovanje-Peking+20 (2014)*. Dostupno na <http://www.uredravnopravnost.hr/site/images/pdf/peking%2020%202014%20%205%20%20final%20cro.pdf>
- Vijeće Europe (2007). *Preporuka CM/Rec13 o rodno osviještenoj politici u obrazovanju* i Memorandum s objašnjenjima. Zagreb: Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH.
- Vijeće Europe (2007). *Preporuka CM/Rec (2007) 17 Odbora ministara država-članicama o standardima i mehanizmima ravnopravnosti spolova*. Zagreb: Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH.
- Vijeće Europe (2013). *Strategija za ravnopravnost spolova Vijeća Europe od 2014. do 2017. godine*. Zagreb: Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. *Narodne novine*, br. 94/13.
- Zakon o ravnopravnosti spolova. *Narodne novine*, br. 116./03, 82/08.
- Zakon o stručnim i akademskim nazivima i akademskom stupnju. *Narodne novine*, br.107/07.
- Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu. *Narodne novine*, br. 27/10, 57/11, 101/13.

Branislava Baranović

**PRISTUP VISOKOM OBRAZOVANJU I PREPORUKE
ZA SMANJIVANJE NEJEDNAKOSTI - ZAKLJUČNA
RAZMATRANJA**

Knjiga se bavi teorijskim i empirijskim aspektima društvenih nejednakosti u visokom obrazovanju. Kako smo vidjeli, njezinu okosnicu čini istraživanje provedeno u sklopu projekta *Socijalni identiteti, pristup visokom obrazovanju i odabir studija*, čiji je osnovni cilj bio ispitati društvene, institucijske i individualne karakteristike učenika relevantne za donošenje odluke o nastavku obrazovanja na visokoškolskoj razini i odabir studija.

U prvom dijelu knjige analiziran je razvoj visokog obrazovanja u Hrvatskoj s naglaskom na njegovoj socijalnoj dimenziji i daje se pregled teorijskih i empirijskih istraživanja društvenih nejednakosti u području visokog obrazovanja. Društveno kontekstualiziranje visokog obrazovanja omogućilo je da se ono prati s obzirom na društvene promjene i sagleda njegov razvoj u različitim društvenim uvjetima. Praćenje razvoja visokog obrazovanja u socijalističkom i postsocijalističkom razdoblju pokazalo je da je ono u oba društvena razdoblja izrazito brzo kvantitativno raslo, što se dobrim dijelom može objasniti ekonomskim razlozima. U socijalizmu to je bila ubrzana industrijalizacija koja je zahtijevala visokoobrazovane specijaliste, a u postsocijalističkom razdoblju orijentacija Hrvatske na razvoj društva znanja čija se ekonomija zasniva na kontinuiranom inoviranju i proizvodnji znanstveno-tehnološkog znanja i čija primjena zahtijeva visok udio visokoobrazovanih u strukturi stanovništva. Analiza je pokazala da su unatoč masifikaciji visokog obrazovanja i povećanom udjelu studenata iz nižih društvenih slojeva, u visokom obrazovanju zadržane društvene nejednakosti u čitavom analiziranom razdoblju. Poboljšanja su vidljiva u većoj zastupljenosti žena, koje su danas čak i zastupljenije u visokom obrazovanju nego muškarci. Međutim, statistički podaci upozoravaju da je rodna neravnopravnost još uvijek prisutna u

visokom obrazovanju i očituje se u većoj zastupljenosti žena u tradicionalno ženskim područjima studiranja i obrnuto, muškaraca u tradicionalno muškim područjima studiranja.

Analiza razvoja visokog obrazovanja također je pokazala da za društvene razlike u visokom obrazovanju institucionalna struktura obrazovnog sustava djeluje u korist učenika iz viših društvenih slojeva. Vidjeli smo da se i na razini srednjeg i na razini visokog obrazovanja čitavo vrijeme održala hijerarhijska institucionalna struktura koja je omogućavala različito obrazovno i profesionalno usmjeravanje učenika ovisno o njihovom društvenom porijeklu i privilegirala učenike iz viših društvenih slojeva. Na razini srednjeg obrazovanja društveno raslojavanje učenika je omogućeno institucionalnom diobom škola na one koje pripremaju učenike za nastavak obrazovanja na visokoškolskoj razini (prvenstveno gimnazije) i one koje pripremaju učenika za uključivanje u radni proces. Hijerarhijska struktura je u visokom obrazovanju zadržana i nakon uvođenja bolonjskog procesa razlikovanjem sveučilišnih studija i stručnih studija na veleučilištima i visokim školama koji predstavljaju dva različita puta ili tipa obrazovanja s različitim karijernim mogućnostima i društvenim prestižem: stjecanje sveučilišnih diploma koje vode do prestižnijih i ekonomski atraktivnijih pozicija u strukturi zanimanja, dok diplome veleučilišnih studija i visokih škola vode do manje prestižnih i atraktivnih pozicija u strukturi rada i društva. Analiza institucionalnih aspekata nejednakosti u obrazovanju upozorila je i na problem zadržavanja osmogodišnje osnovne škole koja u Hrvatskoj postoji gotovo 60 godina. Njezinim zadržavanjem umanjuju se mogućnosti škole da svim učenicima pruži kvalitetnije osnovno opće obrazovanje i time omogući bolju pripremu učenika iz kulturno i ekonomski depriviranih obitelji za uspješniji nastavak obrazovanja na srednjoškolskoj razini i poslije na visokoškolskoj razini.

Pregled teorijskih i empirijskih analiza društvenih nejednakosti u visokom obrazovanju u Hrvatskoj i drugim zemljama, pokazao je da ekspanzivan razvoj visokog obrazovanja uz zadržavanje društvenih nejednakosti nije karakterističan samo za Hrvatsku. Privilegiranje potomaka obitelji viših društvenih slojeva u visokom obrazovanju prisutno je i u drugim

europskim zemljama unatoč njegovoj ekspanziji i naglašavanja važnosti ostvarivanja socijalne dimenzije bolonjskog procesa i potrebe demokratizacije obrazovanja u suvremenom društvu. Bez obzira na razlike u društvenim sustavima ili promjene društvenih sustava u pojedinim zemljama, kao što je slučaj s Hrvatskom, masifikacija visokog obrazovanja ili širenje pristupa visokom obrazovanju nije rezultiralo ukidanjem društvenih nejednakosti, nego javljanjem različitih oblika društvenog raslojavanja unutar visokog obrazovanja, kao što je npr. spomenuta razlika između sveučilišnih i stručnih studija, između prestižnih i manje prestižnih sveučilišta i područja studija. Iz prikaza istraživanja društvenih nejednakosti je vidljivo da je to u Hrvatskoj slučaj sa Zagrebačkim sveučilištem i medicinskim studijima koji su i u socijalističkom i postsocijalističkom razdoblju bili najprestižniji studiji koje pohađaju studenti s društveno najpovoljnijim obiteljskim porijeklom.

Zadržavanje društvenih nejednakosti u visokom obrazovanju i nakon promjene društvenog sustava, otvorilo je i mnoga teorijska pitanja, prije svega pitanje zašto se društvene nejednakosti javljaju i u kapitalističkom i u socijalističkom sustavu, posebno u socijalističkom koje se legitimiziralo idejom dokidanja društvenih nejednakosti. Pregled istraživanja u Hrvatskoj upućuje na povezanost društvenih nejednakosti u visokom obrazovanju s klasnom raslojenošću društva kao društvenim kontekstom koji omogućuje vladajućim društvenim grupama da oblikuju obrazovni sustav kao sredstvo svoje dominacije, odnosno vlastite društvene reprodukcije. Takav pristup uključuje i teorijski stav o klasnom karakteru socijalne strukture i obrazovanja u socijalističkom razdoblju kao društvenom i obrazovnom naslijeđu koje je, pored ostalih faktora, također utjecalo na razvoj visokog obrazovanja u Hrvatskoj. U poglavlju o teorijskim pristupima istraživanju nejednakosti u visokom obrazovanju vidjeli smo da su ti pristupi brojni, počevši od onih koji naglasak stavljaju na društvene, strukturne faktore do onih koji naglašavaju važnost pojedinca i racionalnosti u donošenju obrazovnih odluka.

U namjeri da što cjelovitije „zahvatimo” faktore koji su značajni za donošenje odluke hoće li učenici nastaviti obrazovanje na visokoškolskoj razini i koji studij će odabrati, mi smo u istraživanju integrirali sociološ-

ki i psihološki pristup koristeći Bourdieouve koncepte kapitala i polja i Ecclesinu teoriju očekivanja i vrijednosti kao teorijsku osnovu istraživanja. Takav pristup nam je omogućio da ispitamo društvene, individualne i institucijske odrednice odluke učenika završnih razreda srednjih škola o nastavku školovanja na visokoškolskoj razini te izboru studija u današnjem hrvatskom društvu.

U knjizi smo prikazali analizu rezultata istraživanja koji govore o povezanosti kulturnog, ekonomskog i socijalnog kapitala učenika, rodnih karakteristika i motivacije učenika te karakteristika škola s njihovom odlukom o nastavku školovanja i izborom studija. Rezultati istraživanja su potvrdili polazišnu pretpostavku da postoji povezanost odluke o studiranju s posjedovanjem različitih oblika kapitala i karakteristikama škole koju učenik pohađa. Pritom podaci upućuju da učenici s najvećim socijalnim, kulturnim i ekonomskim kapitalom najčešće planiraju nastaviti školovanje, učenici koji još nisu odlučili hoće li nastaviti daljnje školovanje posjeduju razmjerno manje spomenutih resursa, dok učenici koji ne planiraju studirati, posjeduju najmanje navedenih vrsta kapitala. Kao što je u tekstu navedeno, ovaj nalaz je u skladu s istraživanjima u drugim zemljama i prethodnim istraživanjima u Hrvatskoj što upućuje na činjenicu da je uvjetovanost odluke o visokoškolskom obrazovanju ekonomskim, kulturnim i socijalnim resursima dugotrajna i rasprostranjena pojava koja postoji u različitim društvenim sustavima. Između ostaloga, doprinos provedenog istraživanja očituje se u širem zahvaćanju dimenzija društvene privilegiranosti koje se prevode u obrazovni uspjeh.

Rezultati istraživanja su također ukazali da je za odluku o nastavku obrazovanja na visokoškolskoj razini odgovoran i sam školski sustav, odnosno karakteristike škole koju učenici pohađaju. Preciznije, podaci su pokazali da učenici koji pozitivnije procjenjuju svoje škole kao škole koje su akademski poticajne i koje imaju viši status, češće planiraju nastavak školovanja nakon srednje škole od onih koji ove aspekte svojih škola ocjenjuju manje pozitivno. U pravilu, učenici gimnazija, akademski orijentiranih škola, češće no učenici strukovnih škola, naročito trogodišnjih strukovnih škola, planiraju studirati.

Odgovori na pitanje o razlozima zašto učenici ne planiraju nastavak školovanja na visokoškolskoj razini pokazuju da je najčešći razlog tome što se žele što prije osamostaliti i početi zarađivati. Razmjerno znatan broj učenika (nešto više od 30%) kao razlog navodi da studij nije uvjet za rad u struci za koju se školuju, da studiranje nije za njih, da nisu dobro pripremljeni za ono što se traži na studiju te da nemaju dovoljno financijskih sredstava za studiranje. Iako se među navedenim razlozima nalaze i subjektivni razlozi, važno je naglasiti da se među najčešće spominjanim razlozima navode financijski razlozi i nepripremljenost za akademske zahtjeve studija. Među učenicima koji ne namjeravaju nastaviti studij daleko su najbrojniji (83%) učenici trogodišnjih strukovnih škola, koje najčešće pohađaju učenici roditelja s nižim ekonomskim statusom i stupnjem obrazovanja. Ovaj nalaz ukazuje na potrebu za osmišljavanjem mjera kojima bi im se osnažila ekonomska i obrazovna potpora. Ovo tim više što učenicima trogodišnjih strukovnih škola nije osigurana potpora da, ako žele studirati, naknadno steknu znanja potrebna za upis na studij.

Odgovori učenika potvrđuju da je društvena nejednakost u pristupu i odabiru studija još uvijek bitna karakteristika visokog obrazovanja u Hrvatskoj. U Hrvatskoj se ona očituje u različitim društvenim profilima studenata na sveučilišnom studiju i studiju na veleučilištu ili visokoj školi. Slično kao i u slučaju odluke o nastavku visokoškolskog obrazovanja, učenici iz obitelji koje posjeduju više oblika i veću količinu kapitala, češće upisuju fakultete i umjetničke akademije, dok učenici iz obitelji koje raspolažu s manjim ekonomskim, kulturnim i socijalnim resursima češće upisuju studije na veleučilištima ili visokim školama. Gledajući u cjelini podatke o odluci hoće li učenici nastaviti obrazovanje na visokoškolskoj razini ili ne i podatke o tome koju vrstu studija učenici odabiru, pokazuje se da je hrvatski školski sustav konzistentan u pogledu omogućavanja reprodukcije društvenih nejednakosti. To na određeni način potvrđuju i podaci o karakteristikama škole kao obrazovnog polja. Naime, iz njih je vidljivo da učenici koji odgovaraju da će sigurno upisati fakultet češće dolaze iz škola koje procjenjuju kao škole koje imaju visok društveni status i koje su akademski poticajne, nego učenici koji će upisati studije na veleučilištima ili visokim školama.

Jedan od ciljeva našeg istraživanja također je bio ispitati kako su *individualne* i *rodne* karakteristike učenika povezane s njihovom odlukom o nastavku studija i odabirom studija na sveučilištu ili veleučilištu/visokoj školi. Oslanjajući se na Ecclesinu teoriju, ispitivali smo povezanost navedenih učeničkih odluka s njihovim ocjenama i motivacijom za matematiku i hrvatski jezik koji predstavljaju važan preduvjet za nastavak obrazovanja, te s rodnim ulogama i stereotipima o područjima studiranja.

Kao što smo i očekivali, pokazuje se da učenici koji planiraju studirati imaju u prosjeku višu ocjenu iz matematike i hrvatskoga jezika i pridaju im više subjektivne vrijednosti (očekivanje uspjeha, interes i važnost, percipirana korisnost) od učenika koji ne planiraju ili još nisu odlučili hoće li studirati. Ovakav nalaz potvrđuje pretpostavku da su učenici koji planiraju studirati akademski uspješniji od onih koji ne planiraju nastaviti školovanje na visokoškolskoj razini. Kada je riječ o namjeri upisivanja fakulteta ili veleučilišta, učenici koji imaju bolji uspjeh iz matematike i hrvatskoga jezika, također navedenim predmetima češće pridaju veću subjektivnu važnost i skloniji su upisu fakulteta nego veleučilišta. Važno je također navesti i nalaz da učenici koji planiraju studirati, osim što imaju bolje ocjene, imaju u prosjeku i više vrijednosti na ispitanim aspektima konstrukcije femininosti. To ukazuje da je i u Hrvatskoj visok školski uspjeh dio dominantne konstrukcije femininosti.

Prema teoriji očekivanja i vrijednosti Eccles i suradnika, rodni aspekti obrazovanja naročito su izraženi kod odabira određenog obrazovnog područja pri čemu se pretpostavlja da rodne uloge učenika i rodni stereotipi o obrazovnim područjima i zanimanjima također oblikuju njihovu motivaciju za ta područja i njihove obrazovne odabire. Nalazi istraživanja ukazuju na prisutnost rodno obilježenih obrazaca odabira tehničkih i društveno-humanističkih studija pri čemu se prvi mogu svrstati u domenu stereotipno muških, a drugi u domenu stereotipno ženskih studija. Istraživanje je također ukazalo da razmjerno manji broj učenika planira upisati neki drugi studij koji nije niti tehnički, niti društveno-humanistički.

Kada je riječ o rodnoj dimenziji obrazovnih odabira, i naše istraživanje je potvrdilo da su rodni stereotipi o zanimanjima bili važniji faktor ra-

zlikovanja učenika koji biraju različita područja studija od rodni uloga, pri čemu se pokazalo da je uvjerenje o slabijem talentu vlastite rodne skupine za određeno područje povezano s manjom vjerojatnošću odabira tog područja studija. Ovaj rezultat u skladu je s teorijskim pretpostavkama o potencijalnom negativnom efektu prihvaćanja rodni stereotipa na netipični obrazovni odabir (npr. odabir tehničkih studija od strane djevojaka). Rezultati su potvrdili ove teorijske postavke kada je riječ o djevojkama i odabiru tipično muškog područja kao što je npr. spomenuto tehničko područje. Važnost nalaza našeg istraživanja je u tome što je ono navedenu tezu potvrdilo i na rezultatima za mladiće, tj. njihovom odabiru tipično ženskog područja, u ovom slučaju društveno-humanističkog. Naime, pretpostavka o potencijalnom negativnom efektu prihvaćanja rodni stereotipa na netipični obrazovni odabir mladića do sada je rijetko bila predmetom interesa znanstvenih istraživanja. Navedeni nalazi imaju i praktičnu vrijednost jer upućuju na potrebu intenzivnijeg i kvalitetnijeg poučavanja u školama o rodni stereotipima u području obrazovanja i rada, kao i na potrebu uvođenja mjera obrazovne politike koje će poticati djevojke na odabir tehničkih fakulteta i mladića na odabir tipično ženskih studija (npr. učiteljski i nastavnički fakulteti).

Istraživanje rodne dimenzije odabira studija kroz Bourdieuove koncepte i Ecclesinu teorije očekivanja i vrijednosti omogućili su da se analiza kapitala i hijerarhije obrazovnog polja, kao faktora diferenciranja učenika koji namjeravaju upisati tipično muške (tehničke) i tipično ženske (društveno-humanističke) studije, komplementiraju konceptima Ecclesine teorije: motivacijskim varijablama te rodni ulogama i stereotipima o obrazovnim područjima. Takav pristup rezultirao je nalazima koji upućuju na veću važnost konceptata Ecclesine teorije očekivanja i vrijednosti kao značajnijih faktora diferenciranja učenika koji namjeravaju upisati tipično muške (tehničke) i tipično ženske (društveno-humanističke) studije, nego što su to Bourdieuovi koncepti kapitala. Iako, kao što smo pokazivali u tekstu, ovakav nalaz može biti rezultat razrađenijeg pristupa istraživanju rodne dimenzije u obrazovanju nego što je to činio Bourdieu, spajanje ova dva pristupa ukazuje na potrebu njihovog daljnjeg integriranja u istraživanjima. Naime, pokazalo se da je posjedovanje kulturnog kapitala važniji faktor razlikovanja mladića nego djevojaka pri

odabiru studija. Preciznije, mladići koji biraju društveno-humanistički studij, imaju veći kulturni kapital od mladića koji ne biraju društveno-humanistički studij nego neki drugi.

Ispitivanje regionalnih aspekata povezanosti različitih oblika kapitala s obrazovnim postignućima i odabirima učenika upozorilo je na nejednaku distribuciju učeničkih kapitala po regijama i njezine obrazovne konzekvence. U tom kontekstu važno je zaključno navesti da pritom Slavonija u većini slučajeva ima najniže rezultate, a Zagreb i Zagrebačka županija najviše. Ukratko, učenici Slavonije u najmanjoj mjeri raspolažu analiziranim oblicima kapitala i postižu najslabije obrazovne rezultate (ocjene iz matematike i hrvatskoga jezika) i najrjeđe se odlučuju na nastavak obrazovanja na visokoškolskoj razini, dok učenici Grada Zagreba i Zagrebačke županije imaju najbolju strukturu kapitala i obrazovna postignuća (ocjene iz matematike i hrvatskoga jezika i namjera nastavljanja obrazovanja na visokoškolskoj razini). Analiza regionalnih aspekata distribucije kapitala učenika i njezinih obrazovnih konzekvenci od značaja je za ekonomski i kulturni razvoj regija zato što suvremena ekonomija i društveni život zahtijevaju sve veći udio visokoobrazovanih pojedinaca u strukturi stanovništva. Ovaj problem je potrebno tim više adresirati s obzirom na činjenicu da Hrvatska ima manji postotak visokoobrazovanih (18%) od Europske unije (28%) i razvijenih zemalja.

Navedeni rezultati istraživanja predstavljaju doprinos istraživanjima nejednakosti u području visokog obrazovanja. Primjena Bourdieuovih i Ecclesinih koncepata omogućila je da se istraže društvene, institucijske i individualne odrednice nejednakosti u pristupu i odabiru studija. Pritom kod analize društvenih karakteristika fokus nije bio samo na ekonomskim i kulturnim nejednakostima, nego je zahvaćena i njihova rodna dimenzija. Doprinos istraživanja se očituje i u zahvaćanju regionalnih aspekata nejednakosti čime je analiza proširena na geografsku dimenziju Bourdieuovih koncepata kapitala. Ovakav pristup omogućio je da se cjelovitije sagleda što znači biti društveno privilegirani kada se radi o donošenju odluke o nastavku obrazovanja na visokoškolskoj razini i odabiru studija. Istraživanje je također otvorilo i niz pitanja za daljnja istraživanja kao što su npr. pitanja: Tko su učenici koji ne nastavljaju školovanje na-

kon završene srednje škole, koje su njihove društvene, institucionalne i individualne karakteristike? Koliko su uspješni na studiju učenici koji su upisali studij? Koliko je uspješnost studiranja povezana s karakteristikama visokoškolskih institucija?

Preporuke za smanjivanje društvenih nejednakosti u visokom obrazovanju

Dokumenti obrazovnih politika koji se tiču socijalne dimenzije visokog obrazovanja i na nacionalnoj i međunarodnoj razini ističu važnost širenja pristupa visokom obrazovanju svim učenicima bez obzira na njihovo porijeklo (npr. društveni status, etničku pripadnost, religiju) i spol. Kao što predstavljena analiza javnih politika u području visokog obrazovanja pokazuje, socijalna se dimenzija visokog obrazovanja ne odnosi samo na širenje pristupa visokom obrazovanju. Ona je puno kompleksnija i osim omogućavanja pristupa obuhvaća osiguranje uvjeta za uspješno studiranje i završavanje visokoškolskog obrazovanja što značajno usložnjava kreiranje obrazovnih politika i njihovu realizaciju. Analiza dokumenata i javnih politika upućuje da uklanjanje društvenih zapreka u pristupu visokom obrazovanju i njegovom uspješnom završavanju zahtijeva uključivanje i suradnju svih relevantnih aktera u području obrazovanja (visokoškolske institucije, studente, obrazovne vlasti, sindikate, roditelje, nevladine udruge, poslovni sektor) i sagledavanje školskog sustava u cjelini, tj. sagledavanje visokog obrazovanja u vezi s nižim razinama obrazovanja. Na osnovu iskustava drugih zemalja, analiza je također ukazala da je u Hrvatskoj važno razvijati javne politike visokog obrazovanja utemeljene na dokazima (*evidence-based policy*). Naime, zasnivanje obrazovne politike na podacima omogućuje njezino fokusiranje na realne probleme te izvedivost i provjerljivost ostvarenosti planiranih mjera, odnosno političkih odluka. U tom kontekstu važna su znanstvena i *policy* istraživanja koja omogućavaju zasnivanje odluka na pouzdanim podacima, tj. podacima koji su prikupljeni na sistematičan i metodološki pouzdan način.

Na osnovu rezultata našeg istraživanja moguće je predložiti određene mjere u cilju smanjenja nejednakosti u pristupu visokom obrazovanju.

Neke od mogućih mjera koje proizlaze iz nalaza su:

- Zadržavanje osmogodišnje osnovne škole upućuje na potrebu produženja osnovnog obrazovanja i omogućavanja svoj djeci kvalitetnijeg osnovnog općeg obrazovanja koje je pretpostavka uspješnijeg srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja. Analiza javnih politika u visokom obrazovanju i prijedlozi mjera u europskim dokumentima zahvaćaju i predškolski odgoj i obrazovanje pri čemu sugeriraju potrebu obuhvaćanja sve djece predškolskim obrazovanjem. Širenje obuhvata djece predškolskim obrazovanjem naročito je značajno za Hrvatsku gdje je udio djece u predškolskom i ranom odgoju i obrazovanju znatno niži nego u razvijenim europskim zemljama.
- Hijerarhijski sustav srednjoškolskog obrazovanja s reduciranim općim i općestručnim obrazovanjem u trogodišnjim strukovnim školama ukazuje na potrebu reformiranja srednjoškolskog strukovnog obrazovanja, naročito kurikuluma trogodišnjeg strukovnog obrazovanja kako bi učenici trogodišnjih strukovnih škola mogli nastaviti obrazovanje na višim razinama i prilagođavati se promjenama u procesu rada.
- Nalaz o razmjerno malom utjecaju institucijskih aktera (socijalni kapital) na odluku o (ne)studiranju, prvenstveno nastavnika u školi i savjetnika za profesionalno usmjeravanje izvan škole, upućuje na potrebu osnaživanja njihove uloge u pogledu pomoći učenicima pri donošenju obrazovnih odluka.
- Rezultat prema kojem postoji veza između obiteljskog kulturnog kapitala učenika (posebno obrazovanja roditelja) i namjere o studiranju, može poslužiti kao osnova za uvođenje što ranijeg informiranja učenika (u školi i drugim institucijama) o važnosti visokog obrazovanja na tržištu rada i za životno planiranje. Pritom je naročito važno omogućiti pravovremeno i kvalitetno informiranje učenicima iz obitelji s manjim kulturnim kapitalom. Povezanost obiteljskog kulturnog kapitala i namjere studiranja također ukazuje na potrebu osmišljavanja načina na koje bi škola mogla motivirati učenike da nastave školovanje.
- Nalaz o povezanosti ekonomskog kapitala/materijalnog položaja obitelji učenika s namjerom studiranja ukazuje na važnost daljnjeg unapređenja različitih mjera materijalne potpore studentima (smještaj

u studentskim domovima, povoljne stipendije i studentski krediti, i dr.). Pritom je važno navesti potrebu da se mjere ekonomske pomoći studentima zasnivaju na socijalnim kriterijima, a ne prvenstveno na akademskom uspjehu. Naglašavamo važnost socijalnih kriterija jer je akademski uspjeh također vezan uz posjedovanje boljih ekonomskih, kulturnih i drugih resursa studenata.

- Podatak da učenici koji planiraju studirati svoju srednju školu češće procjenjuju kao akademski poticajnu sredinu ukazuje na važnost uvođenja različitih mjera u srednjim školama koje učenike mogu potaknuti na nastavak školovanja i olakšati im planiranje studija (npr. dostupnost informacija u vezi studija ili podrška nastavnika pri odlučivanju o studiju). U tom je smislu potrebno osmisliti programe edukacije nastavnika i stručnih suradnika za pružanje pomoći učenicima u obrazovnom usmjeravanju učenika i razvijanju ostalih oblika podrške u njihovom pripremanju za nastavak obrazovanja na srednjoškolskoj razini. Također je potrebno ojačati suradnju škola sa službama i drugim institucijama koje se bave profesionalnom orijentacijom te s visokoškolskim institucijama (sveučilišnim i stručnim studijima na veleučilištima i visokim školama).
- Rezultat prema kojem učenici koji namjeravaju upisati veleučilište/visoku školu raspolažu s manje kulturnog i ekonomskog kapitala od učenika koji planiraju upisati sveučilišni studij ukazuje na potrebu za specifičnim oblicima ekonomske i obrazovne potpore, uvažavajući posebnosti ovih dviju grupa studenata. Kako studenti veleučilišta češće plaćaju školarinu, a rjeđe dobivaju stipendije od sveučilišnih studenata, trebalo bi donijeti mjere kojima bi im se olakšalo dobivanje stipendija i ostalih oblika ekonomske potpore (npr. dobivanje domova).
- Ispitivanje regionalnih aspekata povezanosti različitih oblika kapitala s obrazovnim postignućima i odabirima učenika upozorilo je na nejednaku distribuciju učeničkih kapitala po regijama. Ovaj nalaz upućuje na potrebu donošenja mjera obrazovne politike na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini kojima bi se stvarale materijalne i kadrovske pretpostavke za poboljšanje kvalitete obrazovanja u školama u područjima sa slabijim ekonomskim i kulturnim resursima.

Iako je udio žena u visokom obrazovanju značajno porastao tako da su žene u Hrvatskoj danas čak zastupljenije u visokom obrazovanju od muškaraca, vidjeli smo da su nejednakosti prisutne kada je riječ o područjima studiranja. Rezultati istraživanja su pokazali da učenice češće namjeravaju upisati studije u područjima koja se tradicionalno smatraju ženskim (društvene i humanističke znanost), a učenici na studije koji se smatraju tradicionalno muškima (tehnički fakulteti). Istraživanja su također upozorila na važnost stereotipa u odabiru studija. Na osnovu rezultata istraživanja moguće je predložiti sljedeće mjere u cilju smanjivanja rodni nejednakosti u zastupljenosti u područjima studija:

- Trebalo bi nastaviti sa započetom praksom uklanjanja stereotipa iz udžbenika, i nastavnog materijala općenito, o muškim i ženskim zanimanjima.
- Uvesti u kurikulum inicijalnog obrazovanja nastavnika i profesora kolegije o rodnoj jednakosti zanimanja i studija.
- Za nastavnike, profesore i stručne suradnike organizirati stručno usavršavanje i ostale oblike edukacije o rodnoj ravnopravnosti i njezinom ostvarivanju u nastavi i životu škole.
- Tijekom profesionalne i obrazovne orijentacije učenika i učenica razvijati svijest o rodnoj jednakosti, odnosno jednakoj primjerenosti svih zanimanja za žene i muškarce te naglašavati ovisnost izbora o njihovim interesima i sposobnostima.
- Osmisliti mjere kako u školama poticati učenice da odabiru studije koje se smatraju muškima (npr. informatiku, tehničke studije) i obrnuto, učenike da odabiru studije koje se smatraju tipično ženskim (npr. učiteljske studije, studije za socijalnu skrb, humanističke i društvene studije).
- Uspostaviti suradnju škola i fakulteta u cilju uklanjanja rodni predrasuda o studijima i zanimanjima.
- Uspostaviti suradnju s roditeljima i organizirati različite oblike rasprava o mogućnostima izbora studija i uklanjanja rodni predrasuda u izboru studija i zanimanja.

PODACI O AUTORIMA

Branislava Baranović je diplomirala sociologiju i filozofiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Na istom fakultetu je doktorirala s temom iz sociologije obrazovanja. Znanstvena je savjetnica u Institutu za društvena istraživanja u Zagrebu i ravnateljica Instituta. Jedna je od osnivača Centra za istraživanje i razvoj obrazovanja, a od 2001. do 2011. godine bila je i njegova predstojnica. Bavi se istraživanjima u području sociologije obrazovanja, posebice kurikuluma te društvenih i rodni nejednakosti u obrazovanju. Objavila je nekoliko knjiga i brojne znanstvene i stručne radove. Kao članica radnih skupina sudjelovala je u izradi strategija za razvoj nacionalnoga kurikuluma i ostalih kurikulumskih dokumenata u Hrvatskoj. Kao vanjska suradnica Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu predaje sociologiju obrazovanja na istom fakultetu te Prirodoslovno-matematičkom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu (Matematički odsjek i Geografski odsjek).

Karin Doolan je docentica na Odjelu za sociologiju Sveučilišta u Zadru. Doktorirala je i magistrirala u području sociologije obrazovanja na Sveučilištu u Cambridgeu. Njeni znanstveni interesi uključuju klasne nejednakosti, s posebnim fokusom na njihovu reprodukciju u obrazovnom sustavu, obrazovne politike u visokom obrazovanju iz perspektive kritičke teorije, kao i procese osporavanja obrazovnih politika uključujući prosvjede. Sudjelovala je u brojnim zagovaračkim i istraživačkim nacionalnim i međunarodnim projektima fokusiranim na društvenu pravednost. Članica je međunarodne Mreže stručnjaka za socijalnu dimenziju obrazovanja i osposobljavanja koja djeluje kao savjetodavno tijelo Odjela za obrazovanje i kulturu Europske komisije.

Thomas Farnell ima deset godina iskustva u području obrazovne politike s primarnim fokusom na politike visokog obrazovanja u kontekstu jugoistočne Europe. Trenutno radi kao stručnjak u SEECEL-u na uvođenju ključne kompetencije poduzetništva u obrazovne sustave zemalja jugoistočne Europe. Prije pridruživanja SEECEL-u bio je voditelj programa u Institutu za razvoj obrazovanja gdje je radio na istraživanjima

i razvojnim projektima u visokom obrazovanju, osobito u područjima socijalne dimenzije obrazovanja, financiranja visokog obrazovanja i povezivanja obrazovanja s tržištem rada. Sudjelovao je u nizu savjetodavnih tijela na nacionalnoj razini (uključujući i onog za izradu Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske) te je bio imenovan kao član europske Radne skupine za socijalnu dimenziju bolonjskog procesa (2011.-2012.) i europske Mreže stručnjaka za socijalne aspekte obrazovanja i osposobljavanja (NESET) (2013.-2014.). Magistrirao je englesku književnost na Sveučilištu Sussex (Ujedinjeno Kraljevstvo).

Ivana Jugović je znanstvena suradnica zaposlena u Institutu za društvena istraživanja u Zagrebu pri Centru za istraživanje i razvoj obrazovanja. Doktorirala je psihologiju na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu s temom rodne dimenzije obrazovnih odabira. Suradivala je na domaćim i međunarodnim istraživačkim projektima u području psihologije obrazovanja i psihologije roda. Njezini istraživački interesi uključuju učeničku motivaciju u STEM području, rodnu problematiku u obrazovanju, rano napuštanje školovanja, profesionalni razvoj učitelja te rodne uloge u adolescenciji. Drži nastavu na kolegiju Psihologija roda i spola na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Objavljuje znanstvene radove u domaćim i međunarodnim časopisima i knjigama te sudjeluje na brojnim konferencijama.

Olga Klepač je diplomirala sociologiju na Odsjeku za sociologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu na kojem je 2010. upisala i poslijediplomski doktorski studij sociologije. U razdoblju od 2008. – 2012. godine radila je na Odsjeku za kulturalne studije Filozofskog fakulteta u Rijeci asistirajući pri izvedbi više kolegija. Od 2013. godine znanstvena je novakinja Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu na projektu *Socijalni identiteti, pristup visokom obrazovanju i odabir studija*. Glavno područje njezinog interesa je istraživanje obrazovanja i kvalitativna metodologija.

Iva Košutić je poslijedoktorandica u Institutu za društvena istraživanja u Zagrebu pri Centru za istraživanje i razvoj obrazovanja. Doktorirala je sociologiju na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, a njezina doktorska radnja analizirala je kako društveno i kulturno porijeklo uče-

nika utječe na njihov obrazovni uspjeh i donošenje obrazovnih odluka. Njezino istraživačko iskustvo i istraživački interesi su u području sociologije obrazovanja, posebice socijalne dimenzije visokog obrazovanja. Dosadašnji projekti uključivali su različite teme – kvalitetu obveznog obrazovanja, socijalnu dimenziju obrazovanja, financiranje i pravednost visokog obrazovanja. Objavljuje znanstvene radove u domaćim i međunarodnim časopisima te sudjeluje na znanstvenim konferencijama.

Saša Puzić je zaposlen kao znanstveni suradnik pri Institutu za društvena istraživanja u Zagrebu, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja, te kao vanjski suradnik predaje Sociologiju obrazovanja na Učiteljskom fakultetu u Čakovcu. Doktorirao je u području sociologije obrazovanja na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Suradivao je na različitim znanstvenim i primijenjenim istraživačkim projektima. Objavljivao je znanstvene i stručne radove u domaćim i međunarodnim znanstvenim časopisima te sudjelovao na više domaćih i međunarodnih konferencija. Ima istraživačkog iskustva u području sociologije obrazovanja i kurikula. Njegova glavna područja interesa uključuju društvene nejednakosti u obrazovanju, teoriju multikulturalizma i interkulturno obrazovanje.

Helena Štimac Radin je od 2004. ravnateljica Ureda za ravnopravnost spolova Vlade Republike Hrvatske. Diplomirala je sociologiju i filozofiju na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu te je na istom fakultetu magistrirala sociologiju. Od 2004. godine stalna je vanjska suradnica Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu u kojemu je od 1990. do 2004. godine bila zaposlena kao istraživačica. Članica je većeg broja radnih skupina vezanih uz tematsko područje unaprjeđivanja ljudskih prava pri tijelima državne uprave, predstavnica Republike Hrvatske u Skupini visoke razine za uvođenje rodno osviještene politike i Savjetodavnog odbora za jednake mogućnosti za žene i muškarce Europske komisije i članica Komisije za ravnopravnost spolova Vijeća Europe. Pokretačica je i urednica biblioteke ONA Ureda za ravnopravnost spolova koja objavljuje najznačajnije međunarodne i nacionalne dokumente posvećene uspostavljanju rodne ravnopravnosti. U koautorstvu je objavila nekoliko knjiga i veći broj znanstvenih, stručnih i publicističkih radova iz područja sociologije mladih, politike i ravnopravnosti spolova.

Pavel Zgaga is Professor of Philosophy of Education at the University of Ljubljana, Slovenia. In the 1990s, during the period of social and political transition in Slovenia he was State Secretary for Higher Education and Minister of Education and Sport. After his return to academe, he served as a Dean of Education Faculty. In 2001 he co-founded the Centre for Educational Policy Studies (CEPS) and has been its director until today. He has held several research grants and directed national and international projects mainly concerned with development of higher education in the European context. In these areas, he has been also co-operating with relevant agencies of the European Commission and with several international organisations, e.g. Council of Europe, UNESCO, OECD, etc.; he has also been invited speaker in a number of countries. He was engaged in the early years of the Bologna Process. He has published several books, reports and articles on (higher) education and (higher) education policy.

