

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOZOFSKI FAKULTET

Mladen Radulović

**ZNAČAJ KULTURNOG KAPITALA ZA
OBRAZOVNI USPEH I FORMIRANJE
OBRAZOVNIH ASPIRACIJA UČENIKA U
SRBIJI**

doktorska disertacija

Beograd, 2019

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOSOPHY

Mladen Radulović

**THE RELEVANCE OF CULTURAL
CAPITAL TO EDUCATIONAL
ACHIEVEMENT AND FORMATION OF
STUDENTS' EDUCATIONAL
ASPIRATIONS IN SERBIA**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2019

Mentor:

dr Isidora Jarić, vanredna profesorka

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Članovi Komisije za ocenu i odbranu doktorske disertacije:

dr Ivana Spasić, redovna profesorka

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet

dr Mirko Filipović, redovni profesor

Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

dr Isidora Jarić, vanredna profesorka

Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet

Datum odbrane disertacije:

Značaj kulturnog kapitala za obrazovni uspeh i formiranje obrazovnih aspiracija učenika u Srbiji

Rezime

Tema nejednakosti u obrazovanju predstavlja jednu od sržnih tema unutar sociologije obrazovanja. Iako su u sociološkoj teoriji nejednakosti obrazlagane na različite načine, u ovom radu smo pokušali da istražimo na koji način kulturni kapital doprinosi proizvodnji i održanju nejednakosti. Značaj kulturnog kapitala za funkcionisanje obrazovnog sistema Srbije pokušali smo da ispitamo oslanjajući se na ideje: (1) Pjera Burdijea, (2) njegovih kritičara (npr. Aleksandera), (3) istraživača koji su pomoću manje ili više modifikovane Burdijeove teorije pokušavali da bolje razumeju različite obrazovne sisteme (npr. Dimadija), (4) kao i na ideje nekih Burdijeovih savremenika koji ne koriste pojam kulturni kapital, ali za čije teorije se čini da mogu biti u izvesnoj meri kompatibilne sa Burdijeovim idejama o značaju kulturnog kapitala (Budon, Bodlo i Estable). U tom smislu, dva su glavna cilja istraživanja: (1) da se ispita kojom od spomenutih teorija se najbolje može objasniti obrazovna realnost u Srbiji i (2) da se doprinese boljem razumevanju obrazovnog sistema Srbije. Preciznije, pokušali smo da ispitamo: (1) da li je kulturni kapital povezan sa obrazovnim postignućem učenika, (2) da li je ta povezanost istog intenziteta za različite školske predmete („predmete sposobnosti” i „predmete kulturnog kapitala” o kojima govori Dimadijo), (3) da li je kulturni kapital povezan sa obrazovnim aspiracijama učenika, (4) da li je kulturni kapital jednako značajan za definisanje obrazovnih praksi učenika različitog uzrasta (na kraju osnovne i na kraju srednje škole), kao i (5) da li je kulturni kapital povezan sa vrednovanjem obrazovanja od strane učenika.

Kako bismo na ova pitanja odgovorili sprovedeno je istraživanje u dve faze. Tokom prve faze anketirano je 575 učenika osmog razreda osnovne škole i 1969 učenika završnih razreda srednje škole. U drugoj fazi istraživanja sprovedeno je osam studija slučaja u centru čije pažnje se našlo osam učenika (četiri iz osnovne i četiri iz srednje škole) za koje se na osnovu teorijskih pretpostavki i podataka prikupljenih u prvoj fazi istraživanja moglo smatrati da su tipični slučajevi (koji poseduju visok

kulturni kapital i visoke obrazovne aspiracije ili nizak kulturni kapital i niske obrazovne aspiracije).

Rezultati su pokazali da je kulturni kapital značajan za definisanje obrazovnog uspeha i obrazovnih aspiracija. Kroz studije slučaja se moglo naslutiti i da je kulturni kapital često u vezi sa odnosom koji učenik gradi prema obrazovanju, ali i sa odnosom koji nastavnik gradi prema učeniku. Analiza pokazuje da je kulturni kapital pozitivno povezan sa obrazovnim uspehom iz svih ispitivanih predmeta, mada je ta veza nešto jačeg intenziteta kada su u pitanju „predmeti kulturnog kapitala“. Istraživanje je pokazalo i da se značaj koji kulturni kapital ima za obrazovne prakse javlja na oba ispitivana obrazovna nivoa, mada je njegova povezanost sa postignućem viša u osnovnim, nego u srednjim školama. Konačno, istraživanjem je pokazano da je intrinzično vrednovanje obrazovanja, koje je povezano sa obrazovnim postignućem i obrazovnim aspiracijama, u većoj meri zastupljeno kod učenika sa visokim kulturnim kapitalom.

Iz svega navedenog, može se zaključiti da su istraživanjem potvrđene pretpostavke koje se vezuju za Burdijeovu teoriju, a koje se tiču značaja kulturnog kapitala. Ideje Burdijeovih kritičara na primeru ispitivanih obrazovnih praksi pokazuju se kao neosnovane. Ideje o razlikovanju „predmeta kulturnog kapitala” i „predmeta sposobnosti” mogu pronaći izvesnu potvrdu u podacima ovog istraživanja, mada se ne radi o velikim razlikama i čini se da potenciranje ove razlike nije od preteranog značaja za bolje razumevanje obrazovnih praksi. Prigovor da način funkcionisanja obrazovnog polja o kome Burdije govori nije primenjiv na čitav obrazovni sistem (već samo na jedan njegov tok) u prikupljenim podacima pronalazi utemeljenje, budući da među učenicima trogodišnjih škola nema povezanosti između kulturnog kapitala i obrazovnog postignuća. Ipak, ukoliko imamo na umu da u Srbiji svega 10% učenika pohađa ovu vrstu škola (naspram 75% o kojima govore Bodlo i Estable), kao i da među osnovcima koji nameravaju da upišu trogodišnju srednju školu povezanost između kulturnog kapitala i postignuća ipak postoji, čini se da bi bilo pogrešno prihvatiti ideje o dva obrazovna toka. Konačno, kada je u pitanju veza između kulturnog kapitala, vrednosti i obrazovnih praksi, na osnovu prikupljenih podataka se može tvrditi da bi bilo pogrešno u potpunosti zanemariti ulogu koju imaju vrednosti. Pored navedenog, na osnovu prikupljenih podataka se može zaključiti da u obrazovnom sistemu Srbije kulturni

kapital kojim učenik raspolaže jasno definiše njegove obrazovne šanse, te se o ovom sistemu obrazovanja ne može govoriti kao o pravičnom.

Ključne reči: kulturni kapital, obrazovno postignuće, obrazovne aspiracije, obrazovne nejednakosti, sociologija obrazovanja

Naučna oblast: sociologija

Uža naučna oblast: sociologija obrazovanja

UDK 316.74:37

The Relevance of Cultural Capital to Educational Achievement and Formation of Students' Educational Aspirations in Serbia

Abstract

Educational inequalities are one of core subjects of sociology of education. Sociological theory interpretes these inequalities in different ways. This paper explores the specific contribution of cultural capital to educational inequalities. Significance of cultural capital for functioning of Serbian educational system is explored drawing upon ideas by: (1) Pierre Bourdieu, (2) Bourdieu's critics (such as Alexander), (3) researchers who have modified Bourdieu's theory in order to understand different educational systems (for example DiMaggio), as well as (4) ideas of some Bourdieu's contemporaries who do not use concept of cultural capital, but whose theories might be complementary to Bourdieu's ideas regarding significance of cultural capital (Boudon, Baudelot, Establet). Consequently, the two main goals of research were: (1) to reassess value of mentioned theories for understanding educational reality in Serbia, and (2) to contribute to better understanding of Serbian educational system. More precisely, the following was tested: (1) whether or not cultural capital correlates with educational achievement, (2) is this correlation of the same intensity for different subjects (referring to DiMaggio's concepts of "subjects of ability" and "subjects of cultural capital"), (3) does cultural capital correlate with educational aspirations, (4) does cultural capital have equal effect on educational practices of pupils of different age (at the end of primary school and at the end of secondary school), (5) does cultural capital correlate with value that students attribute to education.

In order to answer these questions, we have undertaken a two phase research. During the first phase 575 eighth grade primary school pupils and 1969 final year of secondary school pupils were surveyed. In second phase, eight case studies were conducted. In focus of these studies were eight pupils (four from primary school and four from secondary school) which, based on the theoretical assumptions and data gathered during the first phase of study, could be considered as typical cases (high cultural capital and high educational aspirations or low cultural capital and low educational aspirations).

The collected data confirm that cultural capital plays significant role in defining educational achievement and student's aspirations. Also, the case studies suggest that cultural capital is connected with the student's attitude towards education, as well as with teacher's attitude towards a student. Furthermore, it is noticed that cultural capital is positively correlated with achievement in different school subjects, but correlation is slightly higher regarding "subjects of cultural capital". Research shows that the cultural capital impact on educational practices is evident on both educational levels, though its correlation with achievement is higher in primary than in secondary schools. Finally, research has shown that intrinsic evaluation of education, which is correlated with educational achievement and educational aspirations, is more evident among students having high cultural capital.

These findings give the ground to conclusion that research has confirmed Bourdieu's assumptions regarding significance of cultural capital. Ideas by Bourdieu's critics, based on the examples of explored educational practices, appear to be groundless. On the other hand, ideas regarding differentiation between "subjects of cultural capital" and "subjects of ability" are to some extent confirmed by research data, although these differences are not so large. Furthermore, it seems that emphasizing this differentiation does not really contribute to a better understanding of educational practices. Objections to Bourdieu's theory regarding its inapplicability to the entire educational system (but to one stream only) find some confirmation in gathered data, since there is no correlation between cultural capital and achievement among students from three-year vocational schools. However, one should bear in mind that only 10% of students in Serbia attend these schools (opposite to 75% mentioned by Baudelot and Establet) and that among primary school pupils who intend to enroll these schools cultural capital does correlate with school achievement. Having this in mind, it seems the claim that there are two educational streams is groundless. Finally, when it comes to the relation between cultural capital, educational practices and values, the research data show that disregard of values is unjustified. In addition, our research gives ground to the conclusion that regarding educational system of Serbia cultural capital that student has affects his/her educational chances, hence, Serbian educational system can not be considered as equitable.

Key words: cultural capital, educational achievement, educational aspirations, educational inequalities, sociology of education

Scientific field: sociology

Scientific subfield: sociology of education

UDC 316.74:37

Sadržaj

| | |
|--|-----|
| UVOD | 1 |
| POJMOVNO-TEORIJSKI OKVIR | 5 |
| Značaj kulturnog kapitala za obrazovne prakse u Burdijeovoj teoriji..... | 5 |
| Može li kulturni kapital da objašnjava obrazovne prakse? | 19 |
| O značaju kulturnog kapitala: istraživanja na tragu Burdijeovih ideja | 23 |
| Kulturni kapital i „neburdijeovska” istraživanja: mogućnost sinteze?..... | 27 |
| Metodološke dileme: kako istraživati značaj kulturnog kapitala kod dece? | 37 |
| METODOLOGIJA..... | 51 |
| Ciljevi istraživanja i polazne hipoteze | 51 |
| Metod i uzorak | 54 |
| REZULTATI ISTRAŽIVANJA | 62 |
| Prva faza: anketno istraživanje..... | 62 |
| Kulturni kapital i obrazovno postignuće | 63 |
| Kulturni kapital i željeni nivo obrazovanja | 71 |
| Vrednovanje obrazovanja i kulturni kapital | 82 |
| Druga faza: studije slučaja | 86 |
| Prvi slučaj: Dečak visokog kulturnog kapitala iz osnovne škole | 87 |
| Drugi slučaj: Devojčica visokog kulturnog kapitala iz osnovne škole..... | 91 |
| Treći slučaj: Dečak niskog kulturnog kapitala iz osnovne škole | 95 |
| Četvrti slučaj: Devojčica niskog kulturnog kapitala iz osnovne škole..... | 99 |
| Peti slučaj: Srednjoškolac visokog kulturnog kapitala..... | 105 |
| Šesti slučaj: Srednjoškolka visokog kulturnog kapitala | 109 |
| Sedmi slučaj: Srednjoškolac niskog kulturnog kapitala..... | 114 |
| Osmi slučaj: Srednjoškolka niskog kulturnog kapitala | 118 |

| | |
|--|-----|
| Šta se još može zapaziti iz studija slučaja? | 122 |
| DISKUSIJA: jedan mogući odgovor na pitanje o značaju kulturnog kapitala..... | 130 |
| Značaj kulturnog kapitala za obrazovno postignuće | 130 |
| Značaj kulturnog kapitala za željeni nivo obrazovanja | 136 |
| Kulturni kapital i postignuće iz različitih predmeta | 141 |
| Kulturni kapital i obrazovne prakse u različitim obrazovnim fazama | 143 |
| Značaj kulturnog kapitala za vrednovanje obrazovanja | 149 |
| Razumevanje obrazovnog sistema Srbije..... | 152 |
| Srbija: društveni i obrazovni kontekst..... | 153 |
| Šta rezultati istraživanja govore o društvu i obrazovnom sistemu Srbije? | 155 |
| ZAKLJUČCI..... | 159 |
| APENDIKS | 166 |
| Literatura | 166 |
| Prilozi | 177 |
| Biografija..... | 186 |
| Izjava o autorstvu | 187 |
| Izjava o istovetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada | 188 |
| Izjava o korišćenju | 189 |

UVOD

Pitanje obrazovnih nejednakosti, tj. debata o nejednakim obrazovnim šansama i načinu na koji obrazovni sistem utiče na reprodukciju društvenih nejednakosti nije jedina debata unutar sociologije obrazovanja, ali svakako jeste najzastupljenija (Gevirc, Krib, 2012: 24-26). Tokom razvoja sociologije obrazovanja nejednakosti su obrazlagane na različite načine: inteligencijom i meritokratskim principima (najčešće od strane funkcionalista, npr: Davis & Moore, 1944), ekonomskim faktorima (Boudon, 1974; Bowles & Gintis, 2011; Breen & Goldthorpe, 2007), te kulturnim faktorima i odlikama obrazovnog sistema koji podstiče uspeh učenika odraslih u kulturi više klase (Bourdieu & Passeron, 1990, Bernštajn, 1979). Uticaj kulturnog kapitala na obrazovni uspeh i obrazovne aspiracije učenika završnih godina osnovnih i srednjih škola u Srbiji predmet je ovog istraživanja.

O značaju kulturnog kapitala za obrazovni uspeh prvi je pisao Pjer Burdije (Pierre Bourdieu), koji je smatrao da ovaj vid kapitala njegovim vlasnicima pomaže u obrazovnom polju. Naime, on je tvrdio da škola prepoznaje kulturni kapital (npr. preko stila, govora, poznavanja visoke kulture i sl.) i da ga visoko vrednuje. Na ovaj način, prema Burdijeu, viši kulturni kapital, ne samo da doprinosi boljem školskom uspehu, nego i višim obrazovnim aspiracijama učenika koji ga poseduju, budući da oni postaju svesni svojih većih obrazovnih šansi.

Burdijeove ideje naišle su istovremeno na kritike (npr: Alexander, 1995; Jenkins, 2006; Latur, 2010; Sullivan, 2002...) i na prihvatanje (Potter, 2000; DiMaggio, 1982; Jæger, 2009...). Kritičari su ga optuživali za prenaglašeni determinizam, što je zajedno sa debatom o postojanju i značaju klase koja se poslednjih decenija rasplamsala dovelo u pitanje Burdijeove ideje, tj. njihovu moć da objasne obrazovne prakse pojedinaca. Sa druge strane, Burdijeovo proučavanje obrazovanja je naišlo i na veliko prihvatanje, te se na tragu njegovih ideja pojavio veliki broj autora koji su relativno uspešno objašnjavali obrazovne nejednakosti u svojim zemljama (DiMaggio, 1982; Jaeger, 2011; Andersen & Hansen, 2012; Leopold & Shavit, 2013; Merolla & Jackson

2014...). Ipak, budući da Burdijeov koncept kulturnog kapitala u njegovim radovima nije potpuno jasno definisan, različiti autori su ga različito razumeli, što je vodilo ne samo različitim operacionalizacijama ovog pojma, već i krupnim razlikama u njegovom razumevanju, kao i tumačenju njegovog značaja za obrazovanje (Andersen & Hansen, 2012: 607; Jæger, 2009: 1944; Sullivan, 2002: 155). Primera radi, jedna od takvih dilema se tiče odnosa kulturnog kapitala i sposobnosti. Jedan od prvih i najuticajnijih istraživača obrazovanja sa Burdijeovih pozicija – Pol Dimadžio (Paul DiMaggio) smatrao je da su ove dve kategorije jasno razdvojene, te da kulturni kapital ne može biti jednako uticajan u celokupnom obrazovnom polju, budući da postoje oblasti u kojima su značajne jedino sposobnosti (npr. matematika). Ovakvo razumevanje kulturnog kapitala, za koje Dimadžio potporu nalazi u radovima Burdijeja, kasnije je kritikovano, takođe sa „burdijeovskih pozicija” (Lareau & Weininger, 2003: 568).

Konačno, pored decidnog odbijanja ili prihvatanja Burdijeovih ideja, pojavio se i izvestan broj teorija koje pokušavaju da daju alternativno objašnjenje obrazovnih nejednakosti, a koje, iako protivrečne nekim Burdijeovim stavovima, u sebe mogu inkorporirati ideje o značaju kulturnog kapitala. Preciznije, čini se da bi teorije, poput teorije obrazovnih mreža Bodloa i Establea (Baudelot & Establet, 1981), pa čak i neke oblike teorije racionalnog izbora (Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 2007), ukoliko bi se oslobodile nekih međusobnih kontradiktornosti, mogle biti komplementarne sa idejama o značaju kulturnog kapitala i zajedno pružiti potpunije objašnjenje obrazovnih nejednakosti.

Stoga, cilj istraživanja je bio da se u Srbiji ispita značaj kulturnog kapitala za obrazovne prakse, tj. obrazovni uspeh i obrazovne aspiracije učenika: da li on (kulturni kapital) na njih utiče i ukoliko utiče na koji način to čini. Preciznije, istraživanjem se pokušava pružiti odgovor na pitanje kojom teorijom se najbolje može objasniti obrazovna realnost u Srbiji (Burdijeovom, Dimadžiovom, idejama Burdijeovih kritičara, Bodloa, Establea, Budona, Goldtorpa...). Istovremeno, istraživanjem se nastoji doprineti boljem razumevanju obrazovnog sistema Srbije i njegovih unutrašnjih protivurečnosti. Ovo se čini naročito značajnim ukoliko znamo da sva dosadašnja istraživanja pokazuju značajne nejednakosti, a da je jedan od proklamovanih ciljeva obrazovanja „da odgovori na obrazovne potrebe svakog stanovnika” i stvori „socijalno pravično” društvo (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, 2012: 5). Naime, dosadašnja

istraživanja su pokazala da je u skorijoj istoriji obrazovanje, kao potencijalni kanal društvene pokretljivosti, uvek bilo otvorenije za pripadnike viših i srednjih klasa, što je kulminiralo nakon 80-ih godina prošlog veka (Stanojević, 2013). Konačno, današnji podaci koji se tiču studentske populacije, u kojoj se može pretpostaviti da su akumulirane nejednakosti svih prethodnih nivoa obrazovanja, pokazuju da su deca pripadnika nižih klasa i deca manje obrazovanih roditelja drastično podzastupljena u odnosu na opštu populaciju. Primera radi, prema popisu iz 2011. godine ljudi bez osnovne škole i sa nezavršenom osnovnom školom čine 13,59% populacije Srbije, a svega 0,47% populacije roditelja studenata (Školska sprema, pismenost i kompjuterska pismenost, 2013: 32; Socijalna dimenzija visokog obrazovanja u Srbiji, 2012: 22). Sa druge strane, visokoobrazovano je 10,58% stanovništva Srbije, dok je među populacijom studentskih roditelja čak 22,56% ljudi sa fakultetskim obrazovanjem (*Ibid.*).

Značaj ovakvog istraživanja je dvostruk. Sa jedne strane, kroz preispitivanje uloge koju kulturni kapital ima u formiranju obrazovnih praksi učenika i funkcionisanju obrazovnog sistema Srbije, ono pruža jedan specifičan ugao za sagledavanje srbijanskog obrazovnog sistema. Preciznije, ispitivanjem ove teme ispituju se pravičnost obrazovnog sistema i postojanje slobode „koja podrazumeva stvarnu mogućnost formulisanja raspoloživih izbora” za mlade (Apple, 2014: 34). Štaviše, na ovaj način se ne govori isključivo o obrazovnom sistemu, već o celokupnom društvu, tj. njegovoj pravičnosti i šansama koje mladi u njemu imaju u zavisnosti od kulturnog kapitala, kao specifičnog elementa klasnog položaja. Čini se da je sagledavanje pravičnosti obrazovnog sistema naročito značajno u kontekstu društva (ne)završene postsocijalističke transformacije i obrazovnog polja u stalnim manjim ili većim promenama (poput nastojanja da se sprovede Bolonjska reforma, ili aktuelnog insistiranja na dualnom obrazovanju). Sa druge strane, istraživanje istovremeno ispituje osnovanost različitih suprotstavljenih ideja vezanih za značaj kulturnog kapitala u obrazovnoj sferi i tako, dajući odgovor koje od tih ideja možemo da odbacimo, koje da prihvatimo, a koje da sintetišemo, nastoji da pomogne u formiranju celovitog okvira za sagledavanje značaja kulturnog kapitala unutar obrazovnog polja.

U radu će najpre biti prikazana različita teorijska stajališta koja se tiču značaja kulturnog kapitala za obrazovne prakse. Nakon toga će biti razmotrene metodološke dileme vezane za istraživanje kulturnog kapitala kod dece, postavljene hipoteze i predstavljena metodologija sprovedenog istraživanja. Nakon prezentovanja dobijenih rezultata biće pokušano da se odgovori u kojoj meri predstavljene teorije uspevaju da objasne obrazovne prakse u Srbiji, kao i šta dobijeni rezultati govore o obrazovnom sistemu Srbije.

POJMOVNO-TEORIJSKI OKVIR

U ovom delu rada biće predstavljena različita teorijska stanovišta koja se, manje ili više eksplicitno, bave značajem kulturnog kapitala za obrazovne prakse mladih. Najpre će biti prikazano izvorno Burdijeovo razumevanje kulturnog kapitala i njegove uloge u obrazovnom sistemu. Nakon toga biće prikazane ideje Burdijeovih kritičara, ali i „burdijeovski” orijentisanih istraživača obrazovnog sistema koji su svoja istraživanja sprovedeli krajem XX i početkom XXI veka. Konačno, predstavljene će biti i ideje nekih Burdijeovih savremenika koji se ne dotiču koncepta kulturnog kapitala, ali za koje se čini da, uprkos nominalnoj suprotstavljenosti Burdijeovom pogledu na obrazovanje, u izvesnoj meri mogu biti komplementarne sa idejama o značaju ove vrste kapitala.

Značaj kulturnog kapitala za obrazovne prakse u Burdijeovoj teoriji

Koncept kulturnog kapitala u teoriju prvi uvodi Pjer Burdije. Ovaj značajni francuski sociolog, filozof i antropolog druge polovine 20. veka je koncept kulturnog kapitala koristio u mnogobrojnim radovima. Ipak, sam koncept nastaje tokom 60-ih godina prošlog veka u koautorskim radovima sa Žan-Klodom Passeronom prilikom proučavanja obrazovnog polja i on se najbolje može razumeti iz dela koja se bave obrazovanjem, poput: *Naslednici: francuski studenti i njihov odnos prema kulturi* (Bourdieu & Passeron, 1979, originalno izdanje 1964. godine), *Reprodukcija u obrazovanju, društvu i kulturi* (Bourdieu & Passeron, 1990, originalno izdanje 1970. godine), *Državno plemstvo: elitne škole u polju moći* (Bourdieu, 1996, originalno izdanje 1989. godine).

Ipak, pre nego što se više pažnje posveti konceptu kulturnog kapitala i njegovom značaju za obrazovne prakse, a kako bi se ove ideje bolje razumele, nužno je istaći da je jedna od glavnih Burdijeovih tendencija u objašnjavanju praksi bila da „pomiri” strukturu i agensnost. U tom smislu, ne može da čudi da se u njegovoj teoriji

istovremeno mogu pronaći zajedničke tačke sa „Dirkemovom sociologijom, Midovim pragmatizmom, Šicovom fenomenološki inspirisanom sociologijom”, kao i doprinosi Marksa i Vebera (Boltanski, 2011: 18, 19). Burdije ističe da „strukturalistički” i „konstruktivistički” pristup moraju biti nerazdvojni, jer iako je „bez dileme tačno da akteri stvaraju društvenu realnost i ulaze u borbe čiji je cilj da nametnu njihovo viđenje, oni to uvek čine sa tačke gledišta, sa interesima i sa principima koji su definisani pozicijom koju zauzimaju u svetu koji žele da promene ili očuvaju” (Bourdieu, 1996: 2). Burdijeovo uviđanje potrebe da se prevaziđu ograničenja dvaju pristupa dobro je uočljivo u „Nacrtu za jednu teoriju prakse” gde on govori o tri tipa teorijskog znanja: *fenomenološkom* (koje nastoji da eksplicira „istinu primarnog iskustva”), *objektivističkom* (koje govori o objektivnim odnosima koji strukturisu praksu) i trećem koje bi nastalo iz „dijalektičkog odnosa između objektivnih struktura, kojima pristup pruža objektivistički vid znanja, i strukturisanih dispozicija unutar kojih se te strukture aktuelizuju i koje imaju tendenciju da ih reprodukuju” (Bourdieu, 1977a: 3). Ovaj treći tip znanja, prema Burdijeu, ne poništava objektivističko znanje, već ga nadilazi „integrišući ga sa istinom praktičnog iskustva” (*Ibid.*: 4)¹. Imajući u vidu navedeno, jasno je da Burdije nije mogao da se složi sa strukturalistima, smatrajući da ne uspevaju u potpunosti da objasne prakse, ali ni, na primer, sa Sartrom, kao egzistencijalistom, smatrajući da ne zavisi sve od individue (Jenkins, 2006: 15). O pokušaju stvaranja kompromisa između ova dva pristupa u objašnjavanju praksi svedoči i to da je sam Burdije nazivao svoj pristup *strukturalističkim konstruktivizmom*, ili *konstruktivističkim strukturalizmom* (Birešev, 2006: 200). Iako je Burdije kroz ove kovanice pokušao da istakne svoje nastojanje da prevaziđe dilemu između strukture i agensnosti kao glavnu karakteristiku svog pristupa, od strane različitih autora, u zavisnosti od njihovog teorijskog usmerenja i toga koji aspekt Burdijeove teorije žele da akcentuju, Burdijeova teorija je opisivana na najrazličitije načine. Tako se o njegovoj teoriji često govori kao o kritičkoj sociologiji, kritičkoj sociologiji dominacije (Boltanski, 2011: 18), sociologiji

¹ Kao primer trećeg tipa znanja Burdije koristi antropološki često istraživani fenomen razmene poklona. Naime, razmenu poklona je moguće sagledati na način na koji je vide akteri (fenomenološki), kao i spolja (kroz objektivni model razmene). Treći pristup bi objedinio prva dva, ne odbacujući objektivni model razmene, ali uviđajući prostor za moguće strategije koje akteri imaju, npr. „igrajući” se vremenom, tj. intervalima u kojima se poklon vraća, budući da ista aktivnost u različitim momentima može imati različita značenja (Bourdieu, 1977: 5-7).

društvenih praksi, sociologiji strategije (Spasić, 2004: 285), pa čak i kao o kritičkom funkcionalizmu, ili maskiranoj liberalnoj teoriji (Morrow & Torres, 1995: 176).

Nastojanje da se objedine strukturalizam i konstruktivizam primetno je i u Burdijevoj sociologiji obrazovanja, koja prema njemu nije „jedna od primenjenih i stoga inferiornih disciplina”, već „osnova opšte antropologije moći” koja bi trebalo da objasni funkcionisanje „mehanizma zaduženog za reprodukciju društvenih struktura i reprodukciju mentalnih struktura” (Bourdieu, 1996: 5). Naime, Burdije je smatrao da, iako je obrazovni sistem moguće posmatrati kao „ogromnu kognitivnu mašinu koja kontinuirano redistribuiše studente koje je podložila testiranju prema njihovoj prethodnoj poziciji u sistemu distribucije”, istovremeno ova aktivnost obrazovnog sistema je u stvarnosti posledica aktivnosti aktera koji sami delaju kao „nezavisne, ali objektivno orkestrirane kognitivne mašine” (*Ibid.*:1). Kako za ovakvo funkcionisanje obrazovnog sistema značajnu ulogu ima kulturni kapital, u daljem tekstu će više govora biti o njemu, ali i drugim osnovnim Burdijeovim pojmovima nužnim za razumevanje obrazovnih praksi iz ugla ovog mislioca.

Pojam kulturnog kapitala u Burdijeovim radovima

Kada govori o različitim vrstama kapitala Burdije misli na „dobra, i materijalna i simbolička, koja se prikazuju kao retka i dostojna da im se teži u datoj društvenoj formaciji” (Burdije, prema: Spasić, 2004: 289). Burdije razlikuje tri osnovne vrste kapitala: *ekonomski*, *socijalni* i *kulturni* kapital (Bourdieu, 1986: 242), kao i četvrtu formu kapitala, *simbolički* kapital, koji je nerazdvojiv od svih ostalih, budući da predstavlja legitimizaciju za ostale vidove kapitala (Cvetičanin, 2012: 31). Konkretnije, simbolički kapital je, prema Burdijeu, „transformisani i time skriveni” oblik ostalih vrsta kapitala i kao takav on „stvora odgovarajući efekat u onoj meri, i jedino u onoj meri, u kojoj uspeva da sakrije činjenicu da je nastao od 'materijalnih' formi kapitala koje su, takođe, u krajnjoj instanci, izvor njegovih efekata” (Bourdieu, 1977: 183). Pored navedene četiri forme kapitala, Burdije u različitim konkretnim poljima uočava i mnoge druge vrste kapitala, koje su neretko podvrste osnovnih formi kapitala. Primera radi, u obrazovnom polju Burdije uočava *lingvistički* kapital, koji posmatra kao „dimenziju kulturnog kapitala” (Bourdieu, 1991: 61). Za razumevanje celokupne

Burdijeove teorije nužno je istaći da je ovaj autor smatrao da je moguća konverzija različitih vrsta kapitala, te da jedan od kapitala može biti izvor sticanja drugih.

Čini se da Burdije nije mislio da je svaki kapital podjednako važan, te se određene vrste kapitala mogu lakše konvertovati od drugih. Bez obzira na to, odnos između različitih vrsta kapitala nije u potpunosti jasno definisan u Burdijeovim radovima. Ekonomski kapital, koji se institucionalizuje u obliku privatnog vlasništva, po Burdijeu je verovatno najznačajnija forma kapitala (Cvetičanin, 2012: 31). Ovaj autor je ekonomski kapital nazivao krenom svih kapitala (Bourdieu, 1986: 251). Istovremeno smatrao je da se socijalni kapital, koji se može institucionalizovati u vidu statusnih grupa i čija količina zavisi od „zbira iskorišćenih ili potencijalnih resursa koji su povezani sa posedovanjem trajnih mreža manje ili više institucionalizovanih odnosa” (Bourdieu, 1986: 247) mnogo teže može konvertovati u ekonomski, nego obrnuto (Swartz, 1997: 80). Isto ovo važi i za kulturni kapital što doprinosi utisku o prevashodnoj važnosti ekonomskog kapitala (*Ibid.*). Ipak, u pojedinim radovima Burdije ističe prvenstveni značaj socijalnog kapitala za određena društva². Takođe, u Burdijeovim radovima se može pročitati i da je u savremenim društvima „struktura društvenog prostora posledica ekonomskog i kulturnog kapitala” i da je obrazovni sistem koji distribuira kulturni kapital ključno mesto društvene reprodukcije. Takođe, čak i kada ističe ekonomski kapital kao koren svih kapitala, Burdije insistira da je pogrešno svoditi sve ostale vrste kapitala na ekonomski kapital, jer se na taj način „ignoriše specifična efikasnost posebnih vrsta kapitala” (Bourdieu, 1986: 251).

Pre nego što se pažnja posveti kulturnom kapitalu, nužno je još istaći da je prema ovom autoru društveni položaj pojedinca definisan kapitalom kojim raspolaže, tj. da položaj zavisi od količine kapitala, njegovog sastava (koje su vrste kapitala i koliko zastupljene) i društvene putanje (količine i sastava kapitala kojim je u prošlosti raspolagao – Cvetičanin, 2012: 32, 33).

Kulturni kapital je u savremenim obrazovnim istraživanjima veoma popularan i često korišćen pojam. Ideju za ovaj koncept Burdije je razvio upravo tokom istraživanja obrazovanja, tj. kao način za objašnjavanje nejednakog školskog uspeha dece koja

² Kada govori o „sovjetskim društvima” Burdije ističe značaj političkog kapitala, kao vrste socijalnog kapitala (Bourdieu, 1998: 16-17)

potiču iz različitih društvenih klasa (Bourdieu, 1986: 243). Kada se govori o kulturnom kapitalu, obično se misli na obrazovno postignuće, ali osim njega, ovaj pojam se odnosi i na različita kulturna znanja (poput jezičke kompetencije), kao i estetske preferencije (Spasić, 2004: 290; Swartz, 1997: 75). Već je spomenuto da prema nekim Burdijeovim napisima ova vrsta kapitala „nije stabilna i univerzalna valuta kao ekonomski kapital” (Swartz, 1997: 80), ali o njegovom značaju, kao i uopšteno o značaju sfere kulture za Burdijeovu teoriju, izveštavaju različiti tumači njegovih ideja. Tako, Toni Benet među „aksiome Burdijeove teorije” ubraja značaj kulturnog kapitala i ulogu kulture u reprodukciji nejednakosti, upoređujući pri tome kulturni kapital sa imovinom (čija je jedina razlika u odnosu na ekonomsku imovinu ta što ne može postojati nezavisno od ljudskih dispozicija), budući da onaj ko ga poseduje od njega ima koristi (Bennett i dr., 2009: 11).

Može se govoriti o tri forme kulturnog kapitala koje je Burdije prepoznao: *otelotvorenom* (embodied), *objektivizovanom* (objectified) i *institucionalizovanom* (institutionalised – Bourdieu, 1986: 243)³. Otelotvoreni kulturni kapital podrazumeva „trajne dispozicije tela i uma” (*Ibid.*) koje osobu čine sposobnom za usvajanje visoke kulture, a koje ona stiče tokom socijalizacije. Objasnjavajući ovu sposobnost za apropriranje visoke kulture, Burdije ističe primere pozorišta i muzeja, koji su zvanično otvoreni za sve, ali je uočljivo da ih češće posećuju pripadnici viših klasa koji imaju sredstva za apropriranje kulturnih sadržaja koji su u njima zastupljeni (Bourdieu, 1977b). Objektivizovani kulturni kapital uključuje posedovanje kulturnih dobara, tj. materijalnih objekta, poput slika, knjiga, rečnika, instrumenata i mašina koje se koriste za kulturnu potrošnju (Bourdieu, 1986: 243). Konačno, institucionalizovani kulturni kapital se prevashodno odnosi na akademske kvalifikacije i on je vid objektivizovanog kulturnog kapitala za kojeg Burdije smatra da se mora posmatrati odvojeno jer „daje posebna svojstva kulturnom kapitalu” budući da za njega formalno garantuje (*Ibid.*). Imajući na umu to da su diplome garancija kulturnog kapitala, kao i to da one doprinose formiranju jedinstvenog obrazovnog tržišta, Burdije je tvrdio da su „akademske kvalifikacije za kulturni kapital, ono šta je novac za ekonomski” (Bourdieu, 1977a: 187).

³ Nazivi ove tri vrste kulturnog kapitala se u literaturi mogu pronaći u više opisnoj formi kao: kulturni kapital vezan za individuu, vezan za objekte i vezan za institucije (Grenfell, James, 1998: 21).

Jasno je da je Burdije smatrao da su različite podvrste kulturnog kapitala međusobno povezane, kao i da su povezane sa ostalim vrstama kapitala. Tako materijalni objekti koji čine kulturni kapital (objektivizovani kulturni kapital), npr. kolekcija slika, mogu se lako transformisati u ekonomski kapital (Bourdieu, 1986: 246). Ipak, posedovanje ovakvih objekata je usko povezano i sa sposobnošću da se ti objekti „konzimiraju”, tj. sa otelotvorenim kulturnim kapitalom⁴.

Već je rečeno da je Burdije koncept kulturnog kapitala razvio u okviru istraživanja obrazovnog sistema Francuske i ovaj pojam je od velikog značaja za Burdijeovo razumevanje obrazovnog ponašanja, aspiracija i uspeha, što će u daljem delu teksta biti detaljnije objašnjeno. Ipak, pre toga, nužno je detaljnije objasniti kako je Burdije tumačio prakse pojedinaca (samim tim i obrazovne prakse), što je nemoguće učiniti bez uvođenja pojma habitusa.

Pojam habitusa u Burdijeovoj teoriji

Habitus, prema Burdijeu, predstavlja „sistem trajnih, prenosivih dispozicija koji služi kao generativna osnova praksi” (Bourdieu, 1977a: 72). Kao takav on predstavlja „skup stečenih obrazaca mišljenja, ponašanja i vrednovanja koji uspostavlja vezu između društvenih struktura i lične istorije” (Spasić, 2004: 292). Iz navedenog se mogu naslutiti dva aspekta habitusa, tj. da je on istovremeno princip generisanja praksi i sistem klasifikovanja tih praksi (Bourdieu, 1984: 170). Dispozicije koje čine habitus se, po ovom autoru, stiču socijalizacijom (Spasić, 2004: 292)⁵. Burdije je smatrao da je naročito važna rana socijalizacija, te da je habitus koji se njom stekne izrazito otporan na promene tokom daljeg života (Swartz, 1997: 107). U vezi sa tim, različiti uslovi života, naročito u detinjstvu, utiču na izgradnju različitih habitusa (Bourdieu, 1984: 170), te se može reći da je habitus „genetski i strukturalno povezan sa društvenom pozicijom” (Bourdieu, 1996: 2). Stoga se jasno može uočiti veza između količine različitih kapitala na koje pojedinac može da računa i habitusa koji će se kod njega izgraditi, te se može očekivati da pojedinci sa sličnom količinom i strukturom kapitala

⁴ „Kulturna dobra mogu biti aproprirana materijalno – što je uslovljeno ekonomskim kapitalom – i simbolički – što je uslovljeno kulturnim kapitalom” (Bourdieu, 1986: 246).

⁵ „Proces upisivanja habitusa nije ništa drugo nego proces socijalizacije, u najširem smislu” (Baćević, 2006: 53).

imaju i slične habituse, koji predstavljaju objektivno prilagođavanje na uslove u kojima habitus nastaje (Jenkins, 2006: 22).

Dispozicije nesvesno utiču na praksu i to i na najautomatskije radnje, poput govora, držanja tela i slično (Jenkins, 2006: 21; Spasić, 2004: 293). Burdije je smatrao da se generativne šeme koje čine habitus mogu prenositi prostim transferom na najrazličitije oblasti života (Bourdieu, 1984: 170). Budući da habitus predstavlja prilagođavanje na uslove u kojima se razvija, sloboda akcije vođene ovakvim dispozicijama „je uokvirena u ono što je objektivno izvodivo” (Jenkins, 2006: 16). Preciznije, habitus utiče na to koji „izbori” su zamislivi, a koji nisu, te nije neobično da neki autori tumače da „habitus utiče na to da su neki izbori nezamislivi, neki mogući, a neki rutinski” (Reay, Ball, 2005: 47). Iz povezanosti habitusa sa praksama i društvenim položajem može se uočiti njegova dvostruka priroda, tj. to da je istovremeno *strukturišuća struktura*, jer strukturiše prakse i njihovo vrednovanje, kao i *strukturisana struktura*, jer je i sam posledica internalizacije podela na društvene klase (Bourdieu, 1984: 170).

Budući da habitus utiče na sve prakse, a da je posledica uslova u kojima nastaje, logično je očekivati da će osobe koje žive u sličnim uslovima (ili su odrastale u sličnim okolnostima) vršiti slične prakse, imati slične ukuse⁶ i težiti sličnim ciljevima, tj. imati slične aspiracije. Preciznije, Burdije smatra da „homogenizacija grupnog ili klasnog habitusa, koja je posledica homogenosti uslova njihovog postojanja, omogućava da prakse budu objektivno harmonizovane bez ikakvog promišljanja ili svesnog pozivanja na norme i u odsustvu ikakve direktne interakcije ili, *a fortiori*, eksplicitne koordinacije” (Bourdieu, 1977a: 80). Na ovaj način Burdije dovodi u vezu praksu i klasni položaj, tvrdeći da su „sve prakse i sva dela jednog agensa usklađena među sobom, mimo svake namerne potrage za koherencijom, i objektivno usaglašene, mimo svakog svesnog dogovora, sa praksama i delima svih članova iste klase” (Bourdieu, 1984: 173).

⁶ Budući da su ukusi povezani sa klasnim položajem, Burdije je smatrao da se mogu razlikovati tri vrste ukusa koje su povezane sa tri klasna položaja. Prema ovom autoru buržuji se odlikuju *distinkcijom*, tj. nastojanjem da se na kulturnom planu razlikuju od ostatka društva (Bourdieu, 1984: 260), srednju klasu odlikuje *ukus dobre volje*, tj. nastojanje da se prihvate standardi viših klasa (Bourdieu, 1984: 318), a radničku klasu *izbor nužnog*, tj. preferiranje onoga što je jedino i dostupno (Bourdieu, 1984: 372).

Konačno, nužno je istaći da Burdije posmatra habitus kao „generativni princip regulisanih improvizacija“ koji „stvara prakse koje imaju tendenciju da reprodukuju pravilnosti imanentne objektivnim uslovima stvaranja njihovog generativnog principa...” (Bourdieu, 1977a: 78). Dakle, ovaj sistem dispozicija predstavlja „prošlost koja preživljava u sadašnjosti i nastoji da se perpetuira u budućnosti” (*Ibid.*: 82). Ukoliko se zna da habitus ne stvara samo prakse koje odgovaraju uslovima u kojima nastaju, već i percepcije i aspiracije, može se razumeti Svorcova tvrdnja da habitus „pretvara nužnost u vrlinu” (Swartz, 1997: 105). Odnos koji se na ovaj način javlja između mentalnih i društvenih struktura, tj. poklapanje između subjektivnih želja i objektivnih šansi vođeno osećajem za realnost koji je posredovan habitusom se može nazvati *prestabilirana harmonija* (Jenkins, 2006: 15; Spasić, 2004: 311).

Burdijeovo shvatanje prakse i polja

Iako se pojam *praksa* već koristio u prethodnom delu rada i njega bi trebalo dodatno objasniti. Kao što je spomenuto, habitus jeste generativni osnov svih praksi, ali Burdije nije smatrao da se prakse pojedinaca mogu objasniti samo iz uslova u kojima je habitus generisan (Bourdieu, 1977a: 78). Kako bi se bolje razumelo na koji način Burdije posmatra društvene prakse, nužno je podsetiti se njegovog nastojanja da „pomiri” strukturu i agencnost. Stoga, ne može da čudi njegov stav da je „nužno odbaciti sve teorije koje eksplicitno ili implicitno posmatraju praksu kao mehaničku reakciju, koja je direktno determinisana prethodnim uslovima i koja se može svesti na mehaničko funkcionisanje prethodno uspostavljenih sklopova, 'modela' ili 'uloga'” (Bourdieu, 1977a: 73). Istovremeno, on ne želi da preceni ulogu agensa, tj. da se „uzda u neku kreativnu slobodnu volju, slobodnu i samovoljnu sposobnost da se u trenutku konstituiše značenje situacije projektovanjem konačnog cilja u razvoju i da svede objektivne namere i smisao akcija i delanja na svesne i promišljene namere njihovih autora” (*Ibid.*).

Prakse Burdije posmatra kao „ono što ljudi rade u praktičnom ... odnošenju prema svetu, a naročito načini na koje pokušavaju da poboljšaju svoju situaciju, ili spreče njeno pogoršavanje, u uslovima datog polja” (Spasić, 2004: 303). Budući da su prakse povezane sa habitusom, ne treba da čudi Burdijeovo shvatanje njih kao samo delimično svesnih delatnosti, koje se češće vodi implicitnim „osećajem za igru”, nego

eksplicitnim odlukama (Jenkins, 2006: 22; Cvetičanin, 2012: 25). Ipak, praksa nije isključivo pod uticajem habitusa, već se može reći da je proizvod interakcije habitusa i polja (Bourdieu, 1977a: 78), za koja se može reći da su „strukturisane arene konflikta” (Swartz, 1997: 9), koje su relativno nezavisne od ostatka društva, budući da poseduju sopstvena pravila po kojima se unutar njih odvija borba oko resursa i uloga (Jenkins, 2006: 52; Spasić 2004: 291, 302). Preciznije, akteri se, prihvatajući polja kao datosti, u njima bore da zadrže ili unaprede položaj, povećaju kapital, izvrše konverziju kapitala, ili redefinišu značaj različitih kapitala (Cvetičanin, 2012: 37, 38). Akteri koji se takmiče u polju to čine birajući različite *strategije*, koje se mogu definisati kao „polusvesno ocrtavanje pravca delanja i sleda koraka” (Spasić, 2004: 304). Uvođenjem pojma strategija, Burdije pokušava da se odvoji od strukturalizma, budući da je ovim pojmom zamenio pojam pravila (Jenkins, 2006: 52). Zamenom pravila za strategije Burdije pokušava da u analizu vrati „vreme, ritam, njegov smer i nepovratnost” kao oruđe kojima akter raspolaže prilikom delanja u određenom polju (Bourdieu, 1977a: 9)⁷. Konačno, nužno je istaći da su polja organizovana oko različitih vrsta kapitala, a na primeru obrazovanja, kao polja organizovanog oko kulturnog kapitala, konkretizuju se svi Burdijeovi osnovni pojmovi o kojima je prethodno bilo reči (Collins, 1993: 116).

Burdijeovo razumevanje obrazovnog sistema

Na obrazovanje se može gledati kao na polje, koje poput svih polja ima relativnu autonomiju (Grenfell, James, 1998: 20). Primer ove relativne autonomije se može pronaći u odnosu obrazovnog sistema prema ekonomskoj sferi. Naime, Burdije je smatrao da je obrazovni sistem „dominantan agent proizvodnje proizvođača” (Bourdieu & Boltanski, 1981: 142) i da je kao takav on zavisn od ekonomije. Ipak, iako je „interes potraživača radne snage da svedu na minimum autonomiju obrazovnog sistema,” obrazovni sistem može da manifestuje autonomiju kroz određivanje brzine promena obrazovnog sistema u odnosu na promene ekonomskog sistema, tj. bez obzira na zavisnost od ekonomske sfere, on može da ima „sopstveni tempo evolucije” (*Ibid.*: 143). Kao i u svakom drugom polju i u obrazovnom deluju neke vrste kapitala koje one koji ih poseduju čine „boljim igračima” (Grenfell, James, 1998: 21). Konačno, poput

⁷ Primer strukturalističkog bavljenja praksama od koga Burdije nastoji da napravi otklon ovaj autor pronalazi kod Sosira. Burdije smatra da kao posledica toga što je kod Sosira jezik stariji od govora, govor (dakle prakse pojedinca) postaje samo „nus proizvod konstrukcije sistema objektivnih odnosa” (Bourdieu, 1977: 24)

praksi u svim drugim poljima, i u ovom je ona posredovana habitusom koji „u zavisnosti od obrazovanja u porodici i (samo delimično svesne) procene vrednosti obrazovanja na tržištu za članove grupe/klase” utiče na različiti odnos prema obrazovanju kod pojedinaca sa različitim kulturnim kapitalom, tvoreći različite obrazovne aspiracije (Jenkins, 2006: 67).

Prema Burdijeu škola nije „oslobađajuća sila” i potrebno je otkloniti mit da je ona „garant trijumfa postignuća”, te je prikazati kao „ono što ona jeste, jedan od osnova dominacije i legitimizacije te dominacije” (Bourdieu, 1996: 5). Dakle, moguće je izdvojiti dve glavne funkcije koje obrazovni sistem obavlja: *funkciju reprodukcije* i *funkciju legitimizacije*⁸.

Kada je u pitanju reprodukcija društvenih hijerarhija, u literaturi se može pronaći da se Burdijeova teorija obrazovanja naziva teorijom reprodukcije i pročitati da je glavna uloga obrazovanja po ovom autoru društvena konzervacija (Filipović, 2013: 65; Swartz, 1997: 206). Preciznije, Burdije je smatrao da je obrazovna hijerarhija posledica društvenih hijerarhija, kao i da sama povratno doprinosi društvenim hijerarhijama. On je naglašavao da je obrazovni sistem ustrojen tako da nagrađuje decu iz viših klasa, a da eliminiše ili podstiče samoeliminaciju one iz nižih (Bourdieu & Passeron, 1990: 159).

Pored reprodukcije, Burdije je smatrao da obrazovanje ima i „funkciju skrivanja te funkcije” (Bourdieu & Passeron, 1990: 208), tj. njenu legitimizaciju. Dakle, Burdije je smatrao da obrazovni sistem nije „neutralna instanca, već mehanizam klasne dominacije ... koji obezbeđuje konzerviranje odnosa dominacije i konstantan ideološki rad na njihovoj legitimizaciji” (Birešev, 2006: 206). Na ovom mestu je nužno istaći višestruki značaj Burdijeovog pojma *simboličkog nasilja*, koje on opisuje kao „nežnu, nevidljivu formu nasilja, koja nikada nije prepoznata kao nasilje i koja se ne toliko sprovodi nad pojedincem, koliko je on sam bira” (Bourdieu, 1977a: 192). U obrazovnom kontekstu ovaj pojam se najčešće koristi da označi nametanje jedne arbitrarne kulture od strane škole, tj. nametanje određenih značenja kao legitimnih (Bourdieu, 1990: 4, 5). Iako ovaj pojam može biti koristan za razumevanje određenih konkretnih sadržaja ili vrednosti koje su u školi zastupljene, on se može i šire razumeti i

⁸ U nekim radovima Burdije se ne bavi legitimizacijskom ulogom obrazovanja, pa kao funkcije obrazovnog sistema ističe tehničku reprodukciju (reprodukcija kvalifikovane radne snage) i društvenu reprodukciju (Bourdieu & Boltanski, 1981: 142).

doprineti razumevanju odnosa koji prema školi i njenoj pravičnosti učenici razvijaju. Burdije je smatrao da obrazovanje uspeva da „ubedi pojedince da su sami izabrali svoju sudbinu koju im je društvena nužnost unapred odredila” i da pruži „privilegovanim klasama ... teodiceju njihove privilegovanosti” (Bourdieu & Passeron, 1990: 208). Stoga, kada se govori o legitimizacijskoj funkciji obrazovanja, tu se pre svega misli na njegovu sposobnost da predstavi društvenu hijerarhiju kao posledicu različitog obrazovnog uspeha i da omogući prihvatanje takve hijerarhije od strane subordiniranih (Filipović, 2013: 65). Burdije je tvrdio da obrazovanje krije svoju društvenu funkciju legitimizacije iza svoje tehničke funkcije proizvođenja kvalifikacija, tj. da „pod plaštom tehničke selekcije legitimise reprodukciju društvenih hijerarhija tako što ih preobražava u školske hijerarhije” (Bourdieu & Passeron, 1990: 153). Škola formalno izjednačava sve učenike, ali su deca različito pripremljena da imaju korist od obrazovne sredine, te okolnosti koje su formalno jednake za sve, nekima znatno više pogoduju nego drugima (Koković, 2006: 39). U takvom kontekstu školska ideologija, tj. „ideologija prirodne ‘darovitosti’ i ‘urođenih’ sklonosti legitimise cirkularnu reprodukciju društvenih i školskih hijerarhija” (Baćeović, 2006: 54).

Značajnu ulogu u procesu legitimizacije po Burdijeu imaju i ispiti. Naime, on je smatrao da ispiti (pre svega se misli na prijemne ispite za pristup obrazovnim institucijama) sakrivaju to da nemaju svi iste šanse za sticanje znanja koje ispit traži i da na taj način služe za legitimizaciju kulturnog nasleđa (Bourdieu & Passeron, 1990: 153). Još važnije, oni sakrivaju to da veliki broj dece odustaje pre ispita budući da se, posmatrajući uspeh na ispitu, gubi iz vida autoeliminacija koja se dešava kod dece koja su odlučila da ne izađu na ispit (*Ibid.*). Naime, Burdije je smatrao da su svugde veće klasne nejednakosti kada se posmatra verovatnoća kandidature dece iz različitih klasa, nego kada se posmatra njihova šansa za uspeh na prijemnom ispitu. Iz istog razloga, on je kritičan prema brojnim istraživanjima koja se bave napuštanjem školovanja (drop out), budući da je cilj ovih istraživanja da se ispita „odnos između onih koji su započeli i onih koji su završili određeni obrazovni nivo, čime se zanemaruje da se ispita odnos između onih koji završe jedan nivo obrazovanja i onih koji nastave sa daljim obrazovanjem” (*Ibid.*: 154). Budući da je obrazovni sistem istovremeno instrument reprodukcije i legitimizacije nejednakosti, njegov obim se u savremenim društvima povećava (Bourdieu, 1986: 253). Takođe, sa ekspanzijom obrazovanja, iako se može

učiniti da su diplome dostupne većem udelu stanovništva, Burdije uviđa suprotan efekat, da „porast broja diploma doprinosi izbacivanju onih koji nemaju diplome” (Bourdieu & Boltanski, 1981: 148).

Dve funkcije obrazovanja su gotovo nerazdvojive, te se čini da isti mehanizam istovremeno doprinosi obema funkcijama. Kao glavni elementi tog mehanizma koji omogućava reprodukciju i legitimizaciju mogu se posmatrati:

- *odlike obrazovnog sistema i kriterijumi* kojima se učenici vrednuju, a koji vode tome da učenici različitog kulturnog porekla imaju različit obrazovni uspeh i
- *autoeliminacija*, koja je povezana sa ueničkim aspiracijama i posledica je razumevanja sopstvenih objektivnih šansi (Radulović, 2014: 92)⁹.

Burdije je smatrao da obrazovni sistem „postepeno eliminiše decu koja dolaze iz najmanje privilegovanih porodica” (Bourdieu & Passeron, 1979: 8). Kada je reč o odlikama obrazovnog sistema koje omogućavaju da deca iz viših klasa imaju bolji obrazovni uspeh, on se prevashodno koncentrisao na kulturne faktore, budući da „ekonomske prepreke nisu dovoljne da objasne obrazovni mortalitet” (*Ibid.*)¹⁰. Smatrao je da je habitus stečen u porodici osnova za prijem poruka u učionici i da dominantne grupe imaju bolje razvijene simboličke dispozicije koje se traže u obrazovanju (Jenkins, 2006: 68). Prema Burdijeu, „deca iz porodica sa visokim kulturnim kapitalom su u prednosti jer su im različite aktivnosti (koje uključuju jezik i simbole) poznate, a iz nižih klasa pored sadržaja paralelno moraju da uče i jezik, stil i sl.” (Cvetičanin, 2012: 31).

Burdije je smatrao da u svim oblastima kulture studenti imaju više znanja ako potiču iz viših klasa, što je i očekivano, jer češće idu u pozorište, na koncerte klasične muzike, u muzeje, galerije... (Bourdieu & Passeron, 1979:17). Ipak, njihova glavna prednost nije samo u znanju (recimo o klasičnim dramama mogu da ga imaju svi), „jer isto znanje ne znači istu kulturnu prošlost, isti odnos ili vrednosti vezane za kulturu”

⁹ Nužno je istaći da je Burdije prezentovao različite načine na koje se funkcije obrazovanja vrše i da ih nije delio na dve grupe budući da su svi faktori međusobno povezani. Ovakva podela uvedena je kako bi se Burdijeove ideje o tome kako dolazi do reprodukcije i legitimizacije sistematičnije prikazale.

¹⁰ Značaj kulturnog kapitala za objašnjavanje obrazovnih praksi Burdije je uvideo prilikom istraživanja studentske populacije, gde je primetio da su „studenti sa istančanim osećajem za visoku kulturu, dobrim poznavanjem te iste i kulturnim praksama koje su podržavale njihove kulturne sklonosti, izvršavali svoje studentske obaveze na vreme i imali su bolje ocene od ostalih studenata” (Birešev, 2013:105)

(Bourdieu & Passeron, 1979: 19). Mladi koji dolaze iz viših klasa mogu sa „lakoćom” da se odnose prema kulturnim sadržajima, ostavljajući utisak „prirodnog talenta”, budući da je „akademska kultura njihova maternja kultura” (Bourdieu, 1996: 21). Sa druge strane, „učenici iz neprivilegovanih klasa treba da usvoje znanje i tehnike koji nikada nisu razdvojeni od društvenih vrednosti, koje su često suprotne vrednostima njihove klase” ... pa je za njih proces „sticanja kulture – proces akulturacije” (Bourdieu & Passeron, 1979: 22).

Iz gorespomenutog se može zaključiti da je Burdije smatrao da vrednosti koje mladi donose iz porodice, tj. klase porekla, mogu biti značajne u definisanju njihovog školskog uspeha. Primera radi, Burdije je smatrao da su razlike u stavovima prema obrazovanju primetne i kod studenata iste grupe fakulteta, budući da oni iz viših klasa više prihvataju ideologiju darovitosti (na kojoj se zasniva legitimizacija školskog sistema) i veruju da su i sami daroviti (Bourdieu & Passeron, 1979: 14). Takođe, na sud ispitivača u školi „utiču implicitne norme koje vrednosti vladajuće klase prevode u specifičnu logiku obrazovnog sistema, te je jasno da su kandidati hendikepirani srazmerno rastojanju između tih vrednosti i vrednosti u klasi iz koje su potekli” (Bourdieu & Passeron, 1990: 162). Dakle, Burdije je smatrao da na taj način školski sistem „nagrađuje jedno kulturno nasleđe, a kažnjava drugo”, tj. da „stvara privilegije time što ih ignoriše i prevodi u zasluge” (Swartz, 1997: 199; Jenkins, 2006: 70). Pored toga, „direktni uticaj kulturnih navika i dispozicija nasleđenih u porodici je multuplikovan efektom školskog puta”, budući da u zavisnosti od količine kulturnog kapitala učenici biraju različite obrazovne putanje, koje mogu i ne moraju da vode razvoju sposobnosti potrebnih za dalje školovanje (Bourdieu & Passeron, 1979: 14). Primera radi, jedan od „školskih puteva” koji doprinosi razvoju sposobnosti za dalje školovanje, prema Burdijeu, predstavlja izbor škola u kojima se uči latinski jezik, budući da on utiče na razvoj apstraktnog mišljenja, ali i pruža sadržaje koji mogu biti korisni u daljem obrazovanju (*Ibid.*).

Konačno, za funkcionisanje obrazovnog polja značajan je i lingvistički kapital, koji se, kao što je već spomenuto, može posmatrati kao specifičan vid kulturnog kapitala (Bourdieu, 1991: 56). Može se tvrditi da, prema ovom autoru, u „odnosu škole prema jeziku najviše dolazi do izražaja njena spremnost da sankcioniše sve ono što ne

potpada pod korpus legitimne kulture” (Birešev, 2013:109). Štaviše, Burdije je tvrdio da je obrazovni sistem direktno uticao na „obezvređivanje popularnih formi govora, odbacujući ih kao ‘sleng’ ili ‘trtljanje’ (što se može dobro videti u komentarima nastavnika na marginama eseja), kako bi nametnuo priznavanje legitimnog jezika” (Bourdieu, 1991: 49). Ovo odbacivanje različitih vernakulara u ime standardnog jezika koje škola obavlja Burdije duhovito naziva „sankcionisanjem jeretičkih produkata u ime gramatike” (Bourdieu, 1991: 56). Jasno je da, kao i u slučaju kulturnih znanja ili odnosa prema toj kulturi, ni legitimni jezik i sposobnost prepoznavanja situacije u kojoj ga je potrebno koristiti nisu svima jednako dostupni, budući da „društveno oblikovane dispozicije jezičnog habitusa” utiču na „kapacitet da se govori, što se odnosi na jezički kapacitet da se generiše neodređen broj gramatički ispravnih diskursa, kao i društveni kapacitet da se ova kompetencija adekvatno koristi u skladu sa društvenom situacijom” (Bourdieu, 1991: 37). Tako deca iz porodica koje poseduju visoki kulturni kapital u školi samo nastavljaju da koriste jezik koji su koristila kod kuće, dok je jezik sa kojim u školu dolaze deca iz porodica sa nižom količinom kulturnog kapitala neretko od strane škole ocenjen kao vulgaran i neprimeren (Birešev,2013: 109).

Iz svega navedenog jasno je da je Burdije očekivao da deca koja u obrazovni sistem dolaze iz porodica koje poseduju visoki kulturni kapital imaju bolji obrazovni uspeh, budući da škola vrednuje znanja, vrednosti, stil i jezik kojim oni već raspolažu. U ovakvom obrazovnom kontekstu, očekivano je da zavisno od društvenog miljea iz koga dolaze nekima se visoko obrazovanje čini kao „nemoguća, nekima moguća, a nekima prirodna budućnost” (Bourdieu & Passeron, 1979: 2).

Stoga je autoeliminacija, kao druga ključna tačka mehanizma reprodukcije i legitimizacije, usko povezana sa prethodno navedenim odlikama obrazovnog sistema, budući da je odustajanje od daljeg obrazovanja posledica samo delimično svesnog razumevanja načina na koji obrazovni sistem funkcioniše¹¹, kao i sopstvenih malih šansi za napredak uz pomoć obrazovanja kod dece koja raspolažu malom količinom kulturnog kapitala (Swartz, 1997: 197). Naime, kada odlučuje o svojoj sudbini (svojim željama, aspiracijama, budućim akcijama) akter „nesvesno referira na sistem objektivnih odnosa koji ga određuje” (Bourdieu & Passeron, 1990: 156), te se može reći

¹¹ Izbori u obrazovanju su posledica habitusa i nisu potpuno svesni (Swartz, 1997: 197).

da „struktura objektivnih izgleda za društveno napredovanje u zavisnosti od klase porekla ili, preciznije, struktura izgleda za napredovanje zahvaljujući obrazovanju uspostavlja sklonost prema školi i napredovanju pomoću obrazovanja” (Bourdieu & Passeron, 1990: 156). Dakle, kod pojedinca se javlja realizam o budućnosti, tj. dolazi do poklapanja subjektivnih očekivanja i objektivnih šansi, budući da objektivni izgledi direktno utiču na definisanje želja (Bourdieu & Passeron, 1990: 156, 157). Shodno tome, pripadnici viših slojeva biraju više obrazovanje jer percipiraju da im obrazovanje nije nedostižno i da im može doneti korist u budućnosti, dok osobe koje imaju nizak kulturni kapital, birajući neizbežno, zauzimaju stav „obrazovanje nije za nas” (Bourdieu & Passeron, 1990: 157). Na ovaj način, ne samo da dolazi do reprodukcije društvenih položaja, već i do njihove legitimizacije, budući da akteri imaju utisak da su sami izabrali svoju sudbinu. Stoga, Burdije sarkastično konstatuje da su „blaženi 'skromni' ljudi koji, na kraju, zahvaljujući svojoj skromnosti teže samo onome što imaju i hvaljen je društveni poredak koji ne želi da ih povredi time što bi ih usmerio na visoke ambicije neprimerene, kako njihovim sposobnostima, tako i njihovim aspiracijama” (Bourdieu & Passeron, 1990: 207).

Dakle, ukoliko se još jednom osvrnemo na značaj kulturnog kapitala za formiranje obrazovnih praksi dece iz Burdijeove perspektive, jasno je da on utiče i na obrazovni uspeh dece, kao i na formiranje obrazovnih aspiracija (koje su delimično posledica tog uspeha, tj. razumevanja sopstvenih šansi za postizanje obrazovnog uspeha) i to na taj način da viši kulturni kapital vodi boljem školskom uspehu i višim obrazovnim aspiracijama.

Može li kulturni kapital da objašnjava obrazovne prakse?

Burdijeove ideje su tokom godina naišle na veliki broj različitih kritika. One se češće tiču opštih postulata njegove teorije, nego same sociologije obrazovanja, ali kako su njegova proučavanja obrazovanja u skladu sa ostatkom teorije, ove opšte kritike i te kako se odnose i na proučavanja koja se tiču obrazovnog polja.

Kritike Burdijeove teorije

Jedna od najčešćih kritika koja se upućuje Burdijeovom radu odnosi se na determinizam i oduzimanje slobode pojedincu, te se tako može pročitati da Burdije kritikujući druge odbacuje determinizam, ali da ga sam stvara prevashodno kroz koncept habitusa (Jenkins, 2006: 115). Takođe, Burdije je optuživan za redukcionizam, te da sve prakse nastoji da objasni putem interesa, tj. racionalnog delanja u cilju očuvanja ili unapređenja položaja (Alexander, 1995: 137).

Na tragu pomenutih kritika nalaze se i one koje se mogu čuti od jednog od Burdijeovih bivših saradnika Lika Boltanskog, koji je, stvarajući francusku pragmatičku školu, napravio otklon od Burdijea. On smatra da Burdije aktere prikazuje kao „kulturne glupane” koji su često izloženi dominaciji, a da toga nisu svesni i čiji su „kritički kapaciteti potcenjeni ili ignorisani” (Boltanski, 2011: 20). Dalje, ovaj autor smatra da Burdije preveliku objašnjavajuću moć daje dispozicijama koje su unutar pojedinca, nauštrb odlika inkorporiranih u situaciju u koju su ti pojedinci uvučeni (*Ibid.*). Delimično zanemarujući Burdijeovu ideju da je praksa, pored habitusa, proizvod i polja, Boltanski smatra da bi se prema Burdijeovom viđenju dispozicije manifestovale na isti način bez obzira na to kakva je situacija, te da je time obesmišljen pojam akcije, jer ne postoji neizvesnost, tj. pluralnost mogućih opcija (*Ibid.*: 22). Pored toga, zanemarivanjem konkretnih situacija u kojima se praksa odvija i koje akter može posmatrati jednako dobro kao i sociolog, Burdije čini da je jedino sociolog, zbog poznavanja struktura, sposoban da akterima otkrije istinu o društvenim uslovima unutar kojih žive i delaju, što vodi „precenjivanju moći sociologije kao nauke” (*Ibid.*: 21).

Habitus, kao jedan od ključnih koncepata u Burdijeovoj teoriji, višestruko je kritikovan. U duhu prethodnih kritika, za njega se može pročitati da je „trojanski konj za determinizam”, budući da se „ne pokazuje kao okvir za improvizaciju, nego kao preslikavanje postojećih struktura” (Alexander, 1995: 136). Pored toga koncept je kritikovan jer je „suviše nejasan da bi bio operacionalizovan”, te je nejasno šta bi mogao da bude njegov doprinos u konkretnim istraživanjima (Sullivan, 2002: 150)¹².

¹² Zanimljivo je istaći da Saliven, iako kritikuje koncept habitusa, kako zbog nemogućnosti operacionalizacije, tako i zbog ukidanja agensnosti pojedinca, smatra da je koncept kulturnog kapitala koristan, prevashodno za obrazovna istraživanja (Sullivan, 2002: 163). Ipak, ostaje nejasno na koji način

Pored habitusa i ostatak Burdijeove teorije je često kritikovan zbog nejasnosti. Preciznije, Burdije je kritikovan zbog jezika kojim piše, a koji čini teoriju teško razumljivom (Nash, 1990: 444). Štaviše, neki autori smatraju da se Burdije namerno koristi „nejasnom prozom da bi zaštitio svoj rad od odbijanja”, budući da „jasnoća čini teoriju proverljivom, dok je nejasnoća čini otpornom na proveravanje” (Sullivan, 2002: 153). Čini se da u prilog ovakvim optužbama idu i Burdijeovi odgovori na kritike, budući da je za većinu zamerki koje mu se upućuju smatrao da „otkrivaju veliki nivo pogrešnog razumevanja, pa čak i totalno nerazumevanje” njegove teorije (Bourdieu, 1990: 107).

Ipak, kritike koje su upućene Burdijeu su neretko i same predmet osporavanja. Primera radi, kada je u pitanju kritika koja se tiče determinizma, mogu se pročitati i suprotna gledišta koja tvrde da je Burdije ljude predstavljao kao samoreflektivne, te da oni kao takvi imaju kapacitet za samostalno donošenje odluka što je suprotno optužbi za determinizam (Potter, 2000: 231). Isti autor smatra da Burdije društvene zakone nije shvatao kao apsolutne (budući da u istraživanjima nije mogao očekivati stopostotna poklapanja klasa sa određenom vrstom praksi), već kao tendencije (*Ibid.*: 244).

Kritički osvrt na Burdijeove ideje iz ugla debate o klasi

Osim kritika koje su upućene direktno Burdijeu, na oprez u prihvatanju njegovih ideja mogu da upućuju i stavovi koji se često mogu čuti tokom poslednjih decenija, a koji govore o opadanju značaja koncepta klase za razumevanje savremenog društva. Naime, debata o upotrebljivosti pojma klasa u savremenoj sociologiji razvija se još od kraja 50-ih godina prošlog veka (Antonić, 2008: 148; Pešić, 2012: 269, 270), a tokom poslednje decenije 20. veka dodatno je intenzivirana (Cvejić, 2002: 65). Zagovornici teze o nestajanju značaja klase najčešće tvrde da klasa nije oduvek bila beskoristan koncept, ali da je savremenim razvojem društva to postala (Pakulski, 2001: 138). Ovi autori često pominju porast individualizma, koji vodi smanjenju značaja svih kolektivnih, pa samim tim i klasnih, struktura (Clark, Lipset: 1991: 405).

Iako „debata o klasi” i debata o Burdijeovom nasleđu nisu nužno povezane, jasno je da je Burdijeovo viđenje praksi koje su usaglašene među pripadnicima jedne

koncept kulturnog kapitala može pomoći razumevanju obrazovnog sistema, ukoliko u pozadini nema koncepta habitusa, koji je ovaj autor spreman da odbaci.

klase suštinski suprotno ideji o opadanju značaja klasnog položaja. Stoga, ukoliko se prihvate, stavovi autora koji dovode u pitanje značaj klase i klasnih identiteta, jasno je da Burdijeov pokušaj da preko habitusa, koji je uzrokovan količinom i strukturom kapitala (dakle, klasnim položajem), objasni prakse pojedinaca nije moguć. Konkretno, kada je u pitanju obrazovanje, moglo bi se zaključiti da kulturni kapital ne može imati uticaja na obrazovni uspeh i aspiracije, te da su izbori unutar obrazovnog sistema individualni i da svako samostalno bira koje, kakvo i koliko obrazovanja želi.

Ipak, daleko je od istine da o ovim temama postoji konsenzus i „kritičari” klase nailaze na njene branioce koji kroz različita empirijska istraživanja pokušavaju da pokažu značaj klase u savremenom društvu (Manza, 1995; van der Wall, Achterberg & Houtman, 2007, Castells, 2003). Iako se istraživanja koja nastoje da pokažu opstajanje značaja pojma klase najčešće bave pitanjem klasnog glasanja, neka od istraživanja su pokazala povezanost klase sa potrošnjom (Chis Hamnet prema: Crompton, 1998: 144), kao i sa širokim spektrom drugih ponašanja (Buckingham, 1999), koja uključuju i (potrošnju) obrazovanja.

Kritike Burdijeove sociologije obrazovanja

Neke kritike se odnose specifično na Burdijeovu sociologiju obrazovanja, tj. na nemogućnost da se njom objasni obrazovanje tokom društvene krize ili promene, već samo kao akter u društvenoj reprodukciji (Swartz, 1994: 211). Takođe, može se čuti stanovište da Burdijeove ideje mogu biti korisne u proučavanju francuskog obrazovnog sistema, ali da se van Francuske gubi značaj visoke kulture, pa samim tim i kompetencija vezanih za nju (Lareau & Weininger, 2003: 580)¹³. Burdijeovo bavljenje obrazovanjem je kritikovano i zato što je nastojao da govori o celokupnom obrazovnom sistemu, iako su svi primeri na koje se oslanjao bili vezani za visoko obrazovanje (Baudelot & Establet, 1981: 206). Konačno, kritike vezane za determinizam su na izvestan način našle mesto i u ovoj oblasti. Burdijeov pogled na obrazovanje je kritikovan jer, koncentrišući se na uloge obrazovanja koje se tiču reprodukcije društvenih položaja i legitimizacije te reprodukcije, on u nedovoljnoj meri ističe obrazovno polje kao polje u kome je moguće da se akteri bore za ideološku prevlast

¹³ Ova ograničenja u izvesnoj meri primećuje i sam Burdije koji konstatuje da se u Francuskoj zadržao aristokratski odnos prema kulturi, dok je u nekim drugim državama, poput Sjedinjenih Američkih Država, sitna buržoazija ta koja oblikuje školsku kulturu (Birešev, 2013: 107).

(*Ibid.*). Ovakve kritike su izrazito značajne, budući da je jasno da, ukoliko su kritičari u pravu, Burdijeova teorija ne može pomoći razumevanju konkretnih praksi pojedinaca.

Najbolji kontraargument ovakvim kritikama predstavljaju brojna istraživanja koja su sprovedena u različitim državama oslanjajući se na Burdijeove ideje kao teorijski okvir. Neka od ovih istraživanja u kojima se koncept kulturnog kapitala primenjuje u obrazovnim istraživanjima biće spomenuta u narednom delu teksta.

O značaju kulturnog kapitala: istraživanja na tragu Burdijeovih ideja

Burdijeove ideje su pronašle konkretnu primenu u različitim istraživačkim oblastima. „Burdijeovska” istraživanja koja se tiču sfere obrazovanja tokom proteklih nekoliko decenija su se pojavila u različitim društvima, kao što su: SAD (DiMaggio, 1982; DiMaggio & Mohr, 1985), Danska (Jæger, 2009; Jaeger, 2011), Izrael (Leopold & Shavit, 2013), Nemačka (Carlson, Gerhards & Hans, 2016), Holandija (Sullivan, 2002), Norveška (Andersen & Hansen, 2012), Novi Zeland (Nash, 1990), a u izvesnoj meri i u Srbiji (Tomanović, 2008; Sekulić, 2010; Stanojević, 2013; Radulović, 2013, Radulović, Malinić & Gundogan, 2017) i regionu (Hrvatska – Puzić, Doolan & Dolenc, 2006). Ova istraživanja, iako su donekle pokazala da je „burdijeovsko” istraživanje obrazovanja moguće, stvorila su i nove dileme i neslaganja i među Burdijeovim „sledbenicima”.

Preuzimajući termin, autori su neretko, svesno ili nesvesno, menjali sadržaj ovog pojma. Jedan od prvih istraživača koji je pokušao da van Francuske sprovede empirijsko istraživanje obrazovnog polja koje bi se koristilo konceptom kulturnog kapitala bio je Pol Dimadio. Ipak, njegov koncept kulturnog kapitala i njegovog uticaja na obrazovno postignuće je bio različit od Burdijeovog. Naime, on je smatrao da je kulturni kapital vrednost koja koristi svima koji je poseduju, ali naročito onima iz nižih slojeva koji od kulturnog kapitala mogu da imaju veće koristi nego pripadnici viših klasa (DiMaggio, 1982: 190). Stoga se o Dimadiovom razumevanju značaja kulturnog kapitala govori kao o modelu „kulture mobilnosti”, nasuprot Burdijeove „kulture reprodukcije” (*Ibid.*). Kako bi došao do ovakvog uvida Dimadio je kulturni kapital morao da svede na

poznavanje prestižne umetnosti i time ga definiše kao nezavisnog od ukupnog društvenog položaja. Preciznije, Dimadio nastoji da se osloni na Veberovu podelu između klase i statusa (gde klasa predstavlja životne šanse pojedinca uslovljene pozicijom na tržištu rada, dok se status odnosi na pripadnost grupi i učestvovanje u zajedničkoj statusnoj kulturi, tj. na stil života) i kulturni kapital izjednačava sa statusnom kulturom (DiMaggio & Mohr, 1985: 1231-1233). Iako se u nastojanju da istraži značaj kulturnog kapitala Dimadio trudi da pokaže ukorenjenost svojih ideja u Burdijeovom radu (izuzev razlikovanja po pitanju modela „kulture mobilnosti”), jasno je da razlikovanje kulturnog kapitala i društvenog položaja nije na tragu Burdijeovih ideja. Kao što je već prikazano, kod Burdijea je društveni položaj definisan količinom različitih vrsta kapitala, pa samim tim i kulturnog kapitala. Pored toga, sam Burdije u istraživanjima često nije insistirao na razlikovanju kulturnog i ostalih vrsta kapitala, te se čak mogu pronaći primeri gde govori o kulturnom kapitalu dok su statistike kojima potkrepljuje svoje tvrdnje zasnovane na klasi definisanoj prema zanimanju (Bourdieu & Passeron, 1979).

Povezano sa spomenutom definicijom kulturnog kapitala, Dimadio smatra da aktivna participacija u prestižnoj kulturi može biti „korisna strategija za učenike iz porodica sa nižim statusom, ukoliko imaju težnje ka društvenoj mobilnosti” (DiMaggio, 1982: 190). Osim toga, ovaj autor je smatrao da kulturni kapital ne utiče jednako na uspeh u različitim predmetima, budući da je za neke predmete potreban kulturni kapital, a za neke, poput matematike, „čiste“ sposobnosti (*Ibid.*: 194, 195). Kroz svoja istraživanja Dimadio je pokazao kako u Americi kulturni kapital, iako utiče na ocene učenika (dečaka i devojčica) u svim predmetima čak i kada se kontrolišu društveno poreklo učenika i učenikove sposobnosti, taj uticaj je slabiji za postignuće iz matematike (*Ibid.*: 194). Takođe, njegovi rezultati su pokazali da je obrazovanje oca (kao pokazatelj društvenog položaja) minimalno povezano sa postignućem, ali da je i taj minimalni uticaj za „20 do 80% umanjen” ukoliko se u regresionu analizu ubaci kulturni kapital¹⁴, u čemu Dimadio nalazi potvrdu modela „kulture mobilnosti” (*Ibid.*: 195). Preciznije, Dimadio konstatuje da značaj kulturnog kapitala raste sa obrazovanjem roditelja, kada su u pitanju devojčice (što je u skladu sa „reprodukcijom modelom”),

¹⁴ Istovremeno, Dimadio konstatuje minimalnu korelaciju između obrazovanja roditelja i kulturnog kapitala (DiMaggio & Mohr, 1985: 1232).

ali da kod dečaka kulturni kapital utiče na postignuće samo kod onih iz nižih slojeva (DiMaggio, 1982: 195, 196).

Istraživanja koja su tokom narednih nekoliko decenija koristila pojam kulturnog kapitala u tumačenju obrazovnih nejednakosti podeljena su prema načinu razumevanja kulturnog kapitala i njegovog značaja, a ova podela se može uočiti upravo u odnosu prema Dimadijovom radu. Štaviše, neka istraživanja koja su zadržala Dimadijovo oštro razlikovanje između kulturnog kapitala i društvenog položaja pojedinca su došla do suprotnih nalaza u odnosu na njegove, pokazavši da kulturna participacija doprinosi uspehu kod dece „koja dolaze iz okruženja sa visokim socioekonomskim statusom, ali je bez efekta za decu niskog socioekonomskog statusa”, čime su opovrgla „model kulturne mobilnosti” (Jaeger, 2011: 293).

Osim podele između „modela kulturne mobilnosti” i „kulturne reprodukcije”, među istraživačima se može primetiti i podela između „užeg” i „šireg” razumevanja kulturnog kapitala (Andersen & Hansen, 2012: 607, Jaeger, 2011: 284). Ovo razdvajanje nije u potpunosti nezavisno od prethodno pomenute podele i čini se da uže shvatanje češće prati model kulturne mobilnosti, a šire reprodukcijski model, mada se ne može govoriti o njihovom potpunom podudaranju. Uže gledište je ono koje se može prepoznati i kod Dimadija, a ogleda se prevashodno u promatranju kulturnog kapitala dece preko participacije u visokoj kulturi. Ovakvo gledište je bilo kritikovano kao preusko (Lareau & Weininger, 2003), te je u mnogim istraživanjima bivalo obogaćeno: obrazovnim resursima koje deca poseduju kod kuće, vannastavnim aktivnostima, učestalošću razgovora dece sa roditeljima o obrazovnim temama, formalnim obrazovanjem roditelja (Jaeger, 2011: 284, Sullivan, 2002: 155). Bez obzira na primetne razlike između ova dva pristupa, potrebno je naglasiti da i zastupnici „užeg” i zastupnici „šireg” razumevanja kulturnog kapitala razloge za baš takvo viđenje kulturnog kapitala pronalaze u Burdijeovim radovima.

Delimično na liniji ove podele, među istraživačima se javlja neslaganje u vezi sa razumevanjem odnosa kulturnog kapitala i sposobnosti. Iako su mnogi istraživači, sledeći Dimadija, jasno razlikovali kulturni kapital i sposobnosti, drugi autori su spremni da ovo dovedu u pitanje tvrdeći da se definisanjem kulturnog kapitala preko participacije u visokoj kulturi i pokušajima da se, kontrolišući sposobnosti kao zasebnu

varijablu, posmatra uticaj takvog kapitala na obrazovni uspeh, smanjuje značaj kulturnog kapitala (Lareau & Weininger, 2003: 568). Kritičari ideje o mogućnosti razlikovanja kulturnog kapitala i sposobnosti (merenih različitim standardizovanim testovima), odnosno predmeta za koje je potreban kulturni kapital i onih za koje su potrebne sposobnosti, tvrde da takva ideja nije zasnovana na Burdijeovoj teoriji, te da joj samo smanjuje potencijal za objašnjavanje konkretnih obrazovnih praksi (*Ibid.*). Iako se čini da su Dimadijovi kritičari bliži Burdijeovom razumevanju značaja kulturnog kapitala, potrebno je reći da je Burdije pravio razliku između različitih predmeta. Naime, istražujući ko su dobitnici nagrada na takmičenjima iz različitih predmeta primetio je da su „akademski predmeti za koje se pretpostavlja da traže talenat i nadarenost i koji su povezani sa posedovanjem značajne količine nasleđenog kulturnog kapitala (kao što su filozofija, francuski ili matematika) suprotstavljeni onima za koje se čini da traže samo rad i učenje (kao geografija i prirodne nauke), dok su istorija i moderni jezici na međupoziciji” (Bourdieu, 1996: 11). Istina je da u Burdijeovoj podeli ima nečega zajedničkog sa Dimadijom, što se ogleda u tome da Burdije nasleđeni kulturni kapital prevashodno dovodi u vezu sa prvom grupom predmeta. Ipak, nužno je istaći višestruke razlike. Najpre, one se tiču konteksta u kome Burdije govori o ovoj podeli, budući da njemu nije cilj da naglasi razliku u značaju kulturnog kapitala, već to kako su percipirani različiti predmeti. Takođe, on nigde, ni kao stvarni ni kao percipirani faktor uspeha, ne vidi sposobnosti. Štaviše, pre se može reći da su sposobnosti, u vidu talenta, percipirani faktor uspeha u prvoj grupi predmeta. Konačno, sama klasifikacija predmeta koju nudi Burdije ne odgovara Dimadijovoj, budući da bi matematika, prema njemu, bila predmet kulturnog kapitala, a ne sposobnosti.

Neka od istraživanja koja su se koristila konceptom kulturnog kapitala pokušala su da odgovore i na pitanje značaja kulturnog kapitala za različite predmete. Primera radi, norveški sociolozi su u svom istraživanju utvrdili da su kulturni faktori u sličnoj meri povezani sa uspehom u svim predmetima (Andersen & Hansen, 2012: 614). Takođe, istraživanje sprovedeno u Srbiji pokazalo je da je kulturni kapital značajan faktor za postignuće učenika osnovnoškolskog uzrasta iz matematike i prirodnih nauka, dakle predmeta koji u Dimadijovoj podeli ne bi bili predmeti za koje je kulturni kapital značajan (Radulović, Malinić & Gundogan, 2017).

Usled različitih koncepcija kulturnog kapitala nalazi spomenutih istraživanja su neretko međusobno suprotstavljeni. Budući da su se različite koncepcije kulturnog kapitala odrazile i na operacionalizaciju ovog koncepta, saznanje o nekim kontradiktornim nalazima nas ne može preterano začuditi. O povezanosti različitih koncepata kulturnog kapitala sa različitim metodološkim rešenjima prilikom njegovog istraživanja, kao i rezultatima istraživanja koja se oslanjaju na različite operacionalizacije, biće više reči u delu teksta koji se bavi metodološkim dilemama vezanim za istraživanja kulturnog kapitala¹⁵. Ipak, na ovom mestu je važno zaključiti da su različita istraživanja, bez obzira na neke kontradiktornosti, potvrdila značaj kulturnog kapitala za obrazovne prakse, i pokazala da su istraživanja obrazovnog polja pomoću ovog koncepta moguća i van francuskog društva.

Kulturni kapital i „neburdijeovska” istraživanja: mogućnost sinteze?

Kada je u pitanju primena kulturnog kapitala u objašnjavanju obrazovnih praksi/nejednakosti, čini se da ona može biti komplementarna i sa nekim pokušajima razumevanja obrazovnog sistema koji nemaju utemeljenje u Burdijeovoj teoriji i u kojima se koncept kulturnog kapitala ne koristi eksplicitno. Preciznije, u ovom delu rada pažnja će biti usmerena na teoriju dve obrazovne mreže (Christian Baudelot, Roger Establet) i neke oblike teorije racionalnog izbora (Raymond Boudon, Richard Breen, John Goldthorpe).

Bodlo i Estable, autori čija se imena vezuju za ideju o dve obrazovne mreže, nastavljajući se na Altiserovu ideju državnog ideološkog aparata, pokušavaju da pokažu kako školska praksa i različiti pristupi nastavi vode društvenoj diferencijaciji (Baudelot & Establet, 1981: 203)¹⁶. Prema ovim autorima obrazovni sistem vrši dve funkcije: deli

¹⁵ Videti više o tome u delu: Metodološke dileme: kako istraživati značaj kulturnog kapitala kod dece.

¹⁶ Bodlo i Estable pokušavaju da uz pomoć klasnih razlika objasne najrazličitije sfere društva. Tako, pored obrazovanja, oni pokušavaju da dovedu u vezu klasni položaj i stopu samoubistava. Naime, oni opovrgavaju Dirkemovu tezu da „siromaštvo čuva,” i tvrde da ovakva teza može biti ispravna za najsiromašnija društva, ali da je u savremenim kapitalističkim društvima najviša stopa samoubistava upravo u najsiromašnijim predgrađima razvijenih gradova (Baudelot & Estable, 2008: 17). Ovakve

mlade u dve mreže i omogućava održavanje buržoaske ideologije, te se za njega može reći da je „ideološki aparat u pravom altiserovskom smislu” (Amiot, 1981: 217). Preciznije, Bodlo i Estable smatraju da „kapitalistički obrazovni aparat, koji je deo ideološkog državnog aparata ... deli školski sistem u dva toka – *sekundarni napredni* (SS – *secondaire/supérieur*) i *primarni zanatski* (PP – *primaire/professionel*) - čija je glavna funkcija reprodukcija kapitalističkih proizvodnih odnosa” (Morrow & Torres, 1995: 152). Dva toka, trake ili dve mreže, od kojih je ona koja podrazumeva dugo školovanje namenjena privilegovanim đacima, a ona koja predviđa kratko, stručno obrazovanje predviđena za nepriviligovane, „kamufilirane su u jedinstvenu školu” (Baudelot & Establet, 1981: 203).

Dakle, prema ovim autorima škola stvara podelu, koja nije slučajna „već konstanta kapitalističkog sistema” (Matejić Đuričić & Filipović, 2014: 95). Takođe, produžavanjem školovanja koje je povezano sa ekspanzijom obrazovanja ne dolazi do promena i „održava se rascep tipa: buržujima dugo školovanje, proletarijatu kratko i skraćeno školovanje”, pri čemu „produžavanje obaveznog školovanja ne čini od njega dugo školovanje, već delom služi smanjenju proporcije nezaposlenih radnika.” (Filipović, 2013: 64). Samo produženje školovanja ne čini školovanje dugim (u smislu SS mreža) i zato što se, osim po dužini, dve mreže razlikuju po pedagoškim praksama koje su u njima zastupljne, te su i veštine koji se u njima razvijaju različite i vode različitim ulogama na tržištu rada (Morrow & Torres, 1995: 153).

Obrazovne prakse u PP mreži zasnivaju se na ponavljanju i „posmatranju pseudokonkretnog”, dok su u SS mrežama obrazovne prakse bazirane na progresivnoj gradaciji i vode razvoju „kulta knjige i apstrakcije” (Amiot, 1981: 215, Filipović, 2013: 71). Takođe, kao odlika SS mreža se spominje veća pedagoška prinuda (više domaćih i školskih zadataka), dok je rad „zasnovan na selekciji, takmičenju i kultu individualne originalnosti” (Filipović, 2013: 70). Pomenuti autori smatraju i da se „školska sredina koja ponavlja, osnažuje, produžava i vrednuje uslove života buržoaske porodice može činiti stranom deci iz radničke klase” (Izquierdo & Minguez, 2003: 29). Dobar primer za to je jezik koji se u školi koristi, a koji je „jako udaljen od onoga koji se upotrebljava

statistike autori tumače položajem siromašnih u liberalnim ekonomijama, koji su stigmatizovani i isključeni, budući da ne raspolazu socijalnim vezama koje su bitne za integraciju (Jukkala: 2010, 397).

u nižim društvenim slojevima” (Filipović, 2013: 79). Ispitujući značaj jezika Bodlo i Estable se osvrću i na problem učestale disleksije kod dece, nazivajući je „lažnom bolešću” i objašnjavajući je činjenicom da akademski francuski ne odgovara na potrebe dece iz radničke klase i na taj način ih izdvaja i potiskuje (Amiot, 1981: 217).

Razlike u obrazovnim praksama su izrazito značajne, budući da učenicima koji su u jednoj mreži otežavaju prelazak u drugu mrežu, tj. čine da je on gotovo nemoguć (Filipović, 2013: 72; Izquierdo & Minguez, 2003:29). Osnovna škola, iako naizgled spaja obe mreže, zapravo to ne čini i nastavnici u školi, prema ovim autorima, rade u dve trake (Amiot, 1981: 216). Učitelji moraju istovremeno da igraju ulogu „opismenjivača mase” u PP mreži i „selektora elite” u SS mreži (Filipović, 2013: 80).

Odlike dveju mreža, prema Bodlou i Estableu, ne doprinose samo reprodukciji društvenih položaja, već i ideologizaciji koja „dominira zvaničnom funkcijom prenošenja znanja” (Baudelot & Establet, prema: Filipović, 2013: 72). U vezi sa time, Bodlo i Estable smatraju da je cilj PP mreže da stvori buduće eksploatisane koji će prihvatiti ulogu proletera „ujedno potiskujući proletersku ideologiju”, dok SS mreža za cilj ima da stvori „aktivne interpretatore buržoaske ideologije” (Amiot, 1981: 215).

Iz svega navedenog može se uočiti da Bodlo i Estable imaju dosta toga zajedničkog sa načinom na koji Burdije posmatra obrazovanje. Štaviše, ukoliko bismo se oslonili na klasifikaciju teorijskih pristupa unutar sociologije obrazovanja koju nude Gevirc i Krib, moguće je da bi Bodlo i Estable bili svrstani u „novu sociologiju obrazovanja” zajedno sa Burdijeom i Paseronom, budući da pokušavaju da „sociološki sagledaju školsku pedagogiju” (Gevirc & Krib, 2012: 80)¹⁷.

Čini se da bi se ovi francuski sociolozi mogli složiti u tvrdnjama da ne postoji neutralno obrazovanje, kao i da su uloge obrazovanja reprodukcija i ideologizacija, te da se obrazovanje ne može posmatrati nezavisno od šireg društvenog konteksta. Kada je u pitanju značaj kulturnog kapitala, iako Bodlo i Estable ne koriste eksplicitno ovaj koncept u kontekstu objašnjavanja procesa svrstavanja učenika u određene mreže, čini se da su „uslovi života buržoaske porodice” i jezik, koji su strani deci radničke klase, makar jednim delom na tragu ideje o kulturnom kapitalu. Štaviše, kada se govori o

¹⁷ Istini za volju, ova dvojica autora se jednako dobro mogu svrstati i među marksističke pristupe, u koje bi se verovatno i sami svrstali (Gevirc & Krib, 2012: 66-79).

sličnostima dve teorije treba istaći da se donekle ideji o dve mreže kod Burdijea može pronaći pandan u ideji o „dualnosti obrazovnih organizacija”. Burdije razlikuje velike škole (*grandes ecoles*) i ostale univerzitete u Francuskoj ili akademski orijentisane srednje škole (*grammar schools*) i ostale srednje škole u Britaniji (Bourdieu, 1996: 97). Ipak, on ove škole ističe kao one koje imaju posebnu simboličku vrednost, ali podela na ova dva tipa škola nema značaj koji imaju dve mreže kod Bodloa i Establea.

Jasno je da su ideje Burdijea i Paserona izuzetno značajne za Bodloa i Establea i one često čine referentnu tačku u odnosu na koju oni obrazlažu svoje zamisli (Amiot, 1981: 218). Bodlo i Estable jasno vide doprinose Burdijeove teorije, te tvrde da „iako koriste nemarksistički rečnik (vebero-dirkemovski), knjiga Burdijea i Paserona (*Naslednici*), sa samo nekoliko transformacija može biti validna zamena za marksističku analizu škole i njenog odnosa sa kapitalizmom” (Baudelot & Establet, 1981: 204). Kao spomenute doprinose oni navode to što Burdije i Paseron: (1) primećuju da u zavisnosti od klase učenici imaju različit odnos ka školi, kulturi, politici; (2) pokazuju pomoću statistike društvene nejednakosti koje se tiču škole i kulture; tj. da škola vrednuje znanje, umeće i jezičke kompetencije povezane sa buržoaskim porodicama (pre nego znanje koje se stiče u školi) i da demokratizacija škola ne zavisi samo od ekonomskih faktora; i (3) postavljaju školu na pravo mesto, kao glavni ideološki aparat (Baudelot & Establet, 1981: 205).

Ipak, Bodlo i Estable nastoje da naprave i otklon od Burdijeovog proučavanja obrazovanja. Najpre, oni smatraju da Burdijeova teorija vodi „sociološkom fatalizmu koji je sofisticirani način da se bude apolitičan” (Baudelot & Establet, 1981: 207). Preciznije, oni smatraju da Burdije i Paseron „ograničavaju sebe na pokazivanje kako, kroz školu, svaka individua nasleđuje društveni položaj svog oca” (Baudelot & Establet: 206), ali ne prikazuju obrazovanje kao mesto na kome je moguća borba za ideološku dominaciju „jer sve je viđeno kroz sistem, strukturu, funkciju” (*Ibid.*: 206, 207). Ovakav pogled na obrazovanje, smatraju oni, dovodi u poziciju da se čeka velika revolucija u nadi da će ona izmeniti i obrazovni sistem, a treba „koristiti protivrečnosti obrazovnog sistema i boriti se protiv buržoaske dominacije odmah” (*Ibid.*: 204)¹⁸. U vezi sa time,

¹⁸ Bodlo i Estable su pod uticajem Kineske kulturne revolucije smatrali da „obrazovani front ima ključni značaj u klasnoj borbi”, te da je nužno da mase budu pozvane da same kritikuju i preoblikuju obrazovni sistem. U ovome oni vidi uništavanje državnog ideološkog aparata odozdo na gore (bottom up). Oni su

oni smatraju da Burdijeu „nedostaje pojam ideologije”, jer „buržoaska ideologija nije samo misteriozna i kodirana dominiranim, već i suprotna njihovim objektivnim interesima”, te obrazovni sistem ne širi nego nameće buržoasku ideologiju uz potiskivanje proleTERSKE ideologije (*Ibid.*: 207). Burdije i Paseron, prema njima, ne vide ovo polje za borbu oko ideologije jer posmatraju samo elitno visoko obrazovanje, a „gledanje akademskog aparata sa vrha jedne od traka znači prihvatanje pogleda buržoazije na obrazovni aparat, kojim se široke klase vide samo kao nosici kulturnog hendikepa” (Baudelot & Establet, 1981: 207). Oni možda i uspeavaju da objasne elitno obrazovanje koje proučavaju, ali time objašnjavaju kako funkcioniše samo jedna četvrtina obrazovnog sistema (SS mreže).

U prethodnim redovima se krije verovatno i najveća razlika u pogledu na obrazovanje između Bodloa i Establea, sa jedne strane i Burdijea i Paserona, sa druge. Bodlo i Estable su smatrali da Burdije i Paseron projektuju na čitav obrazovni aparat ono što važi samo za „tanak ideološki prekrivač koji prekriva njegov vrh” (Amiot, 1981: 219), tj. da škola „jeste jedinstvena ali samo za manjinu, uglavnom buržuja”, tj. približno jednu četvrtinu učeničke populacije koja je smeštena u SS mrežu (*Ibid.*: 213). Sa druge strane, Burdije je smatrao da se obrazovna stvarnost ne može razumeti ukoliko se škola „ishitreno odredi kao državni ideološki aparat”, bez detaljne analize „odnosa između objektivnih karakteristika organizacije i društveno konstituisanih dispozicija agenata” (Bourdieu, 1996: 3). Dakle između „pobijanja ideološke koncepcije o jedinstvenoj, piramidalnoj, progresivnoj i kontinuiranoj školi” (Filipović, 2013: 64) i Burdijea koji podrazumeva jedinstveno obrazovno polje u interakciji sa kojim učenici, vođeni habitusom, postepeno formiraju obrazovne prakse (pre svega aspiracije), jasno se uočava razlika u percipiranom funkcionisanju obrazovnog sistema i, samim tim, značaju koji kulturni kapital u njemu ima.

Moguće je tvrditi da kulturni kapital može pronaći ulogu i u objašnjenjima obrazovnih praksi sa pozicija bliskih teoriji racionalnog izbora. Jedan od prvih mislilaca koji je uz pomoć teorije racionalnog izbora pokušao da objasni obrazovne prakse

bili svesni da Francuzi nisu u poziciji u kojoj su bili Kinezi, ali su bili optimistični da će proces pokrenut u Kini rezultirati okončanjem podele između manualnog i intelektualnog rada (Baudelot & Establet, 1981: 207-210).

učenika, bio je Rejmon Budon (Boudon, 1974a)¹⁹. Slično Burdijeu, ovaj autor je uočavao povezanost obrazovnih ishoda sa klasom kojoj učenik pripada i tvrdio je da se na prelazak iz jedne u narednu godinu školovanja može gledati kao na „monotono rastuću funkciju društvene klase” (Boudon, 1974b: 3), te da obrazovanje u zapadnim industrijskim društvima „pre povećava nego što smanjuje nejednakosti” (*Ibid.*: 2). Štaviše, Budon je pomoću simuliranog modela pokušavao da pokaže kako ekspanzija obrazovanja, čak i kada je praćena stvaranjem egalitarnijeg obrazovnog sistema, može da vodi većim ekonomskim nejednakostima (*Ibid.*: 8).

Bez obzira na neke sličnosti, Budon je u Francuskoj 70-ih godina prošlog veka prepoznat kao alternativa Burdijeovoj teoriji reprodukcije (Ignjatović, 2016: 33). Budon je pokušao da pruži „individualističko objašnjenje društvenih nejednakosti” koje se „zasniva na hipotezi o racionalnim akterima koji pokreću i realizuju određene obrazovne strategije” (Filipović, 2013: 67). Smatrao je da „teorije koje stanje stvari (povezanost školskog uspeha sa klasom) objašnjavaju školom, tj. njenom funkcijom, kao i transmisijom i značajem vrednosti i kulture koja pripada višoj klasi” objašnjavaju obrazovne nejednakosti samo u maloj meri (Boudon, 1982: 140). Iako na ovom mestu Budon ne pominje eksplicitno Burdijea, sasvim je jasno da je na umu imao njegovu teoriju.

Nasuprot ovakvom posmatranju obrazovanja Budon je smatrao da je veza škole i klasne strukture društva „ograničena i odnosi se na socijalnu poziciju učenika koja ograničava 'polje odlučivanja' iz razloga koji se tiču ekonomskih resursa porodice” (Matejić Đuričić & Filipović, 2014: 98). Preciznije, ovaj mislilac je smatrao da postoje dva tipa uticaja koji vode nižem obrazovanju pripadnika nižih klasa: primarni, koji se odnose na uticaj klasnog porekla na učenikove kognitivne sposobnosti i motivaciju i sekundarni, koji se odnose na klasne razlike u troškovima i dobitima od investiranja u

¹⁹ Svrstavanje Budona među teoretičare racionalnog izbora može se dovesti u pitanje (Ignjatović, 2016: 49). Štaviše, sam Budon je nastojao da napravi otklon od teoretičara racionalnog izbora kritikujući Kolmana i Bekera (*Ibid.*:47). Ipak, čak i autori koji tvrde da se Budonov pristup ne može svesti na teoriju racionalnog izbora naglašavaju da Budon „najpre bio sledbenik teorije racionalnog izbora, da bi kasnije, baš na osnovu njene kritike, izgradio sopstvenu teoriju” (*Ibid.*). Budući da je glavno Budonovo delo posvećeno obrazovanju nastalo tokom ranog dela njegove karijere (Boudon, 1974a), a da je razilaženje sa teorijom racionalnog izbora, tj sa Kolmanom, nastalo sredinom osamdesetih godina (Ignjatović, 2014: 15) na ovom mestu će njegove ideje biti okarakterisane kao teorija racionalnog izbora. Ipak, za ovaj rad su prvenstveno značajne Budonove ideje vezane za obrazovanje, kao i ideje kasnijih teoretičara koji su se oslanjali na njegov rad, dok sama debata oko svrstavanja teoretičara u određenu grupu teorija nije od velikog značaja.

obrazovanje (Becker & Hecken, 2009: 28; Stocke, 2007: 505, 506). Budon je smatrao da mladi u svakom momentu kada su u mogućnosti da donesu odluku o daljem obrazovanju to čine referišući se na troškove i dobiti od obrazovanja, pri čemu su troškovi i koristi povezani sa klasom iz koje dolaze (Boudon, 1982: 140). Budući da pripadnici viših klasa percipiraju više koristi od produženja obrazovanja, nejednakosti se multiplikuju sa svakom bifurkacionom tačkom u obrazovnom sistemu, tj. svakim mestom na kome pojedinci treba da donesu odluku o daljem obrazovanju²⁰. Dakle, autoeliminacija, slično kao kod Burdijea, igra veliku ulogu u razumevanju obrazovnog sistema, ali je u ovom slučaju „polazna pozicija učenika dovoljna za objašnjenje auto-selekcije đaka iz nižih društvenih slojeva i delom njihovo, u proseku, kraće školovanje” (Filipović, 2013: 68).

Značaj koji Budon pridaje troškovima i percepcijama koristi dobro se vidi u načinu na koji je posmatrao razloge studentskih protesta 1968. Naime, on je smatrao da je jedan od dva razloga studentskih nemira (uz to što je univerzitet ostao u duhu više srednje klase, iako je većina studenata bila iz niže srednje ili nižih klasa) to što je „povećana potražnja za visokim obrazovanjem učinila da su dobiti koje student može da očekuje od studija neizvesnije” (Boudon, 1981: 171). Dakle, „skokom broja ljudi na univerzitetima, teže je predvideti koristi od njega” (Boudon, 1982: 48), te je razlog nezadovoljstva studenata bio strah da će nagrade biti neproporcionalne resursima uloženim u obrazovanje (*Ibid.*: 78).

Iako je Budon pokušao da svoje ideje na različite načine empirijski utemelji, zbog načina na koji je to činio često je optuživan za pogrešno tumačenje empirije i kontradiktornost između zaključaka i podataka na osnovu kojih su oni doneti (Hauser, 1976: 913). Takođe, kritikovan je i zbog toga što je neke od najvažnijih elementa svoje teorije dokazivao simuliranim modelima, umesto empirijskim istraživanjima (Smith, 1974: 517). Verovatno svestan kritika koje se tiču upotrebe simuliranih modela umesto empirijskih podataka, Budon je tvrdio da su njegovi „modeli strukturalno konzistentni sa nalazima koji se dobijaju iz školskih statistika” (Boudon, 1977: 188).

²⁰ Stoga, najpravičniji bi bio obrazovni sistema koji bi bio u potpunosti unifikovan, ali takav sistem, prema Budonu, ne može da postoji zbog podela na tržištu rada (Boudon, 1982: 140, 141).

Na tragu Budona obrazovne odluke su proučavali Brin i Goldtorp (Richard Breen, John H. Goldthorpe) i može se reći da su neke od Budonovih ideja kod njih dodatno konkretizovane. Ova dvojica istraživača tvrde da uspevaju da objasne klasne nejednakosti u obrazovnim šansama posmatrajući obrazovne ishode kao posledicu instrumentalno racionalnih odluka individualnih aktera (Stocke, 2007: 506). U samostalnom radu Goldtorp izdvaja osnovne odlike teorije racionalnog izbora koje on prihvata: metodološki individualizam, uverenje da stvaranje teorije akcije mora biti centralni sociološki poduhvat i veru u prvenstveni analitički značaj nameravanih i nenameravanih posledica individualne akcije (Goldthorpe, 1998: 167). Ipak, iako prihvata teoriju racionalnog izbora, on ne smatra da svi akteri uvek deluju racionalno, „već samo da je tendencija da su dela racionalno najznačajniji zajednički faktor” (*Ibid.*: 168).

Slično Budonu, oni primećuju da uprkos velikoj ekspanziji obrazovanja klasne razlike u obrazovanju odolevaju promenama (Breen & Goldthorpe, 2007: 45, 46). Brin i Goldtorp prihvataju i Budonovu podelu na primarne i sekundarne uticaje koji vode nejednakostima (*Ibid.*: 47). Kada govore o primarnim faktorima misle na činjenicu da deca koja potiču iz viših klasa imaju bolje uspehe na standardizovanim testovima i bolji uspeh u školskom sistemu (*Ibid.*). Ipak, oni pažnju posvećuju isključivo sekundarnim, te to koriste kao argument zašto otvorenim ostavljaju pitanje uzroka različitih sposobnosti (ostavljajući mogućnost i da su razlozi genetski, tj. prirodni – *Ibid.*). Ovi autori govore da su im u centru pažnje sekundarni efekti, koji se odnose na odluke koje učenici prave tokom školovanja (poput odluke da odustanu od daljeg školovanja), budući da smatraju da su oni strukturalno uzrokavani klasnim razlikama. Iako odbijaju da se detaljnije bave primarnim faktorima, oni se po potrebi vraćaju u analizu, pa tako ovi autori tvrde da su „neki izbori onemogućeni zbog primarnih efekata”, ali da „u suštini uvek postoji neki izbor” koji jeste povezan sa klasnom pozicijom (*Ibid.*: 47)

Preciznije, odluke učenika i njihovih roditelja Brin i Goldtorp posmatraju kao racionalne jer „reflektuju procene dobiti i troškova mogućih alternativa” (Breen & Goldthorpe, 2007: 47). Klasa na ove odluke utiče samo posredno, budući da su odluke „uslovljene razlikama u tipičnim ograničenjima i šansama sa kojima se akteri na različitim klasnim pozicijama susreću”, tj. različitim resursima kojima akteri mogu da

raspoložu (*Ibid.*:47). Preciznije, ovi autori misle da svi akteri promatraju: troškove nastavka školovanja (direktne, kao i odsustvo plate koju bi mogao da ima), verovatnoću uspeha (subjektivni osećaj) i vrednost koju donosi obrazovni ishod (bilo nastavak školovanja, bilo odustajanje, ili padanje na ispitu) (*Ibid.*: 50). U tom kontekstu, klasne razlike (sekundarni faktori) se ovde očitavaju kroz: (1) relativni strah od obrazovnog neuspeha, (2) očekivanje uspeha i (3) razliku u resursima kojima raspoložu (*Ibid.*: 54-56). Relativni strah od obrazovnog neuspeha je prema Brinu i Goldtorpu veći kod pripadnika viših klasa. Oni smatraju da svi akteri žele da unaprede, ili makar da ne pogoršaju položaj, a da je za to pripadnicima viših klasa potrebno i više obrazovanje (*Ibid.*: 54). Očekivanje uspeha je u vezi sa primarnim faktorima koji utiču na to da pripadnici viših klasa u većoj meri očekuju obrazovni uspeh. Poput Budona, Brin i Goldtorp argumente pronalaze u simuliranom modelu. Oni polaze od modela u kome postoje dve klase (salarijat i radnička klasa) i pretpostavke da „salarijat ima veću prosečnu sposobnost od radničke klase, a iste varijanse u grupama, pa veći broj onih iz salarijata zadovoljava uslove vezane za sposobnosti”, pri čemu se školski uspeh izjednačava sa sposobnostima „radi pojednostavljivanja rasprave” (*Ibid.*: 55). Kako je učenikova procena sopstvenih sposobnosti funkcija sposobnosti, ona je takođe veća među salarijatom (*Ibid.*), pa se na ovaj način primarni faktori još jednom vraćaju u objašnjenje klasnih nejednakosti, uprkos „odbijanju” autora da im daju važnost i, još važnije, pozabave se njihovim uzrocima. Konačno, kada je u pitanju razlika u resursima, očekivana je pretpostavka autora da u proseku salarijat ima više resursa, pa da će veći udeo dece iz salarijata imati dovoljno resursa za produžetak školovanja (*Ibid.*:56).

Iz prethodnih redova se može zaključiti da u jednačini kojom pokušavaju da objasne obrazovne ishode Brin i Goldtorp ne vide nikakvu ulogu vrednosti i kulture, što ovi autori i eksplicitno potvrđuju, govoreći da žele da se oslobode „bilo kakvih pretpostavki da su ovi akteri pod uticajem bilo kakvog (sup)kulturnog uticaja, koji se izražava kroz klasne razlike u vrednostima, normama, ili uverenjima vezanim za obrazovanje” (Breen & Goldthorpe, 2007: 47). Preciznije, oni smatraju da su pored resursa „klasne razlike u pokazanim akademskim sposobnostima označene kao relevantne, ali ne i, kao što smo naglasili, klasne razlike koje se tiču vrednosti i normi vezanih za obrazovane izbore” (Breen & Goldthorpe, 2007: 68). Istini za volju, Brin i Goldtorp na drugom mestu govore da „iako ne koriste vrednosti za objašnjenje razlika,

ne kažu da ne postoje i da nemaju neku samostalnu objašnjavačku vrednost” (Breen & Goldthorpe, 2007: 69). Nije jasno kako se ovakva tvrdnja može usaglasiti sa prethodno izrečenim stavovima vezanim za značaj vrednosti. Jasno je da ovi autori vrednostima ne pridaju veliki značaj što se može zaključiti i iz celine njihove teorije koja prakse objašnjava racionalnim odlukama koje akteri donose, te se čini da je ovakva rečenica samo pokušaj odgovora na očekivane kritike.

Jasno je da se na ovom mestu može uočiti razlika između spominjanih teoretičara racionalnog izbora u odnosu na većinu teoretičara koji se koriste konceptom kulturnog kapitala. Međutim, može se činiti da se Burdijeova težnja da mentalne strukture posmatra kao otelotvorene društvene strukture koje „funkcionišu ispod nivoa svesti” (Bourdieu, 1984: 468) teško može uklopiti sa idejom o akterima koji racionalno donose odluke. Ipak, bez obzira na jasne razlike u odnosu, pre svih, na Burdijea neki kritičari „ocenjuju da zapravo postoji komplementarnost dva pristupa, uprkos težnjama da se istakne razlika” (Ignjatović, 2016: 40). Primera radi, značaj autoselekcije koji primećuje Budon, kao i Brin i Goldtorp, svakako je primetan i u Burdijeovom proučavanju obrazovanja²¹. Takođe, korisno je imati na umu da su Burdijea kritičari često kritikovali zbog nastojanja da svako delanje objasni kao posledicu težnje za unapređenjem položaja, tj. za preveliku sličnost sa teorijama racionalnog izbora (takve kritike mu je upućivao na primer Alexander, 1995: 137).

Štaviše, čini se da bi uz određene izmene dve teorije mogle biti još sličnije, pa čak i komplementarne. Kada su u pitanju resursi koji utiču na izbore, korisno je spomenuti da Brin i Goldtorp ne govore eksplicitno na koje resurse misle. Iako se može pretpostaviti da su im na umu prevashodno ekonomski i, eventualno, socijalni, čini se da se njihovo gledište može obogatiti uvrštavanjem kulturnog kapitala među resurse kojima akteri raspolazu i na osnovu kojih donose obrazovne odluke. Pritom, ukoliko bi se odbacila ideja o različitim prirodnim sposobnostima dece iz različitih klasa kao mogućem razlogu različitog obrazovnog postignuća i ako bi se kao „primarni faktori” posmatrale odlike obrazovnog sistema koji vrednuje karakteristike koje deca iz viših

²¹ Štaviše, Budonova ideja da se „nejednakost školskih šansi može umanjiti samo povećanjem ekonomske jednakosti u društvu” (Matejić Đuričić & Filipović, 2014: 99), verovatno nije daleko od onoga što bi i Burdije tvrdio.

klasa već poseduju , čini se da bi ove dve perspektive mogle biti bliže nego što se na prvi pogled čini.

Pitanje koje bi u tom slučaju ostalo otvoreno i u kome naizgled nije moguć kompromis između dveju teorija, tiče se uticaja vrednosti. Na ovom mestu se ponajbolje očitavaju posledice razlika između Burdijeovog posmatranja obrazovnih nejednakosti koje „polazi od premise o reprodukciji nejednakosti kroz interiorizaciju stava o školovanju pripadnika nižih slojeva”, nasuprot „naglašavanja racionalnosti odluke individue” kod Budona (Ignjatović, 2016: 39). Naime, unutar Burdijeovog koncepta vrednovanje obrazovanja, kao praksa vođena habitusom, mora biti povezano sa klasnim položajem, sa jedne strane, a uticajno prilikom donošenja obrazovnih odluka, sa druge, dok vrednosti nemaju značajnu ulogu u objašnjavanju praksi kod teoritičara racionalnog izbora.

Metodološke dileme: kako istraživati značaj kulturnog kapitala kod dece?

Pre nego što budu prezentovane hipoteze i metod istraživanja, korisno je osvrnuti se na teškoće i dileme koje se mogu javiti u istraživanjima kulturnog kapitala. Kako bi se uočili izvori dilema i moguća rešenja, najpre će biti prikazano nekoliko različitih primera istraživanja kulturnog kapitala. Ovo nužno znači ponovno spominjanje ideja teoretičara koji su se bavili istraživanjem obrazovanja pomoću koncepta kulturnog kapitala²², ali će na ovom mestu akcenat biti na metodologiji njihovog istraživanja i rezultatima do kojih ih je ona dovela. Stoga, kroz predstavljanje većeg broja istraživanja pokušaću da odgovorim na pitanja: (1) u kojoj meri su različiti načini operacionalizacije kulturnog kapitala povezani sa različitim konceptima kulturnog kapitala i (2) koji od različitih modela konceptualizacije i operacionalizacije kulturnog kapitala najbolje uspevaju da objasne obrazovne prakse dece.

²² Pre svega Burdijea i teoritičara spomenutih u poglavlju „O značaju kulturnog kapitala: istraživanja na tragu Burdijeovih”.

Ukoliko na umu imamo različitosti koje postoje u razumevanju kulturnog kapitala ne može da nas začudi činjenica da je kulturni kapital u različitim istraživanjima operacionalizovan na različite načine, te da su i rezultati koji su na taj način dobijani relativno neusaglašeni (Sirkovska, 2014: 543).

Prikaz različitih istraživanja značaja kulturnog kapitala kod dece najsmislenije bi bilo započeti predstavljanjem načina na koji se ovom temom bavio Pjer Burdije. Ipak, ovo gotovo da nije moguće, budući da, pored često nejasnog jezika kojim je Burdije predstavljao svoje koncepte, on ni u jednom radu nije jasno objasnio kako proučava kulturni kapital. U vezi sa time, važno je istaći dve stvari: (1) iako se u različitim radovima mogu naslutiti neki pokazatelji kulturnog kapitala, oni nigde nisu sistematično prikazani i (2) u različitim radovima navode se različiti pokazatelji.

U nekim tekstovima je jasno da Burdije posmatra obrazovni nivo pojedinca kao „otelotvoreni kulturni kapital koji je stekao školsko priznanje” (Bourdieu & Boltanski, 1981: 145). Slično tome, a kada su u pitanju deca, u nekim radovima je isticao *obrazovanje roditelja* kao legitimni pokazatelj kulturnog kapitala deteta. Primera radi, u tekstu „Kulturna reprodukcija i društvena reprodukcija” Burdije govori da među učenicima velikih škola (*grande école*), „veoma izražena korelacija može biti primećena između akademskog uspeha i porodičnog kulturnog kapitala merenog preko akademskog nivoa predaka u dve generacije sa obe strane porodice” (Bourdieu, 1977b: 497). Takođe, u već pomenutoj analizi dobitnika nagrada predstavljenoj u knjizi *Državno plemstvo: škole i polje moći* Burdije posmatra obrazovanje oca kao pokazatelj kulturnog kapitala deteta (Bourdieu, 1996: 12).

Burdije je smatrao i da pitanja kojima se ispituju *kulturne aktivnosti* (poput kupovine i čitanja knjiga, posete pozorištima, koncertima i bioskopima), iako ljudi često na njih daju odgovore za koje smatraju da su legitimni, „omogućavaju da se otkrije prava distribucija kulturnog kapitala” (Bourdieu, 1979: 490). Takođe, smatrao je da češće posete pozorištima, koncertima klasične muzike, muzejima i galerijama, mogu biti izvor znanja iz oblasti kulture (Bourdieu & Passeron, 1979: 17). Ovo je značajno jer je u nekim radovima Burdije isticao upravo ova znanja kao bitan pokazatelj kulturnog kapitala (*Ibid.*). Ipak, u istoj knjizi Burdije tvrdi da samo znanje nije dovoljno da bi se govorilo o kulturnom kapitalu, te da „isto znanje ne znači istu kulturnu prošlost,

isti odnos i vrednosti vezane za kulturu” (Bourdieu & Passeron, 1979: 19). Takođe, u istom ovom radu, dok govori o razlikama u kulturnom kapitalu, glavni statistički podaci na kojima Burdije bazira svoju analizu su zasnovani na klasi operacionalizovanoj prema zanimanju ispitanika (Bourdieu & Passeron, 1979)! Verovatno bi bilo pogrešno iz ovoga zaključiti da je zanimanje pojedinca, prema Burdijeu, indikator njegovog kulturnog kapitala. Ipak, na osnovu ovog primera možemo zaključiti da je Burdije položaj pojedinca posmatrao kao celovit, te da mu je bilo teško da na klasu (u ovom slučaju zasnovanu na zanimanju) i kulturni kapital gleda kao na dve jasno odvojene stvari. Ovo nas ne može čuditi ukoliko znamo da je klasni položaj pojedinca prema Burdijeu određen između ostalog i kulturnim kapitalom. Takođe, moguće da je Burdije i svesno na različitim mestima koristio različite pokazatelje kulturnog kapitala, bez njihovog objedinjavanja na bilo koji način ili isticanja jednog pokazatelja kao „glavnog”, budući da je smatrao da su svi oni međusobno povezani i da čine „sistem, koji i deluje kao sistem” (Bourdieu & Passeron, 1990: 87).

Autori koji su preuzeli od Burdijea pojam kulturnog kapitala najčešće su mnogo transparentnije prikazivali način na koji su kulturni kapital istraživali. Takođe, ono što je zajedničko za većinu ovih istraživanja jeste to da su argumente za način istraživanja za koji su se opredelili pronalazili baš kod Burdijea, tj. u nejasnim naznakama koje on pruža.

Već spominjani Pol Dimadžio je jedan on najznačajnijih istraživača koji su koristili koncept kulturnog kapitala, budući da je među prvima predstavio ovaj Burdijeov koncept u Americi. Dimadžio je početkom 80-ih godina prošlog veka istraživao značaj kulturnog kapitala za obrazovni uspeh dece. Kako bi to učinio, Dimadžio je tvrdio da je „oslanjajući se na Burdijea kulturni kapital srednjoškolaca merio koristeći se njihovim izjavama o učešću u vizuelnim umetnostima, muzici i književnosti” (DiMaggio, 1982: 191). On je koristio različite aspekte uključenosti u visoku kulturu: stavove prema visokoj kulturi, učešće u stvaranju visoke kulture (učešće u predstavama, pisanje pesama...) i informisanost o visokoj kulturi (*Ibid.*). Sa druge strane, bitno je naglasiti da obrazovanje roditelja, prema ovom autoru, nije moglo biti pokazatelj kulturnog kapitala deteta, već (jedini!, prim.aut.) pokazatelj klasnog položaja. Kao što je u prethodnom delu teksta spomenuto, Dimadžio je kroz istraživanje pokazao da je kulturni kapital značajan za obrazovni uspeh (ocene) učenika iz svih predmeta

(mada iz matematike značajno manje nego iz ostalih predmeta, budući da su za matematiku značajnije sposobnosti), kao i da kulturni kapital može biti resurs mobilnosti, budući da uticaj kulturnog kapitala (merenog preko učešća u visokoj kulturi) umanjuje značaj društvenog položaja (merenog preko obrazovanja roditelja), naročito kada su u pitanju dečaci (*Ibid.*: 196). Dimadić je ustanovio da, kada su u pitanju muška deca fakultetski obrazovanih očeva, njihovo poznavanje visoke kulture ne utiče na njihove ocene, dok je kod muške dece roditelja koji imaju nisko obrazovanje poznavanje visoke kulture usko povezano sa školskim uspehom (*Ibid.*).

Iako je tvrdio da se oslanja na Burdijea, čini se da je Dimadićov način istraživanja kulturnog kapitala po mnogo čemu različit od Burdijeovog. Svođenje kulturnog kapitala na poznavanje visoke kulture, sa jedne strane, kao i postavljanje kulturnog kapitala kao nečega nezavisnog od društvenog položaja, sa druge, ima malo toga zajedničkog sa Burdijeovim konceptom kulturnog kapitala. Naime, jasno je da uključenost u visoku kulturu ne može da obuhvati sve vrste kulturnog kapitala koje Burdije spominje (otelotvoreni, objektivizovani, institucionalizovani). Kada je u pitanju institucionalizovani kulturni kapital, već je spomenuto da je, prema Burdijeu, formalni nivo obrazovanja jedan od oblika kulturnog kapitala. Iako se može postaviti pitanje da li obrazovanje roditelja može biti i pokazatelj kulturnog kapitala deteta (mada ga je i sam Burdije na nekim mestima tako koristio), jasno je da bi Burdijeu bilo strano posmatranje obrazovanja roditelja kao nečega odvojenog od kulturnog kapitala. Štaviše, iz Burdijeove perspektive bi se možda moglo konstatovati da je Dimadić, ignorišući objektivizovani kulturni kapital, samo ispitivao relativni značaj otelotvorenog kulturnog kapitala u odnosu na institucionalizovani kulturni kapital (budući da je obrazovanje roditelja bilo kontrolisano, kao jedini pokazatelj socioekonomskog statusa). Ukoliko ovo imamo na umu, jasno je da su razlike u konceptima „kulture reprodukcije” i „kulture mobilnosti” i veće nego što se na prvi pogled mogu činiti, tj. da je Burdijeovo razumevanje kulturnog kapitala i njegove povezanosti sa društvenim položajem nespojivo sa Dimadićovim. Stoga, razlike u operacionalizaciji kulturnog kapitala nužna su posledica ovih različitih koncepata.

Bez obzira na neubedljivo oslanjanje na Burdijeovu teoriju, mnoga istraživanja kulturnog kapitala rađena su po ugledu na Dimadićovo, svodeći kulturni kapital na

praktikovanje visoke kulture od strane deteta, zanemarujući prakse i obrazovanje roditelja i pokušavajući da sposobnosti posmatraju kao nešto odvojeno od kulturnog kapitala. Ipak, iako su ova istraživanja posmatrala kulturni kapital poput Dimadija, rezultati do kojih su dolazila nisu uvek odgovarala modelu kulturne mobilnosti.

Primeru radi, američki sociolozi Rošinj i Ajnsvort-Darnel kulturni kapital operacionalizuju preko: (1) „kulturnih putovanja” – posete muzejima; (2) „kulturnih privatnih časova” – časovi slikanja, muzike, plesa; i (3) opremljenosti obrazovnom opremom – posedovanje dnevnih novina, nedeljnika, atlasa, više od 50 knjiga, računara (Rosigno & Ainsworth-Darnell, 1999: 163). Čini se da je način na koji ovi autori posmatraju kulturni kapital nešto širi od Dimadijevog, budući da pored praksi vezanih za elitnu kulturu (otelotvoreni kulturni kapital) uključuje i objektivizovani kulturni kapital (posedovanje knjiga, časopisa, računara). Ipak, institucionalizovani kulturni kapital i dalje nedostaje, budući da je obrazovanje roditelja i kod ovih autora pokazatelj socio-ekonomskog statusa²³ (Rosigno & Ainsworth-Darnell, 1999: 163). Kontrolišući socio-ekonomski status istraživači su proučavali značaj kulturnog kapitala za obrazovno postignuće deteta (mereno preko prosečne ocene) i zaključili da je kulturni kapital značajan za belce visokog socio-ekonomskog statusa, ali ne i za afroameričku radničku klasu (Rosigno & Ainsworth-Darnell, 1999: 171). Dakle, polazeći od neznatno modifikovanog Dimadijevog gledišta, ovi autori su osporili glavnu tezu mobilizacijskog modela kulturnog kapitala, koja govori o značaju kulturnog kapitala za pripadnike nižih klasa.

Slični primeri istraživanja mogu se pronaći i u Evropi u već spomenutom istraživanju danskog sociologa Jagera. On je kulturni kapital deteta operacionalizovao na nešto sveobuhvatniji način od pomenutih američkih sociologa, budući da pored poseta muzejima, posedovanja knjiga i pohađanja privatnih časova, uključuje i posete koncertima i pozorištu, vreme koje dete provodi u čitanju po sopstvenom izboru (izvan obaveznog školskog gradiva), kao i to da li je dete podstaknuto da praktikuje različite hobije (Jaeger, 2011: 286). Ipak, poput prethodno navedenih istraživača, Jager u operacionalizaciju kulturnog kapitala deteta, ne samo da ne uključuje pokazatelje

²³ Ipak, za razliku od Dimadija, kod ovih autora obrazovanje roditelja nije jedini pokazatelj socioekonomskog statusa porodice, te se ne stiče utisak da je kontrolisan samo jedan od oblika kulturnog kapitala.

kulturnog kapitala roditelja²⁴, nego njihovo obrazovanje posmatra kao jedan od glavnih pokazatelja socio-ekonomskog statusa deteta (*Ibid.*). Kao što je već rečeno, na ovaj način Jager je, poput Rošinja i Ajnsvort-Darnela, opovrgao mobilizacijski model, ali i umanjio značaj kulturnog kapitala u odnosu na Burdijeove nalaze. On je pokazao da su svi pokazatelji kulturnog kapitala pozitivno povezani sa postignućem kod dece iz porodica visokog socio-ekonomskog statusa, dok nemaju značaja za postignuće kod dece niskog socio-ekonomskog statusa (Jaeger, 2011: 293)²⁵.

Do zanimljivih nalaza došla je i grupa autora koja je proučavala odlike studenata koji uspevaju da se upišu na Oksford (Zimdars, Sullivan & Heath, 2009). Ovi autori su kulturni kapital operacionalizovali preko učestvovanja u visokoj kulturi, čitalačkih praksi i opremljenosti knjigama, kao i putem znanja o visokoj kulturi. Istraživači su zaključili da je najznačajniji prediktor uspešnog apliciranja za Oksford skor postignut na testu znanja iz oblasti kulture, da kulturne prakse nisu značajne, dok je broj knjiga značajan, međutim ukoliko se kontrolišu kulturna znanja i on gubi na značajnosti (Zimdars, Sullivan & Heath, 2009: 658). Zanimljivo je istaći da ovakav tip istraživanja kulturnog kapitala, ne samo da ne uključuje institucionalizovani kulturni kapital, već je direktno suprotan Burdijeovim uputima da je korisnije posmatrati razliku između onih koji su aplicirali za fakultet (u ovom slučaju Oksford) i onih koji to nisu učinili, nego između uspešno i neuspešno prijavljenih (Burdije, Passeron, 1990: 154). Može se pretpostaviti da su učenici koji su uopšte pokušali da se prijave na Oksford privilegovani u smislu kulturnog kapitala, te da samo u takvom kontekstu među relativno jednako privilegovanima, kulturna znanja imaju dominantnu ulogu. Pored toga, Burdije je smatrao da u svim oblastima kulture studenti imaju više znanja ako potiču iz viših klasa, budući da češće idu u pozorište, na koncerte klasične muzike, u muzeje i galerije, te su u tom kontekstu znanja posledica kulturnih praksi i ne mogu biti samostalni uzrok obrazovnih praksi (Bourdieu & Passeron, 1979:17).

²⁴Istini za volju, Jager se ne bavi kulturnim kapitalom roditelja, ne zato što smatra da je on irelevantan za kulturni kapital deteta, već zato što istraživanjem čije podatke je koristio nisu obuhvaćeni podaci koji bi govorili o kulturnom kapitalu roditelja (Jaeger, 2011: 286). U drugim istraživanjima, u kojima je imao pristup ovim podacima, Jager ih je zaista koristio, mada i dalje obrazovanje roditelja nije posmatrao kao pokazatelj njihovog ili dečijeg kulturnog kapitala (Jaeger, 2009).

²⁵ Preciznije, jedini izuzetak predstavlja posedovanje kućne biblioteke koje je pozitivno povezano sa postignućem kod sve dece (Jaeger, 2011: 293).

Istraživanja u kojima se kulturni kapital operacionalizuje na tragu Dimadićovih istraživanja izuzetno su česta, ali sve češće se mogu čuti i kritike na njihov račun (Andersen & Hansen, 2012; Lareau & Weininger, 2003). Iako su ova istraživanja nalazima često opovrgavala mobilizacijski pristup kulturnom kapitalu, ona su u velikoj meri umanjila značaj kulturnog kapitala koji bi mu se mogao pripisati i iz reprodukcijiskog modela. Mnogi mislioci smatraju da razlog umanjivanja značaja kulturnog kapitala leži upravo u njegovom pogrešnom tumačenju i, sledstveno tome, neadekvatnoj operacionalizaciji. Dve noseće ideje „dimadićovskog” istraživanja kulturnog kapitala koje su oštro kritikovane su: (1) svođenje kulturnog kapitala na poznavanje, ili kompetentnost u visokoj kulturi i (2) nastojanje da se kulturni kapital razdvoji od umeća, kognitivnih sposobnosti i postignuća deteta (Lareau & Weininger, 2003: 568)²⁶. Kritike su usmerene u dva pravca i govore o tome da ovakvo, često nazivano „usko”, viđenje kulturnog kapitala nije utemeljeno u Burdijeovim idejama kao i da, znatno važnije, umanjuje inherentni objašnjavački potencijal koncepta (*Ibid.*). Načini operacionalizacije kulturnog kapitala koji su zasnovani na kritici „dimadićovskih” istraživanja i uskog shvatanja kulturnog kapitala su raznovrsni, ali ono što im je svima zajedničko jeste i uvođenje različitih indikatora vezanih za roditelje proučavane dece. Naime, u širem viđenju kulturnog kapitala dolazi do zamagljivanja razlika između kulturnog kapitala deteta i kulturnog kapitala roditelja, te kada se proučava značaj kulturnog kapitala za prakse deteta obično se govori o kulturnom kapitalu porodice. Argument u prilog ovakvim istraživanjima može pružiti i istraživanje Krajnkampa i Van Eijka koji su pokazali da je količina sve tri vrste kulturnog kapitala (otetotvoreni, objektivizovani i institucionalizovani) kod roditelja usko povezana sa količinom iste vrste kulturnog kapitala kod njihove odrasle dece (Kraaykamp & van Eijck, 2010: 209).

Pristupi proučavanju kulturnog kapitala koji odbijaju da svedu kulturni kapital deteta na njegovo praktikovanje visoke kulture mogu se uslovno razvrstati u nekoliko grupa: (1) istraživanja koja se zasnivaju na *obrazovanju i/ili zanimanju roditelja*; (2) istraživanja koja naročito akcentuju *prakse kojima se aktivira kulturni kapital u*

²⁶ Kritičari ovakvog tipa istraživanja se pozivaju na Burdijea koji jasno govori da je nemoguće razdvojiti sposobnosti i kulturni kapital, budući da se kulturni kapital često percipira kao talenat (Bourdieu, 1996: 21).

obrazovnom polju; i (3) istraživanja koja nastoje da obuhvate sve tri podvrste kulturnog kapitala.

Kada su u pitanju istraživanja koja kulturni kapital posmatraju preko obrazovnog nivoa roditelja ili njegovog zanimanja, oni argument za ovakvo istraživanje pronalaze u nalazima o velikoj povezanosti institucionalizovanog kulturnog kapitala roditelja i svih vrsta kulturnog kapitala deteta (Kraaykamp & van Eijck, 2010: 209), kao i u Burdijeovom odbijanju multivarijantne analize naglašavanjem međupoveznosti svih elemenata klasne reprodukcije (Bourdieu & Passeron, 1990: 87). Dobar primer istraživanja značaja kulturnog kapitala za obrazovne prakse deteta koje se oslanja isključivo na obrazovanje/zanimanje roditelja pruža studija norveških sociologa koji su unutar svake klase (prema zanimanju) pokušavali da odrede slojeve sa više i manje kulturnog kapitala (Andersen & Hansen, 2012: 612). Preciznije, spomenuti autori su unutar svake klase nastojali da odrede „ekonomski”, „kulturni” i „profesionalni” sloj. Primera radi, unutar „elitne klase” izdvojili su „kulturnu elitu” (univerzitetski profesori, umetnici), „profesionalnu elitu” (doktori, sudije, piloti) i „ekonomsku elitu” (menadžeri sa platom većom od milion kruna, tj. približno 100000 eura – Andersen & Hansen, 2012: 612). Analizirajući obrazovna postignuća na ovaj način, autori su konstatovali da klasna pripadnost utiče na postignuće, ali i da u okviru svake klase bolja postignuća imaju deca iz porodica sa većom količinom kulturnog kapitala (tj. iz „kulturnih” slojeva). Takođe, primetili su da se ova pravilnost javlja u postignućima iz različitih predmeta, tj. da ne postoje „predmeti sposobnosti” o kojima je govorio Dimadijo (Andersen & Hansen, 2012: 614). Iako su istraživanja poput ovoga uspela da pomoću kulturnog kapitala objasne obrazovno postignuće dece u mnogo većem broju slučajeva nego istraživanja koja su se koristila „uskim” razumevanjem kulturnog kapitala, jasno je da su i ona izložena kritici. Naime, kritičari su često skeptični u vezi sa tim da li obrazovanje roditelja išta govori o kulturnom kapitalu deteta, tj. da li se obrazovni nivo roditelja nužno prevodi u otelotvoreni kulturni kapital deteta koji škola vrednuje (Sullivan, 2002: 154, 155).

Značaj roditelja za operacionalizaciju kulturnog kapitala izražen je i u istraživanjima kojima se pri operacionalizaciji kulturnog kapitala deteta naročito vrednuju prakse kojima se aktivira kulturni kapital deteta. Autori ovaj pristup kulturnom kapitalu nazivaju „aktivacijski pristup” (Lareau & Weininger, 2003). Slično „uskom”

shvatanju kulturnog kapitala, autori koji prihvataju „aktivacijski pristup” često zanemaruju institucionalizovani kulturni kapital i kulturni kapital razumeju kao opšte prihvaćene oznake visoko vrednovane kulture, poput određenih stavova, preferencija, ponašanja, kompetencija (Lareau & Weininger, 2003: 587). Ipak, za razliku od „uskog” shvatanja kulturnog kapitala, oni kulturni kapital ne svode samo na poznavanje elitne umetnosti i iz proučavanja kulturnog kapitala deteta ne isključuju roditelje i njihove aktivnosti. Primer ovakvog istraživanja može se pronaći u radu američkih sociologa Merole i Džeksona, koji su pomoću kulturnog kapitala objašnjavali klasne/rasne²⁷ razlike u upisu učenika na koledže. Autori su kulturni kapital posmatrali kroz dva njegova segmenta: (1) posedovanje kulturnog kapitala i (2) aktiviranje kulturnog kapitala. Posedovanje kulturnog kapitala operacionalizovali su pomoću opremljenosti za učenje kod kuće (da li kod kuće dete ima više od 50 knjiga, dnevne novine, magazine, kompjuter, internet konekciju), „dispozicija” (aspiracije deteta vezane za obrazovanje i karijeru), samoprezentovanja (procena nastavnika engleskog i matematike da li se učenik dobro ponaša i da li vredno radi) i kulturne participacije (učestvovanje u kursovima slikarstva, jezika i muzike, posete muzičkim koncertima). Aktiviranje kulturnog kapitala u ovom istraživanju je mereno pomoću angažovanosti roditelja u školi (da li posećuju školske sastanke, da li su uključeni u neke školske aktivnosti), učešća u pripremama za polaganje testova (da li učenik pohađa privatne časove, da li polaže probne testove), nastojanja učenika da se informiše (da li traži informacije o koledžima), akademskog savetovanja (da li se sa roditeljima savetuje o izboru/upisu koledža) i upotrebe računara (da li učenik koristi računar za učenje vezano za školu i da li koristi računar za samostalno učenje – Merolla & Jackson, 2014: 285, 286). Ovako operacionalizovanim kulturnim kapitalom istraživači su uspeli da objasne obrazovne prakse dece belaca i Afroamerikanaca, što istraživanjima koja su se vodila uskom koncepcijom kulturnog kapitala nije polazilo za rukom. Primera radi, u već pomenutom istraživanju Rošinjio i Ajnsvort Darnel nisu uspeli pomoću kulturnog kapitala da objasne obrazovne prakse Afroamerikanaca (Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999: 171). Merola i Džekson nemogućnost uskog pristupa kulturnom kapitalu da objasni prakse Afroamerikanaca objašnjavaju upravo zanemarivanjem aktivacijskog elementa, budući da Afroamerikanci poseduju manje kulturnog kapitala, ali više rade na njegovom

²⁷ Autori su unutar svakog položaja (merenog prema primanjima porodice i obrazovanja njenih članova) odvajali belce i Afroamerikance, kako bi istovremeno pratili klasne i rasne razlike.

aktiviranju, te se na taj način mogu objasniti nastojanja afroameričke dece da upišu koledže. Pored toga, Merola i Džekson su tvrdili da su pomoću ovakve koncepcije kulturnog kapitala uspjeli da unutar svake rase objasne nejednakosti u upisu na koledž između dece iz porodica koje imaju srednje i porodica koje imaju niske prihode (Merolla & Jackson, 2014: 291). Jasno je da su zamerke koje se mogu uputiti ovom pristupu slične onima koje se upućuju „uskom” razumevanju kulturnog kapitala i tiču se zanemarivanja institucionalnog kulturnog kapitala, kao i pokušaja da se društveni položaj i kulturni kapital posmatraju kao nezavisni faktori. Ipak, zamerke upućene uskom pristupu koje se tiču svođenja kulturnog kapitala na poznavanje elitne kulture (i pre svega elitne umetnosti), u slučaju aktivacijskog pristupa nisu na mestu. Takođe, činjenica je da ovaj pristup uspeva da objasni obrazovne prakse dece u većem broju slučajeva nego uski pristup i da se pokazuje kao izuzetno koristan u sredini u kojoj su klasne i rasne razlike međusobno isprepletane.

Konačno, u mnogim istraživanjima kulturni kapital je proučavan pomoću skupa indikatora kojima bi se obuhvatile sve tri vrste kulturnog kapitala, pa čak i neke prakse koje se mogu nazvati aktivacijskim. U ovim istraživanjima su kao pokazatelji kulturnog kapitala dece neretko korišćeni indikatori koji govore o obrazovanju ili praksama roditelja, te se u njima često govori o „kulturnom kapitalu porodice” koji objašnjava prakse svih njenih članova, pa samim tim i dece. Dobar primer ovakvog pristupa pruža skorašnje istraživanje američkih naučnika koji su na rezultatima TIMSS 2011²⁸ istraživanja proučavali povezanost kulturnog kapitala i postignuća dece na testu u 32 zemlje (Huang & Liang, 2016). U ovom istraživanju kulturni kapital je operacionalizovan pomoću: (1) obrazovanja oba roditelja, kao pokazatelja institucionalizovanog kulturnog kapitala; (2) veličine kućne biblioteke, kao pokazatelja objektivizovanog kulturnog kapitala; i (3) vremena koje roditelj provede čitajući, njegovih stavova prema čitanju i očekivanja vezanih za obrazovnu budućnost deteta, kao pokazatelja otelotvorenog kulturnog kapitala (*Ibid.*). Istraživači su pokazali da su sva tri aspekta kulturnog kapitala značajna za postignuće učenika, kako iz matematike,

²⁸ TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) predstavlja međunarodno istraživanje postignuća učenika iz matematike i prirodnih nauka. TIMSS testiranje se obavlja sa učenicima četvrtog i osmog razreda osnovne škole (učenici starosti deset i četrnaest godina), pri čemu neke zemlje učesnice istraživanje sprovode samo u jednoj generaciji. Rezultati koje su Huang i Liang koristili se odnose na učenike četvrtog razreda.

tako i iz prirodnih nauka. Pomoću kulturnog kapitala objasnili su u proseku oko 22% varijanse učeničkog postignuća, mada je ovaj procenat, očekivano, varirao u različitim državama (od 8% u Saudijskoj Arabiji do više od 40% u nekim evropskim državama; *Ibid.*). Statistički značajna veza između kulturnog kapitala (merenog preko obrazovanja roditelja, kulturne potrošnje i kulturnih praksi) i postignuća učenika ($r=0,44$; $\text{Sig.}=0,03$ za matematiku i $r=0,43$; $\text{Sig.}=0,03$ za prirodne nauke) primećena je i u Srbiji, u istraživanju koje se oslanjalo na podatke dobijene istraživanjem TIMSS 2015 (Radulović, Malinić, Gundogan, 2017). Istraživanja u kojima se u izvesnoj meri na porodični kulturni kapital gleda kao na kulturni kapital deteta uspevaju u velikoj meri da objasne prakse dece, pa čak i kada su u pitanju prakse vezane za predmete u kojima prema nekim autorima (Dimadić) kulturni kapital nema uticaja (poput matematike). Ipak, ovakve pristupe je moguće kritikovati, ne samo zato što koriste formalno obrazovanje roditelja kao pokazatelj kulturnog kapitala deteta, već i zato što suštinski ne razlikuju kapital porodice od kapitala deteta.

U prethodnom delu teksta se moglo uočiti da je kulturni kapital kod dece istraživan na različite načine. Iako su putevi njegove operacionalizacije bili raznovrsni, gotovo svi istraživači argumentaciju za svoju operacionalizaciju pronalaze u radovima Pjera Burdijeja. Stoga, može se zaključiti da jedan od glavnih uzroka nepostojanja konsenzusa o tome kako istraživati kulturni kapital predstavlja nerazumljivost Burdijeovog jezika i nonšalantnost kada je u pitanju predstavljanje sopstvene metodologije, usled čega je nemoguće saznati „od čega bi se sastojala autentična operacionalizacija pojma” (Sullivan, 2002: 155). Naravno, moguće je da uzrok nije spomenuta nonšalantnost već drugačija naučna paradigma, tj. nastojanje da se fenomenu pristupi holistički i svesno odbijanje da se unapred definišu kriterijumi i iz njih proistekli elementi operacionalizacije.

Takođe, u prethodnom delu rada se moglo uočiti da su različiti načini operacionalizovanja povezani sa različitim koncepcijama kulturnog kapitala. Mogućnost da se Burdijeove rečenice tumače na različite načine dovela je do toga da se izgrade različiti koncepti kulturnog kapitala koji su konzistentni sa različitim načinima operacionalizacije. Tako, mobilizacijski model i usko shvatanje kulturnog kapitala

odlikuju se svođenjem kulturnog kapitala na prakse i znanja vezane za elitnu kulturu i (ne uvek) eliminisanje roditeljskih varijabli iz operacionalizacije kulturnog kapitala deteta. Sa druge strane, reprodukcijski model i šire shvatanje kulturnog kapitala prilikom operacionalizacije kulturnog kapitala uključuje i pokazatelje institucionalizovanog kulturnog kapitala, kao i prakse roditelja. Nužno je istaći da na različite operacionalizacije kulturnog kapitala često utiče i to šta je od podataka istraživaču dostupno u već postojećim bazama podataka (Sullivan, 2002: 155). Iako u ovakvim slučajevima načini operacionalizacije nisu direktna posledica određenog koncepta kulturnog kapitala, jasno je da se ovakva istraživanja javljaju upravo zato što je nejasno šta kulturni kapital jeste.

Kao što se može naslutiti iz prethodnih redova, pomenute dileme vezane za istraživanje kulturnog kapitala aktuelne su u svim istraživanjima, ali se čini da su dodatno uvećane kada su u pitanju istraživanja kod dece. Naime, može se govoriti o opštim dilemama/problemima, koje su zastupljene u svim istraživanjima, a koje se tiču nejasnoće koncepta, ili mogućnosti operacionalizacije otelotvorenog kapitala (npr. da li je poseta institucijama kulture isto što i otelotvoreni kulturni kapital). Pored ovih dilema, može se govoriti i o specifičnim problemima, koji su karakteristični samo za istraživanja kod dece, poput pitanja značaja roditelja za operacionalizaciju kulturnog kapitala deteta, ili mogućnosti za ispitivanje institucionalizovanog kulturnog kapitala deteta (npr. da li je obrazovanje roditelja pokazatelj institucionalizovanog kapitala i roditelja i deteta).

Iako je jasno da su dileme vezane za istraživanje kulturnog kapitala, a naročito za istraživanja kod dece, izrazito krupne i da je teško ponuditi jednoznačno rešenje, na osnovu analize postojećih istraživanja čini se da su reprodukcijski model i širi pristup kulturnom kapitalu teorijski utemeljeniji i empirijski relevantniji. Kada je u pitanju teorijska utemeljenost, ovde se misli na usklađenost sa Burdijeovim idejama, o kojoj delimično govori i sam Dimadić kada eksplicitno navodi razlike u shvatanju kulturnog kapitala između njegovog mobilizacijskog modela i Burdijeovog reprodukcijskog modela. Što se tiče uskog shvatanja kulturnog kapitala, zastupnici ovog pravca smatraju da je način na koji operacionalizuju kulturni kapital u potpunosti u skladu sa Burdijeovim uputima, kao i da se na taj način omogućava razlikovanje kulturnog

kapitala od ostalih vrsta kapitala. Ipak, ne samo da Burdije nije sva svoja istraživanja svodio na participaciju u visokoj kulturi, već je jasno da su pokušaji razdvajanja kulturnog kapitala od opšteg položaja pojedinca u potpunosti u suprotnosti sa njegovim razumevanjem, kako kulturnog kapitala, tako i razumevanjem društvenog položaja pojedinca.

Kada je u pitanju empirijska relevantnost, kroz prezentovane primere istraživanja kulturnog kapitala se može uočiti da istraživanja koja polaze od šireg i reprodukcijuskog shvatanja kulturnog kapitala u više slučajeva uspeavaju da objasne prakse dece (nezavisno od njihovog pola, rase ili klasne pripadnosti). Naravno, bilo bi pogrešno zaključiti da su istraživanja koja polaze od uskog razumevanja kulturnog kapitala bespredmetna, štaviše saznanja o značaju ovog tipa kulturnog kapitala mogu biti izrazito korisna, ali je nužno imati na umu da se na taj način ispituje samo jedan od segmenata kulturnog kapitala.

Shodno uočenim prednostima šireg i reprodukcijuskog razumevanja kulturnog kapitala ovakav pristup biće zastupljen i u ovom radu. Ipak, čini se da bi bilo pogrešno operacionalizaciju kulturnog kapitala trajno svesti na indikatore koji su u spomenutim istraživanjima bili korišćeni. Iako se u ovom radu primećuju prednosti operacionalizacija kulturnog kapitala deteta koje uključuju indikatore vezane za prakse i deteta i roditelja, to ne znači da je skup posmatranih praksi konačan. Takođe, pregledom literature koja se bavi istraživanjem kulturnog kapitala kod dece, primećeno je da su kvalitativna istraživanja na ovu temu izuzetno retka. Imajući to na umu, čini se da bi ona mogla biti izrazito korisna budući da bi nas mogla, pored saznanja o načinu na koji kulturni kapital utiče na prakse dece, uputiti i na različite indikatore koji do sada nisu korišćeni u kvantitativnim istraživanjima. U tom smislu, studije „tipičnih slučajeva” (Yin, 2003: 41), mogle bi ponuditi nova saznanja i obogatiti način na koji razumevamo, a samim tim i operacionalizujemo kulturni kapital. Takođe, iako takva istraživanja svakako ne bi dovela do jedne konačne liste mogućih indikatora, ona bi možda mogla voditi ka usaglašavanju jednog razumevanja kulturnog kapitala. Stoga, pored kvantitativnog pristupa istraživanju kulturnog kapitala dece koje će se oslanjati na širi i reprodukcijuski model kulturnog kapitala, istraživanje će se osloniti i na studije slučaja kojima će ovi kvantitativni podaci biti upotpunjeni.

Više detalja o načinu istraživanja biće izneto u narednom delu teksta nakon što budu predstavljeni ciljevi i polazne hipoteze istraživanja.

METODOLOGIJA

Ciljevi istraživanja i polazne hipoteze

Predmet istraživanja bio je značaj kulturnog kapitala za formiranje obrazovnih praksi učenika u Srbiji. Preciznije, ispitivano je kako on utiče na obrazovni uspeh i razvoj obrazovnih aspiracija, izražen preko nivoa obrazovanja koji učenik želi da dostigne. Kroz istraživanje kojim su obuhvaćeni učenici završnih godina osnovnih i srednjih škola, istovremeno sam nastojao da pružim odgovor na neke od dilema vezanih za uticaj kulturnog kapitala koje proističu iz teorijskih polazišta, kao i da omogućim bolje razumevanje načina na koji obrazovni sistem u Srbiji funkcioniše.

Dakle, može se govoriti o dva glavna cilja istraživanja. Najpre, kada je u pitanju razumevanje obrazovanja u Srbiji, cilj rada je da se protumači da li i kako unutar obrazovnog sistema Srbije kulturni kapital utiče na obrazovni uspeh i aspiracije učenika, kao i kako sami akteri obrazovnog procesa percipiraju obrazovni sistem, obrazovne šanse koje su u njemu zastupljene i svoj obrazovni uspeh i šta vide kao glavne razloge svojih obrazovnih aspiracija. Drugi cilj istraživanja predstavlja preispitivanje različitih teorijskih dilema koje su povezane sa značajem kulturnog kapitala, a o kojima je više govora bilo u prethodnom delu teksta. Ovaj cilj je više teorijske prirode, ali je u praksi nerazdvojiv od prvoga. U vezi sa tim, na primeru obrazovanja u Srbiji, pokušao sam da pružim odgovore na sledeća istraživačka pitanja: utiče li kulturni kapital na obrazovne prakse (obrazovni uspeh i obrazovne aspiracije); ukoliko utiče, da li je uticaj jednak u različitim oblastima (različitim nastavnim predmetima); ima li osnova da se govori o dve suštinski odvojene obrazovne mreže (u smislu koji im pridaju Bodlo i Estable); da li je učeničko vrednovanje obrazovanja povezano sa kulturnim kapitalom i može li ono biti korisno u objašnjavanju obrazovnih praksi. Polazeći od spomenutih ciljeva i istraživačkih pitanja formulisane su sledeće hipoteze:

Hipoteza 1: **Kulturni kapital utiče na obrazovni uspeh učenika, tako da viši kulturni kapital vodi boljem obrazovnom uspehu i obratno, niži kulturni kapital lošijem uspehu.** Oslanjajući se na Burdijeovu ideju da je obrazovni sistem strukturisan tako da vrednuje jedno kulturno nasleđe, a drugo kažnjava, u istraživanju ćemo ocene posmatrati kao pokazatelj obrazovnog uspeha. Ukoliko bi ova hipoteza bila osporena to bi govorilo o ispravnosti pretpostavki Burdijeovih kritičara i autora koji govore o opadanju značaja klasnog položaja pri definisanju praksi pojedinaca.

Hipoteza 2: **Kulturni kapital utiče na željeni nivo obrazovanja tako da viši kulturni kapital vodi višim obrazovnim aspiracijama i obratno, niži kulturni kapital nižim aspiracijama.** Polazeći od Burdijeove ideje o značaju kulturnog kapitala za formiranje obrazovnih aspiracija, pretpostavlja se da će željeni nivo obrazovanja biti povezan sa kulturnim kapitalom učenika. Slično prethodnoj hipotezi, odbacivanje ove hipoteze bi išlo u prilog idejama Burdijeovih kritičara, dok bi njeno prihvatanje značilo potvrdu Burdijeovog tumačenja obrazovnih praksi (kao i teoretičara koji na tragu Burdijeovih ideja istražuju obrazovno polje).

Hipoteza 3: **Kulturni kapital manje utiče na postignuće iz „predmeta sposobnosti” (matematika i fizika), nego na postignuće iz predmeta koje neki autori smatraju „predmetima kulturnog kapitala” (srpski jezik, istorija).** Ovom hipotezom se preispituje jedno od tumačenja kulturnog kapitala (tipično za Dimadžia) po kome se kulturni kapital i sposobnosti mogu razdvojiti i imati nezavisne uticaje na obrazovni uspeh u različitim oblastima. Ukoliko se pokaže da kulturni kapital ima relativno sličan značaj u različitim oblastima, na taj način bi Dimadžiovo gledište bilo dovedeno u pitanje, a rezultati bi išli u prilog kritičara ovakvog razumevanja kulturnog kapitala (Lareau, Weininger).

Hipoteza 4: **Povezanost kulturnog kapitala sa željenim nivoom obrazovanja jača je kod učenika završnih godina srednje škole nego kod učenika završne godine osnovnih škola.** Kroz ispitivanje ove hipoteze moći će da se detaljnije preispita odnos između ideja o postojanju jedinstvenog obrazovnog sistema i obrazovnog sistema podeljenog u mreže (Bodlo, Estable). Kroz ispitivanje ove hipoteze ne može se sa sigurnošću odgovoriti na pitanje koje od dva gledišta je

„ispravnije” u kontekstu obrazovnog sistema Srbije, ali se čini da se kroz njega može kanalisati naše tumačenje dveju ideja i preispitati u kojoj su meri: protivrečne, komplementarne ili u suštini iste. Naime, ukoliko bi se pokazalo da su aspiracije slične na kraju osnovne i srednje škole, to bi otvorilo vrata za tumačenje obrazovnog sistema kao podeljenog u dve mreže sa jasnim rascepom među njima koji je konstanta tokom celog školovanja i u odnosu na koji su učenici nepovratno raspoređeni već tokom prvih godina školovanja. Ipak, ovakvi rezultati bi se mogli tumačiti i time da učenici već tokom osnovne škole u potpunosti razumeju logiku jedinstvenog obrazovnog sistema i sopstvene šanse u njemu. Sa druge strane, ukoliko bi se pokazalo da je povezanost kulturnog kapitala sa obrazovnim aspiracijama veća na kraju srednje škole, nego na kraju osnovne škole, to ne bi nužno značilo da je ideja o mrežama pogrešna, već bi postojala mogućnost da učenici vremenom postaju svesniji u koju su mrežu svrstani. Ipak, mnogo važnije od teorijskih uvida na ovom mestu jeste razumevanje načina i dinamike na koji obrazovni sistem Srbije funkcioniše.

Hipoteza 5: Posmatranje obrazovanja kao vrednosti po sebi povezano je sa posedovanjem visokog kulturnog kapitala, sa jedne strane (tako da osobe sa višim kulturnim kapitalom češće visoko vrednuju obrazovanje kao vrednost po sebi), kao i sa težnjom ka visokom nivou obrazovanja sa druge (tako da osobe koje visoko vrednuju obrazovanje kao vrednost po sebi češće za sebe žele više nivoa obrazovanja). Ukoliko bi ova hipoteza bila osporena, to bi otvorilo vrata za tumačenje obrazovnih aspiracija kao proizvoda racionalnog odlučivanja, koje je relativno nezavisnog od vrednosti (Budon, Brin, Goldtorp).

Kao što se može videti, navedene hipoteze predstavljaju konkretizaciju istraživačkih pitanja. Ipak, upitno je u kojoj meri su one hipoteze u pravom smislu reči. Primera radi, ukoliko se na umu ima četvrta hipoteza koja se tiče značaja kulturnog kapitala u različitim obrazovnim nivoima, već je jasno objašnjeno da se pomoću nje ne može dobiti konačan odgovor na teorijsku dilemu koja se pokušava ispitati. Iako bi odgovori na ostale hipoteze mogli da budu nešto jednoznačniji, bitno je naglasiti da namera nije bila da se nužno dobiju jasno definisani odgovori već da se pomoću kvantitativnih, ali i podataka dobijenih kroz studije slučaja, postavljenim pitanjima

konkretnije promisle, tj. da se na primeru podataka dobijenih u Srbiji detaljnije sagleda objašnjavajući potencijal suprotstavljenih ideja.

Metod i uzorak

Istraživanje je sprovedeno u periodu između januara 2016. godine i aprila 2018. godine i to u dve faze. Prva faza istraživanja omogućila je dobijanje kvantitativnih podataka na osnovu kojih su hipoteze inicijalno ispitane, odnosno na osnovu kojih se mogao opisati značaj kulturnog kapitala za obrazovni uspeh i obrazovne aspiracije učenika u Srbiji. Druga faza istraživanja je trebalo da kroz studije slučaja omogući uvid u konkretne prakse koje akteri (učenici, nastavnici, stručni saradnici) u obrazovnom sistemu obavljaju (kako percipiraju obrazovni sistem, kako se u njemu ponašaju, koja značenja tom ponašanju pripisuju) i na primeru tih praksi, uzimajući u obzir konkretan autentičan kontekst u kome se obrazovanje odvija, obezbedi potpunije razumevanje značaja kulturnog kapitala.

Faza 1: U ovoj fazi istraživanja kroz anketiranje i kvantitativni pristup obradi podataka preispitane su hipoteze koje se tiču: značaja kulturnog kapitala za aspiracije i za obrazovni uspeh, kao i za uspeh u nekim specifičnim predmetima (matematika, fizika, srpski, istorija). Takođe, kroz ovaj deo istraživanja sakupljeni su podaci koji je trebalo da pomognu u odgovaranju na pitanje da li se aspiracije kontinuirano usaglašavaju sa količinom kulturnog kapitala kojom učenik raspolaže, kao i da li je vrednovanje obrazovanja povezano sa kulturnim kapitalom i obrazovnim praksama.

Anketno istraživanje sprovedeno je među učenicima završnih godina srednjih i osnovnih škola (osmi razred osnovne škole i treći ili četvrti razred srednje škole, u zavisnosti od toga da li je u pitanju trogodišnja ili četvorogodišnja srednja škola). Uzorak učenika osnovnih škola je činilo 575 osmaka iz 30 osnovnih škola (po jedno odeljenje iz svake osnovne škole koja je uvrštena u uzorak). Uzorak učenika srednjih škola činilo je 1969 učenika iz 94 srednje škole (takođe po jedno odeljenje iz svake srednje škole). Uzorak je strukturisan tako da procentualna zastupljenost različitih

tipova srednjih škola odgovara ukupnoj strukturi srednjih škola na teritoriji Srbije, te se u uzorku našlo 20 gimnazija (tj. 412 gimnazijalaca), 60 četvorogodišnjih srednjih škola (1327 srednjoškolaca iz ovih obrazovnih ustanova) i 14 trogodišnjih stručnih škola (230 učenika): Takođe, uzorak je strukturisan tako da u njemu budu zastupljena 4 statistička regiona Srbije (bez Kosova i Metohije)²⁹ srazmerno broju srednjoškolaca i osnovaca upisanih u škole u datom regionu. Shodno tome, u uzorku se našlo najviše osnovnih i srednjih škola iz Centralne i Zapadne Srbije, a najmanje iz Regiona Beograda. Takođe, najveći broj ispitanika u obe starosne kategorije je dolazio iz škola iz Centralne i Zapadne Srbije, a najmanji iz Regiona Beograda i Istočne i Južne Srbije u kojoj su izabrane osnovne škole imale odeljenja sa malim brojem učenika (detaljnije u Tabeli 1).

Tabela 1: Uzorkovane škole po regionima

| Region | | Tip škole | Osnovna škola | Srednja škola |
|----------------------------|--------------|-----------|---------------|---------------|
| | | | | |
| Vojvodina | Broj škola | | 8 | 24 |
| | Broj učenika | | 156 | 482 |
| Beograd | Broj škola | | 6 | 20 |
| | Broj učenika | | 130 | 391 |
| Centralna i Zapadna Srbija | Broj škola | | 9 | 28 |
| | Broj učenika | | 184 | 651 |
| Istočna i Južna Srbija | Broj škola | | 7 | 22 |
| | Broj učenika | | 105 | 445 |

U oba uzorka se našlo nešto više devojčica, tačnije 52,4% u uzorku učenika srednjih škola i 52% u uzorku učenika osnovnih škola. Takođe, u oba uzorka se našlo više žitelja Beograda i većih gradova, nego manjih mesta i sela, ali su svakako bili zastupljeni i učenici iz manjih mesta (Tabela 2).

Upitnici koji su korišćeni u osnovnim i srednjim školama u najvećoj meri su uporedivi, bili su anonimni i sastojali su se uglavnom od pitanja zatvorenog i poluotvorenog tipa koja se mogu podeliti u tri segmenta: (1) opšta, demografska pitanja; (2) pitanja koja se odnose na obrazovni uspeh, aspiracije i odnos prema obrazovanju; i

²⁹ Republički zavod za statistiku kao pet statističkih regiona navodi: 1. Beograd, 2. Vojvodinu, 3. Šumadiju i Zapadnu Srbiju, 4. Južnu i Istočnu Srbiju, 5. Kosovo i Metohiju.

(3) pitanja koja se odnose na kulturni kapital učenika (upitnik u celosti se nalazi u Prilogu 1).

Tabela 2: Mesto stanovanja ispitanika

| Procenat učenika u uzorku Veličina mesta | Osnovna škola | Srednja škola |
|---|---------------|---------------|
| Beograd | 16,9% | 14,0% |
| Regionalni centar (Novi Sad, Kragujevac, Niš) | 11,7% | 5,8% |
| Grad od 50000 do 200000 stanovnika | 12,3% | 18,8% |
| Grad od 25000 do 50000 stanovnika | 8,5% | 12,1% |
| Grad od 5000 do 25000 stanovnika | 12,3% | 13,5% |
| Mesto od 3000 do 5000 stanovnika | 10,6% | 8,1% |
| Mesto od 500 do 3000 stanovnika | 15,5% | 12,1% |
| Selo do 500 stanovnika | 7,5% | 7,1% |
| Bez odgovora ili ne zna | 4,7% | 8,4% |

Prvi segment se sastojao od tri pitanja kroz koja se saznaje pol, godišće i mesto stanovanja učenika (veličina naselja). Takođe, pomoću šifre svakog upitnika može se saznati u kom regionu se nalazi škola ispitanika, kao i koji tip škole je u pitanju (gimnazija, četvorogodišnja stručna škola ili trogodišnja stručna škola), te ova pitanja nisu postavljena samim ispitanicima.

U okviru drugog seta pitanja svi učenici su pitani za prosečnu ocenu tokom prethodne školske godine, dok su učenici osnovnih škola upitani i za ocene iz specifičnih predmeta: istorije, srpskog jezika, matematike i fizike. Učenici srednjih škola nisu pitani za ocene iz konkretnih predmeta, budući da je zbog razlika u školskim programima bilo nemoguće pronaći zajedničke predmete koji su pohađani u prethodnoj godini školovanja, a koji odražavaju podelu na „predmete sposobnosti” i „predmete kulturnog kapitala”. Takođe, svi učenici su upitani koji je najviši nivo obrazovanja koji žele da ostvare tokom života, dok su učenici osnovnih škola dodatno pitani kakve su im obrazovne želje po okončanju osnovne škole, tj. da li nameravaju da upišu gimnaziju, četvorogodišnju stručnu srednju školu, trogodišnju srednju školu, ili žele da okončaju svoje obrazovanje. Takođe, ispitanici su i stavovi učenika koji se tiču obrazovanja, prevashodno u kojoj meri oni u obrazovanju vide neku instrumentalnu vrednost, kao i u

kojoj meri obrazovanje vrednuju kao „vrednost po sebi”. U ove svrhe preuzeta su neka od pitanja iz upitnika koji je već korišćen za istraživanje stavova o obrazovanju i znanju, a koji pomoću Likertove skale meri učeničko slaganje sa stavovima kao što su: školovanje bih produžila/o čak i kada bih imala/o dovoljno novca za udoban život, obrazovanje je usmereno ka razvijanju samostalnosti u mišljenju kod ljudi, važno je da u školi učim mnogo različitih stvari, mada ne znam da li ću ikada ta znanja koristiti na poslu, ljudi se dodatno obrazuju jer tako sami žele, važno mi je da ono što učim u školi bude korisno za obavljanje posla, u školi bi trebalo da se osposobimo za praktični rad na poslu, važno je da u školi dobijem što više stručnih znanja za posao koji ću raditi i dr.³⁰

Kao što je već spomenuto, u ovom radu je prihvaćeno šire shvatanje kulturnog kapitala, te on nije sveden na poznavanje visoke kulture. Preciznije, zbog rezultata koja su pružila dosadašnja slična istraživanja, kulturni kapital je proučavan pomoću skupa indikatora kojima sam nastojao da obuhvatim sve tri vrste kulturnog kapitala. Na tragu mnogih dosadašnjih istraživanja, kulturni kapital je operacionalizovan preko obrazovanja roditelja (Bourdieu, 1977b; Kraaykamp & van Eijck, 2010; Stanojević, 2013, Radulović, Malinić & Gundogan, 2017...), kao vida institucionalizovanog kulturnog kapitala i preko kulturne potrošnje za koju se čini da spaja elemente objektivizovanog i otelotvorenog kulturnog kapitala. Jedan od razloga za ovakvu operacionalizaciju kulturnog kapitala nalazi se i u tome što je on na vrlo sličan način uspešno istraživao u skorijim istraživanjima u Srbiji (Stanojević, 2013, Radulović, Malinić, Gundogan, 2017). Stoga, u okviru trećeg segmenta upitnika, učenici su odgovarali na pitanja zatvorenog tipa koja se tiču: obrazovanja oba roditelja, veličine kućne biblioteke, broja poseta pozorištima u proteklih godinu dana, kao i broja poseta muzejima, galerijama i izložbama. Jedino pitanje poluotvorenog tipa se ticalo pohađanja organizovanih plaćenih aktivnosti, gde su učenici pored ponuđenih: škole stranog jezika, muzičke škole, baletske škole, škole matematike, škole crtanja, slikanja i redovnog treniranja nekog sporta, mogli i sami da dopišu aktivnosti koje su pohađali, a

³⁰ Ova pitanja su prethodno korišćena u okviru istraživanja odnosa mladih prema nauci, obrazovanju i znanju sprovedenom među srednjoškolcima i studentima u Sloveniji (Mlinarič, Gril, Vidmar & Aitor, 2013; Vidmar, Aitor & Gril, 2013).

za koje je naknadno moglo da se proceni da li se mogu smatrati relevantnim za procenu kulturnog kapitala deteta.

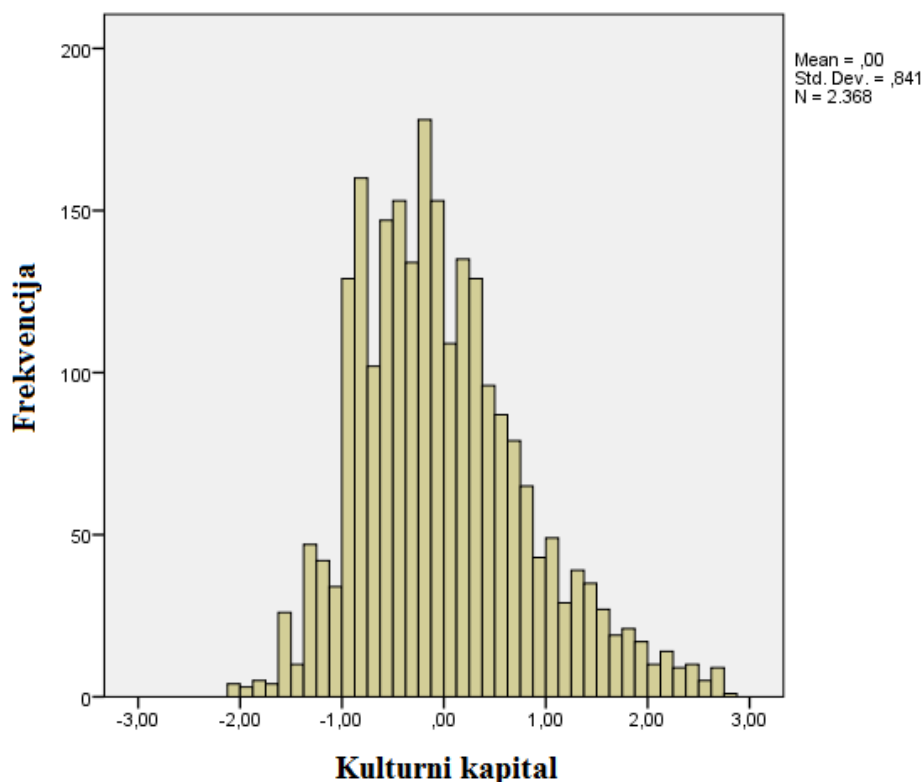
Na osnovu ovako prikupljenih podataka, kulturni kapital je računat kao latentna varijabla, dobijena na osnovu obrazovanja roditelja³¹, broja plaćenih aktivnosti koje dete obavlja (bez sporta za koji se pokazalo da umanjuje potencijal kulturnog kapitala da objasni obrazovne prakse), veličine kućne biblioteke i broja poseta pozorištu i muzejima, izložbama i galerijama. Faktorska analiza (metoda ekstrakcije glavnih osa - Principal Axis Factoring) pokazala je da se iz ovih varijabli prepoznaje jedan faktor, koji objašnjava oko 31,54% varijanse varijabli i koji je u ovom radu posmatran kao kulturni kapital. Ovakva operacionalizacija je omogućila da doprinosi korišćenih varijabli budu ponderisani tako da varijable sa najvećim faktorskim zasićenjima najviše doprinose faktorskom skor. U tom smislu, za interpretaciju dobijenih rezultata je važno istaći da je skor kulturnog kapitala najviše doprinostilo obrazovanje majke, koje je imalo najveće faktorsko opterećenje (0,677). Plaćene aktivnosti, tačnije zbir svih različitih plaćenih aktivnosti koje učenik pohađa, najmanje su doprinosile kulturnom kapitalu, mada je i ova varijabla imala faktorsko zasićenje od približno 0,5 (faktorska zasićenja svih varijabli prikazana su u Tabeli 3). Distribucija faktorskih vrednosti je prikazana u slici ispod (Grafik 1).

Tabela 3: Faktorska opterećenja – kulturni kapital

| Varijabla | Faktorsko opterećenje | Faktor |
|---|-----------------------|------------------|
| | | Kulturni kapital |
| Obrazovanje majke | | 0,677 |
| Obrazovanje oca | | 0,632 |
| Broj poseta pozorištu u poslednjih godinu dana | | 0,525 |
| Veličina kućne biblioteke | | 0,509 |
| Broj poseta muzejima, izložbama, galerijama u prošlih godinu dana | | 0,503 |
| Plaćene aktivnosti (bez sporta) | | 0,497 |

³¹ Ukoliko su ispitanici odgovorili na pitanje vezano za obrazovanje jednog roditelja, a nisu za obrazovanje drugog, obrazovanje roditelja koje je nepoznato je preuzimalo vrednost obrazovanja roditelja čiji je obrazovni nivo poznat. Ovo je urađeno kako deca iz jednoroditeljskih porodica ne bi automatski bila izbačena iz promatranja (system missing), ili da njihov kulturni kapital ne bi zavisio od broja roditelja sa kojima žive.

Grafik 1: Distribucija kulturnog kapitala



Drugu fazu istraživanja činilo je osam studija slučaja u centru čije pažnje se našlo osam učenika, četvero iz osnovne škole i četvero iz srednje (po dvoje dečaka i dve devojčice iz oba obrazovna nivoa). Učenici koji su u fokusu ovih studija nisu slučajno izabrani, već kroz konsultacije sa stručnim saradnicima škola. Cilj ovih konsultacija je bio da se dođe do po dvoje učenika u obe uzrasne kategorije koji za sebe žele visoko akademsko obrazovanje i dvoje koji imaju niže obrazovne aspiracije. Takođe, bitan kriterijum prilikom izbora učenika je bio da, u slučaju učenika koji žele visoko obrazovanje, njihovi roditelji imaju visoko obrazovanje (kao jedan od pokazatelja visokog kulturnog kapitala) i obrnuto, kod učenika koji ne žele visoko akademsko obrazovanje, da njihovi roditelji nemaju viši nivo obrazovanja od srednje stručne škole (kao jedan od pokazatelja nižeg kulturnog kapitala). Naime, na ovaj način sam pokušao da preispitam „tipične” slučajeve, tj. učenike koji imaju visoki kulturni kapital i visoke

obrazovne aspiracije, kao i učenike koji imaju nizak kulturni kapital praćen niskim obrazovnim aspiracijama. Dakle, oslanjajući se na Jinovu tipologiju studija slučaja³², sprovedene studije bismo mogli nazvati studijama tipičnog, tj. „reprezentativnog slučaja” (Yin, 2003: 41). Iako se u izboru slučajeva pošlo od teorijskih pretpostavki, odnos teorije i empirije na ovom mestu nije bio isključivo deduktivan, budući da je cilj ove faze istraživanja, više nego provera teorijskih pretpostavki, bio da se formira slika načina na koji funkcioniše obrazovni sistem dobijena pregledom teorije i kroz prvu fazu istraživanja upotpuni, kako primerima konkretnih praksi, tako i razumevanjem tih praksi od strane samih aktera, tj. značenjima koje oni tim praksama pripisuju. U tom smislu, studije slučaja u ovom istraživanju, iako koriste u proveru postavljenih hipoteza, prevashodno su imale odlike onih studija slučaja koje Brajman naziva „kvalitativnim studijama slučaja”, a u kojima je odnos između teorije i empirije više induktivan (Bryman, 2008: 54).

Učenici koji su bili u fokusu studija slučaja su bili upućeni u ciljeve istraživanja i garantovana im je anonimnost. Podaci koji su korišćeni za studije slučaja prikupljeni su na različite načine: korišćenjem zvaničnih podataka, putem upitnika, kao i izvođenjem polustrukturisanih intervjuja. Zvanični dokumenti (školski dnevnik) u nekim od slučajeva je imao ulogu u izboru učenika, budući da sadrži informacije o obrazovnom uspehu učenika. Upitnik koji je korišćen uporediv je sa upitnikom koji je korišćen u prvoj fazi istraživanja i njime su prikupljeni osnovni podaci o učeniku. Takođe kratak upitnik su popunjavali i roditelji učenika, u kome su odgovarali koji nivo obrazovanja žele za svoje dete, koji su razlozi za izbor tog nivoa obrazovanja, kao i šta su potencijalne teškoće u ostvarivanju željenog nivoa obrazovanja (upitnik u celosti nalazi se u Prilogu 2). Kroz polustrukturisane intervjuje sa učenicima tragalo se za odgovorima na pitanja o tome kako učenici razumevaju obrazovni sistem: kako i da li oni razlikuju i vrednuju različite obrazovne mreže, kako vide razloge za svoje obrazovne odluke (da li svoje aspiracije „pravdaju” sopstvenim sposobnostima, odlikama obrazovnog sistema, širim društvenim, tj. ekonomskim razlozima, ili ih možda vide kao podrazumevajuće i neupitne), kao i kako vide razloge svog obrazovnog

³² Robert Jin kao pet tipova studija slučaja navodi studije: kritičnog slučaja, ekstremnog (jedinственog) slučaja, reprezentativnog (tipičnog) slučaja, otkrivajućeg slučaja i longitudinalne studije slučaja (Yin, 2003: 40-42).

uspeha – opšteg, ali i na specifičnim predmetima (da li razloge vide u sopstvenim sposobnostima, crtama ličnosti, ili u spoljnim faktorima: odlikama nastavnika, škole, obrazovnog sistema – detaljnije u Prilogu 3). Osim učenika intervjui su bili sprovedeni i sa njihovim nastavnicima (po dvoje nastavnika za svakog učenika, uglavnom sa razrednim starešinom i još jednim nastavnikom) gde je cilj bio da se sazna kako nastavnici procenjuju učenike i šta vide kao njihove probleme/nedostatke ili prednosti (detaljnije u Prilogu 4).

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Kako bi se stekao što bolji uvid u prikupljene podatke, u ovom delu rada će nalazi biti prikazani na što deskriptivniji način, uz minimalna tumačenja rezultata. Najpre će biti prikazani rezultati anketnog istraživanja, a zatim nalazi dobijeni studijama slučaja. Rezultati kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja će biti prikazani na ovaj način (odvojeno i deskriptivno) kako bi se naknadno, oslanjajući se istovremeno i na jedne i druge, rezultati mogli tumačiti i kako bi se tada odgovorilo na postavljene hipoteze i stekao celovit uvid u značaj kulturnog kapitala za obrazovne prakse u Srbiji.

Prva faza: anketno istraživanje

Anketno istraživanje, sprovedeno je kao prva faza istraživanja i obavljeno je tokom 2016. i 2017. godine. Nalazi dobijeni na ovaj način će biti tematski prikazani: najpre će biti predstavljeni podaci koji govore o povezanosti kulturnog kapitala i postignuća učenika, nakon toga podaci koji govore o povezanosti kulturnog kapitala i obrazovnih aspiracija i na kraju oni koji govore o vezi kulturnog kapitala sa vrednovanjem obrazovanja. Za svaku od tema će najpre biti prikazani podaci za sve učenike (i osnovnih i srednjih škola), kako bi se dobio opšti odgovor o značaju kulturnog kapitala za obrazovne prakse mladih u Srbiji, dok će naknadno ponaosob biti prikazani podaci za učenike osnovnih i za učenike srednjih škola, kako bi se ispitalo da li među njima postoje razlike u značaju koji kulturni kapital poseduje³³.

³³ Jedino u slučaju podataka koji govore o povezanosti kulturnog kapitala i vrednovanja obrazovanja, usled nepostojanja bilo kakvih razlika između odgovora učenika osmog razreda osnovne škole i učenika završnih godina srednje škole, podaci koji se odnose na osnovce i koji se odnose na srednjoškolce neće biti zasebno prikazani.

Kulturni kapital i obrazovno postignuće

U upitniku koji su popunjavali učenici osnovnih i srednjih škola, ispitanici su odgovarali na pitanje o prosečnoj oceni na kraju prethodne školske godine. Na osnovu njihovih odgovora se saznaje da je najveću udeo učenika na kraju prethodne godine bio vrlo dobar. Preciznije, manje od 3% učenika je imalo nedovoljan ili dovoljan prosek, 24% je imalo dobar uspeh, oko 39% vrlo dobar, a 34% odličan, pri čemu je prosečna ocena učenika u uzorku iznosila 3,95 (Tabela 4).

Tabela 4: Prosečne ocene

| Prosečne ocene na kraju prethodne školske godine | Veličina uzorka | Najniža | Najviša | Prosek | Standard na devijacija |
|--|-----------------|---------|---------|--------|------------------------|
| | 2489 | 1,00 | 5,00 | 3,9537 | 0,78501 |

Ipak, prosečna ocena nije ista kod svih učenika nezavisno od kulturnog kapitala kojim oni raspolažu. Korelaciona analiza pokazuje slabu povezanost kulturnog kapitala i postignuća, tj. da sa porastom količine kulturnog kapitala blago raste i prosečna ocena učenika ($r=0,294$, $Sig.=0,000$). Stepenu u kome se prosečna ocena menja sa porastom kulturnog kapitala dobro se uočava ukoliko učenike podelimo u 5 grupa prema količini kulturnog kapitala, tako da svaka grupa uključuje 20% ispitanika, pri čemu je u prvoj grupi petina učenika sa najnižom količinom kulturnog kapitala, a u petoj grupi petina sa najvišim kulturnim kapitalom (Tabela 5).

Tabela 5: Kulturni kapital i prosečna ocena

| Prosečne ocene na kraju prethodne školske godine | Prvi kvintil | Drugi kvintil | Treći kvintil | Četvrti kvintil | Peti kvintil |
|--|--------------|---------------|---------------|-----------------|--------------|
| | 3,66 | 3,88 | 3,95 | 4,06 | 4,33 |

Kako bi se bolje uvideo značaj koji kulturni kapital ima, upoređićemo dve ekstremne grupe, dakle 20% učenika sa najnižim i 20% učenika sa najvišim kulturnim kapitalom. Iako je odluka da se porede 20% učenika sa najvišom i najnižom količinom kulturnog kapitala svakako proizvoljna (moglo se porediti 10% učenika sa najnižim i najvišim kulturnim kapitalom, po trećina učenika i slično), odlučeno je da to budu petine učenika, delimično po analogiji sa mnogim ekonomskim istraživanjima nejednakosti, poput Kastelsovog u kome se poredi petina populacije sa najvišim i petina

populacije sa najnižim prihodima (Castels, 2003). Između dve ekstremne grupe može se uočiti značajna razlika u prosečnim ocenama. Naime, ove grupe se razlikuju za dve trećine ocene (0,67), za šta se na osnovu Man-Vitnijevog testa može tvrditi da je statistički značajna razlika ($U = 55285,500$; $Sig.= 0,000$)³⁴. Razlika između dve ekstremne grupe primetna je i kada se posmatra udeo odličnih učenika unutar svake grupe. Tako, među učenicima sa najnižom količinom kulturnog kapitala je svega 22,4% odličnih, dok je među onima sa najvišom količinom kulturnog kapitala više od polovine odličnih (53%).

Povezanost kulturnog kapitala i postignuća nije ista u svim delovima Srbije. U školama koje se nalaze u Beogradskom regionu ova povezanost je umerenog intenziteta ($r=0,427$, $Sig.=0,000$, $N=432$), dok je u školama u ostatku Srbije slabog intenziteta ($r=0,278$, $Sig.=0,000$, $N=1801$)³⁵, te se na osnovu testa Fišerove transformacije može sa zadovoljavajućom sigurnošću tvrditi ($Z=3,27$, $Sig.=0,0011$) da je reč o različitim jačinama povezanosti.

Na osnovu ovog testa se, takođe može utvrditi da postojanje statistički značajne razlike ($Z= 3,13$, $Sig.= 0,0017$) između povezanosti kulturnog kapitala i prosečne ocene u mestima različitih veličina, budući da je ova povezanost veća među učenicima koji stanuju u Beogradu i regionalnim centrima (Novi Sad, Kragujevac i Niš – $r=0,385$, $Sig.=0,000$, $N=474$) nego među onima koji su iz malih mesta ($r=0,239$, $Sig.=0,000$, $N=1594$).

Kada je u pitanju pol ispitanika, može se činiti da je povezanost između kulturnog kapitala i ocena nešto viša kod devojčica ($r=0,324$, $Sig.=0,000$, $N=1221$), nego kod dečaka ($r=0,261$, $Sig.=0,000$, $N=1086$), ali se na osnovu ovog uzorka ne može sa zadovoljavajućom sigurnošću tvrditi da je ova razlika značajna ($Z= 1,65$, $Sig.= 0,0989$). Kao što će biti prikazano u narednim redovima, povezanost kulturnog kapitala i postignuća se razlikuje među učenicima osnovnih i srednjih škola.

³⁴ Budući da nije zadovoljen uslov normalne raspodele, korišćen je ovaj neparametrijski test. Korisno je istaći da se učenici sa najnižom količinom kulturnog kapitala statistički značajno razlikuju od učenika iz sve 4 preostale grupe ponaosob. Takođe, učenici koji spadaju u grupu sa najvišom količinom kulturnog kapitala se razlikuju od svih ostalih grupa. Statistički nisu značajne jedino razlike u proseku koje postoje između drugog i trećeg kvintila i između trećeg i četvrtog.

³⁵ Preciznije, povezanost kulturnog kapitala i prosečne ocene u Vojvodini iznosi $r=0,272$, u Centralnoj i Zapadnoj Srbiji $r=0,270$, a u Istočnoj i Južnoj Srbiji $r=0,309$.

Povezanost kulturnog kapitala i postignuća učenika osnovnih škola

Nalazi do kojih se dolazi kada se posmatraju samo podaci dobijeni istraživanjem u osnovnim školama delimično se razlikuju od prethodno predstavljenih nalaza. Pored toga, ovim istraživanjem su prikupljeni podaci o postignuću iz nekoliko konkretnih predmeta, koji će na ovom mestu biti predstavljeni.

Među ispitanicima koji pohađaju osmi razred osnovne škole najveći broj je bio odličan (43,6%), dok je nešto manje bilo vrlo dobrih (37,6), pri čemu je prosečna ocena iznosila 4,17 (Tabela 6).

Tabela 6: Prosečne ocene u osnovnoj školi

| Prosečne ocene na kraju prethodne školske godine (osnovna škola) | Veličina uzorka | Najniža | Najviša | Prosek | Standard na devijacija |
|--|-----------------|---------|---------|--------|------------------------|
| | 550 | 2,00 | 5,00 | 4,1720 | 0,73975 |

Iz prikupljenih podataka se može uočiti povezanost umerenog intenziteta između kulturnog kapitala i postignuća ($r=0,355$, $\text{sig.}=0,000$) koja govori o tome da sa porastom kulturnog kapitala raste i postignuće učenika. Razlika u postignuću učenika se najbolje vidi ukoliko uporedimo dve ekstremne grupe, tj. 20% osnovaca sa najnižim i 20% osnovaca sa najvišim kulturnim kapitalom (prosečno postignuće za svih 5 grupa, prikazano je u Tabeli 7). Kao što se može videti iz tabele, učenici sa najnižom količinom kulturnog kapitala imaju prosečnu ocenu 3,83, što je za 0,73 ocene manje od učenika sa najvišom količinom kulturnog kapitala (4,56) i o razlici između dve grupe može govoriti kao statistički značajnoj ($U=2662,000$; $\text{Sig.}=0,000$). Zanimljivo je istaći i činjenicu da prosečan učenik iz grupe sa najvišim kulturnim kapitalom ima odličan uspeh, kao i da je unutar ove grupe učenika skoro dve trećine odličnih (64,8%), naspram svega 28,2% učenika sa odličnim uspehom među učenicima sa najnižom količinom kulturnog kapitala.

Tabela 7: Kulturni kapital i prosečna ocena u osnovnim školama

| Prosečne ocene na kraju prethodne školske godine | Prvi kvintil | Drugi kvintil | Treći kvintil | Četvrti kvintil | Peti kvintil |
|--|--------------|---------------|---------------|-----------------|--------------|
| | 3,83 | 4,02 | 4,15 | 4,32 | 4,56 |

Kada su u pitanju razlike u značaju kulturnog kapitala za uspeh u različitim sredinama, među učenicima osnovnih škola ne postoje razlike između većih i manjih mesta, kao ni regionalne razlike. Naime, povezanost između kulturnog kapitala i postignuća u školama u Beogradskom regionu iznosi $r=0,396$ (Sig.=0,000, N=130), a u ostatku Srbije $r=0,375$ (Sig.=0,000, N=424) i o ovoj razlici se ne može govoriti kao o statistički značajnoj ($Z=0,24$, Sig.=0,8013). Slično tome, između većih mesta u kojima učenici žive, tj. Grada Beograda i regionalnih centara ($r=0,354$, Sig.=0,000, N=164) i manjih mesta ($r=0,346$, Sig.=0,000, N=354), nema statistički značajne razlike u korelaciji između kulturnog kapitala i postignuća ($Z=0,1$, Sig.=0,9203). Zanimljivo je istaći da je povezanost kulturnog kapitala i postignuća u osnovnim školama gotovo identičnog intenziteta među dečacima ($r=0,344$) i devojčicama ($r=0,343$).

Kao što je već pomenuto među učenicima osnovnih škola su prikupljeni i podaci o uspehu iz nekih konkretnih predmeta, za koje se može očekivati da odražavaju podelu između „predmeta sposobnosti” i „predmeta kulturnog kapitala”. Konkretno, učenici su pitani koju ocenu su imali na kraju prethodne godine i, radi veće pouzdanosti, koju ocenu trenutno imaju iz: matematike, fizike, srpskog jezika i istorije.

Kao što se može videti u tabeli 8, kulturni kapital je slabo ili umereno povezan sa ocenama iz svih predmeta (i na kraju prethodne školske godine i u trenutku istraživanja), tako da viši kulturni kapital znači i višu ocenu. Ova veza je najniža kada je u pitanju trenutna ocena iz matematike ($r=0,251$), a najviša u slučaju ocene iz srpskog jezika na kraju prethodne školske godine ($r=0,341$). Kada se posmatraju učenici iz dve ekstremne grupe prema količini kulturnog kapitala, primetna je razlika, kako u prosečnoj oceni, tako i u broju učenika sa najvišom ocenom. U zavisnosti od predmeta ta razlika u prosečnoj oceni se kreće od 0,9 (u slučaju trenutne ocene iz matematike) do 1,08 (u slučaju trenutne ocene iz fizike) i u slučaju svih predmeta se radi o statistički značajnim razlikama između dve grupe. Takođe, broj učenika ocenjenih najvišom ocenom se primetno razlikuje u dve grupe, budući da je među učenicima iz grupe sa

najvišom količinom kulturnog kapitala dva do tri puta više učenika ocenjenih peticom nego među učenicima iz grupe sa najnižom količinom kulturnog kapitala. Preciznije, najmanja razlika u udelu učenika sa najvišom ocenom je u slučaju ocene iz fizike na kraju prethodne godine, gde je procenat ovako ocenjenih učenika 1,86 puta veći među učenicima koji poseduju visok kulturni kapital nego među učenicima koji imaju nizak kulturni kapital. Najveća razlika je u slučaju trenutne ocene iz matematike, gde je 3,22 puta više učenika sa najvišom ocenom u grupi sa najvišom količinom kulturnog kapitala nego u grupi sa najnižom količinom ovog kapitala.

Tabela 8: Kulturni kapital i ocene iz predmeta učenika osnovnih škola

| Predmet: | Korelacija kulturnog kapitala i ocene | Učenici sa najnižom količinom kulturnog kapitala (20%) | | Učenici sa najvišom količinom kulturnog kapitala (20%) | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--|-------------------------------|--|-------------------------------|
| | | Prosečna ocena | Udeo učenika koji ima ocenu 5 | Prosečna ocena | Udeo učenika koji ima ocenu 5 |
| Srpski (prethodna školska godina) | 0,341 | 3,34 | 21,7% | 4,31 | 50,9% |
| Istorija (prethodna školska godina) | 0,330 | 3,45 | 25,5% | 4,44 | 65,7% |
| Matematika (prethodna školska godina) | 0,277 | 3,02 | 22,6% | 4,01 | 47,2% |
| Fizika (prethodna školska godina) | 0,275 | 3,30 | 27,4% | 4,22 | 50,9% |
| Srpski (trenutna ocena) | 0,324 | 3,24 | 20,8% | 4,22 | 50,5% |
| Istorija (trenutna ocena) | 0,294 | 3,41 | 23,6% | 4,32 | 61,5% |
| Matematika (trenutna ocena) | 0,251 | 2,82 | 9,4% | 3,72 | 30,3% |
| Fizika (trenutna ocena) | 0,311 | 3,03 | 14,2% | 4,11 | 42,6% |

Iako se iz prethodnih podataka može zaključiti da kulturni kapital utiče na uspeh iz svih predmeta, kako bi se proverilo da li postoji razlika između „predmeta sposobnosti” i „predmeta kulturnog kapitala” izračunata su dva faktorska skora. Naime, faktorskom analizom (metoda ekstrakcije glavnih osa) je u trenutnom i prošlogodišnjem postignuću učenika iz istorije i srpskog jezika prepoznat jedan faktor koji je samostalno objašnjavao 73,1% varijanse ovih varijabli i koji je posmatran kao „postignuće iz predmeta kulturnog kapitala”. Takođe, faktorskom analizom je u trenutnom i

prošlogodišnjem postignuću učenika iz matematike i fizike prepoznat jedan faktor koji je samostalno objašnjavao 73,62% varijanse i koji je posmatran kao postignuće iz „predmeta sposobnosti”. Kada su u pitanju predmeti kulturnog kapitala, najveće faktorsko opterećenje je imala ocena iz srpskog jezika na kraju prethodne školske godine, dok je kod „predmeta sposobnosti” najveće faktorsko opterećenje imala ocena iz matematike na kraju prethodne godine, mada su u oba slučaja sve korišćene varijable imale slično, visoko faktorsko opterećenje (Tabela 9).

Tabela 9: Faktorska opterećenja – „predmeti sposobnosti” i „predmeti kulturnog kapitala”

| Varijabla | Faktorsko opterećenje | Varijabla | Faktorsko opterećenje |
|--|-------------------------------|--|------------------------|
| | „Predmeti kulturnog kapitala” | | „Predmeti sposobnosti” |
| Ocena iz srpskog na kraju prošle školske godine | 0,872 | Ocena iz matematike na kraju prošle školske godine | 0,920 |
| Ocena iz istorije na kraju prošle školske godine | 0,869 | Ocena iz fizike na kraju prošle školske godine | 0,842 |
| Trenutna ocena iz srpskog | 0,858 | Trenutna ocena iz matematike | 0,857 |
| Trenutna ocena iz istorije | 0,820 | Trenutna ocena iz fizike | 0,810 |

Korelaciona analiza, očekivano, pokazala je da je kulturni kapital povezan sa uspehom u oba tipa predmeta, kao i da je ova veza umerenog intenziteta u oba slučaja. Korelacija je nešto jača kada su u pitanju „predmeti kulturnog kapitala” ($r=0,360$ Sig.=0,000), nego „predmeti sposobnosti” ($r=0,304$ Sig.=0,000). Ipak, budući da je korelacija između uspeha u dva tipa predmeta izrazito visoka ($r=0,812$ Sig.=0,000), na postojećem uzorku ($N=538$) moguće je sa zadovoljavajućom sigurnošću ($Z=2,255$, Sig.=0,0241) tvrditi da je ova razlika u korelacijama statistički značajna. Dakle, iako viši kulturni kapital znači viši uspeh i za „predmete sposobnosti” i za „predmete kulturnog kapitala” i iako se u oba slučaja radi o vezama umerenog intenziteta, potrebno je istaći da je povezanost sa kulturnim kapitalom veća kada su u pitanju „predmeti kulturnog kapitala”.

Povezanost kulturnog kapitala i postignuća učenika srednjih škola

Među srednjoškolskim ispitanicima najviše je bilo učenika sa uspehom vrlo dobar (39%), nešto je manje bilo odličnih (31,4%), dok je prosečna ocena bila niža nego u osnovnim školama i iznosila je 3,89 (Tabela 10).

Tabela 10: Prosečne ocene u osnovnoj školi

| Prosečne ocene na kraju prethodne školske godine (srednja škola) | Veličina uzorka | Najniža | Najviša | Prosek | Standard na devijacija |
|--|-----------------|---------|---------|--------|------------------------|
| | 1935 | 1,00 | 5,00 | 3,8929 | 0,78677 |

Kao što se može videti iz tabele 11, sa porastom kulturnog kapitala raste prosečna ocena učenika i u srednjim školama. Ukoliko uporedimo 20% srednjoškolaca sa najnižom i 20% srednjoškolaca sa najvišom količinom kulturnog kapitala, možemo da primetimo da se prosečna ocena između ove dve grupe razlikuje za više od pola ocene i na osnovu Man-Vitnijevog testa možemo tvrditi da postoje značajne razlike između dve grupe ($U=30983,000$, $Sig.= 0,000$). Takođe, može se uočiti i da među učenicima sa najnižom količinom kulturnog kapitala svega jedna petina ima odličan uspeh (19,5%), dok je takvih učenika u grupi sa najvišom količinom kulturnog kapitala znatno više (45,5%). O povezanosti kulturnog kapitala i postignuća među srednjoškolcima svedoči i Pirsonov koeficijent korelacije ($r=0,266$, $Sig.=0,000$).

Tabela 11: Kulturni kapital i prosečna ocena u srednjim školama

| Prosečne ocene na kraju prethodne školske godine | Prvi kvintil | Drugi kvintil | Treći kvintil | Četvrti kvintil | Peti kvintil |
|--|--------------|---------------|---------------|-----------------|--------------|
| | 3,64 | 3,83 | 3,91 | 4,02 | 4,19 |

Ipak, na osnovu testa korelacije je primetno da je povezanost kulturnog kapitala i postignuća među srednjoškolcima nešto niža nego među učenicima osnovnih škola ($r=0,355$). Na našem uzorku (1790 srednjoškolaca i 525 osnovaca koji su odgovorili na sva pitanja vezana za kulturni kapital i školski uspeh) moguće je sa zadovoljavajućom statističkom sigurnošću tvrditi da se ovde radi o različitim korelacijama ($Z=1,98$,

Sig.=0,0477), tj. da je povezanost kulturnog kapitala i školskog uspeha veća među učenicima osnovnih škola.

Pre nego što se donese konačan sud o razlikama između osnovne i srednje škole, nužno je istaći da povezanost kulturnog kapitala i postignuća nije ista u sva tri tipa srednjih škola (gimnazije, četvorogodišnje srednje škole i trogodišnje srednje škole), te da, kada se kontroliše tip srednje škole koju učenik pohađa, veza između kulturnog kapitala i postignuća biva приметно oslabljena ($r=0,171$, Sig.=0,000). Povezanost kulturnog kapitala i postignuća je najviša u gimnazijama ($r=0,288$, Sig.=0,000), nešto manja u četvorogodišnjim stručnim školama ($r=0,159$, Sig.=0,000), dok se u trogodišnjim srednjim školama uopšte ne može govoriti o povezanosti kulturnog kapitala i postignuća ($r=-0,014$, Sig.=0,841)³⁶. Imajući na umu veličinu uzorka (386 gimnazijalaca i 1217 učenika četvorogodišnjih stručnih škola koji su odgovorili na sva pitanja vezana za kulturni kapital i školski uspeh), na ovom mestu se može zaključiti da je korelacija kulturnog kapitala i postignuća značajno viša među gimnazijalcima nego učenicima četvorogodišnjih stručnih škola ($Z=2,32$, Sig.=0,0203). Takođe, iako se na osnovu prethodno iznetih podataka moglo zaključiti o različitoj korelaciji kulturnog kapitala kod osnovaca i srednjoškolaca, kada se sagledaju razlike među srednjoškolcima uočava se da ova korelacija jeste različita između osnovaca i učenika srednjih stručnih škola ($Z=4,02$, Sig.=0,0001), ali se ne može sa zadovoljavajućom značajnošću tvrditi da je korelacija različita između osnovaca i gimnazijalaca ($Z=1,11$, Sig.=0,267).

Konačno, bitno je istaći da povezanost kulturnog kapitala i postignuća među srednjoškolcima viša ($Z=3,03$, Sig.=0,0024) ukoliko se radi o Beogradskom regionu ($r=0,409$, Sig.=0,000, $N=344$) nego o ostatku Srbije ($r=0,247$, Sig.=0,000, $N=1444$). Takođe povezanost je veća ($Z=2,21$, Sig.=0,0271) ukoliko se radi o Gradu Beogradu i regionalnim centrima ($r=0,336$, $N=338$), nego manjim mestima ($r=0,211$, Sig.=0,000, $N=1300$). Povezanost je, takođe, nešto viša među devojkicama ($r=0,306$, Sig.=0,000, $N=944$), nego dečacima ($r=0,230$, Sig.=0,000, $N=925$), ali se o ovoj razlici ne može govoriti kao o statistički značajnoj ($Z=1,72$, Sig.=0,0854).

³⁶ Ipak, značajno je istaći da dok među učenicima trogodišnjih srednjih škola nema povezanosti između kulturnog kapitala i postignuća, među pedesetak učenika osnovnih škola iz uzorka koji tek nameravaju da upišu trogodišnju stručnu školu ova veza postoji ($r=-0,372$, Sig.=0,008)

Kulturni kapital i željeni nivo obrazovanja

Tokom anketnog istraživanja prikupljeni su odgovori učenika koji se tiču najvišeg nivoa obrazovanja koji oni žele da ostvare tokom života. Najveći deo učenika je iskazao da želi da dostigne osnovni akademski nivo obrazovanja (37% učenika), oko 27% učenika želelo je više od osnovnog akademskog obrazovanja (master ili doktorske studije – Tabela 12). Veliki udeo učenika (11%) je u anketi odgovorio da ne zna koji nivo obrazovanja želi da ostvari. Budući da se u analizama koje su sprovedene na obrazovne nivoe gledalo kao na rangove, odgovori ovih učenika su u daljoj analizi zanemareni. Ipak, značajno je primetiti da je među učenicima sa nižom količinom kulturnog kapitala više onih koji ne znaju kom obrazovnom nivou streme. Tako, među učenicima koji spadaju u 20% učenika sa najnižom količinom kulturnog kapitala svaki šesti učenik ne zna koji nivo obrazovanja želi da postigne (16,7%), dok je među učenicima iz grupe sa najvišom količinom kulturnog kapitala to slučaj sa svakim osamnaestim učenikom (5,5%).

Tabela 12: Željeni nivo obrazovanja

| Željeni nivo obrazovanja | Broj učenika (procenat) |
|---|-------------------------|
| Osnovna škola | 4 (0,16%) |
| Trogodišnja stručna škola | 138 (5,50%) |
| Gimnazija i četvorogodišnja stručna škola | 224 (8,92%) |
| Visoka strukovna škola | 247 (9,84%) |
| Fakultet (osnovne akademske studije) | 926 (36,88%) |
| Master studije | 475 (18,92%) |
| Doktorske studije | 221 (8,80%) |
| Ne znam | 276 (10,99%) |

Na osnovu prikupljenih podataka se može saznati da su obrazovne aspiracije umereno povezane sa količinom kulturnog kapitala kojim učenik raspolaže i to tako da veća količina kulturnog kapitala znači i više obrazovne aspiracije ($r_s=0,430$, $\text{Sig.}=0,000$)³⁷.

³⁷ Osim odgovora „ne znam” prilikom korelacione analize su zanemareni i odgovori učenika koji su kao najviši željeni nivo naveli osnovnu školu. Ovo je učinjeno kako bi podaci dobijeni od učenika osnovnih

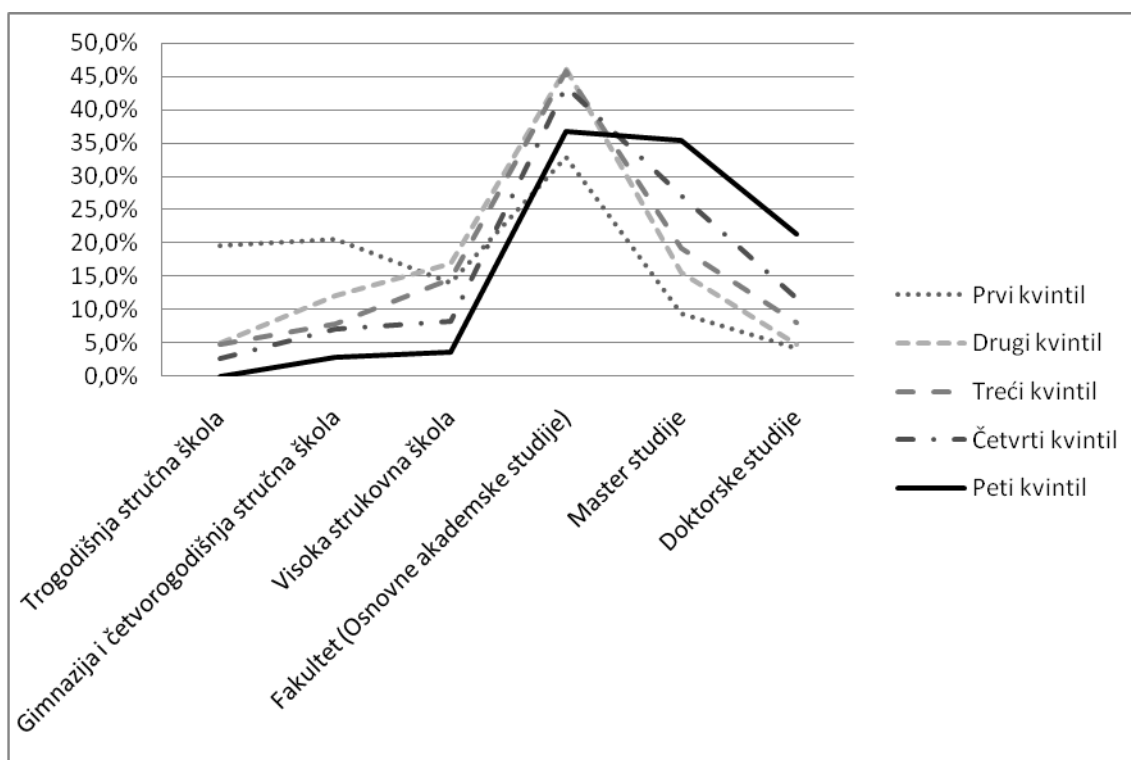
Ukoliko se učenici ponovo podele na pet grupa prema količini kulturnog kapitala, mogu se jasno uočiti razlike u njihovim obrazovnim preferencijama (Grafik 2)³⁸. Kao što se može videti, za svaku od 5 grupa je izbor fakulteta kao najvišeg nivoa obrazovanja najčešći izbor. Ipak velike razlike među grupama su primetne u višim i nižim nivoima preferiranog obrazovanja. Tako, ukoliko uporedimo dve ekstremne grupe možemo videti da trogodišnju stručnu školu kao najviši željeni nivo obrazovanja bira skoro petina (19,5%) učenika iz grupe sa najnižim kulturnim kapitalom i niko iz grupe sa najvišim kulturnim kapitalom. Slični podaci se dobijaju i za četvorogodišnje srednje škole, koje predstavljaju najviši željeni nivo obrazovanja za 20,5% učenika iz grupe sa najnižim kulturnim kapitalom, a svega u 2,9% slučajeva među učenicima sa najvišom količinom kulturnog kapitala. Sa druge strane, neki od poslediplomskih nivoa studija namerava da pohađa više od polovine učenika sa najvišom količinom kulturnog kapitala (35,5% master studije i 21,6% doktorske), dok je ovakav izbor više od 4 puta ređi među učenicima sa najnižom količinom kulturnog kapitala (9,2% master studije i 4,1% doktorske). Dakle, kada se posmatraju ove dve ekstremne grupe, jasno se može videti uticaj kulturnog kapitala na obrazovne aspiracije, tj. to da se aspiracije značajno razlikuju u zavisnosti od kulturnog kapitala ($U=31880,000$, $Sig.=0,000$)³⁹.

škola bili u potpunosti uporedivi sa podacima dobijenim od srednjoškolaca. Ipak, kako je svega 4 učenika izjavilo da namerava da završi osnovnu školu, čak i ukoliko bi se njihovi odgovori uvrstili u uzorak, rezultat korelacione analize se ne bi previše izmenio ($r_s=0,433$, $Sig.=0,000$).

³⁸ Detaljniji podaci o broju i procentu učenika iz svake grupe koji biraju određeni nivo obrazovanja se mogu pronaći u prilogima (Prilog 5).

³⁹ Štaviše, statistički značajne razlike se na osnovu Man-Vitnijevog testa mogu pronaći između bilo koje dve grupe učenika od pet grupa podeljenih prema količini kulturnog kapitala.

Grafik 2: Kulturni kapital i željeni nivo obrazovanja



Izvor: Radulović, M. (2019). *Značaj kulturnog kapitala za obrazovni uspeh i formiranje obrazovnih aspiracija učenika u Srbiji*.

U prethodnom delu teksta je prikazana povezanost uspeha i kulturnog kapitala, a na ovom mestu je nužno istaći da je taj obrazovni uspeh, očekivano, povezan i sa obrazovnim aspiracijama ($r_s=0,505$, Sig.=0,000). Ipak, zanimljivo je primetiti da se ova povezanost razlikuje kod različitih grupa učenika. Tako, ukoliko posmatramo petinu učenika sa najnižom količinom kulturnog kapitala povezanost između postignuća i aspiracija kod njih iznosi $r_s=0,512$ (Sig.=0,000, N=382), dok je među petinom učenika sa najvišom količinom kulturnog kapitala ova povezanost $r_s=0,304$ (Sig.=0,000, N=434), te se može tvrditi da je ova razlika statistički značajna ($Z= 3,57$, Sig.=0,0004), tj. da su postignuća i aspiracije jače povezani kod učenika sa nižom količinom kulturnog kapitala. Takođe, ukoliko posmatramo učenike sa odličnim uspehom, povezanost između kulturnog kapitala i obrazovnih aspiracija kod njih iznosi $r_s=0,324$ (Sig.=0,000, N=753), dok je kod ostalih učenika ta povezanost $r_s=0,410$ (Sig.=0,000, N=1293), te se i na ovom mestu može govoriti o značajnoj razlici između dve grupe

($Z=-2,17$, $\text{Sig.}=0,03$), tj. da su kulturni kapital i aspiracije jače povezani kod učenika sa lošijim obrazovnim uspehom⁴⁰.

Kao i u slučaju obrazovnog uspeha, primetne su razlike u povezanosti između kulturnog kapitala i aspiracija u zavisnosti od regiona u kome se škola nalazi i veličine mesta u kome učenik stanuje. Tako, povezanost između kulturnog kapitala i aspiracija u školama iz Regiona Beograda iznosi $r_s=0,550$ ($\text{Sig.}=0,000$, $N=408$), dok je u ostatku Srbije ta veza $r_s=0,397$ ($\text{Sig.}=0,000$, $N=1678$), te se može tvrditi da je povezanost dve varijable jača u Beogradskom regionu ($Z=3,58$, $\text{Sig.}=0,0003$).

Takođe, povezanost je značajno više izražena ($Z=2,87$, $\text{Sig.}=0,0041$) u Gradu Beogradu i regionalnim centrima ($r_s=0,503$, $\text{Sig.}=0,000$, $N=434$), nego u manjim mestima ($r_s=0,379$, $\text{Sig.}=0,000$, $N=1498$).

Konačno, povezanost između kulturnog kapitala i aspiracija je nešto viša među dečacima ($r_s=0,452$, $\text{Sig.}=0,000$, $N=1012$) nego među devojkicama ($r_s=0,410$, $\text{Sig.}=0,000$, $N=1148$), ali se o ovoj razlici ne može govoriti kao statistički značajnoj ($Z=1,2$, $\text{Sig.}=0,2301$).

Obrazovne aspiracije učenika osnovnih škola

Kada je u pitanju željeni nivo obrazovanja, najveći udeo osnovaca namerava da završi osnovne akademske studije, čak 44% njih, dok tek jedna petina učenika (19,68%) za sebe planira manji nivo obrazovanja od ovog (Tabela 13). Učenici osnovnih škola su, pored pitanja o željenom nivou obrazovanja, pitani i o željenoj srednjoj školi. Kada je u pitanju izbor srednje škole, skoro dve trećine ispitanika je nameravalo da upiše neku od četvorogodišnjih stručnih škola (65,1%), približno jedna četvrtina gimnazije (24,5%), a oko jedne desetine trogodišnje stručne škole (9,7%).

⁴⁰ Zanimljivo je istaći da, ukoliko bi se posmatrali samo učenici koji imaju dovoljni uspeh, povezanost kulturnog kapitala i aspiracija bi kod njih iznosila čak $r_s=0,495$. Ipak, kako je ovih učenika relativno mali broj ($N=41$), na ovom mestu nije pravljena razlika između odličnih i dovoljnih, nego između odličnih i svih ostalih učenika.

Tabela 13: Željeni nivo obrazovanja – osnovna škola

| Željeni nivo obrazovanja | Broj učenika (procenat) |
|---|-------------------------|
| Osnovna škola | 4 (0,7%) |
| Trogodišnja stručna škola | 27 (4,75%) |
| Gimnazija i četvorogodišnja stručna škola | 65 (11,42%) |
| Visoka strukovna škola | 16 (2,81%) |
| Fakultet (osnovne akademske studije) | 252 (44,28%) |
| Master studije | 73 (12,83%) |
| Doktorske studije | 42 (7,38%) |
| Ne znam | 90 (15,82%) |

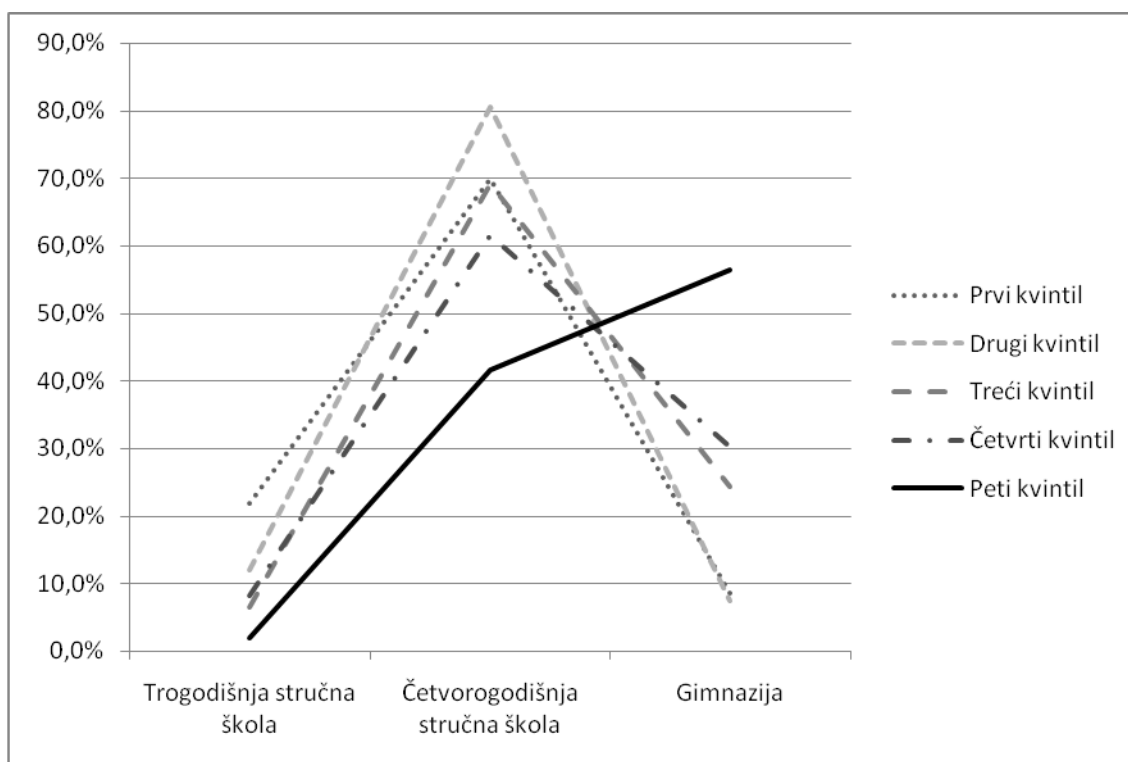
Očekivano, izbor srednje škole i željenog nivoa obrazovanja su povezani, pa tako učenici koji nameravaju da upišu gimnazije za sebe žele više obrazovanja nego druge dve grupe, dok učenici koji nameravaju da upišu četvorogodišnje stručne škole žele da dostignu više nivoa obrazovanja nego osnovci koji biraju da pohađaju trogodišnje srednje stručne škole. Tako, među učenicima koji žele da upišu trogodišnju stručnu školu, osnovne akademske studije ili neki viši nivo obrazovanja namerava da završi 14,81% učenika, među učenicima koji nameravaju da upišu četvorogodišnju stručnu školu njih 63,75%, a među onima koji nameravaju da pohađaju gimnaziju njih 89,93%⁴¹.

Analiza pokazuje da su izbor srednje škole, kao i izbor željenog nivoa obrazovanja povezani sa kulturnim kapitalom učenika. Kada je u pitanju srednja škola, ukoliko školama dodelimo rangove u zavisnosti od procenta u kome vode ka visokom obrazovanju (tako da je trogodišnja stručna škola rang 1, četvorogodišnja stručna 2 i gimnazija 3), primećuje se povezanost umerenog intenziteta ($r_s=0,415$, $Sig.=0,000$), koja govori da se porastom kulturnog kapitala raste i šansa da učenik nastoji da upiše školu koja u većoj meri vodi ka visokom obrazovanju. Kao što se može videti iz grafika 3⁴², ukoliko se učenici podele na pet grupa prema količini kulturnog kapitala kojim raspolažu, četvorogodišnja stručna škola je najčešći izbor za skoro svaku od grupa. Jedini izuzetak čini grupa sa najvišim kulturnim kapitalom, čiji se učenici izdvajaju po tome što najčešće biraju gimnazije.

⁴¹ Detaljniji podaci o načinu na koji učenici biraju željeni nivo obrazovanja u zavisnosti o željene srednje škole koju pohađaju se mogu pronaći u prilogu (Prilog 6).

⁴² Precizniji podaci sa naznačenim frekvencijama i procentima nalaze se u prilogu (Prilog 7).

Grafik 3: Kulturni kapital i željena srednja škola



Izvor: Radulović, M. (2019). *Značaj kulturnog kapitala za obrazovni uspeh i formiranje obrazovnih aspiracija učenika u Srbiji*.

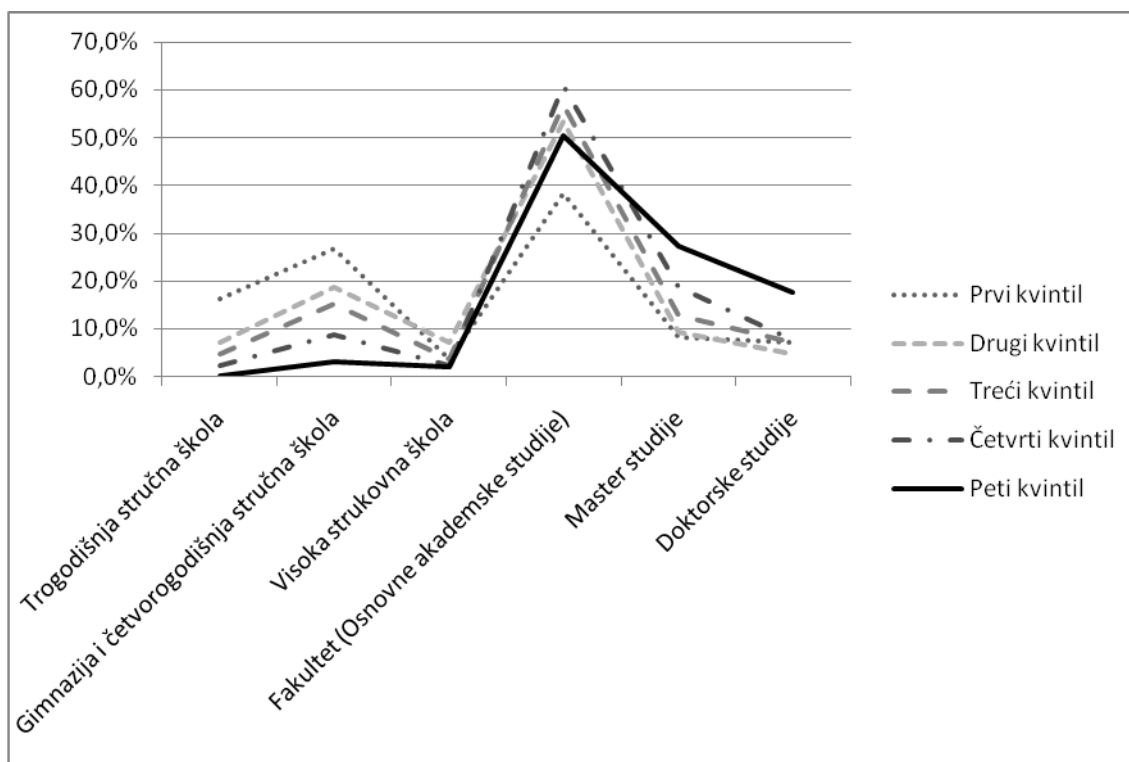
Ukoliko se uporede dve ekstremne grupe, može se uočiti da dok u grupi sa najnižom količinom kulturnog kapitala približno svaki peti učenik namerava da upiše trogodišnju stručnu školu (21,5%), dok je među učenicima iz grupe sa najvišim kulturnim kapitalom u pitanju svaki pedeseti učenik (1,9%). Sa druge strane, gimnaziju namerava da upiše svega 8,5% učenika iz grupe sa najnižom količinom kulturnog kapitala i 56,5% iz grupe sa najvišom količinom kulturnog kapitala. Rezultat Man-Vitnijevog testa nam pokazuje da kulturni kapital utiče na izbor srednje škole, tj. da se dve grupe značajno razlikuju u željenom tipu srednje škole ($U=2533,500$, $Sig.=0,000$).

Kada je u pitanju željeni nivo obrazovanja, među osnovcima primetna je povezanost kulturnog kapitala i obrazovnih aspiracija ($r_s=0,393$, $Sig.=0,000$), koja se jasno uočava i ukoliko osnovce podelimo u 5 grupa, shodno količini kulturnog kapitala kojom raspolažu. Kao što se može videti iz grafika ⁴³, izbor srednje škole kao najvišeg željenog obrazovanja najzastupljeniji je među učenicima iz prvog kvintila (približno 16% njih namerava da se zadovolji trogodišnjom srednjom školom, a oko 27%

⁴³ Precizniji podaci sa naznačenim frekvencijama i procentima nalaze se u prilogu (Prilog 8).

četvorogodišnjom), dok u svakoj narednoj kategoriji definisanoj kulturnim kapitalom ovaj udeo učenika opada, tako da u petom kvintilu niko ne namerava da se zadovolji trogodišnjom srednjom školom, a svega 3% učenika iz ove grupe namerava da završi samo četvorogodišnju srednju školu. Istovremeno, poslediplomski nivoi obrazovanja su najpopularniji među učenicima sa najvećom količinom kulturnog kapitala (27% njih namerava da završi master studije, a 17% doktorske studije), dok je izbor nekog od ovih nivoa obrazovanja veoma redak među osnovcima sa najmanjom količinom kulturnog kapitala (8% namerava da završi master, a 7% doktorske studije)⁴⁴. Stoga, očekivan je nalaz Man-Vitnjevog testa da se ove dve ekstremne grupe razlikuju po željenom nivou obrazovanja ($U = 2151,500$, $Sig. = 0,000$)⁴⁵.

Grafik 4: Kulturni kapital i željeni nivo obrazovanja – osnovna škola



Izvor: Radulović, M. (2019). *Značaj kulturnog kapitala za obrazovni uspeh i formiranje obrazovnih aspiracija učenika u Srbiji*.

Povezanost između kulturnog kapitala i obrazovnih aspiracija je nešto viša u školama lociranim u Regionu Beograda ($r_s = 0,440$, $Sig. = 0,000$, $N = 92$) nego u školama u

⁴⁴ Istini za volju, još je manji udeo učenika namerava da pohađa poslediplomske studije među učenicima iz drugog kvintila (9% master studije i 5% doktorske).

⁴⁵ Preciznije učenici iz petog kvintila se statistički značajno razlikuju od sve četiri preostale grupe, dok se učenici iz prvog kvintila statistički značajno razlikuju od svih, izuzev od učenika iz drugog kvintila.

ostatku Srbije ($r_s=0,369$, Sig.=0,000, N=361), kao i među žiteljima Grada Beograda i regionalnih centara ($r_s=0,406$, Sig.=0,000, N=124) nego među žiteljima manjih mesta ($r_s=0,368$, Sig.=0,000, N=307), ali te razlike nisu dovoljne da bi se na postojećem uzorku moglo tvrditi da se radi o različitim korelacijama (regionalne razlike $Z=0,72$, Sig.=0,4715, razlike u veličini mesta $Z=0,42$, Sig.=0,6745).

Konačno, povezanost kulturnog kapitala i aspiracija je nešto veća među dečacima iz osnovnih škola ($r_s=0,459$, Sig.=0,000, N=196) nego među njihovim vršnjakinjama ($r_s=0,344$, Sig.=0,000, N=256), ali se ni o ovoj razlici ne može govoriti kao statistički značajnoj ($Z=1,44$, Sig.=0,1499).

Obrazovne aspiracije učenika srednjih škola

Učenici srednjih škola, poput osnovaca, najčešće kao najviši nivo obrazovanja nameravaju da ostvare osnovno fakultetsko obrazovanje (Tabela 14). Ipak, primetne su značajne razlike u aspiracijama osnovaca i srednjoškolaca. One se pre svega tiču četverostruko većeg udela srednjoškolaca koji namerava da pohađa strukovne škole, većeg udela onih koji nameravaju da pohađaju master studije, kao i manjeg udela onih koji ne znaju koji obrazovni nivo žele da ostvare. Ove razlike su donekle očekivane, budući da su učenici završnih godina srednjih škola morali više da se informišu o različitim obrazovnim nivoima, te je moguće da razlike između viših škola i fakulteta, kao i master nivoa i osnovnih studija nisu razumljive određenom delu osnovaca.

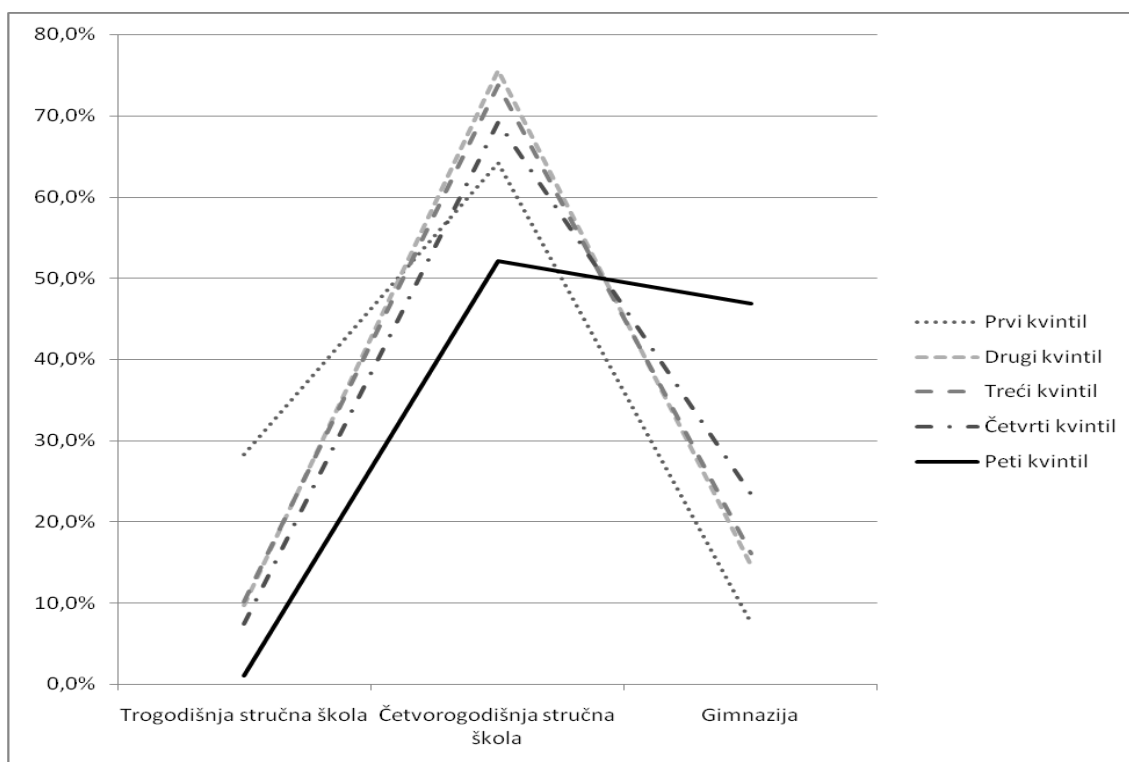
Tabela 14: Željeni nivo obrazovanja – srednja škola

| Željeni nivo obrazovanja | Broj učenika (procenat) |
|---|-------------------------|
| Trogodišnja stručna škola | 111 (5,72%) |
| Gimnazija i četvorogodišnja stručna škola | 159 (8,19%) |
| Visoka strukovna škola | 231 (11,89%) |
| Fakultet (osnovne akademske studije) | 674 (34,71%) |
| Master studije | 402 (20,70%) |
| Doktorske studije | 179 (9,22%) |
| Ne znam | 186 (9,58%) |

Pre nego što više pažnje bude posvećeno povezanosti između kulturnog kapitala i željenog nivoa obrazovanja, na ovom mestu će biti ispitano i to ko pohađa koji tip srednjih škola, tj. kako su prethodne obrazovne odluke učenika povezane sa kulturnim kapitalom. U prethodnom poglavlju se moglo uočiti da su aspiracije osnovaca po pitanju izbora srednje škole povezane sa kulturnim kapitalom, a ti nalazi koji se baziraju na aspiracijama dobijaju svojevrsnu potvrdu, budući da je povezanost sličnog intenziteta primetna između kulturnog kapitala i tipa srednje škole koju ispitanik pohađa ($r_s = 0,377$, $\text{Sig.} = 0,000$). Ukoliko se učenici podele na 5 grupa prema količini kulturnog kapitala može se videti, slično kao i kada se radi o željenoj srednjoj školi kod osnovaca, da udeo učenika u trogodišnjim stručnim školama opada sa porastom kulturnog kapitala (izuzev kod drugog i trećeg kvintila koji se gotovo ne razlikuju), dok udeo učenika koji pohađa gimnazije raste kako raste i kulturni kapital učenika (Grafik 5)⁴⁶. Tako, među grupom sa najnižom količinom kulturnog kapitala čak je 28,3% učenika trogodišnjih srednjih škola, a među učenicima iz grupe sa najvišom količinom kulturnog kapitala svega njih 1,1%. Kako su učenici trogodišnjih stručnih škola činili 11,7% uzorka jasno je da su učenici iz prvog kvintila skoro tri puta zastupljeniji od proseka, a učenici iz petog kvintila oko deset puta manje zastupljeni od proseka. Sa druge strane, gimnazijalci čine 20,9% uzorka srednjoškolaca, ali ih je među učenicima sa najnižom količinom kulturnog kapitala svega 7,6%, dok gimnazijalci čine 46,8% srednjoškolaca iz grupe sa najvišom količinom kulturnog kapitala.

⁴⁶ Detaljniji podaci dostupni su u prilogu rada (Prilog 9).

Grafik 5: Kulturni kapital i upisana škola



Izvor: Radulović, M. (2019). *Značaj kulturnog kapitala za obrazovni uspeh i formiranje obrazovnih aspiracija učenika u Srbiji*.

Ova povezanost između kulturnog kapitala i tipa škole koju učenik pohađa izuzetno je značajna budući da je tip škole koju učenik pohađa, očekivano, usko povezan sa njegovim daljim obrazovnim opcijama, pa samim tim i sa njegovim obrazovnim aspiracijama. Tako, među učenicima koji pohađaju trogodišnje stručne škole više od dve trećine učenika (69,5%) namerava da se zadovolji srednjom školom kao najvišim nivoom obrazovanja, dok je taj procenat među učenicima četvorogodišnjih stručnih škola znatno manji (12,5%), a među gimnazijalcima zanemarljiv (2,4%). Sa druge strane, neki od nivoa poslediplomskih studija namerava da pohađa 60,5% gimnazijalaca, 28,8% učenika četvorogodišnjih stručnih škola i svega 4,7% učenika iz trogodišnjih stručnih škola.

Ukoliko na umu imamo podatke o povezanosti kulturnog kapitala i pohađanog tipa srednje škole, kao i između tipa srednje škole i željenog nivoa obrazovanja, ne može da nas začudi veza između kulturnog kapitala i željenog nivoa obrazovanja. Naime, na osnovu Spirmanovog testa korelacije se može tvrditi da se ovde radi o vezi umerenog intenziteta ($r_s=0,449$, $Sig.=0,000$), tj. da sa porastom kulturnog kapitala rastu

i obrazovne aspiracije srednjoškolaca. Bitno je istaći da je ova povezanost nešto viša nego među osnovcima, ali se na osnovu korišćenog uzorka (453 učenika osnovnih škola i 1633 srednjoškolca) ne može sa zadovoljavajućom sigurnošću tvrditi da se radi o različitim korelacijama ($Z=1,28$, $\text{Sig.}=0,2050$). Takođe, imajući na umu razlike u aspiracijama učenika iz različitih tipova srednjih škola, bitno je istaći da, ukoliko se kontroliše tip škole koju učenik pohađa, mada umanjena, opstaje povezanost umerenog intenziteta između kulturnog kapitala i željenog nivoa obrazovanja ($r_s=0,329$, $\text{Sig.}=0,000$)⁴⁷.

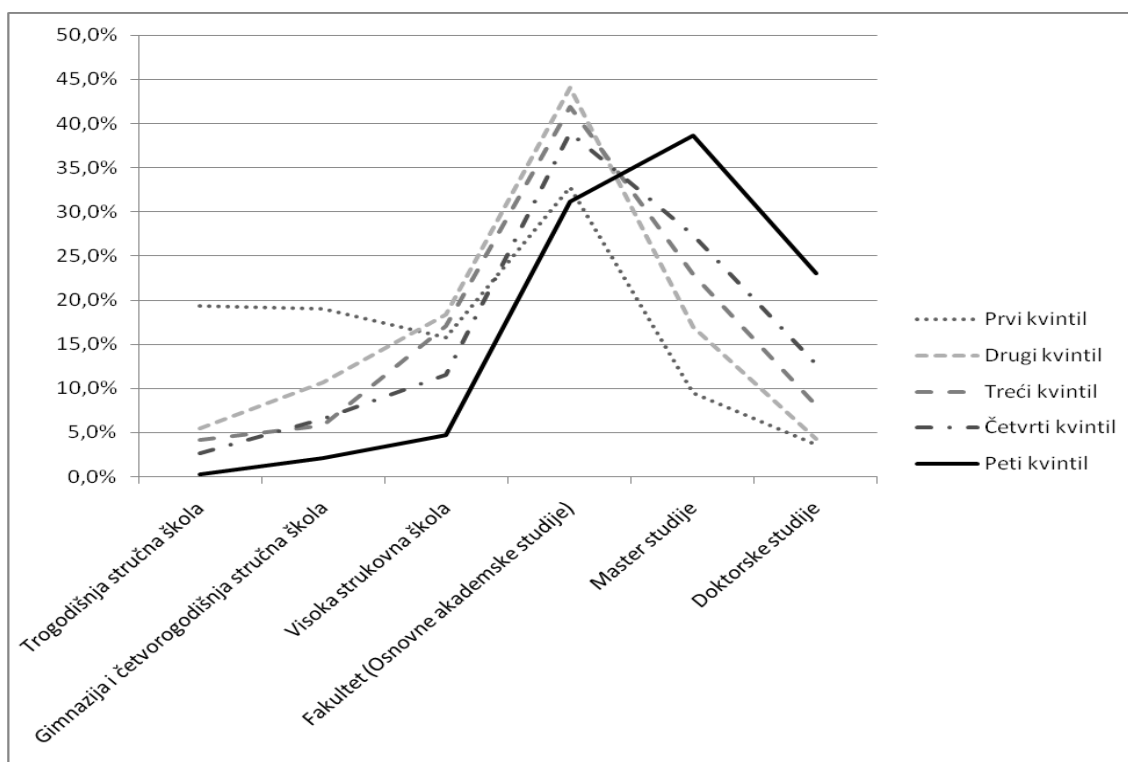
Povezanost kulturnog kapitala i obrazovnih aspiracija lako se uočava ukoliko se ispitanici podele u pet grupa prema količini kulturnog kapitala (Grafik 6)⁴⁸. Iako je fakultet najčešći željeni nivo obrazovanja za gotovo sve grupe učenika, postoje razlike koje upućuju na povezanost kulturnog kapitala i izbora željenog nivoa obrazovanja. Tako, broj učenika koji žele neki poslediplomski nivo obrazovanja raste sa kulturnim kapitalom, pa čak učenici iz petog kvintila (oni sa najvišim kulturnim kapitalom) biraju master studije kao željeni nivo obrazovanja češće nego osnovne akademske studije. Jasne razlike između grupa se uočavaju i u vezi sa izborom nižih nivoa obrazovanja, gde udeo učenika koji bira ovakvo obrazovanje opada sa porastom kulturnog kapitala.

Ukoliko i na ovom mestu uporedimo dve ekstremne grupe uočavaju se najdrastičnije razlike do sada. Naime, čak 16 puta je više učenika koji nameravaju da se zadovolje samo srednjom školom među učenicima iz prvog kvintila (38,3%), nego učenika iz petog kvintila (2,4%), dok je skoro pet puta više učenika koji nameravaju da ostvare neki od poslediplomskih nivoa obrazovanja među učenicima iz petog (61,7%) nego učenicima iz prvog kvintila (13,1%). O značajnosti razlika između dve grupe definisane količinom kulturnog kapitala govore i rezultati Man-Vitnijevog testa ($U=17491,500$, $\text{Sig.}=0,000$).

⁴⁷ Najviša povezanost između kulturnog kapitala i aspiracija je među učenicima četvorogodišnjih stručnih škola ($r_s=0,359$, $\text{Sig.}0,000$), nešto manja među učenicima gimnazija ($r_s=0,345$, $\text{Sig.}0,000$), a najmanja među učenicima trogodišnjih stručnih škola ($r_s=0,319$, $\text{Sig.}0,000$). Ipak, na korišćenom uzorku se ne može tvrditi da su razlike u korelacijama između tri grupe značajne.

⁴⁸ Detaljniji podaci dostupni su u prilogu rada (Prilog 10).

Grafik 6: Kulturni kapital i željeni nivo obrazovanja– srednja škola



Izvor: Radulović, M. (2019). *Značaj kulturnog kapitala za obrazovni uspeh i formiranje obrazovnih aspiracija učenika u Srbiji*.

Povezanost kulturnog kapitala i obrazovnih aspiracija značajno ($Z=3,68$, $\text{Sig.}=0,0002$) je veća među učenicima srednjih škola iz Regiona Beograda ($r_s=0,587$, $\text{Sig.}=0,000$, $N=316$), nego u školama iz ostatka Srbije ($r_s=0,415$, $\text{Sig.}=0,000$, $N=1317$). Takođe, ova korelacija je veća ($Z=3,31$, $\text{Sig.}=0,0009$) u Beogradu i regionalnim centrima ($r_s=0,556$, $\text{Sig.}=0,000$, $N=310$), nego u manjim mestima ($r_s=0,393$, $\text{Sig.}=0,000$, $N=1191$). Kao i u svim dosadašnjim analizama, nisu primećene značajne razlike ($Z=0,58$, $\text{Sig.}=0,5619$) između dečaka ($r_s=0,465$, $\text{Sig.}=0,000$, $N=734$) i devojčica ($r_s=0,442$, $\text{Sig.}=0,000$, $N=892$).

Vrednovanje obrazovanja i kulturni kapital

Anketirani učenici su iskazali visok stepen slaganja sa svim stavovima kojima se ispitivalo vrednovanje obrazovanja. Naime, učenici su mogli da izraze stepen slaganja na sva pitanja ocenom od 1 do 5, a prosečna ocena za sve stavove je bila viša od 3,5 (osim za negativno definisane stavove, poput: „ne želim da se obrazujem ceo život”), što se svakako odrazilo i na varijabilnost podataka. Ipak, kako bi se ispitaio odnos

učenika prema obrazovanju, pomoću faktorske analize (metoda ekstrakcije glavnih osa) došlo se do dva faktora koji zajedno objašnjavaju 36,33% varijanse 10 ispitivanih varijabli. Prvi faktor, koji je najveće faktorsko opterećenje imao na stavovima „važno mi je da steknem što viši nivo obrazovanja” i „školovanje bih produžila/o i kada bih imala/o dovoljno novca za udoban život” posmatran je kao pokazatelj vrednovanja obrazovanja kao nečega što ima vrednost po sebi⁴⁹, dok je drugi faktor koji najveće faktorsko opterećenje ima na stavu „Važno mi je da ono što učim u školi bude korisno za obavljanje posla”, bio tumačen kao vrednovanje obrazovanja kao nečega što ima instrumentalnu vrednost (Tabela 15).

Tabela 15: Faktorska opterećenja – vrednovanje obrazovanja

| Varijabla | Faktorsko opterećenje | |
|---|----------------------------------|--|
| | Obrazovanje kao vrednost po sebi | Instrumentalno vrednovanje obrazovanja |
| Važno mi je da steknem što viši nivo obrazovanja. | 0,667 | |
| Školovanje bih produžila/o čak i kada bih imala/o dovoljno novca za udoban život. | 0,663 | |
| Obrazovanje je usmereno ka razvijanju samostalnosti u mišljenju. | 0,609 | |
| Cilj obrazovanja je sticanje temeljnog razumevanja u različitim oblastima znanja. | 0,576 | |
| Kada budem zaposlen/a želim da prisustvujem predavanjima, konferencijama, sajmovima, radionicama i sl. | 0,552 | |
| Važno je da u školi učim mnogo različitih stvari, mada ne znam da li ću ikada ta znanja koristiti na poslu. | 0,413 | |
| Ljudi se dodatno obrazuju jer tako sami žele. | 0,371 | |
| Važno mi je da ono što učim u školi bude korisno za obavljanje posla. | | 0,739 |
| U školi bi trebalo da se osposobimo za praktični rad na poslu. | | 0,699 |
| Važno je da u školi dobijem što više stručnih znanja za posao koji ću raditi. | | 0,463 |

⁴⁹ O ovom faktoru se u radu govori i kao o „intrinzičnom vrednovanju obrazovanja”.

Kako bi se ispitalo na koji način je vrednovanje obrazovanja povezano sa obrazovnim aspiracijama i obrazovnim postignućem izvršena je korelaciona analiza između ovih varijabli. Budući da su razlike između učenika osnovnih škola i srednjih škola zanemarive, na ovom mestu podaci nisu prikazani odvojeno (izuzev podataka vezanih za željenu srednju školu i uspeh iz „predmeta sposobnosti” i „predmeta kulturnog kapitala”, koji su prikupljeni samo među osnovcima). Kao što se može videti u tabeli (Tabela 16), korelacionom analizom primećena je povezanost između oba tipa vrednovanja obrazovanja, sa jedne strane i obrazovnog uspeha i obrazovnih aspiracija, sa druge. Ova povezanost je takvog smera da više vrednovanje obrazovanja (i instrumentalnog i intrinzičnog) vodi većem obrazovnom uspehu i višim aspiracijama. Jedini izuzetak čini izbor željenog nivoa srednje škole za koji se na osnovu korelacione analize ne može reći da je u statistički značajnoj vezi sa instrumentalnim vrednovanjem obrazovanja.

Tabela 16: Povezanost vrednovanja obrazovanja sa obrazovnim postignućem i aspiracijama

| | | Vrednovanje obrazovanja kao vrednog po sebi | Vrednovanje obrazovanja kao instrumentalnog |
|--|------------------|---|---|
| Prosečna ocena na kraju prethodne školske godine | r= | 0,332** | 0,213** |
| | Sig.= | 0,000 | 0,000 |
| | N= | 2191 | 2191 |
| Uspeh iz „predmeta kulturnog kapitala” (osnovna škola) | r= | 0,387** | 0,203** |
| | Sig.= | 0,000 | 0,000 |
| | N= | 504 | 504 |
| Uspeh iz „predmeta talenta” (osnovna škola) | r= | 0,388** | 0,250** |
| | Sig.= | 0,000 | 0,000 |
| | N= | 502 | 502 |
| Željeni nivo obrazovanja | r _s = | 0,323** | 0,123** |
| | Sig.= | 0,000 | 0,000 |
| | N= | 1976 | 1976 |
| Srednja škola koju učenik želi da pohađa (osnovne škole) | r _s = | 0,243** | 0,077 |
| | Sig.= | 0,000 | 0,084 |
| | N= | 505 | 505 |

Iako su obe vrste vrednovanja obrazovanja povezane sa aspiracijama i uspehom, primetno je da je ova veza jača kada je u pitanju vrednovanje obrazovanja kao vrednosti po sebi. Ukoliko se ima na umu da je korelacija između vrednovanja obrazovanja kao vrednosti po sebi i instrumentalnog vrednovanja obrazovanja visoka ($r=0,638$, $\text{Sig.}=0,000$), može se zaključiti da postoje statistički značajne razlike između povezanosti ova dva konstrukta sa svim ispitivanim varijablama. Naime, na osnovu Fišerove transformacije koeficijenta korelacije se može zaključiti da se povezanost prosečne ocene sa instrumentalnim i intrinzičnim vrednovanjem obrazovanja statistički značajno razlikuje ($Z= 6,873$, $\text{Sig.}=0,000$). Isti nalaz se dobija kada je u pitanju povezanost sa uspehom iz predmeta „kulturnog kapitala” ($Z= 5,155$, $\text{Sig.}=0,000$), uspehom iz „predmeta sposobnosti” ($Z= 3,883$, $\text{Sig.}=0,001$) i željenim nivoom obrazovanja ($Z= 10,858$, $\text{Sig.}=0,000$).

Nakon što je prikazana povezanost između vrednovanja obrazovanja i obrazovnog uspeha i obrazovnih aspiracija, potrebno je ispitati i odnos između vrednovanja obrazovanja i kulturnog kapitala. Na osnovu Pirsonovog testa korelacije se može uočiti slaba povezanost između kulturnog kapitala i intrinzičnog vrednovanja obrazovanja ($r=0,156$, $\text{Sig.}=0,000$). Sa druge strane, ne može se govoriti o značajnoj povezanosti između kulturnog kapitala i instrumentalnog vrednovanja obrazovanja ($r=0,009$, $\text{Sig.}=0,692$). Ukoliko učenike ponovo podelimo na pet grupa prema količini kulturnog kapitala, pomoću analize varijanse se može uočiti da su razlike među grupama veće nego razlike unutar ovih grupa kada je u pitanju vrednovanje obrazovanja kao vrednosti po sebi ($F=11,759$, $\text{Sig.}=0,000$), dok se o ovakvoj razlici ne može govoriti kada je u pitanju instrumentalno vrednovanje obrazovanja ($F=1,143$, $\text{Sig.}=0,335$). Ukoliko se kao i u prethodnim delovima teksta uporede grupa sa najvišim i najnižim kulturnim kapitalom, uočavaju se značajne razlike u intrinzičnom vrednovanju obrazovanja⁵⁰, ali ne i u instrumentalnom. Dakle, iz navedenog se može zaključiti da svi učenici u sličnoj meri vrednuju obrazovanje u kontekstu instrumentalnih koristi koje ono može doneti, ali da obrazovanje kao vrednost po sebi više vrednuju učenici sa

⁵⁰ Preciznije, kada je u pitanju vrednovanje obrazovanja kao vrednosti po sebi, na osnovu Bonferoni post testa se može tvrditi da se učenici iz prvog kvintila prema količini kulturnog kapitala značajno razlikuju, ne samo od učenika iz petog kvintila ($\text{Sig.}=0,000$), veći i od učenika iz trećeg ($\text{Sig.}=0,003$) i četvrtog kvintila ($\text{Sig.}=0,000$). Sa druge strane, učenici iz petog kvintila se razlikuju prema ovakvom vrednovanju obrazovanja i od učenika iz drugog kvintila ($\text{Sig.}=0,000$).

višom količinom kulturnog kapitala. Ovo je posebno značajno ukoliko se zna da je veza između intrinzičnog vrednovanja obrazovanja sa postignućem i aspiracijama jača nego veza instrumentalnog vrednovanja obrazovanja i ovih varijabli.

Takođe, značajno je konstatovati da intrinzično vrednovanje obrazovanja nije u istoj meri povezano sa obrazovnim praksama kod svih učenika. Korelacija između, sa jedne strane, ovog tipa vrednovanja obrazovanja i obrazovnog uspeha i obrazovnih aspiracija, sa druge strane, viša je kod učenika koji raspolažu nižom količinom kulturnog kapitala. Tako, među petinom učenika sa najnižom količinom kulturnog kapitala ova korelacija iznosi $r=0,329$ ($N=464$) za postignuće i $r=0,385$ ($N=398$) za aspiracije, dok je među učenicima iz grupe sa najvišom količinom kulturnog kapitala ova povezanost iznosi $r=0,267$ ($N=465$) za postignuće i $r=0,250$ ($N=424$) za aspiracije. Dok se na postojećem uzorku ne može tvrditi da je razlika u povezanosti sa postignućem između dve grupe različita ($Z=1,03$, $\text{Sig.}= 0,303$), kada su u pitanju aspiracije može se konstatovati da je njihova povezanost značajno viša među učenicima sa najnižom količinom kulturnog kapitala ($Z=-2,15$, $\text{Sig.}= 0,0316$). Dakle, iako učenici sa nižom količinom kulturnog kapitala ređe visoko intrinzično vrednuju obrazovanje, ovakvo vrednovanje obrazovanja je kod njih uže povezano sa obrazovnim aspiracijama, nego kod njihovih vršnjaka sa visokim kulturnim kapitalom.

Kao i u slučaju obrazovnih aspiracija i obrazovnog uspeha, povezanost intrinzičnog vrednovanja obrazovanja i kulturnog kapitala je nešto jača među učenicima iz škola Beogradskog regiona ($r=0,224$), nego iz ostatka Srbije ($r=0,144$), kao i među učenicima regionalnih centara ($r=0,209$) nego među učenicima iz manjih mesta ($r=0,165$), ali se na korišćenom uzorku ne može sa zadovoljavajućom sigurnošću tvrditi da su spomenute razlike značajne. Takođe, razlike u ovoj povezanosti među dečacima ($r=0,149$) i devojčicama ($r=0,161$) su zanemarljive.

Druga faza: studije slučaja

Poput prethodnog dela teksta, na ovom mestu će rezultati studija slučaja biti predstavljeni na što deskriptivniji način, kako bi se naknadno na osnovu ovih studija i

kvantitativnih podataka celovito ispitala postavljene hipoteze. Osam studija slučaja koje će na ovom mestu biti prikazane jedna za drugom, biće predstavljene na dosledan način uz osvrtnje na slične ili iste teme unutar svakog slučaja. Najpre će biti prikazane studije slučaja u čijem centru su učenici osnovnih škola, a nakon toga studije slučaja u čijem centru pažnje su učenici srednjih škola. Kod osnovaca, kao i srednjoškolaca, najpre će biti prikazani slučajevi dečaka i devojčice koji poseduju visoki kulturni kapital i koji nameravaju da ostvare visoko akademsko obrazovanje, a potom i dečaka i devojčice koji raspolažu niskim kulturnim kapitalom koji nameravaju da se zadovolje srednjom školom ili visokom strukovnom školom. Kao što je najavljeno u delu teksta posvećenom metodologiji, do odgovarajućih učenika se došlo uz pomoć stručnih saradnika u školi, a škole (dve osnovne i jedna srednja škola) koje su ovi učenici pohađali su, budući da to koja je škola u pitanju nije bilo važno za ovaj deo istraživanja, izabrane na osnovu ranije uspostavljenih kontakata sa nekim od stručnih saradnika ili direktorom. Svi učenici srednjih škola obuhvaćeni studijama su učenici jedne četvorogodišnje stručne škole. Ovo je učinjeno zato što najveći udeo srednjoškolaca u Srbiji (više od 60%) pohađa upravo ovaj tip škola, kao i kako bi školska sredina u koju su različiti učenici obuhvaćeni studijama slučaja smešteni bila uporediva. Studijama nisu obuhvaćeni učenici gimnazija i trogodišnjih srednjih škola, za koje se smatralo (naročito za učenike trogodišnjih stručnih škola) da su u izvesnom smislu ekstremni slučajevi čija je obrazovna sudbina već upisom u srednju školu u velikoj meri definisana, te ovi učenici ostaju neistraženo polje koje je otvoreno za buduća ispitivanja.

Prvi slučaj: Dečak visokog kulturnog kapitala iz osnovne škole

U centru pažnje prve studije slučaja je četrnaestogodišnji dečak⁵¹ čiji su roditelji visokoobrazovani i čiji se brat u trenutku razgovora nalazi na studijama u inostranstvu. Pored redovnog bavljenja sportom, on redovno pohađa i privatnu školu nemačkog jezika. Prethodni razred je završio sa odličnim uspehom. Predmet iz koga ima nešto nižu ocenu od ostalih je matematika, iz koje je na kraju prethodne godine imao četvorku, dok u trenutku intervjuisanja ima trojku.

⁵¹ Izjave ovog dečaka biće označene šifrom „OSVKM” – osnovna škola, visoki kulturni kapital, muško.

Ovaj dečak sebe opisuje kao „odličnog učenika”, jer „uči redovno”, „miran je na časovima” i „ne pravi probleme” (OSVKM). Za sebe kaže da je zainteresovan za nastavu i „vredan kada je u školi, a lenj kada je kod kuće”, jer se trudi da „na času pokušava da što više stvari pohvata, da bi kod kuće imao što manje” (OSVKM). Sebe opisuje kao uspešnog učenika, a smatra da je uspešan ponajpre zbog svoje zainteresovanosti za školsko gradivo. Više voli društvene nauke, za koje kaže i da mu „bolje idu” (OSVKM). Takođe, veruje da nastavnici imaju visoko mišljenje o njemu:

„Mislim da bi me baš lepo opisali, pošto nikada nisam pravio nikakve probleme. Uvek učim, javljam se” (OSVKM).

Ovakva slika o njemu kao učeniku se zaista dobija i od njegovih nastavnika, koji ga opisuju kao „pametnog, lepo vaspitanog momka koji ne pravi probleme” (nastavnica matematike). Nastavnici za njega kažu i da je odgovoran, kao i da je „po psihologiji *homo ludens*”⁵², koji je „slobodnog duha, sklon je da postavi pitanja koja nemaju veze sa nastavom, nemaju konkretne veze sa predmetom o kome se radi, ali nisu besmislena, i nisu neka pitanja koja se ne tiču učenja” (nastavnik srpskog jezika). U vezi sa time, nastavnik smatra da se ovaj učenik izdvaja od ostalih po tome što „malo šire sagledava sve” i „u toj etičkoj sferi ima sklonost da razmišlja”, „da se zapita: a zašto ovo, a zašto ono; a zašto mi ovako, a zašto onako” (nastavnik srpskog). Nastavnica matematike smatra da se on nedovoljno ulaže i da zato njegov uspeh (iz matematike) ne odgovara njegovim sposobnostima, te da oscilira dosta tokom godine u svom zalaganju. Sa druge strane, nastavnik srpskog smatra da oscilacije nisu prevelike i ističe i da učenik često radi istraživačke zadatke i da „ima svoj integritet, kada zavlada atmosfera lako ćemo nećemo, on svoje odradi”, čak i ukoliko ostali učenici ne rade. Ukoliko imamo na umu da je učenik sam rekao da je uspešan zbog svoje zainteresovanosti, a da su mu društvene nauke zanimljivije, moguće da je ovakvo neslaganje dva nastavnika očekivano. Konačno, nastavnici se slažu da je ovaj učenik duhovit i prijatan, jer: „sada ima jednu duhovitu crtu. U redu je i za okolinu, njega vole drugari. Nije agresivan, nije nametljiv, nije ne znam ni ja kakav, neki baksuz” (nastavnik srpskog jezika).

Nakon osnovne škole ovaj učenik namerava da upiše gimnaziju. Kao glavne razloge za izbor ove škole izdvaja širinu znanja koju bi u gimnaziji mogao da stekne:

⁵² Isti nastavnici su govorili i o učenici visokog kulturnog kapitala, te je pominjanje *homo ludens*, način da se opiše razlika između ovog učenika i nje koja je opisana kao *homo faber* (nastavnik srpskog jezika).

„Gimnazija mi izgleda najpouzdanije. Ne znam, kao da ću najviše znanja iz gimnazije da dobijem.”;

„Iskreno, mislim da deca koja upišu gimnaziju da oni baš ne znaju koje će, nisu baš tačno upućeni koje će ovaj dalje, šta će da specijalizuju. Tako da ja mislim ako ja upišem gimnaziju, da ja posle mogu da biram koji ću fakultet. Nisam usmeren samo ka njih par, nego bilo koji ja mogu sa tim da upišem” (OSVKM)

Specifičnije, učenik namerava da upiše XIV beogradsku gimnaziju, jer smatra da je ona najkvalitetnija, te tvrdi: „Nije mi bitno koliko je daleko ili je blizu, samo što bolju da upišem” (OSVKM).

Znanje koje se stiče u gimnazijama, učenik vidi kao glavnu razliku između njih i ostalih škola, jer se u njima „uči sve opšte, tako da dobijamo više znanja od svega, nema baš neki glavni predmet kao što ima u zanatskim školama”, koje se odlikuju upravo time što „fokusriraju na taj zanat” (OSVKM). U vezi sa time, on kao glavne razlike između učenika koji upisuju gimnazije i ostale škole vidi u sklonosti ka učenju i planovima za budućnost:

„Mislim da je to sve, ovaj, u zainteresovanosti. Mislim da đak koji hoće da uči više ide u gimnaziju, a đak koji hoće da, ovaj, odmah radi posle škole ide u zanatsku školu” (OSVKM).

Ipak, učenik smatra da su četvorogodišnje stručne škole bliže gimnazijama nego trogodišnjim, kao i da su učenici koji njih upisuju sličniji gimnazijalcima, tj. onima koji „hoće da se obrazuju”, dok se učenici trogodišnjih srednjih škola razlikuju kao oni koji „hoće da se zaposle” (OSVKM).

Kao najviši nivo obrazovanja koji želi da ostvari tokom života učenik navodi doktorske studije. Preciznije, želeo bi da studira u inostranstvu, verovatno u Nemačkoj i zbog toga već ide u privatnu školu nemačkog jezika. Iako nije siguran šta bi voleo da studira, spominje prava kao jednu od mogućnosti. Kao razlog za ovakve aspiracije on navodi „želju da bude što uspešniji” (OSVKM). Čini se da se ova „uspešnost” pre odnosi na uspešnost u individualnom razvitku, nego na neku materijalnu uspešnost, budući da kao cilj navodi da želi da „iz sebe izvuče maksimum” i ističe osećaj ponosa koji bi imao kada bi završio doktorske studije kao jedan od glavnih pokretača da ka njima stremi. Takođe, kao uzor navodi svoju baku kod koje ističe široko znanje kao glavnu vrednost:

„Ovako u poslu ne znam tačno, ali moja baka je upoznata u sve po malo. Kada sam bio mali šta god da sam je pitao, ne samo vezano za domaćinstvo, uvek je imala odgovor. Tako da sam se na nju ugledao, posle i na mamu i na tatu” (OSVKM).

Ipak, pored ovog motiva u drugom planu postoji i ekonomski motiv, tj. mogućnost „da svoju porodicu izdržava od svog posla” (OSVKM).

Zanimljivo je da roditelji ovog učenika takođe navode doktorske studije kao nivo obrazovanja koji bi želeli da njihovo dete ostvari. Oni tvrde da ovo žele „zbog njega samog, jer želeće uvek bolje, više, kvalitetnije” (roditelji OSVKM-a). Smatraju da su velike šanse da to i ostvari, a kao jedinu teškoću vide eventualne padove koncentracije, ali smatraju da i u tom slučaju uz njihovu podršku može da dođe do zacrtanog cilja. Dvoje intervjuisanih nastavnika smatraju da ovaj učenik neće imati problema da ostvari visoko obrazovanje. Nastavnica matematike smatra da bi u oblasti matematike imao poteškoća, ali kako se interesuje za društvene nauke, sigurno može da ostvari fakultetsko obrazovanje (mada ne može da proceni šanse za sticanje poslediplomskih nivoa obrazovanja). Nastavnik srpskog takođe veruje u ovog učenika, iako smatra da „prema njegovim crtama ličnosti” bi više odgovarala psihologija ili nešto slično, nego pravo „zato što on ima tu neku crtu, iracionalnu crtu izraženu”⁵³.

Kao što se može naslutiti iz prethodnog teksta, kod ovog učenika je izraženo posmatranje obrazovanja i znanja kao vrednosti po sebi. Tako, on se u potpunosti slaže sa stavovima poput: školovanje bih produžio čak i kada bih imao dovoljno novca za udoban život, cilj obrazovanja je sticanje temeljnog razumevanja u različitim oblastima znanja, važno je da u školi učim mnogo različitih stvari, mada ne znam da li ću ikada ta znanja koristiti na poslu⁵⁴ i sl. Sa druge strane učenik nije siguran da li se slaže sa stavovima kao što su: važno mi je da ono što učim u školi bude korisno za obavljanje posla, u školi bi trebalo da se osposobimo za praktični rad na poslu, važno je da u školi dobijem što više stručnih znanja za posao koji ću raditi. Za razliku od svog sina, njegovi roditelji imaju nejasnije definisan odnos po pitanju vrednovanja obrazovanja, te kao što

⁵³ Na ovom mestu se pominje psihologija zato što je učenica o kojoj će reći biti u narednom delu teksta izjavila da bi volela da studira psihologiju. Nastavnik učenika doživljava kao maštovitog „homo ludensa“, te smatra da je pravo suviše „striktno” za njega.

⁵⁴ Zanimljivo je istaći da se učenik ne slaže sa svojim roditeljima koji su iskazali neslaganje sa ovim stavom budući da smatra da „Trebalo bi više stvari da se zna, nije bitno da li će trebati na poslu, ali mogu da ti trebaju u životu” (OSVKM).

se uglavnom ne slažu sa stavom da je u školi potrebno da se uče razne stvari iako ih nikada neće koristiti na poslu, tako se ne slažu ni sa stavom da je u školi bitno da se uči samo ono što je bitno za obavljanje posla. Oni smatraju da je cilj školovanja razvijanje temeljnog razumevanja u različitim oblastima znanja, ali vide i instrumentalnu korist od škole, budući da se ne slažu sa stavom da će deca naučiti kroz rad sve što je potrebno da znaju u struci.

Na kraju, zanimljivo je istaći da ovaj učenik smatra da je obrazovni sistem pravičan, tj. da svako može da napreduje „ako se trudi”. On smatra da inteligencija nije prepreka, dokle god postoji trud, a druge potencijalne prepreke ne navodi.

Dakle ovaj učenik, koji raspolaže visokim kulturnim kapitalom, ostavlja utisak samouverene i komunikativne osobe i sebe vidi kao uspešnog i zainteresovanog učenika. Nastavnici ga cene i vide kao inteligentnu i duhovitu osobu "otvorenog duha". Ovaj učenik i njegovi roditelji se nadaju da će on uspešno pohađati doktorske studije. Iako roditelji smatraju da obrazovanje treba da koristi u budućem poslu, oni, kao i sam učenik, u obrazovanju vide i vrednost koja nije samo materijalna i tiče se razvijanja potencijala pojedinca.

Drugi slučaj: Devojčica visokog kulturnog kapitala iz osnovne škole

U centru pažnje ove studije je osmakinja⁵⁵ čiji roditelji imaju fakultetsko obrazovanje i koja ima dvoje braće od kojih jedan u momentu intervjua studira u Americi. Slično prethodnom učeniku, pored redovnog treniranja sporta, ona pohađa školu stranog jezika. Prethodni razred završila je sa odličnim uspehom, uz samo dve četvorke, od kojih je jedna bila iz matematike (iz koje i u trenutku razgovora ima četvorku).

Ova učenica za sebe kaže da se veoma trudi da ima dobre ocene i da je vredna i odgovorna. Takođe, sebe smatra uspešnom učenicom, a razloge za svoj uspeh pronalazi u predanosti školi, ali i sposobnostima koje ima:

⁵⁵ Izjave ove devojčice biće označene šifrom „OSVKŽ” – osnovna škola, visoki kulturni kapital, žensko.

„Ja mislim da sam uspešna zbog svog truda koji ulažem u svoje školovanje. Jeste da je i dalje osnovna škola, ali ja mislim da od ranog perioda u životu ako sve krene uspešnim putem, tako će se i nastaviti dalje u životu”;

„Mislim da moje sposobnosti utiču na to u smislu da moja uspešnost i moje osobine zavise jedna od drugog. Jer ako jedna od njih, mojih osobina nije, da kažem, toliko kvalitetna, naravno ni uspeh neće biti toliko dobar” (OSVKŽ).

Ipak, upitana da prokomentariše šta je najvažnije za njen uspeh, ona bira sposobnosti kao glavni faktor školskog uspeha. Misli da je uspešnija u društvenim naukama, a lošijeg uspeha u prirodnim naukama. Ipak, kao razlog lošijeg uspeha u prirodnim naukama ona ne navodi trud ili sposobnosti, već veću zainteresovanost za društvene nauke. Upitana da pretpostavi kako bi je nastavnici opisali, smatra da bi im prva asocijacija na nju bila: poslušna, kao i da bi oni rekli da je uspešnija u društvenim naukama.

Iako njena procena nije u potpunosti pogrešna, nastavnici je prevashodno vide kao vrednu i odgovornu. U poređenju sa prethodnim slučajem u kome je dečak opisan kao *homo ludens*, ova devojčica je opisana kao „*homo faber*”, jer je „stvarno vredna i ambiciozna na svakom času i pedantna je i ima sklonosti da uči više od onoga što se zahteva od nje što se može zaključiti prema fondu reči koji ima” (nastavnik srpskog jezika)⁵⁶. Na sličan način je opisuje i nastavnica matematike koja je opisuje kao vrednu i upornu i velikog radnika:

„Znači ona je uporna, ona radi... njoj matematika ne ide tako dobro, ali ona uradi sve zadatke iz zbirke, znači nema zadatka koji ne uradi. Dođe na dopunsku da pita sve što ne zna, znači jako je, jako uporna. Međutim njoj to ne ide, i ona nema 5 iz matematike. Ali i pored toga ona jako puno radi i teži ka najvišem cilju. Ona tu osobinu ima da je vredna, uredna, pedantna i dobro dete normalno” (nastavnica matematike).

Iako se iz prethodnih opisa mogu uočiti mnoge vrline koje kod učenice nastavnici uviđaju, slične osobine u nekim izjavama dobijaju i negativan prizvuk. Tako se za nju može čuti da je u odnosu na dečaka iz prethodne studije: „striktnija”, „uže usmerena”, da je „kao vojnici koji uradi šta joj se zada” (nastavnik srpskog), ali nastavnici nisu sigurni koliko ona „ima potencijala da ... baš to povezuje šire stvari, jer ona samo ono u šta se usmerila tu jednostavno teži, ali da šire sagledava...” (nastavnica matematike).

⁵⁶ Nastavnik primećuje da učenica koristi mnoge strane izraze od kojih mnoge „naravno ne razume kako treba, ali postoji težnja da to nauči”, (nastavnik srpskog jezika).

Nakon osnovne škole ova učenica namerava da upiše gimnaziju. Izbor gimnazije kao srednje škole koju bi pohađala je usko povezan sa njenim planovima za sticanje obrazovanja i život van Srbije. Naime, plan joj je da se pred kraj srednje škole preseli u Ameriku gde bi završila srednju školu, te smatra da bi joj gimnazija više „pomogla u tom putu, bila od pomoći u toj odluci ka preseljavanju u inostranstvo” (OSVKŽ), jer smatra da bi lakše gimnazijsko školovanje nastavila u inostranstvu nego stručno obrazovanje.

Pored toga ova učenica misli da se gimnazije suštinski razlikuju od stručnih škola jer su „mnogo ozbiljnije, posvećenije radu sa decom i na kraju u gimnazijama se mnogo više i obimnije uči” (OSVKŽ). Ipak, ona ne misli da se učenici gimnazija i ostalih škola nužno po nečemu razlikuju, a kada se razlikuju to je:

„Po pogledu na budućnost. Jednostavno mislim da oni koji se više da kažemo nakanjuju ka životu u gimnaziji imaju veću ambiciju ka budućim fakultetima. Dok oni koji upisuju škole koje nisu gimnazije se više fokusiraju na neke poslove za koje im ne bi trebao fakultet” (OSVKŽ).

Takođe, ona ne pravi razliku između četvorogodišnjih i trogodišnjih stručnih škola, kaže da ih „vidi kao celinu” i smatra da slični učenici upisuju ove škole. Ipak, čini se da po ovom pitanju učenica nema jasnu sliku, jer upitana da kaže da li su četvorogodišnje škole sličnije gimnazijama ili trogodišnjim stručnim školama, kaže da „misli da su bliže gimnazijama”.

Kao najviši nivo obrazovanja koji bi želela da ostvari učenica navodi doktorske studije. Iako još uvek nije sigurna koje bi to studije bile, trenutno joj je najbliža ideja studiranja psihologije. Kao glavne razloge za težnju ka ovom nivou obrazovanja navodi lične ambicije i uticaj sredine:

„Čisto zbog ambicija, jer odrasla sam u porodici gde svi imaju završene visoke škole i po ugledu na njih imam taj prioritet da i ja budem uspešna kao oni, to je glavni razlog.”;

„Mislim da je personalna satisfakcija samom nagradom doktoriranja najvažnija” (OSVKŽ).

Unutrašnja motivacija za sticanje visokog obrazovanja može se dobro primetiti i kada je učenica upitana kako bi se osećala ukoliko ne bi uspela da ostvari svoje obrazovne ciljeve. Tada je odgovorila:

„Osetila bih se povučeno, ostala bih bez takta, jer čitav život ideš ka cilju i gotovo je kao kocka. Osetila bih se neostvareno” (OSVKŽ).

Slično prethodno predstavljenom učeniku, ova učenica, iako ne kao najvažniji, spominje i ekonomski faktor kao razlog za težnju ka visokom obrazovanju, tj. navodi da je ekonomski faktor bitan „jer njime možemo da zadovoljimo i porodicu” (OSVKŽ).

Takođe, kao i u prethodnom slučaju, obrazovni planovi koje roditelji imaju za dete se poklapaju sa detetovim, budući da i roditelji žele da njihova ćerka završi doktorske studije. Kao razlog za takve planove oni navode da učenica „poseduje potencijale za svestrano obrazovanje”. Shodno tome, oni smatraju da je sticanje najvišeg obrazovanja za nju „veoma verovatno” jer „ne postoje teškoće, od nje sve zavisi” (roditelji OSVKŽ-a).

Nastavnici ove učenice smatraju da ova učenica neće imati teškoća da završi visoke studije, iako ne mogu da procene njene šanse kada je u pitanju doktorski nivo obrazovanja. Ipak, kada su u pitanju studije psihologije, smatraju da za nju to ne bi bio idealan izbor jer za razliku od dečaka ona nema „iracionalnu crtu” (nastavnik srpskog jezika) i tendenciju da „šire sagledava stvari” (nastavnica matematike), te se ovo dvoje nastavnika slažu da bi osobi njenih karakteristika više odgovarale studije prava.

Kada je u pitanju vrednovanje obrazovanja, ova učenica se u sličnoj meri (uglavnom umereno) slaže sa stavovima koji ispituju i vrednovanje obrazovanja kao vrednosti po sebi i instrumentalno vrednovanje obrazovanja. Takođe, ona ističe da se slaže sa majkom, koja je u upitniku za roditelje odgovorila da se uglavnom slaže sa stavom da je važno da se stiče znanje, bez obzira da li će koristiti na poslu, jer „učeci stvari koje nam i neće trebati, učimo kako da učimo” (OSVKŽ). Kada su u pitanju roditelji ove učenice (tj. majka koja je popunjavala upitnik), za njih je karakteristično visoko vrednovanje znanja i obrazovanja i kao instrumentalnog i kao vrednosti po sebi. Ipak, zanimljivo je istaći da oni ne vide školu kao značajnu za buduće obavljanje posla. Iako se slažu da je bitno da dete u školi dobije što više stručnih znanja, oni smatraju da sve što treba da zna u struci, dete će naučiti uz rad, kao i da će za obavljanje posla detetu više značiti radno iskustvo nego školsko znanje.

Konačno, bitno je istaći da ova učenica smatra da je obrazovni sistem u potpunosti pravedan i da u njemu najbolji napreduju. Preciznije, ona smatra da su

najbolji „oni koji se najviše trude”, te da je jedino „potrebna velika količina truda da bi se uspelo” (OSVKŽ).

Sumirajući ovu studiju, nužno je istaći da na osnovu razgovora sa učenicom koja potiče iz porodice sa visokim kulturnim kapitalom istraživač stiče utisak da se radi o odgovornoj osobi koja odaje utisak prevelike ozbiljnosti za svoje godine. Ova impresija se stiče i na osnovu razgovora sa nastavnicima koji ističu njenu vrednoću i odgovornost. Kao što je navedeno, ona namerava da u budućnosti doktorira, zato što svi u njenoj porodici imaju visoko obrazovanje i osećala bi se neostvareno ukoliko to ne bi učinila. Konačno osvajanje doktorskog nivoa obrazovanja od nje očekuju i njeni roditelji, koji, kao i sama devojčica, pored instrumentalne vrednosti obrazovanju pripisuju i intrinzičnu vrednost, koja se ogleda u stavu da nije potrebno da se u školi uče samo stvari koje će biti korisne za obavljanje posla u budućnosti.

Treći slučaj: Dečak niskog kulturnog kapitala iz osnovne škole

Roditelji učenika⁵⁷ koji je u fokusu ove studije završili su srednje stručne škole. Otac učenika radi kao mehaničar, dok je majka frizerka. Osim sa roditeljima, živi sa mlađim bratom koji je, takođe, osnovac i sestrom koja je predškolskog uzrasta. Ovaj učenik se bavi sportom (fudbalom) i kako se može zaključiti iz razgovora sa njim, ali i njegovim nastavnicima, bavljenje sportom je jako važno za ovog učenika i za njegove planove za budućnost. Pored bavljenja sportom, ne pohađa druge plaćene vanškolske aktivnosti. Na kraju prethodne školske godine je imao vrlo dobar školski uspeh. Jedan od predmeta iz kojih je imao najnižu ocenu (dvojku) na kraju prethodne godine, kao i u momentu razgovora bila je matematika.

Ovaj dečak sebe predstavlja kao „sportistu”, jer ga najbolje opisuje „samo fudbal, ništa više” (OSNKM) i jer namerava da se bavi fudbalom u životu. Upitan da opiše sebe kao učenika, on izjavljuje da „ne sluša na času” i „da uči kod kuće” (OSNKM). Ipak, smatra da ga pre opisuje pojam „poslušan” nego „neposlušan”, kao i da je vredan i neuspešan kao učenik. Preciznije, upitan da li je uspešan ili neuspešan, učenik kaže da to zavisi od toga na koji predmet se misli, ali da je pre neuspešan nego

⁵⁷ Izjave ovog dečaka biće označene šifrom „OSNKM” – osnovna škola, nizak kulturni kapital, muško.

uspešan. Kao razlog svoje neuspešnosti on navodi da mu „ti predmeti loše idu: matematika, fizika, hemija”, dok u ostalim predmetima nema problema. Kao glavni razlog zašto mu spomenuti predmeti lošije idu učenik izdvaja svoja interesovanja. Tako za matematiku kaže da ima „jedva dvojku” i to „zato što je branio za školu”, kao i da mu ona ne ide i ne zanima ga jer „koreni i to, kada će mi u životu to trebati?” (OSNKM). Kao što se iz prethodnih odgovora može naslutiti, on smatra da mu društveni predmeti više odgovaraju jer ga više zanimaju „a i lakši su” (OSNKM). Ovaj učenik nije siguran kako bi ga nastavnici opisali, smatra da bi verovatno rekli da je „dobar”. Ipak, misli da bi ga nastavnik geografije, jer voli geografiju, opisao kao vrednog, dobrog, poslušnog i nekoga ko redovno uči.

Slika koja se o ovom učeniku dobija od nastavnika dosta se razlikuje od one kojom se on predstavlja, kao i od njegove pretpostavke kako bi ga nastavnici opisali. Razredni starešina kao glavnu odliku ovog učenika navodi njegovu podeljenost između škole i sporta, uz isticanje negativne uloge roditelja na učenikove izbore:

„Znate kako, to je izuzetno inteligentno dete, ali dete koje još nije pronašlo sebe. U kom smislu: misli da mu je sport broj jedan u njegovom životu, on živi za fudbal ali tu nije dovoljno dobar, kao što bi on hteo. Što ne priznaje sebi, što je najgore. Jeste on uspešan po nekim opštim standardima, ali to nije dovoljno. Nije izabran za neki tim do sada, nigde niko ga nije uzeo, da je posebno zapažen. Više je to želja njegovih roditelja i njegova potreba da udovolji roditeljima, da on bude uspešan sportista. Ali zapravo da bude uspešan sportista ... ti treninzi mu oduzimaju mnogo vremena tako da on nema vremena da se posveti učenju koliko je potrebno. Jer je sve teže i teže, složeniji su zahtevi, predmete dobija...” (razredna starešina).

Za razliku od razrednog starešine, ostali nastavnici se manje bave ulogom sporta kod učenika. Neki od njih smatraju da je ovaj dečko „poslušan samo u smislu discipline na časovima, ali neposlušan u smislu redovnosti izvršavanja obaveza prema predmetu” (nastavnica hemije). Drugi nastavnici ne smatraju da je neposvećen predmetima, ali smatraju da zato ima velikih problema sa tremom:

„Pa on je sav uplašen. On je tremaroš težak, ne znam šta ga blokira. Totalno nekada kada ga pitam mislim da će da mu pozli, pa ga pošaljem po šećer i vodu” (nastavnica istorije).

Zanimljivo je da ova nastavnica, takođe, navodi negativnu ulogu roditelja, budući da smatra da je učenik pod prevelikim pritiskom od strane njih. Iako se iz govora razredne

starešine može zaključiti da su roditelji učenika usmereni ka sportu, te mu stoga verovatno ne bi pravili pritisak oko škole, zapravo i razredna starešina ovog učenika smatra da roditelji prave preveliki pritisak učeniku i da su i oni sami podeljeni između želje za uspehom u školi i za uspehom u sportu. U vezi sa time ona se priseća reakcije roditelja nezadovoljnih uspehom svog sina na kraju prethodne školske godine:

„Opšte razočarenje i nezadovoljstvo roditelja, to je bilo strašno, bili su baš besni, ljuti na njega, bili povređeni. I njega je to negde mnogo, mnogo pogodilo, ta neodlučnost roditelja, neodređenost roditelja, da li su za fudbal ili su za školu. Jer je i on negde duboko u sebi svestan, mada to ne osvešćuje, ne izgovara, da je nemoguće da i na jednom i drugom polju bude potpuno uspešan. Jedno mora da trpi” (razredna starešina).

Iako intervjuisane nastavnice u manjoj ili većoj meri⁵⁸ hvale intelektualne kapacitete ovog učenika, kao njegove glavne nedostatke izdvajaju nezainteresovanost, jer „ništa ga ne interesuje dalje ni šire, ostaje tu gde jeste” (nastavnica hemije) i neodlučnost i nesigurnost, jer je on opisan kao „tremaroš” (nastavnica istorije) i „jako nesigurno dete”, koje „nije pronašlo sebe” i još „ne zna čime želi da se bavi” (razredna starešina).

Nakon osnovne škole ovaj učenik namerava da upiše srednju medicinsku školu, ili srednju ekonomsku školu. Medicinsku školu želi da upiše jer su mu „svi u porodici u medicini” (OSNKM; iz razgovora kasnije se saznaje da je pod „svi” mislio na tetku koja radi kao medicinska sestra). Ekonomsku školu želi da upiše ako ne bude imao dovoljno bodova za medicinsku, te su glavni razlozi za njen upis manji potreban broj bodova i „jer je blizu” (OSNKM). Vezano za medicinsku školu, učenik kaže da sebe može da vidi kao medicinskog tehničara u budućnosti, i da je glavni razlog za upis ove škole vezan za mogućnost zaposlenja. Preciznije, učenik kaže da mu je stalo „najviše do fudbala, ali kada ne bi uspeo onda da može da se zaposli” (OSNKM). Iako brine da li će imati dovoljno bodova za upis željene škole, učenik u trenutku razgovora (3-4 meseca pre kraja školske godine) nije započeo pripreme za završni ispit. Učenik kaže da o trogodišnjim stručnim školama nikada nije razmišljao, dok je o gimnaziji razmišljao i odustao jer:

⁵⁸ Dok razredna starešina za njega govori da je „izuzetno inteligentan”, nastavnica hemije kaže da je „dostižan, znači može da savlada, ima kapacitete za to”.

„Pa ne znam, zato što posle gimnazije moram na fakultet da bih imao neki posao. Zbog toga samo... A ako završim ovu stručnu školu ne moram na fakultet” (OSNKM).

Ipak, on smatra da su četvorogodišnje stručne škole „bliže” trogodišnjim nego gimnazijama. Iako ne zna da eksplicira po čemu su to one bliže, može se pretpostaviti da ih „nemoranje” pohađanja fakulteta čini sličnijim trogodišnjim školama.

Kao najviši nivo obrazovanja koji želi da stekne, ovaj učenik navodi upravo četvorogodišnju stručnu školu koju bi upisao nakon osnovne škole. Upitan kako u tom kontekstu vidi svoj život u nekoj daljoj budućnosti, on spominje emigraciju i kaže da bi voleo da posle srednje škole ode u Francusku da se bavi fudbalom „pošto imam nešto, treba da idem u Francusku posle srednje škole, tamo da branim za neki klub, to bih voleo, pošto imam neke rođake tamo” (OSNKM).

Roditelji ovog učenika kažu da ne znaju koji nivo obrazovanja bi voleli da njihov sin ostvari, jer ne žele da se mešaju u njegov izbor. Kao jedinu teškoću u sticanju obrazovanja njihovog sina vide „sport kojim se bavi, ako ode ka tom cilju posle srednje škole” (roditelji OSNKM). Razredna starešina ovog učenika smatra da on „može sve kada hoće”, što je njegova ključna osobina. Ipak, ona smatra da ukoliko bi pokušao da upiše gimnaziju, da bi to bio loš izbor:

„Tako da sam sigurna ako ode u gimnaziju neće dobro proći, to sam sigurna jer nema radne navike. Može, ali nema radne navike. Gimnazija traži kontinuitet i negde širi ... (nije rekla šta), a on mora mnogo, mnogo sebe da da, da bi mogao da postigne neki rezultat. Da bi mogao posle da upiše fakultet. Neće on pasti godinu, ali neće imati neki uspeh da bi mogao dalje da studira” (razredna starešina).

Dakle, iako deklarativno ne sumnja u njegove sposobnosti, na ovom mestu se može videti da on ne poseduje nešto šire (možda opšte obrazovanje?), kao i da mora mnogo da se trudi da bi imao neki rezultat. Kada je u pitanju izbor srednje medicinske škole, ona nije sigurna u kojoj meri bi mu ona odgovarala jer ne zna „kako podnosi okruženje bolnice”, ali smatra ukoliko to nije problem, onda on „može da postigne da ima zadovoljavajući uspeh”. Dakle, za razliku od gimnazije, u kontekstu srednje škole ova nastavnica smatra da bi on mogao da bude uspešan. Sa druge strane, nastavnica hemije smatra da bi učenik imao problema i u srednjoj stručnoj školi jer ima „praznine iz

gradiva hemije, ogromne praznine zato što uči samo po narudžbi i po pritisku. Ništa ga ne interesuje dalje ni šire, ostaje tu gde jeste” (nastavnica hemije).

Kao što se može naslutiti iz učenikovih odgovora o značaju matematike, on u obrazovanju ne vidi preveliku intrinzičnu vrednost. Tako, on se ne slaže sa stavom da bi obrazovanje voleo da produži čak i ukoliko bi imao dovoljno novca za život. Sa druge strane, čini se da ovaj učenik ima visoko instrumentalno vrednovanje obrazovanja, te smatra da je važno da ono što uči u školi bude korisno za obavljanje posla i da je u školi potrebno da se stiču stručna znanja koja bi ga osposobila za praktičan rad na poslu. Sudeći prema popunjenom upitniku, učenikovi roditelji smatraju da bi škola trebalo da bude korisna kao priprema za obavljanje posla. Istovremeno, oni izgleda nisu sigurni da će škola imati tu ulogu u životu njihovog sina i smatraju da će učenik naučiti kroz rad sve što mu bude bilo potrebno.

Konačno, ovaj učenik smatra da je obrazovanje pravedno, tj. da u njemu napreduju najbolji, pri čemu pod najboljima on smatra one koji su „najpametniji”.

Dakle za ovog učenika koji dolazi iz porodice sa niskim kulturnim kapitalom se, na osnovu razgovora sa njim i njegovim nastavnicima, može reći da nema jasnu sliku o sopstvenoj budućnosti. On je podeljen između maglovitih planova koji se tiču sporta i, možda još maglovitijih, planova koji se tiču obrazovanja. U tom smislu, neizvesnost i nesigurnost su glavni elementi koji određuju ovog učenika iz perspektive istraživača. O ovim odlikama govore i nastavnici, koji, iako govore da je on inteligentan učenik, uviđaju njegove obrazovne limite. Učenikovi roditelji, koji kao i sam učenik obrazovanje vrednuju isključivo instrumentalno, kažu da ne znaju koji bi obrazovni nivo želeli da njihov sin dostigne, te i oni doprinose slici o nejasnoj obrazovnoj budućnosti učenika.

Četvrti slučaj: Devojčica niskog kulturnog kapitala iz osnovne škole

U centru ove studije slučaja nalazi se osmakinja⁵⁹ koja živi sa roditeljima i dvojicom braće. Njeni roditelji su završili srednju stručnu školu, dok jedan brat ide u

⁵⁹ Izjave ove devojčice biće označene šifrom „OSNKŽ” – osnovna škola, nizak kulturni kapital, žensko.

srednju ekonomsku školu, a drugi je završio ugostiteljsku srednju školu i u trenutku razgovora pokušava da se zaposli kao konobar. Osim redovnog treniranja sporta, ona ne pohađa druge plaćene vanškolske aktivnosti. Na kraju prethodne školske godine je imala dobar uspeh, koji je podrazumevao dvojke iz velikog broja predmeta, kao što su: srpski, istorija, matematika i fizika. U trenutku razgovora ove ocene su nešto slabije, pa je tako iz srpskog jezika i fizike ocenjena najnižom ocenom – jedinicom.

Ova učenica, pored biografskih podataka, ne može da istakne neku odliku koja bi je opisala. Podstaknuta da kaže nešto više o sebi, ona govori o srednjoj školi koju namerava da upiše, tj. o neizvesnosti vezanoj za to koju školu će upisati:

„Pa, kao prvo, ja stvarno ne znam šta bih upisala. Ja mogu da pričam i da pišem i da sa svima razgovaram... Ali ja ne znam dok nemam sve ispred sebe. Na primer, dok ja nemam sve te moje bodove, da sam ja sve završila i prijemni i sve da imam tu ispred sebe. Kada budem imala onu listu želja ispred sebe ja ću tada možda sve da znam, ovako ja ne mogu da znam ništa” (OSNKŽ).

Kada opisuje sebe kao učenicu, za sebe kaže da je poslušna, vredna i „solidna” što se tiče uspeha. Navodi više razloga za to što uspeh nije bolji:

„Ja ne znam kako da se izrazim, pošto ja kada treba da učim u trenutku sva se izgubim. I na primer desi se da sve naučim i kada treba da se pojavim pred nastavnikom meni sve zablokira. Tako se izgubim u trenutku i onda bude kao da nisam ni učila ništa”;

„Pa na primer, drugari i drugarice se javljaju na času, slušaju... Mislím slušam i ja ali nikada ne dignem ruku da kažem nešto. To se retko kada desi. Nekako mi je bolje ovako da sedim i da slušam i da zapisujem nego da se javljam. Ja nisam takva. Ne znam zašto, ali to je do mene, to ne valja, znam... To utiče na moju ocenu, a ja znam da to ne mogu. Na primer kada pogrešim. Onda se ja.. Šta da radim sada... Ne znam da objasnim. Na primer se ja sada javim i pogrešim. I oni svi: ne nije tačno. I onda tako odustanem i eto...” (OSNKŽ).

Ova nesigurnost koja se manifestuje kroz tremu i nelagodu da govori pred većim brojem ljudi je nešto manja kada odgovara u pisanoj formi, pa tako kaže da „jedino kontrolni izvuku”, jer na njima „može da se skoncentriše”, dok joj je „nezgodno kada usmeno odgovara” (OSNKŽ). Ova učenica kaže da joj više odgovaraju društveni predmeti, jer njih može lakše da nauči nego neke prirodne poput fizike. Kao najzanimljiviji predmet izdvaja domaćinstvo jer „volim da kuvam i da spremam tako nešto i onda mi je to zanimljivije nego da sedim na času da slušam nešto, da radim” (OSNKŽ). Učenica misli da bi nastavnici za nju rekli da je „dobrica”, ali da nije toliko aktivna.

Slika koju nastavnici imaju o ovoj učenici nije onakva kakvom je ova učenica sebe opisala, ili je, u najboljem slučaju, njena pretpostavka da će reći da „nije toliko aktivna” dosta ublažena. Tako njena razredna starešina kaže za nju da je „nezainteresovana, lenja, sasvim neke druge stvari joj odvlače pažnju” (razredna starešina), dok nastavnica istorije kaže da „ništa ne uči” i da je izrazito nezainteresovana za školu:

„Pa nezainteresovana, ne interesuje je... Ja ne znam ni da li zna na kom je času. Znači onda kada je shvatila da ću da joj upišem jedan, e onda može, ali neki minimum, tipa da joj izdiktiram par rečenica i da nauči to nešto. Znači, samostalno ništa” (nastavnica istorije).

Takođe, za nju se može čuti da je odlikuje „neizvršavanje obaveza prema školskim zahtevima do neke granice neposlušnog, negde je vodimo neposlušnom” (razredna starešina). Pored nezainteresovanosti, sudeći prema nastavnicima ovu učenicu odlikuje i neambicioznost, kao i niske sposobnosti. Štaviše, kada su nastavnice upitane o prednostima ove učenice, čini se da i njene prednosti imaju negativan prizvuk. Tako, razredna starešina kao jedine prednosti ove učenice navodi da je „doterana, sređena, našminkana, uredna”, dok nastavnica istorije kao vrlinu učenice ističe:

„Pa ne znam, prednost, reaguje na ono, krajnju pretnju. Na krajnju, krajnju, krajnju pretnju. Znači, ne radi ništa, iako dobije jedinice i ako dobije upozorenja i.. Ni na lepo ni na ružno. Znači, tek ono kada joj pretim da je oborim za avgust onda. Ipak ima neka granica kada mora da nauči. Nije baš skroz ravnodušna” (nastavnica istorije).

Iako se u prethodnom delu teksta moglo pročitati da ova učenica nije sigurna koju srednju školu namerava da upiše, ona u svakom slučaju želi da upiše srednju stručnu školu. Dve škole koje je najviše privlače su trgovačka i ugostiteljska škola. Kao razloge za izbor ovih škola vidi sklonost kao poslu koji bi sa njima mogla da obavlja:

„Ali što se tiče trgovine, razmišljala sam pošto zamišljam nekako da radim u butiku nekom i tako, da prodajem, pričam sa ljudima nešto. Da im podelim neki savet. Ali to ne znam, ništa mi nije sigurno, sto misli mi je... ”;

„Pa razmišljala sam i ja da budem konobar. Nekako mi je to isto lep posao. Znam da je malo teži, ono za sebe... Ali svaki posao je težak na svoj način. Ja bih to, ili da budem kuvar. Nešto od toga...” (OSNKŽ).

Kao što nije sigurna koju bi školu želela da upiše, isto tako nije sigurna unutar njih koji bi smer upisala, kao ni da li bi to bio trogodišnji ili četvorogodišnji smer. Kroz razgovor

se stiče utisak da je bliža nekom od trogodišnjih smerova. Ipak, od bodova koje bi ostvarila na prijemnom ispitu zavisi mogućnost upisa različitih smerova, a bez znanja o tome koji smer može da upiše nije spremna ni da iskaže koji smer preferira. Kada je u pitanju priprema za završni ispit, učenica kaže da ima zbirke zadataka i da vežba te zadatke, dok pripremne časove koji su u školi retko pohađa:

„Išla sam iz matematike, iz srpskog još nisam. Jednom sam krenula i ne znam šta je bilo... Jednom sam došla i nije nastavnica bila. E, kada sam odlučila, nije bila tu. I onda odustanem tako i eto... Bila sam i iz biologije isto...” (OSNKŽ).

Bez obzira na veliku nesigurnost i neodređenost po pitanju upisa srednje škole, učenica je sigurna da neku od gimnazija ne namerava ni da pokuša da upiše. Ono što, prema njoj, razlikuje gimnazije od ostalih škola i zbog čega ona ne želi da ih pohađa je usmerenost na fakultet nakon završene srednje škole:

„Ne volim to. Pa tu treba fakultet, a ja fakultet ne volim. Ne znam zašto, nisam nikada probala, mislim, ne mogu još... Ali nekako mi ne znam, nije mi to – to. Bolje mi na primer da završim sada... Ne znam... Ili na primer da ja sada krenem u ugostiteljsku školu i da idem tri ili četiri godine i da posle toga idem na višu. Iii... Ali opet trebaju bodovi” (OSNKŽ).

Kao što se može zaključiti iz prethodnih redova, ova učenica ne namerava da pohađa visoke akademske studije. Iako u prethodnom odgovoru pominje višu školu kao jednu od mogućnosti, kao najviši željeni nivo obrazovanja koji želi da stekne tokom života ona bira srednju stručnu školu. Takođe, kao što se može naslutiti iz odgovora u kojima objašnjava razloge za izbor ugostiteljske ili trgovačke škole, jedan od glavnih razloga za ovakve obrazovne aspiracije joj je želja da se što pre zaposli.

Nasuprot učenice, njeni roditelji bi želeli da ona završi visoke strukovne studije. Kao razloge za izbor ovog nivoa obrazovanja oni navode „bolji i lakši posao, bolju budućnost i veću platu”. Oni smatraju da je „vrlo moguće” da ona ostvari ovaj obrazovni nivo, a da bi jedini problem moglo da predstavlja to što je ona „malo stidljiva i tremaroš” (roditelji OSNKŽ). Za razliku od roditelja, nastavnici smatraju da je izbor (verovatno trogodišnje) srednje stručne škole, kao najvišeg željenog nivoa obrazovanja za ovu učenicu primeren, tj. jedini moguć:

„Pa jedino joj je to opcija da bi opstala, da bi uopšte završila neku školu je samo trogodišnja. Zato što ona nema, kako da kažem, nema želju, nema ambiciju, a

nema ni kapaciteta, jer sada se pokazuje u osmom razredu da sva stečena znanja, ona, nije ih ni stekla” (razredna starešina).

Slično ovoj nastavnici, nastavnica istorije upitana da prokomentariše ovaj izbor učenice kaže da bi „volela da je završi”, implicirajući da je u slučaju ove učenice neizvesno da se ostvare i tako niske obrazovne aspiracije.

Na osnovu upitnika nije moguće zaključiti kako ova učenica vrednuje obrazovanje. Tako, ona se u potpunosti slaže sa stavom da je važno da ono što uči u školi bude korisno za obavljanje posla, ali i sa stavom da je važno da u školi uči mnogo različitih stvari, bez obzira da li će joj one koristiti na poslu. Iako bi se iz ovoga moglo zaključiti da učenica vidi veliku i instrumentalnu i intrinzičnu vrednost obrazovanja, istovremeno ona nije sigurna da li se slaže sa stavovima kao što su: „važno je da u školi dobijem što više stručnih znanja” ili „školovanje bih produžila i kada bih imala dovoljno novca i udoban život”. Ako se iz upitnika ne može mnogo zaključiti o odnosu učenice prema obrazovanju, čini se da se iz izbora omiljenog predmeta i željenih srednjih škola može ponešto naslutiti. Kao što je već rečeno, učenica voli predmet domaćinstvo, jer na njemu može da radi nešto što doživljava kao praktično. Takođe, ona kaže da bi ukoliko upiše ugostiteljsku školu volela da stiče neka praktična znanja koja bi joj koristila u poslu. Stoga, kao i zbog nepostojanja želje ka višim nivoima obrazovanja, čini se da je moguće zaključiti da učenica u obrazovanju ne vidi veliku intrinzičnu vrednost. Iz prethodnih redova bi se moglo naslutiti da u nešto većoj meri u obrazovanju vidi instrumentalnu vrednost, mada je i to upitno, budući da se ona u potpunosti slaže sa stavom da će sve što joj je potrebno za struku naučiti uz rad. Slično učenicima, njeni roditelji, iako se slažu da je potrebno da se u školi uči što više stvari koje su korisne za obavljanje posla, ali i različitih stvari koje nikada neće koristiti na poslu, odbacuju praktičnost škole slažući se sa stavom da sve što je potrebno za struku njihova ćerka će naučiti uz rad.

Zanimljivo je istaći da ova učenica ne smatra da u obrazovanju uspevaju najbolji, jer oni koji uče i trude se ne prolaze uvek dobro jer „škola nije merilo znanja” (OSNKŽ). Ipak, ova slika nepravičnosti škole nije u potpunosti jasna, pa tako učenica upitana ko „dobro prolazi” u školi kaže da su to oni „koji imaju cilj za dalje, koji nešto žele” zbog „nekih njihovih razloga, ne znam, na primer, za neki bolji posao, bolji život” (OSNKŽ). Iako nije spremna da kaže da je škola prema njoj nepravična, ova učenica

misli da je neki nastavnici ponekada ne razumeju i doživljavajući je kao lenju ili neposlušnu doprinose njenom lošijem uspehu:

„OK to, mogu ja i bolje, ali ne mogu da objasnim to kako. Ne znam. Ja mogu, ali svi mi kažu da sam lenja. A ja ne znam kako da mi pomogne neko kada tako, na primer, treba nešto da naučim. Da dođem na primer na dopunsku, to se sve računa u ocenu kada treba da ti... Na primer, ne možeš da dobiješ tu dvojku. I ja idem na dopunski i sve. I onda... Tako... Ne znam... ”;

„Nekada sam ja nešto kriva. Evo primer. Nastavnica biologije se prošle godine nešto, pogrešno me shvatila, kada sam nešto rekla. Imala sam jedan kod nje i ona mi je rekla da će da mi ostane jedinica da treba da odgovaram, tako nešto. Ostaće ti jedinica. Ja sam rekla videćemo. Videćete, videćemo... I ona je to pogrešno protumačila i to je prenela razrednoj. Ja sam razrednoj sve lepo objasnila i razredna me je shvatila. Ja sam u smislu rekla videćemo, da li će mi ostati ta ocena i da li ću se ja javiti da odgovaram. To nije do mene. Svako ima svoje pravo kako će da razmišlja, kako će da protumači nešto. Ona je nekada nervozna i sve pogrešno shvata. Nije to do nas. To je sve do nastavnika. A u nekim situacijama razumem sve nastavnike jer oni prolaze kroz... Sa mnogim učenicima. Sa raznoraznim... I onda nije ni njima lako. A onda nije ni nama” (OSNKŽ).

Iako se iz prethodnih redova može naslutiti da učenica misli da u školi nije vrednovana na pravi način, jasno je da kao razloge ove nepravdi vidi svoje ili nastavnikove lične karakteristike, ali ne i bilo kakav vid sistemske nepravdi koja bi bila povezana sa društvenim položajem učenika.

Kao glavne odlike ove učenice, koja dolazi iz porodice sa niskim kulturnim kapitalom, istraživač može da primeti njenu nesigurnost i nedostatak snalaženja u obrazovnom sistemu. Nesigurnost se dobro primećuje u njenim planovima za dalje obrazovanje, gde, iako je jasno da namerava da upiše neku stručnu školu, nije u mogućnosti čak ni da jasno izgovori koju bi školu najviše želela da upiše. Nedostatak snalaženja se naslućuje iz dela njenog narativa koji se odnosi na nerazumevanje sa kojim se susreće u kontaktu sa nekim od nastavnika, ali i iz njenog nejasnog odnosa prema obrazovanju, koji bi mogao da bude posledica nerazumevanja obrazovnog sistema. Slična konfuzija vezana za vrednovanje obrazovanja primetna je i kod njenih roditelja, te je moguće da je obrazovni sistem jednako nerazumljiv i njima. Dok je odnos učenice prema obrazovanju nejasan, odnos nastavnika prema njoj je prilično jasno definisan, budući da je oni vide kao neposlušnu, nezainteresovanu i ne preterano sposobnu osobu.

Peti slučaj: Srednjoškolac visokog kulturnog kapitala

Učenik četvrtog razreda srednje škole koji se nalazi u centru ove studije⁶⁰ dolazi iz porodice visokoobrazovanih roditelja u kojoj je otac, magistar ekonomskih nauka, zaposlen pri jednom ministarstvu, dok je majka, diplomirani pravnik, zaposlena pri upravi saobraćajne policije. Učenik živi i sa mlađim bratom koji je u trenutku razgovora pohađao prvi razred srednje škole. Pored redovnog treniranja sporta, ne pohađa druge plaćene vanškolske aktivnosti.

Na kraju prethodne školske godine ovaj učenik je imao vrlo dobar uspeh. Za sebe kaže da je poslušan, zainteresovan za školu, vredan jer „uči za školu” i pomaže članovima porodice i prijateljima kada im je to potrebno. Takođe, smatra da je uspešan čim pohađa školu koja „traži neke kriterijume i samim tim ne može tako lako da se upiše” (SSVKM). Kao razloge svoje uspešnosti navodi rad (učenje), ali i to što ga zanima ono što uči:

„Pa najznačajniji je trud. A i ako te zanima, ne možeš na silu i da učiš i da shvatiš. Teže shvatiš to generalno. Tako da, kažem, trud i eto – zainteresovanost. Tu uglavnom isto se uključuje rad sa nastavnicima i to je to otprilike” (SSVKM).

Učenik kaže da više voli društvene nauke, ali i da više voli da uči praktične stvari, mada mu je teško da razluči teorijska ili praktična znanja, jer su ta dva povezana:

„Pa te opšte se uglavnom uče putem teorije, ali ove druge tu ulazi i praksa, neko ti pokaže nešto konkretno, to je značajno kada ti ne bubaš. Lakše je kada ti neko objasni praktično jer ti to skapiraš, uđe ti u glavu, vidiš i lakše ti je posle da naučiš i što se tiče teorije, jer vidiš kako se to radi sve” (SSVKM).

Učenik veruje da bi nastavnici o njemu imali dobro mišljenje, da bi rekli da je „fin, kulturan dečko”. Kada je u pitanju učenje, nije siguran šta bi rekli za njega jer „ne volim da bubačim, ja to sve volim da vidim preko prakse, volim da mi se to malo uprosti, objasni usmeno” (SSVKM).

Slika koju nastavnici imaju o ovom učeniku u velikoj meri odgovara njegovim pretpostavkama. Tako, jedna nastavnica kaže „on je OK. I ponašanja što se tiče, jedino

⁶⁰ Izjave ovog dečaka biće označene šifrom „SSVKM” – srednja škola, visok kulturni kapital, muško.

što ne uči, ali to je u načelu, niko ne uči, ne samo on”. Takođe, za njega kaže da je „lep dečko” koji „voli malo da se eksponira, da priča, da bude u pravu” (nastavnica više stručnih predmeta). Druga nastavnica daje detaljniju sliku, opisujući ga kao dobro organizovanog, pametnog, lepo vaspitanog, zrelog:

„On je jedno dete koje je izuzetno dobro organizovano, zna šta hoće. Ima osobine lidera po meni. Ili jednog dobrog pokretača. Znači vođa tima je, znači to su njegove osobine. Ume da okupi grupu. Ume da Vas ispoštuje kao nastavnika. Ume da zna kada treba da stane. Znači izuzetno dete, takođe, jako pametno. To je činjenica. U školi pruža onoliko koliko može da se ne muči. Znači to su mu osobine. Ume sa decom lepo da korelira, ima korelaciju dobru. Ume sa nastavnicima. Ume da oseti šta gde može da prođe, šta gde ne može da prođe. Znači to je kod njega, zreo je za svoj uzrast. Kada on Vama nešto izlaže, Vi vidite da on iza toga stoji. On to razume. Kada Vas nešto pita, on traži odgovor na to svoje pitanje iz svih segmenata. Nije zadovoljan ako mu kažete u 2-3 rečenice, on traži da mu to dobro objasnite. Na više nivoa, tako da je meni on jako kvalitetan đak” (nastavnica kineziterapije).

Takođe, ova nastavnica učenika opisuje kao šarmantnog jer „deca ga vole, vole ga i devojčice i dečaci i nastavnicima je on vrlo prihvatljiv” (nastavnica kineziterapije). Pored pomenutog „neučenja” kao mane, nastavnice navode brzopletost, tj. to što „brzo reaguje, često i na svoju štetu” (nastavnica kineziterapije).

Škola koju učenik pohađa (medicinska srednja škola) je bila njegova prva želja prilikom upisa. Želeo je da je upiše jer je tada mislio da želi da se bavi fizioterapijom:

„Mama mi je diplomirani pravnik, mene prava tu i tamo nešto ne zanimaju. Taj posao kojim se ona bavi se meni generalno, onako, ne sviđa toliko. Tata je ekonomista. Ne znam, mislim ne mogu da kažem da su me odvrćali od toga, ali kao što znate nema 'leba od toga kod nas danas, ovo ono. E kao medicina, meni se to svidelo, kako da kažem, zanima me, pogotovo taj smer fizioteapeut. Jer ne mogu da naškodim pacijentu toliko, kao neki drugi smerovi...” (SSVKM).

Razmišljao je i o upisivanju gimnazije, ali pošto se nije dvoumio po pitanju toga čime želi da se bavi, odlučio se za ovu srednju školu. Smatra da se u gimnazijama uči opširnije, jer se uče i stvari koje učenicima ove škole ne bi bile potrebne. Zbog toga smatra da je njegova škola sličnija visokoj strukovnoj školi nego gimnaziji.

Kao najviši nivo obrazovanja koji želi da dostigne ovaj učenik navodi osnovne akademske studije. Iako je prilikom upisa srednje škole bio siguran da želi da se bavi medicinom, sada kaže da ga zanima i Fakultet bezbednosti:

„Nekako taj fakultet za bezbednost. Ne znam. Znae ovu seriju novu, Ubice mog oca. Baš se priča o tome. Obe sam sezone gledao i pratio i taj, zavođenje reda i zakona, rad sa ljudima, te akcije i sve to mene baš, baš... Hteo sam ja to i ranije, meni je kum u policiji, radi u odeljenju za maloletnu delikvenciju. Inspektor je tu uglavnom. I pričao mi je dosta o tome i neke njegove akcije. I mene je iskreno i to zanimalo. I davno, ja sam to sve pratio. Tipa teroristički napadi, sve to što se dešava volim da pratim, da učim o tome, da čitam. I pogotovu ova serija što je bila, baš me je zaintrigiralo jer sam gledao šta se radi i to me je baš privuklo” (SSVKM).

Ipak, još uvek nije siguran da će promeniti oblast u kojoj se obrazuje, prevashodno jer je od porodice podstaknut da nastavi da se bavi medicinom:

„A opet učim ovu školu i ne mogu da kažem, volim, OK, dobar sam u tom poslu, i masaže i svi ti elementi koje učim, sve to meni ide od ruke. Baš mi lako ulazi sve to u glavu, ide mi od ruke jednostavno. I svi me usredsređuju na to. Idi na medicinu, taj tvoj smer fizioterapeut je jako dobar, može lepo da se zarađuje i sve to...” (SSVKM).

Pored uticaja okoline, čini se da ga ka medicini privlači i lakša mogućnost migracije, budući da kaže da mu je cilj da se odseli iz države:

„I moj cilj je da odem iz ove države, da... Imam strica u Švajcarskoj koji tamo lepo živi. I bio sam par puta kod njega, stvarno mi se i grad sviđa i tamo bih želeo da živim, jer nekako... Svi ti ljudi koji toliko uče, koji se toliko trude rade posao za jako male pare, ali taj posao je baš bitan, tako da kažem i težak. I zašto bih se ja ovde nešto trudio i učio za nešto što će mi biti malo plaćeno, a u nekoj državi će to ljudi znati da cene i platiće pristojno” (SSVKM).

Iako se iz prethodnih redova vidi učenikova neodlučnost po pitanju fakulteta koji bi upisao, on kaže da je bliže odluci da upiše bezbednost jer „svaki čovek treba da voli ono što radi, čime se bavi, jer bićeš uspešan u tome jedino ako se stvarno trudiš i ako voliš taj posao” (SSVKM). Takođe, on kaže da mu ipak nije previše važno mišljenje okoline, jer on želi da studira zbog sebe:

„Mene to zanima. I nije mi do toga da li će me ljudi hvaliti što sam završio taj fakultet, nego jednostavno volim to što radim, što me zanima i to je to. Samo zbog sebe” (SSVKM).

Ipak, u momentu razgovora ovaj učenik se priprema za oba prijemna ispita (i za medicinu i za Fakultet bezbednosti).

Poput ovog učenika, njegovi roditelji kao najviši obrazovni nivo koji bi želeli da njihov sin ostvari navode fakultetsko obrazovanje. Kao glavni razlog za ovakve

ambicije navode lakše zaposlenje učenika nakon završenih osnovnih studija i smatraju da on ne bi trebalo da ima poteškoća u sticanju tog obrazovanja.

Učeničkovi nastavnici smatraju da bi upisivanje Fakulteta bezbednosti bilo dobar izbor za učenika jer to „liči na njega” (nastavnica više stručnih predmeta). Druga nastavnica detaljnije argumentuje zašto bi ovaj fakultet bio dobar izbor, govoreći o učenikovim odlikama koje ga čine predodređenim za taj tip studija:

„On je rođen za to. On je iz te priče. Za bezbednost. Zato što on mora da bude, on je vođa tima. On je baš iz te priče. Znači on nije timski igrač, on je vođa. On predvodi. Čim imate nekog ko je njemu, ko hoće da vodi, on uvek čeka i vrlo, on je dete koje ne mogu da kažem lukavo, ali promućurno, on će da nađe način da on to preuzme” (nastavnica kineziterapije).

Kada je u pitanju vrednovanje znanja, ovaj učenik posmatra obrazovanje kao nešto što je vredno i u intrinzičnom i u instrumentalnom smislu. U vezi sa tim on se u potpunosti slaže sa stavovima koji tvrde da je u školi potrebno da se uče različite stvari čak i ako neće koristiti na poslu, kao i da bi produžio obrazovanje i ako bi imao dovoljno novca za udoban život, ali i sa stavovima koji tvrde da je važno da se u školi steknu stručna znanja i da se osposobi za praktičan rad. Poput ovog učenika, njegovi roditelji smatraju da je važno da se u školi uči ono što je važno za obavljanje posla, ali da je potrebno i da se uče stvari i stiču znanja koja se možda nikada neće koristiti na poslu. Takođe, oni veruju da škola može da pripremi učenika za buduće zanimanje, te se ne slažu sa stavom da će sve što je važno za obavljanje posla učenik naučiti uz rad.

Konačno, ovaj učenik smatra da je obrazovni sistem pravičan, u njemu napreduju „oni koji se trude, koji uče, koji se obrazuju”, jer „...kad tad će se taj trud isplatiti, lako je da sediš da ne radiš ništa i čekaš da ti nešto padne sa neba, ali to se nikada neće desiti. Ovako, kada se zalažeš za nešto, toliko trudiš za to, kad tad će se to vratiti i kad tad ćeš uspeti u tome. To je moja neka teorija, tako se vodim po tome” (SSVKM).

Sumirajući ovu studiju, za učenika visokog kulturnog kapitala koji je u njenom centru možemo reći da ostavlja utisak komunikativne i stabilne mlade osobe kod koje se, premda ima još nekih premissljanja koja se tiču izbora fakulteta, ne oseća nesigurnost i neizvesnost vezana za obrazovnu budućnost. Razlog za ovo leži u tome što su premissljanja posledica različitih mogućih izbora učenika, a ne (ne)mogućnosti za

pohađanje željenog fakulteta. Nastavnici ovog srednjoškolca vide kao pristojnog i komunikativnog učenika, koji "zna šta hoće" i koji je svojim karakteristikama predodređen za fakultet koji namerava da studira i zanimanje kojim želi da se bavi. Roditelji učenika, kao i sam učenik, visoko vrednuju obrazovanje i u kontekstu instrumentalne vrednosti, ali i kao nešto vredno po sebi i žele da njihov sin ostvari visoko obrazovanje.

Šesti slučaj: Srednjoškolka visokog kulturnog kapitala

Devojka⁶¹ koja je u centru ove studije slučaja dolazi iz porodice visokoobrazovanih roditelja. Majka joj je profesorka srpskog u srednjoj školi koju i učenica pohađa, a otac je završio saobraćajni fakultet, mada ne radi u struci. Osim sa roditeljima, ova učenica živi i sa mlađim bratom koji je takođe srednjoškolac. Od plaćenih vanškolskih aktivnosti pohađa školu stranog jezika. Takođe, radi u jednoj igraonici i kaže da joj kontakt sa decom prija jer je „mnogo interesuje taj razvoj dečiji i psihički i fizički, ali pre svega psihički. Način na koji oni razmišljaju, kako oni odgovaraju na neka pitanja, koja pitanja postavljaju, kako se nose sa nekim preprekama, problemima” (SSVKŽ).

Ova učenica je na kraju prethodne školske godine imala odličan uspeh uz svega dve četvorke. Ipak, kaže da je do prethodne godine bila „kampanjac”:

„Pronašla sam se u ovoj školi u stručnim predmetima, to što je vezano za medicinu i za rad sa decom. I za te predmete znam da mi ne treba puno vremena jer ih učim sa razumevanjem i želim da što više naučim i onda to nekako mogu da uspem da spremim psihologiju ili infektologiju za jedan dan. Da naučim. Ovaj, a što se tiče drugih predmeta koji nisu baš stručni, za to mi treba onako malo više vremena. I stvarno sam bila kampanjac, ali bila sam jak odličan đak, imala sam samo dve četvorke na kraju i uspevala sam u tome” (SSVKŽ).

Ipak, u poslednje vreme „uči da ne bude kampanjac” jer je svesna da mora redovno da radi kako bi uspela da se pripremi za fakultet. Za sebe kaže da je poslušna, vredna i uspešna učenica. Smatra da joj najbolje idu društveni i stručni predmeti, a kao glavne razloge uspešnosti navodi zainteresovanost za gradivo i odgovornost, jer kaže da kada

⁶¹ Izjave ove devojčice biće označene šifrom „SSVKŽ” – srednja škola, visok kulturni kapital, žensko.

„zacrta sebi nešto”, šta god da se desi, ona će to da ispuni. Takođe, čini se da je pokreće osećaj ponosa zbog svoje odgovornosti i uspešnosti:

„To je neki ponos i nešto što ja smatram da je uspešna osoba, da ako nešto započneš – da ideš do kraja, šta god da se oko tebe... i da ne smeš da mešaš privatno i to sa školom i to je to” (SSVKŽ).

Ova učenica misli da je nastavnici (pre svega onih predmeta do kojih joj je stalo) vide kao „osobu koja se trudi za njihov predmet i kao osobu koja se trudi da ono što nauči razume”, kao nekoga ko „traži i druge izvore, ne samo knjigu ili svesku” i kome je stalo da stekne suštinsko znanje „a ne samo za tu ocenu” (SSVKŽ). Takođe, veruje da bi je nastavnici opisali kao nekoga ko je miran i povučen.

Nastavnici koji su ispitani odista su imali pozitivno mišljenje o ovoj učenici. Oni za nju kažu da je „pristojna, lepo vaspitana učenica, uvek odmerena u svom ponašanju”, kao i da je „kada je nešto zainteresuje na času uvek spremna da učestvuje i iznese svoje mišljenje” (nastavnica pedagogije). Takođe, nastavnice kažu da je ova učenica uvek vesela i nasmejana „zbog čega nekada izgleda neozbiljnija nego što jeste” (razredna starešina). Kao glavne vrline ove učenice nastavnice navode komunikativnost, savesnost, ambicioznost, odlučnost, sistematičnost, kao i to da „kada se usredsredi – može sve” (razredna starešina). Takođe, kada govore o manama ove učenice, mnoge od njih mogu imati pozitivan prizvuk, kao ta da je perfekcionista, ili da „ne organizuje svoje vreme najbolje, jer nekada gura sebe izvan granica sopstvenih mogućnosti” (razredna starešina). Takođe, kao mane ove učenice se pominju: stidljivost, anksioznost, kao i to da joj nekada treba više vremena da se usredsredi.

Prilikom upisa srednje škole medicinska škola joj je bila prva želja, jer kaže da je „od malena želela da radi sa decom”. Ova učenica smatra da je škola koju pohađa sličnija trogodišnjim stručnim školama nego gimnazijama. Gimnazije percipira kao „vrlo teške škole, jer se tu uči opširno i u gimnazije treba da ide neko ko zna da će nastaviti nešto posle toga, ko je svestan da može da uči i ko želi da uči”. Sa druge strane, čini joj se da stručne škole „više upisuju deca zato što znaju da imaju neku struku posle, da imaju diplomu, da sa tom diplomom mogu negde posle toga, da ne moraju ni faks ni višu i da mogu sa tom srednjom nešto posle da rade”. Ipak, još u momentu upisa srednje škole ona je mislila da će nakon nje pokušati da upiše Učiteljski

fakultet i postane vaspitač. Stoga, ova učenica kaže da spomenuto razlikovanje stručnih škola i gimnazija „ne važi za njen slučaj” (SSVKŽ).

Iako je ova učenica prilikom upisa srednje škole nameravala da po njenom okončanju upiše Učiteljski fakultet, nakon prvih časova anatomije je odlučila da želi da bude „neki medicinski radnik, dečiji, da li pedijatar, dečiji hirurg, nešto sa decom i neki medicinski radnik sigurno” (SSVKŽ). Stoga, kao najviši nivo obrazovanja koji želi da ostvari navodi fakultetsko obrazovanje (Medicinski fakultet) i neku specijalizaciju nakon toga (pedijatriju, hirurgiju ili psihijatriju). Kao glavni razlog za ovakvu odluku ona navodi svoju ambicioznost i zainteresovanost za ovu profesiju, kao i želju za sveobuhvatnim znanjem:

„Pa predstavila bih sebe kao vrlo ambicioznu osobu i nekoga ko želi da uradi nešto od svog života i zaista mislim da bez nekog tog obrazovanja ne može čovek da napreduje. Ja želim da upišem medicinu i stvarno sam nekako za to. Vidim sebe kao nekoga ko će da pomaže sutradan ljudima. Želim da imam neki širok, ovaj, širok vidokrug ljudi i da mogu da pričam o raznim temama. Da mogu da komentarišem i o medicini, i o socijalnim odnosima i o problemima... I o nekim stvarima koje možda... I nekim bitnim i nebitnim i tako, ne znam...” (SSVKŽ).

Čini se da je ova učenica, pored želje za znanjima iz medicine, u fakultetskom obrazovanju vidi svojevrstan izvor prestiža i ponosa, koji se dobro vidi u njenom odnosu prema nižim nivoima obrazovanja:

„Pa, prvo mislim da ljudi sa srednjom školom, naravno ne želim da potcenjujem bilo koga, ali generalno... nije, taj nivo znanja. I to što prolaze kroz život, to učenje i ta muka koju prolaze na fakultetu – ne mogu da prođu u srednjoj školi samo. Naravno i viša. Meni je viša, ne znam nešto između srednje i fakulteta. Ali OK mi je i to, ali generalno fakultet kao fakultet. Generalno, ne znam, meni je fakultet bitan jer ja želim da naučim više od srednje škole, više o medicini, više o ljudima. I kako će ljudi reagovati u kojoj situaciji. I tako da upoznam što više novih ljudi i tako... Zbog toga” (SSVKŽ).

Imajući ovo na umu, ne čudi da učenica, upitana da izabere jedan ključni razlog za navedene obrazovne aspiracije (pored zainteresovanosti za medicinu), navodi „osećaj ponosa”. Posvećena svom cilju da upiše Medicinski fakultet, učenica je počela da se priprema za prijemni ispit desetak meseci unapred. Kaže da su joj pripreme naporne, te da se ponekad zapita „da li sam ja za to, da li je preveliki zalogaj, ali onda ne vidim sebe ni u čemu drugom i onda me to gura da idem napred.” (SSVKŽ)

Poput ove učenice, njeni roditelji bi želeli da njihova ćerka stekne visoko obrazovanje, kao i da se ne zadrži samo na završenim osnovnim studijama. Kao glavni razlog za ovakve težnje oni navode da bi obrazovanje njihovoj kćerki bilo značajno za „emotivni razvoj i profesionalnu ostvarenost“. Takođe, oni smatraju da je željeni obrazovni ishod „ostvariv“, a da se jedine teškoće mogu ticati „emotivne i materijalne stabilnosti“ (roditelji SSVKŽ).

Nastavnice ove učenice smatraju da su izbor željenog nivoa obrazovanja i zanimanja ove učenice adekvatni, jer bi ona mogla da bude kvalitetan pedijatar, jer je posvećena i dobra u radu sa decom (obe nastavnice navode ovaj stav). Kao moguće teškoće jedna od nastavnica navodi prijemni ispit, budući da je učenica imala poteškoća u predmetima koji se traže na prijemnom, te se ova nastavnica nada da „će pripreme, sa kojima je počela na vreme, pomoći“ i dodaje da „ako upiše fakultet, ona će ga i završiti“ (razredna starešina). Druga nastavnica, slično roditeljima učenice, pominje emotivnu stabilnost kao potencijalnu teškoću u završavanju fakulteta, tj. govori da bi teškoća mogla da bude „njena anksioznost, pa ako ne uspe u svom planu, da se potpuno razočara i ne pokuša ponovo“ (nastavnica pedagogije).

Kao što se može naslutiti iz prethodno predstavljenih delova razgovora sa ovom učenicom, ona visoko vrednuje obrazovanje i u instrumentalnom smislu i kao vrednost po sebi. Tako, ona se slaže i sa stavovima koji govore da je važno da se u školi uče različite stvari koje neće biti od značaja za obavljanje posla, i da se stiče temeljno razumevanje u različitim oblastima, ali i da bi u školi trebalo da se učenici osposobe za praktični rad na poslu i steknu stručna znanja. Za razliku od učenice, njeni roditelji školu vrednuju više u instrumentalnom smislu. Iako i oni smatraju da je cilj obrazovanja sticanje temeljnog znanja u različitim oblastima, oni se ne slažu da bi u školi trebalo da se uče različite stvari bez obzira na to da li će one korisiti na poslu. Oni smatraju da u školi učenici treba da stiču stručna znanja i pripreme se za obavljanje posla i veruju da bi škola trebalo da ima glavnu ulogu u toj pripremi, budući da se ne slažu sa stavom koji tvrdi da sve što treba da znaju vezano za struku učenici mogu da nauče uz rad.

Učenica u fokusu ove studije smatra da „svako ko želi da se obrazuje – to može i samo je bitan trud i bitno je... Bitna je želja. Trud i želja i rad“. Kao odlike koje pomažu da se bude uspešan u obrazovanju ona navodi: „rad, želju, upornost, toleranciju, jaku

ličnost, jaku psihu, zainteresovanost”. Ipak, ona misli da „nepravde svugde ima i obrazovni sistem nije pravedan”. Iako prethodne dve rečenice deluju kontradiktorno, ona smatra da oni koji se trude mogu da „uspeju”, ali da bez obzira na to „ocenjivanje definitivno nije uvek pravedno i nekada oni koji se najviše trude prođu gore od onih koji su samo došli, pročitali, prepisali, izbegli odgovaranje, ili dobili ocenu za nešto što ne zaslužuju.” Učenica smatra da su tokom obrazovanja nekada i prema njoj bili nepravični i navodi primer nastavnice fizike koja „ima neki pik, nešto joj smeta, nešto joj se ne sviđa” (SSVAŽ). Ova učenica navodi jedan zanimljiviji slučaj ponašanja nastavnika prema njoj koji je doživela kao nepravičan:

„Imali smo gore na neonatologiji praksu i ja sam pitala profesorku da li može da me uvede kada budu babice imale praksu, da li može da me uvede da gledam porođaj, samo da stojim sa strane da vidim da li ja mogu da podnesem tu atmosferu, te mirise, buku... I ona me napala: ne može, šta si umislila, ti si vaspitač, ti si ovo, ti si ono i ja sam to videla kao udaranje direktno na nju zato što ona možda nije završila fakultet, jer je ona završila visoku strukovnu školu. I zato što joj možda smeta to što sam ja ambiciozna i to što ja želim i što tučem da dođem do onoga što želim. I možda joj to smeta. Ne znam” (SSVAŽ).

Iako u razgovoru sa učenicom nisu korišćeni pojmovi poput društvenog položaja ili kulturnog kapitala, iz ovog primera se čini da učenica ne bi imala utisak da je nastavnik prema njoj nepravičan zbog njenog niskog položaja u odnosu na nastavnika, već, naprotiv, visokog.

Dakle, ova učenica sa visokim kulturnim kapitalom ostavlja utisak odgovorne i vredne osobe, koja planski radi kako bi ostvarila svoju želju koja se tiče sticanja visokog obrazovanja. Iako njeni roditelji obrazovanje vrednuju prevashodno u kontekstu njegove instrumentalne vrednosti, ona obrazovanju pripisuje i veliku intrinzičnu vrednost, koja je u njenom govoru čak primetnija od instrumentalne. Nastavnici ovu srednjoškolku vide kao pristojnu, komunikativnu i ambicioznu osobu, koja može da postigne mnogo kada je dobro fokusirana.

Sedmi slučaj: Srednjoškolac niskog kulturnog kapitala

Roditelji učenika⁶² u centru pažnje ove studije imaju završene srednje škole. Njegov otac je trenutno u penziji (pre penzije je radio u kladionici), dok je majka zaposlena u gradskom zelenilu. Pored roditelja, živi sa starijim bratom koji je, nakon neuspeha u Geodetskoj tehničkoj školi, završio Grafičku školu. Iako ga učenik opisuje kao nekoga ko nije zainteresovan za obrazovanje, u momentu razgovora njegov brat je zaposlen u Mekdonaldu i studira:

„On je završio prvu godinu, kao srednja geodetska, njega škola stvarno ne zanima. Zanimalo ga je treniranje, ili ovako, nazovimo blejanje. On je trebao da padne prvu godinu, ali nešto se izvukao na kraju. Napravio je dogovor sa školom, ako se prebaci u drugu školu, nastaviće školovanje, a ako ostane, onda ide ponovo prvi razred. I onda se prebacio u grafičku i tamo je završio tri godine. Uspeh mu je bio katastrofa, ono, dovoljan mislim. Nije ga to ni zanimalo, nije ni dolazio u školu i pravio je probleme roditeljima i sve to. Dve godine posle srednje ništa nije hteo da radi. Mislim, ono da se bavi, da upiše nešto tako. I onda je krenuo da radi u Mekdonaldu, ili nešto tako, bilo koji posao, samo da ima da zaradi. Ovaj... I onda evo sada je upisao fakultet, privatni, ovaj za programera. Ne znam kako se zove tačno. Ovaj i eto to sada mora da plaća, ali uspe nekako da uskladi” (SSNKM).

Pored treniranja sporta, ovaj učenik ne pohađa plaćene vanškolske aktivnosti. U prošlosti se bavio atletikom, ali nakon povrede je prestao i samo ide u teretanu. Na kraju prethodne školske godine je imao vrlo dobar uspeh.

Ovaj momak sebe opisuje kao dobrog đaka, iako, prema njegovim rečima, to nije oduvek bio, već je vremenom počeo više da se posvećuje školi:

„Dobar sam đak, barem od četvrte godine. Mislim, prvu godinu nisam shvatao to sve ozbiljno. Zato što, kao u osnovnoj, nisam ništa učio. Mislim, smešno je bilo u osnovnoj. Ovaj, mislio sam da će takva biti i srednja, ali srednja, pogotovo medicinska, ona je normalno malo teža. Pogotovo prva godina. Još, kada sam video anatomiju i to, ništa mi nije bilo poznato. I mislio sam da to pročitam i lakše ću zapamtiti. Gde, ono kada sam pročitao... Kao da su mi dali neku lektiru, pa uči napamet. I onda mi je bilo komplikovano i uvek sam odustajao. Ali sada u četvrtoj godini kada pogledam anatomiju, koliko sam napredovao, da sam ja dosta... Mnogo više sam učio u drugoj godini, iz razloga što sam napravio dogovor sa roditeljima, kao ako budeš imao dobre ocene na tromesečju ići ćeš u teretanu. I ja krenuo da učim, učim, učim. I onda sam shvatio da ovo nije toliko teško u stvari. I onda, sada ono, ide mi lagano. Pogotovo sada u četvrtoj godini,

⁶² Izjave ovog dečaka biće označene šifrom „SSNKM” – srednja škola, nizak kulturni kapital, muško.

kada vidim, kada treba nešto da vratim anatomiju i ono prelistam i ono mi lako sve u stvari” (SSNKM).

Takođe, kaže da bi na kraju osnovne škole rekao da ga više zanima sport nego škola, jer se tada još aktivno bavio atletikom. Pored toga sebe smatra poslušnim, vrednim i uspešnim učenikom. Ipak, čini se da za ovo poslednje nije u potpunosti siguran, jer upitan zbog čega je uspešan kaže da je to zbog truda i vrednoće, ali i dodaje „ Da sam fakultet upisao pa da kaže čovek da sam uspešan, ali ovako...” (SSNKM). Ovaj učenik smatra da mu od društvenih bolje idu prirodne nauke, ali pod njima misli na stručne predmete, budući da se radi o medicinskoj školi.

Nastavnici ovog učenika vide kao „visprenog, dosetljivog, komunikativnog” (razredna starešina). Slično učeniku, koji govori da je promenio pristup školi poslednjih godina, ova nastavnica govori za učenika „kako napreduje, znači svake godine se vidi sve veći napredak njegov intelektualni”⁶³. Takođe, razredna starešina za ovog učenika kaže da ima „osobine što se tiče naše struke za zdravstvenog radnika i te kako dobre, ima tu empatiju, dosta ume da razume problem koji je znači ispred njega, saradljiv je.” Dok razredna starešina ovog učenika kaže da je kod njega „sve kvalitetno”, druga nastavnica pominje da „ne uči dovoljno, mada je i on OK” (nastavnica više stručnih predmeta). Zanimljivo je istaći da ova nastavnica daje sličan komentar o uspešnosti i radu ovog učenika i učenika sa visokim kulturnim kapitalom (ista nastavnica drži nastavu obojici učenika), iako je na osnovu ocena u njenoj svesci učenik sa niskim kulturnim kapitalom primetno uspešniji.

Srednja škola koju ovaj učenik pohađa bila mu je prva želja prilikom upisa srednje škole. Ipak, on kaže da mu je u tom momentu bilo svejedno koju će školu upisati:

„Pa iskreno, meni je bilo svejedno koju ću da upišem školu, nego otac me natera nekako, kao 'ajde, 'ajde. Medicinska ako hoćeš upiši, i zubotehnička, to je dobar posao. I onda reko' 'ajde. I onda sam stavio prve dve-tri želje, posle mi bilo nebitno šta ću staviti, posle sam lupetao. I onda na neki način mi je i bilo drago. Imam neko zvanje, nešto tako i eto...” (SSNKM).

⁶³ Zanimljivo je istaći da je i školski pedagog uz pomoć koga je izabran ovaj učenik za studiju istakao kako se učenik promenio, budući da je pre bio „mrgud”, povučen i nezainteresovan, ali sada više nije tako.

Kao što se može videti iz učenikovog odgovora, glavnu ulogu u izboru škole je imao otac, a može se zaključiti da je najznačajnije u izboru ove škole (nejasno da li za oca ili njega) bilo zanimanje, tj. „zvanje” i „dobar posao” koji ona omogućava⁶⁴.

Kao najviši nivo obrazovanja koji želi da ostvari tokom života, ovaj učenik navodi visoku strukovnu školu. Preciznije, on želi da završi višu medicinsku školu (Visoka zdravstvena škola strukovnih studija u Beogradu) i, iako u trenutku razgovora nije započeo sa pripremama za upis (tri meseca pre prijemnog ispita), nada se da će je upisati odmah nakon završetka srednje škole. Pohađanje ove škole učenik posmatra u kontekstu svojih težnji za migracijom, te mu je glavni razlog za upis ove škole ekonomski, tj. mogućnost zaposlenja u inostranstvu:

„Jer sam čuo da uglavnom, 50 odsto su šanse za to, da se putuje u inostranstvo preko više medicinske... Kada se završi, ali možda se par godina radi ovde da se uđe u posao. I onda dobiješ poziv. Ili ti popuniš prijavu, sada ne znam... Za Nemačku ili Norvešku... Jedino što bi bilo malo veći problem je da naučim njihov jezik. Pogotovu norveški” (SSNKM).

Za razliku od učenika, njegovi roditelji bi želeli da njihov sin završi visoke akademske studije. Iako se željeni nivo obrazovanja kod učenika i njegovih roditelja delimično razlikuje, razlozi za njega su u velikoj meri slični i tiču se ekonomskih koristi od obrazovanja:

„Da bi imao više znanja, za bolji posao i višu platu, samim tim bi bio samostalniji” (roditelji SSNKM).

Kao „jedini” problem u ostvarivanju obrazovnih planova koje imaju za svoje dete roditelji navode to što on „ne želi fakultet, nego visoku strukovnu školu” (roditelji SSNKM). Poput roditelja, učenikovi nastavnici smatraju da bi on trebalo da pohađa fakultet, umesto više škole.

Učenikova razredna starešina smatra da učenik neće imati problema da završi višu školu zbog svojih kvaliteta, kao i da joj je krivo „jer on može više” i jer je ona

⁶⁴ U ostalim slučajevima je na ovom mestu prikazan način na koji učenik vidi razliku između različitih tipova škola, što na ovom mestu nije učinjeno jer je ta tema greškom preskočena u razgovoru sa učenikom. Ipak, iz prethodnog odgovora se može naslutiti da učenik nije razmišljao o upisu gimnazije, kao i da mu je bilo značajno da nakon škole ima neko „zvanje”, tj. mogućnost obavljanja nekog kvalifikovanog zanimanja.

misllila da će da „studira” (razredna starešina). Ova nastavnica smatra da on odbija da pohađa fakultet „iz svojih razloga”, a upitana da pojasni na šta misli kaže:

„Iz privatnih razloga. To je faktor. A recimo kada bi on mogao da taj faktor prevaziđe, on bi mogao i te kako da napreduje” (razredna starešina).

Iako se na momenat stekao utisak da pod „privatnim razlozima” misli na ekonomske faktore, to do kraja nije eksplicirano i jasno.

Ovaj učenik kaže da voli da stiče „konkretna znanja iz struke, koja može da primeni” (SSNKM). U skladu sa time su i učenikovi odgovori koji se tiču vrednovanja znanja i obrazovanja. Ovaj učenik visoko vrednuje obrazovanje u kontekstu pripreme za posao, budući da se u potpunosti slaže sa stavovima koji govore o tome da je bitno da je ono što se uči u školi korisno za obavljanje posla, da se stiču stručna znanja i da se učenici osposobe za praktični rad. Sa druge strane učenik nije siguran u kojoj meri se slaže sa stavovima kojima se tvrdi da je važno da se u školi stiče temeljno razumevanje u različitim oblastima i da se stiču znanja koja možda nikada neće koristiti na poslu. Za razliku od svog sina, njegovi roditelj posmatraju obrazovanje kao nešto vredno po sebi, ali i kao nešto što je instrumentalno vredno. Takođe, oni smatraju da je škola nužna za pripremu deteta, budući da deca kroz rad ne mogu da nauče sve što im je potrebno za obavljanje posla.

Konačno, ovaj učenik, uz jednu ogradu, misli da je obrazovni sistem pravičan, tj. da oni koji se najviše ulažu i trude „uglavnom” postižu najviše.

Iz svega navedenog, o učeniku niskog kulturnog kapitala u centru ove studije se može stići slika kao o ozbiljnom i odlučnom srednjoškolcu, koji ima jasnu sliku željene budućnosti, a koja uključuje pohađanje visoke strukovne škole i emigraciju iz zemlje iz ekonomskih razloga. Konzistentno sa ovim, on u obrazovanju vidi instrumentalnu vrednost, budući da ga ono može pripremiti za željeno zaposlenje. Nasuprot učeniku, njegovi roditelji u obrazovanju vide i vrednost po sebi i voleli bi da njihov sin pohađa akademske studije. Nastavnici, koji učenika opisuju kao pametnog momka koji je tokom obrazovanja dosta napredovao, smatraju da bi on trebalo da pohađa visoke akademske studije. U tom smislu, čini se da ovaj učenik nije od nastavnika ocenjen kao neko ko „nije pogodan” za visoko obrazovanje, te se može pretpostaviti da za

formiranje njegovih obrazovnih planova pored kulturnih značajnu ulogu imaju i ekonomski faktori.

Osmi slučaj: Srednjoškolka niskog kulturnog kapitala

Učenica⁶⁵ koja se nalazi u fokusu ove studije stanuje sa samohranom majkom. Njena majka ima završenu srednju školu i radi kao spremačica u vrtiću. Braće i sestara nema, a sa ocem nema nikakav kontakt, pa ne zna ni nivo obrazovanja koji on poseduje. Ova učenica za sebe kaže da najviše voli rukomet, koji je nekada trenirala, ali sada nema vremena za njega. Ne pohađa nikakve plaćene vanškolske aktivnosti.

Na kraju prethodne školske godine ova učenica je imala odličan školski uspeh. Bez obzira na prosek, za koji kaže da se trudi da ima što viši, za sebe kaže da je lenja i da tek „kada vidi da je stvarno pala, totalno potonula, kaže sebi da mora da uči”. Pored toga, sebe opisuje kao poslušnu i uspešnu učenicu. Smatra da je glavni razlog njenog uspeha to što „ne dozvoljava sebi da ima loše ocene” i trud koji ulaže. Takođe, kaže da joj više odgovaraju društvene nauke/predmeti. Ipak, smatra da je glavna asocijacija nastavnicima na nju to da „napamet učim sve i da kažem sve brzo da ne razmislim šta pričam” (SSNKŽ).

Ipak, nastavnici imaju nešto pozitivnije asocijacije na nju nego što je očekivala, te za nju kažu da je „vedra, pozitivna osoba, druželjubiva, učenica koja će bez prevelikih problema završavati svoje obaveze, osoba koja brzo realizuje svoje ciljeve” (razredna starešina). Za nju kažu još da je „dobar sagovornik” i da je „kreativna osoba, puna ideja vezanih za ovu struku” (nastavnica pedagogije). Ipak, kao jednu od glavnih vrlina ove učenice obe intervjuisane nastavnice spominju odgovornost. Takođe, dve ispitanice daju slične odgovore i kada su u pitanju mane ove učenice. Tako jedna od njih kaže da su njene glavne mane neodlučnost, neambiciozna i to da je „ponekad suviše ozbiljna za svoje godine” (nastavnica pedagogije). Neambicioznost o kojoj govori ova nastavnica prisutna je i u iskazu druge ispitanice koja kao glavne mane učenice navodi „nedovoljnu želju ka višim ciljevima, nedostatak samopouzdanja” (razredna starešina).

⁶⁵ Izjave ove devojčice biće označene šifrom „SSNKŽ” – srednja škola, nizak kulturni kapital, žensko.

Škola koju pohađa ova učenica joj je bila prva želja prilikom upisa srednje škole. Kaže da je nije upisala zbog ljubavi prema medicini, već zbog smjera za vaspitače „jer stvarno obožava decu” (SSNKŽ). Kaže da prilikom upisa srednje škole nije razmišljala o upisu gimnazije:

„Pa jednostavno, razmišljala sam u tom pravcu da imam nešto posle srednje škole, da ne moram na primer ako stvarno, aaa... Ne želim više da učim, tj. ne, ne želim, nego... Da mogu na primer kao sada sa ovom školom da mogu da pauziram godinu, ali takođe mogu da pronađem posao jer... Imam, mogu da nađem posao, ne treba mi neka škola više” (SSNKŽ).

Iako se iz prethodnih redova zaključuje da je mogućnost zaposlenja odmah nakon srednje škole bila značajna u izboru škole i da zato nije izabrala neku gimnaziju, istovremeno, ona nije ni razmišljala o trogodišnjim stručnim školama koje, gotovo sa gađenjem, doživljava kao nedovoljne prema znanju koje nude:

„Zato što mi nekako. Kada mi neko kaže završio sam tri godine, onda mi nekako to... Ne znam. Kao da mi treba još nešto, još jedna godina, da bi to onda bilo sve u celini kao” (SSNKŽ).

Ipak, za školu koju pohađa kaže da je sličnija trogodišnjoj stručnoj školi nego gimnaziji, jer uči znanja koja su joj potrebna za zanimanje.

Kao najviši nivo obrazovanja koji želi da ostvari tokom života ova učenica navodi visoku strukovnu školu. Kao glavne razloge za težnju kao ovom nivou znanja učenica pominje želju za višim nivoom znanja, kao i za višim ekonomskim prihodima:

„Pa zbog toga da imam još neki viši nivo znanja... Pa ne samo da znam ... I to zbog više plate jeste. Ja znam koliko smo se mama i ja mučile i to. Ali i da znam da mogu da radim nešto još bolje” (SSNKŽ).

Ipak, ova učenica, ne samo da nije započela pripreme za upis visoke strukovne škole, nego i ne namerava da je upiše odmah nakon srednje škole. Preciznije, zbog ekonomskih uslova ona namerava da godinu dana radi kao vaspitač u nekom vrtiću, pa naknadno da pokuša da upiše visoku strukovnu školu:

„To sam mislila posle, tek. Posle godinu dana, zbog toga što nemam uslove. Ako sada budem, na primer, upisivala višu sada odmah... bojim se da ne upadnem i nemam sredstava da plaćam godinu. A ovako mi je bolje da radim, pošto mama i ja živimo same i plus smo podstanari, tako da mi je bolje da krenem sada odmah da radim, a kasnije mogu...” (SSNKŽ).

Iako se iz prethodnih redova može pretpostaviti da ova učenica ima jasan plan, ona zapravo nije sigurna ni kada je u pitanju zaposlenje, ni kada je u pitanju dalje školovanje:

„Pa daleko mi je suviše (razmišljanje o nastavku školovanja, prim. aut.). Prvo da vidim da li će ovo moći, ako ne onda. Ako mi bude teško, na primer, od 0 do 3 godine (rad sa decom tog uzrasta, prim. aut.), ako vidim da mi je stvarno naporno, pošto sam čula mnoge priče da bole leđa da ovo da ono, ali mislim da mogu da izdržim i da će mi biti OK. Ako mi stvarno bude naporno onda ću ići dalje (obrazovati se dalje, prim. aut.)” (SSNKŽ).

Ipak, ukoliko se zaposli, kao što planira, i ukoliko joj na poslu bude dobro, kaže da nije sigurna da li bi upisivala višu školu.

Poput ove učenice, njena majka bi volela da ona završi visoku strukovnu školu, a kao razlog za takve aspiracije navodi mogućnost zaposlenja i višu platu. Ona smatra da je veoma moguće da njena ćerka ostvari navedeni nivo obrazovanja, ali da jedina teškoća može biti finansiranje tog školovanja. Intervjuisane nastavnice smatraju da učenica ne bi trebalo da ima problema u ostvarivanju obrazovnih aspiracija, ukoliko uopšte bude pokušala da ih ostvari jer je „sklona tome da ide linijom manjeg otpora, pa bi to i mogao da bude razlog da i ne proba nešto više” (razredna starešina).

Ova učenica kaže da više voli da uči konkretne praktične stvari. Na osnovu upitnika se može učiniti da se ona u većoj meri slaže sa stavovima kojima se meri instrumentalno vrednovanje obrazovanja, nego sa stavovima kojima se posmatra u kojoj meri ispitanik obrazovanje vidi kao vrednost po sebi. Tako, ona se u potpunosti slaže sa tvrdnjama da je bitno da ono što se uči bude korisno za obavljanje posla i da je bitno da škola priprema za praktičan rad na poslu, dok nije sigurna u kojoj meri se slaže sa stavovima poput onog koji glasi da je važno da se kroz školu stiču različita znanja, bez obzira da li će koristiti na poslu. Njena majka na sličan način vrednuje obrazovanje, pa se tako izrazito ne slaže sa pomenutom tvrdnjom da je važno da se kroz školu stiču znanja koja možda neće koristiti na poslu, tj. izrazito se slaže sa tvrdnjom da je potrebno da ono što se uči u školi bude korisno za obavljanje posla. Ipak, čini se da ona istovremeno u potpunosti odbacuje praktičnost škole smatrajući da će za obavljanje posla njenom detetu više koristiti radno iskustvo nego školsko znanje, te da će ono sve što je potrebno u struci naučiti uz rad.

Konačno, treba reći da ova učenica smatra da obrazovni sistem nije pravičan, jer u njemu ne napreduju oni koji to najviše zaslužuju jer „nema najboljih, uvek postoji nešto što je doprinelo da on bude najbolji, neka veza, ili tako nešto, novac” (SSNKŽ). Uпитana da pojasni svoje stavove ona kaže:

„Pa, zato što na primer, ja ću sada da dam primer iz škole. Ja mogu da naučim, Vi možete da prepisete. To nije isto. Jer ja onda znam, vi ne znate i kasnije... Bolje će proći u životu onaj koji nije naučio;”

„U prednosti je onaj ko se provlači uvek. Pa eto baš zbog toga on nije naučio, ali može kasnije da ima neku vezu jer ima u životu, na primer, nikada ništa ne uči, ima vezu, zna kako će proći u životu, da će uvek imati posao zagarantovan...” (SSNKŽ).

Nije jasno da li ona misli da su nepravični i uslovi u školi (u smislu dobijanja ocene) ili je nepravično to što šanse za zaposlenje nisu u korelaciji sa školskim uspehom. Štaviše, upitana da li u tom nepravičnom sistemu ona spada u privilegovane ili ne, ona najpre kaže da je privilegovana, pa naknadno da nije sigurna i da ne zna da odgovori na to pitanje. Dakle, iako primećuje neku nepravičnost ova učenica nije u stanju da je jasnije artikuliše i verbalizuje, a kamoli da razluči njene osnove ili uzroke.

Sumirajući ovu studiju, kao glavnu odliku učenice niskog kulturnog kapitala moguće je izdvojiti neizvesnost vezanu za budućnost koja je prisutna u svim njenim planovima. Kao željeni nivo obrazovanja koji želi da ostvari ona navodi visoku strukovnu školu, koju nije sigurna da će pokušati da upiše, budući da je upisivanje škole povezano sa zadovoljstvom u obavljanju posla, koji, takođe, nije sigurna da će dobiti. Poput učenice, njena majka obrazovanje vrednuje instrumentalno i ima želju da njena ćerka završi višu školu. Ipak, njena majka nije sigurna da će to biti moguće usled ekonomskih problema. Nastavnice ovu učenicu vide kao odgovornu i kreativnu, ali ističu njenu neambicioznost kao glavnu manu, čime nagoveštavaju da bi učenica mogla da ima i više obrazovne domete od nameranih. Stoga, kao i u prethodnom slučaju, čini se da se na ovom mestu dobro na delu vide, ne samo kulturni faktori koji su u centru pažnje ovog rada, već i ekonomski.

Šta se još može zapaziti iz studija slučaja?

Studije slučaja prikazane u prethodnim redovima su bile koncipirane oko tema koje su u svima od njih sadržane. Neki od prethodno prezentovanih odgovora dobijenih od ispitanika biće korišćeni u narednom delu teksta u okviru odgovora na hipoteze postavljene u prvom delu rada. Ipak, pored samih odgovora učenika, nastavnika i roditelja za analizu u narednom delu teksta korisno je istaći različite tipove odgovora koji su se pojavljivali, a koji nisu nužno povezani samo sa jednom temom. Preciznije, prilikom intervjuisanja aktera i naknadno tokom čitanja transkripata, uočene su tendencije kod ispitanika da na različita pitanja odgovaraju na sličan način, tj. da na različita pitanja odgovaraju iz iste perspektive, koristeći se sličnom logikom i argumentima. Ovi tipični odgovori do kojih se došlo induktivnim putem naknadno su sistematično analizirani i prilikom kodiranja podataka, paralelno sa kodiranjem teksta prema temama, kodirani su i različiti tipični načini odgovaranja koji su povezivali više tema. Isticanje ovih odgovora je značajno jer su oni relevantni za učeničko i roditeljsko viđenje uloge obrazovanja i obrazovnih šansi, kao i za nastavničko viđenje odlika učenika koji dolaze iz porodica sa različitim kulturnim kapitalom.

Najpre, u odgovorima učenika se mogu primetiti tri različita tipa odgovora koji se prevashodno tiču iznetih razloga za željeni nivo obrazovanja, ali se prelamaju i u drugim temama, poput vrednovanja obrazovanja ili u temi vezanoj za migracije, koja se, iako nije planirana protokolom, pojavila u pet od osam studija slučaja.

Prvi od ta tri tipa odgovora odnosi se na pogled o ulozi obrazovanja koji možemo nazvati *razvojnim diskursom*. Glavna karakteristika ovih odgovora je to da se kao jedan od najvažnijih ciljeva postavlja individualni razvoj i zadovoljenje ličnih interesovanja. Kada se govori o željenom nivou obrazovanja učenici koji obrazovanje posmatraju iz ove perspektive govore o značaju obrazovanja za lični razvoj i ostvarivanje sopstvenih potencijala. Idealni primeri ovakvog govora iz prethodnih studija su izjave učenika koji govore: „nije mi bitno koliko je škola daleko ili je blizu, samo što bolju da upišem” (OSVKM); „hoću maksimum iz sebe da izguram” (OSVKM), „nije mi do toga da li će me ljudi hvaliti što sam završio taj fakultet, nego jednostavno volim to što radim, što me zanima i to je to, samo zbog sebe” (SSVKM);

„želim da imam neki širok, ovaj, širok vidokrug ljudi i da mogu da pričam o raznim temama” (SSVKŽ); „želim da naučim više od srednje škole, više o medicini, više o ljudima” (SSVKŽ), „želim da znam da mogu da radim nešto još bolje” (SSNKŽ) i sl. Isti ovaj diskurs primetan je u nekim odgovorima koji se tiču vrednovanja obrazovanja kod učenika koji govore da „treba što više stvari da se zna” (OSVKM) i da „učeći stvari koje nam neće trebati učimo kako da učimo” (OSVKŽ). Konačno, ovaj tip odgovora je manje ili više eksplicitno prisutan u odgovorima učenika koji se tiču migracija, a koji kao jedan od razloga migracije vide sticanje obrazovanja u inostranstvu.

Drugi tip odgovora je suprotan prethodnom i možemo ga nazvati *ekonomskim diskursom*. Ono što odlikuje ovaj diskurs je dovođenje u vezu sa platom i budućim zaposlenjem različitih životnih odluka. Tako, na primeru argumentovanja željenog nivoa obrazovanja vidimo i prisutvo ovog diskursa: „najviše mi je do fudbala, ali kada ne bih uspeo onda da mogu da se zaposlim” (OSNKM); „što se tiče trgovine, razmišljala sam pošto zamišljam nekako da radim u butiku nekom i tako, da prodajem” (OSNKŽ); „da budem konobar, nekako mi je to isto lep posao” (OSNKŽ); „da mogu, na primer, kao sada sa ovom školom, da mogu da pauziram godinu, ali takođe mogu da pronađem posao” (SSNKŽ). Ovaj tip odgovora je primetan i u odgovorima na pitanja koja se tiču odnosa prema znanju u odgovorima kao što su oni u kojima učenici kažu da žele da stiču „konkretna znanja koja mogu da primene” (SSNKM), ili da ih ne zanimaju neki predmeti, jer „šta će mi ovo, koreni i to, ko da će mi nekada trebati” (OSNKŽ). Konačno, ovaj diskurs je možda najprimetniji u temi migracija u odgovorima kao što su: „ja bih da završim školu i da se bavim fudbalom, pošto imam nešto, treba da idem u Francusku posle srednje škole, tamo da branim za neki klub” (OSNKM) ili „zašto bih se ja ovde nešto trudio se i učio za nešto što će mi biti malo plaćeno, a u nekoj državi će to ljudi znati da cene i platiće pristojno” (SSVKM). Iako se može činiti da je donošenje sudova na osnovu ekonomske logike i na osnovu logike ličnog suštinski suprotno, ova dva diskursa se ne moraju u potpunosti isključivati. Stoga je moguće da se kod istog učenika pronađu elementi oba diskursa, mada je u ovim slučajevima uglavnom jedan od njih dominantniji.

Pored dva pomenuta tipa odgovora kod nekih učenika je moguće pronaći još jedan tip odgovora čija karakteristika nije oslonjenost na razvojnu ili ekonomsku

diskurzivnu matricu (iako se može upotpunjavati sa njom), već nešto što bismo mogli imenovati kao *diskurs nesigurnosti*. Shodno tome, ovaj tip odgovora se odlikuje motivima neizvesnosti i nesigurnosti u pogledu obrazovnih i karijernih planova. Primere ovakvih odgovora možemo pronaći kod dečka koji nije siguran kako će se razvijati njegova fudbalska karijera, te kakvu će ulogu imati obrazovanje koje stiče (OSNKM); kod učenice koja kaže „ja stvarno ne znam šta bih upisala, mogu da pričam i da pišem i da sa svima razgovaram, ali ja ne znam dok nemam sve ispred sebe, dok ja nemam sve te moje bodove, da sam ja sve završila i prijemni i sve da imam tu ispred sebe” (OSNKŽ); kao i kod učenice koja želi da pohađa visoku strukovnu školu, ali u zavisnosti od uspeha u zapošljavanju zavisi da li će pokušati da je upiše, te kaže joj je „daleko suviše” (SSNKŽ) donošenje takvih odluka.

Važno je istaći da se *razvojni diskurs* javlja gotovo isključivo kod učenika sa visokim kulturnim kapitalom. Jedini mogući izuzetak predstavlja srednjoškolka niskog kulturnog kapitala koja pored ekonomskih dobiti od obrazovanja spominje i želju da može da „zna i da radi nešto još bolje” (SSNKŽ). Ipak, ni na ovom mestu nije u potpunosti jasno da li je učenica želela da kaže da joj je važno da bude kvalitetnija i kompetentnija u onome čime se bavi, što bi bilo na tragu razvojnog diskursa, ili je mislila samo na mogućnost da ima bolje radno mesto, što bi bilo deo ekonomskog diskursa. Dakle, individualni razvoj je glavni pokretač u formulisanju želja vezanih za budućnost (prevažodno za obrazovnu budućnost) kod učenika čiji su roditelji visoko obrazovani, te se može pretpostaviti da su upravo zbog visokog kulturnog kapitala oni u mogućnosti da obrazovanje vide kao sferu za individualni razvoj. Stoga je njima jedino važno da škole koje pohađaju budu što bolje (kao u slučaju osmaka visokog kulturnog kapitala) i spremni su da planiraju školovanje u inostranstvu kako bi stekli što više znanja (kao u slučaju osmaka i osmakinje visokog kulturnog kapitala). Takođe, iako ekonomski kapital nije obuhvaćen istraživanjem, na osnovu zanimanja roditelja učenika moguće je pretpostaviti da su deca iz porodica sa visokim kulturnim kapitalom manje opterećena egzistencijalnim problemima, te im ekonomski razlozi za donošenje odluka mogu biti u drugom planu.

Nasuprot razvojnog, *ekonomski diskurs* je primetan kod gotovo svih učenika, te se može tvrditi da kod većine učenika ekonomski razlozi igraju određenu ulogu

prilikom planiranja budućnosti. Ipak, može se uočiti da je kod učenika sa visokim kulturnim kapitalom ovaj diskurs manje primetan, budući da je neretko u drugom planu, iza razvojnog. Sa druge strane, kod učenika sa niskim kulturnim kapitalom ekonomska logika je jedina primetna kada je u pitanju donošenje različitih životnih odluka, ponajpre onih vezanih za željeno obrazovanje. Na tragu već spomenutog argumenta, moguće je pretpostaviti da je kod dece iz porodica sa niskim kulturnim kapitalom i ekonomski kapital deficitaran (u pitanju su deca čistačice, frizerke, automehaničara, penzionera koji je prethodno bio zaposlen u kladionici...), te da su stoga za njih ekonomski razlozi primarni prilikom donošenja odluka. Dobar primer za ovaj argument daje srednjoškolka niskog kulturnog kapitala koja, iako ima želju da upiše visoku strukovnu školu, to neće učiniti odmah nakon srednje škole, jer namerava (mora) najpre da se zaposli (videti str. 120 ovog rada). Istovremeno, moguće je da upravo zbog niskog kulturnog kapitala ovi učenici ne vide školu kao sferu za individualni razvoj, već jedino kao usputnu stanicu koja može da vodi ekonomskom kapitalu, poput srednjoškolca niskog kulturnog kapitala koji namerava da završi visoku strukovnu školu jer misli da sa tom diplomom može lako da pronađe dobro plaćen posao u Nemačkoj ili Norveškoj (videti str. 116 ovog rada).

Konačno, kao što se može naslutiti iz korišćenih primera, *diskurs nesigurnosti* se javlja isključivo kod učenika niskog kulturnog kapitala. Slično ekonomskom diskursu, razlozi javljanja ovog diskursa mogu biti ekonomske prirode i oni se dobro vide u spomenutom primeru srednjoškolke koja ima želju da upiše strukovnu školu, ali pre toga mora da se zaposli, a kako nije sigurna da li će se zaposliti svi planovi joj postaju magloviti. Dakle, u njenom slučaju usled loših ekonomskih uslova, ona nije u stanju da formuliše jasne planove za budućnost. Ipak, bilo bi pogrešno tumačiti ovaj diskurs isključivo kao proizvod ekonomske pozicije govornika. Naročito kada su u pitanju odluke koje se tiču daljeg obrazovanja, čini se da je upravo kulturni kapital taj koji čini da je nekim učenicima obrazovni sistem do te mere nerazumljiv, da oni ne mogu u njemu da se orijentišu i formulišu jasne planove za budućnost. Ovakav utisak ostavlja osmakinja niskog kulturnog kapitala, kod koje kroz različite opise njenog (ne)snalaženja u obrazovnom polju, poput nesporazuma sa nastavnicom biologije ili neuspešnog odlaska na pripreme za prijemni ispit, vidimo u kojoj meri ona nije u mogućnosti da se snađe u školi (videti str. 102, 104 ovog rada). Čini se da upravo u kontekstu ove

„nesnađenosti”, koja može biti posledica niskog kulturnog kapitala, u školi koja joj deluje strano (a na osnovu nekih izjava nastavnika možda i neprijateljski), treba razumeti njenu nesigurnost vezanu za dalje obrazovanje.

Slično učeničkim odgovorima, u odgovorima koje roditelji pružaju, a koji se tiču razloga za željeni nivo obrazovanja i potencijalnih teškoća za ostvarivanje takvog obrazovnog nivoa, moguće je razdvojiti *individualni razvojni* i *ekonomski* diskurs.

Kada je u pitanju prvi, za njega su, kao u učeničkim odgovorima, karakteristični pozivanje na razvoj potencijala deteta, kao i navođenje (ne)postojanja teškoća koje su individualne prirode. Neki od ovakvih odgovora koji se tiču razloga za sticanje određenog nivoa obrazovanja su: „jer poseduje potencijale za svestrano obrazovanje” (roditelji OSVKŽ), „jer će uvek želeti bolje, kvalitetnije” (roditelji OSVKM), „zato što je obrazovanje važno za lični razvoj” (roditelji SSVKŽ). U isto vreme individualni razlozi koji se tiču šanse, tj. teškoća za ostvarenje željenog nivoa obrazovanja odnose se na odgovore: „može biti poteškoća kod pada koncentracije” (roditelji OSVKM); „moguća teškoća je emotivna stabilnost” (roditelji SSVKŽ); „od nje sve zavisi” (roditelji OSVKŽ).

Unutar ekonomskog tipa odgovora se kao teškoća vidi finansiranje obrazovanja, a kao razlozi za sticanje određenog nivoa obrazovanja se navode: „zbog boljeg i lakšeg posla, bolje budućnosti, veće plate” (roditelji OSNKŽ); „zbog toga što smatram da će se uz fakultet lakše zaposliti” (SSVKM); „za bolji posao i veću platu, samim tim bi bio samostalniji” (roditelji SSNKM) i slično.

Kao i u slučaju učenika, ova dva tipa odgovora se ne isključuju, već je moguće da se kod istog roditelja jave oba. Takođe, kao i kod učenika, razvojni diskurs je rezervisan za roditelje sa visokim kulturnim kapitalom, dok je ekonomski primetan kod svih roditelja. Dakle, roditelji niskog kulturnog kapitala obrazovanje deteta procenjuju isključivo u kontekstu ekonomskih dobiti koje ono može doneti. Sa druge strane, roditelji visokog kulturnog kapitala pored ekonomskih, imaju sliku o obrazovanju kao

nečemu što može doprineti individualnom razvoju deteta⁶⁶. Iako na osnovu prikupljenih podataka to nije moguće tvrditi, može se pretpostaviti da upravo zbog kulturnog kapitala kojim raspolažu roditelji sa visokim kulturnim kapitalom imaju drugačije viđenje škole i koristi koje ona može da pruži. Takođe, naročito kada su u pitanju šanse za sticanje željenog nivoa obrazovanja, može se pretpostaviti da su različiti diskursi posledica i različite ekonomske pozicije govornika, što se dobro može videti kod majke srednjoškolke niskog kulturnog kapitala koja objektivno uviđa ekonomske faktore kao najveću prepreku za sticanje željenog obrazovanja njene ćerke (videti str. 120 ovog rada).

Konačno, kada su u pitanju nastavnici, u njihovim odgovorima je takođe moguće primetiti neke tipične odgovore koji se tiču asocijacija na učenike, njihovih prednosti, mana i procene njihovih šansi za sticanje željenog nivoa obrazovanja. Jedan takav set odgovora, u nedostatku boljeg imena, možemo nazvati *diskursom nemotivisanosti*. Glavne odlike ovog govora su opisivanje učenika kao nezainteresovanih, neambicioznih, ali i izgubljenih i nesigurnih u školskoj sredini. Primere ovakvog diskursa u odgovorima koji se tiču asocijacija na određenog učenika, njegovih mana i procene obrazovnih šansi možemo pronaći u izjavama kao što su: „to je dete koje još nije pronašlo sebe” (razredna starešina OSNKM); „ona je nezainteresovana, lenja, sasvim neke druge stvari joj odvlače pažnju” (nastavnica istorije OSNKŽ); „on je sav uplašen, tremaroš težak” (nastavnica istorije OSNKM), „ništa ga ne interesuje dalje ni šire, ostaje tu gde jeste” (nastavnica hemije OSNKM), „nema želju, nema ambiciju” (razredna starešina OSNAŽ), „mane su joj nedovoljna želja ka višim ciljevima, nedostatak samopouzdanja”, „ona je sklona tome da ide linijom manjeg otpora, pa bi to i mogao da bude razlog da i ne proba nešto više” (nastavnica srpskog SSNKŽ).

Drugi tip odgovora mogli bismo da nazovemo *diskursom darovitosti*. Iako su intervjuisani nastavnici za mnoge učenike rekli da bi mogli biti dobri u nekom poslu, čini se da se ovaj tip odgovora u razgovorima pojavio svega nekoliko puta, kada se govorilo o specifičnim osobinama učenika koje ih čine različitim od ostalih učenika i

⁶⁶ Jedini izuzetak predstavljaju roditelji srednjoškolca visokog kulturnog kapitala koji spominju isključivo ekonomske razloge za nivo obrazovanja koji bi želeli da njihovo dete ostvari (str. 107).

predodređenim za određeni posao. Kada su u pitanju prednosti učenika koje nastavnici primećuju, ovaj diskurs se može prepoznati u odgovorima kao što su: „on je slobodnijeg duha, sklon je da postavi pitanja koja nemaju veze sa nastavom (...) on malo šire sagledava sve”, ili „kada on Vama nešto izlaže Vi vidite da on iza toga stoji, on to razume” i „on nije timski igrač, on je vođa” (nastavnica kineziterapije SSVKM). Prilikom procena šansi za sticanje određenog obrazovanja ovaj tip odgovora se može prepoznati u odgovorima: „on je rođen za to, on je iz te priče” (nastavnica kineziterapije SSVKM), „pre bi on mogao, zato što on ima tu neku crtu, iracionalnu crtu izraženu” (nastavnik srpskog, OSVKM). Slični odgovori se mogu čuti u slučajevima kada se za učenicu kaže da poseduje „sve osobine dobrog vaspitača” (nastavnica pedagogije, SSNKŽ), ili da je „odlična u radu sa decom i mogla bi da bude dobar pedijatar” (razredna starešina SSVKŽ). Ipak, iako bi po sadržini ovi odgovori možda mogli biti smatrani sličnim prethodno navedenim, čini se da je u ovim slučajevima u pitanju pokušaj objektivne procene šansi učenica, ali da nema govora o učenicima kao izuzetnim i predodređenim za željeni posao.

Diskursi kojima nastavnici opisuju učenike izuzetno su značajni, ne samo zato što govore o njihovom viđenju učenika, već i zato što, ukoliko se oslonimo na ideje autora koji govore o samoispunjujućem proročanstvu (Rosenthal, & Jacobson, 1968), možemo pretpostaviti da način na koji nastavnik vidi učenika može direktno da utiče na učenikov budući razvoj. Ukoliko ovo imamo na umu, još većeg značaja ima nalaz da se diskurs nemotivisanosti odnosi isključivo na učenike sa niskim kulturnim kapitalom⁶⁷. Nastavnici učenike koji se odlikuju niskim kulturnim kapitalom vide kao nemotivisane, nezainteresovane, pa čak i nedovoljno sposobne za dalje obrazovanje. Dobar, mada možda ekstreman, primer ovakvog odnosa se može pronaći u govoru nastavnice istorije o učenici niskog kulturnog kapitala iz osnovne škole koju ona vidi kao nekoga ko je nezainteresovan, nije u stanju ništa samostalno da uradi i za koga je neizvesno da li može i trogodišnju stručnu školu da pohađa sa uspehom (videti str. 101, 103 ovog rada). Na ovom mestu je primetno i kako je nezainteresovanost, iako ne u potpunosti eksplicitno, povezana i sa percipiranim sposobnostima učenice od strane nastavnika. Na

⁶⁷ Jedini izuzetak čini nastavnica matematike koja za dečaka visokog kulturnog kapitala iz osnovne škole kaže da je „nedovoljno zainteresovan”. Ipak, iz daljeg razgovora se saznaje da ovo nije njegova glavna karakteristika, dok ga drugi nastavnik opisuje na potpuno suprotan način.

sličan, mada blaži, način to je primetno i kod osnovca niskog kulturnog kapitala za koga razredna starešina kaže da mu nešto nedostaje da bi mogao da pohađa gimnaziju (videti str. 98 ovog rada). Nasuprot diskursa nemotivisanosti, *diskurs darovitosti* je rezervisan za one sa visokim kulturnim kapitalom. Takođe, iako kroz rad nije ispitivana rodna dimenzija, zanimljivo je istaći da se diskurs darovitosti oba puta javlja pri opisu dečaka, te se čini da jedino dečaci čiji su roditelji visokoobrazovani imaju odlike koje iz vizure nastavnika sugerišu darovitost.

Podaci dobijeni kroz studije slučaja, tj. njihov značaj za ovaj rad, biće detaljnije analizirani u narednom delu teksta prilikom pokušaja da se ispitaju postavljene hipoteze.

DISKUSIJA: jedan mogući odgovor na pitanje o značaju kulturnog kapitala

U radu se pošlo od dva istraživačka cilja: da se ispita značaj kulturnog kapitala za obrazovne prakse učenika u Srbiji i da se na osnovu dobijenih podataka ispita osnovanost različitih suprotstavljenih ideja vezanih za značaj kulturnog kapitala u obrazovnoj sferi (Burdijea, Dimadžia, Bodloa i Establea, Budona, Goldtorpa). Iako su ova dva cilja nerazdvojiva i iako se oba ostvaruju istim istraživanjem, na ovom mestu će najpre u kontekstu prikupljenih podataka biti protumačene teorijske dileme koje su sadržane u postavljenim hipotezama, a naknadno će biti razmatrano šta ovakvi podaci znače za Srbiju i njen obrazovni sistem. Stoga, u narednim redovima ću pokušati da odgovorim na pitanja o značaju kulturnog kapitala za obrazovno postignuće i definisanje željenog nivoa obrazovanja, kao i za postignuće iz različitih predmeta, da li se i kako značaj kulturnog kapitala menja u različitim obrazovnim fazama, kao i da li je kulturni kapital značajan za vrednovanje obrazovanja.

Značaj kulturnog kapitala za obrazovno postignuće

Polazeći od Burdijeovih ideja o obrazovnom sistemu kao polju u kome se vrednuje jedno kulturno nasleđe, ono koje je tipično za učenike koji dolaze iz porodica visokoobrazovanih roditelja sa istorijom praktikovanja visoke kulture, tj. ideje da mladi koji dolaze iz viših klasa mogu sa „lakoćom” da se odnose prema kulturnim sadržajima, ostavljajući utisak „prirodnog talenta”, u ovom radu se pretpostavilo da kulturni kapital utiče na obrazovni uspeh učenika tako da viši kulturni kapital vodi boljem obrazovnom uspehu i obratno, niži kulturni kapital lošijem uspehu. Sa druge strane, opovrgavanje ove pretpostavke bi moglo da znači da su kritičari Burdijea u pravu, da on preveliki značaj pridaje društvenim strukturama ukidajući slobodu pojedinca, te da stoga ne uspeva da objasni stvarne prakse aktera, ili, u najmanju ruku, da način na koji on

objašnjava prakse nije primeren van okvira Francuske, a kamoli u postsocijalističkim društvima. Štaviše, opovrgavanje ove pretpostavke moglo bi da se tumači i kao da „greška” nije isključivo u Burdijeovom pristupu, već u svakom pristupu koji pretpostavlja da klasne strukture imaju uticaj na prakse pojedinca.

Ipak, prikupljeni podaci idu u prilog Burdijeovim pretpostavkama. Kao što je prikazano u prethodnom delu teksta (Kulturni kapital i obrazovno postignuće), istraživanjem je uočena pozitivna korelacija između kulturnog kapitala i prosečne ocene učenika. Upečatljivi podaci su dobijeni kada su upoređene grupe učenika sa najnižim i najvišim kulturnim kapitalom, budući da je među učenicima sa najvišim kulturnim kapitalom prosečna ocena bila za dve trećine ocene viša nego među učenicima sa najnižom količinom kulturnog kapitala, dok je šansa da se prethodna godina školovanja okonča sa odličnim uspehom bila više nego duplo veća kod učenika sa visokim kulturnim kapitalom (str. 64).

Povezanost između kulturnog kapitala i postignuća je značajno viša među osnovcima nego među srednjoškolcima, mada je primetna i kod jednih i kod drugih učenika. Ipak, među samim srednjoškolcima postoje razlike, te se gimnazijalci prema intenzitetu povezanosti dve proučavane varijable ne razlikuju značajno od osnovaca, dok su učenici koji pohađaju trogodišnje stručne škole jedina grupa učenika kod koje ne postoji povezanost između kulturnog kapitala i prosečne ocene. Iako je ova specifičnost trogodišnjih stručnih škola značajnija za tumačenje četvrte hipoteze (koja preispituje odnos između Burdijeove teorije i teorije obrazovnih mreža), na ovom mestu je važno istaći da učenici koji pohađaju trogodišnje stručne škole čine oko 10% srednjoškolske populacije, te da, iako je značajno istaći ovaj izuzetak, ne utiču u većoj meri na osnovanost Burdijeove pretpostavke o povezanosti kulturnog kapitala i postignuća. Ukoliko bi se pokušao pronaći razlog ovakvog nalaza, može se uvideti da trogodišnje stručne škole gotovo isključivo upisuju učenici sa niskim kulturnim kapitalom, te da među njima nema velike varijabilnosti po pitanju kulturnog kapitala. Naime, na osnovu prikupljenih podataka se jasno uočava da učenici koji pohađaju trogodišnje srednje škole imaju u proseku najmanje kulturnog kapitala ($\mu=-0,6546$, naspram: $\mu=-0,1124$ kod učenika četvorogodišnjih stručnih škola; $\mu=0,4944$ kod gimnazijalaca; $\mu=0,1297$ kod osnovaca), kao i da je varijansa kulturnog kapitala kod njih najniža ($\sigma^2=0,370$,

naspram: $\sigma^2=0,526$ kod učenika četvorogodišnjih stručnih škola; $\sigma^2=0,847$ kod gimnazijalaca; $\sigma^2=0,760$ kod osnovaca). Takođe, iako je jasno da se to ne može zaključiti iz prikupljenih podataka, može se pretpostaviti da u ovim školama, usled njihove uske stručnosti, za vrednovanje učenika nije značajan njihov kulturni kapital, tj. stil, jezička kompetencija, poznavanje visoke kulture i sl.

Istraživanje je pokazalo da su kulturni kapital i postignuće povezani i kod dečaka i kod devojčica, kao i da se intenzitet ove veze značajno ne razlikuje među polovima. Takođe, povezanost između kulturnog kapitala i postignuća primećena je u svim delovima Srbije (svim statističkim regionima), kao i u svim mestima, nezavisno od njihove veličine. Ipak, primećeno je da je ova povezanost jačeg intenziteta u većim nego u manjim gradovima, kao i da je ona veća u Beogradskom regionu, nego u ostatku Srbije. Iako se ovaj nalaz, kao i onaj koji se odnosi na razlike između tipova srednjih škola, može delimično objasniti višom varijabilnošću kulturnog kapitala u Regionu Beograda ($\sigma^2=0,988$) nego u ostatku Srbije ($\sigma^2=0,593$) i u većim gradovima ($\sigma^2=0,960$) nego u manjim mestima i selima ($\sigma^2=0,576$), upitno je da li je objašnjenje razlike moguće pronaći samo u ovoj činjenici. Iako se razlozi ne mogu pronaći u prikupljenim podacima, možda se može pretpostaviti da u ekonomski razvijenijim delovima zemlje (što Beograd i veći gradovi jesu) način funkcionisanja društva, pa i njegove obrazovne sfere u većoj meri odražava kapitalistički poredak o kome je Burdije pisao u Francuskoj.

Iako studije slučaja nisu planirane tako da iz njih bude moguća bilo kakva generalizacija, čini se da se i njihovom analizom dolazi do zanimljivih nalaza koji se tiču odnosa postignuća i kulturnog kapitala. Najpre, kada su u pitanju razlozi dobrog obrazovnog uspeha, zanimljivo je primetiti da se zainteresovanost i sposobnosti kao glavni percipirani razlozi visokog uspeha pojavljuju isključivo kod učenika visokog kulturnog kapitala. Sa druge strane, iako se i kod učenika sa visokim kulturnim kapitalom može čuti da je trud važan faktor uspeha, kod učenika sa niskim kulturnim kapitalom (preciznije kod dvoje učenika sa niskim kulturnim kapitalom koji sebe smatraju uspešnim učenicima) trud je jedini percipirani razlog obrazovnog uspeha. Dakle, dok se uz visok kulturni kapital i dobar obrazovni uspeh unutar narativa učenika mogu javiti motivi o zainteresovanosti i sposobnostima, uz nizak kulturni kapital, čak i kada je praćen doživljajem sebe kao uspešnog učenika, narativi učenika su obojeni

motivima vezanim za trud kao razlog uspeha. Ovakav nalaz se verovatno može tumačiti na više načina. Ipak, možda se činjenica da se deca sa višim kulturnim kapitalom pozivaju na zainteresovanost kao razlog uspeha najbolje može objasniti prihvatajući Burdijeove ideje koje govore o tome da je škola upravo ka njima usmerena, te nije čudno što su baš oni ti koji su zainteresovani i stoga uspešni. Takođe, ovi nalazi se mogu tumačiti na tragu Burdijeove ideje o darovitosti, tj. čini se da su učenici sa visokim kulturnim kapitalom i sami sebe doživeli kao zainteresovane i darovite, dok učenici koji raspolažu niskim kulturnim kapitalom, čak i kada imaju uspeha u obrazovanju, ne mogu da prihvate sliku o sebi kao darovitim, već uspeh pravdaju isključivo napornim radom. Pored navedenog, zanimljivo je zapaziti da učenici sa visokim kulturnim kapitalom često (na našem primeru u 3 od 4 slučaja) razvijaju svoje sposobnosti kroz plaćene vannastavne aktivnosti, konkretno kroz škole stranih jezika, dok se među učenicima sa niskim kulturnim kapitalom vanškolske nastavne aktivnosti svode na bavljenje sportom, te se ovaj rad na sopstvenim sposobnostima delimično može posmatrati i kao jedan od uzroka višeg obrazovnog uspeha. Ovaj nalaz delimično nalazi potvrdu i u kvantitativnom delu istraživanja u kome se pokazalo da među 240 učenika kod kojih oba roditelja poseduju fakultetsko obrazovanje, više od polovine (53%) pohađa školu stranog jezika, dok je kod učenika čiji roditelji ne poseduju viši nivo obrazovanja od srednje škole ovaj procenat duplo manji (24%).

O mogućim razlozima zbog kojih učenici sa višim kulturnim kapitalom imaju i više postignuće se može ponešto naslutiti i iz viđenja nastavnika o učenicima uključenim u studije slučaja. Nastavnička viđenja učenika su značajna jer objašnjavaju kontekst u kome jedni učenici imaju viši obrazovni uspeh i sebe doživljavaju kao sposobne i zainteresovane, dok drugi učenici imaju niži uspeh i sebe, u najboljem slučaju, doživljavaju kao vredne. Iz usputnih komentara nastavnika se može pretpostaviti da se odnos nekih nastavnika prema učenicima razlikuje u zavisnosti od kulturnog kapitala učenika. Tako, nastavnica koja predaje dvojici srednjoškolaca (sa visokim i sa niskim kulturnim kapitalom) za učenika niskog kulturnog kapitala kaže da ima slične ocene kao onaj sa visokim, iako prema njenim beleškama učenik sa niskim kulturnim kapitalom ima приметно bolje ocene. Takođe, ona o njemu nema neki specifičan utisak, osim da je „OK”, dok o učeniku visokog kulturnog kapitala priča detaljnije ističući njegove karakteristike. Nešto informativniji nalazi se dobijaju ukoliko

se osvrnemo na dva tipa odgovora koje daju nastavnici, koja su nazvana diskurs nemotivisanosti i diskurs darovitosti. Kao što je već rečeno, diskurs nemotivisanosti isključivo se javlja prilikom opisivanja učenika koji raspolažu niskim kulturnim kapitalom, dok se diskurs darovitosti javlja samo u dva slučaja i to oba puta kod učenika visokog kulturnog kapitala. Ovi nalazi se lako mogu interpretirati pomoću Burdijeove teorije. Kada je u pitanju darovitost učenika sa visokim kulturnim kapitalom, Burdije o ovoj temi vrlo eksplicitno govori kada pominje „ideologiju darovitosti” koja u školama koje vrednuju baš one karakteristike kojima raspolažu učenici sa višim kulturnim kapitalom vodi tome da su učenici sa visokim kulturnim kapitalom percipirani kao daroviti, te da se kao razlog njihovog obrazovnog uspeha vidi upravo ta darovitost. Kada je u pitanju „nemotivisanost” učenika sa niskim kulturnim kapitalom, moguće je da nastavnici tako samo percipiraju učenike sa niskim kulturnim kapitalom (iako oni nisu nužno zaista nemotivisani), kao što je moguće i da ovi učenici objektivno nisu motivisani. U prvom slučaju, moglo bi se moglo reći da obrazovni sistem ne uspeva da involvira učenike sa niskim kulturnim kapitalom upravo zato što je okrenut ka učenicima sa visokim kulturnim kapitalom, tj. zato što šalje poruke koje su prvenstveno njima razumljive. U drugom slučaju, moglo bi se pretpostaviti da u obrazovnom polju nastavnici ponašanje koje je vođeno habitusom učenika sa niskim kulturnim kapitalom razumeju kao nemotivisanost, vođeni sopstvenim habitusom i/ili odlikama obrazovnog polja i formalnim zahtevima koji se u njemu postavljaju pred učenika. Ovo bi sugerisalo da između nastavnika i učenika koji raspolažu niskim kulturnim kapitalom postoji suštinsko nerazumevanje, koje se može naslutiti i iz odgovora nekih od učenika. Tako, devojčica iz osnovne škole (četvrta studija slučaja) govori o tome da je nastavnici ne razumeju i pogrešno je doživljavaju kao lenju i neposlušnu, pritom detaljno opisujući situaciju u kojoj je nastavnica pogrešno razumela njene reči, tj. u njih učitala značenja koja sama učenica nije imala na umu (videti str. 103 ovog rada). Ovaj opis, uprkos nejasnom jeziku intervjuisane devojčice (ili baš zbog takvog jezika), odlično ilustruje kako se razlikuju školski kulturni kontekst i kontekst na koji su neki učenici navikli, te kako jedan drugom mogu biti strani i nerazumljivi.

Važno je istaći da se obrazovni sistem u skoro svim slučajevima percipira kao pravičan. Preciznije, svi učenici sa visokim kulturnim kapitalom uključeni u studije slučaja su smatrali da je obrazovni sistem pravičan i da svako ko se trudi u njemu može

da napreduje. U dva slučaja učenika sa niskim kulturnim kapitalom obrazovni sistem nije percipiran kao pravičan. Iako je značajno da se istakne da se ova nepravednost obrazovnog sistema percipira samo kod učenika sa niskim kulturnim kapitalom, razlozi nepravičnosti, ne samo da se ne tiču okrenutosti škole ka učenicima sa višim kulturnim kapitalom, nego se ne tiču bilo kakvih strukturalnih nejednakosti. Jedini izuzetak čini učenica iz srednje škole koja govori da „uvek postoji nešto što je doprinelo da on (onaj ko je najbolji, prim. aut.) bude najbolji, neka veza, ili tako nešto, novac”. Ipak, čak i u ovom slučaju učenica tek naslućuje ove nejednakosti i nema jasan pojam o strukturalnim nejednakostima, te sebe svrstava u povlašćene, iako je iz celokupne studije jasno da ona to ne može biti. Dakle, iako su podaci pokazali da je kulturni kapital značajan za postignuće učenika, sami akteri nisu svesni tog uticaja. Ovaj nalaz se, takođe, lako može razumeti kroz Burdijeovu teoriju, tj. pomoću njegove ideje o tome da obrazovni sistem pokušava (i uspeva) da prikrije način na koji funkcioniše, tj. to da nagrađuje jedno kulturno nasleđe i time doprinosi društvenoj reprodukciji.

Iz svega navedenog možemo zaključiti da kulturni kapital pozitivno utiče na obrazovno postignuće, te da, suprotno onome što bi rekli kritičari Burdijeove teorije i „kritičari” klase, ova teorija pruža dobar okvir za razumevanje odnosa između kulturnog kapitala i postignuća. Pored potvrde pretpostavke o pozitivnoj vezi između kulturnog kapitala i postignuća, važan nalaz odnosi se na to da je način na koji učenici percipiraju razloge sopstvenog uspeha, kao i način na koji ih percipiraju nastavnici, takođe, povezan sa količinom kulturnog kapitala kojom učenik raspolaže. Iako se ovi nalazi, kao što je pokazano u prethodnim redovima, lako mogu razumeti u kontekstu Burdijeove teorije, čini se da je njihov značaj u tome što detaljnije oslikavaju konstatovanu vezu između kulturnog kapitala i obrazovnog postignuća, tj. način na koji je ona povezana sa percepcijama samih aktera. Pored toga, na osnovu prikupljenih podataka se može zaključiti da su Burdijeove ideje, makar kada je reč o obrazovnom postignuću, primenjive i van francuskog društva. Takođe, makar kada je u pitanju obrazovni sistem u Srbiji, na osnovu analiziranih podataka se može zaključiti da nisu u pravu autori koji govore o različitom značaju kulturnog kapitala za dečake i devojčice. Konačno, iako se pokazalo da je kulturni kapital povezan sa postignućem u svim delovima Srbije, činjenica da je njegov značaj veći u većim gradovima i Beogradskom

regionu nam može sugerisati da je značaj kulturnog kapitala veći u ekonomski razvijenijim oblastima kao i u oblastima u kojima je veća heterogenost stanovništva.

Značaj kulturnog kapitala za željeni nivo obrazovanja

Na tragu Burdijeovih ideja može se pretpostaviti i da će učenici, razumevajući sopstvene obrazovne šanse, razvijati svoje obrazovne aspiracije. U tom smislu bi bilo očekivano da kulturni kapital utiče na željeni nivo obrazovanja tako da viši kulturni kapital vodi višim obrazovnim aspiracijama i obratno, niži kulturni kapital nižim aspiracijama. Slično prethodnoj hipotezi, ukoliko bi ova hipoteza bila osporena to bi govorilo o ispravnosti pretpostavki Burdijeovih kritičara i autora koji govore o opadanju značaja klasnog položaja pri definisanju praksi pojedinaca.

I pored toga što najveći broj učenika namerava da tokom školovanja stekne visoko obrazovanje (osnovne akademske studije, ili neki viši nivo obrazovanja želi da postigne ukupno 64% anketiranih), na osnovu prikupljenih podataka uočeno je da su obrazovne aspiracije povezane sa količinom kulturnog kapitala kojim učenik raspolaže, tj. da veća količina kulturnog kapitala znači i više obrazovne aspiracije. Ukoliko se uporede 20% učenika sa najnižim kulturnim kapitalom i 20% onih sa najvišim kulturnim kapitalom, uočava se uticaj kulturnog kapitala na obrazovne aspiracije, budući da se aspiracije značajno razlikuju u zavisnosti od kulturnog kapitala. Naime, iako je izbor fakulteta kao željenog nivoa obrazovanja najčešći izbor u obe grupe, uočljive su velike razlike u obrazovnim aspiracijama koje se tiču nižih i viših obrazovnih nivoa. Kao što je u ranijem tekstu prikazano (Kulturni kapital i željeni nivo obrazovanja), svaki peti učenik iz grupe sa najnižim kulturnim kapitalom namerava da se zadovolji trogodišnjom stručnom školom, dok to ne namerava niko od učenika iz grupe sa najvišim kulturnim kapitalom. Sa druge strane, poslediplomske studije namerava da pohađa skoro tri petine učenika sa najvišim kulturnog kapitala (57,1%), a znatno manje učenika iz grupe sa najnižim kulturnim kapitalom (13,3% – str. 72). Takođe, iako navedenim analizama nisu obuhvaćeni učenici koji nisu sigurni koji obrazovni nivo nameravaju da ostvare, primećeno je da je ovakvih učenika primetno

više među onima sa niskim nego sa visokim kulturnim kapitalom (16,7% učenika iz petine učenika sa najnižim kulturnim kapitalom, naspram 5,5% od petine učenika sa najvišim kulturnim kapitalom – str. 71). Ovakvi nalazi u potpunosti su na tragu Burdijeove ideje da učenici delimično razumevaju svoje obrazovne šanse i shodno njima definišu obrazovne aspiracije. Štaviše, mali broj „neodlučnih” se delimično može razumeti na tragu Burdijeovih ideja, budući da, između ostalog i putem obrazovnog uspeha, obrazovni sistem učenicima koji poseduju visok kulturni kapital šalje jasnu poruku da su „pogodni” za obrazovanje. Ipak, čini se da je za razumevanje visokog udela neodlučnih među učenicima niskog kulturnog kapitala samo delimično dovoljna Burdijeova teorija. Ovi učenici razumevaju da obrazovanje nije za njih (što vodi nižim obrazovnim aspiracijama), ali za objašnjenje velikog broja učenika koji nisu sigurni kakve su im obrazovne želje verovatno je potrebno imati na umu kontekst obrazovne ekspanzije koji obrazovanje nameće gotovo kao nužnost, te su poruke koje ovi učenici dobijaju međusobno kontradiktorne.

Iako je u prethodnim redovima pretpostavljeno da je obrazovni uspeh jedan od kanala koji učenike visokog kulturnog kapitala usmerava ka visokim obrazovnim aspiracijama, nužno je istaći da je primećeno da je i odnos između postignuća i aspiracija posredovan kulturnim kapitalom. Kao što je prikazano u prethodnom delu rada, povezanost između postignuća i aspiracija je značajno viša među učenicima sa niskim kulturnim kapitalom, nego među učenicima sa visokim kulturnim kapitalom, dok je povezanost između kulturnog kapitala i aspiracija značajno niža među odličnim učenicima, nego među učenicima sa slabijim obrazovnim uspehom. Ovaj podatak znači da je slabije obrazovno postignuće „fatalnije” po aspiracije učenika nižeg kulturnog kapitala nego po učenike sa visokim kulturnim kapitalom. Preciznije, u obrazovnom sistemu u kome učenici sa višim kulturnim kapitalom imaju više obrazovno postignuće, čak i ukoliko se desi da učenik sa visokim kulturnim kapitalom ima loš obrazovni uspeh, veće su šanse da će njegove obrazovne aspiracije biti visoke. Istovremeno, ukoliko učenik ima nizak kulturni kapital, svi su izgledi da će za njega loše obrazovno postignuće značiti i niske obrazovne aspiracije. Ukoliko na umu imamo Burdijeovu ideju da učenici vođeni habitusom razumevaju svoje obrazovne šanse, na ovom mestu bi se moglo pretpostaviti da je habitus taj koji čini da u uslovima niskog obrazovnog

uspeha jedni učenici prihvate stav „obrazovanje nije za nas”, dok drugi do takvog uvida ne dođu.

Važno je istaći da je istraživanjem uočena povezanost između kulturnog kapitala i obrazovnih aspiracija u oba proučavana uzrasta. Ne samo da je ova povezanost primetna i među osnovcima i među srednjoškolcima, već je primetna i među učenicima različitih tipova srednjih škola, uključujući i učenike trogodišnjih stručnih škola, kod kojih nije primećena veza između postignuća i kulturnog kapitala. Takođe, izbor srednje škole je povezan sa kulturnim kapitalom, pa tako osnovci koji raspolažu većom količinom kulturnog kapitala češće nameravaju da upišu srednje škole koje vode ka visokom obrazovanju (pre svega gimnazije), dok učenici sa nižim kulturnim kapitalom češće nameravaju da upišu trogodišnje stručne škole. Istraživanjem je dodatno potvrđen, ne samo ovaj nalaz, već i značaj koji obrazovne aspiracije imaju za definisanje konkretnih obrazovnih praksi, budući da se pokazalo da je korelacija između kulturnog kapitala i željene srednje škole među osmacima slična korelaciji kulturnog kapitala i pohađane srednje škole kod srednjoškolaca.

Pored navedenog, istraživanjem je pokazano da su obrazovne aspiracije povezane sa kulturnim kapitalom u svim delovima Srbije. Iako je ova povezanost viša u većim gradovima i Regionu Beograda nego u manjim mestima i ostatku Srbije (ova razlika je statistički značajna unutar srednjoškolskog uzorka, ali ne i među osnovcima), korelacija je primetna u svakom regionu, kao i među žiteljima mesta svih veličina. Premda se već iz svega do sada navedenog može prihvatiti Burdijeova pretpostavka o značaju kulturnog kapitala za definisanje obrazovnih aspiracija, podaci o povezanosti kulturnog kapitala i obrazovnih aspiracija dobijeni pomoću upitnika pronalaze dopunu u nalazima studija slučaja.

Budući da su ispitivani slučajevi birani tako da su izabrani učenici sa visokim kulturnim kapitalom koji su imali visoke obrazovne aspiracije i oni sa niskim kulturnim kapitalom koji su imali niske aspiracije, na ovom mestu je korisno uporediti na koji način ovi „tipični” učenici i njihovi roditelji racionalizuju svoje obrazovne odluke. Ukoliko usmerimo pažnju na spomenuta tri tipa odgovora (razvojni diskurs, ekonomski diskurs i diskurs nesigurnosti), nužno je osvrnuti se na činjenicu da se *diskurs nesigurnosti* javlja isključivo kod učenika niskog kulturnog kapitala i niskih obrazovnih

aspiracija. Kod ovih učenika obrazovne aspiracije su često uslovljene nekim vanobrazovnim faktorima poput uspeha u bavljenju sportom, snalaženja na radnom mestu, ili obrazovnim faktorima kao što je uspeh na prijemnom ispitu. Ipak, čini se da je manifestni razlog zbog koga učenici nisu sigurni kakvo obrazovanje za sebe žele manje važan (npr. uspeh na prijemnom ispitu bi mogao da bude značajan faktor za sve učenike), tj. da je važnije istaći nepostojanje jasne obrazovne vizije. Jedan od razloga za nepostojanje jasne vizije može biti to da je učenicima niskog kulturnog kapitala, poput osmakinje niskog kulturnog kapitala, obrazovni sistem u velikoj meri nerazumljiv, pa samim tim oni u njemu ne mogu da formiraju jasne planove. Iako se iz prikupljenih podataka ne može sa sigurnošću pronaći u sve razloge ovakve nesigurnosti, čini se opravdanom i pretpostavka da obrazovni sistem koji je okrenut ka učenicima sa visokim kulturnim kapitalom, ne uspeva da involvira učenike niskog kulturnog kapitala, te samim tim obrazovanje ne čini ključnu tačku u njihovim vizijama budućnosti.

Kao što je već rečeno, *ekonomski diskurs* je moguće pronaći kod gotovo svih učenika, mada je ovaj diskurs češći i приметniji kod učenika sa niskim kulturnim kapitalom, budući da se kod njih obrazovne odluke isključivo argumentuju u kontekstu ekonomskih dobiti od obrazovanja. Kod učenika koji raspolažu visokim kulturnim kapitalom ekonomski diskurs se ili ne javlja ili se javlja na jedan specifičan način. Tako, osnovac ističe da mu je bitno da stekne što viši nivo znanja jer želi da „maksimum iz sebe izgura” i zbog osećaja ponosa koji bi mu to donelo, ali i da bi mogao da „svoju porodicu izdržava od svog posla”, dok srednjoškolac navodi da visoko obrazovanje želi da stekne „samo zbog sebe, ni zbog čega drugog. I naravno finansijski to...”. Iako je teško poverovati da učenici koji streme visokom obrazovanju nemaju makar neke pretpostavke o ekonomskim koristima takvog obrazovanja, važno je naglasiti da u njihovim odgovorima o razlozima za izbor visokog obrazovanja ova ekonomska logika ili uopšte ne nalazi mesto ili je jasno stavljena u drugi plan iza *razvojnog diskursa*. Iako na ovom mestu nije moguće (a nije ni namera) da se odgovori u kojoj meri je ovo prenebregavanje ekonomskih dobiti svesna strategija učenika visokog kulturnog kapitala, moguće je da, između ostalog, baš zbog ove sposobnosti da svoju zainteresovanost za obrazovanje predstave kao intrinzičnu nastavnicima ove učenike ne opisuju kroz diskurs nemotivisanosti, poput njihovih vršnjaka sa niskim kulturnim kapitalom.

Kao što je u prethodnom delu teksta prikazano, razlozi za sticanje određenog obrazovnog nivoa se među roditeljima, isto kao i među učenicima, razlikuju u zavisnosti od njihovog kulturnog kapitala. Roditelji sa niskim kulturnim kapitalom argumentuju željeni obrazovni nivo isključivo pomoću ekonomskog diskursa, dok roditelji sa visokim kulturnim kapitalom odgovore daju iz razvojnog diskursa. Takođe, zanimljivo je primetiti da se željeni nivo obrazovanja deteta i željeni nivo obrazovanja koji roditelj ima za svoje dete, kao i tip argumentacije koji je zastupljen, u slučajevima učenika sa visokim kulturnim kapitalom u potpunosti podudaraju⁶⁸. Sa druge strane, kod roditelja sa niskim kulturnim kapitalom, samo u jednom slučaju se željeni nivo obrazovanja koji očekuju od svog deteta i željeni nivo obrazovanja koji dete ima podudaraju, dok češće roditelji imaju viša očekivanja od samog deteta. Iako na osnovu osam studija nije moguća generalizacija, zanimljivo je uočiti ovu usklađenost između želja dece i roditelja koji raspolažu visokim kulturnim kapitalom i neusklađenost kod onih sa niskim. Jedno od mogućih objašnjenja ovog nalaza bi se moglo osloniti na Burdijeovo razumevanje obrazovnog sistema koji je, budući da je usmeren prema onima sa visokim kulturnim kapitalom, samo njima i razumljiv. U tom smislu bi se moglo pretpostaviti da oni koji bolje razumeju obrazovni sistem, bilo da su u pitanju deca ili roditelji, grade visoke obrazovne aspiracije i predstavljaju se kao intrinzično motivisani, dok oni koji ne razumeju obrazovni sistem mogu da imaju različita obrazovna očekivanja. Štaviše, u tom slučaju oni koji nisu lično uključeni u obrazovni sistem (roditelji) mogu da imaju viša očekivanja od onih koji su u njega direktno uključeni (deca) i kojima je jasnije da obrazovanje nije za njih. Naravno, pomenuti nalaz je moguće tumačiti i na brojne druge načine koji bi se ticali i odnosa unutar porodice koji vode (ne)usklađenosti aspiracija, ali oni na ovom mestu neće biti razmatrani budući da za tako nešto sprovedenim istraživanjem nije prikupljeno dovoljno podataka

Iz svega navedenog, jasno je da kulturni kapital učenika utiče na njegove obrazovne aspiracije, te da postavljena hipoteza može biti prihvaćena. Štaviše, iz prethodnih redova je jasno da kulturni kapital pored uticaja na odluku o željenom nivou obrazovanja, utiče i na način na koji se obrazovanje sagledava, tj. na to kako se vide (ili

⁶⁸ Jedino delimično odstupanje postoji kod srednjoškolca sa visokim kulturnim kapitalom koji željeni nivo obrazovanja objašnjava najpre u kontekstu ličnog razvoja, pa naknadno i ekonomskim razlozima, dok njegovi roditelji spominju samo ekonomske razloge (lakše zaposlenje).

makar predstavljaju) koristi koje ono donosi. Teorijske implikacije ovakvog zaključka identične su kao i one koje se tiču prihvatanja hipoteze o povezanosti kulturnog kapitala i obrazovnog postignuća i odnose se na prihvatanje Burdijeovih ideja, tj. mogućnost njihove primene van Francuske, u konkretnom slučaju u istraživanju koje se odnosi na društvo Srbije, kao i na odbacivanje ideja Burdijeovih kritičara. Ipak, na ovom mestu je važno da se na sticanje obrazovanja može gledati i kao na svojevrsan vid potrošnje, koja je u ovom slučaju jasno povezana sa kulturnim kapitalom, kao jednim od aspekata klasnog položaja. U vezi sa time, čini se da nam ovi nalazi daju osnova i da dovedemo u pitanje ideju o „smrti klase”, budući da se može tvrditi da je „obrazovna potrošnja” na izvestan način klasno predodređena.

Kulturni kapital i postignuće iz različitih predmeta

Polazeći od viđenja, prvenstveno karakterističnog za Dimadija, prema kojem je moguće razdvojiti uticaj sposobnosti i kulturnog kapitala na postignuće, tj. prema kojem u određenim predmetima kulturni kapital ima veći značaj, dok u drugim njegov značaj opada, budući da veću ulogu imaju sposobnosti, pretpostavili smo da kulturni kapital manje utiče na postignuće iz društvenih predmeta u odnosu na prirodne nauke. Odbacivanje ove hipoteze, tj. ukoliko bi se pokazalo da kulturni kapital ima sličan značaj u različitim oblastima, dovelo bi u pitanje Dimadijovo gledište i bilo na tragu kritičara ovakvog razumevanja kulturnog kapitala (Lareau, Weininger, 2003).

Nalazi istraživanja su pokazali da je kulturni kapital povezan sa postignućem iz svih ispitivanih predmeta (str. 67), tj. da u svim predmetima viši kulturni kapital znači i više postignuće. Ovakva korelacija konstatovana je čak i kada je u pitanju matematika, koja bi, prema Dimadiju, bila idealni tip predmeta za koji su prvenstveno potrebne sposobnosti (DiMaggio, 1982). Takođe, na osnovu poređenja grupe učenika sa najnižom i grupe sa najvišom količinom kulturnog kapitala, primećene su statistički značajne razlike u prosečnoj oceni iz svih predmeta, kao i to da su učenici iz grupe sa najvišom količinom kulturnog kapitala, u zavisnosti od predmeta, dva do tri puta češće ocenjeni najvišom ocenom (str. 67). Dakle, nalaz koji govori o tome da je kulturni

kapital značajan za obrazovno postignuće se može upotpuniti konstatacijom da je on značajan za postignuće iz svih proučavanih predmeta.

Ipak, kako bi se preciznije ispitala eventualna razlika u intenzitetu korelacije kulturnog kapitala i postignuća iz „predmeta kulturnog kapitala” i „predmeta sposobnosti”, upotrebljena su dva faktorska skora, koja su detaljno opisana u delu rada sa rezultatima. Očekivano, na ovom mestu je utvrđeno da kulturni kapital pozitivno korelira sa oba skora (str. 68). Štaviše, u oba slučaja je dobijena korelacija sličnog, umerenog intenziteta. Ipak, važno je istaći da je korelacija kulturnog kapitala sa „predmetima kulturnog kapitala” ($r=0,360$) nešto viša nego sa „predmetima sposobnosti” ($r=0,304$). Ovo je značajno istaći, budući da se na korišćenom uzorku, za ovu naizgled malu razliku u korelacijama može tvrditi da je statistički značajna ($\text{Sig.}=0,0241$). Stoga se čini da, iako je kulturni kapital povezan sa postignućem iz svih predmeta, na osnovu prikupljenih kvantitativnih podataka se ipak ne može u potpunosti odbaciti hipoteza postavljena na osnovu Dimadićovih tvrdnji.

Kada su u pitanju podaci prikupljeni putem studija slučaja, primetno je da svi učenici tvrde da imaju bolji uspeh u predmetima koje bismo mogli nazvati predmetima kulturnog kapitala. Štaviše, jedini izuzetak čini srednjoškolac niskog kulturnog kapitala koji tvrdi da mu „više odgovaraju” prirodni predmeti. Istini za volju, na osnovu podataka prikupljenih u prvoj fazi istraživanja se može zaključiti da većina učenika odista ima bolji uspeh u predmetima koji se mogu okarakterisati kao predmeti kulturnog kapitala, te nas ovi nalazi ne mogu previše iznenaditi⁶⁹. Jedina razlika među učenicima koja bi se mogla ticati kulturnog kapitala odnosi se na to da se jedino kod učenika sa niskim kulturnim kapitalom kao argument zašto im ovi predmeti više odgovaraju može čuti to da su oni lakši, dok je kod učenika sa visokim kulturnom kapitalom češći odgovor da im ovi predmeti više odgovaraju zbog zainteresovanosti za njih. Kako se ovim istraživanjem nisu detaljnije istraživala značenja koja učenici visokog kulturnog kapitala pridodaju „zainteresovanosti” za predmete kulturnog kapitala, tj. u kojoj meri su oni za ove predmete zainteresovani zbog toga što percipiraju da su sposobnosti koje

⁶⁹ Prosečna ocena na kraju prethodne školske godine iz predmeta kulturnog kapitala iznosi 3,73 za srpski jezik i 3,97 za istoriju, dok je prosečna ocena iz predmeta sposobnosti 3,41 za matematiku i 3,62 za fiziku. Slične razlike su primetne i u trenutnim ocenama. Tako trenutna ocena iz predmeta kulturnog kapitala iznosi 3,6 za srpski jezik i 3,82 za istoriju, dok je prosečna ocena iz predmeta sposobnosti 3,21 za matematiku i 3,44 za fiziku.

poseduju baš u tim predmetima vrednovane, ovaj nalaz nam ne može biti od velike koristi na ovom mestu. U svakom slučaju, jasno je da se na osnovu prikupljenih podataka ne može govoriti o razlici u percepciji sopstvenih sposobnosti učenika različitog kulturnog kapitala vezanih za različite školske predmete, tj. tome da je izbor predmeta kulturnog kapitala kao onih u kojima su uspešniji specifičan za učenike sa visokim kulturnim kapitalom.

Kao što je već rečeno, na osnovu prikupljenih podataka nije moguće odbaciti Dimadijovu pretpostavku o različitoj povezanosti kulturnog kapitala i postignuća za predmete kulturnog kapitala i predmete sposobnosti (str. 68). Relativno veliki uzorak (575 učenika osnovnih škola), kao i visoka korelacija između uspeha u predmetima kulturnog kapitala i predmetima sposobnosti ($r=0,812$ Sig.=0,000), omogućavaju da se uoči statistički značajna razlika u povezanosti kulturnog kapitala sa postignućem iz dva tipa predmeta. Ipak, čini se da se ne mogu odbaciti ni nalazi nekih od Dimadijovih kritičara, kao i istraživača koji tvrde da su kulturni faktori u sličnoj meri povezani sa uspehom u svim predmetima (Andersen & Hansen, 2012: 614). Naime, ne samo da je kulturni kapital povezan sa postignućem iz svih predmeta, već je intenzitet te veze umeren bez obzira na tip predmeta o kome se radi. Ukoliko ovome pridodamo izjave učenika koji većinski procenjuju da su bolji u predmetima koji bi se mogli smatrati predmetima kulturnog kapitala, bez obzira na količinu kulturnog kapitala kojom raspolažu, čini se da bi, uprkos spomenutoj statistički značajnoj razlici, insistiranje na razlikovanju predmeta kulturnog kapitala i predmeta sposobnosti bilo pogrešno. Dakle, iako se pretpostavka o jačoj vezi kulturnog kapitala sa predmetima kulturnog kapitala nego sa predmetima sposobnosti ne može u potpunosti odbaciti, čini se da je potenciranje ovakve razlike kod Dimadija i njemu srodnih mislilaca, ne samo prenaglašeno, već i suštinski nevažno za razumevanje uticaja kulturnog kapitala na postignuće učenika.

Kulturni kapital i obrazovne prakse u različitim obrazovnim fazama

Ispitivanjem potencijalnih razlika u korelaciji između kulturnog kapitala i obrazovnih aspiracija među učenicima osnovnih i srednjih škola, zamišljeno je da se

ispita odnos između ideja o postojanju jedinstvenog obrazovnog sistema i obrazovnog sistema podjeljenog u dve mreže. Preciznije, pretpostavka da je povezanost kulturnog kapitala sa željenim nivoom obrazovanja veća kod učenika završnih godina srednje škole nego kod učenika završne godine osnovnih škola proizilazi iz ideje o jedinstvenom obrazovnom polju u kome učenici postepeno, u kontaktu sa ovim poljem, razvijaju obrazovne aspiracije, koje su vremenom sve više usklađene sa količinom kulturnog kapitala kojim raspolažu. Nasuprot tome, odbacivanje ove hipoteze moglo bi da znači da su učenici zaista podeljeni u dve mreže koje postoje kroz ceo obrazovni sistem. Ipak, prilikom postavljanja ove hipoteze je rečeno da se na ovaj način ne može konačno odgovoriti koji od dva pristupa je „ispravniji”, tj. da je u pitanju značajno istraživačko pitanje, ali da prihvatanje ili odbijanje hipoteze ne može imati jednoznačne teorijske implikacije. U svakom slučaju, istraživanjem su prikupljeni podaci koji se mogu tumačiti u kontekstu preispitivanja dve spomenute ideje. Takođe, iako je na ovom mestu bilo planirano da se govori o razlikama u povezanosti između kulturnog kapitala i aspiracija u dva obrazovna uzrasta, istraživanjem se pokazalo da se značajne implikacije dobijaju i kroz promatranje razlike u povezanosti između kulturnog kapitala i postignuća, te će na ovom mestu i ti podaci biti analizirani.

Rezultati istraživanja ukazuju na to da je povezanost kulturnog kapitala i obrazovnih aspiracija viša među učenicima srednjih škola ($r_s=0,449$), nego među učenicima osnovnih škola ($r_s=0,393$). Iako bi, polazeći od početne pretpostavke, ovo moglo da se tumači kao pokazatelj toga da učenici postepeno usklađuju svoje aspiracije u kontaktu sa jedinstvenim obrazovnim sistemom, postoji mogućnost i da učenici vremenom jednostavno postaju svesniji u koju su od dve mreže svrstani. Takođe, značajno je istaći da na postojećem uzorku nije moguće sa zadovoljavajućom sigurnošću tvrditi da je razlika između dve korelacije statistički značajna, te nam spomenuti podaci nisu od velike koristi u promatranju odnosa između dva teorijska pristupa.

Znatno zanimljiviji podaci su oni koji se tiču povezanosti kulturnog kapitala i obrazovnog postignuća. Kao što je već predstavljeno, istraživanjem je konstatovano da je ova korelacija jačeg intenziteta među osnovcima, nego među srednjoškolcima. Takođe, uočeno je da se ne može govoriti o statistički značajnoj razlici između

korelacija kod osnovaca i gimnazijalaca, ali da je ova korelacija značajno niža kada su u pitanju učenici četvorogodišnjih stručnih škola, dok kod učenika trogodišnjih stručnih škola nema nikakve korelacije između postignuća i kulturnog kapitala. Ovi podaci imaju makar dve implikacije po preispitivanje odnosa između Burdijeove ideje o jedinstvenom obrazovnom sistemu i Bodloove i Estableove ideje o dve obrazovne mreže. Najpre, podatak da kod učenika trogodišnjih stručnih škola kulturni kapital nije povezan sa postignućem najlakše je tumačiti na tragu ideja Bodloa i Establea koji tvrde da logika funkcionisanja obrazovnog sistema nije relevantna za ceo obrazovni sistem, već samo za jedan njegov deo. U tom smislu, na učenike trogodišnjih stručnih škola bi se moglo gledati kao na učenike smeštene u primarni-zanatski tok/mrežu, čija je obrazovna sudbina zapečaćena i za koje kulturni kapital nema nikakvog značaja za dalje obrazovne prakse. Istovremeno, činjenica da je povezanost kulturnog kapitala i postignuća najviša u osnovnim školama i gimnazijama, manja u četvorogodišnjim stručnim školama, a nepostojeća kod učenika trogodišnjih srednjih škola, može se tumačiti i u kontekstu Burdijeove ideje o školi koja postepeno eliminiše decu sa najmanjom količinom kulturnog kapitala (Bourdieu & Passeron, 1979: 8). Najpre, razlikama u povezanosti kulturnog kapitala i postignuća u osnovnim i srednjim školama verovatno doprinosi to što su u osnovnim školama učenici najmanje priviknuti na zahteve školske kulture, te je od najvećeg značaja kultura sa kojom u školu dolaze, tj. stepen u kome se ona razlikuje od legitimne kulture. Kada učenici dođu do srednje škole verovatno su delimično naviknuti na zahteve koje škola stavlja pred njih, ali su i te zahteve prilagodili sebi izborom srednje škole. Dodatno, čini se da je povezanost kulturnog kapitala i postignuća viša tamo gde je obrazovna budućnost učenika neizvesnija, tj. tamo gde se može desiti da i oni sa niskim kulturnim kapitalom poželevise visoke obrazovne domete. Tako, moglo bi se tvrditi da je povezanost između kulturnog kapitala i postignuća u osnovnim školama najveća jer je to mesto gde se susreću i borave učenici sa različitim kulturnim kapitalom, te obrazovni sistem ovde šalje najjasniju poruku onima sa niskim kulturnim kapitalom da obrazovanje nije za njih. Istovremeno, među srednjoškolcima ova povezanost je najviša među gimnazijalcima, gde se „zalutalim” učenicima spuštaju obrazovne ambicije, dok je najniža (tj. nepostojeća) među učenicima trogodišnjih stručnih škola čija je obrazovna sudbina u velikoj meri već određena. Takođe, kod učenika čija je obrazovna sudbina određena

smeštanjem u srednje stručne škole moglo bi se pretpostaviti da je to učinjeno na osnovu kulturnog kapitala kojim raspolažu, te činjenica da kulturni kapital kod njih nije povezan sa postignućem ne mora da znači da njihova obrazovna sudbina nije definisana kulturnim kapitalom. U prilog ovakvom tumačenju mogli bi da služe podaci o najnižoj količini kulturnog kapitala upravo među učenicima srednjih trogodišnjih stručnih škola i učenika osnovnih škola koji imaju ambiciju da upišu srednje trogodišnje škole, kao i podaci o tome da iako ne postoji povezanost između kulturnog kapitala i postignuća među učenicima trogodišnjih škola, ova korelacija je primetna među učenicima osnovnih škola koji nameravaju da upišu trogodišnje stručne škole.

U okviru studija slučaja sa učenicima je razgovarano o tome kako oni doživljavaju različite tipove škola i učenike koji ih pohađaju, između ostalog kako bi se proverilo da li u njihovim mislima ima eksplicitnog ili implicitnog razlikovanja dve školske mreže. Kroz razgovore sa učenicima kod svih je uočeno razlikovanje dva tipa škola: onih koje vode fakultetskom obrazovanju i onih koje vode zaposlenju nakon srednje škole. Takođe, intervjuisani učenici na sličan način prave podelu i među samim učenicima: na one koji nameravaju da studiraju i one koji nameravaju da se zaposle. Pored navedenog, kod većine učenika je primetno posmatranje gimnazija kao posebnog tipa škola koje su u vizuri onih koji ih pozitivno vrednuju „mnogo ozbiljnije, posvećenije radu sa decom” i u kojima se „mnogo više i obimnije uči” (OŠVKŽ), dok je kod onih koji ih negativno vrednuju, ne nužno uz demantovanje njihove ozbiljnosti i teškoće pohađanja, naglašeno to da posle gimnazije mora da se pohađa fakultet, kao i da su one „viša osnovna škola”, namenjena za one koji ne znaju čime žele da se bave. (SŠVKŽ). Trogodišnje stručne škole su percipirane kao sušta suprotnost gimnazijama, budući da se u njima ne stiče veliko znanje i da njih pohađaju oni koji hoće što pre da se zaposle. Način na koji se četvorogodišnje stručne škole i učenici koji njih pohađaju uklapaju u podelu između škola koje vode ka fakultetu i koje vode ka zaposlenju je prilično konfuzan i čini se da i sami ispitanici učenici ne znaju kako ove škole da odrede naspram podele o kojoj govore. Zanimljivo je da se ova nejasna pozicija četvorogodišnjih stručnih škola primećuje, kako kod učenika koji pohađaju upravo ovaj tip škole, tako i kod osnovaca koji nameravaju ili ne nameravaju da ih upišu. Čini se da učenici „objektivno” primećuju da ove škole nude veću mogućnost za dalje školovanje u odnosu na trogodišnje stručne škole, ali i veću mogućnost za zaposlenje nakon

završene srednje škole od gimnazija. Ipak, ne samo da se učenici međusobno ne mogu složiti oko pozicije četvorogodišnjih stručnih škola, već, što je još zanimljivije, neretko ispitanici istovremeno tvrde npr. da su učenici koji upisuju trogodišnje i četvorogodišnje stručne škole slični, ali da su četvorogodišnje stručne škole približnije gimnazijama nego trogodišnjim školama (OŠVKŽ), ili da su četvorogodišnje stručne škole približnije trogodišnjim nego gimnazijama, pri čemu su oni sami imali dilemu da li da upišu gimnaziju ili četvorogodišnju stručnu školu (OŠNKM). Stoga, iako bi se na osnovu svih navedenih izjava moglo zaključiti učenici uočavaju razlike u tipovima škola, kao i to da odlike trogodišnjih stručnih škola mogu da podsećaju na PP mreže, jasno je da je učenicima teško da podelu između škola o kojoj govore dovedu u jasnu vezu sa strukturom srednjeg obrazovanja u Srbiji (pre svega da u tu podelu uvrste četvorogodišnje stručne škole).

Dakle, iako je kvantitativne podatke koji se tiču aspiracija moguće na različite načine tumačiti, ukoliko su oni upotpunjeni podacima o postignuću, kao i drugim nalazima iz studija slučaja, moguće je detaljnije se osvrnuti na odnos između Burdijeovih i Bodloovih i Estableovih pretpostavki. Najpre, jača korelacija između kulturnog kapitala i aspiracija u srednjim nego u osnovnim školama bi mogla da govori o tome da se aspiracije postepeno usklađuju sa objektivnim šansama koje učenik ima u obrazovnom polju. Ipak, kako je ovaj nalaz moguće tumačiti na različite načine, kao i zbog toga što se ne može tvrditi da je razlika u korelacijama statistički značajna, na ovom mestu će se prvenstveno osloniti na nalaze koji se tiču postignuća. Kao što je već rečeno, viša povezanost između kulturnog kapitala i postignuća u školama i gimnazijama nego u četvorogodišnjim stručnim školama bi mogla da govori o tome da jedinstveni obrazovni sistem najeksplicitnije šalje poruku onima sa niskim kulturnim kapitalom da obrazovanje nije za njih u onim delovima obrazovnog sistema u kojima postoji veća šansa da formiraju visoke obrazovne aspiracije. Ipak, činjenicu da među učenicima srednjih stručnih škola nema povezanosti između kulturnog kapitala i postignuća lakše je razumeti u kontekstu Bodloove i Estableove ideje o PP mreži. Štaviše, na ovom mestu deluje potpuno ispravna njihova tvrdnja da način na koji Burdije i Paseron smatraju da obrazovni sistem funkcioniše nije primenjiv na ceo obrazovni sistem. U izvesnoj meri u prilog njihovim tvrdnjama idu i izjave učenika koji su bili uključeni u studije slučaja, a koji razlikuju škole koje vode i koje ne vode daljem

obrazovanju, pritom jednoglasno smeštajući trogodišnje stručne škole u drugu grupu, a učenike koji ih pohađaju među one koji se dalje neće obrazovati.

Ipak, u prihvatanju Bodloovih i Estableovih ideja je potrebno imati određenu zadržku. Najpre, bez umanjivanja činjenice da nakon stupanja u trogodišnju stručnu školu kulturni kapital gubi vezu sa postignućem, primetno je da među osnovcima koji nameravaju da upišu ovaj tip srednje škole postignuće korelira sa kulturnim kapitalom, te je upitno da li se može tvrditi da dve mreže postoje i unutar osnovne škole, kako to Bodlo i Estable tvrde. Takođe, važno je podsetiti se da Bodlo i Estable tvrde da je logika funkcionisanja obrazovnog sistema o kojoj govore Burdije i Paseron relevantna za svega jednu četvrtinu obrazovne populacije. Ukoliko na ovom mestu prihvatimo tezu da su učenici trogodišnjih stručnih škola oni za koje ovakva logika ne važi, značajno je istaći da se tu ne radi o tri četvrtine učenika, već o svega desetak odsto učeničke populacije. Iako ovo ne govori nužno o pogrešnosti Bodloovih i Estableovih tvrdnji u Francuskoj u momentu njihovog formiranja, jasno je da u savremenoj Srbiji, delimično i kao posledica ekspanzije obrazovanja, logika funkcionisanja obrazovnog sistema o kojoj govore Burdije i Paseron je relevantna za znatno veći udeo učenika. Dakle, može se zaključiti da je neopravdano suviše ograničavati Burdijeov model jer i ako „ne radi”, on ne radi samo među jednom desetinom srednjoškolaca. Štaviše, moguće je da su učenici kod kojih kulturni kapital nije značajan za postignuće smešteni u tu grupu (trogodišnje stručne škole) upravo pod uticajem kulturnog kapitala, te bi na taj način „direktni uticaj kulturnih navika i dispozicija nasleđenih u porodici ... (bio, prim.aut.) multiplikovan efektom školskog puta” (Bourdieu & Passeron, 1979: 14). Bez obzira na to, značajan je nalaz da deo obrazovnog sistema u nekom momentu postaje specifičan, te je, bez obzira na njegov mali udeo u učeničkoj populaciji, za razumevanje celokupnog obrazovnog sistema potrebno i to imati na umu.

Iako pitanje odnosa između dve proučavane teorije na ovom mestu nužno ostaje otvoreno, na osnovu prikupljenih podataka moguće je doneti određeni, svakako ne jedini mogući, stav o značaju njihovih pojedinih elemenata za razumevanje obrazovnih praksi u Srbiji, kao i mogućem stvaranju modela koji bi počivao na njihovoj komplementarnosti. Može se naslutiti da je pogrešno govoriti o dve obrazovne mreže kroz ceo obrazovni sistem koji bi uključivao i osnovnu školu, već se čini, ukoliko se o

mrežama i može govoriti, da one nastaju tek u srednjim školama. Istovremeno, čini se pogrešnim tvrditi da celokupan obrazovni sistem funkcioniše na istovetan način i da je značaj kulturnog kapitala isti u svim njegovim delovima. Čini se da se može govoriti o tome da se obrazovni sistem Srbije sastoji od dva uslovno razdvojena dela. Jednog većeg dela, koji je jedinstven i kontinuiran, za koji se možda može reći da je „glavni tok” i u kome vlada logika funkcionisanja o kojoj Burdije govori. Drugi deo je po obuhvatu učenika manji i na njega se možda može gledati kao na posebnu mrežu u Bodloovom i Estableovom smislu, ali i kao na „slivnik” u koji se odlivaju učenici iz „glavnog toka” čija je obrazovna sudbina usled niskog kulturnog kapitala ranije nego kod ostalih određena i kod kojih kulturni kapital (više) nema većeg značaja za definisanje obrazovnih praksi.

Značaj kulturnog kapitala za vrednovanje obrazovanja

Ispitujući da li je vrednovanje obrazovanja povezano sa jedne strane sa kulturnim kapitalom, a sa druge sa obrazovnim aspiracijama, nastojali smo da ispitamo značaj koji vrednovanje obrazovanja ima za formiranje obrazovnih odluka. Prvenstveno nas je zanimalo da li je vrednovanje obrazovanja kao vrednosti po sebi povezano sa kulturnim kapitalom i obrazovnim aspiracijama, budući da, ukoliko bi se pokazalo da ovakva veza ne postoji, to bi dalo povoda za tumačenje obrazovnih aspiracija kao proizvoda, od vrednosti relativno nezavisnog, racionalnog odlučivanja.

Kao što je predstavljeno u delu rada u kome su prezentovani rezultati istraživanja (Vrednovanje obrazovanja i kulturni kapital), kako bi se preciznije odredio značaj koji vrednovanje obrazovanja ima za obrazovne prakse, pored intrinzičnog vrednovanja obrazovanja, analizirano je i instrumentalno vrednovanje obrazovanja. Analizom je primećeno da su oba tipa vrednovanja obrazovanja povezana sa obrazovnim aspiracijama, ali da je ta povezanost značajno jača kada je u pitanju intrinzično vrednovanje obrazovanja (str. 84). Ovaj nalaz je značajan, budući da je primećeno da kulturni kapital pozitivno korelira jedino sa intrinzičnim vrednovanjem obrazovanja, dok između njega i instrumentalnog vrednovanja obrazovanja nema linearne veze (str. 85). Dakle, učenici bez obzira na visinu kulturnog kapitala u sličnoj

meri pripisuju obrazovanju instrumentalnu vrednost, dok viši kulturni kapital znači i više intrinzično vrednovanje obrazovanja, koje je pritom jače povezano sa obrazovnim aspiracijama nego instrumentalno. Iako je intenzitet korelacije između kulturnog kapitala i vrednovanja obrazovanja slab ($r=0,812$ Sig.=0,000), čini se da je pogrešno u potpunosti zanemariti posrednički uticaj koji vrednosti mogu imati između društvenog položaja (u ovom slučaju kulturnog kapitala) i obrazovnih aspiracija, čemu su teoretičari poput Brina i Goldropa skloni. Čini se da je zanemarivanje uloge koju intrinzično vrednovanje obrazovanja ima za obrazovne aspiracije naročito pogrešno ukoliko se na umu ima prezentovani nalaz koji govori o tome da ovaj tip vrednovanja obrazovanja nije u istoj meri povezan sa aspiracijama kod učenika sa niskim kulturnim kapitalom i sa visokim kulturnim kapitalom, tj. da je jače povezan sa obrazovnim odlukama kod učenika niskog kulturnog kapitala.

Takođe, iako je na ovom mestu pažnja prvenstveno usmerena na obrazovne aspiracije, značajno je istaći da, čak i više nego sa aspiracijama, vrednovanje obrazovanja je pozitivno povezano sa obrazovnim uspehom (str. 85). Kao i u slučaju obrazovnih aspiracija, intrinzično vrednovanje obrazovanja, koje korelira sa kulturnim kapitalom, značajno je jače povezano sa obrazovnim uspehom nego instrumentalno vrednovanje. Ovaj nalaz je značajan, jer pokazuje kako je vrednovanje obrazovanja povezano sa većim brojem obrazovnih praksi, a ne samo sa aspiracijama. Takođe, on može biti povod za razmišljanje o razlozima povezanosti između intrinzičnog vrednovanja obrazovanja i postignuća. Bez obzira na to što se verovatno veći deo ove veze može objasniti psihološkim faktorima, ovakav nalaz je moguće objašnjavati i na tragu Burdijeove misli koja govori o tome da na nastavnike „utiču implicitne norme koje vrednosti vladajuće klase prevode u specifičnu logiku obrazovnog sistema, te je jasno da su kandidati hendikepirani srazmerno rastojanju između tih vrednosti i vrednosti u klasi iz koje su potekli” (Bourdieu & Passeron, 1990: 162). U tom smislu bi se moglo naslutiti da nastavnici, tj. obrazovni sistem, vrednuje učenike koji pokazuju da intrinzično vrednuju obrazovanje (što učenici pokazuju npr. kroz razvojni diskurs o kome je bilo reči), te otuda i njihov viši školski uspeh, koji dodatno sam po sebi vodi višim obrazovnim aspiracijama.

Učenci uključeni u studije slučaja su popunjavali isti upitnik kojim se ispituje vrednovanje obrazovanja kao i anketirani učenici, te nam ti podaci dobijeni od svakog učenika ponaosob ne mogu reći mnogo mnogo više od onoga što je dobijeno anketnim istraživanjem na velikom uzorku. Ipak, značajno je istaći da su na neka od pitanja na koja su odgovarali učenici odgovarali i njihovi roditelji i da je primetno da su među odgovorima dece i roditelja retka neslaganja, tj. da se čini da je odnos prema obrazovanju nešto što je pre porodična karakteristika, nego individualna. Vezano za odgovore roditelja vredno je spomena to da se čini da je kod roditelja sa nižim kulturnim kapitalom izraženija skepsa prema korisnosti obrazovnog sistema, koja se ogleda u stavu da će njihova deca sve što im je potrebno naučiti kroz rad. Značajniji od podataka prikupljenih na ovaj način su oni koji se tiču diskursa vezanog za argumentovanje željenog nivoa obrazovanja. Sa jedne strane, čini se da razvojni diskurs, koji odlikuje odgovore dece i roditelja sa višim kulturnim kapitalom, ima zajedničke tačke sa intrinzičnim vrednovanjem obrazovanja. Sa druge strane, ekonomski diskurs, koji je izraženiji kod onih sa niskim kulturnim kapitalom, mogao bi da bude odraz jedne vrste instrumentalnog vrednovanja obrazovanja. Iako bi postojanje ekonomskog diskursa u manjoj ili većoj meri u svim slučajevima moglo da ide u prilog teorijama racionalnog izbora, isticanje razvojnih razloga kod onih sa visokim kulturnim kapitalom i visokim aspiracijama pokazuje da su oni, čak i u slučaju da su vođeni racionalnim izborom, svesni da je vrednovanje obrazovanja kao vrednosti po sebi u obrazovnom kontekstu poželjno, te ga stoga ističu.

Iz svega navedenog moguće je zaključiti da, iako vrednovanje obrazovanja nije jako povezano sa kulturnim kapitalom, bilo bi pogrešno zanemariti njegov značaj u analizi obrazovnih praksi, čemu su teoretičari racionalnog izbora skloni. Iako je Burdijeova teorija ponekad kritikovana zbog sličnosti sa teorijama racionalnog izbora (Alexander, 1995: 137), njegov model objašnjenja (koji uključuje značaj vrednosti u situacijama ocenjivanja u školi, ali i postojanje polusvesnih praksi vođenih habitusom u koje se donekle mogu svrstati i vrednosti), može da pruži makar dva delimično različita okvira za razumevanje obrazovnih praksi koje u sebe inkorporiraju i vrednosti aktera. Na primer, jedan način da objasnimo povezanost intrinzičnog vrednovanja obrazovanja sa kulturnim kapitalom i sa obrazovnim uspehom može biti pozivanjem na Burdijeovu ideju o obrazovnom sistemu koji vrednosti viših klasa prevodi u sopstvene vrednosti.

Drugi način bi bio približniji teorijama racionalnog izbora, tj. nastojanju da se na delanje gleda kao na racionalnu strategiju za unapređenje položaja. Spomenutu povezanost vrednovanja obrazovanja, kulturnog kapitala i obrazovnog uspeha, kao i insistiranje na razvojnom diskursu kod učenika visokog kulturnog kapitala možemo shvatiti kao posledicu „osećaja za igru” unutar obrazovnog polja koje učenik samo delimično razume i u skladu sa takvim razumevanjem vrši prakse koje u obrazovnom polju vode višem obrazovnom uspehu. Iako se na ovom mestu ne može opredeliti za jedno od ova dva stanovišta, važno je istaći da Burdijeove ideje, čak i ako je to zahvaljujući nejasnoćama u njegovom jeziku i teoriji, pružaju prostor da se vrednosti na različite načine uključe u razumevanje obrazovnih praksi.

Ipak, neke od nalaza u kojima se ogleda značaj vrednosti nije najjednostavnije interpretirati ni kroz Burdijeovu vizuru. Ovde se pre svega misli na podatak da je intrinzično vrednovanje intenzivnije povezano sa obrazovnim aspiracijama kod učenika sa niskim kulturnim kapitalom. Iako je moguće da je slabiji intenzitet ove veze kod učenika sa višim kulturnim kapitalom posledica neupitnosti visokih obrazovnih aspiracija kod njih, a koje mogu biti posledica razumevanja sopstvenih visokih šansi za uspeh u obrazovanju, čini se da bi na ovom mestu nužna bila i alternativna tumačenja, koja bi bolje objasnila značaj vrednovanja obrazovanja kod učenika sa niskim kulturnim kapitalom i koja ne bi nužno bila isključivo sociološka.

Razumevanje obrazovnog sistema Srbije

Nakon što su prodiskutovane implikacije koje nalazi istraživanja imaju po osnovanost različitih teorijskih stanovišta, potrebno je osvrnuti se na ove podatke u kontekstu njihovog značaja za razumevanje srbijanskog društva i njegovog obrazovnog sistema, tj. odgovoriti kakav značaj kulturni kapital ima za obrazovne prakse u Srbiji. Kako bi to bilo moguće, nužno je ukratko se osvrnuti na društveno-obrazovni kontekst u Srbiji.

Srbija: društveni i obrazovni kontekst

U sociološkoj literaturi se o proteklih nekoliko decenija u Srbiji najviše govori kao o periodu postsocijalističke transformacije (npr. Cvejić, 2006; Lazić, 2011). Kao specifičnost postsocijalističke transformacije u Srbiji u odnosu na ostale socijalističke zemlje, obično se spominje postojanje dve faze kroz koje se promena vrši: faze blokirane transformacije, tokom koje se uvodi višestranačje i faze odblokirane transformacije, tokom koje se, nakon dvehiljadite godine, vrše velike ekonomske promene koje se odnose na uvođenje tržišne ekonomije (Lazić, 2011). Danas je moguće postaviti pitanje da li je poslednjih godina transformacija ušla u novu fazu koja bi bila povezana sa merama štednje u sferi ekonomije ili reverzibilnim procesima u sferi politike (na primer smanjenjem medijskih sloboda, obesmišljavanjem parlamenta kao mesta međustranačke borbe i sl.)? Štaviše, nakon skoro 30 godina transformacije moguće je postaviti pitanje da li je ona okončana, tj. da li je trenutno uređenje konačni proizvod transformacije koja je vodila stvaranju specifičnog, poluperiferijskog kapitalističkog društva? Iako detalji vezani za tok transformacije i za kulturne, političke i ekonomske promene koje je prate nisu od većeg značaja za ovaj rad, ono što je važno istaći je da kada se govori o postsocijalističkim transformacijama „po pravilu se upozorava na rastući stepen društvene diferencijacije” (*Ibid.*: 123).

Klasne nejednakosti su u Srbiji postojale i pre perioda transformacije, a naročito u kasnom socijalizmu gde su postojale „naznake klasne razdvojenosti, ali one su pre svega vezane za naglašenu zatvorenost srednje klase (pre svega sloja stručnjaka) i jasnu izolovanost niže klase (pre svega nižeg manuelnog i poljoprivredničkog sloja)” (Cvejić, 2006: 70). Tokom perioda blokirane transformacije, u uslovima siromaštva, rata i krize, tendencije iz prethodnog perioda su produbljene, te „naznake klasnog samoobnavljanja iz perioda poznog socijalizma dobijaju još jasniji oblik” (*Ibid.*: 95), budući da je došlo do „znatnog opadanja međugeneracijske društvene pokretljivosti, odnosno do rasta samoreprodukcije svih grupacija” (Lazić, 2011: 132). Iako je jačanje društvene diferencijacije odlika svih postsocijalističkih transformacija, može se tvrditi da su stope samoobnavljanja zabeležene u Srbiji u kontekstu blokirane transformacije više od većine drugih postsocijalističkih društava (Cvejić, 2006, 90-127). Uprkos tome što je nakon dvehiljadite godine došlo do blagog povećanja društvene pokretljivosti, budući da su se „vladajući slojevi u izvesnoj meri otvorili prema usponu stručnjaka”, čime se

Srbija približila „obrascima relativnih stopa pokretljivosti, tipičnim za savremena industrijska društva”, ona se „upravo po tome značajno razlikuje od ranijeg socijalističkog obrasca, koji je karakterisala izrazita principijelna otvorenost vladajućih slojeva prema usponu iz srednjih, pa i nižih slojeva” (Lazić, 2011: 132, 133). Takođe, nakon perioda blokirane transformacije u kojoj, usled opšteg siromaštva, stepen ekonomskih nejednakosti nije bio izrazito visok, nakon dvehiljadite godine ekonomske nejednakosti u društvu intenzivno su rasle (*Ibid.*: 135). Kao posledica toga poslednjih godina je Srbija, uz Tursku i Bugarsku, prema podacima Eurostata, zemlja sa najvećim ekonomskim nejednakostima od 34 evropske zemlje za koje je računat Gini koeficijent⁷⁰.

Porast reprodukcije koji se javio pre perioda transformacije, a koji je tokom transformacije dodatno pojačan, imao je implikacije i po sferu obrazovanja. Naime, tokom ovog perioda se uočava trend zatvaranja obrazovnih kategorija budući da se stope samoreprodukcije povećavaju „čime obrazovanje postaje resurs koji se u većoj meri nego ranije zadržava unutar porodice” (Stanojević, 2013: 137). U prilog ovakvim tvrdnjama idu u nalazi nekih od najskorijih istraživanja mladih koja pokazuju da društveno-ekonomski položaj utiče na obrazovne aspiracije i obrazovni uspeh i da „u ogromnoj meri utiče na šanse za sticanje fakultetske diplome“ (Popadić, Pavlović & Mihailović, 2019: 46).

Nejednakosti koje se tiču obrazovne sfere primećene su i u strateškim dokumentima kojima se planira dalji razvoj obrazovanja, a u kojima se tvrdi da „deci iz osetljivih kategorija nije jednako dostupno obrazovanje” i da „postoji problem s dostupnošću i pravednošću osnovnog obrazovanja” (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, 2012: 35, 36). Stoga, u ovom dokumentu se uz povećanje obuhvata stanovništva svim nivoima obrazovanja (npr. tako da visoko obrazovanje upisuje 55% populacije – *Ibid.*: 9), kao jedan od ciljeva obrazovanja ističe sposobnost obrazovnog sistema „da odgovori na obrazovne potrebe svakog stanovnika” i stvori „socijalno pravično” društvo (*Ibid.*: 5).

Ipak, važno je istaći da, ukoliko se osvrnemo na period postsocijalističke transformacije, krupne promene obrazovnog sistema koje su se tokom njega odvijale su

⁷⁰ Preuzeto 28.1.2019. sa: https://ec.europa.eu/eurostat/data/database?node_code=ilc_di12

imale malo ili, češće, nimalo veze sa unapređenjem jednakosti u obrazovanju. Tako, tokom perioda blokirane transformacije, kao neke od najkrupnijih promena možemo navesti ukidanje usmerenog obrazovanja i postepenu privatizaciju u oblasti obrazovanja, dok je nakon dvehiljadite godine uveden obavezni pripremni program za školu, započet bolonjski proces i uvedeno inkluzivno obrazovanje u škole (Hebib & Spasenović, 2011: 374-378). Važnije od ovog krajnje selektivnog izbora krupnih obrazovnih promena je istaći da nakon donošenja spomenutog strateškog dokumenta (2012), iako su svi nivoi obrazovanja doživeli neke promene na zakonskom nivou (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2017; *Zakon o predškolskom obrazovanju i vaspitanju*, 2010 – poslednja izmena 2019, *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2013 – poslednje izmene 2019; *Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju*, 2013 – poslednje izmene 2017; *Zakon o visokom obrazovanju*, 2017 – poslednje izmene 2018) nije bilo promena obrazovnog sistema koje bi mogle da vode njegovoj većoj pravičnosti. Štaviše, poslednjih godina se kao jedna od dominantnih tema vezanih za obrazovanje može čuti isticanje značaja dualnog obrazovanja (*Zakon o dualnom obrazovanju*, 2017), koje, čak i ukoliko može doprineti većoj usklađenosti obrazovnog sistema sa tržištem rada, teško da može (a to mu nije ni cilj) doprineti izjednačavanju šansi za sticanje viših nivoa obrazovanja. Konačno, korisno je primetiti da se u pomenutom strateškom dokumentu kao razlozi nejednakosti vide „snažni recesioni talasi, uz nedovršen proces transformacije srpske privrede i veliki tranzicioni zaostatak” (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, 2012: 199). Dakle, kao razlog sve većih nejednakosti ne samo da se, očekivano, ne vide odlike kapitalističkog društva kome se teži, već se ne primećuju bilo kakvi unutarobrazovni faktori, te ne može da čudi zašto izostaju promene obrazovnog sistema koje bi vodile većoj jednakosti.

Šta rezultati istraživanja govore o društvu i obrazovnom sistemu Srbije?

Imajući na umu sve navedeno, čini se da rezultati ovog istraživanja ne mogu previše da začude i jasno se uklapaju u sliku o jednom društvu i obrazovnom sistemu obeleženim nejednakostima. Nalazi koji se tiču značaja kulturnog kapitala za obrazovno postignuće učenika, eksplicitno govore o nepravilnosti obrazovnog sistema, tj. tome da je obrazovni sistem ustrojen po meri onih sa visokim kulturnim kapitalom. Ukoliko se

oslonimo na Burdijeove ideje, a nalazi istraživanja nam daju malo povoda da dovedemo u pitanje njihovu osnovanost, možemo pretpostaviti da je uzrok povezanosti kulturnog kapitala i obrazovnog postignuća to što je kultura jedne grupe učenika prevedena u školsku kulturu. Stoga, oni kojima ta kultura nije bliska, ne samo da će češće biti lošije ocenjeni, nego će, kao što nam studije slučaja pokazuju, neretko od strane škole (tj. nastavnika) biti percipirani kao nezainteresovani. Istovremeno, oni kojima je školska kultura bliža, ne samo da će imati viši školski uspeh i ponekad biti percipirani kao daroviti, već će i sami uočavati značaj obrazovanja za njihov razvoj i intrinzično vrednovati obrazovanje, čime možda i dodatno doprinose tome da ne budu viđeni kao nezainteresovani učenici. Najviša povezanost između kulturnog kapitala i postignuća primećena među osnovcima, što nam govori da obrazovni sistem Srbije već na početku školovanja učenike vrednuje na osnovu njihove bliskosti legitimnoj kulturi i od najnižeg nivoa obrazovanja im šalje poruku kakvoj obrazovnoj sudbini mogu da se nadaju.

Podaci koji se tiču odnosa kulturnog kapitala i obrazovnih aspiracija, mogu se tumačiti na isti način kao i oni vezani za obrazovno postignuće. Učenici, između ostalog na osnovu povratne informacije koju dobijaju od škole, definišu aspiracije, pa oni sa niskim kulturnim kapitalom češće uočavaju da obrazovanje nije za njih i odustaju od daljeg obrazovanja. U tom smislu, moguće je da ovi učenici zaista ostavljaju utisak nezainteresovanosti za školu, budući da ona ne uspeva da ih involvira. Ukoliko je ovo slučaj, to dodatno govori o obrazovnom sistemu Srbije kao o sistemu prilagođenom i usmerenom prema jednoj grupi učenika (onoj sa visokim kulturnim kapitalom). Ipak, bez obzira na količinu kulturnog kapitala, nužno je istaći da većina učenika u Srbiji namerava da stekne neki od nivoa visokog obrazovanja, budući da ovakve aspiracije ima gotovo dve trećine anketiranih učenika. Štaviše, među učenicima koji su u istraživanju svrstani u petinu učenika sa najnižom količinom kulturnog kapitala, gotovo polovina (46%) od onih koji znaju koji obrazovni nivo nameravaju da ostvare želi da stekne visoko obrazovanje. Imajući na umu ovaj podatak, kao i podatke o značaju kulturnog kapitala za obrazovne aspiracije, značajno je primetiti da težnja ka visokim obrazovnim nivoima velikog dela učenika i svojevrсна ekspanzija visokog obrazovanja, koja jeste jedan od ciljeva obrazovanja predviđenih *Strategijom o razvoju obrazovanja*, ne znače i veću egalitarnost unutar obrazovnog sistema. Rezultati anketnog istraživanja su pokazali da, iako veliki udeo učenika namerava da stekne visoko obrazovanje, razlike

među njima koje se tiču kulturnog kapitala se odnose na: verovatnoću da učenik namerava da stekne visoko obrazovanje, na nivo visokog obrazovanja koje želi da stekne (osnovne studije, master, doktorske studije), pa čak i na to da li učenik ima jasnu viziju koji obrazovni nivo želi da ostvari. U tom smislu, veliki broj učenika koji bi upisao fakultete ne bi značio veću jednakost u obrazovanju, već samo to da su obrazovne nejednakosti pomerene ka višim obrazovnim nivoima (na master i doktorske studije), u svojevrsnoj „inflaciji obrazovanja” (Filipović, 2013: 55). Ipak, ovakve obrazovne promene ne znače samo da se „lestvica diže za sve”, već i to da su u Srbiji oni koji ne nameravaju da upišu visoko obrazovanje (a samim tim ga i ne završavaju) u dodatno otežanoj poziciji.

Zanimljive su i implikacije nalaza koji govori o većem značaju kulturnog kapitala za obrazovne prakse u Beogradu i većim gradovima nego u ostatku Srbije i manjim mestima. Iako se na osnovu sprovedenog istraživanja ne može uočiti razlog ovakvih razlika, ukoliko na umu imamo ideje nekih mislilaca koji govore o tome da Burdijeova teorija prevashodno može da doprinese objašnjavanju praksi u kapitalističkim sistemima, tj. da je njom teško objasniti obrazovanje tokom društvene promene (npr. Swartz, 1994), moguće je da je povezanost kulturnog kapitala sa ispitivanim praksama veća u ekonomski razvijenijim mestima, budući da je u njima stabilniji kapitalistički način društvenog funkcionisanja, što se onda oslikava i na obrazovnu sferu. U tom smislu ekonomska nerazvijenost i siromaštvo u manjim mestima bi na izvestan način „čuvali stanovnike” tih mesta od većih nejednakosti karakterističnih za kapitalizam. Ipak, ovo svakako nije jedino moguće objašnjenje navedenih razlika, te je moguće da, na primer, u manjim mestima lokalna kultura umanjuje značaj ili zauzima mesto koje inače ima kultura koja je legitimna u širem društvu.

Konačno, bez obzira na regionalne i razlike koje se tiču veličine mesta, neupitno je da je kulturni kapital značajan za obrazovne prakse u celoj Srbiji. U tom smislu, prikupljeni podaci govore o Srbiji kao društvu prožetom nejednakostima, a o njenom obrazovnom sistemu kao suštinski neegalitarnom. Ukoliko se ponovo osvrnemo na ideje koje govore o značaju Burdijeja za razumevanje kapitalističkih sistema (Swartz, 1994) u kojima postoji „stabilna pozadina društvenog ustrojstva” (Spasić, 2004: 314), čini se da

nam ovi nalazi mogu biti korisni i u razumevanju postsocijalističke transformacije u Srbiji. Prikupljeni podaci bi mogli da govore da je postsocijalistička transformacija, ili okončana, ili makar da je društveno funkcionisanje dostiglo određeni nivo ustaljenosti koji je nužan, ne samo za formiranje habitusa kao adaptacije na klasnu strukturu, nego i za uspostavljanje kulture jedne grupacije kao legitimne i školske.

ZAKLJUČCI

Istraživanjem je ispitivan značaj koji kulturni kapital ima za definisanje obrazovnih praksi, tj. u kojoj meri i kako on utiče na postignuće i obrazovne aspiracije učenika, a sa ciljem da se detaljnije preispita osnovanost različitih teorijskih pretpostavki koje se tiču ove teme, ali i da se bolje razumeju društvo i obrazovni sistem Srbije. Pre nego što rezultati i zaključci istraživanja budu sumirani i neke od njegovih implikacija predočene, potrebno je osvrnuti se na ograničenja ove studije.

Kada su u pitanju ograničenja rada, ovde se prevashodno misli na različite metodološke dileme. Najpre, jasno je da ispitivanje postavljenih hipoteza nije moglo da omogući da se teorijske dileme od kojih se u radu pošlo konačno razreše. Primera radi, ispitivanje teze da je povezanost kulturnog kapitala sa željenim nivoom obrazovanja jača kod učenika završnih godina srednje škole nego kod učenika završne godine osnovnih škola, nije moglo konačno da odgovori na pitanje o postojanju dve obrazovne mreže. Mada smo ovoga bili svesni još prilikom definisanja hipoteza, uz napomenu da bi ispitivanje datih hipoteza trebalo samo da usmeri u tumačenju teorijskih nedoumica, nužno je reći da su zaključci do kojih se došlo samo jedan od mogućih odgovora, a svakako ne i konačan. Dalje, u delu teksta pod nazivom „Metodološke dileme: kako istraživati značaj kulturnog kapitala kod dece?” izneti su neki od argumenata u prilog načinu operacionalizacije pojma kulturnog kapitala koji je u istraživanju korišćen. Ipak, to ne znači da i drugi indikatori kulturnog kapitala nisu mogli da budu korišćeni (na primer test znanja), kao i da neki drugi pristup (na primer aktivacijski) ne bi bio jednako dobar, a pritom vodio delimično različitim zaključcima. Kada su u pitanju studije slučaja, pored očiglednog ograničenja koje se odnosi na sprovođenje svega osam ovakvih studija, može se dovesti u pitanje opravdanost izbora tipičnih slučajeva. Iako je ovakav izbor učinjen sa idejom da oni najbolje mogu doprineti razumevanju same pojave, nije moguće tvrditi da se pojava ne bi bolje sagledala izborom nekih drugih, najpre kritičnih (Yin, 2003: 40), slučajeva. Budući da se u ovoj (drugoj) fazi istraživanja pošlo od nalaza o povezanosti kulturnog kapitala i aspiracija, birani su učenici sa visokim obrazovnim aspiracijama i visokim kulturnim kapitalom, ali je na

ovaj način bilo nemoguće razlučiti odlike ili efekte visokog kulturnog kapitala od odlika koje nisu nužno povezane sa kulturnim kapitalom, već samo sa visokim aspiracijama (na primer odnos prema obrazovanju). Takođe, studije slučaja su bile zasnovane isključivo na intervjuima i upitnicima, te se može pretpostaviti da bi one, ukoliko bi uključivale i posmatranje i razgovor o posmatranim situacijama sa akterima, dale potpuniju, a možda i drugačiju sliku. Neophodno je još jednom naglasiti i da su svi srednjoškolci uključeni u studije slučaja pohađali četvorogodišnje stručne škole, tako da je studija ostala uskraćena za percepcije obrazovnog sistema gimnazijalaca i/ili učenika trogodišnjih stručnih škola, kao i njihovih nastavnika i roditelja. Konačno, potrebno je istaći da ni u jednoj od dve faze istraživanja nije posvećena pažnja obrazovnim sadržajima, metodima rada zastupljenim u školi, kao i načinima evaluacije učenika, a što bi bilo nužno za sticanje potpunije slike o značaju kulturnog kapitala u obrazovnom sistemu. Usled svega navedenog neke od tema kojima se studija bavila ne mogu biti u potpunosti preispitane, poput spomenutog pitanja o dve obrazovne mreže, ili detaljnijeg razumevanja mehanizma koji povezuje kulturni kapital i obrazovne ishode (na primer, pitanje zašto u uslovima niskog obrazovnog postignuća učenici niskog kulturnog kapitala odustaju od daljeg obrazovanja, dok oni sa visokim kulturnim kapitalom to ne čine). Navedena ograničenja nužno je istaći jer je njih potrebno imati na umu prilikom razmatranja rezultata i donošenja i procene zaključaka istraživanja.

Rezultati su pokazali da je kulturni kapital značajan za definisanje obrazovnih praksi, tj obrazovnog uspeha i obrazovnih aspiracija. Kroz studije slučaja se moglo naslutiti i da je kulturni kapital često u vezi sa odnosom koji učenik gradi prema svom obrazovanju, ali i sa odnosom koji nastavnik gradi prema učeniku. Takođe konstatovano je da je kulturni kapital povezan sa obrazovnim uspehom iz svih ispitivanih predmeta, tako da viši kulturni kapital znači i viši obrazovni uspeh, mada je ta veza nešto jačeg intenziteta kada su u pitanju predmeti poput matematike i fizike, koje neki autori nazivaju predmetima sposobnosti. Istraživanje je pokazalo i to da se značaj koji kulturni kapital ima za obrazovne prakse javlja na oba ispitivana obrazovna nivoa, mada je njegova povezanost sa postignućem viša u osnovnim, nego u srednjim školama. Jedini obrazovni smer u kome kulturni kapital nije povezan sa postignućem predstavljaju trogodišnje stručne škole, koje su i učenici uključeni u studije slučaja predstavili kao drugačije od svih ostalih škola. Konačno, istraživanjem je pokazano da je intrinzično

vrednovanje obrazovanja, koje je povezano sa obrazovnim postignućem i obrazovnim aspiracijama, u većoj meri zastupljeno kod učenika sa visokim kulturnim kapitalom.

Iz svega navedenog, uz određene ograde, može se zaključiti da su pretpostavke koje se tiču značaja kulturnog kapitala, a koje možemo vezati za Burdijeovu teoriju, potvrđene sprovedenim istraživanjem. Ideje Burdijeovih kritičara, kao i kritičara pojma klase, iz kojih bi proistekao stav da Burdijeova teorija ne može doprineti razumevanju praksi, na primeru ispitivanih obrazovnih praksi pokazale su se kao neosnovane. Ideje o razlikovanju „predmeta kulturnog kapitala” i „predmeta sposobnosti” mogu pronaći izvesnu potvrdu u podacima ovog istraživanja koja govore da kulturni kapital jeste jače povezan sa postignućem iz predmeta kulturnog kapitala nego iz predmeta sposobnosti. Ipak, ne radi se o velikim razlikama i korelacije su u oba slučaja umerenog intenziteta, te se čini da potenciranje ove razlike nije od preteranog značaja za bolje razumevanje obrazovnih praksi, tj. značaja koji kulturni kapital za njih ima. Kada je u pitanju prigovor da logika funkcionisanja obrazovnog polja o kojoj Burdije govori nije primenjiva na čitav obrazovni sistem, već samo na jedan (manji) deo, tj. jednu mrežu/tok, ovaj prigovor u prikupljenim podacima pronalazi nešto jače utemeljenje, budući da među učenicima trogodišnjih škola, koji su i od strane intervjuisanih učenika određeni kao specifični jer spadaju u grupu onih koji ne žele da se obrazuju, nema povezanosti između kulturnog kapitala i obrazovnog postignuća. Ipak, ukoliko imamo na umu da je udeo ovih učenika, makar u Srbiji, znatno manji nego što Bodlo i Estable smatraju (oko 10%, nasuprot 75% koje pominju ova dva autora), kao i da među osnovcima koji nameravaju da upišu trogodišnju srednju školu povezanost između kulturnog kapitala i postignuća ipak postoji, čini se da bi bilo pogrešno prihvatiti ideje o dve obrazovne mreže. Ipak, važno je imati na umu da postoji grupa učenika koja je „odstranjena” iz glavnog obrazovnog toka i za koju, iako se i dalje formalno školuje, kulturni kapital više nema isti značaj, jer je njihova obrazovna sudbina već definisana. Konačno, kada je u pitanju veza između kulturnog kapitala, vrednosti i obrazovnih praksi, na osnovu prikupljenih podataka se može tvrditi da, iako vrednostima ne treba pridavati preveliki značaj, pogrešno bi bilo u potpunosti ih zanemariti na način koji to čine teoretičari racionalnog izbora. Takođe, odnos prema obrazovanju koji je primetan u studijama slučaja (javljanje razvojnog diskursa kod roditelja i učenika visokog

kulturnog kapitala) svakako je povezan sa vrednovanjem obrazovanja i svedoči o njegovom značaju za obrazovne prakse.

Pored sagledavanja utemeljenosti različitih teorijskih pretpostavki, sprovedeno istraživanje omogućilo je i osnovu za refleksiju o društvu i obrazovnom sistemu Srbije. Ukratko, na osnovu prikupljenih podataka se može zaključiti da u obrazovnom sistemu Srbije kulturni kapital kojim učenik raspolaže jasno definiše njegove obrazovne šanse. Ovo znači da su kulturne dispozicije karakteristične za više klase inkorporirane u obrazovni sistem i da su oni koji njima raspolažu u privilegovanom položaju. Stoga su učenici koji raspolažu ovakvim dispozicijama ocenjeni kao uspešni i oni, svesni svojih obrazovnih šansi i vođeni habitusom, donose obrazovne odluke koje podrazumevaju visoke obrazovne aspiracije. Ovo ne govori samo o nejednakostima u obrazovnom sistemu, već o postojanju trajnih nejednakosti u celokupnom društvu koje su potrebne za formiranje klasnih habitusa i ovakvo funkcionisanje obrazovnog sistema.

Implikacije ovog istraživanja su dvostruke. Najpre, ono bi moglo da doprinese promatranju potencijala različitih mogućih načina za prevazilaženje uočenih nejednakosti, tj. na osnovu sprovedenog istraživanja se mogu uočiti, ili makar naslutiti određene *obrazovne implikacije*. Najjasnija implikacija prihvatanja Burdijeovog gledišta o značaju kulturnog kapitala, koje je većim delom našlo potvrdu u sprovedenom istraživanju, odnosila bi se na uviđanje nemogućnosti promene obrazovnog sistema bez promene celokupnog društva, budući da je obrazovno polje samo delimično nezavisno od ostatka društva i da ono reprodukuje nejednakosti koje su u društvu već konstituisane. Zanimljivo je istaći da bi se do sličnog zaključka došlo i ako bismo se oslonili na ideje Budona, koji je u ovom radu predstavljen kao u izvesnoj meri opozit Burdijeovom gledištu, budući da je on smatrao da je „poverenje u obrazovanje kao ultimativnu javnu politiku za izlečenje od svih ekonomskih i društvenih problema, u najmanju ruku neopravdano i po svemu sudeći neefikasno” (Boudon, 1977: 196).

Oslanjajući se na ove uvide, jasno je da bi bilo iluzorno očekivati da bilo kakvi kompenzatorni programi mogu da vode egalitarnosti, ne samo zato što oni implicitno nedostatke (koje je potrebno kompenzovati) prepoznaju kod učenika umesto u obrazovnom sistemu i društvu, već zato što se čini da je nemoguće individualnom

akcijom izmeniti „nedostatke” koji su sistemski kreirani. Takođe, imajući na umu da je želja velikog broja mladih da stekne visoko obrazovanje praćena opstajanjem nejednakosti u obrazovnim aspiracijama vezanim za kulturni kapital, jasno se može zaključiti da puka ekspanzija obrazovanja (koja se planira i Strategijom razvoja obrazovanja), u kontekstu društvenih nejednakosti i obrazovnih promena koje se neretko vode eksplicitno ekonomskim, a ne humanističkim vrednostima (na primer dualno obrazovanje), ne može voditi egalitarizaciji u obrazovanju. Štaviše, ukoliko se oslonimo na Budonove ideje, možemo pretpostaviti da će niži nivoi obrazovanja koji su u nekom momentu mogli da vode i ka najvišim društvenim pozicijama u kontekstu ekspanzije obrazovanja izgubiti to svojstvo (Boudon, 1977: 192, 193). Istini za volju, Budon je krajem sedamdesetih godina prošlog veka govorio o gubitku mogućnosti da se sa srednjom školom dođe do najviših položaja, dok se sada ovo može primeniti na učenike koji uprkos niskom kulturnom kapitalu nameravaju da završe osnovne studije, ali ne i neki od nivoa posle diplomskih studija i čije investiranje u obrazovanje u kontekstu ekspanzije obrazovanja neće dati mnogo koristi u smislu promene njihovog budućeg društvenog položaja.

Ipak, iako nalazi empirijskog istraživanja, kao i analiza korišćene literature, upućuju na nužnost široke društvene promene zarad egalitarnosti u obrazovnom sistemu, ovo ne znači da nije korisno preispitivati moguće prakse unutar obrazovnog sistema koje bi mogle makar da delimično umanje postojeće nejednakosti. U ovom kontekstu i sami Burdije i Passeron spominju racionalnu pedagogiju koja bi bila „zasnovana na sociologiji kulturnih nejednakosti (i koja) bi mogla da pomogne smanjenju nejednakosti u obrazovanju i kulturi” (Bourdieu & Passeron, 1979: 76). Oni smatraju da je za ovu pedagogiju potrebna demokratizacija pri izboru nastavnika i nazivaju je racionalnom jer bi bila bez implicitnih kriterijuma i jer bi bila „zasnovana na analizi relativnih troškova različitih načina organizovanja nastave i različitih ponašanja nastavnika” (*Ibid.*: 74). Međutim, kao i na mnogim drugim mestima, autori su prilično nedorečeni kada je u pitanju racionalna pedagogija, koje bi konkretnije bile njene odlike i kako bi se ona ostvarila. Na tragu ove i ostalih Burdijeovih ideja moguće je donekle konkretizovati ovakvu politiku, uz rizik da se na taj način možda odstupa od njegove originalne ideje. Tako, moguće je pretpostaviti da bi donosioci obrazovnih politika morali da promatraju koji sadržaji čine nastavne programe, budući da se može

pretpostaviti da „određeni sadržaji (npr. insistiranje na elitnoj kulturi), znanja (npr. određene jezičke kompetencije) i očekivanja od učenika (npr. stil o kome Burdije govori), nepravilno u bolji položaj dovode decu koja su odgajana u kulturi karakterističnoj za više društvene slojeve” (Radulović, 2014: 97). Takođe, kada su u pitanju nastavnici, nužno bi bilo da oni istražuju sopstvene obrazovne prakse (ali da i obrazovanjem za to budu osposobljeni) kako bi konstantno preispitali kako komuniciraju sa učenicima, koje sadržaje biraju i koje metode organizovanja nastave koriste, tj. da li izabrani sadržaji i metodi u jednakoj meri odgovaraju svim učenicima, nezavisno od njihovih kulturnih dispozicija. Nužno bi bilo da oni stalno preispituju način na koji procenjuju učenike, tj. da li i koliku ulogu u tome ima učenikov jezik, stil, odnos ka materiji, ili uopšteno odnos prema obrazovanju, tj. različite karakteristike učenika koje su uslovljene njegovim kulturnim kapitalom.

Na tragu ovih ideja je i drugi set implikacija sprovedenog istraživanja, koje su za razliku od obrazovnih nešto jasnije i odnose se na smernice za dalja istraživanja koja bi se bavila istom ili sličnom problematikom. Ove, *istraživačke implikacije* oslonjene su na uvide koji su izneti u prethodnim redovima, ali i na uvide o nedostacima postojećeg istraživanja koji otvaraju širok prostor za dalja istraživanja koja bi mogla da doprinesu boljem razumevanju izučavanog fenomena. Neupitno je da bi istraživanja kojima bi se ispitivala sama nastavna praksa (izbor nastavnih sadržaja, metode, ocenjivanje učenika), a koja bi na umu imala značaj kulturnog kapitala, mogla detaljnije da opišu mehanizam koji vodi povezivanju kulturnog kapitala sa obrazovnim uspehom, a možda i doprinesu prevazilaženju ili makar umanjivanju značaja tog mehanizma. Takođe, čini se da bi razumevanje značaja koji kulturni kapital ima za obrazovne prakse moglo da se obogati kroz istraživanje dodatnih studija slučaja, ili makar kroz intervju sa učenicima kojima bi bili obuhvaćeni oni učenici koji se mogu smatrati kritičnim slučajevima. Ovde se prevashodno misli na učenike koji imaju visok obrazovni uspeh i visoke obrazovne aspiracije uprkos niskom kulturnom kapitalu, budući da bi ovakve studije možda mogle da omoguće značajne uvide koji bi doprinali makar delimičnom prevazilaženju uticaja koji nizak kulturni kapital ima na obrazovne prakse. Iako ostaje upitanost da li je obrazovni sistem moguće promeniti bez prethodne promene celokupnog društva, ukoliko postoji i najmanja šansa da se obrazovni sistem, makar i delimično, samostalno izmeni i time doprinese društvenoj promeni, onda su ovakve i slične studije ključne za

razumevanje strukturnih mogućnosti za postizanje veće egalitarnosti obrazovanja i društva i predstavljaju verovatno jedino mesto na kojem istraživači u obrazovanju mogu da doprinesu ostvarenju ovih ciljeva.

APENDIKS

Literatura

- Alexander, J. (1995). The reality of reduction: the failed synthesis of Pierre Bourdieu. In J. Alexander (ed), *Fin de siecle Social Theory* (127-217). London: Verso.
- Amiot, M. (1981). France's Comparing Baudelot and Establet with Bourdieu and Passeron. In C. Lemert (ed), *French Sociology: Rupture and Renewal Since 1968* (212-223). New York: Columbia University Press.
- Andersen, P. L. & Hansen, M. N. (2012). Class and Cultural Capital — The Case of Class Inequality in Educational Performance. *European Sociological Review*, 28(5), 607–621.
- Antičić, S. (2008). Rasprava o klasi u savremenoj sociologiji. *Sociološki pregled*, 42(2), 147-169.
- Apple, M. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga;
- Apple, M. (2014). *Obrazovanje na pravom putu: tržišta, standardi, bog i nejednakosti*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Baćević, J. (2006). Kraljev savetnik ili kraljeva luda? Pjer Burdije i antropologija obrazovanja u Srbiji danas. u: M. Nemanjić & I. Spasić (eds.), *Nasleđe Pjera Burdijea* (49-59), Beograd: IFDT.
- Baudelot, C. & Establet, R. (2008). *Suicide: The Hidden Side of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1981). France's Capitalistic School: Problems of Analysis and Practice. In C. Lemert (ed), *French Sociology: Rupture and Renewal Since 1968* (203-212). New York: Columbia University Press.

- Becker, G. & Tomes, N. 1994. Human Capital and the Rise and Fall of Families. In G. Becker, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (3rd Edition) (257-298). Chicago: The University of Chicago Press.
- Becker, G. (1986). Human Capital and the Rise and Fall of Families. *Journal of Labor Economics*, 4 (3, pt. 2), SI-S39.
- Becker, R. & Hecken, A. E. (2009). Higher Education or Vocational Training? An Empirical Test of the Rational Action Model of Educational Choices Suggested by Breen and Goldthorpe and Esser. *Acta Sociologica*, 52(1), 25-45.
- Bell, D. (1972). The Cultural Contradictions of Capitalism. *Journal of Aesthetic Education*, 6(1/2), 11-38.
- Bennett, T., Savage, M., Bortolaia Silva, E., Warde, A., Gayo-Cal, M. & Wright, D. (2009). *Culture, Class, Distinction*, London and New York: Routledge.
- Bernstajn, B. (1979). *Jezik i društvene klase*. Beograd: BIGZ.
- Birešev, A. (2006). Burdijeova teorija muške dominacije. u M. Nemanjić & I. Spasić (eds.), *Nasleđe Pjera Burdijea* (199-229). Beograd: IFDT,.
- Birešev, A. (2013). Sociologija dominacije Pjera Burdijea. Doktorska teza odbranjena na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.
- Boudon, R. (1974a). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Boudon, R. (1974b). Educational Growth and Economic Equality. *Quality and quantity*, 8, 1-10.
- Boudon, R. (1977). Education and Social Mobility: A Structural Model. In. J. Karambel & A.H. Halsey (eds.) *Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education* (186-197). New York: Oxford University Press.
- Boudon, R. (1981). The French University Since 1968. In C. Lemert (ed), *French Sociology: Rupture and Renewal Since 1968* (171-202). New York: Columbia University Press.

- Boudon, R. (1982). *The Unintended Consequences of Social Action*. London: The Macmillan Press.
- Bourdieu, P. & Passeron J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: J. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*(241–258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. & Boltanski, L. (1981). The Education System and the Economy: Titles and Jobs. In C. Lemert(ed.), *Rupture and Renewal Since 1968*. CUP, New York.
- Bourdieu, P. (1977a). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1977b). Cultural reproduction and social reproduction, In. J. Karambel & A.H. Halsey (eds.) *Power and Ideology in Education* (487-511). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Massachusetts: Harvard University Press
- Bourdieu, P. (1996). *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason*. Stanford:Stanford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1979). *The Inheritors*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Bourdieu,P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bowles, S. & Gintis, H. (2011). *Schooling in Capitalist America - Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Chicago: Haymarket Books.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (2007). Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. in J.H. Goldthorpe (ed.), *On Sociology*(45-73), Stanford: Stanford University Press.

- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Buckingham, A. (1999). Is There an Underclass in Britain?. *British Journal of Sociology*, 50(1), 49-71.F
- Bulle, N. 2009. The actuality of Education, Opportunity and Social Inequality. In M. Cherkaoui & P. Hamilton (eds), *Raymond Boudon: A Life in Sociology* (357-378), London, Bardwell Press
- Burdije, P. (2004). Habitus i prostor stilova života. *Kultura*, (109/112), 131-170.
- Burke, P.J. (2012). *The Right to Higher Education: Beyond Widening Participation*. London: Routledge.
- Carlson, S., Gerhards, J. & Hans S., (2016). Educating Children in Times of Globalisation: Class-specific Child-rearing Practices and the Acquisition of Transnational Cultural Capital. *Sociology*, 50(1), 1-17.
- Castells, M. (2003). *Kraj Tisućljeća*. Zagreb: Golden marketing.
- Clark, T. N.& Lipset, S. M. (1991). Are Social Classes Dying?. *International Sociology*. 6(4), 397-410.
- Cohen, P. S. 1990. Murphy, Boudon, and a 'Most Respectable Prejudice', *The British Journal of Sociology*, XLI(4), 473-475.
- Collins, J.(1993). Determination and Contradiction: An Appreciation and Critique of the Work of Pierre Bourdieu. in C. Calhoun, E. LiPuma & M. Postone (eds.), *Bourdieu: Critical Perspectives*(116-138). Cambridge: Polity Press.
- Crompton, R. (1998). *Class and Stratification: An Introduction to Current Debates*. Cambridge: Polity Press.
- Cvejić, S. (2002). Dometi klasne analize na kraju XX veka. *Spomenica Mihaila V. Popovića*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Cvejić, S. (2006). *Korak u mestu*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

- Cveticanin, P. & Popescu, M. (2011). The art of making classes in Serbia: Another particular case of the possible. *Poetics*, 39(6), 444-468.
- Cvetičanin, P. (ed.) (2012). *Social and cultural capital in Serbia*. Niš: Sven.
- Davis, K. & Moore, W. (1944). Some Principles of Stratification. *American Sociological Review*, 10(2), 242-249.
- DiMaggio, P. & Mohr, J. (1985). Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. *American Journal of Sociology*, 90(6), 1231-1261.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grade of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47(2) 189-201.
- Duncan, T. & McKeachie, W. (2005). Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.
- Filipović, M. (2001). Obrazovanje, kognitivne sposobnosti i nejednakost prihoda, *Sociologija*, 43(4), 333-344.
- Filipović, M. (2013). *Škola i društvene nejednakosti*. Beograd: Hisperia.
- Gević, Š. & Krib, A. (2012). *Razumevanje obrazovanja: sociološka perspektiva*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Goldthorpe, J.H. (1998). Rational Action Theory for Sociology, *The British Journal of Sociology*, 49(2), 167-192.
- Golubović, N. (2009). Teorija kapitala i racionalni izbor. *Sociologija*, 51(2), 189-204.
- Grenfell, M. & James, D. (1998). *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. London: Falmer Pres.
- Hauser, R. (1976). On Boudon's Model of Social Mobility (Review of the book *Education, opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society* by R. Boudon). *American Journal of Sociology*, 81(4), 911-928.
- Hebib, E., i Spasenović, V. (2011). Školski sistem Srbije—Stanje i pravci razvoja. *Pedagogija*, 66(3), 373-383.

- Ignjatović, S. (2014). *Kognitivna teorija akcije Rejmona Budona* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Ignjatović, S. (2016). Nasleđe Rejmona Budona. *Sociologija*, Vol. 58, No. 1, 32-52.
- Izquierdo, H. M. & Minguez, A. M. (2003). Sociological Theory of Education in the Dialectical Perspective. in C.A. Torres & A. Antikainen (eds.), *The International Handbook on the Sociology of Education* (21-41). Lahnam, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers INC.
- Jaeger, M. M. (2011). Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data. *Sociology of Education*, 84(4) 281-298.
- Jæger, 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. (2006). *Pierre Bourdieu*. London and New York: Routledge.
- Jukkala, T. (2010). Christian Baudelot and Roger Establet - Suicide: The Hidden Side of Modernity, *Acta Sociologica*, 53(4), 396-397.
- Kamphuis, C. B. M., Jansen, T., Mackenbach, J. P. & van Lenthe, F. J. (2015). Bourdieu's Cultural Capital in Relation to Food Choices: A Systematic Review of Cultural Capital Indicators and an Empirical Proof of Concept. *PLoS ONE*, 10(8), doi:10.1371/journal.pone.0130695.
- Koković, D. (2006). Kulturni kapital i nadoknađujuće obrazovanje, u M. Nemanjić & I. Spasić (ur.), *Nasleđe Pjera Burdijea* (39-49), Beograd: IFDT.
- Kraaykamp, G. & van Eijck, K. (2010). The Intergenerational Reproduction of Cultural Capital: A Threefold Perspective. *Social Forces*, 89(1), 209-231.
- Lareau, A. & Weininger, E. B. (2003). Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment. *Theory and Society*, 32(5/6), 567-606.
- Latur, B. (2010). *Nikada nismo bili moderni: esej iz simetrične antropologije*. Novi Sad: Mediteran Publishing.

- Lazić, M. (2011). Postsocijalistička transformacija i restratifikacija u Srbiji. *Politička misao*, god. 48, br. 3, 123-144
- Lee, I. A., & Preacher, K. J. (2013). Calculation for the test of the difference between two dependent correlations with one variable in common [Computer software]. Dostupno na: <http://quantpsy.org>.
- Leopold, L. & Shavit, Y. (2013). Cultural Capital Does Not Travel Well: Immigrants, Natives and Achievement in Israeli Schools. *European Sociological Review*, 29(3), 450–463.
- Manza, J., Michael, H. & Brooks, L. (1995): Class Voting in Capitalist Democracies Since World War II: Dealignment, Realignment, or Trendless Fluctuation?. *Annual Review of Sociology*, 21, 137-162.
- Marković Krstić, S. & Milošević Radulović, L. (2015). Socijalno poreklo i obrazovne orijentacije studentske omladine (komparativna analiza na primeru studentske populacije u Srbiji, Makedoniji i Bugarskoj). *Sociološki pregled*, 49(4), 469–512.
- Matejić Đuričić, Z. & Filipović, M. (2014). Ekspanzija obrazovanja: realnost i privid jednakih šansi u dostupnosti obrazovanja, *Sociološki pregled*, 48(1), 87-103.
- Merolla, D. M. & Jackson, O. (2014). Understanding Differences in College Enrollment: Race, Class and Cultural Capital. *Race and Social Problems*, 6(3), 280-292.
- Mlinarič, V., Gril, A., Vidmar, M. & Autor, S. (2013). Vrednost znanja za dijake in študente v različnih izobraževalnih programih. *Školsko polje*, 24(1/2), 51-86.
- Morrow, R. A. & Torres, C. A. (1995). *Social Theory and the Education: A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*. Albany: State University of New York.
- Nash, R. (1990). Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431-447.

- Pakulski, J. (2001): Class Paradigm and Politics. in T. Clark & S. Lipset (eds.), *Brakedown of Class Politics: A Debate on Post-industrial Stratification* (137-160). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Pešić, J. (2012). Rekonstrukcija pristupa Mladena Lazića društvenom strukturisanju. *Sociološki pregled*, 44(2), 269-294.
- Popadić, D., Pavlović, Z. & Mihailović, S. (2019). *Mladi u Srbiji*. Beograd: Friedrich Ebert Stiftung.
- Potter, G. (2000). For Bourdieu, Against Alexander: Reality and Reduction. *Theory, Culture and Society*, 30(2), 229-246.
- Prnjat, D. (2006). Aktualnost Burdijeove kritike škole, u M. Nemanjić & I. Spasić (eds.), *Nasleđe Pjera Burdijea* (59-65). Beograd: IFDT.
- Puzić, S., Doolan, K. & Dolenc D. (2006). Socijalna dimenzija „Bolonjskog procesa” i (ne)jednakost šansi za visoko obrazovanje: neka hrvatska iskustva. *Sociologija sela*, 44(2-3), 243-260.
- Radulović, M. (2013). *Obrazovne aspiracije beogradskih srednjoškolaca: ispitivanje Burdijeove teze o usklađenosti subjektivnih očekivanja i objektivnih šansi* (neobjavljena master teza). Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu.
- Radulović, M., Autor, S., Gundogan, D. (2017). Obrazovanje roditelja i obrazovne aspiracije dece: slučaj Srbije i Slovenije. *Sociologija* LIX(3), 339-350.
- Radulović, M., Malinić, D., Gundogan, D. (2017). Povezanost kulturnog kapitala i opremljenosti škole sa postignućem učenika. u M. Marušić, N. Gutvajn i I. Jakšić (ur.), *TIMSS 2015 u Srbiji* (129-149), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Radulović, M. (2014). Jednakost u obrazovanju: pogled iz perspektive Pjera Burdijea. U: D. Pavlović Breneselović, Ž. Krnjaja & L. Radulović (ur.) *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja* (87-101). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

- Radulović, M. (2014). Jednakost u obrazovanju: pogled iz perspektive Pjera Burdijea. u D. Pavlović Breneselović, Ž. Krnjaja & L. Radulović (ur.) *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja* (87-103). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Reay, D. & Ball, S. (2005). *Degrees of Choice: Social Class, Race and Gender in Higher Education*. London: Trentham Books.
- Roscigno, V. J. & Ainsworth-Darnell, J. W.(1999). Cultural Capital, and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns. *Sociology of Education*, 72, 158-178.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Saunders, P. (1984). Beyond Housing Classes: The Sociological Significances of Private Property Rights in Means of Consumption. *International Journal of Urban and Regional Research*, 8(2), 202-222.
- Sekulić, N. (2010). Porodični kulturni kapital – kulturna potrošnja i ulaganje u kulturu, u Milić, A. i dr., *Vreme porodica*(93-115), Beograd: Čigoja.
- Sirkovska, M. (2014). Cultural Capital in Research: Issues of Operationalization, Measurement and Methodological Pitfalls. *Journal of Modern Education Review*, 4(7), 541–554.
- Smith, D. (1974). Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society by Raymond Boudon (Review). *The British Journal of Sociology*, 25(4), 517.
- Socijalna dimenzija visokog obrazovanja u Srbiji. (2012). Equi-ed. preuzeto 11.3.2016. sa <http://www.equied.ni.ac.rs/vesti/279-objavljena-zavrсна-studija-jednak-pristup-visokom-obrazovanju-za-sve>
- Spasić, I. (2004). *Sociologije svakodnevnog života*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Spasić, I. (2006). Distinkcija na domaći način: diskursi statusnog diferenciranja u današnjoj Srbiji. u M. Nemanjić & I. Spasić (eds.), *Nasleđe Pjera Burdijea* (137-173). Beograd: IFDT.
- Spasić, I. (2010). Kulturni obrasci i svakodnevni život u Srbiji posle 2000. godine. u S. Cvejić (ed.). *Suživot sa reformama* (171-208), Beograd: Čigoja.
- Stanojević, D. (2013). Međugeneracijska obrazovna pokretljivost u Srbiji u XX veku. u M. Lazić & S. Cvejić (eds.), *Promene osnovnih struktura društva Srbije u period ubrzane transformacije* (119-139), Beograd: ISI FF.
- Stocke, 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. (2002). Bourdieu and Education: How Useful is Bourdieu's Theory for Researchers?. *TireNetherlands 'Journal of Social Sciences*, 38(2), 144-166.
- Swartz, D. (1997). *Culture and Power*. Chicago: University of Chicago Press.
- Školska sprema, pismenost i kompjuterska pismenost. (2013). Republički zavod za statistiku. Preuzeto 11.3.2016. sa: <http://pod2.stat.gov.rs/ObjavljenePublikacije/Popis2011/Skolska%20sprema,%20pismenost%20i%20kompjuterska%20pismenost-Educational%20attainment,%20literacy%20and%20computer%20literacy%20.pdf>.
- Throsby, D. (1999). Cultural Capital?. *Journal of Cultural Economics*, 23(1), 3-12.
- Tomanović, S. (2008). Kulturni kapital u porodici: obrazovanje i/ili školovanje. u S. Vujović (ed.), *Društvo rizika* (411-439). Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Vallerand, R. et al. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of intrinsic, Extrinsic and Amotivation in Education, *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.

- Van der Waal, J., Achterberg, P. & Houtman, D. (2007). Class Is Not Dead – It Has Been Buried Alive. *Politics and Society*, 35(3), 403-426.
- Vidmar, M., Autor, S., & Gril, A. (2013) Odnos do znanosti med mladimi. *Školsko polje*, 24(1/2), 117-146.
- Weininger, E. & Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American context: the question of social class and family-school relations, *Poetics*, 31(5-6), 375-402.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods (Third edition)*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Zimdars, A., Sullivan A. & Heath, A. (2009). Elite Higher Education Admissions in the Arts and Sciences: Is Cultural Capital the Key?. *Sociology*, 43(4), 648–666.

Korišćena dokumenta:

- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine. (2012). Preuzeto sa <https://www.bg.ac.rs/files/sr/univerzitet/Strategija-obrazovanja-2020.pdf>.
- Zakon o dualnom obrazovanju. (2017). Službeni glasnik RS br. 101/2017.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. (2017). Službeni glasnik RS br. 88/2017.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju. (2013). Službeni glasnik RS br. 55/13.
- Zakon o predškolskom obrazovanju i vaspitanju. (2010). Službeni glasnik RS br. 18/10
- Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju. (2013) Službeni glasnik RS br. 55/13, 101/17.
- Zakon o visokom obrazovanju. (2017). Službeni glasnik RS br. 88/17.

Prilozi

Prilog 1 – Upitnik korišćen u prvoj fazi istraživanja

Шифра: _____

УПИТНИК

Овим упитником покушавамо да испитамо однос младих према образовању. Попуњавање упитника је анонимно. Не постоје тачни и погрешни одговори на питања у овом упитнику, важно нам је да сазнамо твоје мишљење. ХВАЛА ТИ ШТО УЧЕСТВУЈЕШ У ОВОМ ИСТРАЖИВАЊУ!

1. Пол (упиши крстић или затамни одговарајући кружић) 2. Година рођења:

- Женски
 Мушки

4. Просечна оцена на крају прошле школске године (упиши): _____

5.a* Коју си оцену имао/имала из ових предмета на крају прошле школске године:

Српски језик: _____ Историја: _____
Математика: _____ Физика: _____

5.б* Коју оцену тренутно имаш из ових предмета:

Српски језик: _____ Историја: _____
Математика: _____ Физика: _____

6.* Коју средњу школу желиш да упишеш? (заокружи један одговор):

1. Не желим да упишем средњу школу 2. Неку трогодишњу средњу школу
3. Четворогодишњу стручну школу 4. Гимназију

7. Који је највиши ниво образовања који намераваш да оствариш током живота?

Заокружи само један одговор.

1. Основна школа 2. Средња стручна школа 3. Гимназија
4. Високу струковну школу 5. Факултет 6. Мастер студије
7. Докторске студије 8. Не знам

8. Који је највиши ниво образовања који су завршили твоји родитељи/старатељи?

За сваког од родитеља одговор означи уписивањем крстића или затамњивањем одговарајућег кружића:

* Pitanja postavljena samo učenicima osnovnih škola.

| Ниво образовања: | Отац | Мајка |
|--|-----------------------|-----------------------|
| а) Незавршена основна школа | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| б) Завршио/ла основну школу | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ц) Завршио/ла средњу стручни школу или гимназију | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| д) Завршио/ла вишу школу | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| е) Завршио/ла факултет | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ф) Завршио/ла постдипломске студије (магистар, доктор наука) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

9. Колико књига имаш код куће? Процењује се да на метар полице стаје око 40 књига. Не рачунај часописе, новине, нити школске уџбенике. Заокружи само један одговор.

- а) 0–10 књига
- б) 11–50 књига
- ц) 51–100 књига
- д) 101–200 књига
- ф) више од 200 књига

10. Колико пута си у последњих годину дана посетио/ла позориште? Заокружи само један одговор.

- а) ниједном
- б) једном
- д) 2–3 пута
- е) више од 3 пута

11. Колико пута си у последњих годину дана посетио/ла музеје, изложбе, галерије? Заокружи само један одговор.

- а) ниједном
- б) једном
- д) 2–3 пута
- е) више од 3 пута

12. Да ли си током школовања похађао/ла неку од ових организованих плаћених активности? (За сваку активност заокружи да или не.)

| | | |
|-------------------------------------|----|----|
| а) Школу страног језика | ДА | НЕ |
| б) Школу математике | ДА | НЕ |
| ц) Музичку школу или балетску школу | ДА | НЕ |
| д) Школу цртања, сликања | ДА | НЕ |
| е) Редовно тренирање неког спорта | ДА | НЕ |
| ф) Неку другу. Коју? _____ | ДА | НЕ |

13. У којој мери се слажеш са следећим тврдњама о образовању? Заокружи број који најбоље представља твоје мишљење. Бројеви имају следеће значење: 1=Уопште се не слажем; 2=Углавном се не слажем; 3=Нити се слажем нити се не слажем; 4=Углавном се слажем; 5=Потпуно се слажем

Тврдње:

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Образованији људи се боље сналазе у животу. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Људи се додатно образују јер тако сами желе. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Школовање бих продужила/о чак и када бих имала/о довољно новца за удобан живот. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Образовање је усмерено ка развијању самосталности у мишљењу. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Образовани људи више и зарађују. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Циљ образовања је стицање темељног разумевања у различитим областима знања. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. За моје родитеље је важно да имам високо образовање. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Главни циљ (сврха) образовања је стицање радних навика. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Важно ми је да стекнем што виши ниво образовања. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Људи се додатно образују јер то од њих захтева њихов посао. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Без основних знања о људима и друштву не можеш бити успешан на послу. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Не желим да се образујем цео живот. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Важно је да у школи добијем што више стручних знања за посао који ћу радити. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Када будем запослен/а желим да присуствујем предавањима, конференцијама, сајмовима, радионицама и сл. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. За обављање посла више ће ми користити радно искуство него школско знање. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Ствари у струци се непрекидно мењају па је потребно стално пратити новине. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. У школи би требало да се оспособимо за практични рад на послу. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Важно ми је да оно што учим у школи буде корисно за обављање посла. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Пошто ће знања стечена у школи брзо бити превазиђена, мораћу да се стално образујем. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Спреман/а сам на додатно образовање да бих добила/о посао. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Важно је да у школи учим много различитих ствари, мада не знам да ли ћу икада та знања користити на послу. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Све што треба да знам у струци научићу уз рад. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Наставници више цене ученике који знају како да практично примене своје знање. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Prilog 2 – Upitnik za roditelje učenika

УПИТНИК

Овим упитником покушавамо да испитамо каква су Ваша мишљења о образовању, као и како замишљате образовање Вашег детета. Попуњавање упитника је анонимно и молимо Вас да будете у потпуности искрени. Хвала Вам што учествујете у нашем истраживању!

1а. Који је највиши ниво образовања који бисте волели да Ваше дете оствари?

Заокружите само један одговор.

- | | | |
|-------------------|---------------------------|-------------|
| 1. Средња школа | 2. Висока струковна школу | 3. Факултет |
| 4. Мастер студије | 5. Докторске студије | 6. Не знам |

1б. Због чега?

1в. Колико мислите да је вероватно да оствари тај ниво образовања? Шта би могле да буду тешкоће?

2. У којој мери се слажете са следећим тврдњама о образовању? *Заокружите број који најбоље представља Ваше мишљење. Бројеви имају следеће значење: 1=Уопште се не слажем; 2=Углавном се не слажем; 3=Нити се слажем нити се не слажем; 4=Углавном се слажем; 5=Потпуно се слажем*

Тврдње:

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Важно ми је да оно што се учи у школи буде корисно за обављање посла. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Циљ образовања је стицање темељног разумевања у различитим областима знања. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Образовање треба да буде усмерено ка развијању самосталности у мишљењу. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. За обављање посла мом детету ће више користити радно искуство него школско знање. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 5. Важно је да се у школи учи много различитих ствари, без обзира да ли ће икада та знања користити на послу. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Важно ми је да моје дете стекне што виши ниво образовања. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Све што треба да знају у струци, деца ће научити уз рад. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Важно је да моје дете у школи добије што више стручних знања за посао који ће радити. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Prilog 3 – Teme za razgovor za učenicima

- Vanškolske aktivnosti (kako vole da provode slobodno vreme, čime se bave nezavisno od škole)
- Porodica (sa kime žive, da li imaju braće i sestara, čime se bave braća/sestre, zanimanje roditelja)
- Opis sebe kao učenika (važne osobine, ključne reči kojima bi sebe opisao, da li poslušan, vredan, uspešan...)
- Razlozi svog (ne)uspeha u školi
- Kako misli da bi ga opisali nastavnici
- Željena srednja škola, razlozi za izbor srednje škole (samo za učenike osnovne škole), načini pripreme
- Razlike između gimnazija i stručnih škola (u čemu razlike u školama, u čemu razlike u njihovim učenicima)
- Željeni nivo obrazovanja (razlozi, šta ako ne uspe da ostvari obrazovne ambicije?)
- Pravičnosti obrazovnog sistema (da li je obrazovni sistem pravičan, ako nije gde vidi njegovu nepravičnost)

Prilog 4 – Teme za razgovor sa nastavnicima

- Asocijacije koje nastavnika ima na učenika/učenicu (kako bi opisali učenika/učenicu, koje su ključne reči koje ga/je najbolje opisuju).
- Vrline učenika/učenice
- Mane učenika/učenice

- Teškoće na koje učenika/učenicu može da naiđe u ostvarivanju svojih obrazovnih aspiracija

Prilog 5 – Tabela: Kulturni kapital i želeni nivo obrazovanja⁷¹

| Željeni nivo obrazovanja Kulturni kapital | Trogodišnja stručna škola | Gimnazija i četvorogodišnja stručna škola | Visoka strukovna škola | Fakultet (Osnovne akademske studije) | Master studije | Doktorske studije |
|--|---------------------------|---|------------------------|--------------------------------------|----------------|-------------------|
| Prvi kvintil | 76 19.5% | 80 20.5% | 54 13.8% | 128 32.8% | 36 9.2% | 16 4.1% |
| Drugi kvintil | 21 4.9% | 51 11.9% | 72 16.9% | 197 46.1% | 66 15.5% | 20 4.7% |
| Treći kvintil | 19 4.8% | 31 7.8% | 58 14.5% | 183 45.8% | 77 19.3% | 32 8.0% |
| Četvrti kvintil | 11 2.6% | 30 7.1% | 35 8.3% | 184 43.4% | 115 27.1% | 49 11.6% |
| Peti kvintil | 0 0.0% | 13 2.9% | 16 3.6% | 163 36.7% | 157 35.4% | 95 21.4% |

Prilog 6 – Tabela: Željena srednja škola i željeni nivo obrazovanja⁷²

| Željeni nivo obrazovanja Željena srednja škola | Trogodišnja stručna škola | Četvorogodišnja srednja škola | Visoka strukovna škola | Fakultet (akademske studije) | Master studije | Doktorske studije | Ne zna |
|---|---------------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------------|-------------------|--------------|
| Trogodišnja stručna škola | 27 50% | 1 1,85% | 1 1,85% | 5 9,26% | 0 0% | 2 3,7% | 18 33,33% |
| Četvorogodišnja stručna škola | 0 0.0% | 62 19,89% | 14 3,81% | 171 46,59% | 41 11,17% | 22 5,99% | 57 15,53% |

⁷¹ Prikazani procenti se odnose na udeo ispitanika unutar grupe prema količini kulturnog kapitala. Odgovori učenika koji su izjavili da ne žanju koji nivo obrazovanja žele da ostvare su izostavljeni.

⁷² Prikazani procenti se odnose na udeo ispitanika unutar grupe definisane prema željenom tipu srednje škole. Odgovori četiri ispitanika koji su izjavili da ne žele da upišu srednju školu i da im je najviši željeni nivo obrazovanja osnovna škola nisu prikazani u tabeli.

| | | | | | | | |
|-----------|-----------|-----------|------------|--------------|--------------|--------------|-------------|
| Gimnazija | 0 0.0% | 0 0.0% | 1 0,72% | 76 54,68% | 32 23,02% | 17 12,23% | 13 9,35% |
|-----------|-----------|-----------|------------|--------------|--------------|--------------|-------------|

Prilog 7 – Tabela: Kulturni kapital i ženzena srednja škola ⁷³

| Željeni nivo obrazovanja Kulturni kapital | Trogodišnja stručna škola | Četvorogodišnja stručna škola | Gimnazija |
|--|---------------------------|-------------------------------|-------------|
| Prvi kvintil | 23 21,7% | 74 69,8% | 9 8,5% |
| Drugi kvintil | 13 12,0% | 87 80,6% | 8 7,4% |
| Treći kvintil | 7 6,5% | 74 69,2% | 26 24,3% |
| Četvrti kvintil | 9 8,3% | 67 61,5% | 33 30,3% |
| Peti kvintil | 2 1,9% | 45 41,7% | 61 56,5% |

Prilog 8 – Tabela: Kulturni kapital i ženzeni nivo obrazovanja učenika u osnovnoj školi ⁷⁴

| Željeni nivo obrazovanja Kulturni kapital | Trogodišnja stručna škola | Gimnazija i četvorogodišnja stručna škola | Visoka strukovna škola | Fakultet (Osnovne akademske studije) | Master studije | Doktorske studije |
|--|---------------------------|---|------------------------|--------------------------------------|----------------|-------------------|
| Prvi kvintil | 14 16,3% | 23 26,7% | 3 3,5% | 33 38,4% | 7 8,1% | 6 7,0% |
| Drugi kvintil | 6 7,0% | 16 18,6% | 6 7,0% | 46 53,5% | 8 9,3% | 4 4,7% |

⁷³ Prikazani procenti se odnose na udeo ispitanika unutar grupe prema količini kulturnog kapitala. Iz tabele su izostavljeni odgovori učenika koji ne nameravaju da upišu srednju školu. Od njih četvoro troje bi se našlo u prvom kvintilu, a jedan u drugom.

⁷⁴ Prikazani procenti se odnose na udeo ispitanika unutar grupe prema količini kulturnog kapitala. Odgovori učenika koji su izjavili da ne žanju koji nivo obrazovanja žele da ostvare su izostavljeni.

| | | | | | | |
|-----------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-------------|-------------|
| Treći kvintil | 4 4,7% | 13 15,1% | 3 3,5% | 49 57,0% | 11 12,8% | 6 7,0% |
| Četvrti kvintil | 2 2,2% | 8 8,7% | 2 2,2% | 56 60,9% | 17 18,5% | 7 7,6% |
| Peti kvintil | 0 0,0% | 3 2,9% | 2 1,9% | 52 50,5% | 28 27,2% | 18 17,5% |

Prilog 9 – Tabela: Kulturni kapital i upisana srednja škola ⁷⁵

| Željeni nivo obrazovanja Kulturni kapital | Trogodišnja stručna škola | Četvorogodišnja stručna škola | Gimnazija |
|--|---------------------------|-------------------------------|--------------|
| Prvi kvintil | 104 28,3% | 236 64,1% | 28 7,6% |
| Drugi kvintil | 36 9,8% | 279 75,6% | 54 14,6% |
| Treći kvintil | 36 10,2% | 261 73,7% | 57 16,1% |
| Četvrti kvintil | 27 7,4% | 251 69,1% | 85 23,4% |
| Peti kvintil | 4 1,1% | 188 52,1% | 169 46,8% |

Prilog 10 – Tabela: Kulturni kapital i želeni nivo obrazovanja učenika u srednjoj školi ⁷⁶

| Željeni nivo obrazovanja Kulturni kapital | Trogodišnja stručna škola | Gimnazija i četvorogodišnja stručna škola | Visoka strukovna škola | Fakultet (Osnovne akademske studije) | Master studije | Doktorske studije |
|--|---------------------------|---|------------------------|--------------------------------------|----------------|-------------------|
| Prvi kvintil | 59 19,3% | 58 19,0% | 48 15,7% | 100 32,8% | 29 9,5% | 11 3,6% |

⁷⁵ Prikazani procenti se odnose na udeo ispitanika unutar grupe prema količini kulturnog kapitala.

⁷⁶ Prikazani procenti se odnose na udeo ispitanika unutar grupe prema količini kulturnog kapitala. Odgovori učenika koji su izjavili da ne žanju koji nivo obrazovanja žele da ostvare su izostavljeni.

| | | | | | | |
|-----------------|------------|-------------|-------------|--------------|--------------|-------------|
| Drugi kvintil | 19 5,5% | 37 10,7% | 64 18,4% | 153 44,1% | 59 17,0% | 15 4,3% |
| Treći kvintil | 13 4,2% | 18 5,8% | 53 17,1% | 130 41,9% | 71 22,9% | 25 8,1% |
| Četvrti kvintil | 9 2,7% | 22 6,5% | 39 11,6% | 131 39,0% | 92 27,4% | 43 12,8% |
| Peti kvintil | 1 ,3% | 7 2,1% | 16 4,8% | 104 31,1% | 129 38,6% | 77 23,1% |

Biografija

Mladen Radulović je rođen u Beogradu, 26. avgusta 1989. godine. Diplomirao je sociologiju 2012. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu (prosek ocena 9,82). Master studije sociologije je završio 2013. na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu (prosek ocena 9,86), gde je odbranio master rad pod nazivom „Obrazovne aspiracije beogradskih srednjoškolaca: ispitivanje Burdijeove teze o usklađenosti subjektivnih očekivanja i objektivnih šansi“. Oblast naučnog interesovanja mu je sociologija obrazovanja, prvenstveno tema značaja kulturnog kapitala za obrazovne prakse.

Od 2015. godine zaposlen je na Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu kao istraživač saradnik. Trenutno je angažovan na projektima „Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije “ i „Od podsticanja inicijative, saradnje i stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu “. Takođe, kao istraživač je bio angažovan u izvođenju međunarodnih istraživanja TIMSS 2015 i TIMSS 2019 (Trends in International Mathematics and Science Study). Pored toga, u svojstvu studenta doktorskih studija, angažovan je u izvođenju nastave iz predmeta Uvod u sociologiju obrazovanja na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

U toku dosadašnjeg naučno-istraživačkog rada objavio je više recenziranih radova u naučnim časopisima i tematskim zbornicima radova i učestvovao na nekoliko naučnih konferencija nacionalnog i međunarodnog karaktera.

Izjava o autorstvu

Ime i prezime autora _____ Mladen Radulović _____

Broj indeksa _____ 1S130003 _____

Izjavljujem

da je doktorska disertacija pod naslovom

Značaj kulturnog kapitala za obrazovni uspeh i formiranje obrazovnih

_____ aspiracija učenika u Srbiji _____

- rezultat sopstvenog istraživačkog rada;
- da disertacija u celini ni u delovima nije bila predložena za sticanje druge diplome prema studijskim programima drugih visokoškolskih ustanova;
- da su rezultati korektno navedeni i
- da nisam kršio/la autorska prava i koristio/la intelektualnu svojinu drugih lica.

Potpis autora

U Beogradu, _____ 9.4.2019 _____

Izjava o istovetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada

Ime i prezime autora Mladen Radulović

Broj indeksa 1S130003

Studijski program doktorske studije sociologije

Naslov rada Značaj kulturnog kapitala za obrazovni uspeh i formiranje obrazovnih aspiracija učenika u Srbiji

Mentor dr Isidora Jarić

Izjavljujem da je štampana verzija mog doktorskog rada istovetna elektronskoj verziji koju sam predao/la radi pohranjena u **Digitalnom repozitorijumu Univerziteta u Beogradu**.

Dozvoljavam da se objave moji lični podaci vezani za dobijanje akademskog naziva doktora nauka, kao što su ime i prezime, godina i mesto rođenja i datum odbrane rada.

Ovi lični podaci mogu se objaviti na mrežnim stranicama digitalne biblioteke, u elektronskom katalogu i u publikacijama Univerziteta u Beogradu.

Potpis autora

U Beogradu, 9.4.2019

Izjava o korišćenju

Ovlašćujem Univerzitetsku biblioteku „Svetozar Marković“ da u Digitalni repozitorijum Univerziteta u Beogradu unese moju doktorsku disertaciju pod naslovom:

Značaj kulturnog kapitala za obrazovni uspeh i formiranje obrazovnih

aspiracija učenika u Srbiji

koja je moje autorsko delo.

Disertaciju sa svim priložima predao/la sam u elektronskom formatu pogodnom za trajno arhiviranje.

Moju doktorsku disertaciju pohranjenu u Digitalnom repozitorijumu Univerziteta u Beogradu i dostupnu u otvorenom pristupu mogu da koriste svi koji poštuju odredbe sadržane u odabranom tipu licence Kreativne zajednice (Creative Commons) za koju sam se odlučio/la.

1. Autorstvo (CC BY)
2. Autorstvo – nekomercijalno (CC BY-NC)
3. Autorstvo – nekomercijalno – bez prerada (CC BY-NC-ND)
4. Autorstvo – nekomercijalno – deliti pod istim uslovima (CC BY-NC-SA)
5. Autorstvo – bez prerada (CC BY-ND)
6. Autorstvo – deliti pod istim uslovima (CC BY-SA)

(Molimo da zaokružite samo jednu od šest ponuđenih licenci.
Kratak opis licenci je sastavni deo ove izjave).

Potpis autora

U Beogradu, 4.9.2019.